

LABORATORI

Psicoanalisi applicata nel trattamento
dei ragazzi *al limite*

Un'esperienza nazionale

Progetto e coordinamento di
Tito Baldini

A cura di

Marco Bordino, Diana Burratti, Giada Di Veroli, Laura Penna



VECCHIARELLI EDITORE

© Vecchiarelli Editore – 2021
Piazza dell'Olmo, 27
00066 Manziana (Roma)

Tel. 06.99674220

vecchiarellieditore@inwind.it
www.vecchiarellieditore.it

ISBN 978-88-8247-450-8

INDICE

Prefazione di Tito Baldini	pag.	5
Introduzione di Diana Burratti	»	9
AREA G PIEMONTE: FARE CULTURA PSICOLOGICA SUL TERRITORIO, OVVERO IL PENSIERO COME LABORATORIO di AreaG Piemonte	»	13
“ROTTE DI CRESCITA” ATTRAVERSO L’ARCIPELAGO TEATR-OZ di Antonella Anichini, Massimiliano Giannelli, Anna Scarso, Dario Russo, Luca Cordaro, Anna Gilardi, Marco Canta, Pia Massaglia	»	23
NEL TEATRO LE RADICI DELL’ARTE DI CURARE di Antonella Anichini, Francesca Torta, Emilio Locurcio, Luca Cordaro, Nicola Ferraro, Pia Massaglia	»	39
L’ATTIVITÀ TEATRALE IN CARCERE. RIFLESSIONI SUL SIGNIFICATO DELL’ATTIVITÀ CREATIVA NEL CONTESTO PENITENZIARIO di Marco Bozzi	»	59
FERMATA D'AUTOBUS ASSOCIAZIONE ONLUS di Raffaella Carola, Maria Giovanna Urgo, Splendore Durante	»	63
ASSOCIAZIONE TIARÈ: MODELLO CLINICO DEL “PROGETTO MINORI” di Andrea Calvi	»	75
IL GIOCO DELLA SABBIA di Barbara Nicolino, Andrea Calvi	»	89
LABORATORIO LINGUISTICO. POTERE ALLA PAROLA di Laura Onofri, Albertina Bollati, Eleonora Data, Sofia Massia	»	101
IL RING DENTRO IL MUAY THAI LAB© UN LABORATORIO DI PSICOTERAPIA INTEGRATA di Alessandra Borrello	»	107
CALIMERO PORTAMI IL DIARIO 1, 2, 3...! di Lele Marino, Sofia Massia	»	111
ASSOCIAZIONE DI PROMOZIONE SOCIALE ITACA di Carla Amadori, Maurizio Cottone, Valentina Pazienza	»	125
GRUPPO TACHIPIRINA di Massimilla Manzini, Carolina Begnini, Federica Soardo, Roberta Zampieri, Amedeo Bezzetto, Giuliana Magalini Sr Maria Rosaria Restuccia	»	133
PASSAGGIO A NORD-OVEST. TRANSITARE DALL’ADOLESCENZA ALLA GIOVANE ADULTITÀ di Azzurra Aloisi, Luca Lo Cascio	»	145
IL LABORATORIO GRUPPALE DEL CENTRO ALFREDO RAMPI di Daniele Biondo, Marco Bordino, Fabrizia Di Lalla, Giuditta Sestu	»	157

LABORATORIO: UN'ESPERIENZA DI CURA DELLE RELAZIONI di Fabiana Gara, Vissia Carnevali, Maddalena Piccolo	»	173
ESPERIENZE LABORATORIALI di Paola Sabocchia, Federica Padroni, Serena Spagnolo, Chiara Felici	»	185
I DISPOSITIVI LABORATORIALI PER RESTITUIRE LA MENTE AL CORPO di Michele Vargiu	»	205
Autori	»	219
Bibliografia	»	221

Prefazione

di Tito Baldini

Perché questo libro?

Appartengo a una generazione che fu ventenne alla fine degli anni '70 del secolo scorso, e che da allora s'è impegnata con abnegazione al salvataggio di adolescenti disperati¹. Donne e uomini di una pasta che trasse dalla militanza politica e sociale affermando diritti la tempra per la dedizione alla ricerca di vie affinché i cosiddetti *ultimi* fossero liberi, per non uniformarsi a ciò che la cultura dominante giudicava nei parametri del giusto e dello sbagliato, della colpa e della espiazione. Per noi, i supposti *matti* erano persone con idee diverse da quelle di individui più potenti che le prime giudicavano errate, ed entravamo nei manicomi per uscirne insieme ai reclusi. A noi, i presunti *ragazzi difficili* non facevano paura e non sembravano complicati, perché imparavamo - nei lunghi e bellissimi pomeriggi festivi, nelle serate estive o natalizie, nelle vacanze, condizioni ad essi dedicate, nel portarci a casa, nel bagno, nel letto, presso la copisteria (spingendo la loro sedia a rotelle per via di un passaggio nella paralisi isterica, mentre ti battevano a macchina la tesi di Laurea che ti dovevi sbrigare a prendere perché serviva tu divenissi, per difenderli, anche con le armi della cultura e dell'accademia) - apprendevamo dicevo, a non sentire distanza tra noi e loro, e, a quel punto, loro, come per magia, divenivano estremamente accoglienti, sensibili, disponibili, in altre parole, trattabili. Quella generazione di giovani impegnati faticò ad accettare che tutto ciò facesse parte - oltretutto del dogma cristologico, facile e difficilissimo, di "farci come loro per farli come noi" - della polpa nobile del pensiero psicoanalitico, compresa e compressa nel concetto mai del tutto dominabile di Controtransfert. Eravamo ontologicamente lontani dalla psicoanalisi, dal divano e poltrona di allora. Noi in strada coi ragazzi, nelle discoteche ove non li avrebbero fatti entrare ma con noi che forzavamo sì, noi nei luoghi reali e metaforici ove la pelle sottile della loro psiche si lacerava e ne usciva il contenuto che si mischiava al nostro, contagiante, il loro, ma, contagiante anche il nostro, che il loro, così, trasformava. E lo trasformava realizzando, in essi, e nel loro tempo², la capacità di sintetizzare strati di derma protettivo e semipermeabile, affinché le entrate, in loro, da loro stessi prima giudicate tutte pericolose tranne le nostre, non fossero più cacciate via con la violenza che, sola, ha coniato, addosso a loro, le diagnosi. Designazioni marchianti nonostante il Freud del Leonardo (1910a) e dello Schreber (1910b), nonostante gli eroi psicoanalitici quali Winnicott, Bion e Ferenczi, nonostante Little e Searles. Etichettavamo come *borghese* la psicoanalisi che si lasciava in tal modo etichettare, lei forse per paura di ciò che pure la affascinava, l'inconoscibile e ingestibile; quindi la scartavamo, portando con orgoglio, fuori di quelle *stanze pulite e illuminate bene*³, i nostri ragazzi, da loro giudicati, intrattabili, e da noi, guariti, spesso 'soltanto' stando insieme nel buio umido e maleodorante dei loro luoghi mentali e topografici. Eravamo tanto lontani, e se ad essa ci siamo avvicinati noi ci potete credere che la psicoanalisi coi ragazzi per gli altri difficili, quelli che abbiamo dalla migliore psicoanalisi appreso a definire *al limite*, funziona, eccome. Fu così che con lo stesso spirito di militanza - sbiaditi i colori politici e ideologici, pur mantenendone il senso primo, e ultimo (comprensione, condivisione, aiuto, parità e diritto), che spesso poi nelle condizioni "alte" coincidono - insomma noi ci ripulimmo un poco, mettemmo via qualche soldo e bussammo alla porta degli allora Istituti psicoanalitici, chiedendo percorsi personali e la possibilità di

¹ Vedi la monografia *AeP: Casi impossibili*.MLR (2-2019).

² La questione del *loro* tempo e del *nostro*, del fatto che i due differiscono e di quello che non ne ha colpa nessuno se è così, e di quello secondo cui l'unico modo per farli venire nel nostro, almeno quanto basti per vivere, di più e meglio rispetto alla loro media statistica (Corcos 2015), tale complessa questione, dicevo, comporta un passaggio inevitabile nell'entrare noi nel loro, di *tempo*, astenendoci dal giudizio e dall'azione. Ebbene, su questo dovrei organizzarmi per dire ancora cose che ritengo importanti, tratte da una vita e una professione con loro condivise (spesso tra le due senza soluzione di continuo).

³ Cfr Hemingway 1925-1936.

divenire allievi. Faticammo ad entrare e faticarono a farcelo fare, ma fummo bravi da ambo le parti e ci legammo. Quella raccontata non è la favola del nonno ai nipotini presso il camino ma come tutta la Storia serve a dare senso alle cose, per gli sviluppi e le proiezioni future a disposizione dei giovani. La nostra aiuta a capire che in tanti abbiamo realizzato una fertile contaminazione, che, potete ora comprendere, ci ha permesso di non faticare a riconoscere la migliore psicoanalisi nelle attività che svolgevamo: dal pallone, al teatro, all'arrampicata - tenda, fuoco, misura attenta, equilibri, rigore, gerarchia per sopravvivere; psicoanalisi nel lavoro atto a far ascrivere, nella psiche dei nostri ragazzi, le esperienze, con noi condivise, ad un ordine di significanza, cioè che significassero, in parole ancora più spicce che avessero senso: senso, nel dare ordini e ubbidire, nel dare limiti e rispettare; senso, dagli sport di contrasto, dalle più svariate condizioni e contraddizioni aggregative; senso, in persone il cui problema di fondo, capivamo via via, anche con la teoria che intanto arrivava, era legare affetti a significati, al senso, e con ciò costruire psiche. Così dai primi anni '80 del secolo scorso abbiamo fatto crescere la psicoanalisi in noi, mentre continuavamo a costruire e perfezionare modelli di esperienze di aiuto grupale per adolescenti e giovani disperati che nel tempo abbiamo accettato di chiamare *laboratori*. Scegliendo e accettando tale nome, abbiamo contribuito a determinare un significato nuovo per detto concetto di matrice psichiatrico-manicomiale, non più a ispirazione conservativa ma fortemente trasformativa. E tali modelli, attagliati a noi, comprenderete dato quanto sopra, inevitabilmente divennero psicoanalitici. Pertanto, superati gli iniziali fraintendimenti basati su storici preconetti, a noi risultò facile, finanche connaturato, l'uso della psicoanalisi nei contesti, a ragione definiti a bassa soglia, dell'aiuto al giovane in forte difficoltà evolutiva, e, analogamente ad Aichhorn⁴, ci siamo posti la questione di come riuscire a far sì che semplice lo fosse anche per i nostri vicini di mestiere, quelli di pari età nostra e formazione diversa, e quelli d'età giovanile e formazione da effettuare. Quindi, mentre aprivamo sempre più diversificate tipologie di laboratori psicoanaliticamente orientati per *ragazzi al limite* ci siamo dedicati a due tipologie d'investimento: diffondere, nel campo vasto dell'aiuto a tali individui, la nostra modalità di lavoro ispirata alla psicoanalisi, perché a serie verifiche scientifiche dava risultati di molto superiori alla media nel settore (Baldini 2007), e, formare in tal senso giovani educatori, insegnanti, operatori sociali, psicologi, psicoterapeuti, assistenti sociali e neuropsichiatri infantili, ma anche sensibilizzare al nostro *sguardo* sulla scena della Gioventù traviata (Aichhorn, ibid) giudici dei tribunali per i minorenni, magistrati, ambiti formativi delle Realtà penitenziarie minorili, Istituzioni scolastiche, amministrative locali, regionali, nazionali. In tali percorsi, oramai con tanti amici di giovane e matura età, siamo ancora completamente immersi, e questo libro ne è prova. Il volume è testimonianza e parte stessa dell'attività di divulgazione e di sensibilizzazione al metodo, perché riporta fedelmente l'impegno laboratoriale nazionale di molti svolto nei più svariati contesti, e perché, nel lavoro di rielaborazione dei polimorfi contributi, svolge, con discrezione, estrema delicatezza, opera di traduzione⁵: infatti, come il traduttore, lo psicoanalista interviene di fino sul *testo* di un'altra persona, e

⁴ August Aichhorn fu una sorta di insuperabile educatore di comunità *ante litteram*, appassionatissimo del destino dei giovani disperati; studiò la questione, curò la funzionalità di Istituzioni statali dedite al trattamento di tali soggetti, e, nel 1926, pubblicò un libro, *Gioventù traviata*, con l'intento di diffondere e lasciare alle nuove generazioni ciò che lui aveva compreso e raggiunto, in quanto efficace molto più di ciò che allora in materia si applicava; in qualche modo, il suo metodo. Nell'introduzione all'opera, Aichhorn comunicò che, delle tante discipline scientifiche allora disponibili, da lui avvicinate con studio rigoroso per la costruzione del proprio metodo, nessuna come la psicoanalisi fosse idonea. Freud, letto il manoscritto, volle curarne personalmente la Prefazione, con ciò mostrando d'essere più avanti dei suoi allievi nell'opera d'utilizzazione del pensiero e dello sguardo psicoanalitici nei percorsi di cura residenziale dei ragazzi difficili. In detta *Prefazione*, per la prima volta in psicoanalisi, egli usò l'espressione "al limite", che, per tali soggetti, divenne emblema del pensiero psicoanalitico ad essi dedicato (per saperne di più, vedi tra altro la *Prefazione*, a cura di Domenico Chianese, e il primo capitolo, del mio libro *Ragazzi al limite*, 2011).

⁵ Nella *Prefazione* a una nuova edizione di *Spleen parigino* di Charles Baudelaire (1869), ho analiticamente considerato il parallelismo tra l'opera del traduttore e quella dello psicoanalista, perché, infondo, entrambe traducono un testo, quello dell'autore e quello del paziente, in un altro testo che stia bene all'uno e all'altro membro della coppia. Noterei anche che "tra-durre" - diversamente da "se-durre" (condurre a sé) o "ad-durre" (avvicinare) - rimanda a un'azione più determinata, che tra-versa, sposta fuori da linee di scorrimento. Azione sensibile ma determinata, pertanto, come l'interpretazione in psicoanalisi (vedi su questo anche il bellissimo volume *La violenza dell'interpretazione*, di Piera Aulagnier, 1975).

l'azione finisce quando entrambi i membri della coppia al lavoro sono soddisfatti dell'impresa. Essa sarà ancora e sempre quella di prima, ma, al tempo stesso, risulterà diversa, avendo, in sé, pure l'anima dell'analista-traduttore ad essa applicata. Penso che quello ora descritto sia una delle cose più importanti che nella presente Prefazione volevo dirvi, il resto, tutto sull'opera enciclopedica compiuta dal *gruppo curatori*, e sul libro stesso, lo leggerete a seguito, nell'Introduzione a cura di Diana Burratti. Ma io volevo trasmettervene il senso: nei laboratori operosi di gente impegnata, che per passione e poco o punto danaro si fa sudata la camicia nella tessitura infinita dell'opera d'aiuto a giovani disperati, gente solida dagli avambracci forti e la mente preparata a reggere, dallo studio all'agito, questa gente di fedi diverse, dalle religiose alle metodologiche, ebbri d'ideali che trasmettono a famigliari - irrisolvibilmente complici - ad amici, fidanzate e fidanzati, queste donne e uomini veri e forti, il conio migliore dell'Umanità, questi qui, che scrivono nei capitoli del libro, vanno trattati con estremo rispetto e totale umiltà, se vuoi convincerli a farsi avvicinare e contaminare. Proprio nel modo in cui dai laboratori abbiamo appreso come si debba operare coi nostri ragazzi, così, con questa gente, sei tu che devi entrare nel loro mondo, capire e parlare la loro lingua, approvare la loro fede, e condividere la cena e la tenda, pennelli, guantoni e ramponi. Sapendo ciò, perché come sapete siamo nati come loro, noi che abbiamo pensato e poi realizzato la costruzione del libro, non abbiamo imposto nulla, solo con gentilezza richiesto la trascrizione della loro esperienza, e, su di essa, abbiamo iniziato a lavorare, trasformativamente, con estrema sensibilità, attenzione e cura, in una parola: con amore, vero, per quei testi. Rivisti, gli abbiamo restituiti, ripresi, rilavorati, restituiti e ripresi, e via e via, fino a che tutti, senza nulla imporre, iniziavano ad emanare l'essenza salubre della metapsicologia. Col consenso di tutti. A tale scopo, il gruppo di lavoro della curatela e dell'*editing* del volume era stato lungamente preparato, e, nel corso dell'impegno, supportato, secondo le linee delle *esperienze nei gruppi* descritte da Bion (1961). E' stata un'impresa monumentale compiuta sotto mia supervisione da dette colleghe e colleghi, ai quali, autori e fruitori devono la realizzazione dell'opera stessa. Questi giovani, bravi e volenterosi 'psi' hanno a lungo lavorato testi diversissimi: a un livello di superficie, modificandone, per uniformarla, la struttura, la scrittura, il lessico, il 'montaggio', lo spazio e l'ambito riflessivo, considerativo e speculativo; ad uno più profondo, immergendosi e agendo nel campo psichico fondativo del pensiero inconscio del gruppo autori stesso, proiettato nell'inconscio gruppale del gruppo curatori *editing*, e così inducendo, a vari livelli nell'opera, a fruizione di autori e lettori, il pensiero psicoanalitico, quello a mio avviso migliore, quello cioè che non si vede, essenza e non forma, non accademico né altisonante, quello del cesellatore operoso dal grembiale imbrattato.

Nel volume che si accinge a leggere, il lettore troverà quel che cercava: il laboratorio che voleva aprire o perfezionare, la soddisfazione di capire cosa voglia veramente dire *psicoanalisi applicata*, una risposta al dolore innocente di ragazzi disperati, e molto altro. Ma, sopra a tutto, egli sarà benevolmente raggiunto, e irradiato, da un'atmosfera che è fatta di vicinanza, di affetti intensi, veri, vivi, di un senso d'amore senza condizione per le anime tormentate aiutate, e, fior di fiore⁶, il colpo di scena è che tu lettore stesso lì ti senti bene perché entri e respiri tale "buon'aria"⁷, ti senti leggero e giusto, e ti senti che presto in quel mondo vuoi entrare, perché, come fu per noi tanti e tanti anni fa, là, e solo là, ti senti felice come non sei mai stato, e non t'importa, anzi ne sei contento, d'iniziare a mettere a disposizione la tua vita.

⁶ Giovanni Pascoli titolò con tale poetica, affettuosissima espressione l'antologia da lui curata di letture per la scuola elementare, opera di cui purtroppo la Scuola stessa non mostra memoria e applicazione, e così l'editoria, mentre, è auspicabile un superamento di tale ingenuità epistemologica (notizia tratta da una lezione di Walter Binni, Sapienza Università, Roma, aa 1978/'79).

⁷ Arnaldo Novelletto, nella Prefazione al libro *Una casa per un po'* (1997), uscito coi caratteri di Borla nella Collana *La mente adolescente* da lui curata, scrisse che, nell'ambiente d'accoglienza residenziale oggetto del volume stesso, si respirava "una buon'aria".

Introduzione

di Diana Burratti

Volgere al desiderio, afferrando

Per comprendere a fondo l'intento di questo libro è necessario fare, attraverso tale introduzione, un passo indietro. Tenterò di accompagnare il lettore dietro le quinte e da lì, fargli intuire i passaggi e i nodi che hanno permesso a queste pagine di esistere.

I contributi che state per sfogliare, iniziando la traversata di quest'opera collettanea, si sviluppano a partire da un lavoro più centrato e meno dettagliato, pubblicato sulla Rivista scientifica *AeP. Adolescenza e Psicoanalisi*, nella monografia "Creatività" (XII, n 2, 2017) e intitolato "Un viaggio nei laboratori del simbolico" (aa.vv. – a cura di Tito Baldini).

Ci era parso interessante, allora, provare a lanciare una proposta, per tutta la penisola: alle realtà di cura per adolescenti che conosceamo, e che ruotano attorno alla psicoanalisi dell'adolescenza, abbiamo chiesto di produrre un elaborato di poche cartelle che descrivesse la loro attività clinica laboratoriale con adolescenti sofferenti. Arrivati i lavori (tanti, da tutta Italia), abbiamo deciso di curarne l'*editing*⁸ attraverso la metafora del viaggio: accompagnare il lettore in un cammino attraverso gli adolescenti, le figure "psi" accanto a loro e le specifiche attività laboratoriali di ogni realtà.

Dall'impasto dei singoli contributi, due considerazioni si ergevano prepotentemente e, vedremo, a buon diritto: che l'attività sensoriale e corporea, a partire dal concreto, condivisa con un altro essere umano, tesa a dare una forma possibile all'affettività, sia di per sé "terapeutica", e che il contesto migliore per accogliere tale processo sia il gruppo.

Una volta pubblicato l'articolo, che per esigenze editoriali doveva essere limitato ad un numero ridotto di pagine, abbiamo proposto alle stesse Realtà di prendersi, ora, tutto lo spazio che meritava il racconto pieno, tridimensionale del proprio operare.

Così, raccolti nuovamente gli scritti, abbiamo iniziato a occuparci dell'impasto⁹. Il tempo di lavorazione è stato piuttosto lungo ed impegnativo: si è trattato di unire e legare, in un lavoro di costante corrispondenza con gli Autori dei contributi e tra noi curatori dell'*editing*, contributi densi e diversi in una proposta editoriale che potesse accogliere le altreità in un'unità di fondo. Troverete dunque stili disparati ma accumulati dall'impegno fruttuoso di realtà di cura che hanno saputo rispondere alle esigenze di adolescenti sofferenti, vestendogli addosso, precisi precisi, gli abiti di cui avevano bisogno.

Stavolta, i contributi sono più corposi: in ognuno, il lettore troverà la possibilità di addentrarsi nella specifica concretezza del dispositivo di cura, capirne il senso e lo scopo, per essere poi trasportato nel vivo della proposta laboratoriale raccontata, con casi clinici emozionanti e molto rappresentativi. Da ogni capitolo, dunque, il lettore potrà cogliere il funzionamento dei laboratori come agenti di cura, non solo ad un livello concettuale e teorico (comunque indispensabile e immancabile), ma anche ad uno esperienziale e narrativo.

Addentriamoci ora al cuore e allo scopo dell'opera, partendo dall'etimologia, che ci aiuta a mettere a fuoco il nostro soggetto: la parola "Laboratorio" viene da *Labor*, fatica, lavorare, durar fatica, ed anche operare faticando, ossia lavorare. La radice *Lab* sembra esprimere il senso dell'afferrare o quello figurato del volgere il desiderio, la volontà, l'intento a qualcosa (Dizionario Etimologico, Pianigiani 1937). Afferrare. Volgere il desiderio. Teniamoli a mente, ci torneremo. In-

⁸ Ringrazio con Baldini le dr.sse Di Veroli e Patalano per il contributo in fase di *editing*, essenziale allo scopo.

⁹ Per tale operazione ringrazio i dr. Bordino, Di Veroli e Penna: questo testo deve molto alla possibilità di un profondo dialogo e del 'fare staffetta', poi, tra noi, nella cura del materiale.

tanto definiamo il nostro orizzonte: parliamo di azioni, di lavoro concreto fatto insieme, di operare faticando, per arrivare a qualcosa a partire da una condizione di svantaggio. Nelle storie che incontrerete, infatti, gli attori sulla scena sono adolescenti difficili, con alle spalle una forte deprivazione, vissuti traumatici e condizioni di sofferenza al limite.

Come ci insegna la letteratura sul trauma (Baldini 2011, Ferenczi 1934, Green 1976, Pontalis 1979), in tali luoghi dell'anima, ci si ritrova in una terra desolata. Nessuna vegetazione, al massimo ghiacciai imponenti a dominare la scena. Come parlare? Non c'è voce udibile. O forse solo echi lontani e paurosi fino alla più pura angoscia. Il vuoto cosmico dell'anima persa.

Che fare, dunque, se le parole non hanno presa? Se la cura psicoterapica, classicamente intesa, non attecchisce perché il terreno è così arido da rigettare quel possibile nutrimento? Possiamo continuare a citare, per difenderci (Green 1974, Pontalis 1979) il costruito, classicamente inteso, dell'analizzabilità? In adolescenza, poi (Novelletto 1986)?

Winnicott (1968) consigliava al filosofo di alzarsi dalla poltrona e sedersi sul pavimento col proprio paziente. In un movimento provocatorio e umile¹⁰ al contempo, sta il cambio di prospettiva e la nostra chiave di lettura. Un bravo clinico deve saper scegliere la giusta cura, una volta riconosciuto il male, il dolore dell'altro. Non esiste *la* medicina. Esiste una corretta diagnosi (a partire da Sé e dal proprio controtransfert) a seguito e in relazione alla quale proporre un cammino terapeutico.

Ed eccoci arrivati a noi: come afferma Jeammet, per funzionamenti deprivati o traumatizzati, possiamo immaginare un'altra strada rispetto alla classica seduta vis a vis o sul lettino, che ci conduce al medesimo obiettivo terapeutico; una strada fatta di fare insieme, a partire dal concreto: non bisogna più vedere in questo ricorso privilegiato all'oggetto percepito e all'agire solo un meccanismo difensivo in cui la proiezione ha un ruolo predominante, ma piuttosto e più in profondità uno strumento per controllare, attraverso la concretizzazione percettiva, una realtà interna che sfugge al controllo dell'Io in seguito a un'eccitazione, fattore di indifferenziazione, di regressione e di generazione dei processi arcaici (2001, p. 46).

Freud (1905) stesso, nella sua opera, ci ha mostrato come l'apparato psichico funzioni per *appoggio*. Di base, siamo tutti anacritici, tutti ci appoggiamo a qualcosa, per esistere. Dapprima, concretamente (la pulsione sessuale si appoggia su quella di autoconservazione) e poi, una volta che l'apparato psichico trova il suo nutrimento nella relazione oggettuale, l'appoggio si sposta nel simbolico: rappresentazioni su rappresentazioni ci aiutano a descrivere ciò che siamo, ciò che proviamo. E dunque, viviamo.

Un esempio: una delle più alte forme di quello che sto descrivendo, potrà essere trovata in "Che cosa sono le nuvole" (Pasolini 1968)¹¹. Vi troviamo affetti di nascita e vita, di perdita, morte e vuoto rappresentati attraverso un riferimento alla messa in scena dell'*Otello* di Shakespeare: Totò e Ninetto D'Avoli, divenuti marionette da buttare - l'uno Iago, l'altro Otello - viaggiano verso una discesa. Si interrogano sul senso della vita e del loro finire.

Qui siamo nel polo evoluto della catena rappresentazionale dello psichico: una rappresentazione d'affetto (il nascere, il vivere e poi la morte, il soccombere, il finire) viene rappresentata attraverso l'evocazione di un'altra scena (l'opera di Shakespeare) che rimanda lo spettatore ad altri affetti evocati (come ad esempio l'invidia di cui Totò Otello si fa portatore, col suo colore verde). Sentite quanti anelli della catena si intrecciano e riempiono, danno gusto e sapore, una forma possibile e raffinatissima alle passioni - anche le più difficili - dell'umano?

Al lato opposto della catena, all'origine dello psichico o in situazioni di deprivazione e di traumaticità, la catena ancora non esiste, oppure è stata interrotta. Il soggetto, in questo caso il nostro adolescente, è in condizioni di fatica non indifferenti: non ha anelli da congiungere, eppure è pieno di affetti che in modo caotico e confuso si muovono in lui, senza poter essere legati e significati. Non può fare ricorso al pensiero, e spesso, dunque, si aggrappa a ciò che ha: l'agire, come via di fuga, evacuazione, dei contenuti indigeriti. Il concreto è l'unica lingua conosciuta, barriera

¹⁰ Dal latino *humilem*, da *humi* - al suolo, riconnettersi a *humus*, terra.

¹¹ Cortometraggio girato da Pasolini, che ne ha curato tutto, dalla regia alla musica.

all'angoscia dell'irrappresentabile. E noi, possiamo legarci a lui nel tentativo di aiutarlo, solo a partire da quello che lui conosce.

E dunque, prima che il lettino o le parole, ci sono le cose. Cose concrete (la sabbia, i colori, la stanza dove si riunisce il gruppo a parlare...) da rendere significative attraverso l'esperienza condivisa, continuativa e affidabile con un altro essere umano. Da qui, la costruzione di simboli (*tutto questo per me rappresenta...*), iniziano a formarsi gli anelli e tutto riprende, o, prende, a circolare, ossigenando l'anima.

Si afferrano affetti e si volgono, finalmente, al desiderio.

E così possiamo vedere dolori e angosce prendere la forma di un *murales*, di un gioco con la sabbia; speranze e sogni trasformarsi in disegni o messi in parole tramite il gruppo che, recitando o parlando, facilita l'emersione di contenuti affettivi bloccati o negati; corpi fermi e malmessi, tornare ad essere armonici tramite un laboratorio corporeo o la relazione con un animale.

Ciò che era congelato o quasi assente, riesce, tramite l'esperienza del fare insieme, a trasformarsi in una sostanza viva. Non avrebbe potuto farlo solo attraverso le parole, perché quelle vengono dopo. A livelli così arcaici, è necessario parlare anche noi attraverso "rappresentazioni di cosa" (Freud 1915), solo così la catena parte o riparte.

Il senso profondo di questo libro è dunque da ritrovarsi proprio qui: nella capacità di costruire, a partire da un'esperienza di condivisione profonda, autentica e concreta, tessuto psichico e legami. In ultima analisi creare, dunque, vita.

AreaG Piemonte: fare cultura psicologica sul territorio, ovvero il pensiero come laboratorio¹

AreaG Piemonte²

*Il pensiero appare sempre come una congerie di idee innovative e di idee superate,
di creazione e di conservazione.
Eppure è questa disarmonia delle parti a garantire la fecondità...
Un pensiero omogeneo non creerebbe nulla: si arresterebbe
(Ceruti 1986).*

Abbiamo accolto con piacere l'invito di Tito Baldini a partecipare al volume collettaneo sulle esperienze laboratoriali per adolescenti e "dintorni". Il piacere si è accompagnato alla possibilità di ripensare e riflettere in merito al percorso che AreaG Piemonte ha compiuto in questi anni organizzando progetti e laboratori, con sempre maggior cura e da più vertici, ma con un focus comune: il progetto *I Giovani sostengono i Giovani*, di cui diremo più avanti.

Come si coniuga questo diktat con la quotidianità, la prassi e la metodologia di AreaG?³ Tenteremo di rispondere a questa domanda immaginando AreaG come un meta-laboratorio al cui interno si intersecano le sinergie di svariate componenti, con aspetti e sfaccettature specifiche, ma al tempo stesso modulari in quanto prendono avvio da un unico vertice di osservazione e di intervento psicodinamico, cercando altresì di integrare: adolescenti, genitori, scuole, territorio.

Facciamo un passo indietro: cos'è AreaG?

L'associazione AreaG onlus, nata a Milano nel 1991, opera nell'ambito della prevenzione e del possibile intervento sulle problematiche adolescenziali e post-adolescenziali, viste in relazione alla complessità della realtà socioculturale attuale. L'attività ha come principali obiettivi:

- favorire e sostenere il processo evolutivo dei giovani, futuri attori della società;
- favorire l'instaurarsi di una comunicazione e di una collaborazione sempre più costruttiva tra gli adulti che operano a contatto con il mondo giovanile.

Nel 2009 Area G Piemonte ha dato avvio⁴ ad una modalità di presa in carico rivolta a ragazzi tra i 16 e i 24 anni denominata *Progetto Incidenti* - I giovani sostengono i giovani con l'intento di fornire una serie di colloqui gratuiti, fino ad un massimo di 12, per permettere di 'avvicinare' i motivi e le ansie connesse al blocco emotivo - fonte di blocco/incidente di percorso - e favorire di conseguenza un riavvio nel percorso di vita: una sorta di ripigliati metaforico guidato da giovani psicoterapeuti.

Il Progetto si articola in un dispositivo che prevede che i ragazzi prendano personalmente il primo appuntamento scegliendo tra: lasciare un messaggio in segreteria telefonica, telefonare all'interno di una data fascia oraria, inviare una e-mail. Il nostro intento è di sostenere le richieste autopromosse: la relazione diretta, quindi senza mediazioni familiari, rappresenta uno dei punti forti del dispositivo, in quanto la consulenza ha come obiettivo primario promuovere nel giovane un pensiero riflessivo sulle ragioni di ciò che lo rende 'bloccato'.

Le richieste che partono invece dai genitori sono indirizzate al progetto G come Genitori, all'interno del quale vengono proposti, gratuitamente, alcuni colloqui con lo scopo di riflettere sulla si-

¹Ndcc: per i lavori relativi all'area ampia del Nord-Ovest italiano, ringraziamo Sofia Massia che molto s'è prodigata per la realizzazione di tanta parte dell'opera d'incontro.

²Amione F., Balbo M., Barba M., Bessone D., Bona P., Bruna M., Canuto S., Carrer P., Catalano F., Censi L., Cerrato M.T., Fiore E., Massia S., Melegari A., Olivo F., Pischedda A., Pugno F., Raso F., Sciaudone F., Tresso N., Trimarchi S., Verzari R., Vincasilao M.A., Zugaro A. Il GruppoAreaG Piemonte ringrazia Sofia Massia per l'impegno profuso nella realizzazione della presente partecipazione.

³Superfluo ricordare che la metodologia di AreaG prende l'avvio dai costrutti teorici del *maestro* descritti in *Psicoterapia breve d'individuazione* (Aliprandi, Pelanda, Senise 1990).

⁴Il decennale del Progetto ha suscitato nel Gruppo il desiderio di riflettere sul Progetto stesso. Riflessioni che hanno preso la forma di un volume dal titolo: *Ripigliati. Il blocco emotivo nei giovani*. (a cura di) M. A. Vincasilao. Milano: Mimesis. 2019.

tuazione che crea loro disagio e che li porta a rivolgersi ad un contesto psicoterapeutico, spesso con una motivazione implicita di aiuto, favorendo poi anche l'attivazione della richiesta autonoma del figlio.

L'arrivo spontaneo ci porta fin da subito su un terreno in cui è l'adolescente a parlare di sé, senza ingerenze apparenti del mondo degli adulti (Massia 2014). Assume inoltre valore rispetto all'autoconsapevolezza poiché presume una certa cognizione dell'esistenza di una difficoltà. Dopo la richiesta, i giovani vengono contattati dal terapeuta per un primo incontro che è fissato il prima possibile. Il tema dell'urgenza nella risposta è stato dibattuto all'interno dell'équipe, valutando come le caratteristiche della specifica fase adolescenziale, unitamente al coinvolgimento in prima persona - domanda espressa direttamente dal giovane - richiedano, a nostro avviso, un'accoglienza immediata, non per saturare con una risposta totalizzante ma piuttosto perché in quel preciso momento è espressa la capacità emotiva di chiedere aiuto. Nel dispositivo, i primi due incontri vengono utilizzati dalla coppia paziente-terapeuta per valutare insieme il contesto della richiesta. In questa prima fase viene concordata una proposta di intervento e vengono fissati gli obiettivi che si ipotizzano raggiungibili nel percorso. Il progetto I giovani sostengono i giovani si occupa prevalentemente di adolescenti e giovani adulti che presentano strutture di personalità più evolute, per i quali è possibile pensare ad un 'ripigliati' grazie al breve percorso di 12 colloqui. Situazioni che, nei primi due incontri, presentano complessità significative sul piano diagnostico e del funzionamento vengono indirizzate ai Servizi Territoriali o a spazi terapeutici più idonei a rispondervi.

Nel nome *Progetto Incidenti - I Giovani sostengono i Giovani*, la seconda parte sviluppa e completa l'idea che ci ha ingaggiati e continua a muoverci del favorire e sostenere il processo evolutivo dei giovani, futuri attori della società, idea che assume il significato di spostarsi, sia idealmente che fisicamente, là dove gli adolescenti si trovano e vivono. È una specificità del progetto il fatto che i giovani siano coinvolti in ogni fase e con una particolare attenzione alla reciprocità. Per questo abbiamo scelto che siano giovani coloro che si fanno carico dell'intervento psicologico: l'ascolto è fornito da psicoterapeuti che non hanno più di 35 anni e che quasi appartengono alla stessa generazione dei fruitori. L'azione di promozione e pubblicizzazione del dispositivo viene affidata a giovani volontari, così come l'organizzazione degli eventi che permettono di affrontare i costi dell'intervento che ha carattere di totale gratuità per i ragazzi che vi si rivolgono.

L'espressione I Giovani sostengono i Giovani definisce l'esigenza che il progetto sia reso autosufficiente, ovvero quanto più possibile svincolato dai finanziamenti esterni, che variano a seconda delle situazioni dell'economia e ne potrebbero rendere insicura l'esistenza⁵.

In questa fascia di età e area evolutiva dello sviluppo è molto importante essere attori delle proprie cose. Possiamo riconoscerne un valore e una valenza sociale che ha a che fare con il protagonismo giovanile. E ciò vale per tutti. Il percorso terapeutico aiuta a diventare protagonisti e soggetti attivi delle proprie storie e della propria vita.

Per i giovani psicologi e psicoterapeuti, l'azione professionale volontaria offre la possibilità di compiere un'esperienza qualitativamente significativa anche ai fini di orientare il successivo inserimento lavorativo: può assumere il valore di uno snodo determinante rispetto alle scelte e alle opportunità di carriera futura.

⁵Nei primi anni, Area G si è fatta carico di tutte le spese, dei locali e della pubblicizzazione. Con la costituzione di Area G Volontari, lo sportello d'ascolto è sostenuto dai giovani volontari, anche formalmente. Una sintesi di queste riflessioni è riconoscibile nella cartolina che utilizziamo per pubblicizzarci, l'atto di presentazione dello spazio di ascolto per adolescenti e giovani adulti; abbiamo infatti coinvolto le scuole superiori e richiesto la collaborazione dell'Istituto professionale per grafici pubblicitari Albe Steiner di Torino, promuovendo un concorso per la creazione della cartolina. All'iniziativa, nel segno dei "giovani sostengono i giovani", è stata, nel 2009, l'apericena al Cacao Disco Club di Torino, cui parte dell'incasso della serata è andato a finanziare il progetto, l'evento di solidarietà al Memorial Collino per squadre di calcio esordienti, organizzato dal Toro Club Cto Claudio Sala. Dal 2010 poi, organizziamo a Bardonecchia una gara di slalom gigante per categorie d'età: giunto alla sesta edizione, il TrofeoAreaG è una piacevole consuetudine che conosce negli anni un'adesione sempre maggiore. Sempre al fine di pubblicizzare e informare i ragazzi, con un linguaggio che fosse a loro vicino, nel 2012 abbiamo affidato alla fotografia di Luca Grivet Brancot e alla regia di Pierpaolo Valletto la realizzazione di un video, postato sul nostro canale YouTube. Infine, il 23 settembre 2015 abbiamo organizzato alla discoteca Cacao di Torino l'evento "Sound Young Uptake_A sostegno degli sportelli d'ascolto gratuiti" e il 12 maggio 2018 lo spettacolo di danza e musica *IN LOVE - I COLORI DELL'AMORE* al teatro San Giuseppe di Torino.

Partecipare all'organizzazione e alla realizzazione degli eventi che finanziano il progetto serve ai ragazzi per restituire quello che hanno ricevuto, per non sentirsi in debito. Se gli aspetti depressivi in adolescenza sono frequenti e notevoli, anche in questo modo li preveniamo e contrastiamo favorendo un attivismo non fine a se stesso ma indirizzato verso forme progettuali e solidali. Donare significa collegarsi, mettersi in presa con la vita, per far circolare le cose, trasmettere e sentire che non si è soli. Sentire di appartenere e di far parte di qualcosa di più vasto, di partecipare a una comunità.

Ci pare interessante sottolineare come il lavoro - psicoterapeutico, ma non solo - di questi anni, ha avuto una valenza poliedrica: la funzione psicoterapeutica si è irradiata nell'équipe curante tanto da favorire l'ideazione e l'emergere di funzioni terapeutiche collaterali, rappresentate da Laboratori che mirano a coinvolgere e sensibilizzare gli adolescenti sulla possibilità di chiedere aiuto laddove individuino sensazioni e prodromi di disagio emotivo e psicologico.

Descriveremo ora in dettaglio, seppur brevemente, la prassi di questi Laboratori, nei quali si ritrovano costrutti metodologici ed epistemologici tanto simili da apparire ridondanti.

Laboratorio sul blocco emotivo

Il laboratorio nasce dalla volontà di svolgere un'attività sensibilizzazione al disagio psicologico e entrare in contatto con i ragazzi, al fine di renderli consapevoli dei segnali del bisogno e delle problematiche adolescenziali. Viene svolto nelle Scuole dove è presente la convenzione con il Progetto e lo Sportello d'ascolto per il blocco emotivo (Massia 2014).

All'interno di uno spazio di condivisione e compartecipazione, si cerca di fornire ai ragazzi eventuali strumenti e soluzioni per far fronte ad alcune situazioni e per accedere, qualora lo scelgano, allo sportello d'ascolto specifico. Condotta da due psicologi/psicoterapeuti, che con la loro presenza aiutano e incoraggiano la riflessione, il laboratorio si esplica in attività (visione di filmati, discussione guidata, ecc.) finalizzate a coinvolgere attivamente i ragazzi.

In un contesto mediato dall'intervento di conduttori adulti, la presenza del gruppo dei pari, di fondamentale importanza in questa fase del ciclo di vita, rappresenta un'occasione di confronto e fornisce la possibilità di uno rispecchiamento del proprio funzionamento mentale (Anzieu 1985).

Specificatamente pensato per i ragazzi della scuola secondaria (anni III e IV), il laboratorio, della durata di un'ora, si suddivide in quattro parti.

La prima parte, che ha l'obiettivo di permettere ai ragazzi di fidarsi dei/affidarsi ai conduttori, inizia con la visione di un breve filmato divertente cui segue la richiesta di rispondere su un bigliettino in forma anonima alla domanda "cosa fa lo psicologo?". I conduttori leggeranno poi i bigliettini davanti al gruppo classe, valorizzando l'apporto delle singole risposte, e faranno chiarezza sulle professioni di psicologo, psichiatra e psicoterapeuta, in particolare accentuando temi quali ascolto, accoglienza, anonimato, ecc.

La seconda parte introduce il tema dell'adolescenza e i ragazzi vengono invitati, per alzata di mano, a descrivere le emozioni, siano esse positive o negative, che a loro parere emergono maggiormente in questa fase del ciclo di vita. In questa parte del laboratorio, i ragazzi sono sostenuti in un contesto all'interno del quale ognuno ha la medesima possibilità d'espressione; emergono pensieri ed emozioni, e viene dato ascolto a quanto gli altri condividono. Compito dei conduttori è quello di favorire il dialogo tra i partecipanti e il rispetto delle idee altrui, garantendo a ciascuno spazio di espressione e agevolando il gruppo nella sua interezza a prendere consapevolezza di sé.

Nella terza parte i conduttori forniscono una definizione di blocco emotivo e chiedono ai ragazzi, ancora una volta per alzata di mano, di fornire esempi di eventuali blocchi emotivi, non necessariamente derivanti dalla loro esperienza personale. La concretezza degli esempi forniti (bocciate, interruzioni di amicizie, lutti, ecc.) permette una maggiore comprensione del tema agevolando così il passaggio all'ultima parte del laboratorio, la quale risponderà alla domanda "che fare dunque?".

La quarta parte presenta possibili soluzioni alle questioni emerse: parlare con amici, genitori, professori, rivolgersi ad un operatore (presso la scuola, il consultorio, l'asl, ecc.). I conduttori mirano quindi a fornire idee e strumenti utili ai ragazzi affinché possano affrontare il blocco emotivo, ridando così energia a una riflessione sulla propria crescita e sui cambiamenti che il passaggio all'età adulta comporta (Bion 1965).

Laboratorio: promuovere il benessere socio-affettivo e scolastico⁶

Come si diceva, la cornice teorica di riferimento considera l'ambito scolastico come luogo privilegiato dell'osservazione diretta sia da parte degli adulti (insegnanti come punto di riferimento della comunità educante) sia da parte degli studenti nel confronto riflessivo, di riconoscimento e di sperimentazione di appropriate modalità relazionali.

In questa visione la classe diventa soggetto di relazioni, conoscenze e condivisioni ma anche luogo di attivazione di ruoli, compiti e realizzazioni nella dimensione del gruppo allargato in cui si attivano sentimenti di fiducia, capacità di ascolto e di scambio relazionale per superare insieme le difficoltà e attivare quel dialogo di confronto con se stessi e con il mondo circostante.

In tal senso, le attività proposte con gli alunni sono state mirate allo sviluppo delle competenze emotive: pensieri, parole, gesti sentimenti, affetto e relazioni per esprimere, ascoltare, promuovere benessere nel contesto classe; e competenze comunicative, relazionali per promuovere la capacità di ascolto autentico verso la pratica del cooperare insieme.

Il primo incontro è stato dedicato alla conoscenza della classe, come gruppo-classe: un soggetto dotato di una propria storia e specificità, nel rispetto di ogni singolo componente.

È stata chiesta a ciascuno una presentazione finalizzata alla conoscenza dei membri del gruppo in alcune delle loro esperienze e originalità. Attraverso esercitazioni di posizionamento fisico e di ricerca di modalità abitative dello "spazio classe" si è, inoltre, proposto ai ragazzi di scegliere una frase o una parola che potesse rappresentarli e che, nella condivisione del momento, potesse divenire oggetto di riflessione per tutti. A ciò ha fatto seguito la comunicazione delle aspettative circa il percorso in essere, utile strumento non solo per loro (nel cogliere una propria "collocazione nel "tempo/spazio") quanto per i conduttori (come "termometro" della temperatura emotiva interna della classe).

Il secondo incontro, considerabile come fulcro dell'intervento, ha avuto come obiettivo il pensare la classe come un gruppo di lavoro con un compito comune da assolvere. Attraverso il brainstorming sul concetto di gruppo si è esplorata una dimensione condivisa di ricerca di senso a partire dalle singole specificità.

Questo lavoro ha accompagnato una seconda parte in cui sono state proposte agli alunni delle immagini cartacee (evocative attorno al tema del gruppo e della solidarietà tra persone) da scegliere e abbinare in un gioco di rimandi e di proiezioni rispetto la propria posizione nella dimensione grupppale in gioco.

Il terzo incontro si è suddiviso in due momenti: un primo in cui, attraverso immagini video e racconti si è cercato di avvicinare i ragazzi a tematiche inerenti il senso di isolamento dagli altri, la ricerca di una propria collocazione nel mondo dei pari e degli adulti, la difficoltà di comunicazione tra generazioni, il senso del gruppo come collante (non solo da un punto di vista comportamentale quanto da quello emotivo e condiviso).

Nel secondo momento, attraverso la suddivisione della classe in sottogruppi, i ragazzi hanno sottolineato alcune parole esemplificative che potessero rappresentare al meglio ciò che si era da poco visto "muovere" tra i protagonisti del video, con un riferimento alla propria condizione attuale.

Il momento di condivisione conclusivo ha significato la disponibilità ad accogliere il punto di vista dell'altro riconoscendolo come possibile, condivisibile e assimilabile.

⁶Ulteriori riflessioni in questo ambito sono espresse nel testo: *In COVIDTIME: prima e dopo. Setting e trasformazioni in situazioni di ascolto e di cura.* (a cura di) S. Massia, A. Anichini, P. Massaglia. Torino: Kemet. 2021.

Il lavoro svolto con gli studenti, che frequentavano la prima classe, ha avuto un riscontro positivo, che ha attivato ulteriori richieste di proseguirlo anche nelle classi superiori. Ha raggiunto gli obiettivi prefissati, principalmente nella misura in cui è stato possibile costituire, improvvisandolo creativamente, uno spazio nuovo, un “contenitore” - secondo la concettualizzazione di Bion (1965) - in cui depositare, o quantomeno far transitare, emozioni e contenuti prima solo “scaricabili” in via diretta e confusiva. È stato possibile dar voce alla dimensione del pensiero accompagnando gli studenti in un percorso, nel limitato spazio di tempo, in cui apprendere l’esperienza (Bion 1962) dell’ascolto dell’altro: compagno e/o adulto con cui stare ed essere in relazione.

Per i ragazzi l’idea del gruppo si è accompagnata a concetti quali “comunità”, “solidarietà”, “spirito di squadra”, ma anche “limite” e “bullismo”. Sembra che l’apertura di senso e l’opportunità di parlarsi in un modo nuovo fosse da loro sentita come attraente quanto compromettente; in tal senso sono stati osservati dai colleghi comportamenti improntati a una sorta di ritorno a una deriva emotiva, fatta di provocazioni e tentativi di disturbo costante al lavoro di gruppo, che impoverisce ma meno inquietante in quanto conosciuta.

Si sono visti ragazzi capaci di catalizzare in positivo l’andamento del gruppo intero quanto altri che hanno determinato, con un brusco cambio di umore tra un incontro e l’altro, il deterioramento di ciò che era stato raggiunto collegialmente.

Il focus centrale dell’osservazione dei conduttori si è incentrato sulla difficoltà di molti studenti nel rimanere ancorati a un “canovaccio” concordato; continue le interruzioni, il disturbo del vicino, il protestare nei confronti di qualcosa di poco conosciuto. Osservazioni che riflettono una emotività molto fluida, in continua attivazione, talvolta sganciata dall’oggetto quanto bisognosa di essere scaricata e richiamante a gran voce l’esigenza di confini entro cui potersi stabilire per alimentarne costruttivamente la propria vitalità. Forte è il bisogno riscontrato nel farsi sentire, attraverso il fare rumore, nei gesti e nelle parole, nella provocazione e nella sollecitudine di attenzione per essere visti, riconosciuti.

In questo senso l’incontro tra i colleghi e gli insegnanti è stato significativo sia come restituzione osservativa-relazionale sull’intervento effettuato sia come momento di confronto su ciò che sarebbe stato possibile fare per dare un senso alla relazione educativa allentando il rischio di una caduta nella turbolenza slegata di alcuni elementi nei gruppi classe. Insieme si è convenuto sull’importanza di un dialogo attorno al riconoscimento dei significati e degli sviluppi di alcuni comportamenti a rischio tra gli studenti in un momento così delicato della loro crescita evolutiva.

È emersa l’importanza di dare continuità all’azione creativo-esplorativa messa in campo in questi tre interventi nell’ottica di poter portare nelle classi quantomeno l’occasione di un possibile contenimento delle tensioni e delle conflittualità esistenti, con l’obiettivo di accogliere e promuovere nuove modalità relazionali.

Laboratorio: *peer to peer*

Ancora in ambito scolastico, il laboratorio *peer to peer*⁷ è nato come riflessione sull’importanza di creare all’interno degli istituti superiori un gruppo di giovani delle classi quarte capace di sostenere i pari delle prime nel difficile compito dell’ambientarsi nella nuova scuola.

L’assunto di base che informa tale progetto si fonda sull’ipotesi che la comunicazione tra giovani della stessa età (mettendo tra parentesi, nella fase iniziale, l’intervento educativo dell’adulto) abbia una maggiore incisività nell’apprendimento della relazione tra sé e sé e con l’altro.

Il nostro progetto di *peer education* prevede un gruppo di ragazzi che saranno formati sulle problematiche giovanili. Uno psicoterapeuta conduce gli incontri di formazione dei peer educator che vertono sulle problematiche adolescenziali e sulle modalità di attivazione dei processi di socia-

⁷La *Peer Education* ha come obiettivo la promozione del benessere sociale/emotivo e lo sviluppo dell’empowerment in adolescenza mediante la partecipazione attiva dei ragazzi che analizzano i propri bisogni e definiscono azioni di promozione per sé e per i coetanei nel proprio contesto di riferimento.

lizzazione tra giovani. In tale maniera, i peer educator ottengono strumenti adeguati al confronto tra pari e allo svolgimento di un'attività di diffusione capillare delle informazioni. La formazione mira inoltre a favorire l'acquisizione di responsabilità e un "occhio critico" verso il disagio giovanile, agendo sulla percezione dei segnali critici. La formazione condotta nei primi mesi dell'anno permette inoltre di formare un gruppo di ragazzi capaci di aiutare, a settembre, l'ingresso degli allievi del primo anno scolastico.

Successivamente, nell'incontro di ottobre, avviene il confronto tra i ragazzi, alla presenza del conduttore esperto, sulle criticità e sulle risorse di utilizzo di un tale strumento per incontrare e supportare i compagni che entrano in prima.

In questo laboratorio si è rilevata, fin dai primi incontri, un'alta motivazione da parte dei ragazzi: ingaggiati ad essere in prima persona responsabili di altri coetanei.

Nello svolgimento del percorso sono emersi contenuti personali significativi che, data la valenza educativa del dispositivo e il setting non terapeutico che non permette l'elaborazione di contenuti psico-affettivi verbalizzati, non potevano essere pienamente accolti. In alcune situazioni si è realizzato in parallelo uno spazio di elaborazione in gruppo delle problematiche che di volta in volta emergono con valenza personale o relative alle dinamiche relazionali disfunzionali dell'ambito scolastico.

Laboratorio: la complessità del lavoro a scuola

Lo sportello d'ascolto in un Istituto superiore dell'*hinterland* torinese, gestito in convenzione da Area G, ha fatto emergere una serie di problematiche specifiche, pressanti e complesse.

La progettazione si è focalizzata sul coinvolgimento degli insegnanti attraverso la calendarizzazione di una serie di incontri di gruppo e l'intervento psicologico si è sviluppato in tre fasi: una prima fase di espressione di vissuti e difficoltà riscontrate dal gruppo docenti nel proprio lavoro, una seconda fase di racconto delle situazioni ritenute più critiche e problematiche ed una fase finale di messa in scena di tali situazioni con conseguente restituzione di temi e vissuti emersi.

La fase iniziale degli incontri di gruppo ha evidenziato stati d'animo scoraggiati e poco motivati da parte dei professori che descrivono la situazione in classe come di una continua battaglia a causa della gestione di ragazzi "difficili⁸ e problematici", sofferenti e poco partecipi al lavoro di classe. Gli insegnanti che si ritrovano ad avere all'interno delle loro classi soggetti che presentano tali comportamenti raccontano di classi turbolente a causa del carattere irruente di alcuni alunni (Vanni 2015, 2018).

L'obiettivo iniziale era proprio quello di far emergere, in un ambiente protetto e lontano dall'ambito di lavoro, situazioni complicate, vicende, vissuti ed emozioni per loro rilevanti.

Nella fase centrale degli incontri è stato chiesto al gruppo docenti di dividersi in piccoli gruppi e narrare le situazioni critiche sperimentate all'interno dell'Istituto. Ogni gruppo ha poi scelto la storia che più li rappresentava e che voleva esporre. Questo processo ha aperto alla comprensione delle problematiche adolescenziali e si sono sviluppati pensieri sul lavoro con i ragazzi, accompagnati dal desiderio di cercare un compromesso, costruire alleanze e condivisioni con la classe, lavorare insieme agli allievi e riconoscerli, nonostante le loro problematicità (Calamandrei 2007).

Si sono valutate differenti modalità per conquistare i ragazzi difficili: dalle modalità più indulgenti a quelle più irremovibili. L'intransigenza e la rigidità sembrano nascere dal bisogno di non perdere il controllo sulla classe, situazione molto temuta dagli insegnanti.

È stato interessante notare come non ci fosse un modo unico di intervenire sulla difficoltà, ma quanto fosse importante dedicarsi a cercare una soluzione sempre diversa, che tenesse conto delle caratteristiche di ogni attore coinvolto. Si è così sviluppato un senso di coesione e appartenenza da parte del gruppo professori, tanto da farli sentire liberi di esprimere il proprio vissuto di frustra-

⁸ Con l'espressione "difficili e problematici" intendono definire tutti quei ragazzi che vivono situazioni particolarmente disagiate, specie nell'ambiente familiare.

zione e senso di impotenza. La mancata comunicazione tra il corpo docente stesso e la difficoltà per gli insegnanti a riconoscersi come gruppo impediva anche le considerazioni sull'esistenza di risposte diverse alla complessità del proprio lavoro. E se non c'è una risposta giusta o sbagliata possiamo dire invece che esistono vissuti, emozioni, relazioni (*Interazioni* 2016).

Nella fase finale degli incontri di gruppo si è scelto di mettere in scena le vicende raccontate dai professori, dando così vita ad uno scambio di ruoli tra insegnante, ragazzi e gruppo classe.

Il gioco di ruolo è un'esperienza di gruppo in cui un narratore racconta una storia e gli altri assumono il ruolo dei vari personaggi. La rappresentazione privilegia l'azione rispetto al racconto, riservando ad un momento successivo la riflessione e la sistematizzazione concettuale. Tale tecnica ha reso possibile un duplice processo: entrare nei panni dell'altro per conoscere meglio ciò che egli prova e, al tempo stesso, cercare di vedere se stessi con gli occhi dell'altro, attuando un percorso contestuale di auto ed etero percezione. Ciò ha permesso ai partecipanti di sviluppare una discussione sui tanti aspetti del proprio operato, individuando insieme alcuni punti che sono stati oggetto di approfondimento.

Si accompagna al bisogno di ricoprire un ruolo puramente normativo, la difficoltà a comprendere quanto sia difficile pretendere il rispetto delle regole da ragazzi che non richiedono il programma formativo bensì attenzione e vicinanza emotiva. Tuttavia il disagio emotivo degli alunni, che si esprime con rabbia, provocazione e sofferenza, può essere in questi incontri rivisitato come punto di incontro tra ragazzi e docenti, vissuto comune di un voler fare sempre meno motivato.

Si esprime in maniera energica nel gruppo docenti il desiderio di riuscire a lavorare con gli studenti, definiti iperattivi, "disturbati e disturbanti". Riconoscere il disagio, ascoltarlo e accoglierlo sembra essere la strategia migliore al fine di costruire un'alleanza e una fiducia che magari in un futuro prossimo possa portare ad una gestione più proficua dell'intero lavoro scolastico.

La necessità di un lavoro interdisciplinare e il desiderio di uniformità tra docenti sono emersi nella difficoltà a far gruppo tra loro: i programmi da rispettare, le scadenze, le urgenze spesso portano a perdere di vista emozioni e vissuti che, se condivisi tra colleghi, alleggeriscono il carico emotivo di cui si sentono investiti.

Il gruppo è quindi da intendersi come strumento fondamentale per uno spazio protetto di confronto e sostegno. Condividere sensazioni simili tra colleghi è servito ad attenuare la solitudine. L'espressione del vissuto di frustrazione e di impotenza ha permesso la non compromissione del lavoro e della motivazione degli insegnanti.

Laboratorio:(sé)lfie

Il laboratorio (SÉ)LFIE si ispira alla tecnica del *photolangage*⁹ e prevede la creazione di un gruppo di giovani (all'interno di un centro di aggregazione giovanile) che attraverso i selfie scattati nel proprio quartiere possono, da un lato, far emergere le criticità e i punti di forza dei propri luoghi di appartenenza e del proprio quartiere, dall'altro, mettere in luce aspetti di sé. Tale lavoro permette di lavorare sulle consapevolezza individuali rispetto a se stessi, al luogo in cui vivono e al potere dell'immagine e permettono di lavorare sulle capacità comunicative e la sintonizzazione emotiva.

Le fotografie vengono poi commentate in gruppo, in modo da lavorare sull'accoglienza, sull'apprezzamento delle differenze e sull'arricchimento della conoscenza del territorio e se stessi.

⁹ Il *Photolangage* è una tecnica di gruppo creata nel 1965 da un'*équipe* di psicologi e sociologi lionsi che lavoravano con gli adolescenti. Consci del ruolo sempre più importante che lo sviluppo dei mezzi audiovisivi assegnava all'immagine come fonte di comunicazione, proposero intuitivamente di utilizzare delle fotografie che servissero di supporto alla parola. La fotografia che stimola la fantasia, provoca sentimenti e rievoca memorie aiuta i partecipanti a riprendere contatto con se stessi, con le proprie emozioni e i propri vissuti più profondi, permettendo un ampliamento della mappatura interna della personalità. Possiamo considerare le immagini prodotte come autoritratti: la fotografia come narrazione di sé. La fotografia offre, infatti, la possibilità ai ragazzi di esprimersi attraverso autoritratti che raccontano la loro crescita; da sempre l'autoritratto costituisce un mezzo per dialogare con la propria identità (Calenzio, 2003, 2005, 2006).

Gli obiettivi consistono nell'invogliare i giovani a scoprire/riscoprire il territorio in cui vivono e incrementarne il senso di appartenenza, nella sensibilizzazione ad un impiego consapevole del telefono e nella riflessione sull'importanza delle immagini, della condivisione dei messaggi sostanziali e della protezione online.

L'autoritratto fotografico diventa un veicolo di riflessione su di sé e sui luoghi di vita in cui i ragazzi crescono e che frequentano ogni giorno. Questo lavoro permette di esprimere il proprio pensiero e la propria percezione del territorio e il laboratorio diventa inoltre uno spazio in cui confrontarsi e raccontarsi.

Il laboratorio è progettato in un percorso breve e flessibile in modo da poter essere utilizzato con facilità nelle diverse realtà che ne fanno richiesta, siano essi centri del protagonismo giovanile, circoscrizioni e associazioni. Nel corso del primo incontro viene richiesto ai ragazzi di lasciarsi sollecitare da stimoli messi a disposizione (cappelli, oggetti, maschere etc...) e dopo essersi scattati alcuni *selfie*, le immagini vengono raccolte e proiettate. La fotografia stimola la fantasia, provoca sentimenti e rievoca memorie, aiuta i partecipanti a riprendere contatto con se stessi, con le proprie emozioni e i propri vissuti più profondi, permettendo un ampliamento della mappatura interna della personalità.

I *selfie* vengono commentati con l'obiettivo di riflettere sull'uso delle immagini, i significati che si intendono veicolare e quelli che vengono colti dagli altri partecipanti e la possibilità che esse hanno di stimolare il dialogo e il confronto. Alla fine dell'incontro ai ragazzi viene chiesto di scattarsi delle foto nei loro luoghi di vita quotidiani e di condividerle all'incontro di gruppo successivo. Questa parte del lavoro è quindi condotta in autonomia dai ragazzi. Nel corso del secondo incontro i ragazzi portano le foto scattate nei luoghi per loro significativi del quartiere che vengono condivise e commentate insieme agli altri membri del gruppo. Questo secondo incontro permette di mostrare i propri luoghi di appartenenza e l'espressione rispetto alle criticità e ai punti di forza del territorio. Trattandosi di *selfie* i ragazzi hanno la possibilità di mettere in mostra anche alcuni risvolti emotivi che quei luoghi suscitano in loro.

Alla fine dell'attività le foto vengono caricate su una pagina Facebook dedicata al progetto e alla fine di tutta l'attività le immagini che ottengono più "*like*" possono essere oggetto di una esposizione.

Laboratorio famiglia: le risorse della crisi

La proposta di un gruppo rivolto ai genitori di preadolescenti e adolescenti è scaturita dalla necessità, più volte riscontrata durante i colloqui individuali, di riconoscere i conflitti, significare e nominare gli elementi di criticità che si manifestano nel rapporto genitori e figli in età adolescenziale.

Lo spazio pensato nasce per offrire ai genitori la possibilità di confrontarsi e sviluppare nuovi strumenti personali per gestire in quel modo "sufficientemente adeguato" le relazioni con i figli. Un luogo di espressione, di ascolto empatico, ma soprattutto di ri-attivazione delle risorse soggettive.

Uno spazio per ri-trovare e ri-animare la propria funzione genitoriale attraverso un processo attivo/creativo, elaborativo / trasformativo (Bion 1965), con l'attivazione del dialogo, dello scambio e del confronto; esperienza possibile all'interno del lavoro di gruppo.

Il percorso si è articolato in due fasi: nella prima, i genitori sono stati guidati verso un avvicinamento e una riflessione sulla propria adolescenza, sui ruoli, le regole, gli impedimenti, che hanno incontrato e vissuto in essa, per favorire la consapevolezza delle proprie aspettative e delle ri-attualizzazioni e riattivazioni comportamentali che ri-portano nella relazione con i figli.

Nella seconda fase si è lavorato sugli aspetti di criticità relazionali, con l'obiettivo, a partire dalle riflessioni iniziali, di attivare nuovi strumenti e modalità di relazione nel rapporto con i figli.

Dal punto di vista metodologico, il lavoro svolto è partito dalle loro storie e dai loro vissuti, silenziosi e sopiti, legati all'adolescenza di ognuno dei partecipanti, vista come parte di sé ancora presente, attiva e influenzante la relazione con i figli verso il riconoscimento delle parti interiorizzate, ad un livello emotivo ed esperienziale e non solo razionale, con l'assunzione del loro ruolo adulto prima che genitoriale (Anzieu 1985).

Attraverso quindi le risonanze affettive risvegliate dalla relazione con i figli, ci si è concentrati sul rafforzamento delle competenze di ruolo, partendo da un lavoro di consapevolezza dell'incidenza che la storia personale (il tipo di figlio che si è stati, il tipo di adulti che si sono incontrati, le aspettative, le paure, gli abbandoni, i tradimenti....) ha sulla relazione attuale con i figli.

Con l'intento di promuovere quel processo di pensiero-azione attraverso la focalizzazione sulle problematiche sollecitate dai figli assenti, abbiamo ritenuto opportuno utilizzare lo "stato di sospensione" come condizione necessaria per un linguaggio simbolico, fonte di cambiamento.

Per passare dalla verbalizzazione alla simbolizzazione, abbiamo scelto di utilizzare lo strumento dello psicodramma ed alcune tecniche immaginali, strumenti che facilitano il recupero di contenuti emotivi anche antichi e il contatto con il proprio sé adolescente attraverso quella condizione di sospensione, che si verifica all'interno del "cerchio magico" del gruppo, che ha permesso di "leggere" e "sentire" le richieste, i bisogni, le difficoltà del figlio assente.

Attraverso singoli episodi riemersi e "giocati" con la messa in scena psicodrammatica, sono emersi elementi emblematici di esperienze condivisibili da tutto il gruppo, favorendo il confronto tra molteplici modelli culturali, valoriali e creando le diverse e possibili declinazioni individuali nell'esplicitazione del ruolo genitoriale.

Dallo svolgimento del percorso emerge un ruolo genitoriale interno come quello che stabilisce le regole, i confini e ciò che si deve o non si deve fare e ne definisce la qualità la cui misura è correlata alla modalità con cui verrà esercitato il ruolo nella realtà e nelle relazioni successive.

È emerso con chiarezza quanto la rigidità del ruolo genitoriale interno, che ha chiare aspettative e valutazioni proprie, impedisca un rapporto flessibile e autentico nel rapporto reale con i figli e con il mondo.

L'esperienza qui riportata ha a che fare con un gruppo (11 persone), genitori di preadolescenti e adolescenti; genitori che hanno partecipato singolarmente al percorso articolato in sei incontri attivi e in un incontro finale per una valutazione ed espressione di indice di gradimento dell'intervento.

La scelta di definire un range di età ampio (genitori con figli di età dai 14-24 anni), anziché ricercare elementi di omogeneità nella costituzione del gruppo, è stata maturata per allargare le esperienze e lo scambio che poteva derivare tra genitori che si ritrovano a "vivere e gestire" momenti e inquietudini diversi relativi all'adolescenza dei loro figli.

Anche rispetto alla composizione del gruppo, la scelta di costituire un gruppo con adulti, maschi e femmine come soggetti individuali e non come coppia genitoriale, ha sottolineato l'importanza della specifica soggettività nel riattivare una funzione genitoriale, personale, individuale che sceglie di partecipare alla costruzione del noi-genitoriale, quel noi che si rappresenta come unità verso il figlio che rimanda ad un processo di costruzione e di soggettivazione.

Al di là delle difficoltà immediate, in cui si è verificata la timidezza nell'esporsi, nel trovare le parole adeguate, nell'attesa della soluzione al proprio problema personale, il percorso genitori ha creato, un movimento relazionale, dinamico e psichico capace di offrire una molteplicità di punti di vista e di sperimentare soluzioni creative ed originali, inaspettate!

Nel clima del gruppo dialogante abbiamo lavorato con immagini, cartellonistica, utilizzato tecniche di associazione, ricercato i concetti della bellezza e del piacere con la tecnica del *brainstorming*, ri-pensato sugli aspetti relativi alla costruzione dei legami e dell'accudimento attraverso la messa in scena con lo psicodramma momenti di vita quotidiana, ricordi e pensieri.

Abbiamo cercato di capire come le radici personali nella storia personale di ognuno, rivestano un ruolo e un peso determinante nell'essere, a nostra volta, genitore.

Solo attraverso il ri-vedere aspetti, paure, tensioni, desideri e sogni relativi alla propria adolescenza, attraverso il riconoscimento e la comprensione del proprio personale, soggettivo modello educativo è possibile accettare e/o attuare cambiamenti trasformativi; è possibile una riappacificazione con i propri vissuti, è possibile un riappropriarsi di uno sguardo consapevole della difficoltà e degli elementi di criticità nel “crescere”, nel porsi come soggetto adulto di riferimento affettivo.

Spostando il vertice dell’osservazione su se stessi, non tanto come genitori pronti a imparare qualche tecnica di sopravvivenza alle richieste dei figli, ma come persone senzienti e portatrici di una propria storia che ha contribuito a creare il loro ruolo genitoriale, si è verificato un passaggio da una visione sugli adolescenti, intesi come categoria unica dalle valenze disturbanti, quasi persecutorie ad una visione di una e molteplici adolescenze, frutto di particolari circostanze, propensioni e storie.

Se nella prima parte era evidente lo sbilanciamento sull’assoluto dell’adolescenza, oggetto di conversazione animata che portava i genitori a lamentarsi, a scambiarsi opinioni, utilizzando frequentemente espressioni come “loro sono così” con un evidente senso di incomprendibilità e tensione - a volte non riconoscimento- sentimento di estraneità nei confronti dei loro stessi figli, nella seconda parte questa oggettivazione e riduzione si evidenziano nei ruoli giocati con lo scambio del punto di vista attraverso i propri vissuti.

Qui emerge un adolescente privo di potere contrattuale, oppresso, derubato, visto dagli adulti come “uno dei tanti” esemplari della categoria dei giovani, “scavezzacolli e perdigiorno”, anziché come soggetto portatore delle proprie e caratteristiche peculiarità.

In questo spazio si sono aperti interrogativi sul modo di essere adulti e genitori e si è resa evidente una costante oscillazione tra la pressione del ruolo sociale, con particolari funzioni e aspettative, e la propria soggettiva declinazione del ruolo individuale.

Grazie allo scambio di ruoli, finalmente, è recuperata la voce delle adolescenze che in un canto corale ha espresso il suo desiderio di volare, l’intensità dei sogni e la voglia di sperimentarsi.

Elementi che, seppur con aspetti di fragilità, hanno dato vita alla riapertura del dialogo e dell’incontro in una dimensione che ha a che fare con il desiderio, in una logica che permette di disegnare la speranza.

“Rotte di crescita” attraverso l’arcipelago Teatr-Oz. Il contributo del laboratorio teatrale al reinserimento sociale degli adolescenti dopo un ricovero in Neuropsichiatria Infantile

Antonella Anichini, Massimiliano Giannelli,
Anna Scarso, Dario Russo, Luca Cordaro,
Anna Gilardi, Marco Canta, Pia Massaglia

Premessa¹

L’organizzazione di laboratori espressivi in una struttura diurna, CasaOz, da parte della Neuropsichiatria Infantile dell’Ospedale Infantile Regina Margherita di Torino è legata al netto incremento della richiesta di ricoveri (degenza o *day hospital*) di adolescenti, che presentano condotte agite (tentativi di suicidio, condotte autolesive, ritiro sociale, abbandono o rifiuto scolastico, disturbi alimentari), nell’ambito di patologie “al limite” (stati *borderline*) nelle quali, come ormai è condiviso, gli approcci unilaterali non affrontano in modo efficace la sofferenza psichica. La psicopatologia è poi resa ancor più complessa dal fatto che il disfarsi del tessuto sociale genera forme di sofferenza che sfuggono ai modelli classificatori consolidatisi. Il lavoro con questi adolescenti, che vivono una situazione di grave blocco evolutivo e di isolamento, ci ha condotto nel tempo a sperimentare setting di cura innovativi, ma soprattutto flessibili ed articolati, in modo di poter offrire, a ciascuno dei nostri pazienti, una presa in carico a più mani, un ventaglio di possibilità di incontri terapeutici, su diversi piani e integrati fra loro. I nuovi scenari clinici hanno richiesto nuove risposte e alleanze terapeutiche, adeguate ad espandere e a rinforzare l’esperienza di relazioni di cura, in un ambiente dedicato alla tutela della quotidianità, CasaOz, anello di congiunzione e “setting di cura integrata” tra Servizi dell’età evolutiva; in tale contesto educatori (Cooperativa Mirafiori) e insegnanti (Scuola in Ospedale) possono continuare a interagire con i ragazzi durante o dopo una presa in carico ospedaliera, con attività di laboratorio e studio, all’interno di una cornice progettuale specifica, denominata “Progetto Ponte”.

Attraverso le differenti forme espressive (cinema, arte, teatro, fumetto, fotografia, musica) si aprono sentieri per avvicinare i ragazzi con psicopatologia complessa al linguaggio della psiche, stimolandone la funzione riflessiva e il piacere di pensare con l’altro (dal fare insieme, al pensare insieme)².

La finalità è quella di costruire traiettorie di trattabilità di questi adolescenti, sostenere “le parti sane”, attivando “nuove connessioni” e promuovendo salute mentale, intesa come possibilità di accedere ad una mente vitale, creativa e aperta alle relazioni. Come afferma Neri (2014, p. 133) “la parte sana e forte dell’individuo deve essere sostenuta perché possa farsi carico degli altri aspetti del sé portatore della sofferenza”.

Il nostro contributo illustra in particolare il laboratorio di teatro (Teatr-Oz), dopo una breve descrizione di CasaOz e del Progetto Ponte, che ne costituiscono l’ambiente e la cornice.

CasaOz

Accoglienza, cura del quotidiano, ritualità

CasaOz è stata fondata da Enrica Baricco, architetto torinese, come riferimento per le famiglie che hanno un figlio ricoverato in ospedale: “contro il mito di una società senza dolore (...) CasaOz è

¹Illustrazioni a cura di Stefania Lapone, illustratrice grafica, email teatrobaracca@gmail.com

²Parallelamente nel Day Hospital Psichiatrico Terapeutico veniva avviata la sperimentazione di un laboratorio di arti visive, sviluppatosi poi negli anni come un’esperienza di arte terapia, sia individuale sia grupppale, descritta nel libro di Camurati ML., Rainò E., Anichini A., Massaglia P.: *Confluenze. L’arte terapia nei percorsi di cura integrati per il ritiro sociale in adolescenza*. Prinp, Torino, 2019.

un posto in cui la malattia dei figli sta con naturalezza dentro le cose della vita” (Benini 2017, pag. 1). È un edificio colorato, moderno e luminoso di fronte all’ospedale, sull’altra sponda del fiume Po: il collegamento è garantito da un ponte. Qui viene offerta accoglienza e sostegno alla quotidianità: spazi per riposare (“la stanza della quiete”), stanze per i laboratori, una biblioteca multifunzionale, un grande patio sotto un pergolato per le attività estive, salette per studiare, un’ ampia cucina con una sala da pranzo bene illuminata da una lunga vetrata, in cui si svolge il pranzo in comune con l’aiuto di molte associazioni, sponsor cittadini e volontari, che portano una ventata di vitalità a chi attraversa una fase molto dolorosa della vita. Il nome è ispirato al “Mago di Oz”, che, come è noto, narra la storia di una ragazzina adolescente, Dorothy, che vive nel Kansas con gli zii, la cui casa viene sradicata da un violentissimo tornado. Lei si trova così proiettata nel mondo di Oz in cui incontra un gruppo di amici, accomunati tutti dal fatto che a ciascuno “manca qualcosa”: allo spaventapasseri manca il cervello, all’omino di latta serve un cuore, al leone manca il coraggio e a Dorothy manca casa. Un racconto che si propone come metafora di diverse condizioni: innanzi tutto la malattia, intesa come vortice che sradica ogni certezza precedente, ma ben si sposa anche con l’adolescenza in generale e, in particolare, con quella problematica, in cui i turbini rompono le connessioni interne ed esterne, creando improvvise fratture, spaventosi vissuti di perdita e solitudini che, come in un gioco costante tra canto e contro-canto, si alternano ad appassionati incontri e a intrecci, talora in modi inaspettati, di legami solidali. Quando ci si affaccia ad un mondo totalmente nuovo il primo bisogno è quello di un sentiero, una salda guida adulta per ritrovare casa e con essa i legami riparati e bonificati. Il sentiero indica una meta, ma di fatto sarà il percorso compiuto in gruppo che consentirà ai protagonisti del Mago di Oz di riprendere contatto con le proprie mancanze e le proprie risorse.

Nel tempo gli scambi e le collaborazioni tra la casa, inizialmente pensata per bambini e famiglie che affrontano la malattia fisica, e i laboratori per adolescenti psichiatrici si sono intensificati. Ora CasaOz si offre come spazio nuovo, “a bassa soglia”: non è la casa né l’ospedale ma un luogo terzo, uno spazio di normalità, in cui potersi ricostruire, utilizzando il gruppi di pari e la guida sapiente degli educatori, per compiere un “viaggio dal concreto al simbolico” (Baldini 2017), che conduce alla progressiva scoperta e all’integrazione di aspetti diversi di sé. Se in un primo tempo CasaOz era solo uno scenario caldo e accogliente per le prove di teatro, via via alcuni momenti particolari si sono trasformati in veri e propri rituali condivisi e riconosciuti. Ad esempio la merenda, che alle quattro e mezzo raduna tutti gli ospiti, è un momento significativo in cui i ragazzi si raccontano episodi di vita accaduti durante la settimana, fanno partite a calcetto o giocano con gli altri ospiti. L’uscita di Natale è attesa anche per il “regalo a sorpresa” da parte degli operatori. Poi ci sono i compleanni, a cui i ragazzi partecipano portando anche dolci fatti da loro e ancora i weekend residenziali con l’immane “scherzo al regista”. La festa d’estate è infine il rito collettivo di saluto con gavettoni. CasaOz inoltre può essere utilizzata anche come sede di tirocinio per adolescenti nelle attività di estate ragazzi, con possibilità di offrire stages e incarichi lavorativi.

Il progetto “un ponte tra ospedale e territorio”. Laboratori espressivi e collaborazioni inter-istituzionali

La crescente difficoltà a reinserire i ragazzi nel loro contesto di vita, con prolungamento eccessivo del tempo di cura ospedaliera, accanto alla consapevolezza dell’importanza di “contesti di cura” adeguati e diversificati, collegati fra loro e declinati secondo le diverse necessità per costituire “un ambiente protetto” (Gentile 2002), riducendo il circuito delle condotte distruttive, ha portato ad avviare nel 2009 il progetto “un ponte tra ospedale e territorio”, orientato a sperimentare nuove risposte terapeutiche in collegamento tra loro. D’altra parte “sono i pazienti più difficili quelli che ci sollecitano nella costruzione di un ponte che ci metta in comunicazione, ricerca di una via che renda possibile l’incontro” (Lana 2013, p. 144). Sappiamo come l’adolescente “al limite” (Baldini 2011) tenda a spostare il conflitto dallo spazio interno a quello esterno, dalla mente al corpo, dal pensiero all’agito; occorre aiutarlo a riconoscere piuttosto che a negare le perdite, a compensarle anche tra-

mite investimenti oggettuali alternativi, per rinforzare e restaurare la stima di sé (La Grutta, Lo Bai-do 2002).

Si è colta così l'opportunità di una casa-ambiente CasaOz (in rete con l'Ospedale) quale struttura di accoglienza diurna in cui "adulti competenti" (educatori, insegnanti, volontari) possono accompagnare i ragazzi nelle fasi di reintegrazione nel mondo esterno, nell'ottica di offrire loro molteplici possibilità per vivere buoni incontri in situazioni adeguatamente programmate (Anichini, Rainò, Massaglia 2014). In particolare si segnala la continuità offerta dagli educatori della Cooperativa Mirafiori, presenti dal 1998 all'interno del Reparto di Neuropsichiatria Infantile, con un Servizio educativo sanitario in convenzione con l'Azienda Ospedaliera: una valida risorsa nella cura e nella costruzione di un possibile ritorno alla normalità nella realtà esterna, che sostiene la ripresa evolutiva, attraverso interventi individualizzati e/o attività di gruppo. I medesimi educatori accompagnano inizialmente i ragazzi a CasaOz e poi conducono i laboratori anche in quel contesto.

L'obiettivo è quello di offrire continuità relazionale e facilitare il superamento di barriere/limiti/ostacoli, riacciando legami direttamente negli ambiti di vita degli adolescenti (scuola, spazi di socializzazione), ai fini di mantenere l'inserimento scolastico e l'interesse per le relazioni. Le attività proposte, i laboratori espressivi (tra cui il laboratorio teatrale) e lo studio assistito ad opera di insegnanti della Scuola Ospedaliera, vanno ad integrarsi con gli interventi clinici tradizionali pubblici/privati: visite, psicoterapie e trattamenti farmacologici. Il progetto va nella direzione di consolidare l'alleanza "tra la cultura educativa e la psicoanalisi" (Pietropolli Charmet 2008), che da sempre caratterizza l'intervento del neuropsichiatra infantile. L'operatività fa riferimento al modello del setting psicodinamico multiplo proposto e ampiamente sperimentato da Biondo (2008), ovvero "un setting caratterizzato da una molteplicità di interventi (gruppo esperienziale, psicodinamica di gruppo, accompagnamento individualizzato, mediazione inter-istituzionale, ecc...) integrati fra loro che intervengono sui diversi fattori, individuali e gruppali, delle componenti adolescente e adulta che si intrecciano nei contesti educativi, con una supervisione del gruppo multidisciplinare, quale spazio di pensabilità e cabina di regia del lavoro nel suo complesso. In tal modo la lettura psicodinamica si offre "come vertice comprensivo e illuminante delle culture e degli investimenti di tutte le figure e i luoghi della rete" (Barnà, Corlito 2011 p. 44), di cui il laboratorio teatrale (Teatr-Oz), guidato da educatori esperti di adolescenza e competenti in arti espressive e animazione teatrale, costituisce uno dei nodi. La supervisione, effettuata dal referente NPI con formazione psicoterapeutica di gruppo a orientamento psicodinamico, offre un sostegno costante agli educatori impegnati con sensibilità, competenza e passione, consentendo loro di mantenere una profondità di sguardo. Il funzionamento degli adolescenti di cui ci occupiamo come ben descrive Green (1976, p. 115), "non è una catena di parole, di rappresentazioni o affetti; è più paragonabile ad una collana i cui fili si sono rotte. È compito specifico dell'osservatore stabilire i legami mancanti, avvalendosi del proprio apparato psichico." Diviene allora necessario, come curanti, costruire connessioni, ponti per ripristinare quei legami mancanti che, come afferma Baldini (2011), permettono agli adolescenti di scoprire il piacere di pensare e di appropriarsi del proprio apparato psichico. Cardine del progetto resta quindi la sperimentazione di collaborazioni multidisciplinari, anche con percorsi di ricerca-azione che coinvolgono la Scuola, l'Università, il Privato sociale, nell'ottica di potenziare la cultura dell'inclusività, in cammino verso una Comunità in grado di accogliere la differenza³.

Arcipelago Teatr-Oz

Il percorso del laboratorio Teatr-Oz si snoda nell'ambito di una rete di interventi articolati su più piani e in direzioni differenti, per cui ci è parso appropriato utilizzare la metafora dell'arcipelago (fig. 1) per rappresentarne la complessità. L'arcipelago, infatti, è un insieme di pic-

³La presenza di operatori dedicati (insegnanti ed educatori) provenienti dal reparto di Neuropsichiatria Infantile, grazie al finanziamento privato (Compagnia di SanPaolo), ha consentito di inserire in sicurezza anche gli adolescenti problematici, dapprima solo nei laboratori a loro dedicati e poi gradualmente in tutte le altre attività.

cole isole (di cui Teatr-Oz è una) ciascuna con le sue caratteristiche, i suoi punti di approdo, la sua cultura, i suoi riti, le opportunità di incontro e di scoperta: in mezzo, l’oceano che mette distanza, testimonia la separazione e la perdita, ma nello stesso tempo è navigabile, consente la partenza per esplorare mondi lontani. Il “mare” tra le isole diviene così protagonista nella misura in cui permette di circolare, soccorrere, recuperare ricordi/affetti/rappresentazioni, usando i venti a favore, come la nostalgia dell’incontro o del legame finalmente costruito, per fronteggiare le tempeste, come le rotture e gli attacchi al legame.



Fig. 1

Come afferma Green “per il navigatore che consulta le carte, le isole dell’arcipelago, che sono abitate, contano più del mare circostante. Per lo psicoanalista avviene il contrario: questi nuclei isolati dall’Io assumono minore importanza del vuoto che li separa” (1976, p. 115). Nel nostro setting integrato, navigatori (operatori di prossimità: infermiere, educatori, insegnanti, volontari) e psicoanalisti lavorano insieme per co-costruire una dimensione di cura (Biondo 2008), in cui è centrale la necessità di imparare a navigare a vista nel mare aperto, senza una direzione precisa, ancorandosi, là dove possibile, ad arcipelaghi di certezze (Morin 2002). Il “fare insieme” diviene allora un primo passo e un elemento imprescindibile del percorso verso la pensabilità dell’esperienza. In questo panorama l’adolescente “isolato sulla zattera” approda “all’isola” (Fig. 1), intesa come una possibilità di incontro e un’occasione trasformativa: ogni approdo è tale solo se può offrire accoglienza e intimità, permettendo di sentirsi riconosciuti, e “le isole possono esistere solo se li abbiamo amato...” Walcott (2009, p. 71). Isolotti, dunque, come tanti “piccoli mondi”, separati ma collegati, in modo che dentro ciascuno di essi si possa trovare qualcosa che appartiene anche a tutti gli altri: in particolare il medesimo codice per donare senso all’esperienza. Teatr-Oz, infatti, ha costanti scambi nell’arcipelago che lo ospita, ad esempio condivide ogni anno il tema su cui lavorare con gli altri laboratori di creatività (fumetto, cinema, fotografia), così, attraverso la contaminazione dei linguaggi artistici si moltiplicano le chiavi di accesso al linguaggio della psiche. D’altra parte il soste-

gno scolastico con i docenti della Scuola Ospedaliera viene abbinato alla frequenza del laboratorio per aiutare i ragazzi a non perdersi e a non dis-perdersi, ottimizzando tempi e spazi. Gli accompagnamenti a piedi e in auto dall'Ospedale a CasaOz consentono di vedersi con gli stessi operatori da punti di vista differenti e in luoghi diversi: si realizza così il "ponte" tra ospedale e territorio, nella continuità dei legami. Centrali in tal senso gli spazi di pensiero (riunioni, seminari e convegni): il tempo dedicato a parlare dei ragazzi che curiamo diviene tempo per loro. In particolare, il gruppo di supervisione trasforma elementi sparsi (immagini, impressioni, testimonianze), elaborandoli in una trama comune, che offre la possibilità di rispecchiamenti empatici, nella misura in cui il punto di vista di ciascun operatore si arricchisce del contributo dell'altro e acquisisce profondità di sguardo. Arcipelago come "gruppo" di elementi sparsi che si ricompongono mediante rêverie multiple e possono quindi sostenere continuità di pensiero là dove le discontinuità nelle storie passate e riattualizzate dei nostri pazienti sono responsabili del difetto di rappresentazione. In accordo con Richard (2000, p. 135) possiamo concludere che: "La situazione gruppale condensa un'unità immaginaria ("l'illusione gruppale" secondo Anzieu) ed il suo contrario, l'accettazione della divisione e della mancanza, in quanto in essa il soggetto è portato a riconoscere il suo plurivocalismo interno e la molteplicità dei suoi riferimenti all'altro. Pertanto la situazione gruppale è suscettibile di favorire il passaggio da una modalità immaginaria del legame all'altro e della relazione oggettuale ad una modalità più simbolica di questo legame e di questa relazione".

Dal "naufragio" all'approdo a Teatr-Oz

"Come un naufrago su una zattera alla deriva, sospinto dalle correnti...": così si sente un ragazzo quando "approda" a Teatr-Oz.

Gli adolescenti provenienti dalla Neuropsichiatria Infantile arrivano dopo crolli e/o agiti autolesivi, spesso hanno alle spalle esperienze traumatiche e di deprivazione: come alcuni di loro verbalizzano, "si sentono una frana". Sono in primo piano pesanti vissuti di fallimento e di perdita delle reti amicali, con tendenza a ricorrere al ritiro per non incontrare il dolore collegato all'esclusione sociale, all'impossibilità di reggere una relazione in modo continuativo. Il primo passo nella cura consiste allora nel prestare attenzione ai loro bisogni, in modo delicato, discreto, rispettoso delle soglie e delle barriere che ci troviamo innanzi, ma sufficientemente tenace da superare limiti e ostacoli che si frappongono nel percorso terapeutico. Come afferma Borgna (2017, p. 95), "chi è curato ha bisogno che chi cura sappia guardarlo negli occhi, sappia accoglierlo con semplicità e gentilezza. Se questo non avviene, non può nascere la fiducia che è un ponte che collega chi cura a chi è curato, in una sincera profondità di destino". Il primo "ponte", dunque, dopo il naufrago è la costruzione di una fiducia di base. All'ingresso a Teatr-Oz, gli adolescenti ci presentano, iscritti nel corpo, i segni della loro difficoltà a fidarsi o, almeno, a fidarsi fino in fondo.

Spalle e testa china, una voce che fa fatica ad uscire; qualcuno magari appare fin troppo esuberante: cade o sbatte di continuo attirando l'attenzione su di sé; qualcun altro sta da solo e sembra un po' perso nel suo mondo; c'è chi è taciturno e chi ride sempre, ma nel contempo manda segnali in senso opposto; chi parla fitto e commenta ogni cosa e pare non ascoltare niente; chi mostra posture e andature rigide; chi si mette spesso a sedere e lì resta, come estraneo a tutti e tutto. Per tutti il comune denominatore è un vissuto di "spaesamento"; frequentemente le loro difficoltà si manifestano con una presenza incostante nel laboratorio ed erigendo "muri" verso gli altri, anche per proteggersi da una sofferenza sentita come dirompente.

Gli operatori osservano i ragazzi, il loro modo di abitare il proprio corpo e di occupare lo spazio, dosando le proposte ma ancor di più le attese, con pazienza, e, a fronte di ripetute assenze al laboratorio, infittiscono la trama degli scambi tra loro per cercare, insieme, una via d'accesso.

Come lavora Teatr-Oz?

Setting: il laboratorio si svolge una volta a settimana per 3 ore, inserite attualmente nell'ambito di un intero pomeriggio, che può cominciare col pranzo; è condotto da una educatrice professionale con competenze teatrali (Anna Scarso) e da un educatore, regista teatrale e performer (Giannelli Massimiliano), (Fig. 2).

Gruppo dei partecipanti: il gruppo, formato da 10-14 partecipanti, è misto, perché accoglie sia adolescenti della NPI sia i cosiddetti peer educator (1-2 ora, inizialmente 3-4), ovvero ragazzi volontari di Casa Oz o provenienti dalle reti degli scout; la permanenza media al laboratorio è circa 2 anni.

Peer educator/cooperanti: al momento di attivare i laboratori CasaOz ha proposto di applicare anche a Teatr-Oz la metodologia delle altre attività della casa, ovvero l'inserimento di ragazzi delle reti scout e/o volontariato al fine di sostenere un clima più sano e vitale, a fronte del rischio di contagio psichico con attivazione di condotte imitative spesso distruttive, con una sorta di "effetto domino", in gruppi di soli adolescenti con psicopatologia. Come afferma Winnicott (1984) il gruppo sociale può progredire verso la maturità sociale solo grazie al contributo di quegli individui che hanno raggiunto la maturità personale e possono pertanto sostenere coloro che non sono riusciti ad evolversi, attraverso modalità cooperative. Si è deciso pertanto di sperimentare una modalità di partecipazione al laboratorio degli adolescenti volontari/scout del tutto sovrapponibile a quella degli altri membri, sotto la guida degli educatori, valorizzando il loro contributo in termini di risorse, di energia vitale al servizio dei compagni. "Cooperanti" allora ci sembra la definizione più adeguata, mutuando il termine dal "*cooperative learning*", utilizzato per favorire l'apprendimento dei soggetti più fragili, attraverso la collaborazione con i compagni che al momento possono mettere in gioco le loro risorse. In questo modo è stato possibile rinforzare la trama di relazioni, già costituita con gli operatori, rendendola ancora più adeguata a sostenere paure, timidezze, chiusure, o a contenere comportamenti eccessivi, rilanciando situazioni di divertimento, ascolto e condivisione. Tuttavia, la formazione di un gruppo ben amalgamato e integrato ha richiesto molto tempo. In particolare, centrali sono stati i weekend residenziali in cui tutti i partecipanti al laboratorio hanno condiviso la quotidianità potendo avvicinarsi, "annusarsi" e pian piano conoscersi, ciascuno con i suoi tempi e i suoi modi, sotto la guida dei conduttori e grazie alla mediazione dell'oggetto artistico, ovvero attraverso esercizi teatrali volti a sostenere transiti e aperture.

Metodologia: l'attività teatrale fa riferimento al Teatro Sociale, al Teatro dell'Oppresso di Boal e al Movimento di Teatro Azione belga. Durante il laboratorio vengono proposti esercizi per formare e consolidare il gruppo come prima e imprescindibile tappa e poi giochi/esercizi su corpo, emozioni, personaggio, improvvisazione e coro, mantenendo sempre un approccio ludico e non giudicante, con la possibilità di decidere se partecipare o meno ad ogni esercizio.

L'errore in questo tipo di approccio viene vissuto non come uno sbaglio bensì come possibilità di arrivare a soluzioni più creative e quindi si impara a riconoscere come una ricchezza e non come un fallimento⁴.

Ogni anno il gruppo lavora alla costruzione di un copione teatrale e alla messa in scena.

Principi e fondamenti dell'intervento educativo: l'approccio pedagogico è volto al "prender-si cura" dei ragazzi, nelle loro molteplici sfaccettature, così come dei contesti e dei luoghi di relazione, cercando di offrire un linguaggio con cui possano fare nuove esperienze, ampliando e diversificando lo sguardo sul mondo. Si tratta di proposte educative, soggettivanti e significanti, che puntano al valore della scelta, all'autonomia, alla responsabilità verso se stessi e verso il gruppo, al confronto e all'ascolto, alla condivisione e all'accoglienza. Le difficoltà e le problematiche diventano il terreno su cui muoversi per crescere, mettersi in gioco; inoltre tutte le esperienze e le occasioni positive ed intense offerte dal laboratorio sollecitano un percorso verso la consapevolezza di sé e delle proprie potenzialità. Il gruppo ha mostrato un grande fermento e una rinnovata energia, dimostrandone

⁴Esemplificativa la trasformazione dell'indecisione di Antonio, spesso paralizzante, in una domanda, che apre a nuove acquisizioni, con la costruzione di un personaggio, "Il Punto Interrogativo".

dosi capace di accogliere anche le parti più fragili, amalgamandosi attorno al valore della solidarietà: rispettare le scelte di ognuno significa riconoscere la dignità e l'identità di ogni individuo e, in sostanza, quell'ascolto così autentico è già "teatro".

La supervisione: si svolge una volta a settimana per una durata di due ore, vede riuniti educatori e insegnanti, rappresenta uno schermo che accompagna Teatr-Oz, su cui vengono proiettate la sua storia, le sue evoluzioni e che, attraverso il rivedersi alla luce della riflessione comune, favorisce la trasformazione dall'emotivo vissuto al simbolico pensato.



Fig. 2

Uscite e *weekend* residenziali

Il gruppo deve poter offrire il calore di uno spazio aperto "all'immensità intima" (...) e alla questione di sé in relazione all'altro e quindi a quel "riconoscimento" che diviene così prezioso soprattutto in adolescenza (Ruberti 2012).

Come già segnalato, accanto allo spazio laboratoriale sono stati organizzati momenti più informali e di svago, quali merende e aperitivi con visione di spettacoli, film e soprattutto i *weekend* residenziali (dal venerdì alla domenica) per approfondire la conoscenza reciproca e rafforzare il legame di gruppo, con la guida dei conduttori, facendo teatro insieme. I *weekend* sono stati anche spazio creativo del gruppo, nella misura in cui il luogo prescelto è stato di volta in volta individuato in base alle risorse messe a disposizione dai ragazzi stessi e dalle loro famiglie: una casa al mare o in montagna diviene così meta e "palcoscenico" per pensare, progettare e vivere un'esperienza di viaggio, con tutto quel che comporta il ritrovarsi e il separarsi. Per qualcuno di loro è stata la prima notte fuori casa, con un gruppo di amici. Si è svolto senz'altro un processo grazie al quale il gruppo si è amalgamato, ma sono avvenute anche esperienze significative che hanno contribuito in maniera fondamentale: una di queste si è verificata durante la prima uscita residenziale al mare (a poco più di un anno dall'avvio di Teatr-Oz), che tutti quanti (adolescenti e operatori) hanno sperimentato

come “fondatrice” del gruppo di lavoro, con un effetto catartico. Di seguito presentiamo una osservazione fatta dagli educatori di un momento particolare di quel *weekend*, durante “l’esercizio dell’oggetto”: per sostenere la capacità narrativa, è stato proposto a ciascuno di portare un oggetto al quale si era particolarmente legati e parlarne in gruppo. Tutti hanno dato il loro contributo, ognuno si è messo in gioco in maniera profonda, proprio perché si è sentito protetto e non giudicato in un clima di ascolto solidale e disponibile. In quel contesto si è compreso che “normalità” non significa assenza di problemi, dato che il dolore (di tutti) è stato condiviso, e quindi relativizzato, attraverso la possibilità di nominarlo allontanando il rischio di restarne invischiati, per poter ripartire.

Sabrina ha portato un anello, che apparteneva a sua madre, morta quando lei era piccola. Ci racconta che sua madre prima di morire le aveva donato un anello che lei ha sempre custodito e che l’ha aiutata a mantenere vivo in lei il ricordo della mamma. Quando lo ha perso, i suoi familiari non le hanno dato il giusto peso, non hanno capito abbastanza il suo dramma, né l’hanno aiutata a cercarlo. Quello che ha portato oggi è un “altro anello”, non è lo stesso, ma è come se lo avesse adottato: “è un simbolo” del suo passato con la madre.

Il gruppo si è messo in ascolto e dopo un silenzio denso di emozione le ha fatto notare che forse avere perso l’anello non era necessariamente un brutto segno, ma poteva essere interpretato come “finire un ciclo” e iniziare una nuova fase, a fronte di un percorso interiore di consapevolezza e di una elaborazione di ciò che si è perso e non si può riavere.

Mario ha portato il titolo di un libro (Persepolis), importante per lui. In questo libro la protagonista è una ragazza iraniana che ha difficoltà a scuola: estraniata dal gruppo, un po’ alternativa, non si sente capita, così tenta il suicidio, come per toccare il fondo e con esso ritrovare i valori, ciò che conta per lei vita. Mario racconta allora di aver preso spunto da questo libro per fare lo stesso gesto: è così che si è preso le pastiglie, per morire. Poi, però, si è spaventato...è riuscito a chiedere aiuto. La fine del ricovero per tentato suicidio è molto recente, la ferita ancora aperta e sanguinante. M. si trova in un punto dolente della sua vita, ma ha deciso di vivere e sta lottando per questo: infatti ha scelto la metafora del “moicano” perché, come nella filosofia dei moicani (indiani d’America), lottare ed essere guerrieri è il valore più grande. Svela così il senso del suo nuovo taglio di capelli, ad hoc per questo viaggio, appunto una cresta da moicano.

Il gruppo ha accolto questo racconto, sottolineando “il coraggio” di Mario: a volte ci vuole più coraggio a vivere che a morire, più coraggio a costruire e lottare che a distruggere o mollare. Hanno tutti incoraggiato M. ad andare avanti così, a collezionare esperienze positive e ad avere più fiducia nella vita anche nei momenti più difficili, con la speranza e la fiducia nei cambiamenti.

Sonia ha portato un bocciolo di rosa, fatto essiccare. Il suo racconto parte da molto lontano, dalle difficoltà in famiglia con l’alcoolismo del padre, dai suoi svenimenti anche sotto forma di pseudo crisi epilettiche per cui è finita “in coma” in rianimazione. Tuttavia l’esperienza più traumatica per lei è stata quella dei poliziotti, che si sono presentati a scuola un giorno per interrogarla, dopo che lei aveva raccontato ad un insegnante di aver subito un abuso. Mentre l’esperienza più significativa è quella per cui è “rinata” nel reparto di Neuropsichiatria Infantile. Ha portato un bocciolo di rosa seccato così rimarrà per sempre vivo. Il bocciolo è una metafora: rappresenta se stessa che nasce nonostante sia schiacciata dalle difficoltà della vita, come il seme sotto terra, che poi però cresce e, una volta emerso, avrà il suo ciclo vitale. L’acqua è la sua salvezza insieme ai raggi di sole rappresentati dai dottori e dalle educatrici prima e adesso da questo gruppo.

Il gruppo ha risuonato con lei rispetto alla bella esperienza vissuta insieme, che rappresenta un punto fermo per le esperienze difficili passate ma anche una riserva e una “fonte” di vitalità a fronte delle difficoltà future.

Angelo (un cooperante) racconta la sua storia, piangendo, per la prima volta. Lui è vissuto in una famiglia allargata, una famiglia con quattro figli che ha fatto la scelta di prenderne altri quattro in affidamento; dice che è stato molto bello, ma ha anche vissuto momenti in cui si è sentito solo.

Racconta l’episodio di suo fratello, allontanato per un po’ da casa per andare in comunità e tornato poi cambiato; una volta questo fratello ha anche picchiato la madre e lui è dovuto intervenire. Da allora non lo ha più visto con gli stessi occhi. Ha il rimpianto del passato, prima di queste

consapevolezze. A. ha portato una macchina fotografica, un regalo del nonno cui è molto legato, per conservare la memoria di momenti significativi.

Il gruppo, al termine del racconto si è detto molto sorpreso: non si immaginava una storia familiare così da parte di Angelo, sempre solare, generoso con tutti. Per questo la vicinanza che si percepisce è ancor più intensa e autentica. Viene sottolineata la difficoltà a vivere con fratelli che poi si allontanano, la fatica di sopportarne la perdita, ma anche la rabbia verso chi prende (togliendo ad altri) qualcosa senza riconoscerne l'importanza.

Sandra (cooperante) racconta di come abbia paura della scuola, dove la competizione è troppo forte e teme di non farcela. Riferisce di non aver stretto amicizie serie, perché è inserita in un contesto scolastico difficile. Ha portato un peluche, che è un orso fuori, ma morbido dentro. Lei esteriormente ha una corazza, ma dentro è fragile, sensibile. Ha sofferto soprattutto perché le altre della classe la giudicavano per i vestiti fuori moda o perché non aveva abbastanza soldi.

Il gruppo le ha dato sostegno, condividendo il sentimento di esclusione dalla classe e viene valorizzata la consapevolezza di fare scelte davvero personali, non per compiacere la famiglia.

Luca (cooperante) ci stupisce mettendo subito sul tavolo la sua carta di identità, pretesto per raccontare il suo percorso di crescita verso l'accettazione di sé, la formazione della sua identità appunto, e comunicare al gruppo di essere omosessuale. Dice che non è stato un percorso semplice ma che una volta resosi conto di certe cose, una volta presa una certa consapevolezza di sé, si è sentito molto meglio. Adesso non nasconde di essere omosessuale anche se "non lo sbandiera ai quattro venti"; in questo caso ha deciso di dirlo perché ha sentito un sincero clima di apertura.

Il gruppo ha accettato in maniera quasi naturale questa rivelazione: qualcuno lo sapeva già, altri lo sospettavano. Lo hanno ringraziato di averli fatti partecipi del suo segreto.

Marcella (cooperante) riferisce di non aver accettato la separazione dei suoi, di esser andata in analisi per questo. Inoltre ha frequentato per un anno la stessa scuola di Sandra e anche lei si era trovata malissimo e infatti aveva cambiato. Un anno fa ha perso una sua carissima amica in un incidente stradale e dice di starci ancora molto male. Ora va un po' meglio ma sta ancora lottando per riprendersi del tutto. Ha portato una scatola dei ricordi coi momenti più significativi passati con la sua famiglia

Il gruppo accoglie questi vissuti di perdita e si stringe accanto a Marcella con una vicinanza empatica e affettiva.

In questa osservazione è evidente come il clima di solidarietà crea uno spazio di accoglienza in cui il contributo di ciascuno "si nutre della circolarità, che ristabilisce un contatto tra la parola e il senso che nella sua essenza, come dice Meltzer (1991) è emozionale" (Anichini 2013, p.102).

Ognuno ha riconosciuto il valore di far parte di questo gruppo valorizzando l'esperienza artistica ma soprattutto quella umana: si è costituito "un piccolo gruppo affettivo" con cui condividere la fatica di crescere (Biondo 2014). Tutto ciò è avvenuto dopo un anno di lavoro intenso e attento finalizzato alla costituzione del gruppo, col contributo della supervisione e la possibilità di dosare le proposte teatrali, in base alla disponibilità di ciascuno a mettersi in gioco.

Nell'osservazione sopra riportata l'aspetto più rilevante riguarda tuttavia l'effettivo amalgamarsi del gruppo senza più distinzione tra "normali" e "malati": se un dolore vissuto in solitudine può escludere e mettere distanza, l'accoglienza e la condivisione del dolore in gruppo stabilisce ponti e legami, come ben descrive Corrao (1986, p. 126): "la *koinodinia* (*koinos* = comune condiviso, *odyne* = pena dolore) rende possibile costruire e/o ricostruire il senso dell'esperienza verbale linguistica nel dolore e di riapprendere l'esperienza generativa originaria caratterizzata dal ritrovamento della congiunzione costante tra le parole e le cose, tra il molteplice e l'uno, tra l'insieme e le parti."

Creare in gruppo: spettacoli e iniziative artistiche

Il gruppo realizza opere collettive, in cui il contributo di ciascuno si compone, come in un gioco di incastri, con quello dell'altro e ad ogni membro resta "un pezzo dell'arcobaleno, un colore che risulta da una mescolanza di colori, l'idea di una transizione" (Lombardozi 1990, p. 18).

"CREARE IN GRUPPO": SPETTACOLI E INIZIATIVE ARTISTICHE

VI FAREMO SAPERE! <u>tematica:</u> precariato <u>linguaggio:</u> realista e quotidiano partecipazione al Festival Internazionale <i>Teatro in Movimento</i> a Torino	INES <u>tematica:</u> convenzioni e pressione dell'opinione altrui sulle scelte individuali <u>linguaggio:</u> surreale e onirico partecipazione alla rassegna di teatro ragazzi all'interno del festival <i>Teatro in Costruzione</i> a Torino
UNDERGROUND02 (ispirato al Mago di Oz) <u>tematica:</u> passaggio all'età adulta <u>linguaggio:</u> teatrale/surreale/comico partecipazione alla <i>Rassegna TeatroBaracca</i> al CPG Torino.	PIEDS (PERFORMANCE TEATRO/VIDEO) <u>tematica:</u> dalla crisi alla rinascita <u>linguaggio:</u> teatro danza, video partecipazione al Progetto Europeo di Teatro di comunità <i>Caravan, Artist on the Road</i>
IL CARROZZONE DEI BALOCCHI (ispirato a Pinocchio) <u>tematica:</u> immigrazione, ambiente, consumismo <u>linguaggio:</u> teatro di strada partecipazione al festival di Teatro Azione <i>Terra Arret!</i> a S.Casciano V. di Pesa, Firenze.	LA METAMORFOSI DEL SUPEREROE <u>tematica:</u> Supereroi <u>linguaggio:</u> teatrale/tragicomico debutto prossimo

SPETTACOLI

Fig. 3

Come abbiamo sottolineato a più riprese, elemento fondamentale del laboratorio è "il fare" insieme, condividere esperienze significative, nell'ambito delle quali senz'altro sono centrali gli spettacoli, su temi sociali o di fantasia, con la possibilità di salire sulla scena e mettersi in gioco di fronte ad un pubblico (Fig. 3). Gli spettacoli nascono come "creazioni collettive", prendono forma a partire dagli esercizi di improvvisazione, ma ogni momento del laboratorio può rappresentare occasione per pensare o ripensare un personaggio o una scena. Inizialmente anche il tema dello spettacolo dell'anno in corso affiorava dalle improvvisazioni teatrali e dalla particolare atmosfera di quello specifico gruppo. Così dal gruppo del primo anno, di cui abbiamo descritto il weekend residenziale, evidenziante problematicità e mancanze, accanto a desideri e speranze, è nato "Vi faremo sapere".

I ragazzi hanno costruito la storia di un colloquio di lavoro a cui partecipano un insegnante quarantenne, una giovane donna con un figlio piccolo, una giovane ricercatrice precaria e due ventenni (una musicista e un artista studente) in cerca della loro autonomia.

Una spregiudicata direttrice delle risorse umane e un esperto di test attitudinali (anch'essi peraltro gravati dalla contraddizione tra il proprio ruolo e i propri desideri) mettono in crisi i vari personaggi, facendo emergere sia le loro parti peggiori sia le loro aspirazioni nell'esasperata lotta per la ricerca di un posto di lavoro. A completare la cornice la donna delle pulizie sfruttata dalla direttrice.

Lo spettacolo, che si chiude con un finale aperto ma amaro attraverso la classica frase 'Vi faremo sapere', delinea uno spaccato realistico sulle attuali difficoltà di inserirsi nel mondo del lavoro, illustrando il disagio giovanile nella ricerca di apprezzamento del proprio valore. Il tema ad

un livello più intimo ha consentito ai ragazzi di contattare e rappresentare parti di sé nascoste, distanziate, perché sentite come danneggiate e svalutate, ma in cerca di asilo e riconoscimento nella mente dell'altro. Il gioco delle parti ha fatto sì che i personaggi risultassero autentici: i ragazzi hanno potuto riflettere e comunicare qualcosa di sé.

Dopo i primi anni è nata l'idea che tutti i laboratori convergessero su un tema comune (scelto a turno), in modo da rielaborarlo con differenti linguaggi artistici.

La nuova serie ha preso avvio proprio dal Mago di Oz, che a livello teatrale è diventato "*Underground Oz*".

Lo scenario è calato tra le vie ed i vicoli più malfamati della città, in cui si muove un'inusuale e cresciuta Dorothy. Alla ricerca della sua autonomia, la giovane scappa di casa, si allontana dagli zii che l'hanno cresciuta perché non riesce più a comunicare con loro. Trova l'aiuto e l'appoggio di tre personaggi (Spaventapasseri, Uomo di latta e Leone) che vivono ai margini, in strada, a metà tra follia e verità. Con loro affronterà un percorso per cercare risposte da un santone truffatore, che si rivelerà un cammino interiore di maggiore consapevolezza per sé e per i suoi compagni di viaggio. Il mago stesso, rispecchiandosi in lei, non la inganna, ma le parla dell'importanza di affrontare le difficoltà e i dolori della vita, ritrovando il rapporto con le figure di riferimento. La trama si presta a molte letture, confronta i ragazzi con ruoli che li mettono in gioco "anima e corpo" rispetto a dilemmi fondamentali del loro percorso di crescita: rigidità/flessibilità, non pensare/pensare, non avere/avere sentimenti, perdere/trovare il coraggio. Si illustra come i cambiamenti positivi siano possibili solo attraverso l'incontro con gli altri e lo stare insieme: si evidenzia così come il gruppo aiuti a superare gli ostacoli in adolescenza. E' la solidarietà nel bisogno a generare la sicurezza del legame, che sostiene la riscoperta delle proprie risorse; mentre da soli, per non soffrire, ci si corazza di insensibilità, bloccando l'esperienza personale e finendo per disumanizzarsi.

Lungo il percorso la ricerca di soluzioni magiche lascia il posto alla presa di contatto con la realtà, imperfetta e non sempre favorevole: sono allora le proprie dotazioni autentiche e i propri affetti a consentire la ricerca di una possibile via d'uscita, che non passa dalla fuga ma dal confronto.

Nel finale emerge come essere pienamente se stessi è realizzabile attraverso un processo di integrazione di aspetti non perduti, ma nascosti, che attendono di essere riscoperti e sviluppati nelle relazioni significative. Il messaggio generale è di speranza; persino il mago, truffatore incallito, ha il cuore toccato dalla vicenda di Dorothy, in cui rivive il suo errore: indicando a lei la vera strada, trova anche il proprio riscatto. Possiamo dire che ogni personaggio "rinasce" a vita nuova, ripartendo dalle proprie radici e acquisendo nuovi contributi, come nel processo adolescenziale.

Anche se ogni spettacolo nasce da una trama co-costruita, metterlo in scena è un processo costellato da rifiuti e battute d'arresto, nella misura in cui qualcuno desidera la parte di un altro e si sente a disagio nella propria. Poi i ragazzi riescono a trovare la giusta "distanza" tra persona e personaggio e imparano a stare nei "propri panni". Il momento della rappresentazione costituisce un evento importante, a cui partecipano familiari, amici e curanti, in una serie di repliche nelle sedi delle istituzioni coinvolte nel progetto e nell'ambito di iniziative artistiche della città: ad esempio "Vi faremo sapere" ha partecipato al Festival "Teatro in movimento", manifestazione internazionale svoltasi a Torino.

La messa in scena delle emozioni per alcuni adolescenti ha favorito l'avvicinarsi/riavvicinarsi alla psicoterapia, con importanti svolte sul piano emotivo profondo. L'esperienza del laboratorio teatrale ha impresso in molti ragazzi una spinta evolutiva a processi di integrazione e di creatività, altrimenti bloccati.

Descriviamo come esemplificativa l'evoluzione di Giovanni, partecipante ad *Underground-Oz*, che sceglie subito il personaggio di un mago cinico e nel gruppo tende a non assumersi la responsabilità della relazione con gli altri, sia pari sia adulti. Successivamente, di fronte al gruppo affiatato e fiducioso, che lo accoglie resistendo alla sua indifferenza e contenendola, Giovanni sembra ringraziare quando riflette sull'esercizio della statua: "Ho creato un'immagine doppia; un po' rappresenta come mi sentivo io all'inizio, con un gruppo che mi ha aiutato a sollevarmi. Questa immagine parla di un gruppo che accoglie qualcuno di nuovo senza farsi troppe domande". Interpreta in-

fine l'uomo di latta, attraverso il quale rivela prima la sua inconsistenza ("Tutto vuoto sono...niente cuore") sotto una barriera difensiva dal contatto ma allo stesso tempo impoverente ("Con questa bella corazza non sentirò più dolore...adesso oltre al dolore non sento più neanche la felicità"), poi l'avvicinamento alle emozioni e il loro apprezzamento ("Voi sì che avete un cuore. E si vede...Siete stati così gentili con me"), riconoscendo il gruppo come lubrificante ("Olio...Olio...Grazie, adesso posso parlare! E posso muovermi!"), per arrivare a sciogliere l'armatura, ritornando pienamente umano ("E' vero sto piangendo!"). Nelle interazioni fuori scena afferma: "Con voi non è solo 'a teatro'; 'amico' lo dico a pochi e qui lo siete tutti; mi state vicino, siete per me ormai come una seconda famiglia").



Fig. 4: Teatr-Oz: scambi e collegamenti nell'arcipelago

L'isola di Teatr-Oz fruisce di collegamenti costanti nell'arcipelago, che fungono da vie di scambio (Fig. 4). In ospedale si svolgono incontri e riunioni coi singoli curanti (psicoterapeuti e neuropsichiatri infantili); la supervisione del gruppo multidisciplinare avviene alternativamente in Ospedale e a CasaOz; gli educatori e gli insegnanti fanno la spola tra le due Strutture, percorrendo "il ponte" che le collega e rappresentando essi stessi un ponte nello spazio e nel tempo. CasaOz, la "casa", che accoglie nei suoi spazi ragazzi ed operatori dei laboratori, a sua volta costituisce un punto di riferimento, con le sue porte sempre aperte, anche dopo la fine dell'esperienza col Progetto.

Un esempio significativo è quello di Clara che, al termine del suo percorso teatrale, durante l'estate ha scelto di fare volontariato proponendosi come animatrice nelle attività di estate ragazzi: ha potuto nel tempo sperimentarsi in due ruoli molto diversi all'interno dello stesso contesto ed è stata arricchita e rinforzata sulla propria capacità di offrire un valido aiuto. Un altro esempio è quello di Giorgio che, dopo il primo periodo, arriva sempre prima dell'inizio del laboratorio e affianca gli educatori di CasaOz, occupandosi in particolare dei bambini più piccoli.

La Cooperativa Mirafiori mette a disposizione le sue reti e le sue strutture, ad esempio il CPG (Centro del Protagonismo Giovanile) per le prove e la messa in scena degli spettacoli; grazie a

queste connessioni Franca e Simona hanno iniziato a collaborare con il Centro Mira-Fleming, gestito dalla stessa Cooperativa, ove hanno svolto il ruolo di animatrici teatrali per i più piccoli, ottenendo poi veri incarichi lavorativi.

La collaborazione con la Scuola Ospedaliera e con le scuole di provenienza ha permesso ai ragazzi di mantenere l'investimento scolastico, attraverso le lezioni e i gruppi di studio a CasaOz e in ospedale, e agli insegnanti di fruire del supporto di gruppi di discussione.

Il Museo del Cinema, oltre ad offrire le sue sale per la proiezione dei cortometraggi e per le rappresentazioni teatrali, ha proposto stages e contatti per progetti formativi.

Preziosi inoltre sono risultati gli scambi creati nel tempo tra tutti i laboratori (cinema, teatro, fumetto, fotografia, creatività esperienziale, musica) che possono consentire agli adolescenti sia di vedere i prodotti di prospettive e strumenti diversi all'opera sullo stesso tema sia di sperimentarsi direttamente nei diversi linguaggi artistici. Il percorso individuale verso la simbolizzazione ne risulta vantaggiosamente arricchito.

Si sono anche realizzate collaborazioni con progetti artistici nazionali ed europei, tra cui ricordiamo come molto toccante nel 2013 quella al progetto teatrale e cinematografico di G. Vacis, Direttore del Teatro Stabile di Reggio Emilia, "La bellezza salvata dai ragazzini", attraverso video-interviste agli adolescenti di Teatr-Oz proiettate durante lo spettacolo: un'occasione preziosa per i ragazzi di sentirsi valorizzati e di essere parte di qualcosa di grande. Altra occasione rilevante, attraverso le reti artistiche cittadine, è stata la partecipazione nel 2011 al progetto "Caravan artists on the road", un lavoro di Teatro Comunità, partito da Torino per svilupparsi in diverse città europee, attraverso performances e laboratori teatrali, nei luoghi del disagio e della disgregazione, come periferie/ospedali/carceri, per piantare i semi dello sviluppo di nuove reti/relazioni/comunità.

Per questo progetto che ha avuto come tema "crisi e rinascita" i ragazzi del laboratorio hanno creato un cortometraggio dal titolo "Pieds", in collaborazione con il Museo Nazionale del Cinema di Torino e con la scuola teatrale Maudit&Magritte. La sfida si giocava sulla domanda se fosse possibile rappresentare in pochi minuti la tematica della crisi e della rinascita con una parte del corpo, i piedi, che "raccontasse" una storia. Nel cortometraggio "Pieds" il gruppo si è "raccontato", mettendo in evidenza tre momenti della propria storia: la crisi – l'incontro – la rinascita. Attraverso l'evoluzione della danza dei piedi, prima solitaria poi frammentata infine armonica, si illustra tutto il percorso del laboratorio: dalle difficoltà dei primi incontri alla costruzione dei legami che curano e producono armonia.

Turbolenze

Adolescenza fa rima con turbolenza. Bion (1987) afferma che la "turbolenza emotiva" è intensa nei passaggi come la nascita, la morte e l'adolescenza.

Potremmo dire che ciò è collegato alle fasi della vita in cui il corpo è in primo piano. Jaffè (1999) tuttavia sostiene che la dimensione sensoriale e gli aspetti legati alla corporeità possono acquisire potenzialità straordinarie quando si embricano col legame gruppale in adolescenza e si accompagnano a un percorso elaborativo. Ed è su questa linea di pensiero che si muove il laboratorio teatrale, in cui corpo e gruppo, come abbiamo descritto, sono la base dell'esperienza proposta. Nell'immagine dell'Arcipelago Teatr-Oz (Fig. 1), il teatro è collocato sull'isoletta del vulcano che ben rappresenta il nostro lavoro, minacciato dal rischio di eruzioni, cicloni, terremoti. Gli operatori raccolgono la sfida e con pazienza costruiscono, cercando ripari nei momenti critici, in attesa dei periodi di quiescenza (la lava è un buon fertilizzante!).

Inevitabili turbolenze sono legate non solo alle riorganizzazioni annuali del gruppo con i saluti di chi conclude e con i nuovi inserimenti, ma anche al confronto con gli altri, durante le prove e la messa in scena degli spettacoli. Talora anche la sola difficoltà ad affrontare un esercizio davanti agli altri, una battuta che non viene bene, una postura sentita come ridicola, un'improvvisazione che non decolla, possono innescare paura e blocco.

Emblematico l'esempio di Piero che, dopo un periodo significativo e molto ricco e felice a Teatr-Oz, si è allontanato in una situazione di contrasto con gli altri compagni.

Ripensiamo a Greta, anche lei dopo un periodo molto intenso, ad un mese dal secondo spettacolo in cui doveva fare la protagonista, ha annunciato di voler rinunciare per i troppi impegni, di fatto in difficoltà a reggere la paura di non riuscire a corrispondere alle aspettative.

E poi ancora Stella e Gaia che durante un festival hanno presentato una grossa crisi, rischiando di dover annullare lo spettacolo, per motivi che loro stesse hanno poi ritenuto futili, non riuscendo a regolare i propri stati emotivi (ansie, aspettative, sentimenti di inadeguatezza) in una situazione di messa alla prova.

Abbiamo potuto ripetutamente osservare che proprio i contrasti, i cambi di direzione improvvisi, le crisi, le incertezze e il disorientamento rappresentano un'ottima palestra di crescita in gruppo, nella misura in cui gli accadimenti possono essere ripresi e ripensati con gli educatori e poi ulteriormente rielaborati nella supervisione multidisciplinare.

Formazione e supervisione multidisciplinare: la mappa e la bussola

La supervisione settimanale concorre a mantenere attiva la funzione gamma (equivalente alla funzione alfa individuale, Corrao (1981)) nel gruppo multidisciplinare che opera "a ponte" tra Ospedale e CasaOz. Rispetto all'immagine dell'arcipelago e dei naviganti, la supervisione ci sembra rappresenti la mappa e la bussola. Ricordiamo che l'attuale accezione di mappa come "cartina geografica" deriva dall'usanza di impiegare come substrato per la rappresentazione una tovaglia di lino, dal latino mappam, la tovaglia da pranzo utilizzata dai commensali per raccogliere gli avanzi, un contenitore per recuperare elementi sparsi: quindi cartina per orientarsi, ma anche raccoglitore.

Un altro significato di mappa si riferisce alla parte della chiave ("l'ingegno") che schiude il meccanismo della serratura, consentendo nuove aperture: così la supervisione, come la mappa geografica, fornisce una chiave di lettura di una realtà complessa, offrendo un regolare spazio di pensiero, atteso e investito da tutti i partecipanti, perché consente di trovare vie d'accesso nella relazione con gli adolescenti, là dove il singolo operatore da solo non può riuscire. Ogni mappa nasce da viaggi, esplorazioni spesso avventurose; viene costruita raccogliendo e confrontando osservazioni attente e ripetute di diversi naviganti; la cartina consente così di avvicinare punti distanti che, riuniti in un disegno comune, definiscono forme e confini, delimitano territori e permettono al contempo di tracciare le rotte per navigare, raggiungendo isole e collegando luoghi lontani. Nuovi viaggi amplieranno a loro volta la rappresentazione delle terre esplorate e, in definitiva, la nostra conoscenza. Così è il percorso che si delinea insieme nella supervisione: su un territorio sempre più dettagliato, ma allo stesso tempo con un orizzonte sempre più ampliato.

Ancora, la supervisione funziona come bussola, nella misura in cui consente di orientare il lavoro di tutti gli operatori in una direzione comune, verso orizzonti di senso condiviso; diviene così lo strumento che consente di dosare i passaggi, gli interventi, in modo da offrire proposte integrate, possibili solo se gli operatori si mettono in gioco per cercare la giusta distanza/vicinanza.

Possiamo quindi immaginare lo spazio della supervisione come un vero laboratorio gruppale (Anichini, Giannelli, Massaglia *et al.* 2012). Con laboratorio, secondo l'etimologia, si intende "qualsiasi luogo ove più persone attendono a un lavoro qualunque". Attendere (da ad-tendere), se da un lato rimanda al tendere verso un comune obiettivo, dall'altro richiama la necessità di restare in attesa per dare pensabilità alle comunicazioni dei ragazzi nelle relazioni di cura, in modo che gli operatori si possano assumere la responsabilità emotiva delle relazioni medesime, in un'ottica psicodinamica che ci consente di collegare i fenomeni per formare una struttura dotata di senso, con una sua coesione interna (Waldinger 1987). La parola laboratorio, d'altra parte, deriva da labor cioè fatica, che, in esperienze come la nostra, consiste sostanzialmente nello sforzo di trovare un linguaggio condiviso tra operatori diversi, attivi sul confine tra mondo interno (emozioni, sentimenti e pensieri) e mondo esterno (corpo e azione). Avviare reti di cooperazione, con la consapevolezza

che, come afferma Boccanegra (2001, p. 11), “solo un gruppo molto affiatato” può avere qualità così estese e convergenti per curare i pazienti gravi (sostanzialmente *borderline*), “senza che prevalgano l’amarezza e la delusione che subentrano invece con questi pazienti nel terapeuta isolato”. Così, man mano che il laboratorio del gruppo multidisciplinare si incontra, si tirano le fila dei diversi interventi e, mentre si fa la tessitura dei contenitori, il laboratorio teatrale risuona con le trasformazioni in atto: i ragazzi attivano a loro volta scambi e solidarietà (spontaneamente offrono supporto nello studio gli uni agli altri; si ricontattano dopo lunghe assenze). Infine la risonanza può avvenire in altri termini: tanto più la cooperazione e la comunicazione tra operatori si infittiscono, aumentando le collaborazioni pensate tra enti e istituzioni, con un’espansione del contenitore, quanto più a nostro avviso i ragazzi sembrano progredire nel sentirsi liberi di mettersi a nudo e divenire capaci di relazioni intime.

Fine percorso: lasciare Teatr-Oz, mantenere il gruppo come punto di riferimento

Quando giunge il momento in cui gli adolescenti lasciano il laboratorio, l’arcipelago Teatr-Oz consente loro di mantenere legami, collegamenti, contatti. Ad esempio i ragazzi si ritrovano per assistere agli spettacoli, si incontrano in autonomia per qualche uscita, passano a salutare a CasaOz, che spesso offre loro percorsi di alternanza scuola-lavoro. Muta l’atteggiamento degli operatori: mentre all’inizio dovevano fare un grosso investimento nel tenere insieme, tenere agganciati (ancorati) i partecipanti al laboratorio, cercando di superare resistenze e difficoltà, in questa fase devono imparare a lasciare andare, ad accompagnare, a sostenere i ragazzi che magari nel frattempo hanno maturato interessi artistici, mettendosi in gioco personalmente in altri contesti, forti dell’esperienza fatta nel laboratorio, arricchita dalla contaminazione dei diversi linguaggi artistici.

Qualcuno ha allestito mostre delle proprie opere d’arte contemporanea, altri hanno fatto esperienze teatrali all’estero.

Si può dire che in alcuni casi accada di scoprire veri talenti, anche se ciò che importa è la volontà di “uscire dal bozzolo”: dopo ripetute esperienze di esclusione sociale, dopo l’ospedalizzazione, si giunge ad una rinascita. Con una rete sicura diviene possibile, perché l’esperienza valorizzante, vissuta in condivisione, è stata interiorizzata. Arrivati con una zattera come naufraghi, ora gli adolescenti si allontanano da naviganti, con una barca dotata di vela, timone e remi (Fig. 1); dopo un percorso più o meno lungo all’interno del laboratorio i ragazzi ripartono con il loro tesoro più grande, ovvero un bagaglio fatto di relazioni, di nuovi linguaggi e nuovi codici per orientarsi nella vita e dare un senso all’esperienza.

Conclusione

Perché il laboratorio cura l’anima dispersa? (Baldini 2017b)

Questo interrogativo ci guida nella navigazione verso nuove direzioni nella cura, con la consapevolezza che “prima facciamo la pratica e poi viene la conoscenza” come afferma Corrao (1995 p. 213). Molti degli adolescenti che curiamo non riescono ad accedere alla psicoterapia, se non dopo un lungo lavoro orientato alla costruzione della fiducia e dell’alleanza terapeutica; in questo percorso è fondamentale mantenere la continuità del pensiero, che, come una sorta di filo di Arianna, ci permette di immaginare una via d’uscita anche quando si attraversano tunnel, si entra in vicoli ciechi, si incontrano difese impenetrabili. Il focus dell’esperienza presentata consiste infatti nel creare “connessioni” e “aperture”, a fronte di pazienti che ci mostrano un mondo interno in frantumi, con nuclei isolati e sconnessi, rigidità e barriere. L’immagine del “ponte” che dà il nome al nostro progetto diviene così metafora dei collegamenti a più livelli, tra luoghi differenti (Ospedale e Territorio), tra tempi differenti (il pre e il post-ricovero), tra corpo e pensiero, tra normalità e patologia, tra una condizione di stallo e una dimensione di speranza. Nell’esperienza Arcipelago Teatr-Oz si in-

trecciano diversi fattori terapeutici di natura ambientale e relazionale, che riescono a comporre un'atmosfera vitale e vivibile e allo stesso tempo permettono di tessere un intervento su misura, modulabile nel tempo, consentendo agli adolescenti, appena riemersi da una pesante frattura del loro percorso evolutivo, di rimettersi in marcia a vari livelli. La funzione di cura viene declinata in diverse accezioni, dall'intervento specialistico all'accudimento concreto, ed è orientata a promuovere il recupero e lo sviluppo delle risorse personali. Nel teatro i ragazzi sono coinvolti "mente e corpo" e possono compiere tappe preziose nel processo sia di maggior integrazione di sé sia di soggettivazione. Sperimentano la creatività personale contribuendo alla costruzione dello spettacolo e alla sua rappresentazione, che contiene messaggi preziosi in forma simbolica su aspetti di sé, della propria storia e del proprio futuro. D'altronde la creatività, ingrediente fondamentale dei laboratori, "nasce dall'attitudine a uno stato di apertura e di meraviglia a tutto ciò che si dischiude e appare dentro di noi e di fronte a noi" (Anichini, Brunori 2008 p. 59). Dal blocco e dalla ripetizione distruttiva, gli adolescenti, col supporto degli adulti di riferimento, si spostano verso la crescita e nuovi scenari, raccogliendo la sfida che la vita pone cercando di giocare al meglio le proprie carte ed è emblematico, in questa direzione, il commento di Aurora, durante uno spettacolo: "noi non crediamo ai miracoli, ma creiamo miracoli!"

Anche gli operatori sono rinforzati e sostenuti dal partecipare a sinergie costruttive, che consentono di condividere la fatica e di moltiplicare il risultato rispetto alla crescita dei ragazzi seguiti, i cui passi avanti sono visibili in corso d'opera rispetto alla qualità della partecipazione al gruppo e degli apporti al lavoro. Il laboratorio quindi non è solo *labor* (nel senso di fatica), ma una fucina creativa in cui nascono, accanto ai prodotti artistici, nuove possibilità di cura per gli operatori e di futuro per gli adolescenti, che se ne sentono a pieno titolo co-artefici (*faber*), riprendendo in mano le fila del proprio destino. La via della rinascita ha richiesto loro un passaggio stretto e buio, attraverso la NPI ospedaliera, che d'altro canto non li ha inghiottiti ma li ha condotti ad affacciarsi sull'arcipelago, in cui hanno potuto essere accompagnati a scoprire nuovi spazi di libertà esterni ed interni. D'altronde l'arcipelago si è costituito a partire dalla progettualità creativa degli operatori della sezione adolescenti del reparto degenza, alla ricerca sofferta e determinata di uno sbocco vitale e vivificante per il lavoro di cura psichiatrica in ospedale, svolto con strategia multidisciplinare ma a rischio di chiusura ghetizzante⁵.

Ci sembra quindi appropriato concludere riprendendo da un lavoro di Paula Heimann del 1978, che riflette sulla sofferenza del paziente e dell'analista con possibilità di vivere insieme un'esperienza di crescita in una relazione di interdipendenza, la seguente citazione del poeta Heinrich Heine:

La malattia è stata la ragione essenziale
di tutto il mio fervore creativo.
Lavorando sono stato meglio,
lavorando sono riuscito a guarire.

⁵Durante la pandemia i laboratori in presenza si sono interrotti: in ogni attività si è cercata la possibilità di prosecuzione da remoto, con un successo parziale, in particolare per il teatro, che richiede l'incontro diretto e l'impegno del corpo, come illustrato da Anichini A. et alii: *Insieme ri-usciamo!* Trasformazioni nei laboratori del Progetto Ponte al tempo della pandemia da Covid-19. In Massia S., Anichini A., Massaglia P. (a cura di) In COVIDTIME: prima e dopo. *Setting e trasformazioni in situazioni di ascolto e di cura*. Kemet, Torino, 2021, pag. 183-203.

Nel teatro le radici dell'arte di curare. L'esperienza di un percorso teatrale degli operatori in Neuropsichiatria Infantile

Antonella Anichini, Francesca Torta, Emilio Locurcio, Luca Cordaro, Nicola Ferraro, Pia Massaglia

"I rapporti tra le persone potrebbero essere meravigliosi, se avessero davvero un progetto in cui credere tutti insieme, fino in fondo"
Emilio Locurcio

Introduzione

Presentiamo l'esperienza di laboratorio teatrale svolta nell'arco di 6 anni (2009-2015) nel Reparto di Neuropsichiatria Infantile dell'Ospedale Infantile Regina Margherita di Torino e successivamente ripresa con l'introduzione di nuovi operatori nelle repliche degli spettacoli.

Illustriamo il percorso effettuato, composto da tre tappe con gruppi diversi di operatori, quindi riportiamo il testo delle interviste sul possibile apporto dell'attività teatrale nei servizi di cura, rilasciate nel 2015 all'Ordine dei Medici di Torino da tre neuropsichiatre infantili con esperienza professionale di diversa durata e dal drammaturgo/regista teatrale, che ha seguito tutto il progetto.

Infine cerchiamo di delineare il valore di questo tipo di esperienza sia nell'implementare la consapevolezza e la condivisione nel gruppo di lavoro sia nel facilitare la trasmissione di un modello di lavoro agli operatori in formazione.

Descrizione del percorso teatrale

Il percorso teatrale è partito nel 2009 grazie al contributo della Cooperativa Mirafiori (che gestisce il Servizio educativo nel reparto NPI) e alla collaborazione col regista Emilio Locurcio (Direttore della Scuola di Teatro e Scrittura Maigret & Magritte). L'incontro è risultato fertile per la partecipazione degli operatori e il coinvolgimento appassionato del regista nel cercare, con generosità ed attenzione, di trovare forme per rappresentare la vita di questo particolare micro-mondo: il reparto NPI. Ne è scaturito un percorso, che si è snodato in tre tappe.

1° TAPPA: LA COSTRUZIONE INVISIBILE (ovvero costruire qualcosa che non sapremmo dire)

- Forse. Ma è invisibile. Questo è il succo del lavoro.
- Renderla... visibile?
- Sì. Coraggio. E, intorno, costruirle un edificio in cui possa vivere decentemente.

Gli operatori del reparto NPI cominciano un percorso teatrale col regista Emilio Locurcio. Si forma così un gruppo di 14 persone comprendente le diverse professionalità, che insieme per circa due anni hanno potuto narrare e rappresentare le proprie esperienze di cura. Al termine il regista dà loro voce, trovando una forma che le contiene e le rappresenta nella loro globalità. Nasce in tal modo lo spettacolo "La costruzione invisibile", messo in scena per la prima volta il 3 marzo 2011 alla Casa del Teatro Ragazzi e Giovani a Torino, quindi replicato in più occasioni, l'ultima delle quali il 26 maggio a Binaria, spazio teatrale del Gruppo Abele, in occasione dei quarant'anni della legge Basaglia. Un breve accenno alla trama: la storia è ambientata in un cantiere; gli operai devono dare vita ad una costruzione (nello spettacolo invisibile), lavorando in squadra, ma senza un chiaro progetto; non capiscono quindi che cosa e come costruire; procedono così insieme "brancolando nel buio" tra

entusiasmo, passione e scoraggiamento, secondo un equilibrio precario continuamente minacciato e ritrovato.

La storia ci offre una bella metafora del lavoro nel reparto di NPI: il contatto col dolore mentale è come un terremoto, o una bomba, che rischia di minare i rapporti tra gli operatori che, con fatica, ma anche con cuore e con passione, cercano faticosamente di offrire accoglienza e contenimento, costruendo e ricostruendo ogni volta lo spazio di cura.

Ecco allora la proposta di un “cantiere espressivo” di tutti, magari anche di coloro che non hanno il tempo di frequentarlo, ma che avrebbero il piacere di farlo...e comunque partecipano anche loro alla costruzione e alla comprensione della sua forma. E’ una sorta di narrazione collettiva, che a poco a poco si riempie di contenuti fino a diventare la possibilità di un confronto permanente per un’intera piccola comunità che si occupa del dolore, della frustrazione, del riscatto: in fondo, del senso.

2° TAPPA: DIRLO IN SILLABE D’ORO

- Maestro, dimmi il segreto della vita.
- Non posso!
- Perché?
- Perché è un segreto...

Grazie al regista della prima esperienza, Emilio Locurcio, nell’autunno 2011 è avvenuto il contatto con il progetto europeo “Caravan - Artists on the Road”, che con il suo stesso tema Rinascere dalla crisi ha costituito uno stimolo positivo a risollevarlo lo sguardo verso la rinascita in un periodo di profonda crisi delle istituzioni sanitarie, della medicina, della realizzazione di un lavoro di autentica cura da parte degli operatori. La partecipazione al percorso di Capodanno, che è partito proprio dal Regina Margherita, ha consentito di rivisitare in chiave di partecipazione viva la vigilia del 31 dicembre, in genere non festosa in ospedale, perché accentua i vissuti di esclusione e di solitudine. In quell’occasione è stata rappresentata una prima versione della lettura teatrale, allora intitolata Camminare insieme verso il domani, per richiamare la fatica e la lentezza della strada, da compiere in prima persona, ma allo stesso tempo sottolinearne la condivisione e la prospettiva di speranza. Il testo è stato organizzato dal regista, a partire dalle testimonianze degli operatori. Ne è nata una lettura corale di frammenti di esperienza di vita in ospedale, testimoniata con intensità e passione, sapientemente “alleggerita” senza travisamenti. Il desiderio di trovare una strada per superare la crisi della malattia e l’isolamento dell’ospedale si è realizzato grazie all’ascolto attento e partecipe di un pubblico vario e numeroso, che ha compreso quanto nell’intreccio delle voci e delle storie si rispecchiava l’alternanza di delusioni e speranze, dolori e gioie, difficoltà e possibilità.

L’ospedale è un luogo di esperienze intense e di relazioni umane profonde, di cui fuori si conosce poco, anche perché non si vuole tanto sapere rispetto alla sofferenza, in particolare dei bambini, che pure hanno molto da dirci e da chiederci.

Con il titolo definitivo Dirlo in sillabe d’oro, la lettura è stata poi rappresentata la prima volta il 9 ottobre 2013 alle Officine Grandi Riparazioni nell’ambito del 1° Forum Teatro Salute e Benessere, quindi replicata sia in ambito ospedaliero sia in ambito teatrale, sempre da una cinquantina di lettori, di varia estrazione professionale, tra cui diversi specializzandi in NPI.

3° TAPPA: “NON SONO ANCORA CAPACE A DISEGNARE” (ovvero: ospiti immersi nel buio.)

- Ma perché siamo venuti fin qui sotto a disegnare? Non bastava un prato?
- Per sapere.
- Cosa?
- Com'è fatta davvero l'oscurità.
- Cosa c'è dentro.

- E come comportarci.
- Quando non si vede niente, non si capisce niente e non si trovano parole sensate da dire.
- A chi, invece, ha bisogno di quelle parole. Subito.

Questa terza fase nasce da una richiesta di alcuni specializzandi NPI, che insieme ad alcuni psicologi specializzandi, un'educatrice e un'infermiera, scelgono di effettuare un'esperienza di laboratorio teatrale, riflettendo in particolare sulle nuove patologie emergenti in adolescenza (soprattutto tentativi di suicidio e "cutters"): qui, in prima posizione emerge il corpo manipolato, violato, in quanto manca proprio la capacità di trovare altri modi di rappresentare e trasformare la propria sofferenza. La vicenda si svolge ad un doppio livello. Una gita dentro alcune grotte in una vallata delle alpi francesi, dove sono custoditi i graffiti paleolitici più antichi della lunga epopea umana: questa è la storia immaginaria. Un gruppo di giovani che lavorano in ospedale, nel reparto di neuropsichiatria infantile: questa, invece, è la storia reale. Sono in vacanza, si godono il piacere di un'avventura spensierata, lontani dal dolore dei loro piccoli pazienti. Prima, in mezzo alla neve, c'è la gioia di stare insieme. Dopo, durante la discesa nelle grandi grotte immerse nel buio, c'è lo stupore di scoprire cosa e come disegnavano i nostri antenati sulle pareti umide di roccia e perché avessero bisogno di farlo. Un dialogo tra vita presente e vita primordiale, una lotta tra luce e oscurità, alla ricerca di un equilibrio precario ma almeno sostenibile, preludio alla possibilità di un vero incontro.

Sul palco le giovani leve del reparto di NPI rappresentano il coraggio di lavorare insieme per realizzare un incontro di cura, accanto alla fatica di mettersi in gioco, calandosi nei recessi della mente, "in notti da lupi", per entrare in contatto con mancanze, angosce e rabbie, ma anche con tentativi di espressione e di comunicazione. L'investimento di ciascuno è grande, ma è anche a termine: per molti giovani operatori, infatti, l'esperienza in reparto si conclude con la fine del tirocinio/specializzazione, con tutte le incertezze lavorative che toccano i giovani d'oggi in generale. Il loro è un impegno prezioso, che però ha bisogno del sostegno della comunità.

Il *file rouge* di questo percorso teatrale è costituito dal tentativo difficile, ma tenace, degli operatori per rappresentare (dare forma, mettere in parola) una sofferenza, che spesso i nostri pazienti e le loro famiglie non raccontano, perché preferiscono nascondersela anziché parlarne o più spesso non sanno o non possono raccontare.

Quattro interviste sul percorso teatrale degli operatori in npì

Riportiamo il testo delle interviste sul progetto teatrale per gli operatori della Neuropsichiatria Infantile dell'OIRM, condotte nel dicembre 2015 per la redazione di Torino Medica, il giornale dell'Ordine dei Medici della Provincia di Torino, da Nicola Ferraro, giornalista medico scientifico,

Prima intervista

N. Ferraro: È con noi la Dottoressa Antonella Anichini, neuropsichiatra infantile, presso la clinica di Neuropsichiatria infantile dell'Ospedale Infantile Regina Margherita. L'abbiamo invitata perché tra le varie attività sanitarie che vengono svolte nella sua struttura c'è anche il teatro in collaborazione con l'Associazione di Idee Maigret & Magritte. Non si tratta di un evento sporadico, bensì di un percorso in quanto sono già stati realizzati tre spettacoli. Chiedo alla dottoressa come nasce questa idea e che cosa si prefigge come risultato?

A. Anichini: Intanto la ringrazio della sua attenzione a questa nostra esperienza. Il progetto, come lei ha anticipato, ormai va avanti da diversi anni: è iniziato nel 2009. E' doverosa una breve premessa. Il nostro reparto è molto "popolato", se così si può dire: ha un'équipe multidisciplinare composta da neuropsichiatri infantili, medici specializzandi, psicoterapeuti, psicologi specializzandi,

infermieri e operatori socio-sanitari, educatori, insegnanti di tutti gli ordini di scuole (Scuola in Ospedale), animatrici, volontari. La multiprofessionalità è un aspetto centrale, in quanto la cura dei disturbi neuropsichiatrici in età evolutiva passa proprio attraverso la possibilità di offrire un panorama di relazioni diversificate su vari piani, nell'interfaccia tra la realtà esterna ed interna, dentro e fuori l'ospedale. Soprattutto è fondamentale sostenere i ragazzi a riprendere proprio la vita, nella misura in cui l'ospedalizzazione stessa, quando prolungata (e spesso è difficile dimettere gli adolescenti in mancanza di ambiente tutelante), rischia di tagliare fuori i ragazzi dal loro contesto abituale di vita. D'altra parte è essenziale mantenere la rotta dei compiti evolutivi, la scuola, le relazioni coi pari, ecco perché abbiamo tutte queste figure professionali che svolgono anche una funzione di connessione tra dentro e fuori l'ospedale. Con tutti questi professionisti lavoriamo insieme, in squadra. Il nostro è però un lavoro molto particolare perché, a differenza di quello che può essere ad esempio un intervento chirurgico, l'efficacia di questo tipo di cura non è facilmente valutabile e misurabile: è molto difficile a volte stabilire davvero "cosa stiamo facendo?", se il nostro intervento sta funzionando oppure no, spesso i risultati si vedono a distanza di tempo, a volte a distanza di anni e mentre siamo lì, tutti insieme, a tentare una strada piuttosto che un'altra, è facile a volte scoraggiarsi e chiedersi "ma che lavoro è?". Quando questo dubbio non apre spiragli di riflessione e di ricerca, ma è fonte di frustrazione e di impotenza, occorrerebbe un forte sostegno istituzionale per limitare il rischio di burn out.

N. Ferraro: Quali sono le spie di positività nel lavoro svolto ?

A. Anichini: Forse più che a veri e propri indicatori oggettivi possiamo far riferimento alla percezione soggettiva, elaborata e condivisa in équipe, che in qualche modo siamo riusciti ad agganciare il paziente. La relazione e la comprensione di come questa evolve e si declina, a vari livelli, è la nostra cartina di tornasole. Quando noi vediamo che stiamo riuscendo a fare alleanza con il bambino/ragazzo, su uno qualsiasi dei piani di cui abbiamo parlato prima (non solo sanitario, anche educativo, scolastico), vediamo che c'è un punto di partenza, un riferimento, un'occasione di incontro autentico: il bambino/ragazzo comincia ad aprire un poco la porta del suo mondo, lì c'è un inizio, diviene possibile cominciare a costruire un'alleanza con lui e con la sua famiglia. Sarà su queste alleanze che si gioca poi la cura.

N. Ferraro: Quali sono le patologie più frequenti di cui vi occupate?

A. Anichini: Negli ultimi anni c'è stato un significativo cambiamento della patologia che curiamo nel nostro reparto. La crescita esponenziale delle emergenze-urgenze in psichiatria dell'età evolutiva, registrata su scala nazionale, ha fatto sì che i ricoveri su base psichiatrica divenissero nel tempo (soprattutto negli ultimi cinque anni) sempre più numerosi, con una parallela diminuzione dei ricoveri neurologici (che vengono seguiti in consulenza nei reparti di pediatria) fino a costituire, ai giorni nostri, la quasi totalità. Vi è nello stesso tempo una maggiore complessità della psicopatologia, anche in rapporto alla disgregazione del tessuto sociale e allo sfaldamento delle reti di supporto solide, oltre a un forte abbassamento dell'età d'esordio. Sono in aumento le condotte distruttive, i disordini del comportamento alimentare, l'autolesionismo (cutting) e i tentativi di suicidio. L'operatore è molto sollecitato dal contatto emozionale con la sofferenza psichica, nelle sue differenti espressioni. E' indispensabile, nelle condizioni in cui operiamo, occuparci del gruppo di lavoro per mantenere l'integrazione tra i diversi punti di vista dei singoli operatori ma soprattutto per costruire, riorganizzare una dimensione di speranza.

N. Ferraro: Quando parla di gruppo di lavoro, esattamente cosa intende? Può spiegare meglio come si stabilisce una buona collaborazione al suo interno?

A. Anichini: Risulta essenziale poter contare sulla fiducia reciproca per poter aiutare i nostri pazienti a fidarsi di noi ("ma per fidarsi lei...dobbiamo fidarci anche noi...!"). L'incontro col teatro ci ha offerto l'occasione di sperimentare un linguaggio trasversale, che coinvolge tutti, dal medico

all'infermiera all'educatrice, oltre le differenze di ruolo e le possibili frammentazioni, e che ci permette di ritrovare un po' la bellezza del lavoro che svolgiamo. La paura di non farcela, la difficoltà a tollerare l'impotenza e la frustrazione, se vissute in solitudine, sembrano a volte insormontabili: è facile cedere al rischio di raccogliere il negativo, di perdersi in rivoli di amarezza, delusione e infine di sfiducia. Percorsi come questo, che danno la possibilità di ritrovarci come gruppo, aiutano a riscoprire i legami significativi e le potenzialità, ad integrare i vissuti negativi, mantenendo però la rotta verso una visione positiva. Ripartirei da una battuta del primo spettacolo ovvero una domanda che il gruppo degli operatori si pone: "ma perché queste persone meravigliose sacrificano tutte le loro energie, per ottenere dei risultati così minuscoli, che poi basta un niente per spazzarli via? Ma che senso ha?". Credo che il gruppo di lavoro sente di funzionare bene, quando riesce a mantenere un contatto con la sofferenza di questi ragazzi, riesce a resistere, restando accanto a loro e aiutandoli a superare l'ostacolo, senza perdersi o allontanarsi; anche quando riesce ad accorgersi di piccoli progressi e a procedere a piccoli passi. A questo proposito mi è capitato in diverse occasioni di incontrare, a distanza di tempo, adolescenti che sono stati ricoverati, vederli sorridere, impegnati in qualche attività; in quel momento mi accade di mettere accanto l'immagine di un prima e di un dopo, sulla linea del tempo: è molto toccante partecipare alla gioia della ripresa evolutiva, con la consapevolezza di averli accompagnati in uno dei periodi più bui della loro vita. Essere testimoni di queste preziose trasformazioni dà la forza per ritrovare entusiasmo ed energia da investire nel lavoro quotidiano. Perché ciò accada, però, il gruppo deve potersi rispecchiare in uno sguardo (quello del regista ad esempio in questo caso) che contiene e sostiene e che consente di recuperare l'orgoglio di svolgere questo lavoro e di coglierne ancora la bellezza.

N. Ferraro: Quindi stiamo parlando di un'esperienza teatrale che si rivolge agli operatori. Ci può raccontare com'è nata?

A. Anichini: La proposta di questo percorso teatrale è stata rivolta a tutte le figure professionali che operano nel reparto; la partecipazione era volontaria. La cosa sorprendente è stata la risposta degli operatori: si è selezionato, in modo molto naturale, un gruppo in cui vi era una rappresentanza di tutte le diverse professionalità, molto motivato, una bella alchimia. Il percorso ha richiesto un grosso impegno: è durato circa un anno e mezzo, con incontri settimanali di tre ore, fuori dell'orario di servizio. Credo che questo testimoni il valore che tutti abbiamo (nel primo spettacolo c'ero anch'io) sentito; è stato un rispecchiarsi appunto gli uni negli altri e un ritrovarsi. Dopo due anni è nato il primo spettacolo.

N. Ferraro: Facciamo un esempio pratico, così aiutiamo chi ci ascolta a capire meglio, di problematiche che voi avete incontrato nel vostro lavoro e il legame tra queste e l'attività teatrale. In altre parole, per far comprendere il senso di quest'esperienza, quand'è che viene tirato in ballo il teatro come strumento di risoluzione di problemi?

A. Anichini: Posso cercare di rispondere ripercorrendo le tappe dei tre spettacoli che hanno avuto una funzione diversa. Il primo spettacolo ha avuto quella di creare/rinforzare le sinergie nel gruppo di lavoro, favorendo una profonda condivisione delle difficoltà incontrate nella cura delle nuove patologie, soprattutto nelle condotte agite e nei tentativi di suicidio che richiedono un lavoro di squadra e una moltiplicazione degli spazi di pensiero. Questo primo spettacolo trova la sua essenza ben rappresentata nel titolo "La costruzione invisibile": si fa riferimento alla difficoltà a rendere visibile la complessa tessitura, che gli operatori realizzano giorno dopo giorno, finalizzata a costruire un contenitore psichico. La trama si sviluppa attraverso una metafora: il reparto come un cantiere, gli operatori come operai alle prese con tegole e mattoni "invisibili" che divengono strutture portanti di una costruzione mai del tutto definita. Lo spettacolo mostra come il gruppo affronta i momenti di scoraggiamento e come li supera. Un susseguirsi di entusiasmo, speranza, progettualità, ma anche sconforto e delusione, con un andamento a spirale: spesso ci si sente in scacco e ci sembra di tornare

al punto di partenza, ma di fatto, è sempre ad un livello superiore. L'insuccesso, la delusione e il fallimento trovano un senso nel percorso di cura. Dal primo spettacolo è emerso un profilo umano dell'operatore, che non è onnipotente ma nello stesso tempo non rinuncia, non si lascia andare a un pervasivo senso di impotenza, fa quello che può, conservando sempre, anche nei momenti bui, la consapevolezza della dignità del proprio lavoro. Sull'onda dell'entusiasmo del primo spettacolo è nato poi il secondo, "Dirlo in sillabe d'oro": una lettura teatrale, svolta da operatori del reparto insieme ad allievi della Scuola Maigret & Magritte, sempre con la direzione di Emilio Locurcio. Una lettura teatrale che racconta la vita dell'intero Ospedale, il Policlinico Pediatrico Regina Margherita, che ospita la Clinica Universitaria di Neuropsichiatria Infantile, dando ampio spazio, oltre che alla malattia mentale, alla malattia fisica anche grave. Questo secondo evento è nato in collegamento col Progetto europeo "Caravan, Artists on the road", finalizzato a portare il teatro di Comunità nei luoghi di rinascita dalla crisi, facendosi promotore e specchio di questo passaggio. Simbolo e cuore del progetto era un Caravan attrezzato per trasformarsi in palcoscenico e ospitare strumenti e artisti. Il nostro ospedale è stato la prima tappa del percorso europeo. L'ospedale, la vigilia di capodanno 2012, ha aperto le sue porte a un gruppo numeroso di artisti, musicisti: ricordo una scia di suoni, colori, parole, sorrisi. Una installazione di "scarpe" lungo i corridoi accompagnava il percorso del pubblico. Toccante vedere riunite scarpe di piccoli e grandi, a testimoniare i passi che segnano quei luoghi, segno di presenze ma anche traccia di chi ci ha lasciato. Ricordo soprattutto l'Aula Magna, che ospita abitualmente convegni scientifici, e la rivedo riempirsi di un pubblico "vero": cittadini, operatori, genitori, famiglie, artisti. Tutti insieme, in aula e sul palco, a condividere in modo corale le fortissime emozioni che scaturivano da quella lettura. Il teatro in questo caso ci ha permesso di aprire le porte dell'Ospedale anche in senso metaforico, per condividere la cultura e il senso della cura con l'intera comunità, portando in scena un racconto costruito cucendo insieme storie pubbliche e private, fotografie, lettere, di pazienti e curanti, testimonianze di malattie, di guarigioni, di vita e di morte.

N. Ferraro: Ci sono quindi risvolti di pertinenza neuropsichiatrica anche nella malattia in generale?

A. Anichini: Sì, il nostro lavoro è anche quello, ad esempio il contenimento delle angosce di malattia e di morte e il sostegno delle speranze realistiche.

N. Ferraro: Mi sembra molto interessante questo aspetto; sarebbe anche molto interessante vedere come si manipola una materia così delicata, che può rischiare di divenire paralizzante, come si fa a dire un bambino che deve morire?

A. Anichini: Risponderò prendendo in prestito una frase della lettura teatrale: "I bambini piccoli possono aver desiderio di dirci qualcosa di grande, che li tocca e ci tocca. Ci avete mai pensato?... È semplice: i bambini piccoli ci dicono qualcosa di grande e noi grandi ci nascondiamo dentro un'assoluta piccolezza." Spesso i bambini sanno cosa sta accadendo, prima che noi gliene parliamo ed è importante stare in contatto con i loro vissuti, senza negarli o annullarli. Se li ascoltiamo, sono loro a parlare.

N. Ferraro: Questa è la prova di quanto poco conosciamo i bambini.

A. Anichini: Sì, forse perché stare in contatto con la paura di morire, col dolore è molto difficile e penso che la medicina debba riappropriarsi di questi aspetti.

N. Ferraro: Invece tornando agli spettacoli, ci parla del terzo che si intitola "Non sono ancora capace a disegnare"?

A. Anichini: Di questo parlerà più approfonditamente la Dott.ssa Torta. Ma posso anticipare che in questo caso il teatro è stato il mezzo per trasmettere alle nuove generazioni la cultura del

“prendersi cura” delle relazioni, anche di quelle che si stabiliscono tra noi curanti. L’esperienza de “La costruzione invisibile” realizzata dall’équipe del reparto ha lasciato una traccia importante, un seme che è stato raccolto dai medici specializzandi in neuropsichiatria infantile, che hanno compreso il valore del lavoro di gruppo, sentito come una forza e una risorsa, unitamente alla necessità di avere spazi di rielaborazione e di pensiero. Il gruppo dei curanti ha potuto quindi anche insegnare, attraverso uno spettacolo, il valore della collaborazione e il senso del proprio lavoro. Gli specializzandi hanno proposto poi di fare un loro spettacolo, mettendo a frutto la cultura ereditata e nello stesso tempo portando il loro punto di vista sulla cura, ad esempio rappresentando il contatto con le nuove patologie (come i ragazzi che si tagliano). Questo spettacolo credo sia stata anche occasione di formare un gruppo teatrale che è nello stesso tempo un gruppo di transizione per permettere ai neo-specializzati di mantenere occasioni di incontro, condivisione coi nuovi specializzandi, oltreché rappresentare una formazione permanente per tutti quanti.

N. Ferraro: Come è nata, e a chi, l’idea di usare il teatro per questo scopo?

A. Anichini: Premetto che io ho una passione per il teatro, che coltivo anche a livello personale (ho fatto la Scuola dell’Associazione Maigret & Magritte), ma poi l’occasione per avviare questa esperienza è nata da Luca Cordaro, Presidente della Cooperativa Mirafiori che svolge l’intervento di educativa in ospedale, il quale ci ha proposto di partecipare ad un bando per avere il finanziamento. La Cooperativa, che gestisce diverse comunità residenziali per minori, aveva già sperimentato con beneficio nelle équipe educative il teatro come mezzo di formazione e anche come strumento di maggior coesione.

N. Ferraro: Questo significa che il reparto è inserito nella realtà sociale di territorio?

A. Anichini: Certo, abbiamo moltissimi contatti col territorio, perché chiaramente il nostro obiettivo è quello di aiutare i ragazzi a ritornare nel loro contesto di vita. Tutte le figure professionali lavorano in questa direzione, ma ci tengo a sottolineare il grande contributo che ci hanno dato gli educatori, che lavorano con noi in reparto e che gestiscono anche comunità educative e riabilitative per adolescenti da oltre trent’anni. Ci hanno aiutato ad ancorare i progetti di cura al tessuto sociale, chiaramente nell’ambito delle collaborazioni con tutti i Servizi Territoriali (di NPI, di Psicologia e Sociali). Ci hanno aiutato a costruire “un ponte tra ospedale e territorio”, che è anche il nome di un nostro progetto di reinserimento sociale degli adolescenti ricoverati.

N. Ferraro: Come viene gestito il problema della malattia mentale tra i figli degli immigrati? Le modalità con cui arrivano i bambini sono identiche a quelli italiani oppure ci sono differenze nel modo di intercettarli o di aiutare le famiglie?

A. Anichini: Sicuramente al nostro ospedale afferiscono bambini provenienti da una città che ha una grossa quota di immigrati. Penso negli anni di avere visto ragazzi di moltissime nazionalità; mi viene in mente in particolare una ragazzina indiana, appena arrivata in Italia, senza conoscere la lingua, con l’abbigliamento tipico: ha imparato le prime parole con noi, anche attraverso il gruppo dei ragazzi, è stato emozionante. E’ chiaro che l’aspetto culturale è rilevante, ai fini della cura deve essere conosciuto, per fare progetti efficaci. L’etnopsichiatria si occupa proprio di questo. Un problema comune è spesso quello della solitudine e del sentimento di esclusione sociale, che appartiene ai ragazzi immigrati ma forse ancor più alle loro famiglie e questi vissuti si intrecciano spesso con la diffidenza nel ricevere l’aiuto, rischiando di vanificare gli interventi che offriamo. Ci vuole un delicato lavoro e molta sensibilità anche nell’offerta d’aiuto. C’è il problema del ricongiungimento con genitori “sconosciuti”, da parte di ragazzi rimasti per anni nel paese di origine, con pesanti esperienze di perdita. Tuttavia, a parte questi elementi traumatici, molti aspetti delle patologie, che vediamo negli immigrati sono trasversali, presenti anche nelle famiglie italiane.

N. Ferraro: Hanno a che fare col modo di vivere moderno...

A. Anichini: È così...

N. Ferraro: Come ultima considerazione, possiamo dire che i bambini sono anche uno strumento di integrazione culturale per la famiglia di appartenenza, addirittura attraverso i problemi che incontrano?

A. Anichini: Anche in questo caso riprenderei una battuta della lettura teatrale “Dirlo in sillabe d’oro”: “prima della malattia facevano tutti finta di niente”. L’aiuto all’infanzia non può che passare attraverso gli adulti. Spesso i genitori ci dicono: “Se non fosse stato perché nostro figlio capitava in ospedale, di molte cose non ci saremmo accorti..”. In questa epoca di profonde trasformazioni sociali, di crisi dei valori, spesso si rischia di perdere il valore delle relazioni familiari, sociali. In questo senso davvero la malattia, paradossalmente, può essere occasione di una rinascita, o comunque di una trasformazione, di una riflessione e di un pensiero. Quindi non solo malattia come etichetta ma proprio come occasione trasformativa. Concluderei con l’insegnamento della Prof.ssa Di Cagno, di offrire uno sguardo che va dal sintomo alla persona, inserita nelle sue relazioni.

N. Ferraro: La ringrazio molto e complimenti!

A. Anichini: Grazie a voi!

Seconda intervista

N. Ferraro: Abbiamo invitato Emilio Locurcio, drammaturgo e regista teatrale dell’Associazione di Idee Maignet & Magritte, per capire anche dal punto di vista teatrale che cosa succede e come nasce questa iniziativa sotto un profilo più artistico.

E. Locurcio: Nasce chiaramente da una proposta del reparto NPI.

N. Ferraro: Che lei conosceva, se ce lo può raccontare...

E. Locurcio: Io conoscevo la dr.ssa Anichini perché è stata una mia allieva in passato. Mi ha chiamato dopo qualche anno dicendo: “si potrebbe fare qualcosa insieme, è un progetto”. Così si è avviato il primo progetto, che coinvolgeva buona parte di tutti gli operatori del reparto NPI, senza dire loro che la finalità era quella di andare in scena, cioè di costruire uno spettacolo.

N. Ferraro: E come li teneva?

E. Locurcio: È stato proposto come un percorso di aggiornamento teatrale, punto e basta, abbiamo cominciato a fare una serie di incontri, in cui si faceva attività teatrale. Se avessero saputo dello spettacolo all’inizio, alcuni avrebbero rinunciato: per pudore, per paura, per non aggiungere altro stress emotivo ad una condizione professionale che già ne elargisce tanto.

N. Ferraro: Una riflessione teatrale su problemi operativi.

E. Locurcio: Sì, esatto, e avevamo un po’ tutte le categorie, dalla neuropsichiatria infantile alla OSS. La caratteristica di queste persone è che lavorano insieme, nello stesso reparto, con ruoli differenti. Si incrociano quasi tutti i giorni, hanno un contatto stretto, magari fatto di poche parole, in una realtà assai complessa. Pian piano abbiamo cominciato questa esperienza facendo raccontare loro la

vita del reparto. Poi siamo passati ad un approfondimento, cercando di farli improvvisare, che è molto diverso dal raccontare attraverso un dialogo.

N. Ferraro: Che cosa intende per improvvisare?

E. Locurcio: È una tecnica complessa...possiamo dire in modo semplice: "parlare il più velocemente possibile e pensare il meno possibile muovendosi nello spazio teatrale". In questo modo si passa da un'elaborazione razionale ad un'elaborazione associativa per cui è più facile che emergano aspetti dimenticati o emozioni più profonde. C'erano tante storie da raccontare. Ogni piccolo paziente passato da quel reparto era un mondo, di difficile interpretazione. Storie forti, storie pesanti, storie paradossali, ma "vere" storie, che in genere gli operatori osservano, ma tengono dentro di sé. Parlarne apertamente davanti a tutti è già un fatto clamoroso. E c'era la relazione tra di loro. Tutti, indipendentemente dai ruoli, dalle differenze di stipendio, o quelle culturali, sociali, politiche. Attraverso il teatro finalmente avevano la possibilità di guardarsi, osservarsi con calma, e scoprire che in fondo si piacevano. C'era un filo rosso che li legava tutti. Dentro quel reparto, erano un mondo a parte, con le proprie regole, con le proprie stanchezze, ma soprattutto con un'etica in comune, che il teatro avrebbe potuto trasformare in una forma di bellezza.

N. Ferraro: Ci sono esempi illustri di questo metodo teatrale?

E. Locurcio: Sì, Jung...ce ne sono a iosa.. però qui conta il fatto di rendersi conto di essere nello spazio e che gli altri ci vedono nella nostra interità, cioè col corpo, perché io ho notato che spesso nella professione medica un po' si tende a nascondersi dietro la parola, dietro la scienza e la conoscenza. Quando si è sul palco c'è tutto il corpo e la parola non è più sufficiente.

N. Ferraro: Tra l'altro l'oggetto del contendere in medicina è sempre il corpo.

E. Locurcio: È l'oggetto del contendere, ma è negato, sta in secondo piano...sulla scena invece è lì e si vede... con tutti i nostri disordini alimentari...è tutto leggibile.

N. Ferraro: 2-3 kg in più o in meno...

E. Locurcio: Esatto...allora questo chiaramente aiuta le persone, quando si abbandonano a questa situazione a sperimentare una libertà espressiva differente; in quel momento emergono le cose più interessanti, anche le storie rimosse. Le storie che mi hanno raccontato così erano molto interessanti come dettagli particolari, ed è stato possibile costruire il materiale drammaturgico...

N. Ferraro: Come si passa da questo tipo di riflessione, di confessione se vogliamo, all'atto teatrale?

E. Locurcio: Ci vuole un'idea - e l'idea viene da sé - che metta insieme tutto questo materiale in un contesto preciso, per aiutare il pubblico ad immaginarsi una storia. L'idea a un certo punto è venuta fuori perché abbiamo pensato di non far vedere assolutamente nessuno dei pazienti del reparto, ma immaginare che fosse dietro un paravento.

N. Ferraro: Che vi vedesse senza essere visto

E. Locurcio: Il gioco potrebbe essere anche questo...ma soprattutto che si vedesse la dedizione di tutte queste persone nell'arrivare dietro a questo paravento per offrire i propri servizi e poi di tornare nella propria realtà. Così si è dipanata la storia della costruzione invisibile: non c'è nessuno dietro il paravento, ma si crea l'illusione che ci siano tutti i bambini possibili e soprattutto, l'aspetto

secondo me più interessante dello spettacolo, si vede quanta dedizione alla cura davvero ci sia da parte di tutti gli operatori, che per altro sono immersi in una condizione di “non sapere”... in quel reparto, come in altri, spesso si brancola nel buio e le soluzioni arrivano anche per caso, a volte purtroppo non arrivano, ma grazie alla grande dedizione in genere qualcosa accade. C’è una trasmissione di tenerezza, di emozione, di accudimento talmente forte che ha creato rapporti molto stretti anche tra di noi. Io sono rimasto colpito dalla loro dedizione: fanno qualcosa insieme e ci credono fino in fondo, mettendosi in gioco. Così il pubblico, forse per la prima volta, comprende quanta potenzialità esiste in un reparto, quanta energia costruttiva, e quanta invece ne viene sprecata.

N. Ferraro: Stiamo parlando sempre degli operatori...allora lo spettacolo teatrale per definizione pretende un pubblico, altrimenti non si può parlare di teatro. Se gli operatori sono già sul palcoscenico, qual è il pubblico cui si rivolge?

E. Locurcio: Gli altri operatori, i genitori dei pazienti, i coetanei volendo e chiunque in qualche modo interessato a gettare uno sguardo dentro questo aspetto della sanità pubblica.

N. Ferraro: Questo mistero della malattia mentale...

E. Locurcio: Eh sì, quella è proprio l’oscurità. Abbiamo fatto 3-4 rappresentazioni della costruzione invisibile: tendenzialmente il pubblico era composto da operatori, ma anche di altri settori, e abbiamo percepito da parte loro forse un’eccessiva immedesimazione, nel senso che entravano troppo dentro quella situazione.

N. Ferraro: Come i melomani che sanno che cosa succede nella Traviata e si commuovono lo stesso...

E. Locurcio: Su questo piano è stata un’esperienza molto interessante... poi, l’altro aspetto da considerare è che un conto è lavorare con attori professionisti che hanno una tecnica (dici cosa fare e loro la fanno nel modo migliore possibile), un conto è lavorare con persone che non sanno praticamente nulla di teatro e nemmeno delle tecniche, però hanno questa ansia, questo bisogno in qualche modo di dare forma alla loro esperienza

N. Ferraro: Magari arrivano allo stesso risultato in modo diverso.

E. Locurcio: In modo diverso perché l’impatto emotivo è forte.

N. Ferraro: È una necessità quella di comunicare.

E. Locurcio: Sì, poi sono autentici: con i loro difetti di pronuncia, con le inflessioni dialettali, con i loro corpi con movimenti ancora acerbi. Il pubblico percepisce immediatamente la loro autenticità: è finzione, ma allo stesso tempo non lo è.

N. Ferraro: Dal punto di vista artistico che differenza c’è tra un tipo di recitazione come questa che ci ha appena descritto e quella che veniva attuata nel cinema del neorealismo, con attori presi per strada...

E. Locurcio: Il cinema ha tecniche diverse; nel cinema davvero è il regista che fa tutto, a seconda di come sceglie l’inquadratura.

N. Ferraro: Una scena è un mix di scene.

E. Locurcio: Anche Fellini sceglieva attori presi dalla strada, ma anziché le battute faceva dire loro i numeri - uno, due, tre, quattro...- e funzionava ugualmente, perché lì è la maschera del viso che comunica.

N. Ferraro: Qui è un'altra cosa.

E. Locurcio: Qui il viso è piccolo: c'è il corpo. Allora per restituire in qualche modo questa energia del corpo bisogna sottoporli a un certo tipo di training, in cui sperimentano piano piano il concetto di spazio teatrale, dove sono di fronte agli altri che li guardano. Non è una cosa semplice.

N. Ferraro: Lo posso immaginare. Perché già 3 spettacoli o soltanto 3 spettacoli? Scelga lei la chiave di risposta.

E. Locurcio: Sono stati più che sufficienti in questo arco di tempo di 6 anni. Uno non era un vero e proprio spettacolo, ma semplicemente una lettura, però una lettura fatta da una cinquantina di persone, costituita da un montaggio di diari tenuti da una dottoressa del reparto e di altri materiali forniti dagli operatori, alternati ad alcuni versi del canzoniere italiano raccolto da Pasolini in tutte le regioni. Una lettura che racconta la storia di giornate in ospedale, con il loro carico di dolore, per cui induce un atteggiamento di dedizione nel gruppo di lettori, persone di tutte le categorie, ovviamente medici, infermiere, insegnanti, studenti, informatici. Vedere persone di età differenti, di professioni differenti, che poi nella vita si occupano delle cose più disparate, concentrate davvero a leggere parole per circa 40 minuti senza mai sbagliare, mi è sembrato un miracolo: sono rimasto a bocca aperta, perché pensavo che fosse molto più difficile. Lo sarebbe sinceramente stato con un pezzo di tutt'altro tipo, ma lì c'era il dolore, il dolore dei bambini e si verificava un'immedesimazione nei genitori...queste facce erano belle da vedere, intense.

N. Ferraro: Quando si immagina il futuro di questa esperienza, come se lo prefigura?

E. Locurcio: Bella domanda...non saprei che cosa immaginare. Secondo me questa è un'esperienza che deve restare circoscritta in quest'ambito, allargata a pubblici interessati a quello che viene rappresentato.

N. Ferraro: La dinamica drammaturgica deve essere questa.

E. Locurcio: Direi di sì: persone normali che esercitano la professione e che accettano di andare in scena per raccontare la loro esperienza ad un pubblico che è più o meno simile a loro. E' proprio il concetto del teatro greco: è lo specchio di una comunità e forse deve rimanere in questa forma.

N. Ferraro: Un ritorno alle origini.

E. Locurcio: Poi noi queste cose le facciamo senza musiche registrate, senza scenografia... niente.

N. Ferraro: A sua conoscenza, ci sono esperienze analoghe in qualche altra parte d'Italia o del mondo?

E. Locurcio: Secondo me sì, poi credo che all'epoca di Basaglia chissà quanti esperimenti sono stati fatti di questo genere.

N. Ferraro: C'era entusiasmo.

E. Locurcio: Chissà quanti in questo momento lo stanno facendo.

N. Ferraro: E cercare di mettersi in contatto in modo da scambiarsi esperienze, riflessioni?

E. Locurcio: Questo sarebbe splendido, ma... Io anni fa avevo fatto un'esperienza simile con il SERT di Settimo Torinese, mettendo insieme in uno spettacolo operatori e tossicodipendenti in fase di remissione. Recitavano la stessa commedia – chiamiamola così . Quella è stata un'esperienza altrettanto forte, poi abbiamo cercato in qualche modo di prendere contatto con altri SERT per vedere...ma non è così facile, prima di tutto perché questi sono lavori che prendono un sacco di tempo e gli operatori hanno un tempo molto risicato, poi c'è il problema dei costi e infine quello delle strutture dove si svolgono. Non è così semplice, anche se, quando le facciamo, la risposta del pubblico è forte: chiedono, vogliono sapere, capire...

N. Ferraro: Il nostro compito è anche quello di buttare i sassi in piccionaia e quindi oggi stiamo tirando una bella sassata. Intanto complimenti e magari un prossimo incontro per parlare di qualcosa di più specifico.

Terza intervista

N. Ferraro: È con noi la Dott.ssa Francesca Torta che è una neuropsichiatra infantile dell'Ospedale Infantile Regina Margherita. L'abbiamo invitata per la terza intervista che realizziamo oggi su un'iniziativa nuova e innovativa che unisce il teatro a medicina e sanità, una sperimentazione - se vogliamo dire così - di teatro che si rivolge agli operatori sanitari. Ci dica come è stata ingaggiata in questa avventura di tipo culturale che abbiamo capito essere molto interessante.

F. Torta: In realtà nell'esperienza nel reparto di Neuropsichiatria Infantile dell'Ospedale Regina Margherita di Torino c'era già stata una sensibilizzazione all'esperienza teatrale a partire dal 2009 e si erano realizzati con il regista Emilio Locurcio due spettacoli con la partecipazione di altri operatori, tra cui anche la Dott.ssa Anichini e la Prof.ssa Massaglia. Io nello specifico avevo da poco finito la scuola di Specialità in NPI quando ho preso parte a questa esperienza, nata da un'idea del nostro gruppo di giovani operatori (medici appena specializzati o specializzandi, psicologi specializzandi, un'educatrice, un'infermiera): persone con un'età anagrafica ravvicinata e con rapporti interpersonali anche extra-lavorativi. Eravamo interessati a provare a fare un percorso di questo tipo, unendo sia l'esperienza gruppale sia la rielaborazione di alcuni vissuti della quotidianità lavorativa rispetto a tematiche inerenti l'età adolescenziale, significative per i diversi ruoli. Poi ne è venuto fuori lo spettacolo teatrale "Non sono ancora capace a disegnare", per "addetti ai lavori" possiamo dire.

N. Ferraro: L'entusiasmo è condiviso da tutte queste altre figure professionali oltre a quella nel neuropsichiatra infantile?

F. Torta: Assolutamente sì! È stata un'esperienza positiva per tutti, direi, da un punto di vista umano e professionale, anche di approfondimento di alcuni temi, di alcuni vissuti. Poi il rimando è stato anche molto positivo da parte di tutti gli operatori che hanno potuto vedere il nostro spettacolo: ci si ritrovavano molto, diciamo... Era un po' uno spaccato di quello che può essere il nostro vissuto, la nostra realtà lavorativa unitamente poi all'esperienza gruppale proprio, rispetto al lavorare insieme, in équipe, al confrontarsi... per provare anche ad essere più "efficaci". E' stata un'esperienza di confronto con colleghi e con figure professionali diverse, quindi si è realizzato anche un percorso di crescita rispetto all'esperienza con i pazienti.

N. Ferraro: Ecco, da un punto di vista professionale, che cosa si rappresenta sulla scena?

F. Torta: Da un punto di vista professionale si rappresentano alcune delle tematiche o meglio alcune delle problematiche che interessano l'età evolutiva, in particolare l'età adolescenziale, rispetto, più nello specifico, ai disturbi del comportamento alimentare e all'autolesionismo, che sono i temi più toccati.

N. Ferraro: Ecco ma dal punto di vista, invece, personale vostro, degli operatori, che cosa si rappresenta in scena?

F. Torta: Dal punto di vista personale degli operatori si rappresenta un "doppio" percorso, che poi è uno in realtà, nel senso che da una parte è il gruppo (di amici, di colleghi), che va a fare un "viaggio", che poi metaforicamente si può anche intendere come un viaggio che va verso l'oscurità, la problematicità, la malattia, la patologia. Quindi diciamo che si alternano scene del viaggio di questo gruppo con scene di vita professionale, dove emergono elementi inerenti alle patologie che abbiamo detto, e poi il tutto finisce in maniera positiva rispetto all'incontro che rappresenta il punto di arrivo: l'incontro con il paziente, con l'adolescente. Si rappresenta la possibilità di incontro e la ricerca di un percorso di cura, anche mettendosi in gioco come operatori, nel senso che poi di fatto - con o senza un camice addosso - dobbiamo comunque fare i conti con i nostri dubbi, le paure, i timori, la voglia di provare a far bene, però anche tenendo presente la complessità del tutto. È come se si mettessero anche un po' a nudo le proprie paure e frustrazioni, un lato più umano di tutti noi: familiari, pazienti ma anche noi operatori, nel momento in cui ci mettiamo in gioco e al servizio del paziente.

N. Ferraro: Che cos'è cambiato nel suo vissuto professionale da dopo questa esperienza o da quando la vive, perché credo che non sia conclusa questa esperienza, no?

F. Torta: Speriamo di no! O almeno questo è l'intento... Mah, da un punto di vista professionale, senz'altro il rimando è positivo. L'attenzione a questi aspetti c'era già anche prima e ha fatto proprio parte della mia formazione la sensibilizzazione su questi temi: da qui è nata parte della motivazione verso un'esperienza di questo tipo. In particolare, il teatro può essere uno degli strumenti anche terapeutici utili per affrontare determinate situazioni, averlo in mente è arricchente da un punto di vista professionale per i pazienti e anche da un punto di vista umano per il rapporto con i colleghi compagni di percorso. Un'esperienza di questo tipo può dimostrarsi positiva anche rispetto ai rapporti di confronto e di condivisione sul posto di lavoro: appunto con i colleghi di fatto si condivide la quotidianità.

N. Ferraro: Perché, ricordiamo, gli spettacoli sono recitati da operatori sanitari per operatori sanitari, cioè hanno un'altissima valenza professionale diciamo così...

F. Torta: Sì assolutamente!

N. Ferraro: Lei, così come gli altri intervistati finora, avete sempre fatto cenno a questo "gruppo" di lavoro; questo gruppo di lavoro è un po' una negazione del rapporto medico-paziente, in fondo, che dovrebbe essere un rapporto uno a uno? Cioè, fino a che punto il gruppo diventa uno strumento di allargamento delle competenze professionali e quanto invece diventa una sorta di rete di sicurezza, come se uno facesse il trapezista? C'è una certa differenza nel fare un esercizio al trapezio nel circo con o senza rete, il gruppo può avere anche una funzione di questo tipo?

F. Torta: Penso che sia positivo in entrambi i casi: nel senso che poi il rapporto col paziente comunque è uno a uno, l'esperienza professionale è del singolo con il proprio paziente, poi il gruppo è positivo finché è costruttivo, finché è mezzo di confronto con i colleghi, anche con chi la pensa diversamente da te. Essenzialmente, che ci possa essere una dimensione di confronto grupppale con i colleghi è anche una tutela per i pazienti, con i quali poi ogni operatore mantiene comunque il rapporto uno a uno. Il gruppo non deve essere tutti "un'ameba", ma ognuno con il proprio pensiero che

esprime; anzi, in realtà, questo del teatro è stato un percorso dove sicuramente molte cose sono state discusse, perché non vedevano tutti d'accordo; quindi c'erano ampi dibattiti anche su un termine o una frase e questo ha consentito ad ognuno di emergere, rispettando anche le opinioni altrui, per arrivare a creare qualcosa che rappresentasse un po' tutti, su cui si fosse raggiunto un consenso. Quindi questo lavoro non è stato pre-impacchettato ma proprio costruito nel percorso, strada facendo, con ampio dibattito: in quel senso è stato un arricchimento. Poi la quotidianità professionale ovviamente prevede un rapporto vis à vis col paziente: ognuno segue i suoi pazienti e ognuno ha la propria crescita professionale anche in base alle patologie di cui maggiormente si occupa ecc. Poi naturalmente il confronto coi colleghi diventa arricchente, dove un "pezzo" lo metto io, un "pezzo" lo mette l'altro, e si cresce, insomma, da un punto di vista professionale in primis e poi anche umano ovviamente.

N. Ferraro: Se dovesse tracciare un bilancio dell'esperienza fin qua vissuta da lei, al di là del fatto che sia stata positiva, quali sono i contenuti nuovi, le possibilità nuove che le ha dato da un punto di vista operativo per il suo specifico professionale rispetto a prima?

F. Torta: Probabilmente ha confermato determinati miei pensieri nel senso che ad esempio ritengo, ma ritenevo anche prima, che, soprattutto per quanto riguarda determinati tipi di patologie, in particolare psichiatriche, sia arricchente il mantenimento di un'apertura anche ad altri strumenti di cura, oltre ovviamente ai presidi medici classici, farmacologici e non, psicoterapici. Anche per i pazienti potrebbe essere un arricchimento nel senso che ad esempio già nel nostro reparto ci sono delle realtà di apertura verso questi aspetti: l'arte, il teatro, la musica. Sono percorsi differenti, ma averli in mente come strade terapeutiche, che passano attraverso l'espressione artistica e che possono costituire un aiuto nel percorso di cura di taluni pazienti, rappresenta senz'altro un arricchimento umano e professionale. Il fornire ai ragazzi dei percorsi sani, che possono quindi essere anche terapeutici per loro, è essenziale.

N. Ferraro: Ecco, in questo percorso è più facile avere una relazione con i bambini malati o con i loro familiari, intendo nel tipo di lavoro che fa lei e quanto il teatro serve a modificare questa situazione?

F. Torta: Non si può generalizzare, può dipendere da mille fattori... dal tipo di patologia trattata, dall'età del paziente, dal tipo di famiglia, in realtà varia molto da caso a caso, probabilmente, "fisiologicamente" ci viene da essere più vicini ai ragazzi ma naturalmente la relazione d'aiuto e la presa in carico per funzionare deve essere globale e di tutto il nucleo familiare che rappresenta poi il contesto di vita di quel singolo ragazzo, anche differenziando i tipi di aiuto quando si ritiene che vadano differenziati tra i vari membri del nucleo familiare. Questo soprattutto per quanto riguarda la patologia psichiatrica ma anche in generale, e comunque, anche qui il lavoro di équipe può essere vincente: magari quando si ritiene opportuno che un operatore si occupi del ragazzino, che un altro operatore segua i genitori e poi ovviamente ci si trova e si fa il punto e ci si confronta. Quindi di nuovo si sottolinea la ricchezza del lavoro di équipe, quando le risorse lo consentono per fornire il giusto aiuto ai vari membri del nucleo familiare preso in carico; naturalmente, il fornire un aiuto differenziato e il lavorare ogni operatore vis à vis con il paziente che segue nello specifico e poi il ritrovarsi anche in équipe, consentono un confronto arricchente e terapeutico anche.

N. Ferraro: Questa modalità di lavoro di équipe che è anche stata funzionale a quest'esperienza teatrale, è una modalità di lavoro NPI che potremmo definire universale alla NPI o vi riconosce dei connotati che potrebbero essere più torinesi/piemontesi o italiani se vogliamo?

F. Torta: Quello che sicuramente mi porto dentro e che ho imparato è che la neuropsichiatria infantile necessariamente dev'essere un lavoro di rete, ovviamente risorse permettendo, però più si è ognuno nella propria professionalità e specificità e meglio si lavora proprio per tutta la complessità e

le mille sfaccettature insite nel lavoro NPI in sé, soprattutto rispetto alla patologia psichiatrica appunto. Io ad esempio ho un'esperienza più diretta dell'ospedale, poi c'è il territorio con le ASL, le scuole, l'attività educativa... ognuno deve fare la sua parte per seguire al meglio i soggetti in età evolutiva, nel corso della quale ogni contesto di vita di un bambino/ragazzo diventa importante per il suo sviluppo neurocognitivo e psicologico.

Quarta intervista

N. Ferraro: E' con noi la professoressa Pia Massaglia dell'Università di Torino, a cui chiediamo come è entrata a far parte di questa avventura di tipo culturale.

P. Massaglia: Ne sono entrata a far parte come personaggio di sponda esterna fin dal suo inizio, quando la dr.ssa Anichini mi aveva consultata per chiedermi il parere rispetto ad una possibilità che, grazie alla collaborazione con la Cooperativa Mirafiori che gestisce l'intervento educativo all'interno del nostro reparto, si profilava di svolgere un'esperienza di rielaborazione teatrale rispetto al lavoro, con la partecipazione di tutte le figure professionali attive nella cura. La dr.ssa Anichini sarebbe stata disponibile, ovviamente, a parteciparvi, però desiderava avere l'approvazione di referenti, anche formativi. Allora ero responsabile della Scuola di Specializzazione in Neuropsichiatria Infantile: la dottoressa era interessata a coinvolgere anche gli specializzandi e in questo senso mi aveva chiesto. Io ho immediatamente caldeggiato questa proposta, perché la sentivo molto arricchente per tutti gli operatori del reparto: diverse figure dell'area sanitaria e non, un'équipe multiprofessionale che condivide la quotidianità. Il coinvolgimento era naturalmente su base volontaria, perché si richiedeva un impegno extralavorativo importante a tutte le figure, specializzandi compresi: avevo però chiesto che fossero gli specializzandi presenti in quel periodo in reparto, perché ritenevo necessario che si ripensasse insieme a un'esperienza davvero svolta insieme. Per fortuna questa proposta, quando la dr.ssa Anichini l'ha formulata al gruppo di lavoro, è stata accolta da un numero sufficiente di persone per avviare l'esperienza con Emilio Locurcio, che poi ha portato al primo spettacolo "La costruzione invisibile", di cui io non ho saputo nulla fino alla sua rappresentazione. E' stata per me una stupenda sorpresa vedere il risultato di questa esperienza, perché nello spettacolo erano veramente delineate sia le criticità sia le possibilità del nostro lavoro e il messaggio determinante per me era che possiamo svolgerlo, almeno per com'è l'organizzazione del nostro reparto, soltanto se riusciamo davvero a fidarci l'uno dell'altro.

N. Ferraro: Quello che lei dice è molto importante, perché la fiducia tra operatori di una stessa équipe è un dato molto importante, spesso sottovalutato anche paradossalmente da chi si occupa professionalmente di trovare specifiche migliori per poter lavorare meglio in équipe. Raramente si parla di fiducia; si parla piuttosto di capacità di interagire con gli altri. Come nasce questa sua valutazione del tutto originale sulla fiducia?

P. Massaglia: Naturalmente, quando sono stata confrontata con questa esperienza teatrale lavoravo già da un'infinità di anni, perché sono la più anziana di questo gruppo, per cui mi ero già scontrata direttamente in altri ambiti con la necessità e la difficoltà di avere reciprocamente fiducia, quando si è insieme a gestire un po' il destino delle persone a noi affidate in quel momento.

N. Ferraro: Come valore, visto che ha un'esperienza cronologicamente attendibile, come si colloca in questo arco temporale della sua attività lavorativa questa fiducia: è andata crescendo, si è modificata rispetto ai suoi inizi di carriera...

P. Massaglia: Certamente ho dovuto imparare, proprio come suol dirsi sulla mia pelle, che, per stare in modo produttivo per gli altri, perché saremmo lì per curare ovviamente, in un'istituzione complessa come l'ospedale è indispensabile un'apertura di fiducia, fare credito alle altre persone con

cui gestiamo il caso. Tutte le volte che non mi è stato possibile ovviamente tagliavo le gambe io stessa al progetto di cura e ho dovuto riconoscere l'errore e modificare il mio atteggiamento. Tra l'altro nel momento in cui diamo credito, anche gli altri ci danno credito. Questo è un punto su cui ogni operatore ha una responsabilità diretta ineludibile e non è corretto assolutamente attribuire agli altri la mancanza.

N. Ferraro: Forse è il valore aggiunto che nasce dal tramonto definitivo della medicina paternalistica, quella autoritaria fondata sull'autorevolezza del barone, che decideva per tutti. Questa fiducia allora poteva anche non esserci: c'era uno che era il punto di riferimento per tutti

P. Massaglia: Io ho cominciato i primi anni di medicina in questo clima, che quando l'ho finita era già potentemente cambiato... cronologicamente io appartengo alla generazione del '68...a un certo punto abbiamo superato l'atteggiamento baronale... speravamo veramente di realizzare una medicina diversa. Ricordo gli entusiasmi degli ultimi anni di medicina, l'ideale che non solo io, ma in molti del mio anno si aveva, era di rappresentare un altro tipo di medico, davvero al servizio delle persone. Poi ovviamente gli ideali si scontrano anche con la realtà...

N. Ferraro: Però questo mi sembra un buon ritorno di fiamma, o sbaglio...

P. Massaglia: Direi che per me è stato importante vedere che si poteva creare davvero una situazione di crescita professionale, anche con un contributo esterno: in fondo nell'attività teatrale noi attingiamo al vasto campo delle scienze umane, di cui si parla tanto in medicina, ma non se ne pratica tanto.

N. Ferraro: Utilizzando un termine terrificante di umanizzazione, come se la medicina fosse disumana.

P. Massaglia: E in ospedale infantile c'è il termine ancora più atroce di bambinizzazione.

N. Ferraro: La bambinizzazione mi mancava.

P. Massaglia: Togliamo di mezzo queste parole, però andiamo alla radice del riscoprire, come poi ad esempio nel secondo spettacolo "Dirlo in sillabe d'oro", cui io ho partecipato, si evidenziava molto chiaramente: nel momento in cui si è toccati da una malattia, indipendentemente dall'età e dal ruolo, si è potentemente confrontati con gli elementi ineludibili della condizione umana, i pazienti e anche noi operatori.

N. Ferraro: Incominciando dalla morte che è una rimozione collettiva ma esiste.

P. Massaglia: La morte e la fragilità, certo, ma anche la speranza, il desiderio, la richiesta di aiuto, la possibilità di compagnia e di incontro, il cercare di farcela al di là dell'impossibile. Insomma sono in gioco tanti aspetti della vita, che la malattia delinea fortemente, allora, se possiamo guardarli, più scienze umane di così...

N. Ferraro: Certo, a proposito di quello che diceva adesso, uno dei rischi che sono stati evidenziati negli ultimi venti anni per gli operatori sanitari, medici e non, ma soprattutto per i medici, che hanno un potere e un obbligo decisionale rilevante, è quello della sindrome del *burn out*, cioè della consunzione dovuta al fatto di spendere le proprie energie fino alla fine. Un'esperienza come questa è un valido presidio contro il burn out, che credo, soprattutto in medici che si occupano di pazienti bambini sia un rischio forse ancora maggiore?

P. Massaglia: Siamo davvero più a rischio all'ospedale infantile, come è stato evidenziato dalla ricerca sul *burn out* sponsorizzata dalla regione alcuni anni fa.

N. Ferraro: Certo, vedere i bambini morire di cancro...

P. Massaglia: Ci sono risonanze molto intense rispetto al vissuto innescato dall'assistere al cosiddetto "dolore innocente".

N. Ferraro: Sempre innocente dovrebbe essere il dolore, ma questa è una conquista ancora da compiere, basta vedere l'applicazione della terapia antalgica quanto sia residuale nel nostro paese, a livelli di Repubbliche del Centro Africa, anche se c'è una legge..

P. Massaglia: E' uno dei nostri primi doveri, lenire il dolore, perché il miracolo non è in nostro potere, ma lenire il dolore sì.

N. Ferraro: Sedare il dolore è divino, come dice la teologia cattolica, la chiesa non è assolutamente contraria alla sedazione, anzi...

P. Massaglia: Dicevamo del *burn out*: senz'altro un'esperienza di questo tipo si inserisce nell'ambito delle possibilità di aiuto rispetto al *burn out*, perché, come diceva anche prima la collega Torta, c'è la possibilità insieme di fare rete nel senso di sostenersi reciprocamente. Io credo però che a monte ci sia per ognuno di noi il punto che lei accennava prima, cioè il passare dalla medicina paternalistica alla medicina che cerca l'accordo col paziente: allora non è più solo il medico che deve approfondire risorse inesauribili in un pozzo senza fondo, ma tutti i soggetti danno il loro contributo. Non dobbiamo nasconderci che in certi momenti il medico ha un ruolo determinante, ma se non è da solo rischia meno l'esaurimento. In ogni caso nell'attività teatrale davvero si realizza una condizione in cui non si è soli sia rispetto ad altri colleghi alla pari sia rispetto ad altre figure professionali.

N. Ferraro: Mi sembra di capire che sia dell'idea che come per la democrazia che si costruisce, non è un bene ereditato o inesauribile, ma va mantenuta, anche questo passaggio dalla medicina paternalistica alla medicina della condivisione delle decisioni sia un percorso in continuo divenire, non esiste un punto di svolta definitivo...

P. Massaglia: Assolutamente, siamo a rischio di continuo, per cui tutti gli strumenti che ci aiutano a non deragliare troppo sono i benvenuti.

N. Ferraro: Volevo ancora approfondire con lei un aspetto che mi ha sempre incuriosito. I bambini sono considerati degli adulti in miniatura: purtroppo i testi di medicina lo confermano, per cui tutte le patologie in qualche modo vengono riferite ad una dimensione dell'adulto – nell'adulto è così...nel bambino è così...Allora sono meglio dal punto di vista professionale medico i pazienti bambini o quelli adulti? Anche nel suo specifico professionale...

P. Massaglia: Quando ero giovane specializzanda in NPI all'infantile avevo contribuito ad una piccola ricerca su questo punto, confrontando un gruppo di medici dell'ospedale pediatrico con un gruppo simile (per età e caratteristiche professionali) dell'ospedale per adulti. Era emerso che ognuno di noi sceglieva la fascia di età rispetto alle proprie risorse e alle proprie fragilità. Quindi non mi sento di dare una risposta assoluta. Certo io preferisco lavorare con i bambini/ragazzi: li percepisco più propositivi e vitali. I colleghi dell'adulto spesso mi dicevano "se dovessi stare come te in oncologia pediatrica morirei", però accompagnavano pazienti in numero di almeno dieci volte tanto. Per me erano soverchiati da una moltitudine, poi io avrei avvertito il rischio di un'identificazione maggiore di fronte ad un adulto. Credo quindi che sia un campo dove dobbiamo pensare in modo assolutamente

relativo. E' prezioso che il singolo operatore riconosca qual è la situazione in cui si sente di impegnarsi al meglio, erogando davvero un lavoro di cura.

N. Ferraro: Un'ultima domanda. I bambini vivono in questa società contemporanea in occidente, un duplice ruolo, come sempre conflittuale: da un certo punto di vista sono considerati una merce rara e spesso sconosciuta, sono vezzeggiati perché ce ne sono sempre meno, da un altro punto di vista spesso sono criminalizzati perché si dicono cose terribili su di loro... sugli adolescenti poi non ne parliamo... Qual è secondo lei il rapporto che la società dovrebbe vivere con i giovani per migliorare la loro condizione, farli sentire in ogni caso più a loro agio nel loro processo evolutivo, che è un vantaggio per tutti noi?

P. Massaglia: Dovremmo, anziché sentenziare sui bambini/ragazzi, come lei segnala e come è anche nella nostra esperienza, rivedere il nostro modo di adulti di stare con loro: ognuno nel suo ruolo, perché sono in causa sia i familiari sia gli educatori e gli insegnanti, sia tutti gli operatori, compresi noi operatori sanitari naturalmente, non solo in ospedale; ogni bambino ha il suo pediatra di libera scelta, che può essere una figura molto significativa per sostenere lo sviluppo. Allora se tutto il complesso di adulti che ruota intorno al singolo bambino, pur merce rara, ma in ogni caso individuo in evoluzione, si mettesse una mano sulla coscienza e desse il proprio contributo a conoscerlo e ad aiutarlo nella sua crescita, probabilmente vedremmo situazioni un po' diverse da quelle che oggi incontriamo...

N. Ferraro: Anche nel mondo degli adulti

P. Massaglia: È possibile.

N. Ferraro: La ringrazio

P. Massaglia: Grazie a lei.

Considerazioni conclusive

Per tirare le fila, possiamo chiederci come il laboratorio teatrale cura i curanti. Partiamo dalla consapevolezza che il lavoro degli operatori di un reparto di NPI richiede molta passione e un investimento elevato, sempre al confine tra vita professionale e privata: è un lavoro ingombrante, che spesso invade gli spazi di vita personale o, da un altro punto di vista, sottrae spazio e tempo all'ambito di vita privato e familiare. Ci spinge a dirottare le nostre energie sull'onda dell'emergenza. È, in estrema sintesi, un lavoro che ci chiede di imparare a maneggiare affetti, legami ed emozioni, distanza e vicinanza, con la fatica (e il bello) di dover cercare costantemente nuovi equilibri, mai definitivi.

Allora una dimensione di cura di questa nostra esperienza sta nel legame tra teatro e gruppo.

Là dove il singolo operatore rischia di fallire, non potendo tenere da solo così tanti fili, su molteplici livelli della realtà esterna e interna, la condivisione e il sostegno del gruppo multidisciplinare aprono nuove prospettive e nuovi scenari. In questo senso ci viene incontro il teatro con la sua specificità, un dispositivo altamente "democratico", come dice sempre il nostro regista Locurcio, in quanto ai fini di un buon risultato artistico non possiamo fare a meno dell'altro: quest'attività si fa insieme. È indispensabile il rispetto delle difficoltà altrui, ma altrettanto importante è imparare ad avvantaggiarsi dei pregi dell'altro, tenendo a bada l'invidia e la rivalità, e, in sintesi, la distruttività che rischia di contagiare anche i curanti.

Come bene rappresenta "La costruzione invisibile", si tratta di un equilibrio minacciato e sempre ritrovato, potendo contare su fondamenta solide quali la passione e l'investimento comuni. In questo senso una parte importante in teatro è giocata dal linguaggio, un linguaggio trovato insieme

durante le improvvisazioni, un linguaggio incarnato nel gruppo e nei suoi legami, che contiene davvero “le parole per dirlo” e pertanto diviene anche nel quotidiano una sorta di “mantra” che accompagna sia l'équipe sia il singolo operatore: in reparto capita spesso di evocare qualche battuta tratta dal copione, mentre i colleghi che non lavorano più in reparto e si sentono “fuori dalla trama” ci dicono che spesso, ripensando proprio alle battute dello spettacolo, tengono viva la possibilità di continuare a pensare e, in definitiva, mantengono la fiducia nella possibilità di trovare una via d'uscita. Un altro aspetto rilevante, in teatro, sono i costumi: indossare, ad esempio nella “costruzione invisibile”, i panni di operai di un cantiere, con i colori e gli attrezzi, ha potuto dare visibilità ad aspetti normalmente invisibili; è come se avesse aiutato a rendere tracciabile, con la dimensione del fare, quanto il pensare in gruppo contribuisca a costruire realmente un contenitore proprio come un edificio. Nell'abbigliamento, allo stesso tempo, elmetti e protezioni di sicurezza testimoniano (e rendono visibile) la necessità di difendersi dai rischi e dai pericoli, trovando la giusta distanza.

Il paravento nella costruzione separa la vista dal paziente e tutta la storia si dipana immaginando al di là di quello, sollecitando tutte le nostre risorse e allo stesso tempo invitandoci verso l'ignoto: la conoscenza che abbiamo è sempre “altro da sé”.

Inoltre in teatro ci sono gli spettacoli, che hanno svolto nel tempo diverse funzioni. In primo luogo rappresentano “una prova d'insieme” del gruppo e ne testano la coesione: ogni volta il gruppo affronta al suo interno la paura di non farcela e poi ritrova sempre la gioia essere riuscito nell'impresa, recuperandone la bellezza. Inoltre sono occasione di dibattiti che consentono al gruppo di rispecchiarsi con un grosso arricchimento di tutti, anche del pubblico che si sente sollecitato a cercare le proprie identità gruppalì.

Per finire, questa nostra esperienza ci ha dato la possibilità di trasmettere la nostra cultura della cura, aprendosi alle nuove giovani generazioni e alla Comunità nel suo insieme. A questo proposito è stato interessante mettere in scena la seconda edizione de “La costruzione invisibile” con un gruppo di operatori rinnovato, a distanza di 8 anni, nello stesso teatro della prima rappresentazione in occasione della commemorazione della prof.ssa Livia Di Cagno, che ha fondato la nostra Struttura Universitaria. Il nuovo gruppo si è ben amalgamato e i nuovi attori si sono integrati con facilità. Del resto l'originalità di questo percorso teatrale, che si è articolato all'interno di un Servizio Sanitario pubblico, è data dall'incontro tra un'ottica teatrale, veicolata e sostenuta dalla Cooperativa Mirafiori, realizzata dal regista Emilio Locurcio, con la creazione di un laboratorio teatrale, e il contesto a cui è rivolto, formato da un'équipe multidisciplinare di un Reparto di Neuropsichiatria Infantile (neuropsichiatri infantili, medici, psicologi, infermieri pediatrici, educatori, insegnanti, OSS). L'intreccio di base ha in sé la ricchezza della differenza, quindi possiamo pensare al laboratorio teatrale come a un lievito fecondo per la matrice gruppalì, apportatore di una dinamica vitale, aperta al cambiamento pur su una base di continuità, ad analogia della pasta madre, una microflora in cui convivono diverse specie microbiche, costantemente rinnovata per mezzo di successivi rinfreschi, cioè impasti periodici con variabili quantità di farina e acqua, sempre pronta per nuove preparazioni.

L'attività teatrale in carcere.

Riflessioni sul significato dell'attività creativa nel contesto penitenziario

Marco Bozzi

Premessa

Questo breve articolo si propone di contribuire alla riflessione sulle attività culturali all'interno del contesto penitenziario¹, o meglio alla loro incidenza sul benessere delle persone detenute.

L'attività teatrale che il presente articolo si propone di commentare prende spunto da un evento avvenuto nel Marzo 2017 all'interno di un Istituto Penitenziario, con un ciclo di incontri di formazione, ed ha trovato compimento nella presentazione di uno spettacolo, avvenuto nel mese di Maggio 2017 ed aperto alla cittadinanza.

Il tema trattato è quello dell'affettività in carcere, attraverso una riflessione sul Cantico dei Cantici. Come si può sostenere che l'affettività aiuti o non aiuti a migliorare la permanenza in un luogo che per definizione non ammette aperture?

Tenteremo qui, in modo sintetico, di proporre contributi sull'argomento attraverso un'analisi degli elementi che sostengono a gran forza la necessità di rispondere con la cultura alla dinamica della devianza ed in quelle del sistema penitenziario.

La sfera affettiva ed il sistema chiuso

L'argomento prende in considerazione una sfera vitale nell'esistenza umana, la sfera affettivo-emotiva, che nella vita di un detenuto in carcere subisce una frattura con l'esterno, di qualunque tipo esso sia. Tra le caratteristiche vitali che l'attività artistica propone, alcune di esse connotano in senso altamente evolutivo il percorso detentivo di una persona. Una di queste è la sperimentazione di parti di sé che attingono dalla sfera affettiva; i detenuti qui sono chiamati ad interpretare parti di sé che normalmente vengono sommersi dalla dinamica della violenza e dall'aggressività, nello stile di vita delinquenziale. Un altro elemento che tale attività stimola è quella simbolica, attraverso la capacità associativa ed interpretativa; la persona assume il ruolo di protagonista di se stesso, nell'esplorazione delle sue parti nascoste e profonde. L'attività di espressione artistica assume delle assonanze con le terapie di tipo espressivo: il ruolo di attore richiede una interpretazione che da una parte si deve conformare ad un copione; dall'altra pone l'attore in una dimensione di protagonista finalmente non negativo, che ha su di sé l'attenzione di un pubblico che valorizza le sue qualità umane.

Un ultimo elemento che sottolinea è quello del recupero di una dimensione empatica; il tratto deviante e delinquenziale è spesso associato, nei rei, ad un funzionamento psichico di tipo antisociale. Esso, per definizione clinica, non è trattabile terapeuticamente.

L'intervento clinico, secondo la letteratura scientifica (Marshall et al. 1999), prevede la riattivazione della capacità empatica, attraverso le tecniche di gruppo e di terapia espressiva (appuntamento); tale movimento psichico può permettere una interiorizzazione delle norme e dei valori sociali condivisi, quali soprattutto il rispetto degli altri e di sé stessi.

Per comprendere meglio il fenomeno è necessario aumentare il grado di complessità.

¹Una versione rivista e rielaborata del presente capitolo è stata inserita nel volume: *In COVIDTIME: prima e dopo. Setting e trasformazioni in situazioni di ascolto e di cura*. (a cura di) S. Massia, A. Anichini, P. Massaglia. Torino: Kemet. 2021. p. 259/269. Si ringrazia l'editore Vecchiarelli per la gentile concessione.

Il sistema chiuso

L'ingresso e la permanenza in una istituzione chiusa determina vari effetti nel funzionamento psichico; molti autori ne hanno definito le conseguenze psichiche (Clemmer 1940, Goffmann 1961), ed esse spaziano dalla sfera cognitiva a quella emotiva, in tutte le intersezioni che tali livelli creano.

Inoltre, la separazione netta tra il dentro ed il fuori, determina una separazione altrettanto netta tra il funzionamento psichico individuale all'interno ed all'esterno, cambiando l'ambiente di vita. Tali conseguenze psichiche possono talvolta diventare irreversibili, come ben evidenziato dalla letteratura scientifica specializzata.

L'ingresso in un carcere non si può sperimentare: o si entra perché si compiono attività lavorative o di altra natura al suo interno, o si entra perché detenuti. Non ci sono altre possibilità. Chi entra in visita, non entra a contatto diretto con i detenuti, a meno che non svolga con essi una attività ben precisa e, soprattutto, autorizzata.

Per tentare di spiegare meglio l'oggetto di discussione, vi richiedo uno sforzo di empatia: immaginiamo di essere stati arrestati, e di essere in procinto di essere trasferiti presso una struttura di detenzione. L'evento che ci accingiamo ad esplorare, per essere meglio compreso, deve poter essere visto da molti punti di vista, ed il lettore, per comprenderlo, deve poter avere il maggior numero di informazioni. Seguiamo un ordine cronologico di eventi principali.

Il primo impatto: l'ingresso in una costruzione dove un muro invalicabile separa l'interno dall'esterno, dove si entra e per un po' non si esce; dove all'interno, il funzionamento sociale è completamente diverso, e dove ci vuole un po' per impararlo (a meno che non si conosca già). L'accoglienza, come si può immaginare, non avviene in modo caloroso e familiare. Le difese psichiche sono altissime, da parte di tutti i soggetti coinvolti.

La letteratura scientifica, oltretutto quella narrativa, già ha evidenziato come questo impatto sia traumatico, ovvero come assuma caratteristiche tali che predispone le persone ad assumere un funzionamento psichico diverso da quello nel regime di libertà.

L'attività teatrale che si vuole esplorare nelle sue dimensioni evolutive, si colloca in questa condizione spazio temporale: nell'intervento con persone che hanno un funzionamento psichico determinato dall'influenza dell'ambiente carcerario.

Si tratta di condurre/proporre/mantenere un'attività artistica con persone che hanno adottato un funzionamento psichico diverso da quello che avrebbero nell'ambiente esterno. Persone che all'esterno si trovano anche (spessissimo) in condizioni critiche, dove il momento dell'arresto rappresenta in termini clinici il compimento di una richiesta inconscia di contenimento, dove la società, rappresentata dalle forze dell'ordine, decide che il limite è superato in modo grave, e quindi la persona deve essere trasferita in un altro luogo, diverso, lontano, anzi in un altro spazio ed in un altro tempo.

La separazione con il proprio ambiente affettivo, seppur degradato, è comunque una separazione che ha riflessi di tipo traumatico.

Dal punto di vista clinico, quindi, se un elemento vitale viene negato e non vissuto, esso produce una fissazione che provoca malessere, espressione degli elementi non elaborati.

Con gli elementi definiti in precedenza, quali possono essere delle condizioni motivanti e facilitanti, affinché il funzionamento psichico delle persone recluse possa essere trasformato in modo evolutivo, e non in senso distruttivo?

Come possono, quindi, le attività culturali avere funzione di cambiamento del funzionamento psichico della personalità?

In senso clinico psicologico, il cambiamento può che avvenire in base alla motivazione. Se essa è estrinseca, ovvero dipende da un fattore esterno, rinforza un determinato comportamento; ma il cambiamento cessa velocemente quando il rinforzo esterno decade. Il comportamentismo e le tecniche ad esso ispirate ne sono un esempio. Se, invece, esso è intrinseco, ovvero motivato da fattori interni profondi, è in relazione con una maggiore consapevolezza di sé ed è molto più duraturo nel

tempo. Una persona cambia quando diventa maggiormente consapevole delle ripetizioni che compie, riattualizzando schemi di atteggiamento/comportamento vissuti nel passato e non risolti. Questa sintesi estrema sul concetto di cambiamento psichico può essere messo in relazione con un ambiente altrettanto estremo, quello del sistema chiuso, dove la ripetizione ed il controllo assumono l'obiettivo principe del sistema.

Goffmann, nel 1961, ha ben descritto le caratteristiche di tale ambiente, evidenziando come esse, per come sono intese e condotte, non possano contemplare uno sviluppo psicologico del funzionamento mentale.

Anche se esse trovano ragione di esistenza nel bisogno di contenimento delle persone devianti, ovvero di quelle persone che hanno violato le regole di coesistenza sociale secondo le leggi del territorio, tale funzione di contenimento ha valore anche di cambiamento, secondo i valori espressi dalla Costituzione. Ergo il contenimento dovrebbe poter sviluppare capacità/doti/valori atti a permettere un re-ingresso della persona all'interno del contesto sociale, una volta scontata la pena. Ecco, questo tempo di sospensione dovrebbe essere trasformativo in senso evolutivo, ma spesso non lo è, anzi potrebbe innestare un circolo involutivo aggravando la gravità delle condotte devianti, seguendo un percorso di escalation.

Il valore dei contributi di Goffmann trova qui significato: il sistema chiuso non segue le regole sociali dei sistemi aperti (quelli del regime di libertà, per intenderci), e le dinamiche che si instaurano al suo interno spesso portano le persone ad amplificare lo stato di sofferenza e di aggressività; questa osservazione si evidenzia con le statistiche che definiscono quanto sia alto il livello di recidiva.

Quali sono gli elementi che favoriscono una "ripresa delle funzioni"? Quali sono le funzioni sane da riprendere o imparare?

Conclusioni

Il punto sul quale ruotano queste brevi osservazioni è: essendo la reclusione una condizione necessaria che la società si dota per allontanare le persone devianti, quali sono le condizioni che essa può assumere affinché il tempo di sospensione delle persone detenute sia riabilitativo? Quali sono le trasformazioni che il sistema chiuso descritto da Goffmann, ed ancora attuale, deve affrontare per poter diventare evolutivo?

Utilizzando un approccio sistemico, si può sostenere che la detenzione può diventare un percorso terapeutico e riabilitativo se anche esso si mette in discussione e propone una revisione della cultura che esso stesso rinforza nelle persone reclusi. L'attività teatrale è uno degli strumenti che possono produrre una modificazione culturale del sistema, perché possono favorire una ripresa delle funzioni evolutive delle persone coinvolte. L'incontro tra interno ed esterno può rompere gli schemi comportamentali delle persone e del sistema carcere; questo è uno dei terreni su cui si gioca la partita. L'esperienza espressiva favorisce a livello individuale una possibilità di esercizio di autoformazione sulle proprie modalità relazionali e di autoanalisi della propria identità; il movimento trasformativo del sistema avviene nell'incontro tra persone, apprendimento ed espressione.

Fermata d'Autobus Associazione onlus

Raffaella Carola Iorio, Maria Giovanna Urgo, Splendore Durante¹

L'Associazione Fermata d'Autobus offre accoglienza e cure a chi presenta un quadro di disagio psicologico e psichico accompagnato da forme di dipendenza patologica.

Le dipendenze patologiche possono avere diverse forme: tossicodipendenza, alcolismo, dipendenza affettiva, da gioco d'azzardo, da internet, disturbi del comportamento alimentare ma, tutte quante non sono altro che la conseguenza, o meglio, il sintomo, di un disturbo più profondo.

Per questo parliamo di “doppia diagnosi” perché spesso chi accede al percorso terapeutico di Fermata d'Autobus presenta disturbi psichiatrici, più o meno gravi, sfociati in forme di dipendenza.

Come ogni forma di dipendenza ha una sua origine e causa, chi sosta presso la nostra “Fermata” ha una propria storia, unica e peculiare, a prescindere dalla condizione psicopatologica che presenta. Fermata d'Autobus, attraverso una metodologia di lavoro flessibile e lo sviluppo di percorsi specifici, vuole arrivare non solo a medicare le ferite aperte dalla dipendenza patologica ma a comprendendone le cause, ricucire i lembi di vita lacerati da traumi più profondi.

L'obiettivo di Fermata d'Autobus è aiutare le persone afflitte da forme di dipendenza a raggiungere una maggior consapevolezza di sé e delle proprie modalità di relazione, correggere fragilità ed abitudini auto ed eterolesive e, quindi, di assisterle nell'apprendimento di strategie non distruttive che migliorino la qualità di vita. L'approccio integrato alla complessità dell'utente si declina in un intervento terapeutico che spazia da un livello sanitario a uno pedagogico-riabilitativo a uno psicologico, integrando questi diversi livelli e cercando un equilibrio tra essi.

Gli ospiti che decidono di fare sosta in “Fermata d'Autobus” arrivano con delle enormi ferite, sono fragili, potremmo dire quasi senza pelle. Quello che Fermata d'Autobus cerca di fare è ricreare una nuova pelle: flessibile, morbida, ma molto contenitiva, che li aiuti a guarire. Fermata d'Autobus è un circuito terapeutico che si compone di diverse sedi ognuna delle quali raccoglie in sé un team multidisciplinare dalle sinergiche competenze per offrire a ogni ospite un'assistenza mirata e calibrata.

Gli strumenti di accoglienza e cura sono molteplici ed attengono il mondo del verbale e del non verbale. I laboratori da sempre hanno contraddistinto una parte dell'azione terapeutica di Fermata d'Autobus in particolar modo quelli inerenti arte e creatività.

Vissuti dolorosi, drammi interiori e disagi sociali sono veicolati all'esterno attraverso la realizzazione di opere nate in un contesto di emergenza creativa adeguatamente suscitato e organizzato. L'ospite può pervenire all'espressione oggettuale attraverso un percorso soft, acquisendo uno stile proprio, necessario a colmare le istanze narcisistiche e le frustrazioni più profonde. Oltre all'opportunità di esprimere emozioni, le realizzazioni oggettuali divengono un mezzo di sostegno dell'io e aiutano lo sviluppo dell'identità e il rispetto del sé che sovente i vari pazienti non ricevono dall'ambiente in cui vivono quotidianamente.

L'arte in questo contesto ha rivestito un ruolo, ha avuto una funzione: raggiungere l'inconscio, combattere blocchi e stereotipie, agevolare un accesso ai meccanismi di difesa, liberare la fantasia a favore di regressioni positive, verso una produzione libera da condizionamenti effettivi.

I nostri dati ci raccontano che, con l'aumentare delle attività legate all'arte come strumento terapeutico, sono notevolmente diminuiti: l'uso di farmaci, il numero di ricoveri e, soprattutto, il numero di fughe dalle comunità. In particolar modo per le donne prevenire il bisogno di fuga e di ricaduta nell'uso di sostanze vuol dire prevenire conseguenze devastanti: prostituzione, gravidanze indesiderate, accoppiamenti non protetti, comportamenti auto-lesivi.

¹ Si ringraziano per il contributo allo scritto tutti gli operatori di Fermata d'Autobus.

Per favorire la visibilità di alcuni lavori dei pazienti e per offrire degli spazi di creazione e confronto sull'arte irregolare, è nata la Galleria "Gli acrobati" ed al suo interno "il Collettivo" un gruppo di 10 artisti ospiti delle strutture di Fermata d'Autobus.

Non solo spazio espositivo, ma anche atelier e galleria studio, in cui i nostri artisti possono creare liberamente. Un vasto programma di attività, tra cui incontri con gli artisti, laboratori di arti – terapie e presentazioni di manufatti realizzati da residenti di comunità terapeutiche, permette di mettere in luce la genesi e la vita del processo creativo, nelle sue innumerevoli manifestazioni.

I nostri laboratori

Arteterapia

Le modalità operative dell'atelier di Arteterapia sono caratterizzate dall'uso di mezzi di espressione e di comunicazione non verbali. La non verbalità è un requisito sostanziale: il silenzio dà spazio e libera l'inconscio. La funzione di protezione e contenimento peculiare del gruppo, genera una holding attenta e flessibile di aiuto e sostegno alla ricostruzione del sé, in un clima in cui ogni tipo di tensione può essere stemperata, la paura, le esitazioni, le resistenze iniziali diluite. Le facilitazioni e il sostegno dell'arteterapeuta aiutano il paziente ad affrontare sia la banalizzazione insita negli esercizi e negli atti reiterati, sia le eventuali conseguenti situazioni di caos e/o confusione. L'Arteterapia integra e sostiene la psicoterapia – senza tuttavia sostituirla – grazie alla relazione che si stabilisce tra il paziente e l'arteterapeuta con la mediazione del prodotto visuale. L'uso dei materiali riveste un'importanza notevole e consente di accedere ai contenuti latenti della comunicazione. Questa impostazione metodologica, che ha molti punti in comune con la libera associazione usata in psicoanalisi, deriva dalla Scuola americana di Edith Kramer.

L'atelier di Arteterapia accoglie i pazienti che risiedono in Comunità, la partecipazione è consigliata per il percorso terapeutico. I gruppi sono composti da non più di otto persone, si svolgono una volta alla settimana e hanno durata di 3 ore.

Foto-Arteterapia

L'atelier di Foto-arteterapia, per i riferimenti teorici e le metodologie generali adottate è strettamente collegato a quello di Arteterapia. Condotta da Carola Lorio, arteterapeuta e fotografa, si distingue per la sua specificità tecnica e soprattutto per aver mutuato a proposito da Judy Weiser – pioniera indiscussa (1975) e fondatrice del Centro di Fototerapia di Vancouver nel 1982 – l'uso delle tecniche fototerapiche.

In particolare esse si suddividono in cinque parti relativamente autonome:

- I. Fotografie scattate o create dal paziente, o rielaborate a seguito di appropriazione da fonti diverse;
- II. Fotografie del paziente scattate da altri, in cui il paziente è soggetto più o meno consapevole di un'azione appannaggio di altri;
- III. Autoritratti, scattati dal paziente o nei quali le scelte e le modalità di rappresentazione siano riferibili al soggetto medesimo;
- IV. Album di famiglia come insieme di fotografie a carattere biografico e documentativo, combinato ex novo con le più svariate prassi operative e di supporto materiale dallo stesso paziente;
- V. Foto proiettiva, basata sul significato attribuito a qualsiasi immagine – propria o di altri – che richiami l'attenzione del paziente o dell'arteterapeuta durante il processo di osservazione.

Quest'ultima tecnica, trasversale rispetto alle quattro precedenti, è di fatto una forma di proiezione di senso da parte dell'osservatore, e stimola nel paziente una reazione singolare nella risposta a ciò che vede – elaborando con il terapeuta vissuti profondi e personali – aldilà del presunto significato oggettivo.

I pazienti, dotati di fotocamere digitali e di tutta la strumentazione necessaria, scattano, stampano, ritagliano, elaborano e si stimolano vicendevolmente in un setting favorevole e adeguatamente commisurato alle esigenze del gruppo. Ciclicamente vengono organizzate piccole inaugurazioni per mostrare i lavori prodotti ai compagni e agli operatori della Comunità e anche alle famiglie dei pazienti.

I gruppi, formati da 4 pazienti, si svolgono 2 volte la settimana e hanno la durata di 2 ore (per i frequentatori più assidui dei gruppi di foto-arteterapia e di Arteterapia si è costituito un gruppo misto in cui è possibile far uso delle diverse forme d'espressione dalla fotografia alla pittura).

Danzaterapia

Nell'ambito delle terapie analogiche, ampiamente utilizzate nel setting comunitario, si colloca anche la danzaterapia. La danzaterapia viene definita come una disciplina specifica orientata a promuovere l'integrazione fisica, emotiva, relazionale, la maturità affettiva e psicosociale e la qualità di vita dell'individuo. La specificità di questa disciplina si riferisce al linguaggio del movimento corporeo e della danza che, uniti al processo creativo, diventano le principali modalità di valutazione e di intervento all'interno di processi interpersonali finalizzati alla positiva evoluzione dell'essere umano. Il lavoro "sul" e "col" corpo è l'espressione di contenuti profondi che spesso vengono condivisi e rappresentano un comune substrato esperienziale, spesso traumatico, degli utenti della nostra struttura.

Una caratteristica importante insita nel setting della danzaterapia è il piacere funzionale del movimento e della danza, che fa sì che l'espressione di vissuti negativi assumano una componente piacevole e appagante. Talvolta, gli incontri diventano momenti di vero divertimento.

Questo lavoro di espressione corporea, elaborazione e mobilitazione di angosce e paure profonde, libera risorse che a livello cosciente si rendono disponibili per attività e comportamenti organizzati.

Musicoterapia

La musicoterapia utilizza l'elemento sonoro/musicale come mediatore privilegiato sul piano espressivo e relazionale, valorizzando il potenziale preverbale, parasemantico e simbolopoietico dell'esperienza musicale.

Le sedute di musicoterapia recettiva di gruppo, sono caratterizzate da momenti di ascolto condiviso di brani portati dagli utenti alternati a proposte offerte dal conduttore, in un contesto volto a facilitare percorsi espressivi, comunicativi e socializzanti, nonché di evoluzione delle proprie modalità, spesso rigide, di fruizione musicale. Il dialogo all'interno del gruppo può attuarsi metaforicamente, mediato dalle proposte e risposte musicali, oppure attraverso verbalizzazioni spontanee che seguono facoltativamente la fase di ascolto.

Le sedute di musicoterapia attiva di gruppo, si realizzano attraverso momenti di libera improvvisazione tramite l'utilizzo di uno specifico strumentario, della voce e dei suoni realizzabili utilizzando il proprio corpo. Gli incontri di improvvisazione stimolano alla sincronizzazione con il mondo esterno e a momenti di relazione non-verbale, il contesto di gruppo favorisce l'espressione emotiva e la sua regolazione, promuovendo l'integrazione intrapsichica e interpsichica. A termine dell'esperienza improvvisativa vengono proposti momenti di riascolto del materiale registrato e di libera verbalizzazione facoltativa.

I principali quadri di riferimento teorico sono riconducibili al lavoro di Benenzon sull'improvvisazione musicale in ambito riabilitativo, di Stern sulle sintonizzazioni affettive e di Manarolo sulle tecniche recettive.

Le sedute si svolgono a cadenza settimanale, con durata variabile di una o due ore a seconda delle caratteristiche cliniche dei gruppi.

Onoterapia

La terapia assistita con l'asino, meglio conosciuta come onoterapia, è un tipo di pet therapy molto diffusa in Francia, Svizzera e Stati Uniti, che solo recentemente si sta diffondendo in Italia e si rivolge a un'utenza che soffre di disturbi di personalità, malati psichiatrici, tossicodipendenti, cardiopatici, handicappati motori, bambini, anziani, audiolesi, non vedenti, persone con problemi di ansia, stress, solitudine, accettazione e disarmonia emotiva.

È stata attivata a Fermata d'Autobus nel 2013, grazie alla presenza di due asinelle Verita e Bijou.

Si tratta di un metodo di cura attivo, che contrasta la tendenza alla passività e all'isolamento. Grazie alle caratteristiche proprie dell'asino: la taglia ridotta, la pazienza, la morbidezza al tatto, la lentezza di movimento, l'indole dolce e curiosa e l'intelligenza si riesce ad entrare in comunicazione con soggetti che hanno difficoltà relazionali, emotive ed affettive attraverso il sistema asino-utente-operatore. L'operatore svolge le importanti funzioni di facilitare la comunicazione e la relazione con l'utente. L'asino, infatti, con i suoi modi semplici, accoglienti ed empatici, aiuta gli utenti a ritrovare una comunicazione e un'affettività di base.

I progetti di cura sono variegati e vengono programmati in base alle esigenze specifiche degli utenti, in linea generale prevedono: la conoscenza dell'animale tramite il tatto, valorizzando la mano come strumento di comunicazione e affetto, esercizi in serie e giochi che favoriscono linguaggio, responsabilità e concentrazione.

Ortoterapia

“Ortoterapia” deriva dall’inglese “Horticultural Therapy” - è infatti nei paesi anglofoni (Canada, Australia, Stati Uniti e Gran Bretagna) che è nata e si è sviluppata.

Lavorando con materiale vivente, con le piante, l’Ortoterapia è una terapia alternativa in grado di migliorare lo stato di salute degli individui, sia nel senso prettamente organico sia psicologico. Nella pratica rituale è un valido strumento di lavoro e può trovare diverse applicazioni (lavoro di gruppo; prendersi cura di un essere vivente che nasce, cresce e si trasforma; toccare con mano il risultato del proprio lavoro). Più in generale, la condivisione delle attività agricole è utilizzata a fini sociali, terapeutici, riabilitativi e educativi.

Fermata d’Autobus ha messo a disposizione per questo scopo un terreno agricolo, un “campo” nei pressi della sede di Oglianico, dove gli utenti della comunità potranno trarre giovamento psico-fisico dalle attività di giardinaggio e di orto-frutticoltura e acquisire le abilità necessarie alla progressiva autonomizzazione fino al raggiungimento di competenze professionalizzanti.

Arti Applicate

Il Laboratorio di Arte applicata è condotto con l’obiettivo di realizzare manufatti utilizzando la tecnica della stampa serigrafica. Il laboratorio è costituito da tre momenti fondamentali. Una prima parte progettuale durante la quale, insieme ai partecipanti, si decide quale sarà il tema della collezione e quali saranno i modelli e le grafiche da realizzare. Una seconda parte di sperimentazione sia dei materiali che delle tecniche di stampa da utilizzare; e una terza parte, quella finale, nella quale si realizzano manufatti definitivi.

Caffè Filosofico

Nelle nostre società, come ha scritto Umberto Galimberti, non è più il dolore della vita a produrre la mancanza di senso, ma la mancanza di senso delle nostre vite a produrre dolore. Se la malattia diffusa della modernità è proprio questa crisi di significati e di valori, lo strumento per guarirne è quello che permetta meglio di prendersi cura del senso. Questo strumento è da sempre, nella

tradizione occidentale, la filosofia. Oggi, alla luce di questa necessità, la filosofia ritrova stessa in una nuova declinazione e diventa pratica filosofica. Ritornando alle proprie radici esistenziali – quelle stesse con cui è nata in Grecia – la pratica filosofica nasce in Germania più di vent’anni fa e da alcuni anni si afferma anche in Italia. La pratica filosofica si propone come una nuova risposta nell’ambito delle relazioni di aiuto, nella convinzione che non ogni disagio è una malattia e che “la miglior cura è il senso”, citando Jung. Priva di connotazioni ideologiche o direttive, è un’attività non richiede alcuna competenza filosofica preliminare, se non la semplice volontà di “mettere in moto il pensiero”.

La pratica si svolge concretamente nella forma di un dialogo in cui il moderatore aiuta i partecipanti a filosofare insieme con lui, sviluppando l’esercizio di capacità critiche, di analisi e di autoconsapevolezza, in un lavoro di decostruzione e ricostruzione dei problemi posti – ma anche dei pregiudizi inconsapevoli che li accompagnano e delle ripercussioni emotive che ne conseguono. In questo senso, la pratica filosofica svolge una funzione di orientamento esistenziale di fronte a domande, cambiamenti, scelte, valori, secondo una modalità e con strumenti differenti dalle pratiche psicoterapeutiche.

Una modalità ludica di avvicinamento alle pratiche filosofiche è il Café philo. Nato casualmente una quindicina d’anni fa in un caffè parigino della Bastille, il caffè filosofico è un luogo in cui, cercando di rinnovare lo spirito dialogico e comunitario della filosofia, un gruppo di amici o di sconosciuti si incontra per dar vita al pensiero. Attraverso un tema di discussione, coordinati da un conduttore, i partecipanti sono invitati a filosofare insieme in un gioco di domande e risposte aperte, guidati dalla libera curiosità del pensiero, in un esercizio che ripete il gesto originario della filosofia del domandare e dell’interrogare nella ricerca del senso. Il caffè filosofico è condotto dal dott. Guido Brivio.

Ceramica

L’atelier di Ceramica è guidato da un tecnico della ceramica, a Oglianico, due volte alla settimana. Le attività prevedono la lavorazione di tre tipi di terre (argilla bianca, rossa e refrattaria), modellate con tecniche diverse: a lastre, a colombino, colombino a lastre, pizzicotto e neriage. I manufatti decorativi o d’uso quotidiano realizzati dai residenti vengono puntualmente sottoposti a cottura. Molti di essi sono oggetto di un ulteriore intervento di tipo pittorico e/o protettivo e cotti nuovamente in forno.

Computer

Il Laboratorio dedicato all’uso del Computer è aperto a tutti i residenti delle diverse strutture della Comunità. Si svolge in due giorni alla settimana per consentire a ognuno degli utenti di seguire una programmazione specifica, commisurata sia ai prerequisiti sia agli interessi personali. Allo scopo di superare le iniziali ostilità diffuse nei confronti di questo strumento, le esperienze proposte in forma di gioco sono riferite a situazioni che non richiedono ausili o programmi speciali. Per favorire un’acquisizione consapevole e potenzialmente autonoma, gli argomenti di interesse generale vertono sulle caratteristiche tecniche e funzionali del Computer e prevedono: l’utilizzo della posta elettronica e del web, l’uso di software liberamente scaricabili da Internet o, per facilitare un eventuale ingresso nel mondo del lavoro, lo studio più approfondito di software dedicati.

Videomaker

Impostato per accogliere le esigenze molteplici di un gruppo, il Laboratorio Video può anche essere dedicato a un progetto individuale, a un’idea o a un soggetto: pochi minuti di immagini in movimento per esprimersi utilizzando una telecamera, un cavalletto e un microfono con l’ausilio un piccolo sistema di montaggio. L’obiettivo è raccontare una storia che riguarda le emozioni, i

percorsi interiori, oppure una propria visione della realtà attraverso un video diario, clip musicale, visual-art o altre forme espressive pertinenti a questo campo attraverso le diverse fasi operative.

Dopo la visione di alcuni lavori realizzati dai gruppi precedenti ed esempi di videoarte e clip musicali che stimolano la discussione collettiva, permettendo di cogliere gli elementi narrativo-visivi e di appropriarsi degli elementi di base del linguaggio audiovisivo, si approda alla progettazione condivisa di uno o diversi clip video. Le riprese vere e proprie, dove ognuno può scegliere la mansione che preferisce (dalle riprese, alla scenografia, ai costumi, alle musiche, agli effetti digitali) e portarla a termine interagendo creativamente con il gruppo. L'ultima fase è quella del montaggio in cui con il gruppo si costruisce la clip video e si vede prendere forma contemporaneamente il contenuto e la forma estetica stabilita in precedenza.

Cucito

Il Laboratorio di Cucito si svolge presso la comunità di Oglianico. Assecondando le richieste e le passioni di ogni partecipante, s'individuano le "piccole arti" che più stimolano la creatività: il ricamo, il cucito, la maglieria. L'obiettivo del laboratorio è di stimolare la creatività dei ragazzi, in un contesto di condivisione e ricreazione. Nel corso dell'anno si realizzano prodotti finiti: borse, abiti, centrini, tovagliette, sciarpe, etc., partendo dalla semplice ma pur sempre indispensabile arte di attaccare un bottone.

Da agosto 2017 il cucito ha incontrato l'arte: con l'artista Sara Conforti, autrice di progetti che coniugano abito, memoria e identità. È direttrice di anticasartoriaerranteproject, si è realizzato un percorso artistico di ricerca e trasformazione sociale. Un laboratorio nomade per una moda sostenibile, dispositivo didattico itinerante per stimolare nuove forme di comunità, attraverso la riscoperta delle tecniche per l'autoproduzione. Il primo pezzo di percorso è partito con entusiasmo con un lavoro sugli abiti della festa indossati in un momento speciale, che ha stimolato progressive reminiscenze legate alla felicità e al suo contrario, all'identità personale e al contesto familiare e sociale di provenienza.

Un lavoro che è stato documentato attraverso piccoli diari illustrati prodotti nel corso del progetto: considerazioni, appunti, sogni e delusioni che la ricerca su questo particolare indumento ha generato.

Il grande lavoro di ricerca sulle emozioni fatto in questi mesi, ha portato alla realizzazione in una mostra dal titolo "In limine temporis FC5/5C – L'abito della festa | Indagine sul concetto di gioia" che ha inaugurato mercoledì 7 marzo 2018 presso la Galleria Gliacrobati di Torino e che Sara Conforti ha voluto abbinare alla IX edizione di "13600Hz - Concerto per macchine per cucire dedicato al percorso svolto con noi".

Lavoro performativo nato nel 2013 in collaborazione con il Dipartimento educazione del castello di Rivoli Museo d'arte Contemporanea

Giardinaggio/Orticoltura

Le attività di Giardinaggio e di Orticoltura si svolgono all'interno delle nostre strutture, nelle quali abbiamo sempre dato grande importanza alla presenza di spazi verdi e fioriti. In particolare modo, nelle nostre Comunità terapeutiche in campagna, a Oglianico e nella casa in Francia, abbiamo realizzato un grande giardino con fiori, piante da frutto e un orto che fornisce verdura di stagione. Le attività inerenti il laboratorio sono finalizzate a stimolare nei residenti il senso di responsabilità legato al "prendersi cura di", a migliorare la socializzazione e la stima di sé. Com'è dimostrato, il contatto con il mondo naturale ha notevoli effetti positivi, tra cui il rilassamento e una riduzione del livello di stress. Il laboratorio assume una valenza professionalizzante, consentendo agli utenti di acquisire competenze di base nella manutenzione di un giardino e di un orto, eventualmente utili in fase di reinserimento lavorativo attraverso una borsa-lavoro.

Laboratori con gli artisti

Gli incontri laboratoriali hanno la finalità di condividere, con un numero relativamente ristretto di partecipanti, alcuni dei processi creativi che contraddistinguono la produzione artistica contemporanea. Essi si svolgono durante un fine settimana e sono strutturati in forma di stage presso lo studio di un artista torinese operante a livello nazionale o internazionale.

Grazie alla generosa disponibilità degli artisti ospitanti, invitati di volta in volta a condurre il singolo laboratorio, gli utenti, coinvolti anche operativamente, vengono sollecitati alla realizzazione di manufatti artistici collettivi o individuali e orientati alla sperimentazione col supporto dell'artista, condividendo con lui esperienza umana e professionale.

Il caso di Nuccio e la foto-arteterapia

Nuccio sembra un bimbo piccolo, sia nella maniera in cui racconta le sue vicende e sia per i contenuti di cui mette a conoscenza i terapeuti.

Nuccio è un ragazzo di colore, nato a Torino nel 1980, la mamma è di origine toscana arrivata a Torino tramite un cugino che viveva qui con la moglie. La signora si trasferisce in un suo appartamento nel loro stesso stabile. Ha sempre lavorato, prima nelle pulizie, poi incomincia a fare la sarta (per i sacerdoti) attività che svolge tuttora. Dopo poco tempo dal suo trasferimento a Torino conoscerà quello che sarà il padre di Nuccio. Si tratta di un uomo di colore di origine della Mauritania. Si conoscono ad una festa gli amici in comune si fidanzano, si sposano dopo tre o quattro anni (Nuccio non lo sa) e vanno a vivere nella stessa casa della signora. In realtà il padre di Nuccio non ha mai vissuto stabilmente in Italia. Trascorre un mese qui ed un mese al suo paese di origine. Non ha mai avuto un lavoro stabile, anzi era molto misterioso rispetto questo anche con la moglie. Ad un anno dal matrimonio nasce Nuccio.

Nuccio non ha molti ricordi del padre. Racconta dei piccoli regali che riceveva e poi dell'unico ricordo che ha della sua famiglia unita: un pomeriggio al circo tutti tre insieme.

Quando Nuccio ha quattro anni il padre scompare abbandonando moglie e figlio. Attraverso degli assegni a vuoto compra diverse macchine fotografiche ed altri prodotti tecnologici, li spedisce in Mauritania e fa perdere le sue tracce.

La moglie lo cercherà a lungo, anche attraverso amici in comune. Racconta che dopo alcuni anni la mamma sarebbe riuscita a contattare livello telefonico il marito che le avrebbe brutalmente detto che non voleva più saperne di loro.

Nuccio fa coincidere la fuga del padre con l'inizio del suo malessere. All'asilo incomincia a non mangiare e ad essere molto vivace. Alle scuole elementari si descrive come "scandaloso": ipercinetico, mai attento ed indisciplinato; sembra che spesso le maestre richiama la madre perché in difficoltà rispetto alla gestione di quel bambino.

Proprio durante il periodo delle elementari (a sette anni) incomincia a passare pomeriggi da alcune persone, li chiama "padrini" (amici dei cugini di mamma). Questa coppia in pensione, descritta come benestante, si è sempre dimostrata particolarmente disponibile ad aiutare la madre di Nuccio. A volte capitava che portassero il bambino, per alcuni giorni o il sabato e la domenica nella loro casa in montagna o in campagna.

Quando Nuccio ha nove anni sono loro che si rivolgono ad un emerito professore per le sue gravi difficoltà a scuola. Questi gli si prescrive del serenase.

Le elementari vengono terminate con la promozione, a grande fatica. Sono questi gli anni in cui Nuccio viene ripetutamente abusato da parte di questi padrini. Nello specifico si tratta di abusi psicologici e fisici da parte di entrambi. La donna lo picchiava, anche di fronte alla madre mentre lui lo ha abusato diverse volte sessualmente. Al tempo nessuno se ne accorge. Nuccio ne parla con la zia ma mai con la madre che sembra ignara delle violenze sessuali. In realtà racconta che, dopo

essere stato bocciato in prima media, la madre non lo manderà più da questi signori perché si accorge dei lividi sulle braccia.

Frequenta la prima media in un collegio nel Canavese, decisione presa dai padrini in accordo con la madre. È un periodo molto triste per Nuccio. Racconta che avrebbe dovuto frequentare le medie dai salesiani; in quel caso si sarebbe così trasferito nella casa del paese della scuola, di questi padrini, staccandosi dalla madre che l'avrebbe potuto vedere solo il sabato alla domenica.

Nuccio però viene bocciato all'esame di ammissione e così va a frequentare la scuola media presso il collegio di un altro paese.

Una volta visti i lividi del figlio e dopo la bocciatura del primo anno, la madre lo iscrive alla scuola pubblica dove frequenterà i tre anni delle medie. Da allora Nuccio non andrà più dai padrini che da lì poco venderanno la loro casa e si trasferiranno altrove.

La questione resterà per anni sospesa. Nuccio racconta dei suoi abusi per la prima volta durante il percorso comunitario precedente a quello attuale prima ad un compagno e poi alla sua terapeuta. Anche la madre verrà messa a conoscenza degli abusi subiti dal figlio proprio in questo periodo. Nuccio parlerà dei suoi maltrattamenti anche a Fermata d'Autobus, dopo poco tempo dal suo arrivo, con alcuni operatori, poi con i compagni e nelle sedute di psicoterapia.

Dopo aver smesso di andare dai famigerati "padrini" inizia a frequentare il doposcuola. Racconta di essere stato a quel tempo un po' come è qui: sempre agitato e richiedente di attenzione. Ha una insegnante di sostegno a cui confida di aver provato vergogna di fronte sui compagni, per essere di colore.

Viene promosso in terza media e frequenta un corso da parrucchiere.

Inizia in quest'epoca ad usare cannabinoidi (14 anni). Esce il pomeriggio con dei ragazzi più grandi di lui con cui va a ballare, usa pasticche, cannabinoidi in grande quantità, raccontando in continuazione bugie alla madre che è molto in difficoltà nel gestirlo. Nuccio racconta che dai 16 anni in poi la madre non riesce più ad avere il controllo su di lui.

Passa tutta la giornata con questi ragazzi del quartiere (tra l'altro si lascia sfuggire di essere diventato il loro zimbello) e a 18 anni usa per la prima volta la cocaina per via endovenosa. Da allora questa diventerà la sua sostanza.

A 19 anni la madre porta Nuccio al Sert dove viene preso in carico. Inizia a rubare ai ragazzini davanti alla scuola e viene arrestato perché in possesso di sostanza e per spaccio. Starà per sei mesi in carcere e poi successivamente affidato ad una comunità per altri sei mesi.

Di questi anni ricorda le punizioni e poco altro.

Dopo il secondo anno abbandona la struttura e va a vivere dal figlio di una delle amiche della madre. Questi gli offre di lavorare con lui come muratore. Nuccio ricorda questo come l'unico periodo della sua vita in cui non ha usato sostanze. Dura tre mesi, poi incomincia a bere. Presto ricade nella cocaina e nei cannabinoidi, rientra a casa della mamma per poi iniziare il programma in una nuova struttura Comunitaria.

Qui resta circa cinque anni con diverse interdizioni per fughe e ricadute. Durante questi anni la madre viene ricoverata per alcuni mesi in Clinica per depressione. Nuccio afferma che la causa di questo malessere della madre sarebbe legato alla sofferenza di avere un "figlio tossico". In realtà questo tempo sembra coincidere con il periodo in cui la signora "verrebbe messa a conoscenza" degli abusi subiti dal figlio.

Dalla Comunità in cui risiede Nuccio viene spostato in un'altra struttura dove verrà allontanato per avere usato sostanze in struttura.

Incapace di stare in strada o dalla madre per le continui liti, entrerà in centro crisi e dopo tre mesi chiederà di venire a "Fermata D'Autobus".

La madre è esausta e sofferente, non riesce a contenerlo. Ha con lui un rapporto simbiotico ripetendo all'infinito un copione fatto di reciproca aggressione.

Nuccio è un ragazzo non molto curato nell'aspetto, anche se gli piace molto indossare abiti e gadget firmati, spesso è trasandato e porta i segni delle scarse cure e del tipo di vita che ha condotto.

È un ragazzo affettuoso, ha tendenza ad essere estremamente adesivo e ha grandi bisogno di riconoscimento e attaccamento. Richiama spesso l'attenzione, se non si sente costantemente guardato, sembra non si senta visto. Infatti è capace di salutare più volte di seguito anche se ha ottenuto risposta la prima volta. Nuccio è un sognatore, ha speranze nel suo futuro, anche se scopre che tutte le volte che attua un progetto trova una maniera di interromperlo, spesso avendo una ricaduta nella droga. Ha un pensiero rallentato, in cui alcuni periodi ha manifestato idee ossessive, soprattutto relative a temi affettivi o concernenti il lavoro. Il tono dell'umore è quasi costantemente depresso, tranne alcuni momenti in cui Nuccio è eccitato per qualche iniziativa.

L'affettività lo smuove, ma non riesce a renderlo progettuale. Manifesta la sua maniera di volere bene aderendo alle idee e al voler altrui o regalando e comprando qualcosa per sé o per gli altri (in genere alla mamma o alla fidanzata).

Durante la sua permanenza a Fermata d'Autobus, Nuccio ha messo in piedi relazioni sentimentali che hanno avuto per lui esiti negativi, delusioni e sconforto. Ne esce sempre con la stessa sensazione di essere stato fregato e usato. Colpevolizza poi se stesso usando droghe motivando l'uso delle sostanze con il fatto di non avere retto le tensioni emotive. Mette in atto le sue idee auto aggressive e successivamente quelle aggressive, rivolte principalmente contro la madre.

Ogni volta che Nuccio abusa sostanze si rifugia prima dalla madre, con la quale ha degli scontri, poi dopo rientra in Comunità.

Nuccio e la foto-arteterapia

Inizialmente gli viene proposta la partecipazione al gruppo di arteterapia. Da subito non sente la dimensione grupppale come tollerabile e, soprattutto, non si cimenta in nessun lavoro dicendo di non essere in grado. Richiede esplicitamente la possibilità di lavorare da solo con l'arteterapeuta e non in gruppo.

Insieme alla psicoterapeuta si decide di dargli uno spazio individuale e di proporgli la foto-arteterapia in modo che possa sentirsi meno sotto pressione con la possibilità di non creare un prodotto ma di lavorare su qualcosa di esistente.

Immediatamente esprime il desiderio di voler lavorare sul proprio album di famiglia e per qualche seduta lavora sulla tematica abbandonica affettiva del padre scomparso.

Poi arriva con un "malloppo" di fotografie di sé con i padrini, di sé sulla bicicletta con dietro la loro coppia, di sé in montagna. Dice di non poterle più tenere, di volersene liberare.

Attraverso le foto racconta particolari degli abusi subiti: in quali stanze, chi abusava e chi osservava, su quali oggetti, ecc. Le foto della montagna sono quelle maggiormente difficili, la montagna simboleggia la violenza. Il luogo in cui "tutto" il massimo del peggio è avvenuto. Riguardare le immagini dei suoi abusanti ha consentita a Nuccio di poter esprimere tutto l'odio e tutta la violenza percepiti nei loro confronti ma mai espressi.

La sua richiesta continua è di potersi liberare di tutto. La foto-arteterapeuta prova a comprendere insieme a lui se è possibile tenere qualcosa e cosa tenere. Due sono i momenti cruciali di questo percorso:

La foto di Nuccio su una piccola bici con alle spalle la donna della coppia di abusanti, lui vorrebbe distruggerla, la foto-arteterapeuta gli suggerisce di usare le forbici e di scegliere se tagliare tutto.

Nuccio ritaglia e lascia cadere la figura della donna alle sue spalle e tiene tra le mani se stesso sulla bici. È un momento difficile quanto liberatorio, con la bici ora può andar via, può pedalare lontano dalla montagna, è libero. Il taglio è l'inizio della rimozione del trauma.



Fig. 1

Nella seduta successiva porta una foto di lui bambino con alle spalle entrambi i padrini. Con la psicoterapeuta ha a lungo lavorato sul suo desiderio di bruciare la foto ed in questa seduta di arte-terapia sente di poterlo fare (fig. 2).

Nuccio viene accompagnato in giardino, si premura che l'accendino funzioni bene, enfatizza i gesti e cerca lo sguardo della foto-arteterapeuta poi appicca il fuoco. La potenza del gesto insieme alla furia del fuoco sono elementi proiettivi talmente importanti che Nuccio ha potuto affrontarli solo con il supporto di due approcci terapeutici e di due figure di supporto.



Fig. 2

Oggi Nuccio continua a vivere in Comunità, lavora con i suoi terapeuti per alleviare il suo malessere e allentare la dipendenza massiccia che ha nei confronti della madre. È tornato a lavorare con il suo gruppo di Foto-arteterapia.

Nuccio visto dalla psicoterapeuta

Il lavoro di foto-arteterapia è stato parte integrante del percorso psicoterapico di Nuccio.

In un paziente come lui, in cui azioni agite o subite si sono sostituite alle emozioni vissute, ai contenuti mentali ed alla capacità narrativa della propria storia e della propria esistenziale esperienza del vivere al mondo, l'utilizzo di immagini e di azioni sulle stesse ha consentito al paziente di articolare il proprio "discorso di cura" attraverso un linguaggio che gli è risultato di più facile accesso nei momenti in cui l'intensità delle tematiche che stava affrontando non poteva essere sostenuta dal solo utilizzo della parola, prerogativa del setting psicoterapico.

Allo stesso tempo il lavoro con l'oggetto concreto ed evocativo (fotografia) e l'azione su di esso (modifiche, tagli, bruciature), oltre ad essere accompagnato dal commento di parola nel setting foto-terapico, aveva altresì bisogno del tempo e dello spazio psicoterapico affinché le azioni compiute avessero accesso ad una elaborazione mentale ed emotiva con l'obiettivo di promuovere un processo di sintesi e continuità a livello intrapsichico.

Con il trauma dell'abuso sessuale e, prima ancora, dell'abbandono paterno il paziente aveva combattuto tutta la vita nel tentativo di governarlo, eliminarlo, espellerlo in quel circolo senza fine che Corrales ben spiega in termini di forza gravitazionale dell'esperienza traumatica: quell'incessante automatismo che induce la psiche a ritornare sul trauma ed inconsciamente intenziona il soggetto a ricreare nella vita attuale scenari replicativi nel disperato e fallimentare tentativo di porvi rimedio.

Nel caso di Nuccio era evidente come sia nella sua vita trascorsa, sia nella vita di comunità, sia nell'intenso legame con la madre, si riproducessero continuamente scenari relazionali vittima-carnefice passando lui stesso indistintamente da un ruolo all'altro senza alcuna consapevolezza di portare dentro di sé, e giocare nella relazione con l'altro, entrambe le posizioni.

Il lavoro di foto-arteterapia partì innanzitutto dal suo desiderio di riprendere il proprio album di fotografie di famiglia in supporto alla fatica che incontrava nel ricostruire la narrazione della propria vita individuale e familiare. È questo il tempo in cui tutto poteva essere nominato ma in alcun nome ci si poteva addentrare per coglierne il significato soggettivo che per Nuccio aveva assunto. Il lavoro di foto-arteterapia lo sollecita a prendere "visione delle cose" ed è così che in psicoterapia diventa possibile non solo citare i personaggi della sua infanzia e cosa avevano "fatto" (fuga del padre, delega a terzi da parte della madre, violenza dei padrini) ma anche riprendere contatto con lo scenario in cui tutto questo era inserito, i climi, le sensazioni, i sapori di quegli scenari.

Per quanto l'abbandono paterno apparisse come evidente ferita nel tessuto del campo familiare, la dimensione violenta e abusante vissuta nella relazione con i padrini appariva come dominante sulla scena psichica così come nella scelta delle fotografie che Nuccio ha deciso di estrarre dall'album: un oggetto selezionato per un'attenzione specifica.

Le emozioni che emergono nello spazio di fototerapia, di fronte alla scena che lo ritrae con i suoi aguzzini, consentono nella psicoterapia a trasformare quello che fino a quel momento era stata una "cronaca" priva di coloriture emotive in una "narrazione" a differenti toni emozionali: la rabbia, l'odio, la vergogna, il senso di colpa ed il vuoto mettono Nuccio di fronte al fatto che prendere posizione di fronte a quell'esperienza non è un esito né scontato né semplice. Così come ricorda il terrore di alcuni momenti trascorsi con i padrini, altrettanto recupera l'attaccamento sviluppato nei confronti del padrino e la mancanza che ne ha vissuto dopo l'allontanamento da lui. Vissuti contrastanti e contraddittori hanno per tempo avuto bisogno di essere tenuti tutti in considerazione prima che Nuccio potesse scegliere l'azione da compiere con quelle fotografie. L'impulso ad agire era sempre stato presente ma facilmente avrebbe preso la via dell'acting come consueta strada percorsa nella sua vita per scaricare il fardello emotivo tutte le volte che si era trovato di fronte all'impossibilità di sostenerlo. Questa volta doveva essere diverso, era importante accettare l'apparente incongruenza di tali emozioni per ricostruirne il senso intrapsichico. Quando giunge alla scelta di bruciare alcune di queste fotografie, non opera tanto un atto simbolico di "eliminazione" guidato dall'odio verso gli abusanti ponendosi lui stesso nella posizione di carnefice nei confronti di chi un tempo lo fu con lui; per Nuccio ha piuttosto assunto il valore simbolico di una "cremazione" funebre che porta con sé liberazione e lutto al tempo stesso e consegna ad un tempo passato qualcosa che può diventare memoria consentendo al tempo presente di riprendere il suo corso.

Affrontare nel proprio percorso di cura l'abuso sessuale subito ad opera dei padrini ha rappresentato per Nuccio una sorta di "strettoia" attraverso cui passare per poter porre sguardo al panorama più ampio e complesso della propria sofferenza psichica che fino a quel momento trovava esaustiva e saturante spiegazione nell'abuso stesso percepito e raccontato come la cifra che faceva tornare tutti i conti.

Associazione Tiarè: modello clinico del “Progetto minori”

Andrea Calvi

Il modello operativo di Tiarè¹ nasce dalle riflessioni cliniche e dalla pratica con pazienti adolescenti gravi, inseriti in comunità. L'area è quella dei disturbi di personalità (disturbo borderline, narcisistico, antisociale, istrionico, etc.) e, più di rado, quella cosiddetta psicotica, con idee deliranti e compromissione grave del pensiero. L'approccio a questi tipi di disagio, dal nostro punto di vista (il modello è quello psicodinamico, con adattamenti alla realtà dell'istituzionalizzazione), deve tenere conto di dinamiche relazionali specifiche e complesse, che sono quelle del trattamento all'interno delle strutture comunitarie; la particolarità è relativa al fatto che l'utente si trova a relazionarsi con più figure, a più livelli, ed a partire da un pensiero patologico, spesso scisso o dissociato, già di per sé tendente alla frammentazione. Le figure a cui faccio riferimento sono le famiglie di appartenenza, i Servizi invianti, gli educatori, gli infermieri, i medici e gli psicologi delle comunità in cui i pazienti soggiornano; esistono poi i riferimenti gruppalı degli stessi pazienti, sia gli attuali che quelli che hanno temporaneamente abbandonato con il trasferimento in comunità. Questa complessità di riferimenti rappresenta una criticità, ma potenzialmente anche una risorsa, a patto che si promuova una rete che si configuri il più possibile come un gruppo di lavoro integrato e creativo (per il concetto di “gruppo di lavoro” rimando a “Esperienze nei gruppi” (Bion 1961)). Tale complessità si configura come una criticità nella misura in cui essa si costruisca come isomorfa alla frammentazione psichica del paziente, palesandosi cioè come una pluralità di isole di pensiero che comunicano poco e si integrano male, proprio come i vissuti del mondo interno dei nostri ragazzi. Infatti la maggior parte degli utenti che abbiamo preso in carico, a causa del loro carattere e delle loro esperienze relazionali, si trovano a non potere integrare in una narrazione interiore sufficientemente sensata e coerente ogni aspetto della loro esperienza e tendono a confinare i vissuti più angoscianti e dolorosi in compartimenti stagni, al fine di potere sopravvivere. La gestione difensiva dei vissuti disadattivi li porta però a “ritrovare” nel mondo esterno, sotto forma di proietti, proprio ciò da cui vorrebbero affrancarsi. Sappiamo poi che i soggetti traumatizzati tendono a cercare attivamente esperienze dal potenziale traumatico, per una ripetizione meccanica e, paradossalmente, “ansiolitica” delle esperienze di abuso che hanno sperimentato nei primi anni di vita. Spesso il loro mondo è solcato, più che il nostro, dal bene e dal male, da persone buone e idealizzate da una parte, e da soggetti cattivi e/o pericolosi, da controllare, sedurre e da cui fuggire, dall'altra; il legame fiducioso non è dato ed è costruibile, quando lo è, solo al prezzo di continue “messe alla prova” (agiti, fughe, svalutazioni, etc.). Se il sistema di cura interagisce poco e non si integra non può fare altro che alimentare tale “forma mentis” e dare continua prova di riferimenti inaffidabili (mi è capitato in passato di assistere alla decisione unilaterale, da parte di un coordinatore educativo, di non affrontare con il gruppo utenti questioni rilevanti relative ad un ex ospite per “tenerli tranquilli”, salvo il fatto che poi le notizie sono giunte ai ragazzi comunque e per canali informali, senza potere essere elaborate e ridimensionate attraverso la fatica del confronto e dell'incontro con gli adulti; per inciso questo, con le dovute proporzioni, è proprio ciò che avviene nelle famiglie abusanti, in cui succedono cose che sono sotto gli occhi di tutti, ma di cui non si può parlare, come se non esistessero).

Per questi motivi fin da subito abbiamo pensato, sulla base di ampia letteratura, che l'intervento clinico dovesse essere pianificato anche come un intervento dedicato alle figure che si occupano più direttamente degli utenti (curare il paziente significa anche curare l'équipe educativa). Nel tempo è emerso con evidenza quanto le persone che affiancano i ragazzi in qualità di educatori, infermieri, Servizi invianti, psicoterapeuti o medici, soprattutto in certe fasi, si facessero portatrici di vissuti e

¹ L'Associazione Tiaré di Torino (associazionetiare.org) si occupa di fornire la progettualità clinica (medica e psicologica) per il funzionamento di alcune comunità terapeutiche, riabilitative e Cer nel territorio Piemontese. Collabora su tale progetto con la Cooperativa “Mago di Oz”, La Cooperativa “La Strada” e la Cooperativa “Acqui Incontro”.

valutazioni diverse sul singolo paziente e sui suoi bisogni, rischiando di agire comportamenti contraddittori, sulla base della loro relazione con l'utente. Ci si trova così, ad esempio, con l'educatore o il clinico "bravo", che tende a dare più fiducia e libertà, e con quello "cattivo", che si preoccupa troppo o che fantastica interventi aggressivi o punitivi (a partire da questo canovaccio, semplicistico, ogni alchimia di atteggiamenti, anche perversi, iatrogeni e potenzialmente detonanti). A questo si deve poi aggiungere che i Servizi possono fare valere la loro immagine del paziente (anche quando lo conoscono poco, spesso a causa di una loro attivazione sull'urgenza) e trattarlo unilateralmente secondo ciò che ritengono più opportuno, creando potenzialmente casi in cui il lavoro fatto in comunità, se non argomentato con cognizione, viene vanificato e contraddetto.

Per questi motivi il modello Tiarè si concretizza come un intervento che accompagni gli attori nel difficile compito di integrarsi, a partire dai propri modelli teorici e di prassi, attraverso un'intervento complessivo e multimodale sul campo relazionale ed istituzionale del paziente; ed è per questo che ciò che maggiormente connota il "Progetto minori" è la sensibilità ed il continuo riferimento al lavoro di rete, teso a supervisionare, sostenere e stimolare i poli relazionali ed istituzionali che convergono sul singolo minore e sul gruppo all'interno del quale è inserito, quando è in comunità. Succede infatti, nelle strutture, che l'équipe confligga, in maniera più o meno velata, sull'approccio più giusto verso ogni paziente e che, soprattutto alcuni, si carichino di paure, angosce o rabbia, fino a rinunciare ad intervenire, magari anche boicottando il funzionamento della comunità stessa (mi riferisco soprattutto al tema del burnout).

La mente scissa di 7, 8, 9 pazienti proietta continuamente, a partire dalle caratteristiche di personalità degli operatori, aspetti del proprio mondo interno nelle persone di riferimento, innescando potenzialmente frizioni, disagio o noncuranza, a scapito della possibilità di pensare ed essere strategici nel proprio intervento. Abbiamo visto che un approccio a più livelli può facilitare l'integrazione: per questo abbiamo immaginato l'opportunità di creare spazi di confronto multidimensionale, che integrino le narrazioni sui pazienti sulla base di progressive "terziazioni" dello sguardo su di loro. In altre parole l'idea è quella di fornire all'intervento sull'utente quanto più possibile uno sguardo "esterno" che possa integrare il vissuto dei singoli attori, ricomponendolo in un tutto sensato che possa progressivamente facilitare l'elaborazione dei vissuti dell'utente ed uno sguardo più poliedrico ed integrato all'operatore o al Servizio. Quando si riesce a fare questo, dal punto di vista psicologico ed istituzionale, si sta curando la patologia del paziente, in quanto si viene percepiti, seppure nella diversità, come un gruppo coeso («mi sento contenuto e assicurato dal fatto che non riesco a "fregarvi"») e si permette all'utente di sperimentare uno spazio di vita rispecchiante, che possa attivare la disponibilità a dipendere e sperimentare fiducia nel legame.

Sono nati così, nel nostro modello, gli spazi di intervento clinico di I livello, che si concretizzano nella Supervisione clinica agli operatori, nelle riunioni di Coordinamento progettuale, nell'incontro con i Servizi invianti, nella psicodiagnosi, nell'intervento medico, nelle riunioni per valutare gli inserimenti e le dimissioni, negli interventi gruppalì con gli utenti e nelle supervisioni al bisogno di singoli operatori o formazioni dell'intera équipe educativa. Da notare che i ruoli di supervisore, coordinatore progettuale, psicodiagnosta, medico, etc. sono affidati il più possibile a professionisti diversi, pur essendo tutti soci Tiarè, proprio per ovviare al pericolo di istituzionalizzazione del pensiero, che abbiamo visto rischia di caratterizzare gli interventi standard in alcune realtà comunitarie.

Ogni riunione di supervisione e di discussione sul caso clinico deve potere portare una immagine della relazione utente/campo al livello successivo, fino al Coordinamento progettuale, dove si lavora ad una sintesi ed il pensiero sul paziente che si era costruito durante la supervisione clinica all'équipe, rielaborato nelle varie riunioni, torna a cascata su tutti, arricchito di immagini più integrate e di strategie di intervento ricalibrate. La riunione di Coordinamento progettuale fornisce anche la sintesi che deve guidare gli incontri con i Servizi, i quali devono essere il più possibile aggiornati e coinvolti, facendo parte (anzi essendone i titolari) della cura. Alle riunioni di Coordinamento progettuale partecipano, di volta in volta, anche i clinici di II livello, e cioè gli psicoterapeuti individuali e quelli della famiglia, proprio perché è controproducente, con questo tipo di patologie, permettere che si formino nicchie di pensiero fuori dalla rete e potenzialmente detentrici di aspetti significativi del

vissuto del paziente. Sono inseriti a pieno titolo nella rete progettuale e di lavoro anche i colleghi che si occupano dei laboratori esperienziali: è questa una parte costitutiva del nostro Progetto minori, pensata per coinvolgere in attività terapeutiche “a bassa stimolazione” tutti gli ospiti delle comunità.

Questi laboratori, pensati ad hoc per le specificità del gruppo utenti di ogni singola struttura, possono inserirsi nella vita del gruppo e dei singoli pazienti a livelli e con finalità diverse: in alcuni casi sono finalizzati soprattutto ad un lavoro a partire “dal corpo” che, come sappiamo, può diventare oggetto espressivo del malessere, della rabbia e dell'abbandono subito. In altri casi la proposta di laboratori è pensata come una sorta di spazio transizionale per accompagnare utenti gravi all'esterno delle comunità, in altri ancora come luogo di riavvicinamento allo studio, etc. In ogni caso tutti i laboratori si prefiggono il compito di prendersi cura della gruppaltà degli utenti, propiziando anche l'accesso futuro a setting più propriamente psicoterapici per quei ragazzi che al loro ingresso in comunità non sono in grado di accedere a relazioni maggiormente verbali, per le quali è necessaria una competenza simbolica non sempre presente. Infine l'Associazione Tiaré garantisce ai suoi soci formazione, supervisioni ed intervizioni con frequenza mensile, al fine di discutere le modalità d'intervento delle équipes cliniche distaccate nelle varie comunità e di formarsi, ospitando anche esperti esterni, sulle prassi terapeutiche utilizzate da colleghi in altre realtà. Propongo ora la descrizione di alcuni dei laboratori proposti nelle comunità in cui l'Associazione Tiaré opera.

Laboratorio di riabilitazione equestre. C'è qualcosa nel fisico del cavallo che fa bene allo spirito dell'uomo²

Ho deciso di utilizzare le parole citate di Wiston Churchill come titolo del mio scritto perché in poche parole riesce a descrivere pienamente il vissuto emotivo che si genera ogni qualvolta noi uomini ci avviciniamo a questo splendido animale³.

La riabilitazione equestre è un'esperienza profondamente emotiva e coinvolgente che può dare occasioni impensabili di recupero di problematiche conseguenti ai vissuti carenziali dei ragazzi che vivono l'esperienza della comunità.

Essere sopra il cavallo, animale imponente e forte, guidarlo, favorisce l'autostima, l'autoattivazione e il problem solving. La presa in carico di un essere vivente che manifesta bisogni e necessità facilita inoltre lo sviluppo del senso di affettività e empatia. Nello stesso tempo il cavallo è spesso vittima di paure, manie, può essere pigro e in questo assomigliare alla persona che lo monta; perciò da un lato è grande e forte come vorremmo essere e dall'altro simile a noi nelle debolezze.

Il cavallo è un animale che potrebbe, se lo volesse, essere molto pericoloso ma i cavalli non sono mai aggressivi a meno che non abbiano paura, quando sentono di essere in pericolo. Ecco perché è importante che si instauri tra il cavallo e i ragazzi un rapporto di estrema fiducia.

Infatti guidare un cavallo non significa dominarlo, ma significa convincerlo a fare ciò che gli chiediamo in un processo di collaborazione. Alla base della terapia a cavallo c'è la creazione di una buona relazione con lui, che si basa su alcuni passaggi fondamentali che sono l'ascolto, la fiducia e la profonda amicizia che si viene a creare tra cavallo e cavaliere.

Il vero ascolto presuppone un rapporto, un contatto profondo, significa entrare nei panni dell'altro, osservare temporaneamente la realtà con i suoi occhi. Montare un cavallo, mettere il nostro corpo in contatto con il suo significa ascoltare in modo profondo, dare senso a ciò che si ascolta, comprendere e lasciarsi coinvolgere.

² A cura della dott.ssa Giorgia Coizza, Psicoterapeuta.

³ RINGRAZIAMENTI: Flavia Bacco, indispensabile collaboratrice direttamente coinvolta nelle sedute; Alberto De Giorgi, sempre disponibile soprattutto nei momenti di difficoltà sia dei cavalli che dei ragazzi; Il Circolo ippico ASD “Annalisa's little bit of heaven” nella figura di Claudio Alessandria che ci accoglie mettendoci a disposizione le strutture del maneggio; tutti i ragazzi allievi e allieve della ASD che con molta spontaneità offrono ai ragazzi della Comunità la loro amicizia.

Ascoltare un altro significa ascoltare con il corpo intero e il contatto con il cavallo amplifica questa nostra capacità. Mantenendo la percezione del campo energetico interiore, si crea uno spazio tranquillo che ci consente di ascoltare veramente, senza interferenze della mente (pensieri, aspettative, desideri, giudizi, attaccamenti, avversioni). L'ascolto è un fenomeno relazionale che risulta tanto migliore quanto è veicolato dalla risonanza emotiva con l'altro e con se stessi. Solo essendo in contatto con il nostro essere, possiamo infatti percepire l'essere dell'altro, ecco perché il camminare insieme al cavallo, farci portare sulla sua schiena diventa di fondamentale importanza per l'efficacia della terapia. Il cavallo percepisce ogni nostro più piccolo cambio di peso, ogni nostra insicurezza, indecisione, paura, rigidità, oserei dire ogni nostro pensiero e intenzione e ce lo restituisce quasi come se fosse una sorta di specchio della nostra anima. Questo tipo di ascolto è già terapeutico, in quanto veicola il permesso di esistere così come si è, e veicola il presupposto ancora più generale: accettare le cose così come sono.

Montare un cavallo significa esserci, essere attento a lui, vedere come lui, dargli fiducia affinché lui si fidi di noi. L'esperienza della fiducia reciproca è un altro elemento molto importante nel processo terapeutico.

Il cavallo è un erbivoro pertanto è una preda e si comporta come tale anche nel rapporto con l'uomo che viene da lui visto come un predatore fino a quando non si instaura il rapporto di fiducia.

Per instaurare un rapporto positivo con il cavallo è necessario toccarlo nelle zone vulnerabili dove normalmente vengono attaccati dai predatori e poi allontanarsi per convincere il cavallo che non abbiamo intenzione di fargli del male perché nessun predatore lascia la sua preda una volta che è riuscito a guadagnarsi l'accesso alle zone vulnerabili. Facendo questo si conquista la fiducia. Con le persone è più o meno lo stesso, mentre la vulnerabilità può essere sia fisica che psicologica, la fiducia si crea quando uno ha la possibilità di far male e non lo fa.

Dopo questa lunga premessa mi preme dare una breve definizione di ippoterapia per contestualizzare meglio l'intervento che eseguiamo con i ragazzi della comunità terapeutica "Cascina Gassera", Cooperativa "Mago di Oz", Acqui Terme (Alessandria).

L'intervento con questi ragazzi si inserisce in una cornice di ippoterapia che privilegia l'aspetto ludico sportivo e pertanto le sedute vengono svolte per la maggior parte del tempo a cavallo e non a terra anche se in alcuni momenti, soprattutto all'inizio del progetto individualizzato, il lavoro a terra si rende necessario e fondamentale.

L'Ippoterapia è un vero e proprio metodo riabilitativo assimilabile da un lato alle tecniche di facilitazione neuromotoria e dall'altro alle tecniche di psicomotricità poiché presenta tutti i vantaggi di una rieducazione globale, sia dal punto di vista della realizzazione del vissuto corporeo sia dal punto di vista affettivo e relazionale.

Fare della Riabilitazione Equestre significa fare della riabilitazione in cui il terapeuta utilizza il cavallo come strumento, uno strumento di per se stesso meravigliosamente vivo e ricco di informazioni, quali la corporeità, la ritmicità e il movimento.

Attraverso l'attività svolta a cavallo, perseguiamo l'obiettivo di stimolare positivamente la motricità del soggetto, intesa come programmazione ed esecuzione del movimento.

La validità terapeutica è ormai riconosciuta e documentata in anni di esperienza e di studi; la rilevanza rispetto alle tecniche riabilitative più tradizionali sta nel coinvolgimento ludico - affettivo - relazionale, possibile in un contesto dove l'avvicinamento con l'animale e la natura sono elementi primari.

La Riabilitazione Equestre è uno spazio riabilitativo atipico che consente di inserire i ragazzi in un nuovo mondo e in nuove dinamiche facilitando l'interazione con un ambiente che è diverso dagli altri abituali spazi terapeutici. In scuderia i ragazzi sono in una realtà protetta e sono liberi di muoversi e scegliere se passare del tempo con i cavalli che sono presenti in scuderia, accarezzandoli o dandogli da mangiare, se interagire con altri coetanei o se osservare i loro amici mentre svolgono l'attività a cavallo. Mi preme inoltre sottolineare come la Riabilitazione Equestre riesca ad educare, alla luce delle teorie più recenti, senza trasformare la vita in esercizio, ma trasformando la riabilitazione in atmosfera vitale quotidiana.

A questo proposito faccio una piccola digressione sull'equitazione in quanto sport per dare un ulteriore significato al metodo che utilizziamo con i ragazzi della comunità. L'equitazione è da sempre considerato uno sport per privilegiati ma è bene sapere che il privilegio non sta nella difficoltà di accedervi ma nella fortuna di potersi avvicinare a questa arte che è insieme educazione, relazione e attività sportiva.

L'equitazione si differenzia dagli altri sport perché implica la creazione di una relazione con l'animale con il quale è necessario scendere a compromessi e non tutti i cavalli sono uguali, esattamente come non tutte le persone sono uguali, perciò andare a cavallo è anche imparare a mettersi continuamente in discussione e adattarsi a un altro pensante.

Ormai da diversi anni gli addetti ai lavori (psicologi, educatori, pedagogisti) condividono l'idea che il rapporto uomo – animale possa giovare nel determinare effetti positivi sia sulla salute che sull'equilibrio psico – fisico dell'uomo e a maggior ragione nei soggetti in età evolutiva.

A questo si aggiunge il clima di gioco perché il cavallo non viene solo montato, cioè usato come strumento, ma può diventare un compagno di giochi. Portarlo in giro con la longhina camminandogli a fianco, accarezzarlo, pulirlo, vestirlo, dargli da mangiare sono tutte attività vissute come gioco ma che contengono molti aspetti educativi e di crescita.

Il gioco e l'attività fisica, oltre a influire sul buonumore, predispongono alla socializzazione. L'equitazione in quanto attività sportiva interviene efficacemente a prevenire l'estraniamento e stimola l'interazione sociale.

Nella nostra ottica perciò l'aspetto educativo e di gioco prevalgono su quello sportivo che verrà poi in un secondo tempo. In tal senso gli obiettivi specifici da perseguire sono:

- Agire efficacemente sulla propriocezione attraverso il tatto ed il contatto fisico con l'animale.
- Migliorare la motricità grossolana e fine tramite le operazioni di pulizia e bardatura.
- Migliorare la sensibilità motoria, la sequenzialità e la coordinazione dei movimenti tramite la conduzione.
- Agire sull'autostima e la percezione d'efficacia del sé.
- Favorire l'investimento affettivo, migliorare le competenze relazionali attraverso la relazione con l'animale e l'operatore.
- Sensibilizzare al controllo della comunicazione non verbale: gesti, sguardi, utilizzo del corpo, prossemica.
- Gestione consapevole del contatto fisico.
- Controllo della condotta e potenziamento della gestione dell'emotività: ansia, frustrazione, paura, stress.
- Favorire la responsabilizzazione attraverso la gestione dell'animale.
- Migliorare le capacità di adattamento agli ambienti e l'apertura a situazioni nuove generalizzando l'apprendimento anche alle situazioni di vita quotidiana.
- Stimolare il protagonismo, la messa in gioco del sé, l'entusiasmo.

Il progetto con i ragazzi di "Cascina Gasera" è incominciato poco tempo dopo l'apertura della comunità stessa. Ricordo ancora la telefonata in cui una collega dell'Associazione Tiarè mi chiese se ero disponibile a avviare un lavoro con i loro ragazzi. Io sono una psicoterapeuta con una smisurata passione per i cavalli e da molti anni svolgo attività di ippoterapia con ragazzi e adulti disabili perché è un'attività che riesce a mettere insieme le mie due grandi passioni, la psicologia e i cavalli. Questa passione negli anni mi ha portata ad interessarmi anche all'aspetto educativo del rapporto tra bambini e cavalli così sono anche diventata istruttrice di equitazione, avvalendomi anche del prezioso contributo di Flavia Bacco e dell'istruttore Alberto De Giorgi.

Lavorare con i ragazzi della comunità è stata una sfida che ho accolto con molto entusiasmo.

Non si trattava di sedute di ippoterapia nel senso classico del termine perché i ragazzi non erano disabili ma non si trattava neanche di lezioni di equitazione. L'intervento si poneva nel mezzo,

in un mezzo che dovevo creare, questa era la sfida: trovare il metodo giusto per loro.

Ad oggi alla luce dei risultati ottenuti sono grata all'Associazione Tiaré per avermi dato questa bella opportunità di crescita personale e professionale.

Dopo questa piccola digressione necessaria a farvi capire il contesto in cui è nato il progetto cercherò di illustrarvelo in tutte le sue fasi.

I ragazzi si recano presso il maneggio in piccolo gruppo ma le sedute sono individuali. I ragazzi che attendono spesso girano liberamente nella struttura vanno a salutare i cavalli nei box, fanno amicizia con gli altri coetanei che frequentano il maneggio oppure assistono e sostengono i loro compagni che stanno facendo l'attività a cavallo.

Prima della presa in carico del singolo ragazzo viene fatto un incontro con la responsabile della comunità e con la psicoterapeuta per un inquadramento del caso e per la definizione degli obiettivi; in seguito si fanno alcune sedute di osservazione e poi si decidono le modalità e la frequenza delle sedute.

Ad oggi i ragazzi arrivano in maneggio e sanno perfettamente come muoversi negli spazi, sono autonomi nel prendersi l'attrezzatura che serve loro per montare a cavallo e normalmente quando ci sono i nuovi ingressi i veterani si offrono con molto orgoglio come aiutanti e guide.

Il processo terapeutico inizia già in questi momenti e prosegue con la conoscenza tra cavallo e ragazzo che avviene attraverso carezze e a volte attraverso la conduzione a mano ed infine, il salirci sopra rappresenta la massima espressione della fiducia e accettazione reciproca; inizia così un dialogo profondo dove ogni piccolo gesto diventa collaborazione tra i due elementi della relazione.

In questi momenti il terapeuta descrive al ragazzo il carattere del cavallo le sue caratteristiche e lo rassicura sulla sua docilità. Normalmente i ragazzi salgono sul cavallo già durante il corso della prima seduta. Venire in gruppo è un elemento facilitante perché, per quelli che non hanno mai avvicinato un cavallo, vedere gli altri tranquilli nel farlo, li rassicura e in secondo luogo, vedere i progressi che potrebbero raggiungere ha una forte ricaduta positiva sulla motivazione.

Durante la prima seduta incominciano già a delinearsi alcuni aspetti fondamentali del processo terapeutico. La relazione con il terapeuta viene da subito triangolata dalla presenza del cavallo che diventa di fatto il protagonista dell'intervento terapeutico.

Il cavallo rappresenta uno spazio extracorporeo, che tramite i meccanismi di identificazione proiettiva, consente di esplorare lo spazio dell'altro e di ritornare e riordinare il proprio spazio e confini, fino all'individuazione del proprio io. Il cavallo da subito inizia a comunicare qualcosa di sé al ragazzo e il ragazzo inconsapevolmente sta già dicendo tutto di sé al cavallo. In tanti anni di professione ogni volta che si crea una nuova relazione cavallo- cavaliere riesco a stupirmi della velocità in cui il cavallo fa la radiografia fisica ed emotiva del suo nuovo cavaliere. Da qui comincia la grande avventura, il cammino che faremo insieme noi, il ragazzo e il suo cavallo.

Le sedute, concordate con i clinici dell'Associazione Tiaré, avvengono normalmente con cadenza settimanale e continuano fino alle dimissioni dei ragazzi dalla comunità a meno che, dopo le sedute di osservazione, si decida che questo tipo di terapia non è adatta al ragazzo.

In alcuni casi può succedere che il ragazzo non salga a cavallo e che svolga solo il lavoro a terra che comprende pulizia del cavallo e conduzione a mano dello stesso ed in alcuni casi pulizia dei luoghi dove vive il cavallo, in una sorta di contesto di terapia occupazionale.

Nelle sedute di osservazione si verificano una serie di parametri per individuare:

1. l'area di intervento primaria;
2. gli obiettivi a medio e lungo termine.

La metodologia usata per il raggiungimento degli obiettivi e le conseguenti tecniche vengono decise caso per caso nel corso delle sedute di osservazione. Durante tali sedute viene inoltre deciso il tipo di cavallo e la sua bardatura tenendo conto del tipo di patologia presentato dall'utente.

La progressione delle proposte terapeutiche fa convenzionalmente riconoscere nella Riabilitazione Equestre delle fasi sequenziali.

Ippoterapia

In questa fase si sfruttano soprattutto le caratteristiche dell'andatura del passo del cavallo, con il suo movimento tridimensionale, sinusoidale e ritmico, svolto in quattro tempi, in cui le quattro zampe arrivano all'appoggio con battute equidistanti e sequenziali. Contemporaneamente il cavallo presenta un movimento alternato di abbassamento e risalita dell'incollatura, che determina alla sua base, dove è posta la sella, un movimento dal basso verso l'alto, da destra verso sinistra e viceversa, a seconda del piede d'appoggio del cavallo stesso. Questo movimento viene così trasmesso agli ischi del cavaliere contemporaneamente, gli emibacini sono alternativamente ruotati in avanti, a destra e a sinistra. Si viene così a produrre un pattern di movimento di ampiezza fisiologica che può essere ripetuto per un periodo prolungato, con un ritmo simile a quello che si verifica nel passo dell'uomo normale (la somiglianza tra il movimento della cintura pelvica nella deambulazione normale e quella di una persona a cavallo è dimostrata dagli studi effettuati dal Prof. Baumann). Questo parallelismo fra la tridimensionalità del cammino umano e l'andatura del cavallo, produce effetti a livello del bacino, del tronco, dei cingoli, degli arti superiori e del capo con conseguente stimolazione delle reazioni di raddrizzamento e di equilibrio. Tutte le qualità insite nel movimento del cavallo sopra citate risultano utili specialmente per la regolazione del tono muscolare, per l'aggiustamento motorio, per l'equilibrio e la coordinazione.

Rieducazione equestre

In questa fase è indispensabile la partecipazione attiva del paziente che deve imparare a guidare il cavallo. L'utente è sicuramente più motivato al lavoro, poiché gli è possibile percepire immediatamente la reazione causa-effetto del suo gesto nel comportamento del cavallo. Il ripetersi dei successi rinforza il concetto di sé. In questa fase si lavora soprattutto sull'affinamento della capacità di percezione del proprio corpo, di coordinazione oculo-manuale e di orientamento spazio-temporale; l'uso corretto delle redini consolida la lateralizzazione e coinvolge gli arti superiori in un preciso lavoro di coordinazione.

Presportiva

A questa fase si giunge quando gli obiettivi delle prime due sono raggiunti. Il lavoro è principalmente dedicato alla guida autonoma nelle due andature, passo o trotto. Viene posta attenzione alla spazio-temporalità e viene in genere praticata in gruppo con la finalità di affinare le capacità relazionali dei singoli.

Sport

L'attività sportiva prevede un adeguato programma di allenamento che non contiene però concetti terapeutici; si tratta di un'attività finalizzata che crea soddisfazione.

Addentrarsi nello specifico tecnico del lavoro potrebbe essere in questa sede noioso. L'ippoterapia non è certo da intendersi come una panacea ma, praticata in armonia e collaborazione con le altre figure ed interventi terapeutici, porta nella quasi totalità dei casi ed a piccoli passi nel tempo a lenti ed evidenti miglioramenti.

Qui di seguito elenco alcuni dei risultati raggiunti a livello generale e poi racconterò in specifico due casi.

A livello comportamentale le caratteristiche di novità, divertimento e a volte anche la paura, in aggiunta alla necessità di adeguamento alle reazioni del cavallo, influisce, nella maggior parte dei casi, nell'acquisizione di un miglior livello di autocontrollo e nell'accettazione delle regole.

Anche l'area linguistica ed espressiva ha i suoi giovamenti con ricaduta positiva nella sfera del linguaggio verificabile da un aumento della verbalizzazione e soprattutto dal potenziamento della comunicazione gestuale e mimica.

Attraverso il cavallo e la riabilitazione equestre è possibile contribuire a centrare l'attenzione su bisogni più o meno espressi da parte dei ragazzi. Il cavallo è un elemento di polarizzazione affettivo-relazionale particolarmente favorevole per il raggiungimento di abilità residuali in un contesto demedicalizzato, informale e soprattutto motivante.

A livello fisico appunto, con l'equitazione, si hanno delle modificazioni a livello posturale importanti:

- Reazioni di equilibrio: riuscire a stare su un animale anche, solo al passo, vuol dire riuscire a controllare il tronco su di una specie di "piano oscillante" che si muove in tutti e tre i piani dello spazio. Essendo il maneggio uno spazio ristretto, inevitabilmente il cavallo non va solo in linea retta ma deve necessariamente fare delle curve; la forza centrifuga che si trasmette a chi sta in sella, deve essere contrastata attivamente attraverso reazioni di equilibrio per evitare le cadute;
- Rilassamento muscolare: le oscillazioni regolari che il cavallo trasmette col suo passo riescono a rilassare anche le persone più ansiose e tese.

Le stimolazioni visuo-spaziali fornite dall'ambiente del maneggio caratterizzate da variazioni cromatiche e di luminosità insieme al movimento del cavallo sollecitano un'attenzione visiva finalizzata, facilitando così l'acquisizione della dimensione dello spazio.

Tramite il contatto con un animale di grandi dimensioni si ottiene una stimolazione tattile intensa, che aiuta la presa di coscienza e la conoscenza di sé e del proprio corpo.

Il cavallo possiede tante qualità: calore, morbidezza, odore, movimenti regolari, grandi occhi con sguardo intenso, qualità che sono necessarie a stimolare il processo di attaccamento fondamentale per lo sviluppo dell'essere umano. Come abbiamo già detto in precedenza il cavallo è un essere che esprime emozioni proprie come la paura in cui ci si può riconoscere o assumere un ruolo rassicurante; allo stesso tempo, montare a cavallo, cioè su un animale grande e potente, offre sensazioni di protezione, di autostima e fiducia in se stessi.

L'andare a cavallo permette di stabilire contatti fisici e di essere gratificati, sia dall'offrire cure, carezze e massaggi, sia dal ricevere come risposta ai nostri comportamenti manifestazioni di gratificazione da parte dell'animale.

Il cavallo, rispetto a tutti gli altri animali che possono essere coccolati ed accuditi ha indubbiamente una marcia in più: oltre ad essere un simbolo forte molto radicato nell'immaginario collettivo (è uno splendido animale che unisce delle proporzioni armoniche all'eleganza, rappresenta la libertà, la bellezza, l'armonia, l'energia e l'evasione) può essere cavalcato e questo oltre ad avere importanti effetti a livello psicologico ha effetti anche a livello fisico (i riferimenti del corpo nello spazio cambiano e il cavaliere deve sviluppare l'equilibrio e la coordinazione necessaria per gestire un animale di più di 500 Kg senza cadere).

I vantaggi apportati dalle attività sportive nei ragazzi sono ormai stati ampiamente accertati, poiché tali attività, hanno un grande effetto educativo, impongono l'accettazione di regole, la disciplina e l'autocontrollo e, se fatte in gruppo, aiutano la socializzazione.

Il cavallo non usa un linguaggio contraddittorio e per questo infonde ancor più sicurezza in chi lo cavalca; il bambino, entrando subito in comunicazione con lui per empatia, impara a capirlo, ad amarlo e a seguirlo e questa situazione suscita serenità e distensione specialmente nei bambini psichicamente malati.

Storia di Matteo

Matteo è arrivato in scuderia insieme ad altri ragazzi della comunità. Il primo incontro con lui e con i ragazzi è stato carico di emozione e aspettative. Si trattava dei primi ragazzi che entravano nella nascente Comunità “Cascina Gasera”. Come ho detto in precedenza l’esperienza che stava per cominciare in un certo senso era nuova anche per me. Avevo ricevuto dalle colleghe l’anamnesi personale e familiare di Matteo e in questa sede riporterò solo gli aspetti che interessano per l’analisi degli obiettivi raggiunti in relazione alla situazione iniziale. Si tratta di un ragazzino molto disturbato con una storia di violenze alle spalle in cui l’aspetto relazione con l’adulto oscillava tra timore e scarsa fiducia e un forte ed esclusivo attaccamento quando la figura adulta superava il suo “esame” e veniva finalmente considerata base sicura.

Per quanto riguarda l’esperienza a cavallo Matteo, a differenza degli altri ragazzi, ha mostrato molto timore non solo all’idea di salire a cavallo ma anche al solo avvicinarsi ad esso.

Nel mio parco cavalli ho una cavallina molto affettuosa e docile che ama più essere coccolata che cavalcata, perciò ho proposto a Matteo di stare semplicemente in sua compagnia e accarezzarla. Già dalla seconda seduta Matteo ha cominciato a tranquillizzarsi e ad accettare di condurre a mano la cavallina di nome Luna nel campo di lavoro. Successivamente Luna veniva portata a spasso da Matteo anche fuori dal campo chiuso e piano piano incominciava ad intravedersi la nascita del rapporto di fiducia reciproca. Con il procedere degli incontri ho aumentato gradualmente le richieste e a quel punto Matteo correva insieme a Luna che allegramente gli trotta accanto. Attraverso tutto questo lavoro di relazione con Luna, Matteo ha anche instaurato un rapporto di fiducia con me che a quel punto ero diventata una base sicura. Ricordo il giorno che finalmente Matteo ha deciso di salire su Luna: un’emozione forte per tutti. Da lì in poi è stato un continuo e progressivo percorso di crescita non esente da alcune fasi di arresto e difficoltà che hanno portato però nel tempo dei risultati straordinari.

Ho riportato questo caso perché è stato quello che all’inizio si è presentato come più difficile e complicato ma che ci ha poi riservato piacevoli sorprese. Si tratta di un buon esempio di progressione del processo terapeutico. Di seguito, per esigenze di sintesi, elencherò in modo schematico le diverse fasi che però in realtà non hanno nulla di schematico. Lascio pertanto alla vostra immaginazione intuire quante e quali emozioni abbia veicolato ognuna di queste fasi.

- Lavoro di avvicinamento fisico al cavallo fermo tenuto da me.
- Conduzione a mano al passo del cavallo con me accanto in supporto all’interno del campo chiuso.
- Conduzione del cavallo a mano sempre al passo in autonomia all’interno del campo chiuso.
- Conduzione prima assistita poi in autonomia fuori dal campo.
- Conduzione in autonomia al trotto.
- La maggior parte della seduta dedicata alla conduzione a mano e prima salita sul cavallo fermo.
- Salita a cavallo e inizio di movimentazione con la mia vicinanza e cavallo condotto da terra.
- Aumento progressivo dei tempi in funzione dell’attenuarsi delle sue paure.
- Guida autonoma del cavallo al passo.
- Alternanza di guida autonoma al passo e trotto con cavallo tenuto da me.
- Conduzione del cavallo in autonomia al passo e al trotto.
- Accettazione di un cambio di cavallo fisicamente molto più grosso ma con un’indole più tranquilla rispetto a Luna (questo passaggio è stato molto importante perché ha significato anche una dimostrazione di aumentata fiducia nei miei confronti).
- Galoppo alla Longe.
- Galoppo in autonomia.
- Ulteriore cambio di cavallo.

- Piccoli salti al trotto e al galoppo.

Alla fine del percorso, dopo un lavoro di quasi due anni Matteo è arrivato ad essere il più bravo di tutti scatenando meccanismi di emulazione da parte degli altri ragazzi e un decisivo aumento di sicurezza, autostima, autoefficacia e fiducia in se stesso.

Fu lui stesso a chiedere agli operatori ad un certo punto della terapia di venire più volte e prolungare il tempo della seduta.

Tutto questo per esemplificare quanto il rapporto con un animale ma in particolare con il cavallo, può diventare veicolo di percorsi psicologici di trasformazione e crescita personale che vanno molto oltre alla semplice acquisizione di competenze motorie.

Caso di Chiara

Si tratta di una ragazzina che presenta pesanti vissuti di autosvalutazione con aspetti depressivi e autolesionisti.

La prima volta che si presenta in maneggio dice di essere già andata a cavallo ma non vuole salire perché si vergogna della presenza degli altri ragazzi. Dopo molta insistenza riesco a convincerla e lei decide di salire a patto che non ci sia nessuno a guardarla e che io non le tenga il cavallo in modo da poter andare in giro per il campo liberamente. A tale scopo per sicurezza le assegno un cavallo molto docile per ridurre i rischi e la lascio fare.

Durante la seduta e appena scesa mostra un atteggiamento divertito e soddisfatto a differenza di quello più chiuso e tendenzialmente depresso con cui si era presentata.

L'incontro successivo è stato invece caratterizzato da un atteggiamento fortemente depressivo e da un rifiuto categorico per l'attività. Prima di salutarla però sono riuscita a confrontarmi con lei; in questo colloquio è emersa la sua visione negativa di sé, il suo vissuto depressivo e la sfiducia nell'utilità della terapia. A quel punto però parlando con lei sono riuscita a trovare un aggancio riguardo alla sua voglia di libertà e le ho promesso che nell'incontro successivo saremmo andate in passeggiata solo io e lei e che questo sarebbe stato il nostro progetto segreto. La promessa fu mantenuta. Quel giorno pioveva ma ogni promessa è un debito e la passeggiata si fece.... costò una bella lavata, mia e dei poveri cavalli, ma vedere finalmente un sorriso vero sulle sue labbra e sentirla commentare la bellezza di un campo di papaveri non ha prezzo.

In conclusione ho raccontato delle storie vere per testimoniare che tutto questo non sarebbe stato assolutamente possibile senza l'aiuto fondamentale dei miei compagni di viaggio Luna, Campeon, Merlino, Zaccaria e Gris, i miei fedeli e dolci cavalli a cui devo tanto sia a livello professionale che personale.

Oggi giorno che passa mi insegnano qualcosa e con loro so che non finirò mai di imparare ed evolvere e se dopo tanti anni mi fanno ancora tutto questo effetto lascio a voi immaginare che peso possa aver per questi ragazzi aver un'esperienza, anche se breve, accanto a loro. I cavalli non hanno pregiudizi, ti ascoltano, scrutano il tuo animo e percepiscono ogni dettaglio. Per loro non esistono diagnosi esiste solo la dolcezza di una carezza che ripagano con uno sguardo di cui solo loro sono capaci.

“La passeggiata”. Intervento musicoterapico di gruppo in una comunità terapeutica per minori⁴

Altro intervento laboratoriale, stavolta gruppale, è quello musicoterapico condotto presso la Comunità Terapeutica per Minori “La Passeggiata” - Mago di Oz di Acqui Terme. La comunità è stata aperta nel dicembre 2007, ed è la prima comunità terapeutica per minori aperta secondo i canoni prescritti dalla d.g.r. 41 - 12003 del 15 marzo 2004 della Regione Piemonte, che definisce per la prima

⁴A cura di Andrea Cavalieri, musicista e musicoterapista, CrescereInsieme scs Onlus, Acqui Terme (Al).

volta in maniera dettagliata la tipologia, i requisiti strutturali e gestionali delle strutture residenziali per minori.

"La Passeggiata" accoglie fino a 10 minori tra i 15 e i 17 anni d'età (fino al compimento della maggiore età) con problematiche psichiatriche, nell'area dei disturbi della personalità e degli esordi psicotici, in fase di sub acuzie, per i quali è necessario un allontanamento dall'ambiente di provenienza per favorire il ripristino delle condizioni indispensabili alla crescita individuale. I ragazzi provengono dal contesto familiare che non riesce più a gestirne la sintomatologia, da ricoveri presso le NPI del territorio di provenienza, o da altre strutture per minori a minore intensità terapeutica presso i quali l'inserimento del minore non è più adeguato per l'aggravarsi della psicopatologia. L'associazione Tiarè di Torino (associazionetiare.org), che è partner progettuale fin dall'apertura, fornisce l'impianto teorico-clinico di riferimento, eroga formazione specifica a cicli annuali all'equipe e individua e somministra la maggior parte delle figure cliniche.

La musicoterapia rientra in un progetto globale di presa in carico degli ospiti che prevede altri due laboratori gestiti da operatori esterni ("ImmaginArti" - laboratorio di arte e Pet-Therapy), al fine di definire un progetto comune efficace e adeguato alle esigenze dei ragazzi.

Il mio intervento è da considerarsi principalmente di tipo preventivo, atto ad offrire ai pazienti alcuni spunti concreti per accrescere e migliorare la propria modalità di relazione e comunicazione in un contesto di gruppo, sviluppare potenzialità espressive, regolare le proprie emozioni.

Il modello musicoterapico che ho utilizzato è di tipo psicodinamico e fa riferimento all'improvvisazione sonoro-musicale nel contesto non verbale (Benenzon 1998), al concetto di sintonizzazioni affettive, espresso dalla teoria psicologica di Stern (1987), al modello della musicoterapia di gruppo di Lecourt (1992, 1996), nonché al "Dialogo Sonoro" sviluppato da Scardovelli (1992).

Sedute di osservazione

Descrivo ora una prima fase di un periodo di attività musicoterapica di gruppo più ampio, della durata di circa un semestre, organizzato in sedute di gruppo a cadenza settimanale della durata di un'ora circa. La tecnica utilizzata è stata di tipo misto, attivo (produzione sonora diretta con gli strumenti musicali per mezzo di libera improvvisazione) e recettivo (ascolto musicale in gruppo). La stanza di musicoterapia utilizzata è ricavata all'interno della struttura, è di medie dimensioni, isolata dal resto degli ambienti e riconosciuta dai ragazzi come luogo specifico per questo tipo di attività. Il gruppo, formato da otto/nove ragazzi, si è rivelato omogeneo fin dalle prime sedute e la partecipazione è stata pressoché continuativa per tutto il periodo del trattamento. Ho messo a disposizione vari strumenti musicali di facile e immediato approccio, quali ad esempio jembè, congas bongos, metallofoni, shakers e idiofoni a percussione assortiti, offrendo quindi svariate possibilità sonore in termini ritmici, armonici e melodici.

Durante le prime sedute di osservazione il gruppo si è rivelato molto disgregato e disordinato ma la partecipazione da parte dei ragazzi è stata comunque caratterizzata da una certa motivazione. I pazienti sono stati invitati a intraprendere il percorso di musicoterapia come opportunità di conoscenza e investigazione del mondo interno, di relazione con gli altri compagni attraverso un linguaggio insolito ed alternativo, con la possibilità di vivere dinamiche relazionali emotivamente molto coinvolgenti, affrontandole attraverso questa nuova esperienza del "non verbale". Nelle prime sedute si sono evidenziati più volte anche atteggiamenti ostili alla musicoterapia, sia a livello consapevole che inconscio; i pazienti sono andati incontro a momenti di calo e resistenza ma il senso di fiducia reciproca da subito evidente ha permesso lo svolgersi stesso del processo.

La seduta tipo si svolge stando seduti in cerchio con gli strumenti musicali al centro, seguendo un preciso schema: inizialmente si ascoltano alcuni brani proposti dai ragazzi o dal musicoterapista.

Durante l'ascolto è richiesto assoluto silenzio e concentrazione nell'individuare, all'interno del brano, ogni sfumatura legata a contenuti emotivi ma anche il riconoscerne alcune caratteristiche

formali (andamento melodico/armonico, intensità/energia, strumenti musicali utilizzati ecc.). In queste prime sedute i ragazzi hanno faticato a concentrarsi e a rispettare la consegna data. Ascoltare in silenzio è un esercizio difficoltoso e la tentazione di interrompere (anche ponendo domande pertinenti) è forte. Questa regola è molto importante perché offre la consapevolezza di lavorare con un linguaggio differente da quello verbale e assolutamente non sovrapponibile.

Subito dopo la fase di ascolto segue un breve confronto verbale in cui invito i partecipanti a discutere sulle sensazioni ed emozioni suscitate dai brani appena ascoltati.

Successivamente propongo ai ragazzi di improvvisare liberamente utilizzando gli strumenti messi a disposizione. La consegna è molto chiara: improvvisiamo liberamente lasciandoci trasportare dalle nostre emozioni, dal nostro istinto e bisogno di comunicare attraverso il suono dello strumento, che diventa il nostro unico mezzo di interazione e si sostituisce completamente al linguaggio verbale.

La performance ha inizio soltanto dopo un breve silenzio (che definisce il confine tra verbale e non verbale) e, una volta trovato un equilibrio/armonia comune e raggiunto un apice espressivo (a cui segue evidente appagamento), volge solitamente verso la fine, contraddistinta da un secondo silenzio prolungato. Le improvvisazioni nate dalle prime sedute sono state caratterizzate da una produzione aleatoria, dalle sonorità vigorose e molto energetiche, dove è stata messa in atto una modalità esplorativa capace di esprimere sentimenti di angoscia e imbarazzo (dapprima) ma anche positiva curiosità, alleanza con altri membri e/o rifiuto, energia pura. L'esplorazione sonoro/musicale si manifesta sotto forma di esternazione dei propri bisogni ed in questa fase iniziale ogni partecipante è andato alla ricerca della propria identità sonoro/musicale. All'interno di un fragoroso caos, che rappresenta senz'altro un limite dal punto di vista estetico/espressivo ma è fondamentale in quanto permette di adottare una certa modalità esplorativa mantenendo però una "distanza di sicurezza", ci si muove senza esporsi completamente e quindi restando in una dimensione relativamente protetta. In questa prima fase il mio ruolo è stato principalmente osservativo, ma, partecipando di fatto attivamente all'improvvisazione ho cercato di stimolare il confronto tra i singoli partecipanti, sintonizzandoli emotivamente, guidandoli e aggiustando la direzione in modo tale da limitare situazioni di incistamento sullo strumento con conseguente isolamento, e con l'obiettivo di favorire un processo di integrazione rispetto a sé e al gruppo.

Sedute successive

Le sedute successive sono state caratterizzate da una crescita di consapevolezza da parte del gruppo, che ora si riconosce come entità. Ad ogni improvvisazione il gruppo è animato dalla presenza di un leader (che sceglie spesso lo strumento dotato di maggior pregnanza, solitamente il djembe). Il leader guida e dirige la produzione sia attraverso la ripetizione di un pattern condiviso che con lo scambio di sguardi di intesa con ognuno degli altri partecipanti, invitandoli a seguirlo. Quasi la totalità dei partecipanti si adatta e accetta il ruolo di gregario suddividendosi in modo spontaneo e naturale sottoruoli non meno importanti. In questo contesto il mio compito è quello di mediatore tra istanze comunicative ed esplorative e ricerca di identità. Il tutto viene coordinato in modo che l'una non abbia il sopravvento sull'altra, mantenendo comunque vivo il fattore "diversità" tra i singoli partecipanti per garantire una crescita armoniosa al gruppo.

Dopo circa dieci sedute i ragazzi sono stati in grado di assimilare e rielaborare in maniera adeguata ogni variazione e novità, offrendo alle nostre improvvisazioni nuove varianti, che ci hanno permesso di raggiungere gradualmente livelli espressivi più elevati con conseguente appagamento collettivo. Durante le ultime sedute ho proposto, seguendo il modello di E. Lecourt, di registrare le nostre improvvisazioni. In questo modo abbiamo avuto la possibilità di confrontarci esprimendo verbalmente il nostro vissuto (Ciò che è stato sentito, percepito, le evocazioni associate a questa esperienza) immediatamente dopo la performance (facendo riferimento al solo ricordo, che è molto fresco, intimo e soggettivo). Questa proposta istituisce quindi l'alternanza di due livelli di funzionamento; il

livello sonoro/musicale e quello verbale, che ha consentito ai partecipanti, tramite libera associazione, di trovare un titolo adeguato ad ogni performance sonora prodotta.

Sempre seguendo il modello metodologico di Lecourt (1992, 1996), propongo, in seconda battuta, l'ascolto della registrazione a cui segue una seconda verbalizzazione. Questa volta facciamo riferimento al dato oggettivo, a quello che la registrazione ci fa ascoltare dal "suo punto di vista". Il fatto di doverne parlare costituisce certo un'importante frustrazione che riguarda l'alternanza tra espressione sonora (non verbale) ed espressione verbale, ma consente ai partecipanti di entrare maggiormente a contatto con l'esperienza sonora.

"La regola della libera associazione è implicita nella consegna e lascia libertà di espressione sonora e musicale, nell'improvvisazione e nella verbalizzazione che segue" (Leucort 1996, p. 47).

Queste ultime improvvisazioni, seguono solitamente uno schema implicito e naturale: ad un inizio incerto (brusio collettivo), in cui si è alla ricerca di un equilibrio, segue una fase centrale in cui si può notare come i singoli elementi del gruppo vadano alla ricerca di elementi ritmici, armonici e melodici facilmente riconoscibili che scaturiscono spontaneamente. Sempre nella fase centrale della performance, si nota come i ragazzi riescano a raggiungere un ottimo livello di coesione di gruppo, pur mantenendo distinte le individualità e ricercando l'elemento estetico nelle sonorità e nei ritmi. Il finale dell'improvvisazione sopraggiunge (come da consegna), quando il gruppo percepisce spontaneamente di aver raggiunto un culmine relazionale, estetico ed espressivo. L'ultima fase sfocia in un prolungato silenzio finale che rappresenta il confine tra linguaggio sonoro e linguaggio verbale.

Per rendere il tutto meno astratto e dare un riscontro oggettivo, ho pubblicato tre di queste registrazioni, (i cui titoli sono stati scelti dagli stessi partecipanti) e che potete ascoltare ai seguenti link:

https://youtu.be/xJ5OE_e_aTjA

<https://youtu.be/Wfsem268X98>

<https://youtu.be/5SaruBVUNn4>

Conclusioni

L'applicazione preventiva della musicoterapia con questo gruppo di ragazzi ha avuto un impatto favorevole nella crescita e nello sviluppo delle relazioni tra i singoli individui, con la possibilità per ognuno di essi, di estendere questa modalità consapevole anche in altri ambiti relazionali. L'impiego terapeutico della musica è risultato essere uno strumento efficace anche dal punto di vista motivazionale, in quanto la musica rappresenta per i ragazzi adolescenti un canale comunicativo privilegiato, capace di andare incontro alle loro esigenze, armonizzandosi con essi ed avviando processi di crescita in ambito comunicativo/relazionale, espressivo ed affettivo. Le sedute di musicoterapia con questo gruppo di pazienti proseguono tutt'ora, con l'obiettivo di accrescere ed affinare le modalità relazionali attraverso l'esperienza sonora.

Immaginarti. Laboratorio espressivo per adolescenti presso la CTM "La passeggiata"⁵

Sempre all'interno della CTM "La passeggiata", un altro dispositivo laboratoriale a disposizione degli utenti è il "Laboratorio Espressivo", dispositivo clinico finalizzato a dare ai ragazzi la possibilità di esprimersi e di mettersi in gioco all'interno di una cornice emotivamente protetta. La specificità di questa tipologia di laboratorio non è tanto l'apprendimento di tecniche particolari, quanto piuttosto l'utilizzo, in una dimensione gruppale, di linguaggi a mediazione artistica che facilitino la comunicazione e la trasformazione di pensieri e stati interni.

⁵A cura della dott.ssa Marta Boeri, Psicoterapeuta individuale e di gruppo, socia Tiarè e responsabile dei laboratori espressivi nelle comunità per minori.

I due strumenti d'elezione a mia disposizione sono quindi il gruppo e il fare creativo. Il gruppo perché, costituendo per gli adolescenti una palestra entro cui sperimentare ruoli e identità, può essere una risorsa sia per accogliere e normalizzare angosce e fatiche che per facilitare la scoperta di nuovi aspetti di sé. Il fare creativo invece, inteso come manipolazione di materiale di diversa natura, può favorire un passaggio più morbido tra realtà e rappresentazione. Il coinvolgimento del corpo e soprattutto delle mani - che danno forma a una materia amorfa (come la creta) o concretizzano un'immagine mentale (che diventa un disegno) -, agevola l'integrazione tra interno e esterno e permette di accedere ad una rappresentazione dell'esperienza meno faticosa di quella verbale.

I materiali impiegati durante il laboratorio non vengono decisi a priori ma vengono concordati di volta in volta sulla base delle esigenze dei ragazzi. Dato loro uno spazio, un tempo e del materiale l'obiettivo è che ognuno di loro si senta libero di avvicinarsi all'attività nei modi che ritiene essere per lui meno minacciosi. Alcuni infatti, facendo fatica a superare l'impatto del foglio bianco o a dare forma alla materia senza un appiglio a una realtà già data, spesso hanno avuto bisogno di un oggetto concreto - un'immagine da copiare, una frase già scritta, il testo di una canzone - che li aiutasse a veicolare, appartenendo contemporaneamente alla realtà interna e alla realtà esterna, l'espressione di contenuti altrimenti troppo disturbanti. In questo senso il fare creativo non soltanto riabilita la dimensione corporea ma permette al ragazzo di avvicinarsi a se stesso attraverso la realizzazione concreta di un prodotto. La realizzazione di un prodotto in creta ad esempio, oltre a richiamare con forza la dimensione corporea costringendo a una manipolazione diretta, richiede una cura e un'attenzione particolari nel tempo che rinforzano, quantomeno sul piano simbolico, l'uso di una rappresentazione di sé progettuale. Il prodotto finale assume quindi un ruolo di grande rilievo: rende meno pericolosa una realtà interna difficilmente digeribile e fa sentire l'adolescente efficace nella sua capacità di espressione e contenimento.

In questo contesto la mia professionalità non è messa a servizio dei ragazzi perché possano apprendere delle tecniche di lavorazione dei materiali, ma piuttosto perché possano usarmi a sostegno del loro faticoso percorso di scoperta ed espressione di sé. Il setting del laboratorio inoltre, se da un lato sostiene e rinforza lo spazio comunitario come luogo in cui è possibile esprimersi e comunicare, dall'altro, coinvolgendo l'intero gruppo degli ospiti, contribuisce a creare un clima relazionale improntato sull'accoglienza e aiuta a monitorare i processi di riconoscimento e rispecchiamento che passano attraverso le dinamiche tra pari. L'adolescente impegnato in un percorso comunitario infatti, contratta la propria immagine di sé anche attraverso il rimando dei compagni, e condividere con loro un fare laboratoriale si è rivelato spesso importante perché ad alcuni ragazzi venissero riconosciute nuove competenze e ruoli.

Il gioco della sabbia. Esperienza di una Comunità Terapeutica per Minori

Barbara Nicolino, Andrea Calvi



Premessa

Il laboratorio che mi appresto a descrivere nasce dalla collaborazione tra il gruppo clinico dell'Associazione Tiaré di Torino¹ e l'équipe educativa della cooperativa Mago di Oz di Acqui Terme².

Nel 2004 la regione Piemonte, con la Delibera della Giunta Regionale (DGR) n.41/2004 "Tipologia, requisiti strutturali e gestionali delle strutture residenziali e semi-residenziali per minori", sancisce l'istituzione di un nuovo tipo di struttura residenziale di tipo sanitario: la Comunità Terapeutica per Minori (CTM). Si tratta di una struttura, per l'appunto residenziale, pensata appositamente per pre-adolescenti e adolescenti con disturbo psicopatologico grave in fase sub-acuta, generalmente in assenza di ritardo mentale medio o grave, che richiedono un tipo di intervento ad alta intensità, non potendo essere trattati a livello domiciliare o ambulatoriale.

Nel dicembre del 2007 la cooperativa Mago di Oz, in sinergia con l'Associazione Tiaré, apre la sua prima CTM, "La Passeggiata", per adolescenti di età compresa tra i 15 e i 18 anni e, a distanza di otto anni, nel marzo del 2015, la seconda comunità di uguale tipologia, "Cascina Gase-ra", indirizzata, questa volta, ad una fascia di età inferiore compresa tra gli 11 e i 14 anni.

La vita professionale, ma anche personale, di tutti noi, clinici e operatori inizia ad intrecciarsi con quella dei nostri piccoli pazienti e con le loro storie che, per quanto diverse, appaiono tutte caratterizzate da abbandoni, traumi e maltrattamenti, spesso fin dalla nascita.

Un vissuto profondo di vulnerabilità e angoscia sembra essere la penosa caratteristica di questi giovani che, non riuscendo a trasformare la propria sofferenza in pensiero, spesso la agiscono attraverso l'impulsività e gli agiti auto ed etero aggressivi.

La letteratura ha ormai ampiamente chiarito che, quando la mente è invasa dall'angoscia prodotta dal trauma, lo sviluppo psichico subisce uno stato d'arresto; la percezione soggettiva di essere vivi è minata, il vissuto identitario appare frammentato e il soggetto ha difficoltà ad immagi-

¹ L'Associazione Tiaré - Servizi per la Salute Mentale è un'agenzia che, oltre a fornire un servizio clinico a comunità per minori, si propone di promuovere momenti di confronto, formazione e ricerca, orientati a raggiungere conoscenze allargate e condivise in ambito della salute mentale. Ha sede a Torino.

² La cooperativa sociale Mago di Oz di Acqui Terme (AL) è una cooperativa di tipo A, che si occupa prevalentemente di servizi rivolti a minori in situazioni di gravi problematiche familiari e sociali affetti da disturbi psicopatologici.

narsi in possibili scenari futuri. Ma, sebbene la coscienza non abbia più accesso a porzioni anche significative del vissuto interiore questo, se pure confinato dalla difesa dissociativa in qualche parte remota della psiche traumatizzata, continua ad abitare ed esistere.

Jung (1907), individuando nel concetto di complesso a tonalità affettiva un'unità psichica autonoma, così lo descrive:

“Il fondamento essenziale della nostra personalità è l'affettività. Pensiero e azione non sono, per così dire, che un sintomo dell'affettività. Gli elementi della vita psichica, sensazioni, rappresentazioni e sentimenti sono presenti alla coscienza sotto forma di determinate unità, che, per tentare un'analogia con la chimica, si possono paragonare alle molecole”.

Kalsched (2001 p.152), autore ed analista di formazione junghiana, sottolinea che:

“Se il complesso trae origine da un grave trauma precoce, la sua carica emozionale sarà una forte angoscia e una simile angoscia ha un effetto dissociativo sull'Io, perché disturba l'equilibrio omeostatico di quelle sensazioni corporee dalle quali l'Io dipende per la sua coesione. [...] Quando un trauma colpisce la psiche in fase evolutiva di un bambino, si verifica una frammentazione della coscienza in cui i diversi pezzi (complessi) si organizzavano secondo modelli arcaici e tipici. [...] Tipicamente una parte dell'Io regredisce (e si fissa) e un'altra progredisce, cioè cresce troppo velocemente e si adatta precocemente al mondo esterno, spesso nella forma di un falso sé (Winnicott 1975). La parte progredita si prende cura di quella regredita”.

È evidente che la compromissione psicopatologica diventa tanto più significativa quanto più il soggetto traumatizzato è piccolo e non ha ancora strutturato funzioni psichiche adeguate ad integrare, comprendere e giudicare le esperienze relazionali.

Lo spiega approfonditamente, fra gli altri, anche Peter Fonagy (2001), elaborando il concetto di funzione riflessiva o di mentalizzazione, che descrive la capacità del soggetto di orientarsi negli stati mentali propri e altrui, siano essi sentimenti, desideri, pensieri o credenze. Secondo l'autore questa potenzialità si sviluppa in virtù della capacità del caregiver di fornire una relazione di attaccamento sicura, quindi dipende direttamente dalla capacità del caregiver di contenere i bisogni emotivi del bambino e di restituirglieli adeguatamente elaborati.

Cesare Albasi (2006), riprendendo il tema della mentalizzazione, spiega come relazioni di attaccamento traumatico possano dare origine ad un disconoscimento sistematico della propria esperienza soggettiva:

“Il bambino non può condividere la sua esperienza perché essa non esiste per le sue figure di attaccamento, che non riconoscono i suoi stati e neanche la sua realtà interna. Il bambino ha la sensazione di non potere né comunicare né formulare la sua esperienza interna, perché altrimenti sarebbe scambiato per pazzo o non accettato o non ascoltato” (p.19).

Un grande interesse per la prevenzione, la terapia e la riabilitazione psichiatrica in età evolutiva è stato il perno attorno a cui è ruotato l'intervento clinico ed educativo in ambedue le comunità, in questi anni di collaborazione. Consapevoli di quanto sia irrealistico sostituirsi del tutto alle figure genitoriali che, nell'esperienza dei nostri pazienti, sono state quasi sempre deficitarie, in un lasso di tempo ristretto come quello della permanenza in comunità dei nostri utenti, ci siamo dati l'obiettivo di proporre un modello relazionale che promuovesse la ricomposizione, graduale e rispettosa, della biografia interiore dei nostri ragazzi e che ci consentisse di tradurre, nella vita comunitaria, le emozioni in sentimenti e di facilitare la trasformazione delle pulsioni in desideri. Sono molti i pazienti che faticano a trovare parole per le proprie emozioni e questo accade ancor più spesso nei bambini, quando le competenze verbali non sono ancora pienamente strutturate o quando ci troviamo di fronte, per l'appunto, a soggetti deprivati e/o traumatizzati. Il percorso residenziale comunitario può diventare un dispositivo efficace a favorire l'esperienza riparativa in una dimensione nella quale ogni attività ed iniziativa assumono una valenza terapeutica finalizzata a prendersi cura proprio di quell'esperienza traumatica che costantemente mina la possibilità del soggetto di percepire se stesso all'interno di un'unità psicosomatica.

Partendo da questo presupposto, parallelamente agli interventi di cura più classici, nelle nostre comunità si è reso necessario immaginare delle strategie terapeutiche alternative, atte a stimolare specificamente l'attività riflessiva a partire dalle emozioni e dall'immaginazione (Fonagy e Target 2001).

L'interpretazione non è sempre la soluzione tecnica migliore: a volte modalità di espressione non verbali sono in grado di attivare un processo creativo che facilita l'integrazione tra i diversi livelli di esperienza. Di fronte a pazienti meno provvisti di capacità introspettiva e simbolica, come terapeuti, ci troviamo di fronte alla necessità di privilegiare percorsi nuovi che favoriscano l'impiego e lo sviluppo di immagini.

Del resto, nella formulazione teorica della psicologia analitica, le immagini, siano esse espresse attraverso sogni, fantasie, disegni o vere e proprie forme d'arte, assumono un ruolo di primaria importanza; esse sono in grado di attivare un processo trasformativo proprio a partire da quelle esperienze emotive inenarrabili perché vissute dalla coscienza in modo confuso o incomunicabile attraverso la parola.

Lo stesso Jung (1992) afferma che:

“Finché riuscivo a tradurre le emozioni in immagini, e cioè a trovare le immagini che in esse si nascondevano, mi sentivo interiormente calmo e rassicurato. Se mi fossi fermato alle emozioni, allora forse sarei stato distrutto dai contenuti dell'inconscio [...]. Il mio esperimento mi insegnò quanto possa essere d'aiuto, da un punto di vista terapeutico, scoprire le particolari immagini che si nascondono dietro le emozioni”.

Egli, in una fase di profonda crisi psicologica, tra un paziente e l'altro, si metteva a giocare, nella sua casa di Bollingen, con fango, pietre e foglie come potrebbe fare un bambino e da questa profonda esperienza personale trasse un insegnamento fondamentale, alla base di tutto il suo pensiero creativo.

Di fronte a chi ha abdicato alla possibilità di esserci, una proposta terapeutica unicamente verbale può risultare sterile (soprattutto se i tempi sono limitati) e le risorse personali del soggetto, sia esso bambino o adulto, rischiano di rimanere inesprese. Interventi di tipo espressivo, al contrario, possono aiutare ad avviare il lento processo di elaborazione attraverso la nascita di quella forma particolare di immagine che Jung (1959) amava definire Simbolo Vivo.

Ancora Jung:

“Tutte le opere dell'uomo hanno la loro origine nella fantasia creativa. Che diritto abbiamo allora di disprezzare la forza immaginativa? Nel corso normale delle cose la fantasia non cade facilmente in errore, essa è troppo strettamente legata alle radici dell'istinto umano e animale. Riesce sempre in maniera sorprendente a farsi giustizia. L'attività creativa dell'immaginazione libera l'uomo dalla sua schiavitù del -senso del nulla- e lo eleva allo stato d'animo di colui che gioca, perché, come dice Schiller, l'uomo è completamente umano solo quando gioca” (ibidem, p. 81).

Il gioco della sabbia

Giocare fa parte dell'umana esistenza e forse si spinge addirittura più in là: giocano, infatti, i bambini, gli adulti, ma anche gli animali e, sul monte Olimpo, gli Dei.

Winnicott (1975), che tanto si è interrogato sulla capacità umana di entrare in relazione con il mondo immaginario e la dimensione simbolica attraverso il gioco, ritrova in esso la radice della cultura.

“Vi è una linea diretta di sviluppo dai fenomeni transizionali al gioco, e dal gioco al gioco condiviso, e da questo alle esperienze culturali” (p. 90).

I fenomeni transizionali sono, quindi, per l'autore, alla radice del gioco. Nel loro tentativo di conciliare mondo interno e mondo esterno, realtà e fantasia, sono contemporaneamente dati e creati, e costituiscono l'espressione iniziale della pulsione creativa.

“Quest’area intermedia di esperienza, di cui non ci si deve chiedere se appartenga alla realtà interna o esterna (condivisa), costituisce la maggioranza dell’esperienza del bambino, e per tutta la vita viene mantenuta nella intensa esperienza che appartiene alle arti, alla religione, al vivere immaginativo ed al lavoro creativo scientifico” (ibidem, p. 43).

Nel 1966, a seguito di una lunga collaborazione con la pediatra anglosassone Margaret Lowenfeld, Dora Kalff, analista junghiana, presentò ufficialmente il suo lavoro sul “Gioco della sabbia”, altrimenti conosciuto come Sandplay Therapy. Inizialmente la Kalff utilizzò il gioco della sabbia solo con pazienti in età evolutiva, ma ben presto si rese conto di quanto un’esperienza ludica, depotenziando l’egemonia della parola, potesse facilitare un’esperienza emotiva profonda anche nei pazienti adulti. Il gioco della sabbia è infatti una tecnica proiettiva che si inserisce in quella modalità dell’immaginare che è stata definita, da alcuni autori junghiani torinesi, catafatica (Vigna e Favola 2010).

Utilizzando una coppia di termini appartenente al linguaggio teleologico e partendo dalle riflessioni di Jung, gli autori individuano due diversi tipi di immaginazione: l’una più razionale, apofatica, e l’altra più sensoriale, catafatica. Con l’immaginazione di tipo apofatico si intende un atteggiamento che favorisce la comparsa di immagini interiori tramite la creazione nella propria mente del vuoto, attraverso il silenzio e la rinuncia di supporti simbolici o immagini esterne. La tecnica dell’immaginazione attiva, sviluppata e tanto usata da Jung, appartiene a questa prima modalità.

Con l’immaginazione di tipo catafatico si suole indicare, al contrario, una modalità che utilizza e predilige l’uso di immagini date per stimolare l’immaginazione. Un esempio nel mondo religioso può essere quello delle icone, mentre, in ambito psicologico, il gioco della sabbia né è, per l’appunto, un buon rappresentante.

Nel gioco della sabbia il paziente ha a disposizione una cassetta di legno, la sabbiera, di dimensioni standardizzate (57x72x7 cm), con l’interno dipinto d’azzurro, a rappresentazione dell’acqua (Fig.1).



Fig. 1 - La sabbiera

Spesso vengono utilizzate due sabbiere alternativamente per consentire alla sabbia di asciugarsi completamente tra una sessione e quella successiva. Al paziente viene, infatti, anche fornita dell’acqua all’interno di una brocca.

La sabbia, materiale prodotto da un'opera millenaria di interscambio tra venti, oceani e terra, ha il potere di affascinare l'essere umano e di riportarlo ad un contatto profondo con la natura. Composta da granelli di minerali di forma e colorazione diversi, possiede una caratteristica fondamentale: può mutare di continuo, ma non essere distrutta. Toccando con le mani la sabbia, sia essa bagnata o asciutta, si entra in contatto con l'opera grandiosa della madre terra (la Grande Madre) e con emozioni profonde, archetipiche.

Oltre alla sabbia contenuta nella sabbiera, il soggetto ha a disposizione numerosi oggetti di vario genere: naturali, come sassi, pietre colorate, foglie, conchiglie, bastoncini, ecc.. (Fig. 2) e rappresentazioni in miniatura di tutto ciò che si può trovare nel mondo che ci circonda, come case, alberi, animali, uomini, donne e così via (Fig. 3).



Fig. 2



Fig. 3

Il paziente viene invitato in maniera semplice e chiara dal terapeuta ad attuare una qualsiasi composizione all'interno della cassetta, che ha in sé una funzione di agente ordinante, di contenitore psichico. Ogni lavoro prodotto viene annotato dall'analista, soprattutto per ciò che concerne il rapporto del paziente con la sabbia e con gli oggetti che sceglie, e fotografato. Alla fine di ogni sessio-

ne vengono raccolte le emozioni e le impressioni di chi ha eseguito il lavoro, senza alcun tipo di commento né di interpretazione. Solo quando la serie di sabbie è stata completata le fotografie possono essere riviste insieme da terapeuta e paziente.

Come per il fenomeno transizionale di Winnicott (1975), nel gioco della sabbia il paziente accede ad uno spazio che non è né creato né dato, ma che fa parte di una dimensione profonda della psiche, una dimensione immaginativa, da cui possono emergere nuove rappresentazioni mentali che potranno essere integrate nel proprio universo psichico. E soprattutto i vissuti traumatici, dissociati nell'inconscio, possono trovare spazio ed espressione in una scena costruita all'interno della sabbiera: ecco che si crea una rappresentazione tridimensionale del dramma inconscio, attraverso una modalità ludica che ben si addice alla giovane età degli ospiti di una CTM. Riteniamo insomma che si tratti di un processo di organizzazione e di strutturazione della propria esperienza emozionale che il terapeuta ha l'importante compito di custodire.

Gioco della sabbia di Salvatore

Il materiale che segue è costituito da dieci sabbie eseguite, durante la sua permanenza nella CTM "Cascina Gasera", da un giovane ospite che chiamerò Salvatore.

La presentazione di questo materiale non è rappresentativa di tutto il percorso di cura proposto a Salvatore, bensì vuole essere la fotografia del periodo centrale, iniziato circa tre mesi dopo il suo ingresso e conclusosi un anno prima delle sue dimissioni quando, a seguito di una sua esplicita richiesta, Salvatore ha iniziato una psicoterapia individuale con una collega dell'équipe clinica. Parallelamente al gioco della sabbia prima e alla psicoterapia in seguito, Salvatore ha partecipato ad un laboratorio di arte-terapia e ad un percorso di ippoterapia pensati per lavorare sulle connessioni psicosomatiche e la gestione dell'impulsività da cui ha tratto, risultando molto portato, anche un'importante gratificazione.

Nel gioco della sabbia le immagini arrivano, per così dire, spontaneamente dall'inconscio e, per questa ragione, da sole raccontano la vicenda intrapsichica del soggetto che le compone. Per non contaminare in alcun modo il significato profondo del lavoro di Salvatore, non aggiungerò nulla, se non pochissimi cenni anamnestici, alle immagini che lui ha creato.

Salvatore è il quarto figlio maschio di una famiglia di origine rumena; ha due fratelli maggiori e un fratello gemello. All'età di dieci anni i due gemellini vengono inseriti per la prima volta, insieme, in una struttura residenziale educativa. Contemporaneamente anche il fratello mezzano viene allontanato dalla coppia genitoriale. Le frequenti crisi auto ed etero aggressive di Salvatore determinano il suo spostamento in una struttura di tipo sanitario, dove rimane per circa due anni, e la separazione definitiva dal fratello coetaneo con cui però mantiene regolari contatti.

Conosco Salvatore quando ha da poco compiuto tredici anni. L'elemento che più mi colpisce, fin dalla prima seduta, è il rapporto che il giovane stabilisce con la sabbia contenuta nella sabbiera. La tocca con curiosità, la lascia scivolare da una mano all'altra, l'annusa, la fa cadere dall'alto, ci nasconde sotto le mani. Tutto appare guidato dai cinque sensi, con un fare quasi animalesco. Appare così tanto rapito, ipnotizzato da quel gioco, nuovo per lui, che il mondo esterno, compresa l'analista che lo osserva, diventano elementi di secondaria importanza. Anche gli oggetti che gli vengono forniti non sembrano essere per lui significativi: molte delle sue sabbie ne sono infatti prive.

Ogni sabbia è seguita dall'osservazione dell'analista che assiste al lavoro di Salvatore, ne osserva gli atteggiamenti, registra eventuali parole e, prima di fotografare la scena completata, raccoglie le sue emozioni e i suoi commenti. Come per il lavoro con i sogni, vi è poi un'amplificazione e un'interpretazione dell'immagine.

1° SABBIA

Inizialmente viene attratto dagli oggetti che ha a disposizione e gioca per un po' con una macchinina di colore giallo. Quindi si avvicina alla sabbiera e accarezza la sabbia asciutta, si copre le mani fino all'avambraccio per poi rialzarle e osservare lo scivolare dei granelli. Ne prende un po' in mano e se la porta vicino al viso per sentirne l'odore; la passa da una mano all'altra per diversi minuti, quindi la bagna con dell'acqua e inizia ad impastarla come se fosse farina. Appare molto concentrato. Prende un dinosauro piuttosto grande, un Brontosauo, e finge di farlo camminare lungo tutto il perimetro della sabbiera, per poi riporlo nello scaffale. Quindi mi dice: "Ho finito, ho fatto una fetta d'anguria". Alla mia domanda sulle emozioni provate, risponde che gli ha ricordato i bambini che giocano in spiaggia. Mi racconta, quindi, di essere stato per la prima volta al mare, con il fratello gemello, quando si trovava nella prima comunità. Aggiunge che il fratello si era molto divertito a giocare con la sabbia, mentre lui era rimasto a guardare.

È questo un momento difficile per Salvatore che si deve ancora ambientare al nuovo contesto. La forma della sua prima sabbia evidenzia una scissione; sebbene la sabbiera venga divisa a metà, c'è una parte (che corrisponde al punto più vicino in cui si trova seduta l'analista) che non è divisa, quasi a far ipotizzare una futura possibilità di ricostruzione (Fig. 4). Questa interpretazione appare confermata anche dall'aspetto di nutrimento che Salvatore vede nella sua opera, una fetta d'anguria, frutto che gli piace molto perché fresco e zuccherato.



Fig. 4

Controtransferalmente, guardandolo lavorare, provo un profondo senso di angoscia, al punto che devo trattenermi dall'impulso di aiutarlo a costruire la sua prima scena; mi trattengo, considerando che il mio compito sia quello di accompagnarlo nel vissuto d'angoscia.

Nelle sabbie successive Salvatore non toccherà più il Brontosauo, ma inaspettatamente lo sceglierà il giorno in cui verrà dimesso dalla struttura quando, nel salutarlo, lo inviterò a portarsi con sé uno dei vari oggetti del gioco della sabbia.

2° SABBIA

Tocca delicatamente la sabbia, la bagna un po', la sposta con tutto il palmo delle mani, si fa scorrere a lungo la sabbia tra le dita, ripetendo più volte il gesto per poi tornare a toccare la sabbia con i polpastrelli. Improvvisamente si accorge che un'immagine è apparsa nella sabbiera: gli sembra il viso di uno Zombi, dice, e silenziosamente continua a lavorare creando una seconda rappre-

sentazione che associa ad un extraterrestre (Fig. 5). Rispetto alle emozioni dichiara di sentirsi nervoso.



Fig. 5

Il prodotto di questa sabbia assomiglia realmente al volto di E.T, il famoso extraterrestre del film di Steven Spielberg. La storia di Salvatore è una storia di violenza subita, sia da lui che dal fratellino, in età precoce, e caratterizzata da un esporsi del minore in protezione del gemello. La sensazione fisica, tattile del contatto con la sabbia sembra, in questa immagine, convogliare la percezione di un'emozione dolorosa e negativa in una forma concreta, quella dell'extraterrestre, rappresentazione del sé alieno di Salvatore.

L'esperienza traumatica dell'abuso sessuale che il ragazzo ha ripetutamente vissuto probabilmente trova, nell'immagine, una rappresentabilità condivisibile.

3° SABBIA

Lavora delicatamente la sabbia che ha leggermente inumidito. Appare molto concentrato nello spostarla verso la parte centrale, compattandola con una certa cura. Al termine del lavoro, infastidito dalla sabbia nelle mani, esce dalla stanza per pulirsi e non rientra più.

Ancora un taglio netto (Fig. 6). Nella sabbia precedente Salvatore forse ha visto troppo; sono infatti emerse emozioni e vissuti dolorosi e contrastanti, da cui appare necessario difendersi, ancora una volta, attraverso il distanziamento.



Fig. 6

4° SABBIA

Lavora rapidamente la sabbia asciutta con le mani per pochi minuti (Fig. 7). Commento: “La chiamo movimento, ti piace?”.



Fig . 7

È come se il ragazzo accettasse di rientrare nel gioco. Penso alle dune del deserto.

5° SABBIA

Salvatore è molto agitato. Parla compulsivamente faticando a concentrarsi sulla sabbia, mentre mi racconta degli ultimi accadimenti in comunità. Un compagno è ricoverato in ospedale per un intervento chirurgico, ha visto la sua foto e ha provato molta tristezza. Tocca la sabbia con le mani, la stringe forte nei pugni. La fa cadere dall’alto e la bagna. Si mette quindi a scavare al centro della sabbiera (Fig. 8). Chiede di poter uscire dalla stanza.



Fig. 8

In questa seduta Salvatore appare fisicamente molto provato, tanto da non riuscire a sostenere il rapporto individuale con l'analista alla quale è affettivamente ormai molto legato.

Uscendo dalla stanza della psicoterapia sferra un pugno contro il muro.

Il ricovero in ospedale dell'amico gli ha rievocato il lungo periodo ospedaliero che ha preceduto l'ingresso in comunità e la separazione dal fratello gemello.

Angoscia, tristezza, paura sono rappresentate in tutta la loro potenza e distruttività in questo lavoro.

6° SABBIA

Subito bagna con un po' d'acqua la superficie della sabbia, dopodiché la rimescola diverse volte, quasi a cercare una forma o un'intuizione. Dopo averla nuovamente spianata la lavora con le punte della dita di entrambe le mani. Appare molto concentrato. Terminato il lavoro sorride e dice "Ali di angioletto" (Fig. 9), mostrandomi il contorno.



Fig. 9

L'emozione che associa al lavoro è serenità.

Il percorso del minore presso la nostra struttura è iniziato, ormai, diversi mesi fa. Gradualmente Salvatore ha imparato a fidarsi e affidarsi all'équipe clinica ed educativa. Anche il rapporto e gli incontri con i fratelli e con la mamma hanno assunto una connotazione più positiva ed affettiva, mentre non sta più vedendo il padre che si è improvvisamente allontanato dall'Italia. Questa sabbia, insieme a quella che segue, costituiscono, a mio avviso, un momento importante del percorso di Salvatore rimandando, entrambe, alla evocazione del Sé.

7° SABBIA

Sembra immerso completamente nel piacere del contatto con la sabbia morbida e asciutta. I gesti sono ripetitivi, calmi, spontanei. Quando si ferma a guardare cosa è comparso nella sabbiera commenta che è bello, ma non saprebbe come chiamarlo. Dopodiché aggiunge: “Sembra un quadro” (Fig. 10).

Sebbene lui non lo sappia, l'immagine che è nata spontaneamente dal lavoro delle mani di Salvatore evoca la forma del mandala, rappresentazione del Sé.



Fig. 10

Ecco cosa scrive, a proposito di queste forme, Jung (1955):

“Il loro oggetto è il Sé, in contrapposizione all'Io: questo non è che il punto di riferimento della coscienza, mentre il Sé comprende la totalità della psiche, vale a dire la coscienza e l'inconscio. [...] Che queste immagini abbiano, in circostanze determinate, considerevoli effetti terapeutici sui loro autori, è un fatto empiricamente constatato. [...] Già un mero tentativo in questa direzione ha di solito un effetto benefico, a condizione però che avvenga spontaneamente” (p. 383).

8° SABBIA

Puntella la sabbia asciutta con i polpastrelli delle dita partendo dal centro, gioco che lo diverte (Fig. 11). Quindi, guardando il risultato, delinea un leggero contorno e ne prolunga le estremità. Lo riguarda con attenzione e scopre la tartaruga.



Fig. 11

La tartaruga è uno dei rettili più antichi e longevi del mondo. Alcuni popoli lo considerano un animale sacro. I disegni che si osservano sul suo guscio sono associati, inoltre, alle fasi lunari. Per queste ragioni la tartaruga può costituire un simbolo della “Grande Madre”.

Seguono le ultime due sabbie di Salvatore, caratterizzate tutte dall'utilizzo di oggetti a rappresentazione di un mondo interno che, pur in maniera confusa, si sta via via riattivando.

Sempre, a fine lavoro, dà un titolo a ciò che ha fatto, aspetto con una coloritura forse un po' narcisistica che sento la necessità di accogliere e sostenere.

9° SABBIA

La statuetta di legno, posta al centro della sabbiera, guida tutto il lavoro. Salvatore la utilizza prima come se fosse una paletta, poi per disegnare dei cerchi sulla sabbia. La pone quindi al centro, per toglierla e rimetterla diverse volte fino ad arrivare a romperla (Fig. 12).

Appare molto nervoso, preoccupato perché, nei prossimi giorni, la mamma andrà in colloquio con gli assistenti sociali.

Conclude il lavoro ponendo quattro sassi bianchi nei quattro angoli opposti e lo intitola “Libertà umana”. Indicando i due cerchi, dice che possono risucchiare ciò che sta attorno.

Anche in questa sabbia è possibile ritrovare una linea di separazione, un confine tra aspetti consci e aspetti inconsci rappresentata da elementi di mare e di terra, come gli animali scelti, le conchiglie e le pietre. La statuetta di legno, come un oggetto sacro, viene protetta su tutti i quattro lati e difesa da due esseri potenti, regali, ma anche feroci. Due centri concentrici, l'uno più vicino a dove è posizionato Salvatore, l'altro, appena oltre la metà della cassetta, rappresentano due vortici che possono risucchiare, il più grande forse ad un livello inconscio, il più piccolo a livello della coscienza. Nella parte superiore della sabbiera compaiono, inoltre, un serpente e un cuore di lana. Il serpente rappresenta per Salvatore la paura e la sensazione di essere in pericolo: sa che i cavalli si spaventano alla vista dei serpenti, per cui quando monta ha paura di trovarne uno. Il cuore sentimenti d'affetto e d'amore (commenta: “non capisco cosa vuoi dire ...”).

Con i quattro sassi bianchi Salvatore sembra costruire una cornice in grado di contenere la sue conflittualità.



Fig. 12

10° SABBIA

Parla durante tutta l'esecuzione del lavoro; spesso s'interrompe e bisogna incoraggiarlo a continuare. Inizialmente lavora solo la sabbia, ma non è soddisfatto per cui aggiunge gli oggetti, prima le pietre al centro, poi le due laterali e infine le quattro macchinine e le due moto (Fig. 13). Sebbene non appaia concentrato sul lavoro, ha una gestualità disinvolta e ordinata che parte dal centro per evolversi verso l'esterno. La chiama "Carta da gioco".



Fig. 13

È questo un periodo di relativa serenità. Salvatore sta beneficiando del contesto contenitivo della comunità e questo ordine esterno sembra regolare anche il suo mondo interno. Nuovamente questa sabbia ci riporta ai mandala. Al centro vengono posizionati un trullo, abitazione semplice, primitiva, mediterranea per eccellenza e una pietra su cui compare la scritta "acidità". Il sasso si

trova proprio di fronte all'ingresso del trullo, quasi ad impedirne l'ingresso. Nel corso dei mesi, attraverso il gioco, il ragazzo è riuscito a dare forma ad esperienze disumane, traumatiche, ma ancora una volta, sente il bisogno di porre una barriera a difesa del nucleo vitale del Sé.

Kalsched (2001) sostiene che l'anima, intesa come scintilla vitale (o Sé, o Io libidico o nucleo onnipotente), viene proiettata all'esterno sulle figure di attaccamento e si viene a creare un "campo transizionale", uno spazio potenziale entro cui diventa possibile una vita animata.

Quando si verifica un evento traumatico l'anima perde lo spazio transizionale tra il mondo interno e quello esterno e si ritira nell'inconscio. Si verifica una ferita dell'asse Io-Sé e l'anima, invece di essere accompagnata nella relazione con il caregiver, viene sostenuta dalle immagini collettive archetipiche.

Quella di Salvatore è una storia che non poteva essere raccontata con parole, ma solo con immagini. La valenza terapeutica del "Gioco della sabbia" consiste nella possibilità che, con esso, viene offerto di creare qualche cosa; l'esperienza del creare è già di per sé trasformativa, se poi viene creato qualcosa di bello e ordinato ancora più evidente diventa la compensazione che la psiche ha operato rispetto alla squallore sperimentato precedentemente dal soggetto traumatizzato.

Laboratorio linguistico. Potere alla parola. Una proposta per prevenire la violenza di genere¹

Laura Onofri, Albertina Bollati
Eleonora Data, Sofia Massia

Desideriamo, in poche note, testimoniare un impegno civile che ci accomuna e ringraziamo della possibilità di essere accolte ed ascoltate in questa sede.

Per raccontare l'origine, le finalità e il percorso del progetto Potere alla Parola è doverosa una breve premessa sul filo che lega questo progetto al comitato SeNonOraQuando?Torino.

SNOQ?Torino nasce nel 2011 per sostenere la necessità e l'improcrastinabilità di una più dignitosa considerazione dell'immagine e del ruolo della donna nella società e di una più paritaria e civile modalità di relazione tra uomo e donna rispetto alle derivate degradanti offerte dalla quotidianità o a quanto propagandato come modello vincente dai media e dai social.

Da allora lo studio, la promozione e l'elaborazione della cultura di genere in tutti i suoi molteplici aspetti, la lotta contro ogni forma di sopruso e di discriminazione sessista e contro attitudini stereotipate o limitanti le libertà femminili sono stati oggetto da parte di SNOQ? di ricerche, convegni, dibattiti, spettacoli sempre appassionanti e di grande richiamo.

Ci pare doveroso ricordare che il Comitato torinese si riunisce con un'assidua frequenza: gli incontri sono un proficuo scambio di idee che sono davvero frutto di una mente gruppale composta per professionalità e formazione. Il Comitato annovera al suo interno: giuriste, avvocate, mediche, giornaliste, insegnanti, linguiste, sociologhe, psicologhe che interagiscono creativamente in un clima amicale ma professionalmente pregnante.

Il bisogno, l'urgenza, di affrontare, capire e approfondire le tante problematiche connesse ad un tema specifico, quello cioè della violenza contro le donne, e nello stesso tempo il desiderio di sensibilizzare le nuove generazioni alla conoscenza e all'analisi di questa drammatica realtà, facendo leva su strumenti puramente culturali, hanno portato il Comitato torinese di SNOQ? alla formulazione di molti progetti che si rivolgono a diversi ambiti della società civile.

Ci soffermiamo qui su Potere alla Parola poiché si rivolge, in modo particolare all'età evolutiva, e specificatamente all'adolescenza.

Abbiamo strutturato il progetto attraverso attività Laboratoriali con ragazzi delle classi dei licei e degli istituti d'istruzione superiore che hanno aderito al progetto.

Il progetto prende l'avvio dall'idea che il linguaggio veicola non solo contenuti tout court ma che la scelta dei termini e l'enfasi e la modalità di comunicare - il tono che fa la musica - fanno accedere a significanti metaforici più o meno impliciti che rimandano, essi stessi, ad un simbolismo sotteso.

Ciò detto approcciando la dimensione linguistica del problema abbiamo tenuto conto, seppur tangenzialmente, delle variabili psicologiche della coazione a ripetere che accompagna i bambini e gli adolescenti. Bambini e adolescenti che se immersi quotidianamente in un ambiente violento, come ci insegna Winnicott (1965), irrispettoso dell' "altro" e delle reali caratteristiche dell'altro, non potranno far altro che ripetere - inconsapevolmente costretti - le dinamiche, il linguaggio cui hanno assistito in famiglia e che hanno assorbito. Inesorabile l'identificazione con l'aggressore, mirabilmente descritta da Ferenczi (1924) e poi ripresa da Anna Freud.

Gli intenti del progetto sono quindi quelli di organizzare modalità laboratoriali per:

- evidenziare la necessità di un corretto uso delle parole, il cui significato è spesso stravolto o mortificato, per recuperarne il valore e la portata del messaggio, vigilando su quegli

¹ Nell'ultimo anno, 2018, facevano attivamente parte del Gruppo Scuola di Snoq?: Albertina Bollati, Eleonora Data, Maria Antonietta Macciocu, Manuela Manara, Miresi Mattiuzzi, Laura Onofri, Anna Sburlati.

stereotipi e quelle subdole espressioni ormai consolidate dall'uso che danno una trasmissione dei fatti distorta, manipolata, parziale;

- riscoprire l'immensa potenzialità della lingua e dei linguaggi rispetto all'uso del gesto aggressivo e della forza;
- promuovere la partecipazione attiva dei ragazzi con la realizzazione di iniziative, produzioni, elaborati legati ai diversi indirizzi scolastici.

Anche Winnicott (1950) nel saggio *Alcune riflessioni sul significato del termine democrazia* si sofferma a riflettere sull'uso dei termini dall'etimologia alle distorsioni. In particolare ricorda "l'abuso delle parole fatto dai dittatori e da altri: come turlupinatura del popolo ecc.". Interessante che il mal-uso diventi abuso, lemma che rimanda all'intrusione violenta nella sfera privata, intima.

In collaborazione con il Salone Internazionale del Libro di Torino, dal 2013 Potere alla Parola si rivolge agli studenti della scuola media inferiore e superiore invitandoli - ogni anno con un diverso spunto di ricerca - ad una riflessione sulle Parole e sulla Comunicazione come possibili strumenti di prevenzione e contrasto al fenomeno della violenza e più in generale come 'armi' preziose per la rivalutazione del rispetto della persona.

Abbiamo iniziato (2013) col proporre agli studenti la scelta di una singola parola, legata all'argomento del contrasto alla violenza, da ripensare o da cancellare, da odiare, temere o salvare accompagnata da una breve motivazione; l'anno successivo (2014) le classi hanno dovuto verificare e valutare l'efficacia del 'comunicare', sempre sullo stesso tema, lavorando con tecniche e mezzi espressivi diversi (poesie, testi teatrali, musicali, filmati, ecc.) in base alle varie competenze e ai diversi percorsi scolastici.

Poi (2015) abbiamo richiesto un intervento di riscrittura dopo aver individuato in un testo un nodo critico nel rapporto tra un uomo e una donna; successivamente (2016) si è trattato invece della elaborazione di uno scritto o di una campagna sociale sul come 'Comunicare la differenza' per educare al rispetto delle differenze nel linguaggio di genere.

Si è poi deciso (2017) di affrontare e analizzare il problema degli stereotipi di genere nascosti nelle immagini dei libri scolastici della scuola primaria e infine (2018) si è chiesto ai ragazzi di cimentarsi in brevi filmati della durata di pochi minuti sul tema dal titolo 'Potere al web amico' per provare a demolire il tabù del cyberbullismo di genere mostrando la possibilità di dare dei finali positivi, gentili, 'lieti' a storie ed episodi di aggressione informatica.

Il Salone del Libro di Torino, come si accennava, ogni anno ci ha riservato uno spazio per condividere con la società civile gli elaborati prodotti.

L'edizione del 2018 è stata particolarmente significativa: nel corso di un Laboratorio con una classe una ragazza ha confessato per la prima volta di essere stata vittima di bullismo, esperienza che aveva tenuto celata per anni, ma che l'accoglienza del gruppo le ha permesso di far emergere, permettendole anche una prima rudimentale rielaborazione in gruppo.

L'Onorevole Laura Boldrini, a conoscenza dell'attività di SNOQ?, e poiché lei stessa vittima di aggressioni verbali sessiste, ha voluto partecipare alla presentazione pubblica - al Salone - dell'attività Laboratoriale del 2018.

Siamo alla vigilia del settimo anno di questa proficua collaborazione e stiamo già lavorando ad una nuova idea da presentare per il 2019.

Da parte degli insegnanti e delle loro classi continuiamo a ricevere risposte molto confortanti, di cooperazione e di indubbio stimolo a proseguire in quest'impegno: sappiamo che per quanto limitato sia il suo potenziale di incidenza, ci sembra in ogni caso utile proseguire in questo esperimento, con la speranza che anche una piccola goccia serve a svuotare il mare.

Le ragazze e i ragazzi che abbiamo conosciuto e apprezzato in questi anni e con cui abbiamo interagito e dialogato durante tanti incontri ci hanno dimostrato come valga comunque la pena e quanto sia appagante dedicare attenzione e ascolto a questi adolescenti, ai loro disagi, alle loro pau-

re e anche alle loro meravigliose risorse poetiche e umane, alla loro curiosità, alla loro grande sensibilità.

Continueremo insieme a loro con questo e altri progetti percorrendo tutti i fertili sentieri della comunicazione, continueremo a provarli e ad ascoltarli sperando che le Parole contribuiscano ad educarli al rispetto e li armino contro la solitudine e gli abissi dei Silenzi.

Concludiamo condividendo la spontanea ed empatica testimonianza di una di noi, insegnante, che con passione partecipa attivamente al progetto.

Entrare in una classe per la prima volta, anche dopo tanti anni di insegnamento mi fa sempre un certo effetto: curiosità mista ad apprensione, voglia di capire ed essere capiti.

Abbiamo preparato una presentazione con PP: sarà adatta? Funzionerà? So, per esperienza, che le attrezzature scolastiche sono sempre piene di sorprese... ed i gruppi classe sconosciuti da “addomesticare”...

Questa volta funziona: dopo il primo video introduttivo, occhi sgranati e sguardi che si incrociano. Ci presentiamo e descriviamo il progetto. Ho montato spezzoni di video, presi da YouTube, con l'intenzione di creare suggestioni che invitino alla discussione. L'argomento è, purtroppo, quasi di moda: di cyberbullismo è piena la cronaca. Certe espressioni sessiste sul web passano quotidianamente nell'indifferenza pressoché generale. In modo più o meno inconsapevole stereotipi e parole ostili feriscono ogni giorno le persone, soprattutto le più fragili. Ci interessa portare l'attenzione sul fatto che il riconoscere non basta, occorre “cambiare le carte in tavola”, reagire, facendo valere altri punti di vista.

Durante la mattinata, man mano che l'incontro procede, l'attenzione si fa più viva. Dal primo banco una ragazzina, siamo in una terza media, ci guarda molto interessata. Dai racconti successivi dell'insegnante di classe, scopriremo che proprio lei farà l'esplicita richiesta di essere protagonista del video che si produrrà nella scuola.

Il progetto di SNOQ, Potere alla Parola 2018 contro il sessismo sul web, rivolto alle ragazze e ai ragazzi delle scuole superiori di primo e di secondo grado, ai loro insegnanti ed alle agenzie formative, mira a far riflettere i ragazzi sul fatto che il web, attraverso i contenuti che veicola, può essere uno strumento positivo o negativo a seconda di come lo si usa.

L'appuntamento, rinnovato dall'associazione per il sesto anno consecutivo, in collaborazione con il Salone del Libro di Torino, voleva promuovere una campagna culturale nella convinzione che sia indispensabile riscoprire il valore della parola, della lingua e dei linguaggi in tutte le loro forme espressive in quanto strategici strumenti di comunicazione contro il gesto aggressivo, contro la forza prevaricatrice. Di qui il tema dell'iniziativa di quest'anno: “arginare la violenza sessista”, usando il web in modo corretto, attraverso la diffusione della media literacy e l'uso consapevole dei media digitali.

L'idea era di evidenziare modelli di comportamento in cui gesti, parole, immagini suggeriscono parità, rispetto, civiltà, buona educazione. Gli studenti sono stati invitati a realizzare dei corti in tema. Non è stato dato un format specifico, ma un obiettivo preciso: partendo dall'analisi di materiali e contenuti reperibili sul web, i ragazzi hanno realizzato video che evidenziano l'inaccettabilità di certi atteggiamenti offensivi e violenti, facendoli apparire non vincenti e inesorabilmente condannabili, smontando così stereotipi e modelli culturali sempre più contagiosi.

Con un semplice telefonino, con linguaggio giusto, diretto e incisivo, con inventiva e determinazione, si sono realizzati messaggi positivi forti da far diventare “virali” sul web.

Durante l'evento conclusivo, al Salone del Libro, quella ragazzina con gli occhi sgranati ha raccontato di aver voluto diventare protagonista, prima bullizzata e poi accolta in un grande abbraccio collettivo, proprio per aiutarsi a superare la paura dell'esclusione.

Lei ed altri ragazzi intervenuti, hanno sottolineato che i video potranno forse aiutare anche altri adolescenti a dire basta. Ad esempio gli allievi di una scuola superiore, che quest'anno hanno preparato il video, hanno pensato di “raccontare” l'esperienza fatta ai compagni di scuola in un percorso peer to peer di prevenzione.

La violenza degli uomini sulle donne non è, purtroppo, una situazione residuale della nostra società. Non è solo un problema di uso del web. I ragazzi l'hanno capito benissimo: è un problema culturale ... Bisogna iniziare dai contesti che cultura producono: la scuola per prima.

Il ring dentro il Muay Thai Lab©. Un laboratorio di psicoterapia integrata

Alessandra Borrello

Da più di venti anni Area G opera attraverso interventi differenziati rivolti a preadolescenti, adolescenti e genitori, giovani adulti, adulti e coppie.

AREA G – La Dimensione Psicologica del Giovane, è un Centro che si occupa del disagio psichico adolescenziale e postadolescenziale. Svolge attività clinica, di prevenzione, di formazione e di ricerca. Il Centro è costituito da:

- Area G Centro di Psicologia Clinica con Sede a Milano
- Area G Scuola di Psicoterapia a orientamento Psicoanalitico per Adolescenti e Adulti riconosciuta dal MIUR (ai sensi della legge 56/1989). Attiva dal 2001, ha Sede a Milano
- Area G Associazione Onlus, attiva dal 1991, con Sede a Milano e una a Torino
- Area G Volontari, Organizzazione di Volontariato, attiva dal 2012, con Sede a Torino

I quattro Enti e le attività che essi svolgono sono in stretta e continua interazione con lo scopo primario di individuare percorsi operativi differenziati, che possano essere realmente efficaci nei vari ambiti di intervento: la prevenzione, la cura, la formazione.

L'orientamento scientifico si fonda su un modello multidisciplinare che sottolinea la plurideterminazione del funzionamento umano e che prende in considerazione i molteplici fattori che concorrono a costituire la specificità di ogni singolo individuo: fattori biologici, familiari e socioculturali (punto di vista biopsicosociale); fattori intrapsichici (punto di vista psicodinamico); fattori connessi ai differenti periodi del ciclo di vita (punto di vista evolutivo).

Dando costantemente voce e ascolto ai bisogni emergenti di questi ultimi anni, attraverso un approccio clinico, un pensiero creativo e coraggioso, ha proposto la presentazione del Muay Thai Lab © all'interno dei servizi del Centro Clinico: dal 2017 viene attivato un laboratorio di psicoterapia integrata che favorisca il mettere insieme mente e corpo.

Muay Thai Lab©

Le caratteristiche della nostra contemporaneità si ripercuotono, come avviene in ogni epoca, sugli individui, sulle loro vite e sulle loro identità. Gli adolescenti di oggi e le loro identità affrontano un viaggio molto complesso: questo viaggio è anche la ricerca di un senso e di un significato. Le criticità che emergono in questa fase evolutiva portano dentro un bisogno che viene talvolta espresso secondo le modalità del disagio e quindi in maniera disfunzionale.

Il Muay Thai Lab© è un intervento innovativo, un laboratorio integrato di psicoterapia e lavoro sul corpo attraverso l'apprendimento e la pratica della disciplina della Muay Thai, conosciuta anche come boxe thailandese.

Il lavoro negli ultimi dieci anni ha permesso sempre più di:

- organizzare incontri per gli operatori e per i genitori sulle tematiche dell'adolescenza in generale e sulle tematiche del disagio manifestato nelle sue diverse forme, nello specifico quella degli agiti aggressivi auto/etero diretti e del ritiro sociale;
- confrontare gli assetti organizzativi dei vari servizi per mettere a punto proposte che ottimizzino l'uso delle risorse;
- lavorare sul gruppo dei preadolescenti e adolescenti utilizzando la disciplina della Muay Thai, accompagnando le lezioni teorico/pratiche alla verbalizzazione e rielaborazione dei contenuti legati alle emozioni vissute fuori e dentro di sé e fuori e dentro il gruppo;
- verificare gli obiettivi a medio e lungo termine formulando ipotesi ulteriori ai fini di migliorare il progetto.

Nella cornice teorica dell'intervento laboratoriale Il Maestro/Terapeuta, il ring e il tatami possono assumere e reinterpretare le capacità di holding, handling e object presenting materne che sappiamo essere fondamentali per un sano sviluppo del bambino (Winnicott 1965).

L'holding è il sostegno, non solo fisico, che viene fornito al bambino che non è ancora in grado di funzionare autonomamente ed è inteso come la capacità materna di mantenere-sostenere-educare e fornisce al neonato l'esperienza di "essere tenuto su".

Traslato nella pratica della Muay Thai potrebbe essere visto come il Maestro che sostiene mentre si apprende assieme una tecnica, la si prova e riprova più volte fino a diventare un movimento usuale e familiare.

La funzione del Maestro

Insegnando la disciplina e risignificando il corpo che parla attraverso i movimenti e la tecnica, il Maestro sviluppa la funzione di holding dove poter elaborare e condividere un senso che è garante di una continuità. Lo spazio del tatami corrisponde alla predisposizione dello spazio psichico in cui poter affrontare criticità, limiti, continuamente ricercando le risorse da nutrire per favorire processi evolutivi.

L'handling (Winnicott 1965) che fornisce al neonato l'esperienza di "essere tenuto insieme" può diventare il senso che viene dato alla forma delle figure tecniche, non gesti singoli spezzati e meccanici ma una sorta di danza, che altro non è che la shadow boxing. Il lavoro del Muay Thai Lab© può favorire il rendere pensabile la propria storia traumatica e, partendo dai movimenti corporei, individuare e appropriarsi dei mezzi emotivi necessari a fare fronte ai vissuti più angosciosi.

L'object presenting (ibidem) si riferisce alla capacità materna di rendere disponibile al bambino l'oggetto nell'esatto momento in cui ne ha bisogno. Tali capacità consentono l'evoluzione di queste primitive modalità autoconsolatorie nelle esperienze transizionali e nello sviluppo delle capacità simboliche frutto di situazioni relazionali in cui il bambino sperimenta esperienze del tipo "lui (il caregiver) pensa che io penso, dunque sono" (Winnicott 1971; Fonagy e Target 2001). L'esperienza transizionale si configura come un terreno protetto dove è possibile mantenere il contatto con l'esperienza infantile di onnipotenza e dove il Sé creativo può giocare e agire, dove si può raggiungere l'equilibrio tra la libera espressione di sé e la vita nel mondo reale.

Nella pratica della Muay Thai l'esperienza transizionale diventa il poter utilizzare uno spazio contenitore dove poter sperimentare in maniera altra la propria rabbia, frustrazione, paura e rielaborarle in maniera non più distruttiva, ma creativa. Questo si genera attraverso la funzione del pensiero che pensa le tecniche da riprodurre nel vuoto (calci, pugni, gomitate, ginocchiate, spostamenti, finte, proiezioni, attacco e difesa) della shadow boxing o contro il sacco. Un pensiero che esce da schemi consolidati e disfunzionali, oltre che rassicuranti perché conosciuti, e si avvia verso esplorazioni nuove di senso: un lavoro che richiede sforzo e spesso sofferenza. La ripetizione dei gesti tecnici pensata allo specchio si contrappone alla ripetitività compulsiva dell'acting poiché si collega all'immaginario, a quella che Bion chiamava "immaginazione speculativa" (Bion 1962). Da qui si può intessere il filo che va dal segno al significato: un tentativo di riconnessione mente/corpo di fronte all'irrompere di aree dissociate dagli eventi traumatici e dai fenomeni corporei che nascono dalla naturale spinta evolutiva nell'interazione con l'ambiente.

La funzione del tempo insieme a quella dello spazio costituiscono due fondamentali dimensioni della soggettività e dello sviluppo individuale. "Il tempo è una grande cura, vedrai", dice Creonte a Edipo.

Bollas (1987) sottolinea che il tempo ha una grande valenza curativa e si rispecchia nel lavoro psicoterapeutico. Le diverse forme che il tempo assume nella nostra pratica clinica quotidiana si manifestano con l'alternanza tra un tempo lineare e un tempo ripetitivo (bisogno di ripetere e ripetere un bisogno) che insieme costruiscono la narrazione del senso e la risignificazione. Il tempo nel Muay Thai Lab© è quello del round, che può durare un minuto e mezzo, due minuti o tre minuti. In questo piccolo

spazio temporale la dimensione/sensazione che si percepisce durante l'attività subisce una dilatazione enorme, poiché lo sforzo fisico e la concentrazione richiesti sono molto elevati. Il minuto di recupero, che può essere aumentato a seconda delle necessità, diventa il tempo del pensiero che ricostruisce/ripara, dove si recupera fiato e si riflette su cosa è stato più naturale e semplice e cosa invece genera criticità, frustrazione e fatica. Nel tempo e in seguito all'instaurarsi di un'alleanza sufficientemente buona si possono introdurre delle riflessioni che vanno dalla stanza del Muay Thai Lab© all'esterno: "P.: mi arrabbio se non riesco a fare bene il pugno", "T.: come quando non riesci nelle cose che ti prefiggi....? cosa potremmo fare qui che magari ti possa servire anche fuori nella quotidianità?".

Il tatami, come organizzatore dei confini dal punto di vista intrapsichico, può aiutare a definire i limiti tra mondo interno e mondo esterno, tra psiche e soma, tra processo primario e processo secondario, tra percezione e rappresentazione, tra rappresentazione e affetto, tra Io e oggetto.

Un nuovo in-con-tro tra la mente e il corpo mediato attraverso la terapia: "in" nel senso di stare dentro un contenitore e sperimentare l'essere con-tenuti, "con" nel senso di stare con durante le varie tappe del viaggio in condivisione, "contro" nel senso di trovarsi di fronte a un corpo che parla alla sua mente e una mente che accoglie e riconosce il senso, generando poi risposte e movimenti evolutivi sufficientemente sani.

Questo progetto può essere proposto soprattutto agli adolescenti ma ha peculiarità anche per giovani adulti e adulti. Considerare l'età e le peculiarità del funzionamento psichico di ogni singolo paziente influenza il metodo di intervento in modo significativo. Dunque fondamentale la capacità del terapeuta di mettersi, attraverso le proprie parti interne, all'unisono con gli stati emozionali vissuti dai pazienti nel laboratorio: questo gli consentirà di tenere la giusta distanza.

È importante tenere a mente, durante la presa in carico e gli interventi di prevenzione, che le trasformazioni che riguardano gli adolescenti hanno molto a che fare con l'attuale fase di transizione che gli adulti stanno attraversando da vecchi a nuovi modelli educativi, dal profilo ancora incerto. Si pone in primo luogo il problema di accompagnare questi adulti, aiutandoli ad accedere ad una maggior consapevolezza circa il ruolo che essi giocano nel rapporto con gli adolescenti.

Questo può essere fondamentale e favorire un lavoro di rete.

Qualche storia

A., 16 anni all'inizio del nostro percorso.

I genitori mi contattano poiché alla fine della terza media inizia a perdere peso notevolmente, attuando un controllo ossessivo sul cibo, tanto da rivolgersi a uno specialista di disturbi alimentari che prenderà in carico lei, mentre i genitori verranno seguiti da un collega. A seguito di ripetuti ricoveri durante il primo anno di liceo A., inizia a ritirarsi sempre più fino a non uscire più di casa, a stare al buio sotto il cappuccio della felpa lamentando forti mal di testa. Forse il crollo dell'ideale infantile di fronte alle trasformazioni del corpo e allo sguardo di ritorno dei coetanei potrebbe averla spinta al ritiro lento e lungo, non accedendo ad alcuna forma di mediazione con il mondo, salvo la madre.

Iniziamo il nostro laboratorio quando A. non è più sottopeso. Ci vediamo una volta alla settimana, 45 minuti in palestra. A. inizia ad apprendere le tecniche di base della Muay Thai, sempre silenziosa, si esprime con grandi sorrisi timidi.

Non chiede mai nulla, devo essere sempre io a favorire la conversazione durante il lavoro insieme, e lei lo accetta, così come piano inizia ad accettare i rimandi sul suo funzionamento che dal qui ed ora si possono spostare a scuola o a casa. La sento rigida, severa con se stessa e al tempo stesso fragile come un cristallo che se stringi troppo rischia di frantumarsi.

Riuscirà anche ad accettare di venire una volta al mese a studio: qui però il verbale è ancora molto fragile. Passerà un anno e A. ricomincerà a tornare a scuola recuperando le varie materie e passando l'anno scolastico. Oggi si prepara per affrontare l'esame di maturità. Il nostro lavoro insieme è passato proprio attraverso le capacità di holding, handling e object presenting (Winnicott 1965). Questo ha favorito la creazione di ciò che Winnicott chiama "spazio potenziale" (1971).

Quest'area intermedia tra la dimensione soggettiva e la dimensione oggettiva, resa possibile per A. dalla "bontà" delle cure materne del terapeuta e a lei necessaria per iniziare il proprio rapporto con se stessa e con il mondo, rappresenta quella stessa "illusione" che nella vita adulta si esprime nell'arte e nella religione e il territorio dove hanno origine il vivere creativo che si manifesta, dapprima, nel gioco, e successivamente nella vita culturale. A. nei nostri incontri mensili oggi riconosce un cambiamento, si riconosce e si sente più sicura di prima e capace di stare in-mezzo agli altri. Riappropriandosi delle sue capacità relazionali possiamo oggi passare agli altri aspetti che A. deve ancora mentalizzare e rielaborare.

E. 19 anni

E. è la maggiore di 2 sorelle, figlia di due genitori benestanti originari della Calabria, madre dedita da sempre alla famiglia, padre che ricopre un'alta carica nell'Arma dei Carabinieri. Il lavoro del padre ha portato l'intero nucleo a diversi trasferimenti sul territorio italiano. Durante la permanenza a Vicenza E. tra il 4° e il 5° anno del liceo inizia ad avere i primi scompensi che la portano ad agiti autolesivi gravi. Da questo momento in avanti il suo malessere prende sempre più il sopravvento e continua anche dopo il trasferimento a Milano, a cui segue cambio curanti e continui acting autolesivi e talvolta eteroaggressivi che necessitano sempre di intervento in P.S. .

E. e i genitori sono molto affaticati dalla situazione che diviene sempre meno gestibile.

In seguito alla presa in carico della ragazza da parte della dott.ssa Pelanda, i genitori vengono seguiti dalla dott.ssa Russo e si valuta insieme la presentazione del mio percorso per E. .

Ci incontriamo dopo numerosi tentativi messi in atto per provare ad agganciarla. Quando si presenta sembra un manuale psicodiagnostico, ed elenca ogni segno/significato che porta sul corpo. Sento delle lame nella pancia guardando i suoi segni. Rimango molto pensierosa.

Iniziamo il laboratorio una volta alla settimana, 45 minuti, lei è entusiasta.

Durante gli incontri è costante il suo bisogno/richiesta di sentirsi dire che "va bene, è stata brava, ha lavorato di fila 12 minuti ..." e contemporaneamente non riesce a tollerare questo suo aver funzionato e allora se ne distanzia subito "si ma tanto ..." oppure le volte successive inizia una serie infinita di messaggi dove cerca, a volte riuscendoci, di non venire poiché sta male "non psicologicamente" o dove allerta il terapeuta portando pensieri suicidari.

E. sembra essere una bambina che è all'inizio della sua vita, in uno stato privo di integrazione dove l'unica continuità che esperisce è quella degli acting out che la vedono "contro" sé stessa, i genitori, il suo ideale dell'Io.

Con lei da diversi mesi oramai siamo nella fase di holding e handling.

L'holding cerca di sostenere il suo Io fragile attraverso le tecniche ripetute che possono nutrire il suo senso di protezione, cercando in ogni in-con-tro di riconoscere quali sono i suoi bisogni e come potrebbe essere più funzionale rispondervi.

Sento molto forte il suo bisogno di contenimento, a volte come se fosse completamente dipendente dall'altro, soprattutto fuori dalla stanza quando è in crisi e cerca il contatto attraverso il telefono. Ogni in-contro è volto alla ricerca di una buona capacità di handling che mi possa permettere un maneggiamento sufficientemente buono delle sue parti, che però difficilmente riesco a tenere insieme per formare attraverso una continuità il suo schema corporeo personale, che invece è costantemente attaccato dalle sue angosce incontenibili.

E. è una di quelle adolescenti che portano inscritto sul corpo la sua richiesta di aiuto. Guardando certi giovani pazienti diventi tu stesso un Io Pelle (Anzieu 1985).

Queste sono due storie che sono salite sul tatami e che stanno lottando ogni giorno per attraversare la Terra di Mezzo, quel continente che, secondo J.R.R. Tolkien, si perde tra leggenda e realtà, a lungo conteso tra le forze di Eros e Thanatos, in una continua lotta al predominio.

Calimero portami il diario 1, 2, 3...! Riflessioni su Progetti e Laboratori in un'Istituzione scolastica

Lele Marino, Sofia Massia

Premessa

Il presente lavoro parte dal desiderio di ripensare e condividere le riflessioni che hanno accompagnato anni di impegno e coinvolgimento nel mondo scuola che entrambi gli autori, a titolo diverso, hanno e stanno attraversando cercando di ricomporre fili e suggestioni per significare la prassi quotidiana all'interno dell'istituzione scolastica. Istituzione che, in alcune situazioni, rappresenta l'ultimo bastione possibile per offrire a potenziali ragazzi al limite (Baldini 2011) una possibilità per significare di speranza la propria vita.

Di che ragazzi stiamo parlando?

Ragazzi il cui limite, crinale tra una vita ipotizzata e realizzabile in senso costruttivo versus la devianza e l'antisocialità è davvero flebilissimo.

L'esperienza di pedagogo attivo ed impegnato di uno di noi ha favorito l'inventarsi gruppi, laboratori, metodologie creative per offrire dal vivo esperienze che possano anche se solo minimamente nutrire emotivamente i giovani fornendo loro qualche germoglio per sviluppare attaccamento alla propria vita personale, attuale e futura.

La scuola

Qual'è l'istituzione scolastica a cui ci riferiamo e dove sono stati attuati tutti i Progetti e i Laboratori?

L'Istituto di Istruzione Superiore (I.I.S.) "Porro-Alberti" di Pinerolo (To), Dirigente Scolastico prof.ssa Loredana Grabbi, scuola con indirizzi Tecnici e Professionali nata sul territorio pinerolese nel 1968, ha unito la Didattica con la Pedagogia attraverso una progettazione educativa rivolta a tutti gli studenti, in particolare a quelli con difficoltà cognitiva (supposta e/o certificata) e comportamentale.

Questa *mission* ha qualificato la scuola che, ieri come oggi, con progetti e laboratori esperienziali incrocia lezioni frontali con la bottega del pensare e del fare dove i giovani studenti sono i protagonisti attivi.

Le attività proposte spaziano da conferenze con testimonianze di persone che hanno dato un segno tangibile di operatività verso gli altri nei vari campi lavorativi, allo sporcarsi le mani con lavori di abbellimento nei luoghi scolastici. Ancora, incontri serali con le famiglie (alcuni titoli: Una comunità educante che si interroga sulla "Balena blue"; su "Il disagio latente in adolescenza"; su "La Sindrome di Hikikomori – il ritiro sociale in adolescenza – parliamone prima che succeda!"; su "I disturbi dei comportamenti alimentari"; su "Il fenomeno tra i giovani del Binge Drinking"), invio allo sportello psicologico e – last but not least - colazione sana in classe durante la prima ora di lezione/laboratorio con un uso, anche, consapevole e non compulsivo delle strumentazioni tecnologiche.

I rapporti tra...

Per descrivere, oggi, il mondo della scuola e le sue complessità bisognerebbe essere i "primi della classe", ma non è il nostro caso! Eravamo studenti normali, neanche troppo studiosi e con alle spalle una famiglia impegnata, sia nel lavoro non precario e retribuito il giusto dopo le lotte sinda-

cali, sia nelle faccende di casa e comunque pronta, in tempo reale, a puntualizzare questioni educative e insegnamenti con testimonianze dirette e non virtuali (si andava a nanna dopo Carosello!).

Per dirla con Kaës (2014): dove sono finiti i garanti sociali, tanto importanti allora come ora?

La società era abbastanza libera da una ricerca sfrenata del benessere e come oggi, non sempre attenta ai suoi giovani adolescenti in crescita: delegava alla parrocchia del quartiere, alle associazioni sportive povere di soldi, ma che facevano giocare tutti e ai movimenti politici che affascinarono noi studenti con idee/ideologie supportate da una letteratura che creava stimoli, elevava valori e spronava la discussione nelle assemblee d'istituto dove si incrociavano, anche, gli sguardi di due innamorati in piena tempesta ormonale.

Terminata questa non esauriente riflessione che, però, ci permette di intavolare alcune considerazioni sulla scuola odierna attraverso gli occhi di un insegnante con 35 anni di esperienza di cui 27 da vicepreside nell'istituto professionale di Pinerolo che lavora, congiuntamente, con alcune figure professionali quali gli psicologi, gli educatori, gli architetti paesaggistici e i colleghi insegnanti su progetti comunitari che presenteremo come nostro contributo alla questione educativa tra adolescenti, famiglie, scuola e società.

La nostra ricerca-azione progettuale non è un mero elenco di esperienze teoriche, ma di tentativi/prove sul campo con "Loro" (in seguito spiegheremo chi sono), contaminandoci, sporcandoci le mani da veri contadini della mente.

Proprio questa metodologia di sistema con i dovuti ruoli e specificazioni, ha permesso una modalità interattiva che proveremo a presentare, con un'avveduta certezza: "Loro" riconoscono chi li ascolta, chi li capisce non giudicando, chi parla con affetto e sincerità intellettuale e pedagogica, chi li riprende al momento giusto articolando gli errori ed evidenziando le possibili soluzioni al problema e chi li rispetta motivando sia il 4 in matematica, sia il 7 di storia con l'auspicio di un miglioramento che prima o poi verrà quando si prende un'insufficienza!

Bene, forse avete già notato il nostro stile nella esposizione scritta e di questo chiediamo venia, ma strada facendo capirete perché non lasciamo la direzione intrapresa! (irta di fatica, piena di curve in salita, discontinua, ma alla fine soddisfacente e funzionale anche se i giovani ti sfidano costantemente smontando tutto e poi ricominciando però quando meno te lo aspetti...).

Questa filosofia e credo profondo ha preso forma dal 2007 in una serie di Progetti-Laboratorio.

I progetti - laboratorio

La matrice comune di tutta la progettazione ha come titolo *Calimero portami il diario!* e come schema strutturato un format che, secondo noi, si adatta ai parametri richiesti per i finanziamenti sia regionali, sia ministeriali.

Ma, prima di continuare vorrei accennare alla cornice, al quadro teorico di riferimento, in sostanza alla metodologia di lavoro. L'impianto sperimentato è l'interesse delle dinamiche tracciate nelle linee dell'Educativa di strada, cara a noi pedagogisti del secolo scorso: sediamoci accanto a loro, parliamo di loro e non di noi, lasciando a casa frasi fatte o astruse dal contesto dove siamo.

Il tutto è partito nel 1998 con il Progetto Chance, da una idea di tre insegnanti napoletani, Marco Rossi Doria, Angela Villani e Cesare Moreno, finanziata da fondi ministeriali. Consisteva in un percorso di recupero del fallimento scolastico attuato nei quartieri difficili del capoluogo partenopeo e destinato ad allievi delle scuole medie segnalati dai servizi sociali come drop out, cioè vittime della dispersione scolastica. La speciale scuola riuscì a donare una "seconda chance" a più di 700 ragazzi. Da quel progetto è nata l'associazione Maestri di Strada, composta da un gruppo di professionisti che si impegnano a riavvicinare all'istruzione, e soprattutto a un modello di vita sano, i ragazzi che sono stati respinti o si sono auto-esclusi dal sistema scolastico.

In linea con l'Educativa di strada, anche i nostri progetti e modelli metodologici di didattica inclusiva hanno il fine di ridurre il fenomeno della dispersione scolastica¹, che è molto spesso prodromo di antisocialità e marginalità e di aumentare il benessere psico-fisico a scuola e nella vita sociale.

Secondo la nostra osservazione sul campo, queste attività mirano ad aumentare l'educazione e la dimensione socio-affettiva mettendo in risalto l'affezione per la natura, per l'ambiente scolastico e per i luoghi circostanti tramite l'aumento della consapevolezza individuale all'interno dell'ambiente ecologico.

La metodologia di lavoro fa riferimento all'idea come ebbe a dire anche Sigmund Freud: la scuola è un luogo dove si fa esperienza della vita, ma non nella situazione compiutamente reale (Rossi Doria 2011, p. 13) che rompe i modelli esistenti introducendo qualcosa di nuovo nella vita di un giovane adolescente, fornendogli strumenti che aumentino la flessibilità e gli restituiscano un ruolo attivo e consapevole.

Abbiamo inoltre ben a mente la teorizzazione di Winnicott (1968, 1970, 1974) sull'importanza dell'ambiente. Ambiente inteso come riconoscimento ed accoglimento emotivo dei bisogni.

Questo tipo di intervento multimodale, di matrice esperienziale psico-educativo, è attuato attraverso una formazione mirata nell'ambiente aula (chiamata aula di decantazione degli studenti un po' svogliati e un po' no!) indirizzata a migliorare il clima relazionale, emotivo e l'efficacia comunicativa al fine di ridurre i conflitti, in particolare in situazioni degenerative di bullismo, cyberbullismo e stalking.

I progetti sono sviluppati attraverso alcuni interventi tecnici sulle classi, di circa 2 ore, per individuare insieme a loro, le effettuabili strategie di gestione della conflittualità e della comunicazione irregolare, aumentando in prima istanza la fiducia verso i propri compagni e verso i docenti; in seconda battuta l'empatia e l'autostima con il fine di migliorare il clima emotivo-relazionale.

Le azioni

Queste azioni (manovre pedagogiche) si esplicheranno attraverso attività esperienziali, espressione e consapevolezza corporea, role play, condivisione delle proprie emozioni con il gruppo classe, confronto e gestione dei conflitti, camminamenti sia in città, sia in luoghi agresti, al fine di prevenire e/o fornire agli studenti e alle studentesse strumenti per affrontare situazioni di disagio e sofferenza, oltre a ridurre le conseguenti difficoltà di apprendimento.

Il focus del lavoro è il potenziamento dell'educazione al sentire e al sentirsi, costruendo un'aumentata consapevolezza emotiva e anche corporea, oltre ad una maggiore empatia nei confronti dell'altro, aumentando il rispetto e l'apertura verso gli altri e verso l'ambiente, con una ricaduta concreta e diretta, in termini di azione e di comportamento sia a scuola, sia nel quotidiano.

Calimero, portami il diario!

Progetto scolastico funzionale alla riduzione della dispersione sociale in età adolescenziale in ottica partenariale.

“Una scuola che lascia fuori gli studenti è paragonabile ad un ospedale che cura i sani e respinge i malati”, come trascritto da Don Lorenzo Milani nelle sue famose lettere.

Al fine di non lasciare fuori dalla scuola nessun studente con una o più dissonanze scolastiche, l'I.I.S. “Porro-Alberti” di Pinerolo propone agli addetti ai lavori interessati, un progetto mirato che è in

¹ L'ambito scolastico è stato oggetto di ulteriori approfondimenti, da parte di uno di noi. Riflessioni che hanno dato luogo a due capitoli. Scuola. Qualche pensiero di confine tra istituzione, pedagogia e psicologia. Apparso in Ripigliati (a cura di M.A. Vicesilao) Milano: Mimesis. 2019. p. 121/130; e: CovidTime: lo psicologo nella scuola, pubblicato nel testo: *In COVIDTIME: prima e dopo. Setting e trasformazioni in situazioni di ascolto e di cura.* (a cura di). S. Massia, A. Anichini, P. Massaglia. Torino: Kemet. 2021 p. 243/258.

linea continuativa con le varie progettualità educative e istruttive sviluppate, andando a ritroso, negli anni precedenti e precisamente:

- Calimero nella pancia della balena (una nuova materia da insegnare: Storia della filosofia del Web – zero.zero) ottobre 2017;
- Calimero *peer educator* elogia Calimero invisibile (la fobia scolare ... inizio di una dispersione sociale) dicembre 2014/maggio 2017;
- Calimero e il suo amico dislessico a.s. 2012/2013;
- Calimero continua a salire in cattedra - educare all'appartenenza e alla responsabilità a.s. 2011/2012;
- Calimero sale in cattedra con la musica a.s. 2009/2010;
- Calimero, il peer educator tra i pari dal 2007 al 2009.

In sostanza, nel corso degli anni abbiamo sempre più riconosciuto al nostro Calimero alias l'allievo pluriripetente, il ragazzo al limite, il borderline, l'inabile allo studio, lo sfigato di turno, lo studente che nessun professore vorrebbe alle sue lezioni, che è in realtà un giovane e non un problema, come molto spesso nel mondo scolastico si tende, per quieto vivere, a ritenere.

È un adolescente da accompagnare nel suo percorso scolastico con il fine primario di percepire il successo formativo per poi conseguirlo, magari con tempi diversi e modalità integrate in ottica inclusiva.

Il progetto è partito dalla constatazione di esigenze e di bisogni reali che hanno riscontro visibile e immediato nella vita quotidiana sia a scuola, sia nella società civile. Vivere il percorso scolastico come se fosse su un pavimento magmatico intervallato da voti negativi, note sul diario e sul registro di classe con conseguenti giorni di sospensione, non è, e non sarà mai funzionale alla crescita del nostro Calimero.

Anche, se non in obbligo scolastico ma in quello formativo sì, lo studente dovrebbe continuare la scuola e non essere lasciato a “sostare” in una inquietante solitudine. Deve essere accompagnato in un percorso di alternanza scuola/lavoro per poter scoprire il mestiere che più gli appartiene, che più lo stimoli a formarsi continuamente, con la soddisfazione personale utile per la dignità di ognuno.

Seguito da adulti/formatori, può completare così la sua formazione e costruendo le competenze, potrà conquistare e mantenere la posizione lavorativa nelle varie forme professionali.

Fermo restando che il tragitto è tutt'altro che spianato e scorrevole, “l'idea” si basa su sinergie tra i Comuni del Distretto Scolastico, il Centro per l'impiego, le Associazioni d'impresa nei vari ambiti industriali, la Diocesi, il Privato sociale e le Fondazioni².

L'obiettivo è garantire un percorso formativo attraverso azioni didattiche mirate a rafforzare il cammino scolastico con risorse interne e finanziamenti esterni.

Le competenze professionali e le risorse relazionali fanno parte del DNA dell'insegnante, quelle emotive non mancano, l'aggiornamento pedagogico è in continua evoluzione. Tuttavia, i finanziamenti per pagare risorse aggiuntive quali educatori professionali in rapporto 1/5 o professionisti della relazione per un supporto psicologico, scarseggiano oppure sono insufficienti.

È obbligo morale trovarli!

Aggiungiamo qualche numero utile a dimensionare la nostra scuola:

- nel quinquennio 2012/2017 101 abbandoni scolastici nelle classi del biennio (80 sezione Professionale, 21 in quella Tecnica);
- nel quinquennio 2012/2017 203 colloqui motivazionali presso lo sportello psicologico;
- nel biennio 2015/2017 106 studenti con Esigenze Educative Speciali (EES Legge Regionale 28 del 28/12/2007 art. 11 e 12; DGR 18-10723 del 9/2/2009 e 13-10889 del 2/3/2009; DGR 34-13176 del 1/2/2010) alcuni provenienti dalle numerose comunità del Servizio educativo nel territorio pinerolese, altri dalle SMI e una decina da Torino;
- anno scolastico 2016/2017 48 BES (Bisogni Educativi Speciali in riferimento alla C.M. 8 del 6/3/2013 e Direttiva 27/2012) nella percentuale del 40% nelle classi prime, 40% nelle classi se-

² Il binario su cui ci muoviamo è scritto nella Costituzione (Parte I, Titolo II, Art 34): il Diritto all'Istruzione è di tutti.

conde e 20% nelle classi terze (38 con documentazione acquisita agli atti; 10 in attesa di acquisizione);

- anno scolastico 2017/2018 134 certificazioni sanitarie (103 con visto UMVD) acquisite come evidenziato nel PAI (Piano Annuale Inclusività deliberato in data 11/9/2017 dal Collegio dei Docenti);
- da settembre 2016 a agosto 2017 46 studenti provenienti da altre scuole, dopo un colloquio motivazionale, hanno scelto di fare gli esami integrativi/idoneità con una performance quantificata intorno al 85% del successo formativo. Alcuni, sono studenti problematici con evidente disagio emotivo;
- da gennaio 2015 a maggio 2018, circa 119 studenti delle classi prime e seconde hanno partecipato ad alcune lezioni nelle apposite Aule Laboratorio Disciplinare del Progetto “Avanguardie Educative” e PON “#Siamofuoriclasse”;
- 2 studenti e una studentessa inseriti, da altri istituti scolastici a gennaio 2018 dopo un periodo di “ritiro sociale” che ha preoccupato gli addetti ai lavori.

Dalla individuazione degli obiettivi la parte progettuale diventa più scorrevole, ma più impegnativa. L’obiettivo primario è quello di ridurre il fenomeno della dispersione accompagnando i destinatari finali, i nostri Calimeri che strada facendo sono cresciuti, in prima istanza all’ammissione degli esami di Qualifica Regionale; in seconda, alla conclusione del ciclo di studio (Diploma) con interventi finalizzati a:

- potenziare la capacità di gestione del materiale didattico in generale e le abilità di base in specifico;
- rafforzare le abilità linguistico-espressive;
- potenziare e consolidare le abilità trasversali e metacognitive fino a giungere all’acquisizione di un proficuo metodo di studio;
- organizzare incontri motivazionali attraverso attività di counseling e/o un supporto psicologico adeguato per i casi più problematici evidenziati nei consigli di classe;
- migliorare la comunicazione scuola - famiglia al fine di attivare una concreta corresponsabilità educativa;
- favorire l’ingresso al mercato dell’occupazione lavoro con l’alternanza scuola/lavoro in ottica flessibile;
- consolidare la fiducia nelle Istituzioni del futuro cittadino che “ha smesso i panni di Calimero” ed è cresciuto e maturato.

Senza cadere nell’ipersensibilità, l’Istituto “Porro-Alberti” ritiene che Scuola e Istituzioni, debbano comprendere le difficoltà e le frustrazioni di studenti in situazione di “drop out” ed anche riconoscere la quantità di energie che si devono spendere per assicurare che i bisogni degli iscritti trovino riconoscimento e risposte adeguate nei vari settori della società civile.

Le fasi, i tempi e chi fa che cosa:

DESTINATARIO: studente segnalato dal consiglio di classe;

DOVE: nei locali dell’istituto e in aziende sul territorio;

QUANDO: dopo 2 mesi dell’inizio anno scolastico;

COME: lezione individuale e tutoraggio aziendale;

RISORSE: educatori professionali e professionisti della relazione abilitati;

MONITORAGGIO: (psicologi e/o counsellor psicodinamici) per valutazioni psicoattitudinali, colloqui motivazionali, bilanci di competenze, percorsi per competenze trasversali e metacognitive;

VINCOLI: posti sul territorio con impedimenti che possono esistere, da prevenire il più possibile con soluzioni di snodo;

VERIFICA: intermedia e finale con presentazione agli studenti e alle loro famiglie.

Vogliamo ribaltare, quindi, la prospettiva che vede i ragazzi vestire i panni di soggetti caratterizzati da stereotipi negativi, i nostri Calimeri (non cresciuti, videodipendenti, colmi di aspetti delinquenziali ...), muovendoci verso il riconoscimento di soggetti con proprie potenzialità da scoprire e valorizzare, come potenziali supereroi con poteri nascosti, sopiti o bloccati da una sorta di kriptonite, in attesa di essere riconosciuti, capiti e svelati.

Da Calimero a Superman, ma con la kriptonite nello zaino! (film “Uomo d'acciaio” di Zack Snyder – USA, 2013).

Consapevoli delle difficoltà e convinti che “l’idea quando parte è già a metà dell’opera e i giovani studenti che la compongono laddove mettono da parte lo smartphone, scrivono, raccontano, ascoltano, rispettano ...”, è bello e ci dà coraggio terminare la progettazione con una intuizione scritta nel lontano 1967, ma attuale oggi.

I care

Laboratorio: Calimero progetta la tua scuola a.s. 2017/18 - Dal disagio all’opportunità.

L’idea dell’ultimo Laboratorio è stata il coinvolgere e integrare la creatività di due architetti³ nell’ottica di poter fornire agli allievi strumenti pratici per rendere i ragazzi attivi nella possibilità di pensare alla scuola come ad un ambiente dove lasciare il segno della loro presenza.

Sono stati selezionati una trentina di ragazzi tra quelli a maggior rischio di drop out, tra cui alcuni ragazzi ospiti in Comunità del territorio circostante e allievi del Porro.

Le idee - architettoniche in senso lato - sono state varie: da un coinvolgimento più “territoriale” (fuori scuola) a uno più legato agli ambienti che vengono vissuti da questi studenti quotidianamente, (dentro scuola), entrambi direzionati nell’utilizzo delle risorse disponibili (quindi con attenzione a riciclo dei rifiuti, consapevolezza dei problemi ambientali ecc.).

Il Progetto si è articolato attraverso una serie di incontri preparatori in cui inizialmente i temi proposti si sono orientati o sul restauro di una parte della scuola proponendo ai ragazzi un questionario per verificarne i desiderata, oppure sulla realizzazione della Scuola interattiva: visita della città e del territorio, dei musei, luoghi d’arte rappresentativi con lo scopo di rendere i giovani consapevoli del territorio in cui vivono e interagiscono.

Le architetture hanno sottolineato l’importanza di poter trasmettere ai ragazzi la consapevolezza che ogni azione comporta una reazione dei sistemi che li circonda. Tale concetto viene appunto tradotto come impronta ecologica (Fig. 1). L’obiettivo è stato quello di guidare i giovani verso un uso appropriato delle risorse attraverso esperienze dirette quali: il riciclo dei materiali, la scelta dei materiali in relazione alle loro caratteristiche chimico-fisiche ed esperimenti che mostrino come le loro scelte vadano ad incidere positivamente o negativamente sui sistemi socio-economico-ambientale. Praticamente il progetto si sarebbe articolato attraverso:

- uscite in campo per mostrare ai ragazzi i diversi interventi realizzati sul territorio chiedendo loro di esprimere il loro parere e proporre alternative più ecologiche;
- analisi dei diversi materiali utilizzati in edilizia;
- analisi della filiera agro-alimentare per guidare i ragazzi verso un’alimentazione sostenibile.

Ciò detto, il Progetto è nato dall’idea di offrire opportunità non-viste in situazioni di disagio.

Il disagio emotivo sostenuto da esperienze sociali emarginanti favorisce, nell’infanzia e nell’adolescenza, vissuti di stati limite della mente (Baldini 2011), che si traducono, a livello cognitivo ed emotivo, a viverli e posizionarsi ai margini della socialità.

L’idea è stata quindi quella di far sperimentare il valore delle cose, delle persone e quindi della vita. Il valore della loro vita di futuri uomini e donne che avranno un posto nella società.

³ Ringraziamo le architetture Elisabetta Mautone e Sabina Villa per la partecipazione attiva al progetto. Ringraziamo altresì la dott.ssa Samanta Novaretto psicologa, per la collaborazione allo stesso.

L'esperienza del riciclo, del recupero può simbolicamente avvicinarli a sentire il loro valore che possono rivitalizzare e sostenere con fatica, impegno, difficoltà e costanza, processando emotivamente il loro passato, accompagnati da "traghettatori" idonei, solidi che li avvicinano delicatamente e rispettosamente al "vedere" il loro dolore inespresso, agito e i valori delle cose (Alcayde, Anichini, Massaglia, Massia *et al*, 2017).

Dall'intersezione delle nostre riflessioni, è stato creato un modello del progetto in power point, per poter parlare con i ragazzi e capire le loro effettive idee.

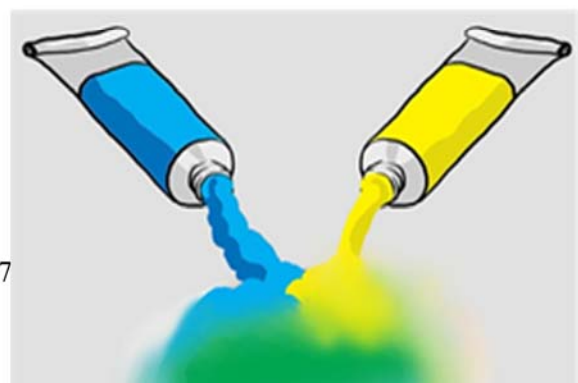


Fig. 1

Se acquistiamo un ruolo attivo

Creiamo un valore aggiunto

Accresciamo il nostro valore personale





Mentre il gruppo sviluppava il progetto sono stati effettuati due incontri; uno con i genitori, uno con gli studenti.

Nel primo i genitori sono stati assolutamente d'accordo e molto soddisfatti delle nostre proposte; anche gli studenti, nell'incontro a loro dedicato hanno manifestato l'intenzione di partecipare attivamente al lavoro. Sono stati raccolti una serie di appunti scritti da loro e la risposta globale, per un approccio differente con il tempo a scuola, è stata positiva.

In relazione alle risposte avute dai ragazzi, ai dubbi e alle reticenze, si è deciso di procedere definendo il lavoro con gli studenti: creare una specie di totem (come un albero, su un muro, in una zona di incontro e relazione, della scuola o nella scuola) che identificasse i ragazzi e la loro personalità in cui ognuno esprimesse se stesso in una parte. Si è pensato di eseguire qualcosa su un muro del cortile. Sono così maturate diverse proposte e se ne sono selezionate e votate due.

Le architetture, in base alle esigenze viste hanno sviluppato due idee sulla stessa falsariga ma graficamente differenti:

PROGETTO 1



Scala 1:25



- 20 mq di Malta fibro rinforzata KD2 della Fassa Bortolo
- 3 barattoli da 800g di colla americana per esterni
- 25 spugne per pittura
- 5l vernice per esterni (boero) gialla
- 5l vernice per esterni (boero) arancione
- 5l vernice per esterni (boero) verde
- 100 Fascette in ferro per ancoraggio
- 100 Tasselli e fisher per ferro e cemento da 10 cm
- Trapano con punte per ferro e cemento
- Guanti monouso in lattice (pacchetto da 100)
- 50 Pennelli 20-30 cm di larghezza
- 1l di impregnante per legno per uso esterno (xiloval – veleca – noce chiaro)
- 1mq di corteccia di pino a grana medio-piccola: 1 sacco da 80l
- Lamiera di 10 mm di spessore sagomata come riportato (pannello 3x3 m)
- Telo pacciamante per contorno foglie (3x3 m)

PROGETTO 2



- 20 MQ DI MALTA FIBRO RINFORZATA KD2 della Fassa Bortolo
- 2 MQ di CORTECCIA DI PINO A GRANA MEDIO PICCOLA – 2 sacchi da 80 L
- PEZZI DI FERRO AVANZATO A SCUOLA
- 2 LT DI COLLA AMERICANA PER ESTERNI
- TELO DA VIVAIO VERDE SCURO 5 MT LINEARI (1,85 EURO/MQ)
- 5 LT VERNICE COLORATA PER ESTERNI COLOR MARRONE GRIGIO RAL....
- 2 LT VERNICE PER ESTERNI BIANCO
- 10 SPUGNE PER PITTURA
- 20 BOMBOLETTE SPRAY DI 3 VERDI DIVERSI (CHIARO- MEDIO – SCURO)
- FASCETTE IN FERRO PER ANCORAGGI 100
- TRAPANO CON PUNTE 6/9 MM
- TASSELLI 6/ 9 MM , 50 PEZZI
- GUANTI MONO USO 1 CONFEZIONE DA 50

+ MATERIALI DI RECUPERO SCELTI DAGLI STUDENTI PER I LORO INSERTI

È stato scelto il Progetto n. 2°. I ragazzi sono stati coinvolti per tre mattine nell'esecuzione del lavoro. Ecco alcune fasi del lavoro:







Nell'incontro conclusivo gli studenti si sono mostrati desiderosi di ripetere l'esperienza nel prossimo anno scolastico.

Questa semplice affermazione lascia intravedere il riconoscimento da parte dei giovani dell'esperienza vissuta, come nutriente di nuove aperture sia verso il mondo degli adulti che si approcciano a loro ascoltando empaticamente il loro sentire, che verso l'incrementare nuove relazioni coi coetanei di altre classi.

Alla domanda: cosa ti piacerebbe fare l'anno prossimo se si ripetesse ed estendesse un'esperienza simile a quella vissuta, utilizzando 1- 2 ore alla settimana, in modo continuativo?

Gli studenti vorrebbero, quasi tutti, riallestire un ambiente della scuola (es. il bar) e renderlo più gradevole. Trovano questo luogo triste e severo e desidererebbero animarlo a loro piacimento. Interessante questa proposta: il bar – simbolicamente – rappresenta sia il luogo di aggregazione, ritrovo che anche il luogo del drink e della potenziale trasgressione in adolescenza. Interessante, quindi l'idea di una crasi, all'interno delle mura scolastiche, di trasgressione contenibile.

Inoltre hanno poi manifestato il desiderio di migliorare il rapporto con alcuni professori. Quelli vissuti come rigidamente cristallizzati su un'idea che hanno avuto dell'allievo ad un primo approccio, senza cambiare poi le posizioni durante l'anno.

Coinvolgendo questi alunni in uno spazio/tempo diverso dai canoni istituzionali, si sono aperti nuovi canali comunicativi meno formali e più empatici che hanno risuonato in aperture di nuove vie e dialoghi futuri.

Ciò nonostante va segnalato che alcuni sono stati in difficoltà ad 'aprirsi', ad esporre il loro punto di vista: sono stati quindi vaghi e diffidenti, manifestando – forse – il bisogno di maggior fiducia e sicurezza prima di 'concedersi' all'altro.

Il dialogo e l'ascolto dei bisogni e dei segnali, più o meno espliciti dei ragazzi, è sicuramente il termometro giusto per la progettazione dei prossimi anni.

Associazione di promozione sociale Itaca

Carla Amadori, Maurizio Cottone,
Valentina Pазienza

Premessa

L'associazione Itaca da sempre sensibile alle fragilità e al disagio relazionale dell'infanzia e adolescenza ha promosso negli anni diversi progetti, per favorire una nuova cultura umanitaria del dono, della sostenibilità e solidarietà, per il benessere e la salute psicologica in famiglia, a scuola, nelle istituzioni, nel tessuto sociale riminese. L'intento è sempre stato di essere un piccolo faro nell'ambito della realizzazione ed attivazione di iniziative ed eventi di volontariato; della prevenzione e promozione della salute, per diffondere, incoraggiare, favorire, una nuova sensibilità formativa dell'infanzia e adolescenza, che mette in primo piano azioni che sostengono le buone prassi educative, volte a rafforzare i fattori protettivi dei genitori, dei docenti e della società. L'uomo, oggi, vive in un contesto sociale globale di grande problematicità e complessità, in cui fatica a stare al passo con la velocità dei cambiamenti. L'ambiente sociale, relazionale, economico, sperimenta uno stato liquido che lo separa nettamente dal suo precedente solido. È il tempo della crisi dell'identità sociale e personale, del desiderio di comunità, di costruire buone relazioni, di provare sentimenti ed emozioni sane. Il fine dei progetti è stato, ed è, l'aiutare i deboli in disagio, promuovere il sostegno e la cura di chi si trova in difficoltà, stimolare il benessere globale. A tal fine l'associazione ha costruito costanti ponti e collaborazioni con istituzioni e associazioni (famiglie, scuole, Comune, AUSL azienda ospedaliera, Lions Club Rimini Riccione Host, Accademia il Piccolo Principe Rimini, Associazione ARPAd Roma). L'associazione di promozione sociale ITACA è composta da un gruppo di esperti (psicologi e psicoterapeuti, avvocati, psichiatri ecc.) operanti sul territorio riminese, che da anni lavorano a contatto con il disagio e le problematiche dell'età evolutiva (infanzia, adolescenza, giovani, adulti e famiglie), ed in modo volontario e gratuito, offrono la loro competenza professionale per farne dono ai ragazzi che sono in disagio.

Il progetto Calipso

Negli ultimi sei anni l'associazione ha dato vita al Progetto Calipso, sorto dalla collaborazione con l'Assessorato ai Servizi Educativi del Comune di Rimini. Il progetto comprende: apertura sportello di ascolto e aiuto presso le scuole medie inferiori e superiori del territorio di Rimini; osservatorio e sportello di ascolto bullismo e cyberbullismo; incontri tematici e cineforum nelle scuole, dedicati a tematiche inerenti le problematiche giovanili; percorsi formativi ed informativi di orientamento alla scelta della scuola media superiore; presenza di uno psicologo presso il Pronto Soccorso di Rimini, per la prevenzione dei comportamenti e rischi in adolescenza.

Lo sportello ascolto

Lo sportello è aperto presso le scuole che hanno aderito al progetto, con frequenza settimanale, per i ragazzi che ne fanno richiesta in modo anonimo, depositando un biglietto in un'urna. Gli interventi si sono sviluppati in tre colloqui preliminari gratuiti con uno psicologo ITACA, al fine di redigere un piano d'intervento adeguato da proporre al giovane, consistente in incontri individuali e/o di gruppo, a cadenza settimanale, per la durata massima dell'anno scolastico in corso. Lo sportello è uno spazio di parola, di accoglienza, di ascolto, rivolto ai ragazzi che vivono disagi, malesseri, ansie, fragilità relazionali, difficoltà nello studio e concentrazione. Gli esperti durante gli incontri accompagnano i ragazzi a prendere consapevolezza delle loro fragilità, della difficoltà a gestire le

emozioni e a tollerare le frustrazioni, per guidarli a trovare la soluzione ai loro problemi, aiutarli a guardarsi dentro per svelare la loro resilienza, per risvegliare le loro risorse sopite, suggerendogli la “via maestra” da seguire. L’obiettivo del progetto è di prevenzione del disagio e promozione del ben-essere in adolescenza.

Osservatorio e sportello di ascolto bullismo e cyberbullismo

Le nuove tecnologie, oggi, sono in grado di offrire grandi opportunità, a chi ne fa uso, la rete spesso viene usata come protesi relazionale, come una *shaped canvas* cognitiva e comunicativa che stimola i ragazzi a costruire ponti con altri giovani oltre i confini, per il bisogno di ampliare amicizie, di comunicare e tessere relazioni, pur esponendosi a nuovi rischi e pericoli. L’impiego scorretto e improprio della rete da parte dei giovani, manifesta il malessere di una società, della famiglia, in cui le relazioni sempre più fragili e liquide, la comunicazione sempre più distratta e disfunzionale, li porta ad esprimere il loro disagio, a manifestare le trasgressioni alle norme e regole, a scaricare la loro naturale aggressività, attraverso vessazioni, derisioni, svalutazioni, minacce che viaggiano sul web, per colpire intenzionalmente i pari, i giovani indifesi, i ragazzi fragili, i disabili, nel tentativo di tormentare, di procurare allarme e paura, per arrecare danno alla loro reputazione. I mass media registrano quotidianamente episodi di bullismo e di cyberbullismo in preadolescenti e adolescenti senza differenze di genere, i quali sul web, inviano messaggi di aggressività, di rabbia repressa, di frustrazioni subite, azioni che mettono in luce la poca presenza e dipendenza dai genitori, espressione del negato bisogno affettivo di essere accolti, ascoltati, amati, protetti e riconosciuti per quello che si è. I bisogni affettivi inappagati, vengono sostituiti sempre più, da una sfida per l’accaparramento del trionfo e del potere, dalla necessità di competere narcisisticamente, per essere ammirati, venerati sul web, da un pubblico sempre più vasto, a costo di rendere gli altri umiliati. Questi comportamenti pertanto, trovano le loro radici, negli albori delle prime relazioni del bambino, nelle dinamiche relazionali familiari e sociali, in cui la costante disconferma relazionale-comunicativa e il rifiuto a riconoscere bisogni affettivi, di appartenenza, di vicinanza e condivisione, portano i giovani a manifestare stati spiacevoli di odio, gelosia, invidia, impulsi di piacere sadico per umiliare e degradare l’altro. Il narcisismo patologico in costante espansione, aumenta ed incrementa il bullismo e il cyberbullismo, infatti nella nostra epoca, la connessione che spesso unisce il persecutore-bullo alla vittima, all’oggetto del proprio odio, è una relazione di solito erotizzata e intrisa di sadismo, oltre che di violenza. Il fenomeno del bullismo e cyberbullismo spesso attinge da una delle grandi problematiche della nostra epoca, precisamente da dinamiche relazionali-sessuali pervase di sadismo e di violenza.

Le finalità dello sportello di ascolto e prevenzione sono: la necessità di conoscere, prevenire, controllare il fenomeno del bullismo e cyberbullismo, in costante crescita; di contrastare e gestire efficacemente atti di bullismo che possono sfociare anche in tragedia; di rendere il web sicuro, garantendo a tutti la possibilità di esprimersi al meglio; offrire un sostegno più competente e attivo, una didattica trasversale dell’inclusione per i diritti di tutti. Il desiderio è di aiutare i ragazzi a rafforzare la loro identità, a risolvere le loro piccole controversie e conflitti tra pari, attraverso un dialogo e confronto aperto.

Itaca ha messo in campo le seguenti azioni:

a) l’attivazione di interventi di sensibilizzazione al problema nelle scuole, nelle famiglie, nella società, per costruire una coscienza critica verso il fenomeno e formare una consapevolezza negli adolescenti per promuovere lo sviluppo di comportamenti sani e positivi ispirati al rispetto delle regole, della sicurezza on line, per garantire un uso consapevole e corretto della rete, attraverso la costruzione di strategie finalizzate a rendere internet un luogo più sicuro;

b) l’elaborazione di uno studio approfondito del fenomeno attraverso una ricerca che ha previsto e prevede, la somministrazione di un questionario nelle scuole medie superiori, al fine di individuare le caratteristiche e frequenza del bullismo e cyberbullismo;

c) la promozione di iniziative di sensibilizzazione e/o formazione, attraverso metodologie attive che coinvolgono la scuola e la famiglia;

d) la stesura di un decalogo di buone prassi educative per genitori-docenti-ragazzi, per una cultura del rispetto dell'altro, finalizzate alla diffusione delle buone pratiche legate al contrasto del fenomeno del bullismo;

e) l'individuazione dei comportamenti messi in campo dai pari nei confronti di queste azioni: approvazione, disapprovazione, indifferenza, passività, partecipazione, condivisione, rifiuto, condanna ecc.;

f) l'apertura presso le scuole medie superiori di sportelli di ascolto, per accogliere, ascoltare, aiutare, sostenere, studenti, docenti e genitori, coinvolti nel problema;

g) l'adozione della Peer & Media Education (P&M) un modello di prevenzione ed intervento socio educativo, basato su una metodologia attiva che utilizza diversi metodi e tecniche;

h) la raccolta di storie delle vittime e autori di reato, per favorire la narrazione, per aiutare i testimoni a diventare un riferimento nella scuola per segnalare e contrastare il fenomeno.

Cineforum

Il Laboratorio di Cineforum, si presenta come forma d'arte capace di rapire l'attenzione dei giovani, utilizzare l'immagine come stimolo per raccontare e narrare la realtà, rappresenta di certo uno spazio di dibattito che ha lo scopo di educare, favorire la socializzazione e incrementare attraverso il dialogo, il confronto, l'interrogazione, il bagaglio culturale. La visione di un film è un momento e occasione d'incontro e aggregazione per l'impatto affettivo e relazionale che ha sui ragazzi, di fatto è una forma espressiva che rende possibile un forte coinvolgimento emotivo, è il veicolo più efficace per sperimentare emozioni con lo scopo di favorire la riflessione e il dibattito. Il linguaggio cinematografico è spesso lo strumento ideale per la comprensione della realtà e di alcune problematiche sociali dell'adolescenza, è momento di incontro, confronto, scambio di idee, una pausa all'elogio della distrazione e dello svago, da condividere. L'attività si è svolta con le classi prime e seconde degli istituti superiori, i film sono stati scelti in collaborazione con gli studenti per rispondere ai loro bisogni. I film hanno previsto conversazioni e confronto sui temi e problematiche di sviluppo, della socializzazione, delle fragilità relazionali, della costruzione della relazione d'amore, della sessualità, della manifestazione dei vari disagi, del riconoscimento e gestione delle emozioni, delle difficoltà di concentrazione, della risoluzione dei conflitti con i genitori e fra pari. Il percorso ha previsto, prima la visione del film, poi il dibattito in cui i ragazzi venivano coinvolti, per confrontarsi, dialogare, ascoltare possibili soluzioni a interrogativi esistenziali, a domande e riflessioni su di sé. Ogni intervento si è concluso con una restituzione da parte degli psicologi alla classe, al personale docente di riferimento e al dirigente dell'istituto, in merito agli interventi. A conclusione dell'attività di progetto è stata redatta una relazione finale, poi consegnata agli istituti. Negli interventi sono stati coinvolti, per un totale di 350 ore, 650 alunni provenienti da sette istituti scolastici riminesi.

Incontri informativi e formativi per l'orientamento scolastico

Nell'ambito delle strutture scolastiche del territorio riminese, l'associazione ITACA, ha svolto con il gruppo classe dei percorsi informativi e formativi psicoeducativi, alla presenza di uno psicologo, su temi da loro proposti per rispondere a domande di loro interesse, inoltre sono state utilizzate metodologie attive con i ragazzi per leggere le dinamiche relazionali tra pari o con i docenti, e aiutarli a superare i conflitti e problematiche comunicative legate all'adolescenza e ai bisogni evolutivi caratteristici di ogni fascia di età. Il lavoro è stato svolto: con le classi terze della scuola media inferiore, in cui si è intervenuti con un percorso di orientamento alla scelta della scuola superiore; si

è cercato di privilegiare questa tematica in quanto rappresenta, in questa fascia di età, una scelta futura responsabile ed impegnativa per la crescita dell'individuo, per la conoscenza di sé ed è un primo passo verso lo svincolo dalla famiglia e la propria autoaffermazione. L'intervento ha dato spazio anche alle famiglie, con incontri informativi e formativi di dialogo, conversazione e confronto, dedicati al sostegno della genitorialità nel percorso di accompagnamento alla scelta della scuola superiore del figlio.

Sportello di ascolto presso il Pronto Soccorso di Rimini

Progetto di prevenzione al disagio e promozione del ben-essere per gli adolescenti autori o vittime di incidenti.

I soci ITACA hanno svolto e svolgono interventi di grande impegno, responsabilità, solidarietà e sostenibilità, per la prevenzione al disagio e promozione del ben-essere in vari contesti. Un'esperienza che merita di certo a essere narrata per l'ingresso della psicologia in ambiti in via di esplorazione "è stato ed è" l'apertura dello sportello dello psicologo presso il Pronto Soccorso di Rimini. Il progetto ha previsto una ricerca, attuata all'interno del Progetto Calipso e finanziato dai Piani di Zona del Comune di Rimini, attivata presso il Pronto Soccorso dell'Ospedale Infermi di Rimini, con la finalità di limitare e prevenire incidenti stradali che hanno come protagonisti adolescenti e giovani adulti. Il progetto ha previsto una prima fase di studio e approfondimento teorico delle problematiche adolescenziali per comprendere la frequenza degli incidenti nella fase adolescenziale, le cause e motivazioni oscure di tali eventi. Una seconda fase in cui si è sviluppata la ricerca effettuata da Paola Carbone (2004, 2009) per accogliere, aiutare, sostenere i giovani vittime o protagonisti di queste tragedie. La ricerca pone al centro del proprio studio l'incidente, inteso come l'«agito», attraverso il quale diversi adolescenti manifestano un loro disagio, malessere, che si portano dentro che meriterebbe di essere approfondito. La ricerca effettuata dalla professoressa Paola Carbone ha portato a individuare alcuni indicatori di rischio, sui quali avviare interventi di prevenzione per ridurre le tragedie. Di fatto molti giovani presentano una "propensione e fascino per il rischio" elemento che trova le proprie radici nel tessuto sociale attuale, nel contesto familiare.

La ricerca si è condensata su questi indicatori, cuore del Progetto Calipso e tema di rilevante gravità nella realtà giovanile del nostro territorio, dove gli incidenti rappresentano un aspetto di primaria importanza per la sanità pubblica, in quanto prima causa di morte tra i giovani.

Le stime epidemiologiche, di queste tragedie, indicano una fascia di età che va tra l'adolescenza e il giovane adulto, come coloro che maggiormente si espongono al rischio.

Anche i dati dell'ACI-ISTAT del 2007 evidenziano un numero elevato di incidenti stradali gravi (32.941) tra cui il 44,6% si verificano al venerdì e al sabato notte e coinvolgono prevalentemente i giovani.

Il progetto di ricerca, portato avanti dalla nostra associazione sulla realtà riminese è stato attivato nel mese di gennaio del 2013, ed è terminato nel giugno del 2017; ha previsto accoglienza, ascolto, accompagnamento e inserimento nel tessuto sociale delle vittime o protagonisti di incidenti, quindi un supporto psicologico e psicoeducativo per adolescenti e giovani adulti tra i 14 e i 24 anni, giunti in Pronto Soccorso.

L'idea di attivare tale attività di supporto si è generata all'interno delle considerazioni fatte in letteratura, dalle quali emerge che il 30-50% dei giovani coinvolti in incidenti, presenta un alto fattore di rischio di recidiva, soprattutto nell'arco del primo anno dall'incidente (Marcelli D. *et al.* 2011). Diverse sono, infatti, le ricerche che sottolineano l'efficacia del prendere in considerazione, l'adolescente coinvolto in incidenti, da un punto di vista psicologico, anche solo attraverso un unico colloquio, per ridurre fattori di rischio e di recidive. In questa direzione il Prof.re Daniel Marcelli (2011) in Francia e in Italia la Prof.ssa Paola Carbone (2004, 2009), hanno svolto ricerche, osservazioni e indagini sperimentali che dimostrano ed evidenziano quanto siano efficaci interventi di so-

stegno psicologico per prevenire, limitare, ridurre e annullare le possibili recidive di incidenti traumatici (- 25% rispetto alla media).

Il protocollo che è stato proposto nella realtà riminese, fa riferimento al progetto pilota per la prevenzione attiva, derivato da una ricerca-intervento, svolta in 5 ospedali romani tra il 2000-2002 e ancora attiva presso il Pronto Soccorso dell'Ospedale Sant'Eugenio di Roma (Sportello-Giovani, referente Prof.ssa Paola Carbone).

Il progetto, realizzato all'interno del Progetto Calipso, è nato, dall'esperienza della ricerca-intervento della Prof.ssa Paola Carbone, psichiatra, psicoanalista, docente universitario e nostro socio onorario, che pone l'attenzione sull'incidente inteso come «agito» attraverso il quale il giovane “comunica, lancia un messaggio al mondo” del suo disagio. Il tema viene affrontato con uno sguardo psicoanalitico, premessa perfettamente in linea con i riscontri quantitativi della ricerca.

L'attività specifica ha riguardato la realizzazione di una modalità di supporto psicologico psicoeducativo attraverso la presenza di psicologi e/o psicoterapeuti dell'associazione, presso i locali del Pronto Soccorso, in orari strategici, diurni e notturni, festivi e non.

Gli strumenti usati per l'intervento sono stati:

- il colloquio psicologico clinico, svolto in forma di intervista semi strutturata con il giovane, durante la permanenza al pronto soccorso;
- la compilazione di un questionario/scheda raccolta dati;
- follow up del giovane attraverso un contatto telefonico da parte dello psicologo che ha effettuato la consultazione a distanza di tre, sei, dodici mesi dall'evento.

Allo sportello venivano indirizzati tutti i giovani tra i 14 e i 24 anni che arrivavano al Pronto Soccorso di Rimini per incidenti stradali (poi esteso anche ad incidenti domestici o all'interno delle strutture scolastiche), dove per “incidente” intendiamo tutti quegli eventi traumatogeni che sono conseguenza di comportamenti non intenzionali finalizzati a prodursi o produrre lesioni.

In questi casi la sofferenza psichica è mascherata e viene espressa principalmente attraverso il corpo, come nei disturbi somatoformi (somatizzazione, dismorfofobia, ipocondria), ma anche attraverso agiti quali comportamenti autolesivi, uso di sostanze psicotrope, sport rischiosi, comportamenti sessuali a rischio, ecc.

Alcuni studi hanno messo in luce una correlazione significativa tra la propensione ad adottare comportamenti a rischio alla guida e specifiche caratteristiche di personalità, quali aggressività, impulsività ed instabilità emotiva.

Autori come Choquet, Marcelli e Ledoux (1993), invece, definiscono tali comportamenti “toxicomane d'accident” per descrivere quel tipo di adolescente che tende a “drogarsi” passando da un incidente all'altro; questi soggetti sembrano caratterizzati da modalità psicologiche e comportamentali che generalmente si riscontrano nei tossicodipendenti, quali intolleranza della frustrazione, utilizzo della negazione, difficoltà a gestire i legami e le emozioni, attitudine contro dipendente, ecc.

Questa tipologia di adolescenti di rado si rivolge allo psicologo, ma più spesso invece si reca al Pronto Soccorso.

In questa direzione, abbiamo trovato utile inserire uno sportello di ascolto all'interno di tale contesto, per offrire sostegno, accoglienza alla loro richiesta d'aiuto.

Dunque, anche un solo ed unico colloquio può notevolmente contribuire alla riduzione del rischio di recidive, come testimoniato da una serie di ricerche che confermano come il prendere in considerazione da un punto di vista psicologico il giovane coinvolto in incidenti stradali possa essere un contributo importante in tal senso. Le prime sperimentazioni in merito descrivono, infatti, una sostanziale riduzione delle recidive (24%).

Inoltre si è rilevato che l'80% dei giovani incidentati ha la tendenza a proiettare all'esterno la responsabilità degli eventi, attribuendo la causa dell'incidente a dei fattori esterni; questo rappresenta un ulteriore fattore di rischio rispetto all'elaborazione di strategie efficaci contro la ripetizione di comportamenti disfunzionali.

Queste persone, dunque, tendono a rappresentarsi come vittime e non come autori degli eventi stessi e, infatti, tipiche sono le frasi: “è stato un anno sfigato”, “sono sempre sfortunato”, “la gente è distratta”, “mi vengono addosso”. La nostra presenza al Pronto Soccorso di Rimini, quindi, ha avuto una duplice azione:

- 1) comprendere gli adolescenti e giovani che sono soggetti o protagonisti di incidenti, capire meglio le ragioni che li portano al Pronto Soccorso ed offrire loro un’occasione per riflettere;
- 2) dar loro la possibilità di integrare la propria storia, con la connessione, comprensione e consapevolezza dell’esistenza di un evento somatico scisso e alieno.

Il compito svolto dallo psicologo Itaca, presente in Pronto Soccorso, è stato quello di consegnare, previa indicazione degli operatori del triage, agli utenti giovani incidentati con codice bianco e verde (rientranti nelle caratteristiche del campione considerato), una scheda informativa e di consenso (firma del genitore se minore) alla effettuazione del colloquio.

Nella scheda informativa veniva loro spiegata l’azione preventiva dell’intervento nei riguardi di un potenziale trauma psicologico, conseguente all’incidente e di eventuali recidive.

In caso di assenso, l’intervento era svolto in un locale messo a disposizione dalla struttura, con un iniziale colloquio a “botta calda”, a seguito dell’incidente, efficace poiché trae la sua forza dalla crisi stessa, in cui si trova il ragazzo in quel dato momento; questa crisi, generata dall’evento traumatico, rappresenta per il giovane uno squarcio nel vissuto di onnipotenza caratteristico del periodo adolescenziale.

Lo psicologo nel primo ed unico colloquio, con l’esperienza maturata nella sua professionalità, competente nel suo ruolo, svolge con l’adolescente-giovane, una narrazione dell’accaduto, per riuscire ad aiutarlo a rielaborare l’evento in modo consapevole, cerca dunque, di sollecitarlo senza forzature, una ristrutturazione di sé, una assunzione di responsabilità e impegno verso la propria persona, alla luce della propria storia, delle proprie fragilità e vissuti che risultano essere concause dell’incidente.

In altre parole, lo scopo è stato di favorire nel giovane un mettersi in ascolto e sintonia con se stesso, per offrirgli la possibilità di elaborare e rielaborare eventi, vissuti, che risultano talvolta scontati, desideri scambiati per bisogni o destini considerati ineluttabili.

Oltre al colloquio, altro strumento utilizzato nella ricerca-intervento è stato un questionario – scheda di raccolta dati, da noi costruito, somministrato al momento dell’incontro con il giovane. Il questionario è costituito da 12 domande: le prime quattro relative alla dinamica dell’incidente; una riguarda eventuali eventi traumatici avvenuti nei 24 mesi precedenti; cinque si riferiscono a informazioni su comportamenti a rischio manifestati lungo la crescita; le ultime 2 domande esplorano il clima e la dinamica familiare. Il giovane attribuisce ad ogni domanda una risposta a cui viene attribuito un punteggio da 0 a 1 (0 equivale a no, 1 equivale a sì). Il risultato, compreso tra 0-12, è poi calcolato sommando i punteggi ottenuti a ogni domanda.

La presenza presso il Pronto Soccorso degli psicologi ITACA è stata garantita per 4/6 ore settimanali, in diverse fasce orarie, soprattutto nei giorni di maggiore criticità, come il weekend, con un’attivazione ed aumento degli orari nella stagione estiva.

Dal nostro lavoro presso il Pronto Soccorso è emerso, innanzitutto, che:

- la percentuale più alta di ingressi al Pronto Soccorso è da parte di soggetti di genere maschile, anche se nell’ultimo decennio, in Italia si è registrato un incremento del 23% nel genere femminile e giovani adulte coinvolte in incidenti stradali, dato che evidenzia un avvicinamento tra le modalità comportamentali di rischio tra maschi e femmine;
- dei ragazzi intervistati, un’alta percentuale ha avuto precedenti esperienze di accesso al Pronto Soccorso, spesso anche molto recenti;
- gli agiti si manifestano sia attraverso condotte di isolamento e ritiro, sia attraverso comportamenti devianti e aggressivi;
- generalmente, la causa dell’incidente è sempre più frequentemente attribuita a fattori “esterni”; questa tendenza potrebbe essere interpretata come una difficoltà dell’adolescente a percepire il corpo come proprio e/o a non considerarsi soggetto attivo dell’evento;

- spesso il comportamento e la reazione degli adulti, hanno il potere di rinforzare nel giovane questi sentimenti di passività.

Si è inoltre rilevato che gli incidenti stradali che hanno per protagonisti la popolazione giovanile sono generalmente dovuti a:

- 1) precarie condizioni psico-fisiche del giovane-conduttore per l'assunzione di alcool e sostanze psicotrope;
- 2) velocità eccessiva;
- 3) sonnolenza e distrazione alla guida;
- 4) la ricerca di sensazioni ed emozioni forti attraverso il fascino per il rischio;
- 5) la tendenza a sottovalutare i pericoli e sopravvalutare le proprie capacità di controllo.

Il progetto proposto e realizzato dalla nostra associazione può, dunque, essere considerato un modello di prevenzione attiva, in quanto si pone al servizio dei giovani, per aiutarli ad assumere una posizione partecipativa rispetto alla propria vita. Una prevenzione attiva, che ha quale elemento centrale il rischio che l'adolescente incidentato entra in una spirale disfunzionale, in cui la tendenza all'acting out porta ad incidenti e a una coazione a ripetere, che le alimentano: infatti, avvenuto l'incidente, la sofferenza da cui l'adolescente fugge, si sposta dal contesto psicologico-relazionale che l'ha generata, per concretizzarsi tutta sulla parte del corpo ferita.

Il cortocircuito degli agiti offre una transitoria via di fuga dall'angoscia e fare azioni ad alto contenuto emozionale, come comportamenti imprudenti ed audaci, sesso compulsivo, musica assordante, che permette loro una transitoria anestesia dalla sofferenza.

Molti studi hanno, infatti, messo in evidenza la presenza, nei mesi precedenti all'incidente, di eventi stressanti, soprattutto relativi all'area delle relazioni sentimentali, nel contesto delle dinamiche con il gruppo dei pari e nell'ambiente familiare o scolastico.

Il dramma esistenziale che ha portato all'incidente, si trasforma così (anche grazie alla collusione di medici e familiari) in una gamba rotta o in un braccio fratturato.

La possibilità di ricevere un ascolto e un colloquio aiuta a promuovere nel giovane, e non solo, la consapevolezza e la pensabilità dell'evento somatico, per prevenire le recidive. L'esperienza, ci ha messi di fronte alla difficoltà di mettere in atto un progetto medico-psicologico nel contesto dell'urgenza, caratterizzato da complicazioni dovute ad insufficienza di personale e di specialisti, clima inadeguato ed attività frenetiche, routine stressanti, tipiche di tale contesto. La prevenzione non può e non deve avvenire, dunque, formando solo psicologi o psichiatri, ma sarebbe necessario sensibilizzare anche medici, fisioterapisti e infermieri. Secondo i dati della dott.ssa Carbone (2004, <http://www.psychomedia.it/aep/2004/numero-2/carbone.htm>) più del 70% dei ragazzi tornerà al Pronto Soccorso, questo può essere ridotto solo se qualche specialista è disposto ad accogliere il giovane come persona, con le sue fragilità, difficoltà esistenziali, inoltre si possono limitare gli eventi e tragedie successive se il personale addetto all'accoglienza dei feriti è disponibile a donare ascolto, a porre loro la domanda "Come stai?" e nello stesso tempo accettare la risposta per accompagnarlo ad una cura e protezione di sé. Il nostro progetto ci ha quindi portato a riflettere sull'utilità e la necessità di creare servizi di ascolto e sostegno psicologico, in spazi di urgenza ed emergenza per gli adolescenti, dove ancora oggi non sono attivi o sono esperienze in via di attivazione e di ricerca, luoghi in cui i giovani non chiedono aiuto, probabilmente solo perché non trovano "le parole per dirlo".

Sportello di consulenza psicologica del benessere gratuito presso TTG di Rimini

"Migliorare le dinamiche relazionali migliora la qualità del servizio, potenziare il prodotto turistico fa tornare il cliente" (dott.ssa Carla Amadori, evento Fiera Annuale Internazionale del Turismo - TTG, Rimini 12-14 Ottobre 2017). Il progetto è stato elaborato dall'associazione di promozione sociale Accademia Il Piccolo Principe in collaborazione con Itaca.

Il progetto ideato dalla dott.ssa Carla Amadori e dott.ssa Seganti Marina, ha promosso uno sportello della psicologia del ben-essere, di consulenza gratuito, presso il TTG di Rimini negli anni 2016/2017.

I consulenti del benessere dell'associazione Accademia Il Piccolo Principe e Itaca hanno offerto e offrono un servizio di consulenza gratuito, ai Gestori Hotel, Catene Alberghiere, Villaggi, Crociere, Strutture di Soggiorno, Tour-Operator, per migliorare le dinamiche relazionali e perfezionare l'offerta turistica. L'obiettivo è di donare la propria competenza psicologica al servizio di un settore in espansione cioè quello del turismo.

Fino a pochi anni fa la psicologia si occupava dei disturbi della personalità, in questa prospettiva l'obiettivo era di curare le persone per farle star bene. In questi casi, per fare diagnosi e per controllare l'andamento della cura, il professionista oltre al colloquio e osservazione, utilizzava e utilizza strumenti scientifici come test psicologici professionali (validati dal consesso internazionale) che misurano il livello di problematicità o cura di tutte le patologie. Negli ultimi vent'anni la psicologia si sta orientando ed occupando sempre più del benessere, cioè di migliorare la qualità della vita delle persone. L'obiettivo del professionista in questo caso è quello di aiutare le persone che stanno bene a stare meglio, pertanto oggi la psicologia è entrata sempre più nel settore dell'accoglienza ed ospitalità turistica. Nel corso degli anni, infatti, grazie ai suggerimenti offerti, si è assistito, nell'ambito del settore turistico, ad una crescente diversificazione della domanda, legata alla metamorfosi e variabilità dei bisogni turistici che hanno portato a profonde trasformazioni della vita economica, sociale, culturale e tecnologica; alla globalizzazione dei mercati. Come afferma André Gorz : "I bisogni sono limitati per natura, i desideri sono illimitati." (Gorz 2003, p.46).

Per questo le proposte turistiche devono sempre più rispondere alle emozioni, motivazioni ed esperienze irrazionali degli individui, alle loro spinte inconsce, ai loro desideri, ai piaceri ed ai loro sogni inconfessati.

In questa direzione, le imprese del settore hanno conosciuto una loro evoluzione, dando luogo a offerte complesse, generate da una fitta rete di relazioni inter-imprenditoriali. Ciò, da un lato, ha preparato il terreno ad una ricerca di mercato finalizzata alla creazione di sistemi di offerta turistica sempre più organizzati e qualificati da parte degli operatori pubblici e privati, per rispondere, sempre di più, alle motivazioni, bisogni, aspettative del cliente. Dall'altro lato hanno potenziato una costante attenzione alle interazioni tra domanda-offerta relative alle destinazioni, questo ha sollecitato proposte maggiormente coerenti, integrate, qualificate, dotate di senso e significato per la promozione del ben-essere delle persone. I progetti turistici attualmente offerti, tuttavia, trascurano alcune potenzialità e risorse di mercato legate alla fruizione psicologica della vacanza, per questo è indispensabile individuare spazi, settori, ambiti storico-culturali, agro-alimentari, relazionali che generino il piacere della curiosità, scoperta, conoscenza, in cui il turista diventa protagonista del proprio ben-essere.

In questa direzione, lo sportello di consulenza offerto, aiuta a migliorare "il pacchetto" turistico, grazie ai suggerimenti offerti dai consulenti del ben-essere, che risulta essere di qualità, in quanto ricco di possibilità ed al contempo aperto agli imprevisti. La consulenza donata agli imprenditori turistici, aiuta ad orientare le proposte per abbracciare i desideri emozionali, relazionali, affettivi del viaggiatore, al fine di soddisfare sogni e desideri del cliente per farlo ritornare. Il desiderio dei consulenti "è stato ed è" di sostenere i professionisti ad aprire finestre su proposte che possono meravigliare e stupire il turista, per rapire il suo sguardo sulle bellezze locali. Nello stesso tempo l'obiettivo è di sostenere gli operatori turistici a migliorare le dinamiche relazionali nei servizi offerti, per catturare, accogliere, ascoltare l'ospite e finalizzare lo svolgimento delle mansioni del personale al diretto soddisfacimento dei bisogni umani. Il progetto nel suo andare è agli inizi e desidera negli anni perfezionarsi, per essere presente in modo attivo in un territorio che vive sostanzialmente di turismo.

Gruppo Tachipirina

Massimilla Manzini, Carolina Begnini, Federica Soardo,
Roberta Zampieri, Amedeo Bezzetto, Giuliana Magalini
Sr Maria Rosaria Restuccia

Negli ultimi anni diversi autori nell'ambito della ricerca psicoanalitica dell'adolescenza hanno delineato l'importanza del gruppo come dimensione specifica della mente adolescente e come esperienza fondante lo sviluppo della capacità di cambiamento (Pietropolli Charmet 2000; Biondo 2008) e di nuove forme di trattamento (Baldini 2010). Il gruppo in adolescenza ha soprattutto il compito di rendere pensabile il travaglio della crescita, sostenendo la trasformazione psichica del Sé infantile in Sé adulto, accompagnando un cambiamento nella visione di Sé e delle proprie relazioni con il mondo. L'agire del gruppo, quindi, è finalizzato a mantenere in vita se stesso, perché è l'appartenenza ad un apparato psichico gruppale vivo che aiuta il singolo ad affrontare i rischi e il dolore del passaggio all'età adulta.

Monniello (2016) sottolinea come l'offerta istituzionale rivolta all'adolescente non può prescindere dalla sua nuova condizione di scoprirsi "sotto lo sguardo dell'altro": l'adolescente si appropria di se stesso nel gruppo e a partire dal gruppo. Gli adolescenti che presentano una sofferenza narcisistico/identitaria mostrano un'insufficiente interiorizzazione dell'holding della continuità del loro essere, una non elaborazione dei pensieri derivati dall'esperienza emotiva vissuta con un difficile controllo degli impulsi e delle emozioni.

Gli studi attuali, nelle diverse discipline con particolare riferimento ai contributi neuroscientifici (Quadrana, Monniello 2010), delineano la possibilità di lavorare sulle trasformazioni possibili: le scoperte degli ultimi anni indicano infatti, che il cervello ha una seconda possibilità per migliorare le proprie prestazioni, modificare la connettività neuronale e aumentare così le proprie capacità di elaborazione. Le nostre esperienze possono quindi influenzare in maniera significativa le connessioni neurali e l'organizzazione delle attività del cervello, soprattutto quelle che si verificano durante i primi anni di vita. Il cervello adolescente è quindi capace di una continua plasticità delle sue reti neurali, condizione necessaria e sufficiente per sviluppare nuove relazioni e costruire una nuova immagine di sé.

I vari contributi presenti in letteratura hanno quindi posto l'attenzione sulle trasformazioni e i possibili cambiamenti che gli ambienti terapeutici possono fornire per sostenere le potenzialità creative e trasformatrici della vita psichica affinché il processo di soggettivazione dell'adolescente (Cahn 1998) possa procedere senza troppi impedimenti.

I concetti di holding, contenimento e transfert, centrali nel pensiero psicoanalitico, appaiono basilari nel considerare le caratteristiche del funzionamento istituzionale nella cura di questi adolescenti, per affrontare le disfunzioni delle primissime fasi dello sviluppo e impedire che le organizzazioni di personalità, ancora dotate di plasticità in quest'epoca della vita, possano strutturarsi stabilmente e rigidamente in disturbi.

A partire dagli studi e dai contributi della ricerca psicoanalitica dell'adolescenza ci siamo interrogati sulla possibile organizzazione di percorsi di cura efficaci per i nostri "adolescenti difficili", visto anche l'aumentato numero di accessi presso il Servizio territoriale di Neuropsichiatria Infantile dell'AULSS 9 Veneto (UOS NPI) da parte di adolescenti con gravi difficoltà emotive a livello comportamentale che coinvolgevano anche l'ambiente esterno (scuola, famiglia, coetanei). Per questi adolescenti ci è parso indispensabile trovare una risposta clinica che non fosse solo legata a quella che Pietropolli Charmet (2000) definisce la "stanza delle parole", proposta spesso difficilmente percorribile per i ragazzi che agiscono e che hanno difficoltà a mentalizzare.

Questo lavoro presenta la relazione tra due istituzioni diverse appartenenti l'una all'ambito pubblico, il Servizio territoriale di Neuropsichiatria Infantile dell'AULSS 9 Scaligera (UOS NPI),

l'altra a quello del privato convenzionato, l'Area Adolescenti dell'Ospedale "Villa S. Giuliana" di Verona (HVSG). Una relazione storica di collaborazione che, a partire dalla conoscenza reciproca e dal confronto rispetto ai diversi interventi di cura, ha predisposto e organizzato nel tempo, una metodologia di lavoro condivisa tra le due équipes delle diverse istituzioni. A partire da questa esperienza clinica condivisa si è arrivati alla costituzione di un gruppo di lavoro integrato interistituzionale pubblico-privato convenzionato che ha avuto l'obiettivo di organizzare un sistema di presa in carico e trattamento flessibile e personalizzato sul singolo caso, in cui differenti istituzioni e varie professionalità sono coinvolte in modo coordinato ed efficace nell'aiuto dell'adolescente che soffre. Il ricorso a diverse istituzioni con diversi linguaggi e formule di lavoro, si è reso necessario proprio per affrontare gli adolescenti più "difficili" e le dinamiche in atto tra adolescente e famiglia e per mettere in campo progetti di aiuto adeguati a contenere l'angoscia che spesso questi adolescenti faticano ad esprimere a parole. Il lavoro interistituzionale, nello scambio e nel confronto tra i diversi operatori e diversi punti di osservazione, viene a rappresentare quello "spazio psichico allargato" (Jeammet 1992) in cui l'adolescente deposita i vissuti e le sofferenze e il gruppo dei curanti si pone come un apparato per pensare e sostenere il coinvolgimento attivo della creatività dell'adolescente nel suo processo di soggettivazione.

Il gruppo degli operatori, in quanto dimensione reale e mentale in cui poter integrare la realtà istituzionale con quella personale degli stessi operatori, ha permesso di rappresentare un luogo privilegiato di progettazione.

Il Protocollo siglato nel luglio 2013 tra la UOS NPI e il Servizio adolescenti del HVSG ha dato forma organizzata alla collaborazione tra questi due enti con l'obiettivo di disporre di una presa in carico integrata per rispondere alle situazioni più critiche in adolescenza e alcune di rilievo clinico come: disturbi del comportamento/condotta, tentativi suicidi e condotte autolesive gravi, fobie e ansie acute specifiche e generalizzate, breakdown in fase post-acuta, disturbi ossessivo-compulsivi, disturbi della personalità.

La collaborazione interistituzionale si è fatta esperienza concreta soprattutto nella casistica di situazioni:

- già in carico al servizio territoriale con psicoterapia e/o consulenza neuropsichiatrica che necessitavano di una frequenza all'Area Riabilitativa per intervento riabilitativo;
- monitoraggio e verifica della presa in carico e del decorso clinico del caso
- valutazione dei risultati.

La collaborazione con l'Area Riabilitativa Adolescenti dell'HVSG ha dato la possibilità di supportare nel loro percorso di crescita gli adolescenti in crisi attraverso la proposta di attività di gruppo con altri coetanei in un contesto strutturato. Le diverse attività e laboratori proposti si configurano come uno spazio di contenimento, azione e riflessione che, attraverso i vari strumenti e materiali, aiuta gli adolescenti ad attribuire un senso alla sofferenza più o meno mascherata che stanno vivendo.

In genere, questi ragazzi hanno difficoltà a differenziare le rappresentazioni di sé e dell'oggetto, hanno la necessità di lavorare sui legami di attaccamento attraverso appunto esperienze laboratoriali. Tale esperienza permette loro di imparare a gestire degli investimenti tollerabili grazie alla presenza di un adulto, grazie al gruppo e facilitati anche dall'utilizzo di strumenti di mediazione quali la musica, l'arte, il gioco e le attività sportive, il lavoro con il cavallo che si configurano come un allargamento dello spazio clinico strutturato attorno al fare che diventa un mezzo per accedere alle proprie rappresentazioni e riattivare i processi di pensiero bloccati.

Il gruppo discussione, il laboratorio di musicoterapia, il laboratorio creativo, l'attività sportiva di squadra, l'ippoterapia, l'arteterapia, sono alcune tra le molteplici proposte a disposizione dei ragazzi presso l'Area Riabilitativa dell'HVSG, accomunate dalla cornice organizzativa di senso e dallo specifico oggetto mediatore che diventa fulcro dell'investimento reciproco ragazzo-gruppo-conduttore.

Gli adolescenti inviati dall'UOS NPI hanno la possibilità di scegliere insieme a noi l'attività più consona alle loro preferenze, desideri e anche attitudini, in questi laboratori l'azione è sempre mediata dal pensiero e la successione degli incontri diventa lo sviluppo di una storia di sé e del piccolo gruppo. Ogni frammento del lavoro riabilitativo concorre alla composizione di un processo di comprensione e cambiamento; all'équipe riabilitativa coordinata dallo psicologo l'impegno di accostare le evidenze raccolte in tali attività e di restituire ai ragazzi, alle famiglie e agli invianti nuovi significati di senso dei gesti e dei vissuti dell'adolescente.

Nel corso dell'anno, oltre ai monitoraggi periodici a cadenza mensile dei referenti del protocollo sono previsti dei momenti di confronto e verifica sui singoli casi tra operatori del gruppo adolescenti dell'UOS NPI e Area Ado VSG per la verifica della presa in carico integrata intesa come sistema di cura. Inoltre, sono previsti incontri per il monitoraggio del processo clinico di ogni adolescente, anche con la partecipazione di altri attori coinvolti nel processo (es. psicoterapeuta, conduttore del gruppo riabilitativo, educatore domiciliare).

D'altro canto, è emersa anche la necessità di misurare alcune evidenze cliniche note agli operatori impegnati con l'adolescente dove, il riferimento a strumenti validati di valutazione del cambiamento, permetterebbe di conoscere meglio l'evoluzione del fenomeno, arricchendo il confronto tra professionisti e la qualificazione dello strumento della presa in carico integrata di cui stiamo facendo esperienza.

L'esperienza di laboratorio di arte terapia che di seguito verrà illustrata, si pone l'intento di mostrare come il processo creativo può facilitare l'acquisizione e l'evoluzione delle capacità simboliche, collegandosi al processo terapeutico.

Il laboratorio di arteterapia - impostato secondo i criteri di Art Therapy Italiana¹ - rivolto agli Adolescenti prende avvio nel 2004 fino al 2010 come proposta ai ragazzi/e ricoverati; successivamente si è avviato un laboratorio continuativo rivolto (principalmente) a soli pazienti non in regime di ricovero, quindi in accesso diurno come esterni. Fondamentale è chiarire che con l'arte terapia non si tratta di "mettere un po' di arte qua e là", ma consiste nel considerare "il processo creativo come la costante ridefinizione di ciò che non ha forma in una forma... e poter muoversi avanti e indietro... la capacità di coinvolgersi e di entrare in questo processo è ciò che io considero curativo" (Robbins 1998²). L'arte terapia utilizza onnipotenza e illusione (Winnicott 1971) che permettono la nascita dell'oggetto transizionale (che è reale e simbolico al tempo stesso) e veicola nuovi significati, passaggio verso l'acquisizione della capacità simbolica. L'arte terapia cerca di trovare significati legati al segno, per trasformarlo in "simbolo" ben sapendo che si tratta di un processo, un percorso che si avvale di una condivisione di significati: affinché la capacità simbolica si sviluppi, è necessaria una relazione interpersonale in cui compaiono rispecchiamento e risonanza reciproca. La comprensione dell'interdipendenza che esiste tra processo creativo e processo terapeutico fa sì che il lavoro svolto attraverso la dimensione estetica, risulti uno dei principali strumenti d'intervento. Afferma Robbins (ibidem, p. 3) ispiratore della Scuola Art Therapy Italiana: "Il terapeuta espressivo [...] deve essere consapevole delle forme estetiche che la comunicazione dell'altro prende e di come si presentano, sempre in forma estetica, i problemi". Nella prospettiva dell'arte terapia la produzione estetica si colloca come terzo polo, vertice e mediatore di comunicazione; la compresenza

¹ L'Arte Terapia ha inizio negli anni '40 e '50, in Inghilterra e negli Stati Uniti. La teoria dell'Arte Terapia ha le sue radici da un lato nell'arte e negli studi sulla creatività e dall'altra negli studi psicodinamici: i lavori artistici costituiscono un mezzo per l'espressione e la comunicazione del mondo interno - immagini, pensieri, emozioni e fantasie - e forniscono un luogo dove dare una forma visibile e condivisibile della propria realtà. Per la Scuola di Art Therapy Italiana il modello teorico di riferimento è la prospettiva psicodinamica, in particolare ha attinto inizialmente alla prospettiva della Klein e alla teoria delle relazioni oggettuali sviluppata da esponenti della corrente degli "psicoanalisti indipendenti" britannici come Milner, Bion e, in particolare, Winnicott. Quest'ultimo ha introdotto e approfondito le funzioni del gioco creativo e del disegno non solo quali indicatori di conflitti o bisogni evolutivi, ma soprattutto come canali di comunicazione e di scambio preverbale. Arieti, Benedetti, Robbins offrono altri contributi da cui l'arteterapia prende spunto.

² Arthur Robbins, Psicoanalista tra i più autorevoli nell'ambito delle psicoterapie espressive, fondatore dell'Expressive Analysis Institute di New York, già direttore del Creative Arts Therapy Graduate Department del Pratt Institute di New York.

delle tre dimensioni (paziente/prodotto, arte terapeuta/prodotto, paziente/arte terapeuta) permette al lavoro di procedere a più livelli, in quanto la presenza dell'oggetto viene iscritta in un contesto di significazione simbolica. In particolare, nel lavoro con gli adolescenti l'arte terapia facilita, attraverso l'uso del processo creativo, la canalizzazione delle vicissitudini sessuali e aggressive, con i relativi conflitti, propri di questa fase evolutiva; favorisce l'alfabetizzazione emotiva, l'evoluzione di capacità di pensiero e simboliche, una maggior coscienza di sé e una migliore capacità relazionale. L'espressione artistica è particolarmente indicata per gli adolescenti in quanto permette l'oscillazione fra rigidità, caos, trasformazione. Permette di "dar forma" e di trasformare, consente di "fare" al di là della dimensione relazionale (duale o di gruppo), consente maggior tolleranza all'ambiguità e la congiunzione degli opposti (nello stesso lavoro, ad esempio, si può osservare la compresenza di elementi arcaici primitivi fusionali e allo stesso tempo di tentativi di definizione con segni, griglie, elementi ordinatori) e infine favorisce la formazione di simboli attraverso "il piacere di fare". Il linguaggio artistico, non verbale, permette l'accesso e la mentalizzazione di aspetti altrimenti non raggiungibili (inesprimibili, incomunicabili). L'arte terapia permette in alcuni casi anche l'espressione di vissuti profondi che, pur rimanendo lontani dalla consapevolezza, si canalizzano nell'atto creativo trovando un'elaborazione in alternativa al sintomo. Il mondo dei sensi e quello delle emozioni (ambedue matrici primarie di esperienza e fondamentali strumenti per conoscere e interagire con il mondo esterno) vengono coniugati rappresentando il mondo emozionale attraverso i materiali artistici (Della Cagnoletta 2010). Dare voce all'indicibile è uno degli scopi principali dell'arte terapia: per riflettere e dare senso e pensabilità all'esperienza: in particolare per gli adolescenti "quando la sessualizzazione del pensiero, il vissuto di passività o d'intrusione che essa provoca... tutto concorre a sommergerlo nell'indicibilità del suo vissuto... Non è possibile vivere il cambiamento e contemporaneamente pensarlo (Jeammet 1992, p. 24): i paradossi, attraverso la loro rappresentazione, possono diventare vivibili o almeno pensabili.

Il passaggio ad un livello simbolico è quindi un obiettivo: emergono spesso forme inconsapevoli in grado di suscitare consapevolezza. È fondamentale con gli adolescenti introdurre elementi di pensabilità rispetto alle loro produzioni. L'arte, il gruppo, l'arteterapeuta permettono che qualcosa pian piano diventi simbolo di uno stato affettivo, emozionale, corporeo: ciò implica, prima di tutto, la capacità di autorizzarsi a poter sentire, poi di riconoscere, connettere, dire... anche solo attraverso un titolo, per rendere rappresentabili e nominabili gli stati d'animo. Così le immagini subiranno delle trasformazioni che potranno essere narrate o non; anche il solo processo artistico porta comunque a trasformazioni.

Cosa distingue un laboratorio espressivo artistico da un intervento riabilitativo attraverso l'arteterapia?

- Il setting (individuale o di gruppo, in questo caso di gruppo): con la definizione di uno spazio/tempo. Lo spazio non è solo materiale e pratico, ma soprattutto simbolico (spazio come contenitore). È necessario un contenitore sicuro: ritmicità e regolarità degli incontri – incontri settimanali – struttura degli incontri con tempi precisi. La stabilità del setting permette di poter dipendere da limiti forti e consistenti, entro cui poter esprimere le proprie debolezze. All'interno della cornice del setting anche l'immagine offre un'ulteriore cornice contenitiva alle rappresentazioni:

- la relazione sia con l'arteterapeuta sia con il gruppo;
- il concetto di spazio transizionale e processo creativo/terapeutico.

Alcuni ragazzi/e frequentano il laboratorio prima del ricovero e poi proseguono una volta dimessi; in questo ultimo periodo viene indicata la partecipazione al laboratorio anche allo scopo della valutazione clinica. Il gruppo quindi vede attualmente la partecipazione di ragazzi/e con problematiche cliniche medio-gravi accanto ad altri che presentano significative condizioni di disagio o sintomatiche. Gli incontri sono a cadenza settimanale, di un'ora e mezza; nel ruolo di osservatrice e spesso di supporto individuale, assiste il gruppo anche una tirocinante psicologa.

L'attività artistica si focalizza sul percorso individuale in gruppo. Questa scelta è data dalla fragilità dei confini d'identità degli utenti (raramente sono stati proposti/accettati lavori artistici in

coppia o di gruppo) dove l'attenzione viene posta ai percorsi (stili, uso dei materiali, simbolizzazione) di ciascun ragazzo/a sia nelle rappresentazioni che nelle dinamiche di gruppo. Partendo dal primo lavoro vengono proposti materiali e/o temi idonei a sviluppare un percorso rappresentativo individuale. Giocare con la produzione di immagini, può aiutare a riprendere il filo di un discorso, talora sospeso o spezzato.

Stare in un gruppo di adolescenti vuol dire essere consapevoli della “temperatura del gruppo” cercando di trovare di volta in volta un giusto compromesso che permetta ai componenti di esprimersi e proteggersi. Si può affermare che spesso la “matrice del gruppo” è l'aggressività, più auto che etero diretta.

Il setting è scandito in tre tempi: una presentazione che introduce i nuovi arrivati e mantiene la continuità attraverso il diario di bordo con l'incontro precedente, lavoro artistico (individuale e/o in gruppo); verbalizzazione: rapporto tra rappresentazione e parola. “Il sistema immagini più parole è più potente (dal punto di vista evolutivo) di un sistema che usa solo parole o solo immagini...L'immagine modifica il rapporto inconscio/conscio. Sollecita il processo primario aprendo la possibilità di riattivare quello secondario” (Maffei 2006, p. 274)

Generalmente gli adolescenti mostrano più interesse per la parte artistica che per quella verbale dove i lavori vengono “esposti” al gruppo/frutore e commentati. Delle volte può capitare che sia rischioso offrire agli occhi altrui il proprio lavoro, allora è permesso anche sottrarsi. Tuttavia, seppur talvolta con difficoltà il confronto nel gruppo genera uno spazio di riflessione identificabile con il gruppo, quindi protetto. Anche chi resta muto, trova comunque uno spazio “contenitivo”. L'interazione fra artista, opera e gruppo mette in relazione il ragazzo/a con il mondo esterno.

Tenendo conto che nessun lavoro artistico può essere tradotto in un linguaggio verbale e che i lavori artistici sono essi stessi già autointerpretazioni (che nel corso del processo l'adolescente potrà forse ri-narrare in parole) l'arte terapeuta può aiutare l'autore a comprenderne i significati collegandoli alla propria esperienza. L'immagine è un livello già molto elevato nel processo organizzativo delle sensazioni e percezioni. Nel processo di appropriazione dell'immagine da parte dell'esecutore, alcuni utilizzano proficuamente lo spazio della comunicazione verbale che permette loro il riconoscimento dei contenuti espressi nel lavoro con l'aiuto dei compagni.

Inizialmente i ragazzi preferiscono tenersi lontani da materiali e stili che possono metterli troppo in relazione con il corpo, le emozioni e l'affettività: generalmente lo svelamento (a se stessi e nell'immagine) avviene spesso in un processo graduale - per alcuni molto lento - all'interno di un piccolo spazio. Cosa vuol dire dare una forma al dolore? Alla rabbia? Al caos? Ordinare le emozioni con il colore? Oppure muovere emozioni “congelate”? Raccontare del corpo-immagine e del mondo interno attraverso l'espressione artistica? Gli interventi riguardano lo sviluppo del tema presentato dall'adolescente, oppure il consiglio nell'uso dei materiali: possono essere accettati o no. In alcuni casi si è mostrata rigidità nel non voler cambiare materiale e/o un'avversione nell'utilizzo di un certo materiale o stile; in altri, il suggerimento veniva ripreso in un momento successivo. Si cerca di aprire alla simbolizzazione aiutando i ragazzi a darsi una struttura senza che diventi rigida e di aiutare l'espressione rispettando le difese, oppure sollecitare in casi di blocco.

Come aiutare gli adolescenti in un percorso evolutivo attraverso le loro immagini? Secondo il pensiero di Robbins (1998, p.12): “per definire un intervento creativo corretto è necessario vedere cosa succede nel processo. Si è bloccato o si sta espandendo? Ciò implica una consapevolezza di che cosa sia il processo e di che cosa significhi e quando esso ci chieda di intervenire attivamente o essere più ricettivi che attivi. Per stato ricettivo intendo la possibilità di tollerare il non sapere intellettuale di liberare la mente e di porsi in un contenitore aperto senza preconcetti, cioè stare nella non forma fino a che qualcosa emerga”. Può passare del tempo prima che il ragazzo/a arrivi ad un'autentica espressione dei propri sentimenti: occorre aspettare – mantenendo la giusta distanza – ed attraversare le fasi in cui le immagini esprimono difese e stereotipi.

Il parallelismo fra processo creativo e terapeutico, ad esempio, si è evidenziato nel lavoro di una ragazza, seguita da UOS NPI – caso particolarmente impegnativo – dove, nel momento in cui

l'équipe tutta era coinvolta (mente contenitore) ha prodotto un'opera con argilla la mano che tiene e contiene (Fig.1) battezzando il gruppo di arte terapia gruppo tachipirina ("non risolverà i nostri guai, ma almeno a qualcosa serve"). Ad abbassare la temperatura, si pensa.



Una mano che contiene e sostiene (Fig.1)

Si presenta di seguito il processo estetico/terapeutico di una adolescente che, nel corso di quaranta incontri distribuiti nell'arco di un anno e mezzo, con interruzioni e riprese, giunge a trasformare l'iniziale rabbia confusionaria in "vuoto" (che urla), in "uno spirito/una donna danzante", "parole che cercano", "seconda pelle" e infine "parole da indovinare".

La rappresentazione costante nei suoi lavori sarà questo centro coperto con lo scotch mentre spruzza abbondante colore nel resto del foglio; spazio che risulterà poi bianco, dove pian piano emergeranno gli elementi su citati. La rappresentazione degli affetti giocata nel lavoro artistico mostra come il percorso degli elementi espressi in termini di tecnica utilizzata (action painting³ o segno grafico) s'intrecci con i contenuti espressi verbalmente nel gruppo; quest'ultimo ha giocato un ruolo fondamentale di contenitore ed apparato vivo di rispecchiamento.

Incontro Viviana al laboratorio di arte terapia all'inizio di settembre 2015, primo giorno del suo ricovero presso il Reparto Adolescenti. Ci eravamo conosciute ad un laboratorio che avevo tenuto presso la scuola che frequentava: sembra ben disposta verso di me e l'attività. Inizia subito utilizzando l'action painting (a. p.) e si presenta con un lavoro dal titolo: "il non sapere", "che rappresenta questo periodo di confusione e indecisione", commenta. In questa prima fase lavorerà sempre in piedi, al muro, preferibilmente con l'a. p. e colore colato dall'alto, raccontando della sua "rabbia irrequieta" (descrive la nebbia nella sua mente) "rabbia confusionaria" con al centro uno spazio vuoto (Fig.2)



Rabbia confusionaria (Fig.2)

Altre immagini parlano “dell’insicurezza caotica” della “solitudine” (Fig. 3), e giunge al sesto incontro al tentativo di “mettere ordine” con uno spatolato (un gesto guidato) dove descrive l’angoscia, la paura, il caos. Titolo: tracce di ordine (Fig.4).



Solitudine (Fig.3)

In molti lavori emerge un vuoto al centro che, inizialmente riempie parzialmente con degli spruzzi neri “perché troppo vuoto”. Scrive “c’è un vuoto che deve essere riempito, sta urlando, con ce la fa più, si taglia”. Ma nella verbalizzazione in gruppo non ne parla.

Il vuoto è un tema ricorrente nei lavori degli adolescenti: è la problematica del lutto. L’adolescenza è una fase di perdite, è momento di cambiamento che investe aspetti fisici, sociali e psicologici.



Tracce d'ordine (Fig.4)

Vorrei portarla su una dimensione più corporea e ludica e suggerisco quindi i colori a dita che accetta di sperimentare, utilizzando lo stesso stile di lasciare degli spazi bianchi al centro, tracciando poi all'interno la forma di "uno spirito, una donna danzante" (Fig.5).



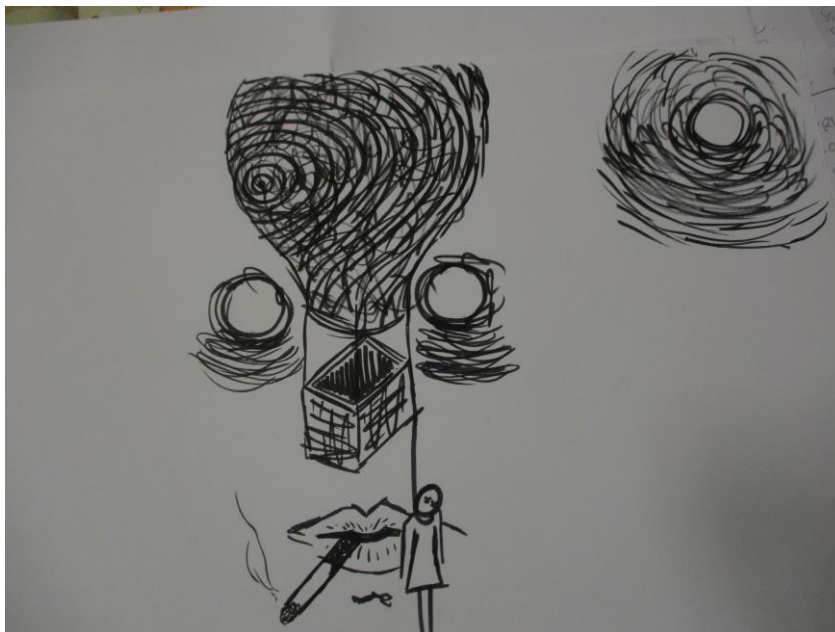
Uno spirito, una donna danzante (Fig.5)

Rappresenta poi "vie d'uscita" (Fig. 6), dove al centro (negli spazi bianchi) ci sono impronte delle sue mani strisciate ad indicare "una persona intrappolata nel caos che cerca di uscire". Si congeda dall'Ospedale nell'ultimo incontro prima delle dimissioni con "Malinconia"; questa volta è un figurativo, un viso di donna che colora con acquarello.



Vie d'uscita (Fig. 6)

Ora l'attendono nuove sfide, fuori; ritorna al laboratorio annunciando che "va di merda" e che vorrebbe ritornare in ospedale. Rappresenta, disegnando a matita "suicidal thoughts" (Fig. 7)



Suicidal thoughts (Fig. 7)

Comunica al gruppo un forte malessere per la situazione di cambiamento: il gruppo risponde e la sostiene. Abbandona comunque il laboratorio per un paio di mesi, ritornando poi e proponendo rappresentazioni in uno stile grafico. In questa fase lascia per un po' la sua tecnica d'elezione l'a.p. e sembra preferire i racconti dei pensieri suicidari. Nel lavoro artistico e nella verbalizzazione "deposita" la sua parte mortifera. Prosegue poi con uno spatolato e, utilizzando sempre la tecnica dello scotch che poi toglie per formare due spazi orizzontali dove disegna sopra due occhi aperti e sotto due occhi chiusi. Titola il lavoro: "fatica di vedere la realtà" (Fig. 8).



Fatica di vedere la realtà (Fig. 8)

Riprendendo la tecnica dell'a.p. introduce ora nuovi colori. Commenta: "Sono comunque meno violenti, perché ora c'è un tocco di rosa nella mia vita". Si esercita poi in grafismi/immagine in un lavoro che intitola "parole che cercano": parole in inglese confuse con segni neri in tutte le direzioni tracciati velocemente con pennello: sembrano ideogrammi di un suo alfabeto. Ora ama introdurre parole nei suoi lavori: realizza un lavoro con a. p. con una scritta centrale che si può leggere in entrambe i sensi. Afferma che lo scopo con cui l'ha fatto, è per indurre gli altri a fare una riflessione su di sé sulla base di come percepiscono il disegno. Intitola il lavoro: "Choose". Dice che è un po' un esperimento per capire le persone, "voglio obbligarli, inconsciamente a fare un'analisi interiore, voglio che non si limitino a dire "mi piace" o "non mi piace" voglio che riconoscano una parte di loro stessi nel mio dipinto". C'è una ripresa positiva ma comunica che non sa se vuole continuare perché "non riesce ad essere distaccata dal dolore degli altri": ha bisogno di una pausa, ma probabilmente, dice, tornerà.

In un incontro con l'équipe che sta seguendo il caso presso l'UOS NPI viene concordata una sospensione per un periodo e il mio supporto per l'organizzazione di una sua esposizione in un contesto semi-protetto. Mi contatta per avere consigli e indicazioni, il momento sarà molto vivo ed emozionante.

Decide quindi di tornare al laboratorio a metà ottobre 2016: si presenta armata di sorriso e musica. Lavora, come spesso accade, al muro su un grande foglio spatolato con sfondo blu e segni neri e bianchi, spiega che rappresenta gli opposti che cercano di riunirsi. Rappresenta quindi col disegno un volto bendato: cieca visione (Fig. 9)



Cieca visione (Fig. 9)

Nel frattempo prende i contatti con un gruppo di artisti dove abita e presenta una propria mostra: l'umore, però, sembra proprio pessimo; comunica di avere pensieri troppo violenti per poterli disegnare. Esprime tutto il suo disagio e la sua sofferenza e i compagni con un grande abbraccio alla fine del gruppo le esprimono il loro affetto. Si riprende e quindi con il solito spazio bianco al centro cola azzurro e spatola di arancio e nero, infine applica una colata argento. Spiega che "sembra una corazza esterna con qualcosa di interno delicato, ma non si riconosce, la colata argentata è qualcosa che anestetizza. Rappresenta poi in un lavoro "seconda pelle" dicendo che gli spazi bianchi danno respiro "come se pian piano si facesse pulizia".

Alterna a momenti fortemente espressivi, altri di immobilità, altri nei quali riprende lo stile grafico. È presente comunque nel gruppo: si occupa di selezionare le musiche per il sottofondo del laboratorio ed entra in comunicazione con i compagni: viene coinvolta nel lavoro artistico da altri e partecipa alla fase della verbalizzazione. Scrive a matita al centro del foglio e copre una parte della scritta con lo scotch, poi spruzza colore nero, rosso e bianco. La scritta non si vede completamente, ma è un'azione voluta – commenta - vuole mettere curiosità negli altri (pur proteggendosi). "Mostrare e celare" (Fig. 10).



Mostrare e celare (Fig. 10)

Nell'altalena degli stili rappresentativi Viviana usa il segno grafico per raccontare dei suoi pensieri (suicidari) e l'a.p. per dire di situazioni emozionali/affettive. L'intreccio fra il "controllato" (spatolato, grafismi, scritti) e l'espressione "catartica/corporea" - attraverso la ricerca della congiunzione degli opposti - porterà alla formulazione di una rappresentazione dove, al posto del vuoto che urla ci saranno le "parole da indovinare". Dai colori rosso/nero si passerà all'introduzione di altri colori fino al lavoro finale dove eseguirà un figurativo con colori decisi. Viviana, attraverso i grafismi (parole balbettate, da cercare) cerca l'apertura al mondo esterno: "l'altro" permette il processo di separazione/individuazione.

Comunica che non potrà più seguire il laboratorio perché ha compiuto i 18 anni e si va concludendo la presa in carico con l'UOS NPI: deve terminare nel frattempo un quadro destinato ad una precisa collocazione in ospedale, mi consegna i due cd della "sua" musica da sottofondo al laboratorio per il gruppo. Ritournerà per riportare il quadro e salutare il gruppo.

L'esperienza del gruppo di lavoro interistituzionale, ha rappresentato un luogo privilegiato in cui l'adolescente ha depositato i propri vissuti, le proprie esperienze "sotto diversi sguardi"; gli operatori, a partire dalla definizione del proprio ruolo, hanno sperimentato attraverso il gruppo di lavoro, la fatica e la ricchezza di decodificare e tradurre le parti scisse dei pazienti per contribuire

alla tessitura di nuovi significati e quindi di nuovi equilibri nei pazienti e nel gruppo terapeutico-riabilitativo.

Passaggio a Nord-Ovest. Transitare dall'adolescenza alla giovane adultità

Azzurra Aloisi, Luca Lo Cascio

*Oltre le strade sfavillanti c'era il buio, e oltre il buio
il West. Dovevo andare.*

(Jack Kerouac, *On the Road*)

Un contributo che prenda in considerazione il transito dall'adolescenza alla giovane adultità potrebbe apparire impresa nota, non affatto scontata, ma già ampiamente perseguita. Sostenuti perciò da quanto alcuni appassionati studiosi dell'adolescenza ci hanno sapientemente lasciato in eredità, proveremo a focalizzare il nostro lavoro sulla peculiare condizione di alcuni giovani che incontriamo nella nostra esperienza clinica e soprattutto sulla specificità della cornice in cui possiamo osservare il loro divenire adulti: il laboratorio psicoeducativo.

Prima di addentrarci nel lavoro ci sembra doverosa una premessa sul più ampio contesto che ha reso possibile la creazione e la messa in atto del nostro intervento.

Il nome del nostro gruppo, Rifornimento in volo, è una metafora che indica un'azione, il rifornimento, che si compie durante un volo mai interrotto o sospeso da parte degli adolescenti in continuo movimento. Il senso di questa immagine è chiaro; gli adolescenti, i destinatari principali degli interventi della cooperativa sociale Rifornimento in volo, possono essere sostenuti, rinforzati, orientati, quel tanto che serve a riprendere il loro percorso: accidentato, difficile, contraddittorio, con accelerazioni, fughe in avanti, regressioni e riprese.

Nel 1996, un gruppo di professionisti, legati dal comune interesse per l'adolescenza con anni di esperienza alle spalle sia nei servizi socio-sanitari pubblici sia nell'attività privata, decide di aprire un centro per accogliere e trattare il disagio degli adolescenti e di quanti sono loro vicino. Viene scelta la forma associativa cooperativistica (sottolineando così l'aspetto sociale ed etico dell'impresa cui si accinge), trovata una sede adeguata e avviate le attività di accoglimento e di trattamento degli adolescenti. Il gruppo di Rifornimento in volo è costituito da professionisti diversi (psicoterapeuti, neuropsichiatri, educatori), tutti, in vario grado, con esperienza nell'adolescenza. Alcuni di essi si sono formati alla scuola di Arnaldo Novelletto, innovatore, in Italia, del pensiero psicoanalitico sull'adolescenza e fondatore della scuola romana di psicoterapia psicoanalitica dell'adolescenza e del giovane adulto (ARPA¹). L'elemento psicodinamico è una matrice importante nel gruppo di Rifornimento in Volo: segna il metodo, il pensiero e orienta l'agire degli operatori. Le dinamiche interne dei giovani pazienti sono tenute ben presenti nel trattamento clinico, sia quando si agisce in una terapia psicologica sia quando si attua un progetto educativo. Attraverso un lavoro artigianale e creativo, Rifornimento in volo mette in campo numerosi dispositivi di cura: dalle psicoterapie ad orientamento psicoanalitico, individuali e di gruppo, ai laboratori psicoeducativi¹, al Compagno Adulto; entra nelle scuole attuando interventi di sostegno alla salute, al benessere, al contrasto della dispersione scolastica, lavorando in gruppi classe, con sportelli d'ascolto, con cineforum. Sviluppa un'area di lavoro nel settore dei giovani migranti (adolescenti stranieri di prima e seconda generazione); attua interventi educativi e didattici di sostegno alla metodologia dello studio. Partecipa a progetti territoriali in ambito socio-sanitario, gestisce centri aggregativi per adolescenti, collabora con le istituzioni (ASL e Servizi Sociali) nella presa in carico integrata (socio-sanitaria) di adolescenti segnalati ai servizi e con problematiche psicopatologiche, e nel trattamento di minori segnalati dalla giustizia minorile. Con il tempo, Rifornimento in volo raggiunge un elevato livello di integrazione con i diversi servizi

¹ Il gruppo laboratorio psicoeducativi è composto da: Alessio Alois, Azzurra Aloisi, Bianca Biagioli, Laura Frioni, Aaron Henrich, Marica Ierardi, Luca Lo Cascio, Mario Manilia, Eleonora Marzilli, Fabiana Pontecorvo, Maria Laura Risso, Simone Tursi. Il gruppo degli operatori dei Laboratori è supervisionato da Savina Cordiale.

territoriali dedicati agli adolescenti e con alcune scuole. Fra le caratteristiche che rendono il progetto di Rifornimento in volo innovativo è la capacità di integrare gli interventi rivolti agli adolescenti sia al suo interno sia verso l'esterno: accade talvolta che alcuni adolescenti siano seguiti contemporaneamente con più di un intervento (es. compagno adulto e psicoterapia) o che siano seguiti anche da altri curanti (istituzioni pubbliche o private), o affidati ai servizi sociali, o vivano in case famiglia.

L'idea di fondo è di costruire un pensiero condiviso con tutti gli attori che si occupano del singolo adolescente, ponendo quest'ultimo e i suoi bisogni al centro.

Dall'adolescente al giovane adulto: il transito tra ieri e oggi

Porre al centro l'adolescente e i suoi bisogni significa prima di tutto vederlo, accogliere il momento e il luogo in cui attualmente si trova e incontrarlo proprio lì, in quel tempo e in quello spazio. Non di rado questo significa trovarsi ad accompagnare l'adolescente nel transito verso la giovane adultità e può accadere che questo passaggio sia per alcuni più ostico che per altri.

Nella linea temporale che segna il transito dall'adolescenza all'essere adulto c'è uno stacco, una discontinuità che talvolta non è ben percepita come tale da coloro che la attraversano. È un passaggio anagrafico, formale e legale, ma è anche un passaggio evolutivo e come tale dovrebbe determinare la conclusione di un'epoca della vita, l'adolescenza appunto, in favore del pieno divenire adulto. Tale transizione è parte costitutiva della storia dell'umanità. Avviene ed è avvenuta attraverso migliaia di generazioni negli anni, nei secoli, nei millenni. Eppure fino ad epoche non troppo lontane, all'interno del contesto concreto della vita sociale e nella rappresentazione culturale di molte comunità, la specificità delle diverse fasi evolutive è stata poco riconosciuta, poco tollerata e neppure ben differenziata (Aries 1960).

A questo si aggiunge il fatto che, al di là di aspetti culturali, le condizioni materiali e sociali determinavano una situazione per cui, laddove vi era uno stato di subalternità sociale, economica ed etnica, diminuiva la possibilità di riconoscere e di rispettare tali passaggi evolutivi, proiettando i giovanissimi individui nel mondo difficile e non protetto dell'adultità. In un modo o in un altro, si finiva di essere ragazzi e si diveniva adulti e come tali si viveva.

Sino a diversi anni fa l'ingresso nella vita adulta era sancito dalla transizione sincronica fra due cicli di vita: scuola-lavoro da un lato e famiglia d'origine-matrimonio dall'altro, ma le cose oggi non vanno certo in questa direzione. Assistiamo anzi ad un aumento della complessità dei passaggi evolutivi nell'intero arco di vita. Sembra che, più che in altri momenti storici, il transito tra le dimensioni del divenire psichico, dall'adolescenza al giovane adulto e dal giovane adulto all'adulto, si dilati nello spazio e nel tempo perdendo in parte la sua funzione adattiva e generando un effetto paradosso: una sosta a lungo termine in una zona di transito. Novelletto ha parlato in questo senso di «situazioni intermedie, ambigue o di frontiera, che possono prolungarsi per parecchi anni e che sfuggono a una definizione precisa di ruolo» (Novelletto 2009, pag. 325).

Un segno, ma rovesciato rispetto al passato della prima modernità, di quanto sia difficile nella contemporaneità, cosiddetta postmoderna, – che rinnega ruoli e certezze identitarie determinate (Bauman, 2014) – riconoscere pienamente, nelle condizioni sociali e storiche attuali, il nodo del passaggio dall'adolescenza al giovane adulto. Un passaggio che sembra dispiegarsi più nella forma che nella sostanza, rinviandone il vero compimento in un indeterminato poi.

A differenza dunque di epoche precedenti, in cui i passaggi erano repentini e molto spesso sanciti da pratiche ritualistiche condivise atte a rimarcare la ben definita linea dell'essere dall'una o dall'altra parte, sembra oggi che le zone intermedie di transito - che implicano un movimento e la possibilità di tollerare l'incertezza - si trasformino in nonluoghi² da abitare il più a lungo possibile e senza il desiderio cosciente di un termine, correndo il rischio di una sospensione del divenire. Non

² Marc Augé definisce i *nonluoghi* in contrapposizione ai luoghi antropologici, quindi tutti quegli spazi che hanno la prerogativa di non essere identitari, relazionali e storici (M. Augé, *Nonluoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità*. Elèuthera, 2009).

stiamo parlando qui di quel periodo di moratoria psicosociale (Erikson, 1968) utile all'adolescente per trovare e rafforzare una continuità identitaria, anche in relazione al riconoscimento da parte della comunità, bensì di una posizione sospesa in cui l'Io non può porsi al servizio dei processi integrativi venendo meno al compito specifico della postadolescenza³.

A tale proposito ci sembra utile ricordare ciò che Bloss ha definito come «sindrome dell'adolescenza prolungata⁴» (Bloss, 1971, pag. 202) per descrivere quelle situazioni, non rare, in cui l'individuo non è riuscito a compiere adeguatamente il processo adolescenziale a causa di una mancata organizzazione del Sé e di una certa difficoltà dell'Io a risolvere i conflitti tipici di questa età. La passività è la posizione dominante sperimentata da questi giovani che sembrano voler lasciare aperta ogni strada anche a costo di non riconoscersi alcuna definizione di se stessi.

Tenendo presente questa breve riflessione sulle condizioni storiche e sociali che fanno da cornice alle vicende umane dei giovani d'oggi, proviamo ad addentrarci nella questione principe del giovane adulto: sancire il compimento dell'adolescenza e dirigersi verso la maturità adulta attraverso un'elaborazione di un proprio specifico *modus vivendi* che comprenda una scelta sempre più definitiva dei ruoli, delle relazioni e dell'ambiente.

Ben si capisce come tale obiettivo sia tutt'altro che immediato da perseguire anche a dispetto di condizioni esterne più favorevoli.

Se l'infanzia e l'adolescenza hanno potuto svolgere le loro funzioni evolutive ed organizzatrici l'individuo dovrebbe essersi appropriato di una certa stabilità del Sé⁵ e di una sufficiente capacità di auto-osservazione che possa funzionare da base per il pensiero e l'azione e che gli permetta così di mantenere un equilibrio narcisistico (che tanto era stato messo alla prova durante gli anni dell'adolescenza) in cui le spinte pulsionali e gli interessi dell'Io possano in qualche modo convergere (Bloss 1962).

Essendosi allontanato dalla disorganizzata e prorompente portata pulsionale che la pubertà imponeva, e potendo contare su una funzione contenitiva sufficientemente interiorizzata che gli permetta di «sostenere il peso delle sue esperienze traumatiche e non essere sopraffatto dall'in-fantile» (Monniello, 2007, pag. 82), il giovane adulto dovrebbe potersi permettere ora un lavoro di simbolizzazione ed elaborazione delle precedenti vicende adolescenziali – osservate con uno sguardo a posteriori – e un progressivo sviluppo dei processi integrativi attraverso cui assestare i residui conflitti psichici e garantire un certo equilibrio intrapsichico.

L'obiettivo finale di questi processi integrativi è quello di avvicinarsi progressivamente al raggiungimento dello status di adulto, ossia di persona che ha consolidato il pieno sviluppo fisico e psichico. Tale posizione, che Novelletto ci ricorda non può essere considerata il risultato di un'età, per essere pienamente assunta necessita di un riconoscimento sociale fondato su apprezzamenti psicofisici da parte di coloro che l'hanno già conseguita, ossia da parte della comunità degli adulti propriamente detti (Novelletto 2009, pag 295).

³ Bloss ha definito il periodo della postadolescenza come il momento evolutivo in cui si dovrebbero definire e consolidare i processi integrativi dell'Io: «È esperienza comune che, dopo che si è placata la tempesta turbinosa dell'adolescenza vera e propria, subentra un periodo di processi integrativi in cui si assestano i conflitti intrasistemici e si risolvono certe disarmonie dell'Io, con implicazioni assai vaste.» (Bloss, 1962. *L'adolescenza. Un'interpretazione psicoanalitica*. Trad. di Laura Schwarz. Franco Angelo Editori, Milano, 1971. Pag. 198).

⁴ L'espressione *adolescenza prolungata* risale al lontano 1923 quando un seguace di Freud, Siegfried Bernfeld, descrisse la psicologia di alcuni giovani europei che a suo parere presentavano un alto livello di intellettualizzazione e di repressione sociale che li spingeva a dilazionare l'ingresso nel mondo degli adulti perché ancora alle prese con il conflitto tipico della tarda adolescenza (A. Novelletto, *L'Adolescente. Una prospettiva psicoanalitica*. Astrolabio, 2009).

⁵ Ci interessa qui porre attenzione al concetto di Sé inteso al modo di Novelletto: «Il Sé [...] provvede anche: alla coscienza dei processi di trasformazione e crescita mediante il lavoro del lutto applicato ai distacchi esterni e interni; alla formazione del carattere; alla salvaguardia delle cariche narcisistiche e al ristabilimento del loro equilibrio nei confronti delle cariche oggettuali; quindi all'omeostasi dell'umore e forse anche al controllo della funzione sintetica ed organizzatrice.» (A. Novelletto, *L'Adolescente. Una prospettiva psicoanalitica*. Astrolabio, 2009. Pag. 29).

Se quindi nell'adolescenza il maggiore scoglio da superare è stato quello biologico (l'irruzione della pubertà che impone il lavoro del pubertario⁶) per il giovane adulto la difficoltà sembra potersi esprimere piuttosto nella possibilità di trovare un posto nel mondo, posto che gli sia riconosciuto dalla comunità.

Non si può prescindere a questo proposito di spendere qualche riflessione sui cambiamenti intervenuti in questi ultimi anni nella popolazione cosiddetta adulta.

Abbiamo già accennato alla questione postmoderna dell'indebolimento dei ruoli e delle certezze identitarie. D'altro canto non servono sottili letture sociologiche per accorgersi di quanto molti adulti tendano, con un moto regressivo della dimensione psichica e relazionale, a ripiegare verso forme adolescenti dell'essere e dell'agire, con un conseguente indebolimento di quei garanti identitari che per secoli hanno contribuito al susseguirsi delle generazioni. Francois Ladame, nel suo libro "Eterni Adolescenti" mette bene in luce le implicazioni dell'im maturità dei genitori sui processi di crescita dei figli. È tanto palese quanto sconcertante la trasmissione intergenerazionale dell'im maturità. Come può allora il postadolescente entrare in una dimensione di proiezione verso l'adulità – in cui gli viene richiesto di riconoscere il senso del limite tra individuale e collettivo, il raggiungimento di una sessualità consapevole, di un futuro professionale equilibrato e di una vita sentimentale armoniosa (Ladame, 2003) – quando vengono meno i garanti identificatori a partire dai quali si dovrebbe consolidare il proprio senso di Sé?

Si aggiunga a questo il fatto che il modello familiare è notevolmente cambiato nel corso dell'ultimo cinquantennio: la famiglia tradizionale ha lasciato ampio spazio a nuove possibili rappresentazioni della coppia e della genitorialità. I ruoli e le specifiche funzioni genitoriali/adulte non rientrano più in categorie definite con il rischio di generare modelli identificatori variegati, ma sempre più deboli a scapito della stabilità e della coerenza degli investimenti affettivi necessari al naturale svolgersi del processo di soggettivazione.

Nella complessità di tale scenario raggiungere lo status di adulto caratterizzato dalla piena autonomia e consapevolezza del proprio essere inserito in un ruolo sociale e professionale ben definito, diviene un'impresa dai confini assai sfumati.

I transitanti: quando diventare dei giovani adulti non è dato per scontato

Gli appassionati di esplorazioni avranno certamente sentito parlare del Passaggio a Nord Ovest. Attraverso le gelide acque del circolo artico cosparse di ghiacciai, nei primi del '900 il grande esploratore norvegese Roald Amundsen aprì una nuova rotta che congiunge l'Atlantico e il Pacifico con un percorso relativamente breve ma molto pericoloso e difficilmente navigabile.

Nella nostra esperienza questa pericolosa via di mare è ciò che più somiglia al passaggio con cui sono alle prese i ragazzi che spesso incontriamo nei nostri laboratori psicoeducativi per giovani adulti con difficoltà evolutive.

Dopo diversi anni come conduttori abbiamo potuto creare delle rappresentazioni interne piuttosto complesse e flessibili rispetto a questi non più adolescenti che potremmo definire i transitanti verso la giovane adultità. Al di là di ogni semplificazione dobbiamo ammettere che la nostra mente si predispone con una certa naturalezza ad incontrare questi giovani là dove essi si trovano: sospesi in quel luogo di transito che sembra essersi trasformato nell'unica dimensione possibile. Sebbene infatti lo sguardo cada su ragazzi tra i 18 e i 25 anni, coloro che a buon diritto chiameremo i giovani adulti, la realtà dell'incontro è ben diversa.

⁶ Philippe Gutton nel suo "Le pubertaire" afferma che «la parola pubertà sta al corpo come la parola pubertario sta alla psiche». Il lavoro del pubertario si riferisce a quel lavoro psichico di integrazione del corpo pubere con cui sono alle prese gli adolescenti, lavoro che mette a dura prova il funzionamento dell'Io che deve ora articolare il principio di piacere con il principio di realtà. (P. Gutton, 1991. *Le Pubertaire*. PUF. Paris.).

Chi sono dunque questi ragazzi? A che punto del loro percorso evolutivo sono? Da quali questioni sono attraversati, cosa li attanaglia e li spinge verso di noi? Loro, ma non solo: i loro genitori, gli adulti di riferimento, i referenti dei servizi istituzionali e tutti coloro che ne hanno cura.

Questi giovani hanno spesso attraversato complessi percorsi di cura a causa delle loro fragilità evolutive. Sono stati, o sono, trattati con interventi di diversa natura: valutativi, neuropsichiatrici, psichiatrici, psicologici, rieducativi, educativi, didattici, sociali.

Quello che colpisce è il loro apparire come equilibristi sempre in bilico, con un funzionamento psichico e relazionale oscillante fra aspetti di normalità e momenti di difficoltà a essere e a funzionare secondo parametri, più o meno comunemente riconosciuti, di adeguatezza. Chi cammina lungo questa sottile linea compie percorsi molto faticosi per cercare di conquistare quel bagaglio di esperienze necessarie a sedersi al tavolo dell'esistenza adulta. Stare sul confine, e provare ad andare al di là, è una condizione piuttosto scomoda. Diversamente da quelle fragilità che si inscrivono nella più definita dimensione della disabilità certificata, questi giovani si posizionano infatti in una condizione più ambigua e più esposta: più sfumato e ambivalente è il rapporto fra attese, aspettative e possibilità reali, risorse attive o attivabili.

La maggior parte di loro approda nel nostro laboratorio quando si trova, o sta per trovarsi, nel transito da una condizione in qualche misura protetta e garantita - ora dalla formazione scolastica, ora dal sostegno e dalla cura in primo luogo della famiglia e poi, spesso, dei servizi che a vario titolo se ne occupano - ad una condizione di esposizione ai nuovi compiti evolutivi del giovane adulto. Un passaggio che investe diversi livelli e che comporta un alto rischio di arresto, ricaduta, involuzione.

L'approccio con questi giovani è complesso proprio per ciò che non si è compiuto o stenta a compiersi. Pur competenti in alcune aree di vita, soprattutto grazie ai percorsi di sostegno ricevuti nel loro percorso di crescita, sono ancora fragili, disorientati e non compiutamente adeguati alle sfide evolutive di un ventenne (completamento e perfezionamento della formazione, ricerca del lavoro, integrazione socio-culturale e affettiva adulta). Se per un verso hanno potuto raggiungere - ma non sempre - un certo livello di integrazione sociale, per l'altro la messa appunto di tale processo richiede il possesso, il rinforzo e la manutenzione di un assetto psichico e affettivo che questi ragazzi non riescono a garantirsi al di fuori di contesti protetti.

Nei loro percorsi evolutivi qualcosa è andato storto: troppo spesso l'adolescenza non ha potuto svolgere la sua funzione di organizzatore psichico, non si è compiuta o addirittura non è mai iniziata. Si capisce allora come il passaggio all'essere giovani uomini e donne difetti di quel necessario precursore rappresentato dall'integrazione psichica del corpo pubere, ciò che Gutton chiama il lavoro del pubertario (Gutton 1991), rappresentante della maggiore sfida per l'Io, ma anche della possibilità di percorrere la via della soggettivazione.

Non è un caso che la maggior parte di questi ragazzi si caratterizzi per funzionamenti borderline o psicotici, non di rado associati a profili cognitivi disarmonici. Le importanti fragilità narcisistiche, tipiche del periodo adolescenziale, si configurano ora come ferite imperiture che confrontano il giovane con il disincanto di aver assunto una forma che non desidera. Se anche l'Io ha potuto in qualche modo attestarsi su una posizione sufficientemente adeguata, permettendo a questi giovani un certo grado di funzionamento adattivo, la funzione sintetica ed organizzatrice del Sé appare ancora assai fragile. L'articolazione dell'asse Io-Sé pone, per questi ragazzi, delle specifiche difficoltà. C'è da domandarsi ad esempio quale possa essere, nei giovani con deficit cognitivi, disturbi psicopatologici gravi e problematiche neurofisiologiche, il percorso e il destino dell'articolazione tra narcisismo, Ideale dell'Io e pulsioni; che possibilità hanno questi ragazzi di collocarsi in un registro di realtà che permetta loro di accedere, almeno in parte, ad un certo grado di soddisfazione personale e sociale? A che punto è l'integrazione di una funzione superegoica benevola che fornisca una direzione all'Io assicurandogli un sostegno narcisistico?

Accade infatti che alcuni di questi giovani adulti si ripieghino su se stessi in un estremo atto riparativo verso una realtà che sentono e vivono come ostile e persecutoria. Scissione, negazione, regressione sono i meccanismi difensivi rigidi con cui spesso si scontrano.

Ci appare suggestiva, nel lavoro con questo tipo di giovani, l'immagine che Bloss ci ha fornito parlando di «fantasia di salvazione» secondo la quale il giovane adulto si pone in una condizione di passività per cui invece di vivere i compiti della sua età attende che le circostanze esterne a lui possano risolvere il conflitto al suo posto (Bloss 1962). Secondo Bloss questa fantasia è strettamente connessa alla difficoltà di abbandonare la dipendenza originaria dall'ambiente primario e del conseguente spostamento di questa dipendenza sul mondo circostante.

Questo ci appare tanto più vero per i giovani adulti che incontriamo nella nostra esperienza clinica, per i quali i legami di dipendenza sono stati caratterizzati, fin dalle origini, da necessità concrete oltre che psichiche e sono poi perdurati nella crescita con modalità assai più rigide di quelle che ci si vorrebbe aspettare.

Non ci stupisce infatti come le figure di riferimento, specialmente i genitori, rappresentino per questi giovani ancora gli oggetti privilegiati a cui appoggiarsi e, a volte, attraverso i quali esistere.

Pertanto, nel mentre si naviga con questi ragazzi, è fondamentale porre attenzione anche ai loro genitori e nondimeno alle loro aspettative e ai loro comprensibili timori.

Abbiamo già accennato a quanto il contesto socio-ambientale, e soprattutto quello più strettamente familiare, può offrire un supporto più o meno efficace volto allo svolgersi di questo importante periodo maturativo.

Possiamo constatare che, laddove esiste un tessuto familiare con un discreto benessere economico e sociale – e non di meno psichico –, questi giovani sono facilitati nel percorrere strade d'integrazione più o meno adeguate, avendo a disposizione una vasta gamma di possibilità concrete (e non solo) di essere inseriti in luoghi di crescita in qualche misura protetti. Quando invece queste favorevoli condizioni vengono meno, il rischio è quello del disorientamento e del ripiegamento in se stessi o il reimbozzolarsi all'interno della famiglia, con un alto rischio di non poter sperimentare e mettere a frutto le già fragili acquisizioni conquistate nelle fasi precedenti della crescita.

Il sostegno degli stessi servizi di cura che li hanno seguiti nell'infanzia e nell'adolescenza si esaurisce alla soglia della maggiore età, lasciando aperta la questione del dove e come fare fronte alla specificità di questo nuovo momento evolutivo.

Il passaggio, anche qui, dai servizi del materno infantile ai servizi adulti (che siano orientati verso la psicopatologia o l'handicap) non sempre avviene pacificamente per i ragazzi e soprattutto per le famiglie. Confrontati con quella che sembra essere la fine di una dimensione diacronica in cui tutto può ancora divenire e giunti all'ingresso di una fase più strutturale dell'essere, caratterizzato da una diversa consapevolezza dei limiti e delle risorse dei propri figli, può accadere che alcuni genitori persistano nell'alimentare fantasie di fuga nella salute per non scontare la rottura dell'aspettativa di un'adulthood compiuta e pienamente adeguata che questi ragazzi stentano a realizzare.

Fare il lutto di un'idea di conformità alla normalità espone questi genitori al senso di inadeguatezza verso i bisogni irrisolti dei loro figli che si accompagna talvolta con rabbia o senso di rivendicazione e rimprovero verso coloro, i curanti, che non sono stati all'altezza di comprendere e trattare adeguatamente le problematiche evolutive emerse.

Una condizione che può presto trasformarsi nella convinzione che il proprio figlio debba e possa funzionare presto e bene, ma che occorra la cura giusta, il professionista davvero competente, che serva indirizzarlo verso scuole adeguate o che sia necessario correggere qualche difetto comportamentale o di eccessiva pigrizia, spostando così su un piano etico e comportamentale la risoluzione delle difficoltà. Distorsioni di lettura e di prospettiva che contribuiscono a rinforzare aspettative illusorie il cui fallimento ben presto si trasforma in un attacco a se stessi, genitori impotenti, ed anche e soprattutto ai propri figli che vivranno, e rivivranno, come Prometeo incatenato, la loro inadeguatezza a corrispondere alle aspettative genitoriali (e più ampiamente sociali) mentre si radicherà sempre più profondamente una dimensione di dipendenza assoluta e schiacciante.

Ma quel che sembra più cocente e difficile da gestire per le famiglie che si confrontano con le situazioni patologiche più complesse è l'idea di dover prolungare senza fine la loro azione genitoriale accudente, ovvero in una modalità che riproduce le forme della cura in senso infantile e/o adolescenziale. Non è raro osservare in questi casi un funzionamento familiare ripetitivo in cui la patologia

rafforza la dipendenza e la dipendenza, a sua volta, rinvigorisce la patologia senza soluzione di continuità, mettendo a volte a rischio lo sforzo evolutivo dei ragazzi proprio laddove si rintracciano passi avanti verso una maggiore autonomia e una possibilità di svincolo.

È per tali ragioni che, un po' al limite dell'assetto clinico che ci si aspetterebbe di mantenere con un maggiorenne, nel dispositivo laboratoriale sono previsti degli incontri cadenzati con la coppia genitoriale, lasciando al figlio la scelta dell'essere o meno presente a tali incontri. La condivisione lungo il tragitto, a volte il confronto più aperto, è utile con queste famiglie, non per illuderle o disilluderle, ma per aiutarle a comprendere meglio il senso del percorso trasformativo in atto, per osservare assieme e da più prospettive cosa si sta realmente muovendo e nello stesso tempo come le loro rappresentazioni sul dispositivo di cura – cosa si aspettano che avvenga e in che tempi – possono incidere in senso positivo o negativo sull'evoluzione dei loro figli.

L'area intermedia della cura: il laboratorio esperienziale

Quando questi giovani bussano alla nostra porta noi siamo lì per loro, con loro, ma per fare cosa?

Non possiamo dare per scontato che per il ragazzo che ci troviamo davanti, chiamato al compito di giovane adulto, sia sempre possibile intraprendere questo impegnativo passaggio a nord-ovest, provvisto nel migliore dei casi di un bagaglio con strumenti non ancora sufficientemente adeguati e funzionali.

Nella nostra esperienza ci è sembrato che, forse non a caso, l'area intermedia può rappresentare un'adeguata dimensione della cura per questi ragazzi. È questo un ambito che offre diversi spostivi per trattare in modo multifocale il disagio dell'adolescente⁷. In particolare, nel caso dei laboratori psicoeducativi, l'obiettivo è offrire all'adolescente (e nel nostro caso al giovane adulto) uno spazio transizionale⁸ all'interno del quale possa emergere la questione del soggetto «sul piano del modo di essere e di fare, e sul piano di uno spazio di gioco (nei vari significati del termine) che include da una parte gli adulti e dall'altra gli adolescenti» (Chan 1987, pag. 104). In questo senso la dimensione dell'area intermedia offre, agli adolescenti come ai giovani adulti, la possibilità di risvegliare la vita fantasmatica e favorirne la mentalizzazione nel mentre garantisce un supporto narcisistico (Ladame 1987).

Tale dimensione, oltre all'assetto individuale, prevede il lavoro nel gruppo dei pari, che permette lo scambio relazionale e nutre l'esigenza di vedere rispecchiato il proprio funzionamento (Monniello, Spano, 2003). Proprio questo ci sembra essere l'elemento fondante del lavoro che svolgiamo con i giovani adulti che, anche a causa delle loro fragilità, presentano un difetto nella socializzazione.

In questo senso i laboratori esperienziali di gruppo «attraverso la condivisione di attività con i pari e la regia di operatori adeguatamente formati, possono mobilitare in alcuni giovani adulti sofferenti risorse e capacità creative al servizio della maturazione e dell'arricchimento dell'espressione di sé.» (Cordiale 2006, pag 90).

La doppia guida dei laboratori, psicologica ed educativa, permette inoltre di giocare assieme aspetti di osservazione, di valutazione, di lettura (nel mentre si svolge l'azione) dei processi in corso e di modalità di intervento che si integrano rinforzandosi reciprocamente. La dimensione laboratoriale si poggia nella concretezza del fare, così come le comunicazioni nel gruppo si agganciano alla realtà del qui e ora dell'esperienza. L'integrazione psicologica e pedagogica è rappresentata anzitutto dalla multiprofessionalità degli operatori. Una condizione che equivale ad avere a disposizione un doppio spartito dal quale trarre pattern di lettura dei processi e delle dinamiche che si svolgono nel gruppo di intervento diversi, ma complementari e convergenti.

⁷ Cfr. S. Cordiale, *Area Intermedia*, in *Rifornimento in Volo* (G. Montinari a cura di), 2006, Milano, Franco Angeli

⁸ Ci si riferisce al termine *spazio transizionale* nell'accezione winnicottiana. (D.W. Winnicott, 1953. *Oggetti transizionali e fenomeni transizionali*. In: *Dalla Pediatria alla Psicoanalisi*. Martinelli, Firenze.

Proprio a proposito dei processi meta-pensiero utili all'arricchimento del lavoro terapeutico in atto, abbiamo premura di spendere qualche parola sulla funzione terza del gruppo di lavoro. La possibilità per l'operatore, nel laboratorio di supervisione⁹, di riflettere sul gruppo in gruppo e ancora sul suo proprio essere e sentire nel fare con gli pazienti, è forse lo strumento più decisivo per il buon andamento del processo di cura, poiché permette all'operatore di «fornire alla richiesta di un oggetto affidabile, che sempre 'il giovane' gli rivolge, una risposta che veicoli la ricchezza ideativa ed emotiva dei contributi forniti dal gruppo» (Cordiale 2006, pag 90).

L'approdo al laboratorio e il gruppo

Incerti sulla rotta, dato anche l'approdo così difficile, abbiamo cura anzitutto del nostro vascello: il gruppo di compagni con cui condividere l'impresa del passaggio.

L'obiettivo esplicito è quello di transitare dall'adolescente al giovane adulto, quello implicito di ri-prendere e ri-vivere creativamente le dimensioni adolescenti lungo il transito affinché il passaggio possa avvenire. L'effetto, quando le cose funzionano, è la possibilità di scardinare almeno in parte i rigidi meccanismi difensivi e le ripetizioni del trauma nell'interazione con i propri pari per procedere verso la strada dell'integrazione.

I ragazzi che accogliamo hanno un'età media che si aggira tra i 18 e i 24/25 anni. Chi è stato segnalato dai servizi sociali o dal TSMREE che sta per concludere la sua presa in carico, chi ci contatta perché è venuto a conoscenza per via indiretta della nostra attività.

Come abbiamo già accennato molti di loro sono inseriti in progetti di cura che prevedono un lavoro integrato: psicoterapie, trattamenti farmacologici, sostegno scolastico e alle spalle lunghi percorsi riabilitativi. Le cartelle cliniche gonfie di test e diagnosi sono l'abito che questi ragazzi e le loro famiglie indossano da sempre: conosciute al dettaglio, qualche volta recitate a memoria, troppo spesso vissute come quell'incomprensibile destino dal quale si vorrebbe rifuggire lontano.

Non è un caso forse che uno degli aspetti che ci sembra emergere con maggiore frequenza da parte dei genitori e dei ragazzi stessi è il disorientamento e il bisogno di essere accolti, contenuti, rassicurati. Non di rado esperienze pregresse in cui sono stati confrontati con realtà aggregative troppo marcatamente connotate in senso psichiatrico o per disabilità psico-fisiche sono apparse ad alcuni di loro inaccettabili, forse proprio per il loro rispecchiare con plastica evidenza alcune componenti di fragilità difficili da accogliere in se stessi e negli altri.

Sin dalla prima accoglienza si percepisce che questi ragazzi, benché ancora seguiti, si avvieranno presto a una svolta in cui saranno più soli e più esposti. Ma soprattutto si intuisce la loro difficoltà, e quella dei loro genitori, a raffigurare un percorso di vita e degli obiettivi identificabili e percorribili. È quindi utile già nella fase di prima conoscenza far chiarezza su ciò che il dispositivo gruppale si pone come obiettivo: accompagnare il giovane verso una dimensione adulta senza che questo significhi sostare nel gruppo sine die e senza un progetto. L'accento non è posto tanto sul sostare ancora quanto sul muoversi verso.

Senza essere difensivamente rigidi è sempre utile condividere una dimensione temporale, un possibile ventaglio di obiettivi e comprendere quali sono le forze in campo per realizzarli, tenendo a mente che arriveranno momenti durante il tragitto in cui queste dimensioni potrebbero necessitare di una rivisitazione, proprio in virtù della non linearità dei processi evolutivi.

L'anima del Laboratorio a cui approdano questi giovani è il piccolo gruppo: ragazzi e ragazze presenti da più o meno tempo (essendo i nostri gruppi aperti) che condividono una parte del percorso di crescita. La continuità dell'esperienza è sempre garantita da un nucleo storico (i ragazzi che si definiscono i veterani del gruppo) e dalla presenza dei conduttori attraverso cui in ogni momento, ma soprattutto quando si verificano movimenti di varia natura - separazioni, nuovi ingressi, crisi di uno

⁹ I laboratori psicoeducativi della Cooperativa Rifornimento in Volo prevedono una supervisione di gruppo, tenuta dalla Dott.ssa Savina Cordiale, con cadenza settimanale.

o più membri - può essere narrata e rivisitata l'esperienza storica del gruppo che sostiene e facilita un sentimento di coesione del Sé individuale e gruppale.

La possibilità di stare insieme ai propri pari è un'esperienza carente nella maggior parte dei nostri partecipanti. Poche sembrano essere le opportunità di osservarsi reciprocamente, di parlarsi e confrontarsi con chi si trova sullo stesso difficile tragitto di crescita. Fornire questa opportunità è il primo e più potente ingrediente del laboratorio.

La valenza emotiva della socialità, anche se inizialmente artificiale, mediata e protetta dal dispositivo e dagli operatori, muove pensieri e permette di esprimere bisogni e desideri. Non occorre dare troppi stimoli affinché la parola e l'azione prendano lo spazio che meritano. Ognuno parte da sé, come è ovvio, ma presto si intreccia con l'altro, nel segno della similitudine e della differenza. Il laboratorio si configura quindi come il contenitore protetto dentro al quale questi ragazzi possono cominciare a modulare il loro funzionamento mentre fanno esperienza delle proprie risorse e dei propri limiti attraverso lo sguardo dei pari che è però sempre accompagnato dallo sguardo benevolo e soggettivante dell'adulto.

L'oggetto del confronto è concentrato sui temi caldi dell'essere giovani adulti: la scuola e la sua conclusione, cosa faremo dopo, il futuro a breve, i sogni di autonomia e di realizzazione di sé, le amicizie, gli affetti, gli amori. Non tutti si esprimono e alcuni fanno da traino e parlano anche per chi preferisce tacere. Un silenzio che non è mai assenza, ma bisogno di sostare nell'ascolto, di riorganizzare pensieri e emozioni un po' troppo rattrappite nel silenzio prevalente della loro quotidianità, di prendere tempo per rafforzare quelle parti del Sé percepite come troppo fragili per poterle esporre agli altri. A tal proposito non manca chi, tanto forte è il bisogno di essere visto, porta costantemente al gruppo quell'immagine di Sé che ritiene più scenica, non importa se sia positiva o negativa, basta che gli altri ne rimangano incuriositi, sorpresi.

Se la parola è la forma del linguaggio che prevale e che riavvia e ritempra il contatto sociale, è anche il preludio alle attività.

Ricordiamo che il laboratorio è un dispositivo esperienziale che si può e si deve avvalere degli strumenti concreti del fare insieme, della creazione e produzione dell'oggetto gruppale che è simbolico quanto concreto. La funzione di questo fare insieme è quella di sostenere lo scambio intersoggettivo, diluendo e lasciando decantare la portata emotiva dell'eccitazione dell'essere insieme agli altri. Non è un caso che dopo momenti di dialogo su temi in cui l'affetto è più intenso il gioco¹⁰ aiuti a smorzare la tensione, così come quando si attraversano momenti depressivi lo stesso gioco rivitalizza il contatto con l'altro e rappresenta una forma di ricostruzione di un clima di gruppo più rassicurante.

Obiettivo contingente del laboratorio è quindi quello di progettare e condividere delle azioni. Gli spazi in cui l'attività si svolge sono pensati per favorire la creatività individuale e gruppale, poiché essa può essere posta al servizio delle possibilità trasformative delle condizioni di disagio dei ragazzi¹¹. Si hanno a disposizione alcuni strumenti, quelli che si pensano essere vicini ai ragazzi: dai giochi da tavolo al ping-pong, dai computer ai cartelloni. Molte cose si possono produrre: video, fotografie, storie, giochi personalizzati. I singoli sono sollecitati a ideare e a organizzarsi nella distribuzione di compiti e funzioni e anche questa capacità (che si penserebbe ormai consolidata nel giovane adulto) è per questi ragazzi un inedito nella misura in cui sono abituati a essere e fare perlopiù in solitudine.

È interessante mettere in luce come ogni gruppo crei/trovi una sua cornice spaziale e temporale: generalmente c'è un tempo per parlare, un tempo per riposarsi facendo merenda, un tempo per giocare e costruire azioni. Il timing, che inizialmente è suggerito dai conduttori, ben presto viene interiorizzato dal gruppo che, non solo lo rispetta, ma lo conserva e lo preserva da possibili distorsioni. Non è difficile immaginare quanto la possibilità di sperimentare una continuità sia per questi giovani fondamentale, d'altro canto pensiamo che per tollerare la discontinuità che il passaggio della loro età richiede sia necessario avere fiducia che almeno la continuità dell'oggetto non sia messa a rischio.

¹⁰ D. W. Winnicott, 1971. *Gioco e realtà*. Armado, Roma, 1974.

¹¹ Cfr. *Crea et labora* di R.C. Porco et al. In *Adolescenza e Psicoanalisi, Creatività*, anno XII, n° 2, novembre 2017, Roma, Edizioni Magi.

L'uso che questi ragazzi fanno del gruppo laboratoriale è anzitutto un uso narcisistico. A tale proposito è interessante vedere come ancora il bisogno di soggettivarsi, prima nell'immaginario e poi nel concreto reale, è uno dei nodi cruciali nella dinamica di questo tipo di gruppo. Un esempio calzante ci sembra quello della narrazione, della costruzione di storie: emerge spesso un immaginario che punta alla definizione del soggetto come unico attore della narrazione. Parti di sé vengono esposte e amplificate, corredate di dettagli e di una storia-trama che ne definisce il percorso e la sorte. In genere si tratta di personaggi che devono riscattarsi da un passato ingiusto, ma da cui hanno tratto quella forza necessaria a poter ribaltare le sorti del destino. Sono personaggi che devono destare un certo interesse negli altri, proprio perché questi altri sono ancora percepiti in funzione del proprio bisogno. Ed è proprio questo il punto. Chi partecipa ai nostri gruppi non si è ancora autorizzato a funzionare nell'ambito di una vera e propria relazione oggettuale, c'è ancora uno sbilanciamento importante sul versante narcisistico. Questo è vero a tutti i livelli, psichici, affettivi, corporei.

È lampante (e centrale) come questi giovani adulti non abbiano ancora percorso la strada dell'integrazione del corpo sessuato, che ricordiamo svolgersi attraverso il lavoro del pubertario. Ci troviamo di fronte ad una specie di anacronismo per cui il funzionamento psichico si trova indietro rispetto alle esigenze fisiologiche. Sappiamo che nell'adolescenza la gratificazione autoerotica genitale regola la tensione e organizza le mutevoli fantasie che accompagnano le varie fasi di sviluppo (Bloss 1962), ma per questi ragazzi - che si avvicinano tardivamente al soddisfacimento delle proprie pulsioni libidiche - è a volte più complicato accedere ad una dimensione privata di esplorazione del proprio corpo e delle proprie tensioni con il rischio di sentirsi addosso tutto il peso di un'eccitazione indifferenziata che diviene uno stato dell'essere. Ancor di più i coetanei, che dovrebbero rappresentare i privilegiati oggetti di investimento libidico, sono percepiti troppo spesso come lontani ed irraggiungibili e il mancato rispecchiamento genera un senso di impotenza che ricade in gravi impasse evolutive.

Temi cocenti che appartengono al gruppo, dove però si può scegliere di dire e non dire e trovare ugualmente quel rispecchiamento (possibile in questo tipo di gruppo anche in virtù di una certa omogeneità della dimensione patologica) per cui ci si può sentire meno mostruosi e più simili agli altri. Gli aspetti corporei infatti emergono con forza, anche quando non sono parlati. Coinvolgono tutti. Anche il corpo dei conduttori è esposto, sfidato, desiderato. Ci si muove tutti nella stanza, c'è l'avvicinarsi un po' di più di un ragazzo ad una ragazza, lo sguardo sfidante e le battute potenti al tavolo del ping-pong, qualche volta ci si trova alle prese con incontri o scontri che necessitano un contenimento. Questo ultimo aspetto, quello della funzione contenitiva, ci riporta direttamente alla questione dell'abilità dell'operatore di trovare la giusta distanza psichica e fisica per contenere senza intrusione, ma anche per permettere un certo grado di autonomia ai ragazzi garantendo il limite tollerabile per ciascun membro del gruppo.

In questo ambiente strabondante di odori e di immagini cariche d'affetto è infatti compito degli operatori mantenere un assetto interno di empatica comprensione delle dinamiche individuali e grup-pali, non interpretare ma esserci. Nella nostra esperienza abbiamo imparato che spesso basta uno sguardo, una parola un gesto per far sì che il gruppo possa nominare l'affetto che sta circolando aiutando il singolo a riconoscerlo ed integrarlo dentro di sé; altre volte una funzione psichica contenitiva dell'adulto, che può pensare al posto del gruppo, è ciò che rende possibile il ristabilirsi delle condizioni favorevoli allo svolgersi del lavoro.

Dal momento che, come abbiamo visto, i nostri giovani adulti si caratterizzano per importanti fragilità narcisistiche si capisce che la collettività e la condivisione con i pari si rende più difficile. Quando la soggettivazione non si è sufficientemente consolidata ci si può sentire molto angosciati di con-fondersi con l'altro. Osserviamo spesso che nel momento in cui l'individualità viene spinta verso la collettività - se pur in alcune occasioni assistiamo ad aperture inaspettate - si possono creare momenti di crisi e di ritiro.

Qualunque movimento a cui il gruppo partecipa e di cui il gruppo è portatore possono esporre a situazioni critiche per cui come conduttori è assolutamente importante registrare i movimenti dei singoli nel gruppo e del gruppo nei confronti dei singoli.

Un esempio può essere ben rappresentato dall'ingresso di un nuovo partecipante. Nella nostra esperienza abbiamo potuto constatare che l'inclusione non è mai scontata: un gruppo che ha consolidato sufficientemente la sua identità può facilitare l'ingresso del nuovo, essere incuriosito e non troppo spaventato, ma può sempre accadere che il nuovo membro diventi un Altro desiderato o idealizzato al punto da essere sottoposto ad una forte attenzione e ad una sottilissima verifica da parte del gruppo. Può corrispondere alle aspettative o può essere al di sotto di esse, può turbare proprio in ragione delle sue caratteristiche di fragilità (psichiche o fisiche) che immediatamente confrontano questi giovani con i loro aspetti deficitari, creando un moto di evitamento. Fortunatamente è quest'ultima una fase limitata e in genere superabile in pochi incontri, poiché rapidamente emerge la capacità del gruppo nel suo insieme di sollecitare aspetti funzionanti e costruttivi di ciascuno.

Qualche volta la fragilità di un membro del gruppo viene fuori con evidente forza e non è raro trovarci a funzionare, noi conduttori e i partecipanti del gruppo, come contenitore di angosce, malumori, eccitazioni del giovane adulto che, non avendo altri sbocchi sociali per diluire e contenere la sua crisi, trova nel gruppo stesso l'oggetto contro il quale scagliarsi, l'oggetto da distruggere a patto che sopravviva. Quando ci troviamo alle prese con vere e proprie crisi dissociative, che rischiano di sopraffare la tenuta del gruppo, ciò che si rende necessario è la possibilità di riuscire a dosare e modulare la presenza stessa nel gruppo del giovane adulto. È facile immaginare come corrano veloci fantasie espulsive, e non solo da parte dei ragazzi che si sentono derubati di un loro spazio calmo e accogliente, consentendo al ragazzo in crisi momenti di riposo dalla sollecitazione gruppale con un affiancamento individuale per poi farlo riavvicinare al gruppo.

Situazioni critiche si presentano sempre in gruppi di questo tipo e possono assumere forme più attive e plastiche o più silenziose e apparentemente meno dirompenti. L'alternanza assenza/presenza ad esempio. Chi non può esserci sempre con continuità e sceglie un'alternante presenza, c'è comunque nella mente del gruppo. Non può esserci con continuità perché deve gestire complessi livelli di controllo di sé e la gruppaltà mette in gioco livelli molto alti di energia e decentra l'attenzione da sé verso l'altro.

E questo non è sempre sostenibile.

È interessante notare anche il fatto che questi ragazzi facciano fatica ad alimentare, autonomamente dal contesto laboratoriale, la socialità che in esso sperimentano con soddisfazione. Tornati nella condizione quotidiana tendono a recludersi nelle loro singolarità rinunciando al tentativo, tanto desiderato (e forse proprio per questo anche temuto), di aprire spazi di relazione nuove e autogenerate. L'esserci e il non esserci è il termometro della dicotomia fra progressione e regressione, desiderio e timore. Ma per alcuni di questi ragazzi la condizione di fare relazione è di per sé un'impresa altamente difficile al punto che il non esserci (spesso e con continuità) non significa non esserci davvero ma il tentativo di esserci quando si può e come si può.

Occorre tuttavia pensare anche a quando l'esperienza di laboratorio può essere conclusa con successo. Possono esservi varie possibilità. La prima vede l'opportunità di inserirsi in altri contesti gruppali strutturati (e strutturanti) nel senso di una formazione più specifica e specializzata e commisurata alle capacità di tenuta del ragazzo. Quel che conta, in questo caso, è non solo quel che si va a fare ma come lo si va fare. L'obiettivo è di dare al giovane adulto la possibilità di sostenere e sostare nelle esperienze. La seconda rappresentazione di una possibile buona conclusione è quando si è permesso di far fare esperienza di relazione a coloro che la rifuggono.

La terza è quando il giovane adulto matura in sé, e questo accade spesso, il bisogno di aprirsi ad altre esperienze e si muove con il gruppo del laboratorio come quei ragazzi che, ad un certo punto, escono dalla loro famiglia di origine e si prendono una stanza in affitto iniziando ad assaporare l'autonomia e i piaceri e le difficoltà ad essa connessi.

La connessione con l'ambiente circostante, con la famiglia in particolare e con tutti gli attori istituzionali, formali e informali, è l'altro punto chiave per valutare maturo il momento per la conclusione. È la rete intorno alla persona che può dare risposta ai suoi bisogni nell'ottica in cui sappiamo che questi neo adulti dovranno in qualche misura essere sempre affiancati nel loro percorso di vita.

Il laboratorio individuale per i giovani adulti

Per concludere vogliamo accennare brevemente ad un tipo di intervento: quello del laboratorio individuale con i giovani adulti.

Questo tipo di intervento è condotto sia da educatori sia da psicologi, come anche nei laboratori di gruppo. Vi sono forti analogie con l'attività di gruppo: l'intermediazione del fare, gli obiettivi creativi ed espressivi. La differenza sostanziale è che questa esperienza avviene in un rapporto duale in cui sono presenti unicamente l'operatore e l'adolescente.

Il laboratorio individuale è stato pensato per quegli adolescenti, già integrati socialmente nei gruppi, ma con uno scarso contatto con se stessi e con i propri disagi o per adolescenti più ritirati, inibiti, immaturi, che temono o si trovano fortemente a disagio nelle situazioni di gruppo e che hanno bisogno di uno spazio proprio e riservato per aprirsi e costruire relazioni significative.

La preferenza per questo intervento piuttosto, per esempio, che per una psicoterapia, si motiva poiché l'adolescente non ha ancora acquisito una sufficiente capacità di elaborazione a livello simbolico dei propri vissuti e dei propri stati emotivi che lo portano ad agire comportamenti incongrui, inadeguati o a bloccarsi in una situazione di stallo.

Ci è capitato tuttavia di forzare questo dispositivo, pensato soprattutto per gli adolescenti, per lavorare anche con alcuni giovani adulti. Abbiamo scelto questo dispositivo perché emergeva, da alcuni di loro, una domanda piuttosto circoscritta e focalizzata sulla dimensione concreta della difficoltà della scelta dopo la scuola e del bisogno di un percorso di orientamento e una non propensione ad un lavoro psicologico su di sé. Una domanda con una forte connotazione educativa, nel senso della necessità di un orientamento di natura pedagogica.

Per condurre questo orientamento si è partiti dal concreto, come la difficoltà di accedere o di proseguire l'università, riflettendo su questa esperienza. Essere nel laboratorio e non in una psicoterapia ha permesso di partire e di lavorare intorno e dentro l'aspetto concreto: il programma, il metodo, la difficoltà di concentrazione, la paura dell'esame e del docente. Parlare di questo, confrontarsi sui materiali di studio, ragionare sulle competenze esistenti e da acquisire, approfondire il tema della motivazione, pensare alle prospettive e agli sbocchi, programmare e verificare l'andamento dello studio, decidere insieme strategie di esposizione, riflettere sulla gestione delle relazioni, soprattutto familiari, implicate nel doloroso nodo del non riuscire a procedere come desiderato nel percorso universitario, hanno costituito il tessuto connettivo del laboratorio.

La dualità del rapporto è una situazione di privilegio, di uso esclusivo dell'altro e anche un giovane adulto può giovare di questa dimensione duale e ravvicinata dove, ad esempio, la vergogna, il disagio di trovarsi indietro può essere più contenuto nel potersi confrontare con un adulto in ascolto piuttosto che di fronte ad una platea di pari. Alcuni ragazzi hanno più bisogno di altri di una dimensione protetta e privilegiata con un adulto e di un tempo maturativo per mettersi in gioco.

Un laboratorio di questo genere ha permesso inoltre al giovane adulto di riflettere su quanto altro dal problema/i di tutti i giorni alimentasse i dubbi, le incertezze, gli evitamenti. Questo percorso a carattere di orientamento educativo ha posto le condizioni per la maturazione di una domanda di esplorazione su di sé ad un livello più profondo e legato al proprio funzionamento psichico. Il laboratorio è stato dunque propedeutico alla psicoterapia ed ha accompagnato questo processo senza giustapporvisi.

Il Laboratorio Gruppale del Centro Alfredo Rampi

Daniele Biondo, Marco Bordino,
Fabrizia Di Lalla, Giuditta Sestu

Premessa

Il laboratorio gruppal che descriveremo nel presente lavoro è realizzato all'interno del Centro di Aggregazione Giovanile "Spazio Giovani" (d'ora in poi denominato CAG o Centro), gestito dal Centro Alfredo Rampi Onlus, attivo dal 1997 in uno dei territori periferici più a rischio della città di Roma. L'obiettivo del CAG è offrire ad adolescenti emarginati e sofferenti uno spazio utile per la loro crescita dove incontrarsi con i pari e con gli adulti per confrontarsi sui compiti evolutivi caratterizzanti la loro età. Il CAG opera in un territorio della periferia di Roma con un alto tasso di devianza giovanile, rispondendo inoltre alla domanda di un quartiere della Capitale con la maggior presenza di immigrati: il 12% della popolazione residente. Il 50% degli utenti del CAG è frequentato dunque da ragazzi immigrati di prima e di seconda generazione. I ragazzi accedono al Centro per vie differenti: mediante invio dal servizio materno infantile dell'ASL di zona, dai servizi sociali del Municipio d'appartenenza, dalle scuole del territorio o per libera scelta da parte dei ragazzi che si affacciano al Centro incuriositi dalla presenza di altri coetanei, vista la posizione strategica del CAG sito davanti ad una delle piazze principali del quartiere. L'età media dei ragazzi del centro oscilla tra i 13 e i 16 anni di età; il gruppo è omogeneo per quanto riguarda il sesso (maschile/femminile).

L'équipe che opera nel Centro è multidisciplinare, è formata infatti da educatori, psicologi, un'antropologa e un sociologo ed è supervisionata da uno psicoanalista dell'adolescenza. Le attività all'interno del Centro sono strutturate: la prima parte del pomeriggio, che va dalle 15:00 alle 17:00, è dedicata allo svolgimento dei compiti scolastici, alle 17:30, dopo la merenda, partono i laboratori ludico-ricreativi (giochi da tavolo, pingpong, pallavolo, calcio, musica ecc.). Il CAG è costituito da un ampio ingresso che si affaccia su un locale molto spazioso adibito a zona studio, che è stato allestito con la collaborazione degli utenti che hanno creato gli spazi a loro piacimento, si sono ritagliati infatti, un angoletto più appartato (dove poter chiacchierare tra loro senza la presenza degli adulti) con divano, tavolino e armadietto; collegato alla zona studio c'è il nostro ufficio, e al pian terreno un ampio ambiente dove si svolgono le attività ludiche. Tutte le attività organizzate nel Centro sono considerate dagli operatori come il "mezzo" attraverso il quale cercare di favorire la crescita personale dei ragazzi, intesa come possibilità di accedere a funzioni adolescens della mente e di superare gli aspetti più infantili del Sé. L'attività aggregativa, consentendo ai ragazzi di "fare gruppo", permette loro di realizzare un confronto dialettico continuo fra di loro e con gli adulti, al fine di promuovere la loro crescita. I ragazzi vengono presi in carico in diversi dispositivi di cura (educativi, sociali, terapeutici) integrati fra di loro grazie al setting psicodinamico multiplo (Biondo 2008). A partire dall'emergenza evolutiva degli adolescenti presi in carico, l'équipe del CAG, attiva un lavoro di elaborazione e di trasformazione psichica attraverso l'attivazione, all'interno della supervisione psicoanalitica, di un dispositivo di confronto gruppal che ricompon e integra i Sé multipli e frammentati degli adolescenti che frequentano il CAG. Il lavoro dei laboratori (laboratorio espressivo, laboratorio sportivo, laboratorio gruppal) è rivolto a tutti gli adolescenti che frequenteranno il CAG, senza bisogno di esperienza specifica, motivati da interesse o curiosità e si svolge in sessioni collettive con frequenza unisettimanale della durata di due ore.

Il gruppo educativo ad orientamento psicodinamico

Il setting del gruppo educativo orientato psicodinamicamente prevede la compresenza di educatori e ragazzi per lo svolgimento di attività socializzanti, educative o aggregative, come avviene solitamente negli ambienti educativi, ma fornisce anche a tale convivenza il senso di un confronto generazionale di tipo evolutivo, cioè del confronto con un adulto che promuove le funzioni mentali più evolute. Tale setting viene definito educativo perché utilizza gli strumenti d'intervento educativo centrati sull'azione sul dialogo e sulla relazione individuale e gruppale, ed è psicodinamico perché utilizza le categorie psicoanalitiche della comprensione empatica e dell'interpretazione della relazione transfero-controtransferale che si realizza fra l'educatore e l'adolescente.

Meltzer (2004) a seguito della supervisione di un centro di aggregazione giovanile avanza l'ipotesi che all'interno del CAG si possa realizzare uno specifico setting per l'aiuto all'adolescente problematico, caratterizzato dalla presenza di un gruppo di lavoro, di uno spazio flessibile e resistente che funziona con un doppio registro (relativo alla componente adolescente ed alla componente adulta). Grazie a tali caratteristiche, afferma Meltzer, il CAG può rappresentare uno "spazio privo delle rigidità che abitualmente si ritrovano nelle strutture istituzionali". Vediamo più nello specifico quali possono essere le caratteristiche di questo setting individuato da Meltzer. La prima è che questa piccola comunità funziona come un autentico gruppo di lavoro:

"La caratteristica fondamentale del gruppo di lavoro è che deve essere "non organizzato". La seconda caratteristica è che gli individui partecipano apportando le loro risposte e reazioni individuali al compito che sono chiamati a svolgere. La terza è che funziona in maniera silenziosa, senza fanfare, clamori, parate, propaganda" (Meltzer 2004, pag. 85).

Gli aspetti relativi al funzionamento gruppale in termini di "gruppo di lavoro" (per svolgere i compiti della crescita) alla flessibilità ed alla conseguente resistenza di questo spazio, ed alla difesa da parte degli adulti della sopravvivenza di uno spazio per crescere sono i tre aspetti fondamentali di questo setting individuati da Meltzer. Affinché gli adulti possano funzionare in questi termini di efficacia, flessibilità e resistenza occorre che siano supportati adeguatamente da una teoria solida e da altri professionisti che fungano da contenimento delle loro ansie e difficoltà. Questo quarto elemento del setting può essere definito come doppio registro di funzionamento. Il primo riguarda il livello della relazione con la componente adolescente, con l'azione, l'esterno, il sociale, il secondo quello della relazione con la componente adulta, con il pensiero, il privato, l'interno, l'intrapsichico, le dinamiche gruppali. Il doppio registro di funzionamento del CAG coinvolge paritariamente ed in maniera orizzontale e trasversale tanto i ragazzi che gli operatori. Possiamo definire questo doppio registro di funzionamento in termini più concreti e verticali di:

"doppia rete: da un lato la rete dei rapporti in cui si muovono i ragazzi in cui predominano le modalità primitive sotto forma di frode, collusione e disonestà, e dall'altro la rete delle educatrici, che funziona come gruppo di lavoro sofisticato, capace di promuovere lo sviluppo individuale grazie alla sua capacità di essere intimamente coinvolgente" (Meltzer 2004, pag. 85).

Quando l'ambiente educativo riesce a diventare un luogo significativo per l'adolescente problematico, cioè un luogo in cui incontrare degli oggetti con i quali identificarsi e realizzare profonde esperienze intime di condivisione del proprio sé profondo, esso funziona come un setting psicodinamico ed educativo.

Gli educatori possiedono la capacità rara della fede nel loro operato, i cui risultati non sono mai visibili nel breve periodo. Essi sono capaci di aspettarsi il meglio dai ragazzi, possiedono la capacità di entusiasinarsi per i loro piccoli successi, sanno prenderseli dentro e portarseli con loro per lungo tempo offrendo loro l'esperienza di una specie di gravidanza mentale, d'incubatrice del pensiero e del nuovo Sé nascente dell'adolescente. Sanno trovare la pazienza e la tenacia per far nascere

l'incontro anche nelle situazioni più difficili e disperate: dove tutti gli altri adulti hanno fallito, a volte loro magicamente riescono a far generare un incontro, per non si sa bene quale misteriosa alchimia relazionale. Questa professione merita più attenzione da parte del mondo scientifico che si occupa degli adolescenti, soprattutto da parte di chi è impegnato a contrastarne le patologie più severe. Il lavoro analitico della supervisione consiste nell'osservare e poi descrivere nel miglior modo possibile il delicato processo che riesce a generare l'incontro creativo fra educatori e adolescenti. Affinché l'osservazione sia qualitativamente apprezzabile deve essere accompagnata da un profondo interesse. Interesse che si esprime con una dedizione sostenuta per un lungo arco di tempo.

Il setting psicodinamico all'interno dei contesti educativi deve, dunque, orientarsi primariamente a sostenere il lavoro educativo, a nutrire la preparazione degli educatori, spesso inadeguata alla complessità del compito da svolgere, a fronteggiare la precarietà istituzionale in cui vengono costrette molte esperienze educative.

Un pomeriggio al CAG

Di seguito proponiamo una diapositiva di un pomeriggio nel nostro centro di aggregazione, in cui poter individuare come tra i compiti e le battute in romanesco, emergono le angosce e le tensioni adolescenziali legate al corpo e alla sessualità. Allontanarsi per qualche minuto dal gruppo dei pari e confrontarsi con un adulto attento e accogliente li aiuta a contenere le angosce e a pensare a quanto accade dentro di loro e nella stanza accanto. Viene così istituito il contenitore mentale per pensare i pensieri difficili e per avviare, grazie al gruppo e alla presenza di un adulto facilitante, il lavoro di elaborazione del dolore evolutivo (Biondo 2015, 2017, 2020)

Seduto su un gradino vicino all'ingresso del CAG trovo come sempre Raku (13 anni, romeno) ad aspettare, ci salutiamo e lui mi comunica che rimarrà fuori ad attendere l'arrivo del suo amico Kris (13 anni).

Tra le 15:00 e le 15:30 il Centro si anima, i ragazzi arrivano con i loro zaini che puntualmente scaraventano sul pavimento o sul tavolo dove gli altri compagni stanno studiando. Dopo un fugace scambio di pettegolezzi, risatine e sfottò calcistici i ragazzi iniziano a studiare.

Un gruppetto di 4 ragazzini di terza media si è radunato in una tavolata e con l'aiuto di un operatore studia geografia per il compito in classe del giorno seguente. Dall'altra parte del tavolo in silenzio e in autonomia studiano Moji. (14 anni, indiano) e Maria (15 anni, peruviana) che, all'occorrenza, chiedono il sostegno di un operatore. La tavolata un po' più turbolenta è quella in cui si trovano 5 ragazzini, due maschietti, Raku e Kris e tre ragazze Laura, Anna e Gioia. Sono tutti e cinque coetanei e quasi tutti ripetenti. È da un po' di tempo che i due maschietti sono contesi dalle tre ragazze. Ciò che salta immediatamente all'occhio è la differenza fisica tra i maschi e le femmine. Le ragazze sembrano molto più grandi della loro età, sono alte, formose (e a parte Gioia, in sovrappeso), disinibite nel linguaggio e nei modi, iper-femminilizzate nell'abbigliamento, nonostante emergano ancora atteggiamenti da maschiaccio. I due ragazzini invece sembrano fisicamente molto più piccoli della loro età, hanno una faccia da angioletto che tradisce un'espressione furba e spesso di sfida e una camminata cadenzata e spavalda.

Oggi si respira un'aria particolarmente elettrica, le tre ragazze si sono coalizzate contro Raku e Kris, bisbigliano insulti a voce bassa e i due reagiscono con lancio di matite e di bottigliette d'acqua vuote, interveniamo più volte per sedare l'attrito chiedendo chiarimenti e spiegazioni, ma puntualmente volano accuse reciproche tra i due schieramenti. Gli altri ragazzi, che si trovano nella stessa tavolata, sembrano ipnotizzati da questi scambi/provocazioni, infatti si distraggono facilmente, cercano di inserirsi nello scontro prendendo posizione a favore di una delle due fazioni, ma i cinque sembrano totalmente disinteressati alle reazioni delle persone che li circondano.

L'unica cosa che distoglie il trio delle ragazze dalle provocazioni di Raku e Kris è il passaggio nella stanza di due dei ragazzi più grandi del Centro, Brandon e Silvio (16 anni) che stanno studiando

con un'operatrice nell'ufficio.

L'entrata in scena dei due adolescenti, fisicamente ben sviluppati e molto carini, solleva i commenti di tutte le ragazzine presenti: le più timide si rivolgono alle operatrici donne e con sorrisini smorzati commentano “che belli...sai, prima mi hanno guardata”, le tre ragazze invece commentano a voce alta e con enfasi “che SORCO...che je farei...”, l'attenzione delle ragazze nei confronti degli adolescenti più grandi suscita in quelli più piccoli il silenzio e un'improvvisa concentrazione sui compiti da svolgere.

Dopo la merenda, la maggior parte dei ragazzi si reca al pian terreno, in compagnia di due operatori, per svolgere le attività sportive, i 5 ragazzini invece, non vogliono andare, chiedono di poter restare nel loro angoletto a chiacchierare, gli viene accordato il permesso a patto che “dimostrino di sapersi comportare civilmente”.

Anna e Laura si siedono alle estremità opposte del divano, Raku al centro, Kris sul bracciolo del divano vicino ad Anna, Gioia su una sedia di fronte a loro.

Chiacchierano animatamente per 15 minuti circa, dopodiché Raku e Kris si alzano velocemente dal divano rincorsi da Gioia e Laura che cercano di picchiarli. I due sgattaiolano velocemente giù e raggiungono gli altri ragazzi, le ragazze si siedono vicino ai tavoli con delle facce da funerale.

L'educatrice-Coordinatrice¹ del CAG chiama le ragazze in ufficio e domanda cosa stia succedendo: la prima a prendere la parola è Laura: “oggi è proprio una giornata di merda, domani è San Valentino e non abbiamo uno straccio di ragazzo”.

Coordinatrice: “Questioni di uomini! Sediamoci e parliamone”.

Le ragazze si siedono in circolo sul tappeto, la Coordinatrice, inizialmente seduta sul divano, si unisce al circolo sedendosi anche lei sul tappeto.

Gioia: “Abbiamo saputo che Raku si è messo con Nora (un'altra ragazza che frequenta il Centro sporadicamente), ma che ci troverà in lei e poi ha cercato di baciare anche Kris, veramente, c'ero io davanti, quando ho visto che si avvicinava a lui sono rimasta paralizzata, mi ha dato fastidio, mi sono alzata e me ne sono andata, ti giuro, l'avrei presa e trascinata per terra”.

Laura: “e poi è grassa, certo anch'io sono tanta, ma non così (mi colpisce quest'affermazione visto che Laura è il doppio di Nora), non può piacerle una così e poi è una zoccola, ci sono rimasta malissimo, non me lo aspettavo”.

A questo punto tutt'e tre le ragazze si accaniscono su Nora, etichettandola come una “poco di buono”.

La Coordinatrice: “fermatevi un attimo, cos'è che vi dà veramente fastidio di Nora?”.

Anna: “che alla fine se li prende sempre lei, ci prova con tutti e non gliele frega niente”.

Coordinatrice: “quindi ottiene ciò che voi desiderate”.

Gioia: “sì, un po' è così...però fa certe cose, esagera, è troppo facile così”.

Coordinatrice: “e tu che faresti?”.

Gioia: “non lo so”.

Anna: “io a Kris gli darei un sacco di baci, anzi, partirei dalla guancia e poi piano piano... (afferra la testa di Laura, che cerca di divincolarsi, e mima il gesto) fino alla bocca”.

Coordinatrice: “glielo fai un po' desiderare questo bacio...mi sembra una buona strategia”.

G: “sì, però che palle, e poi Kris piace anche ad Anna”.

Anna: “fatti da parte, lui è mio...mi basta baciare e poi te lo puoi anche prendere”.

Gioia: “se ti avvicini a lui ti strappo i capelli”.

Coordinatrice: “bè, e come pensate di risolvere questa cosa? Siete amiche no?”.

Gioia: “a me piaceva da prima”.

Anna: “e io chi mi prendo, Niki piace a Maria e pure tanto, non è il caso...quelli che mi piacciono sono troppo grandi e non mi si filano di pezza... poi...”, entra in ufficio in quel momento Moji, deve andare via e vuole restituire un libro preso in prestito dalla nostra biblioteca, dice balbettando: “ggraaazie era bbellissimo...ci vediamo ddomani”, le ragazze lo guardano come fosse un alieno

¹ Fabrizia Di Lalla.

(troppo gentile, educato e amante della lettura), dopo un attimo di silenzio ridacchiano tra loro. Tutti i ragazzi, finito il laboratorio di sport, entrano in ufficio per bere l'acqua, si crea un po' di caos, c'è chi va in bagno, chi chiede di poter andare su Facebook, chi ha fame e cerca di rubare le merendine dall'armadio; il telefono squilla, la Coordinatrice si alza per rispondere...le ragazze rimangono sedute in silenzio (non sono distratte neppure dalla presenza di Raku e Kris che giocano con il cellulare seduti non troppo distanti da loro) e aspettano che la Coordinatrice torni...si è fatto tardi, è tempo di salutarsi, la coordinatrice le invita ad alzarsi assicurandole sul fatto che ne avrebbero riparlato.

Anna: “senti, la prossima volta ci sediamo nuovamente qui, solo noi ragazze e parliamo così come oggi... promesso...però quando Nora non c'è!”.

Come abbiamo detto in un gruppo di adolescenti gestito da un educatore esperto si può solo avviare il lavoro di elaborazione dell'adolescenza. Per essere proseguito con efficacia e per ottenere risultati significativi in termini di traguardi evolutivi occorre uno specifico modello d'intervento che prevede uno specifico assetto organizzativo nonché uno specifico setting.

Il setting psicodinamico multiplo

Il CAG ad orientamento psicodinamico è orientato da un modello d'intervento basato sulla relazione poliedrica (Biondo 2001), che cerca di tenere conto delle molteplici variabili in gioco. Per fare ciò occorre che il CAG sia dotato di un suo assetto organizzativo che permetta di integrare tutte le sue diverse funzioni (educative, politiche, sociali, lavorative, relazionali, di presa in carico evolutiva e terapeutiche ecc.). A funzioni diverse devono corrispondere ruoli diversi (educatore, antropologo, coordinatore, psicologo, responsabile organizzativo, supervisore psicoanalista, ecc.) coordinati da un modello organizzativo adeguato, che permetta a queste diverse componenti professionali di dialogare fra di loro superando competizioni e scissioni. Ci sembra importante che questa funzione organizzativa del gruppo sia chiaramente differenziata dalla funzione elaborativa, inerente le dinamiche affettive e relazionali del gruppo degli operatori e di questi con i ragazzi. Insomma, occorre che il CAG oltre che del suo assetto organizzativo si prenda cura del suo assetto affettivo che sviluppi la funzione psicologica (in termini cognitivi, affettivi e sociali) del Centro. Per fare ciò occorre dotarsi di uno specifico setting deputato a monitorare le relazioni affettive all'interno del Centro e a proteggere il suo funzionamento cognitivo e relazionale, inteso come funzione elaborativa cosciente degli elementi psicoaffettivi inconsci messi in campo dai ragazzi e dagli operatori. Questo tipo di lavoro, nella nostra esperienza, ha permesso ai ragazzi di elaborare i loro schemi rigidi di identificazione personale e sociale rappresentati dalle mode e dagli stili di vita in cui si riconoscevano. Stili di vita spesso a rischio, al confine della legalità, espressione di un atteggiamento ribellistico e di rifiuto nei confronti del mondo degli adulti. Stili di vita al limite al confine dell'autolesionismo e dell'exasperazione del rischio, espressione della ricerca del limite e, in alcuni casi, dell'attacco al corpo. Grazie all'impostazione psicodinamica del Centro di aggregazione, i ragazzi problematici hanno la possibilità di elaborare le loro motivazioni personali inerenti la scelta di tali modelli culturali e isolarne gli aspetti patologici (intesi come patologia sociale) da quelli evolutivi. Ciò può permettere al gruppo di ragazzi di realizzare un percorso maturativo.

La funzione psicodinamica del Centro, oltre che essere garantita dalla presenza di psicoterapeuti in formazione con orientamento psicoanalitico², che svolgono attività di counseling individuale (sia per gli adolescenti che per i loro genitori) e di gruppo, di giovani psicologi in formazione che realizzano accompagnamenti individuali sul modello del compagno adulto, è garantita anche dalle riu-

² Marco Bordino e Giuditta Sestu.

nioni quindicinali di supervisione, che nel nostro caso è assicurata da uno psicoanalista dell'adolescenza³ e dalla adolescent observation realizzata da giovani psicologi o educatori in formazione. Grazie a questi dispositivi il CAG si è rilevato capace di intercettare in due decenni un certo numero di ragazzi problematici, con stili di vita "al confine" (writers, consumatori di droghe leggere, skaters,) che mitizzavano il rischio e la ribellione nei confronti delle regole. Oltre a questi ragazzi problematici il CAG è riuscito ad agganciare ragazzi con comportamenti esplicitamente patologici, come quelli adottati dagli adolescenti che condividono l'esperienza del "branco" antisociale (Biondo 2020). Questi ragazzi si sono stabilmente affezionati al Centro, trascorrendoci cinque sei anni della loro vita, quelli fondamentali dell'adolescenza, che orientano tutto il loro sviluppo futuro. Nei due decenni di funzionamento di tale servizio sono transitati circa sei generazioni di adolescenti. Il CAG ha rappresentato, dunque, uno strumento efficace non solo per intercettare le aggregazioni adolescenziali spontanee socialmente pericolose del territorio, ma anche per avviare con loro un percorso di crescita e di affrancamento dalla loro "patologia civile" (Novelletto 2003, Biondo 2008). L'alta visibilità del CAG all'interno del territorio e la sua caratteristica peculiare di servizio a bassa soglia con le "porte aperte", lo può far apparire agli occhi di questi adolescenti come facile "terreno di conquista", nell'inconscia ricerca di un adulto da sfidare, ma con il quale anche confrontarsi per trovare un partner con il quale avviare quella danza relazionale ed affettiva necessaria per la crescita umana. Un CAG attrezzato nei termini che ci accingiamo a descrivere, cioè orientato psicodinamicamente, può permettere a questo tipo di ragazzi di conquistare l'esperienza del gruppo paritario e abbandonare modalità primitive di aggregazione, proteggendo l'equilibrio mentale degli adulti che accettando di spingersi in quest'area di frontiera. Per realizzare tali importanti percorsi maturativi e riuscire a far funzionare il CAG non solo in termini di ambiente di vita per gli adolescenti, dove promuovere il benessere e lo sviluppo delle proprie potenzialità creative, ma anche in termini di ambiente di soccorso, nel quale fornire un aiuto finalizzato al superamento delle inevitabili difficoltà evolutive o di eventuali difficoltà più profonde, esso deve dotarsi di un dispositivo, che abbiamo definito setting psicodinamico ed educativo, che promuova esplicitamente la funzione psicologica del CAG (Biondo *et al.*, 2003 b) all'interno del gruppo degli operatori e dei ragazzi.

Imparare ad impegnarsi in una relazione affettiva con un partner di sesso diverso e a confrontarsi con la capacità sessuale matura può essere considerato uno dei compiti di sviluppo fondamentali dell'adolescenza. Acquistare la capacità di vivere serenamente la propria sessualità rappresenta però una sfida complessa, in particolare per quell'adolescente che non ha ancora sviluppato le competenze sociali, emotive e cognitive necessarie a realizzare un'esperienza sessuale in grado di promuovere lo sviluppo dell'identità e l'acquisizione di una maggiore autonomia affettiva dal nucleo familiare di origine. Sono quindi molte le competenze, cognitive, affettive e sociali insieme, che possono contribuire a connotare in modo positivo oppure negativo la transizione alla sessualità. Esse non discendono automaticamente dal possedere un corpo adulto ed in grado di procreare, ma piuttosto vengono costruite nel percorso di sviluppo di ciascun adolescente dall'intreccio tra caratteristiche individuali ed opportunità ambientali.

Quando tali competenze vengono a mancare, e ad un'età più precoce è più probabile che esse siano carenti, la sessualità può essere realizzata in condizioni situazionali o relazionali scadenti e può connettersi a diversi tipi di rischio.

La comunità può porsi come fattore di protezione attraverso l'offerta di luoghi di aggregazione dove i giovani possono incontrarsi per partecipare ad attività significative e avere l'occasione di mettersi alla prova e di riflettere, con la presenza psicoeducativa di alcuni adulti.

Essere fornito di maggiori risorse è certamente di grande aiuto all'adolescente nell'affrontare i compiti di sviluppo dell'età e gli offre una sicura base per incrementare le particolari competenze richieste dalla nuova condizione adolescenziale.

³ Daniele Biondo.

È grazie ai fattori di protezione che anche adolescenti che vivono in contesti sfavorevoli possono riuscire a costruirsi un percorso di sviluppo positivo e a limitare il coinvolgimento nei comportamenti pericolosi. Il coinvolgimento nel rischio è infatti minore là dove l'adolescente si sente accettato per quello che è ed aiutato nella costruzione di un progetto di realizzazione personale.

Ancor più sono protettivi i gruppi che offrono occasione di riflessione su di sé, sulla propria vita, sul proprio futuro, sui valori significativi, sulle relazioni con gli altri, grazie anche alla presenza di adulti competenti.

Ancora una volta si conferma la necessità di un ruolo educativo forte da parte degli adulti, che non abbandonino gli adolescenti alla sola esperienza di aggregazione spontanea con i pari e che non li considerino un corpo estraneo, bensì dei partecipanti attivi che possono contribuire alla vita sociale.

Questo lavoro richiede anche il coinvolgimento del gruppo, poiché lo sviluppo dell'identità individuale e l'elaborazione di valori significativi non è un percorso solitario ma è condiviso con i coetanei. Con bambini e adolescenti massicciamente traumatizzati (Cancrini e Biondo, 2012), in uno stato limite della mente e della stessa trattabilità, occorre, dunque, adottare degli specifici accorgimenti tecnici relativi alla costituzione del senso del limite psichico (Baldini 2011, Biondo e Baldini 2011), al fornire la possibilità di far esprimere gli aspetti più primitivi del Sé, preverbalmente somatici, sensoriali, per integrare il Sé scisso e frammentato (Biondo 2012), e offrire la possibilità di recuperare l'esperienza traumatica e poterla soffrire. Dare uno spazio al dolore, come afferma Tonia Cancrini (2002) nel suo bel libro *Un tempo per il dolore* e come abbiamo ulteriormente sviluppato in "Il dolore dell'analista" (Lupinacci *et al.* 2015), riconosce all'adolescente traumatizzato il suo diritto di essere arrabbiato e permette di aiutarli a fare l'esperienza del soffrire il dolore. È proprio grazie a quest'esperienza (Cancrini 2002) che ragazzi così gravi possono scoprire le proprie capacità d'amare.

Lo spazio educante

Riguardo la qualità sociale dello spazio educante, il presupposto non va ricercato solo nella prossimità fisica e sociale, ma soprattutto negli idonei processi generativi che si determinano tra la socialità primaria e quella secondaria, che include la dimensione civica, tra la dimensione interna e quella esterna del soggetto.

Da una parte lo sgretolamento dello spazio pubblico comporta una limitazione nello sviluppo delle competenze sociali del preadolescente e dall'altra l'autoreferenzialità della crescita del preadolescente ha delle conseguenze sulla formazione della dimensione civica e soprattutto della coesione sociale.

L'acquisizione di un'identità sociale dipende non solo dal tipo di processo di differenziazione che si produce all'interno della famiglia ma anche dalla qualità sociale dello spazio pubblico e soprattutto del legame generativo che si instaura tra le due dimensioni.

Lo spazio pubblico è il luogo in cui le risorse sociali, la fiducia, i diversi sistemi di reciprocità, le differenti forme di solidarietà presenti nella socialità primaria trovano lo spazio per aprirsi e trasformarsi in solidarietà allargate che includono le diversità culturali ed etniche.

Il concetto di generatività riguarda il rapporto tra le generazioni, la qualità del patto e soprattutto il livello e il tipo di trasmissione del patrimonio simbolico, valoriale e relazionale che si realizza tra le generazioni.

In questo senso parlare di generatività sociale significa intendere quel processo che favorisce lo spostamento del senso di cura filiale che si sviluppa in famiglia in attenzione per la cura e la crescita nei confronti delle generazioni più giovani. In quest'ottica l'attivazione del processo generativo risulta il prodotto di un complesso intreccio dinamico e relazionale tra le risorse sociali della famiglia e della socialità secondaria e la dimensione e qualità spaziale di una comunità.

La tenuta della coesione sociale dello spazio pubblico deriva quindi da processi generativi che trovano congiuntamente la loro origine sia nella socialità primaria, sia nella capacità dello spazio pubblico di produrre una traslazione generazionale implicando il passaggio da una generatività filiale

ad una sociale. L'acquisizione dell'identità, compito di sviluppo centrale nella fase preadolescenziale e adolescenziale, rappresenta la risultante di un complesso fenomeno relazionale che si articola tra famiglia e il mondo esterno e dovrebbe condurre il soggetto ad acquisire la capacità di essere autonomo nella relazione.

La vasta letteratura sullo spazio pubblico, sottolinea come esso oggi sia sottoposto a fenomeni di svuotamento di senso e si sia trasformato da spazio della socializzazione a luogo di transito in cui l'obiettivo non è la sosta ma il transito e il consumo.

Ambienti vuoti, privi di senso, poveri di relazione, carenti di fiducia depotenziano il complesso sviluppo dell'individuo, la cui qualità è strettamente correlata alla qualità sociale che anche l'ambiente pubblico riesce a produrre.

Uno spazio plurimo, multifunzionale e intergenerazionale è un luogo che non segrega in base all'età, alla cultura o all'etnia. Si tratta di un luogo profondo, denso di relazioni generative e aperto.

Si tratta perciò di valorizzare comunità pubbliche che rispondono al pericoloso processo di atomizzazione della società attraverso la formazione di luoghi in cui i giovani possono sperimentare la diversità, l'ignoto senza cadere nel ricorso di forme regressive di comunità.

Da ciò emerge tutta l'importanza dei luoghi di aggregazione giovanile, perché possono determinare la formazione di una coesione sociale che trasforma gli ambiti di vita in luoghi ricchi di relazioni e dotati di risorse socio-educative che diventano fondamentali per lo sviluppo morale e sociale del preadolescente.

Lo spazio pubblico, così concepito, da spazio esclusivamente di consumo e luogo di insicurezza e paura, si riconfigura in una comunità accessibile a tutti in cui si costruiscono appartenenze identitarie, in cui si pratica e si apprende la comunicazione e il dialogo e ci si apre alla diversità.

Il laboratorio “Gruppo pubertà”

Il Gruppo pubertà (Biondo 2020) - tale termine è stato scelto dai ragazzi nel corso di uno degli incontri iniziali del laboratorio - si riunisce settimanalmente (il giovedì) per due ore alla presenza di due conduttori⁴ e un osservatore (solitamente un tirocinante psicologo) ed è aperto ai ragazzi over 13 del CAG. Il gruppo è psicodinamicamente orientato e utilizza, vista la giovane età della maggioranza dei partecipanti (13-14 anni), il gioco come attivatore della dinamica di gruppo (Evans 1998). Il laboratorio gruppale ha l'obiettivo di favorire i processi di integrazione di un confuso sé adolescenziale verso la costruzione di un'identità autonoma al fine di avere una più chiara rappresentazione di sé e uno sblocco dei processi di individuazione al fine della costruzione del proprio futuro. L'intervento ha il compito di stimolare il processo di identificazione delle proprie aspettative, attraverso il confronto dinamico con i pari. L'attività gruppale è fortemente finalizzata a sostenere gli adolescenti nello svolgimento dei loro compiti evolutivi.

Dopo una prima fase di avvio, di presa di contatto e rottura del ghiaccio tra i partecipanti, attraverso una serie di giochi espressivi ed esercizi propedeutici, si passa all'analisi degli strumenti espressivi delle diverse tecniche a disposizione. In questa fase di avvio dell'esperienza gruppale gli operatori-conduttori cercano di avviare nel gruppo un dialogo ed un confronto serrato finalizzato a condividere il modello culturale ed operativo del CAG, centrato proprio sulla vita di gruppo. Ciò inevitabilmente produce un confronto fra le diverse forme d'uso del centro presenti all'interno dei ragazzi. Tale “uso” si riferisce alle diverse modalità dei ragazzi di utilizzare il centro (inteso come luogo in cui ci sono dei coetanei e degli operatori con i quali imparare a confrontarsi) sia in termini concreti che come oggetto interno (oggetto narcisistico, oggetto-Sé, oggetto d'investimento libidico ecc.). Il chiarimento intorno alle forme legittime d'uso del gruppo da parte dei ragazzi e l'individuazione di quelle forme ritenute illegittime (prepotenza, umiliazione, sopraffazione e le altre diverse forme primitive tipo branco), permette ad operatori e ragazzi d'incontrarsi su un terreno condiviso e

⁴ Fabrizia Di Lalla, Coordinatrice del CAG, educatrice professionale, antropologa e Giuditta Sestu, psicologa, psicoterapeuta ARPAd.

di sentire di aver costruito insieme un contenitore affidabile, appunto il gruppo, nel quale poter mettere le parti più sensibili ed emotive del loro Sé adolescente nascente. Ciò consente d'istituire il gruppo come patrimonio comune della mente dei ragazzi e degli operatori. Ai partecipanti, a partire da questa fase più matura di funzionamento del gruppo, è data la possibilità di entrare in contatto con i propri vissuti interni, di esprimerli attraverso varie forme in un clima di accettazione ed ascolto rispettoso, per conoscere meglio se stessi e gli altri, per confrontarsi tra pari in presenza di adulti competenti e trovare possibili risposte alle problematiche esistenziali della loro età. Il gruppo in questa fase progredisce sempre di più lavora sul riconoscimento e la gestione delle emozioni (proprie e altrui), e delle proprie emergenze evolutive, al fine di intraprendere un viaggio alla scoperta del proprio Sé. Le attività proposte in questa fase nascono dalla considerazione che i problemi legati all'emarginazione e al disagio sociale, oltre che all'ambiente in cui si è inseriti, sono quasi sempre strettamente correlati alla possibilità di trovare adulti competenti ed attenti, nonché un gruppo dei pari, con i quali confrontarsi sui propri problemi di autostima, di autoefficacia percepita, d'integrazione cognitivo-emotiva del proprio Sé nascente.

Il gruppo al servizio dell'individuo in difficoltà

Michela, ha tredici e da tre anni è seguita dal nostro Servizio nel contesto integrato di vari dispositivi d'aiuto sul versante educativo e psicoterapico sia gruppale che duale. La presa in carico multipla è motivata da numerose e gravi difficoltà che l'adolescente presentava fin dall'inizio agli operatori: Michela si relazionava solo con essi, realizzando una presenza silenziosa e appartata nel centro e incapace d'integrarsi coi pari. Dopo un anno di lavoro nel Gruppo adolescenti la giovane è riuscita ad accettare prima un aiuto individualizzato per fare i compiti⁵ e poi una psicoterapia⁶.

Riportiamo di seguito uno spaccato relativo a Michela, all'epoca dodicenne, e al suo relazionarsi all'interno del gruppo pubertà, in un momento molto complesso che la ragazza stava attraversando: Michela si trova infatti alle prese con il difficile compito di integrazione del corpo sessuato, in conflitto tra il passato infantile che ancora la pervade e il timido emergere dell'attuale pubertario. Michela ha conosciuto da poco un ragazzo, da lei sedotto in una chat attraverso attività di sexing (invio di foto di se stessa nuda), e sta iniziando a viverci le prime esperienze sessuali, esponendosi però ad una serie di situazioni a rischio tra cui quello di una gravidanza precoce.

Michela non fa parola con gli altri ragazzi del centro del momento critico che sta attraversando, tuttavia, nell'incontro di gruppo che riportiamo di seguito, sembra lasciar trapelare livelli di angoscia che il gruppo coglie ed elabora, riportandola alle tematiche fase-specifiche delle difficoltà nei rapporti sentimentali fra i sessi. Pare interessante il movimento inconscio che opera il gruppo per soccorrere Michela.

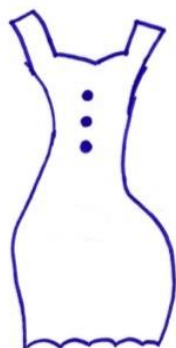
Il gruppo ha inizio come sempre con l'illustrazione da parte di una delle due conduttrici dell'attività che come al solito avvierà l'incontro: oggi i ragazzi dovranno disegnare su un foglio sul quale sono stati precedentemente disegnati due punti equidistanti, che dovranno essere integrati nel disegno. Terminati i disegni, i ragazzi sono invitati a dare il nome alla loro opera.

⁵ Il Servizio di sostegno scolastico del Centro ha l'obiettivo di prevenire e affrontare difficoltà scolastiche secondarie a deficit affettivo-ambientali inducenti inibizione intellettuale e riduzione di motivazione, concentrazione e rendimento. Il Servizio volto a favorire lo sviluppo di strategie efficaci adattate alle risorse individuali per affrontare i compiti scolastici e più genericamente della crescita. Tale Dispositivo è un componente di "Iperspazio", Servizio integrato del privato-sociale (promosso dal *Centro Alfredo Rampi Onlus*) che agisce con un gruppo interprofessionale di operatori (educatori, psicologi, antropologi, psicoterapeuti) e affianca e integra l'offerta del CAG.

⁶ Con la psicoterapia, realizzata negli stessi ambienti del Centro ma in orari diversi di quelli del CAG, abbiamo cercato di avvicinare la sofferenza profonda dell'adolescente. Al successo dell'aggiuntiva iniziativa di aiuto ha contribuito l'alleanza stabilita, non senza difficoltà, coi genitori.

A partire dalla consegna gli adolescenti partecipanti al gruppo rappresentano nei loro disegni temi di cesura, taglio e perdita a cui associano sentimenti di rabbia e desiderio vendicativo nei confronti dei partners sentiti come potenzialmente traditori ed abbandonici. Michela, invece, disegna un abito da donna col titolo “Il capolavoro del principiante” (vedi dis. 1). Il vestitino, spiega la ragazza, lo ha realizzato così perché non sapeva che fare; inoltre afferma di avere disegnato “malissimo” e con ciò motiva il nome dell’elaborato. Uno dei partecipanti al gruppo lancia una battuta: “Sembra incinta!!!”, riferendosi al fianco sporgente che la ragazza disegna e insiste più volte su tale punto; tutti i ragazzi si mettono a ridere, mentre lei arrossisce visibilmente imbarazzata e spiazzata, come stupita che qualcuno sia riuscito a scoprire il suo indicibile segreto. Non ne fa comunque parola e lascia che i ragazzi associno liberamente sul suo disegno. Le ragazze sono maggiormente interessate al suo “capolavoro”. Il discorso s’incentra sull’immagine corporea e sulle imperfezioni e perfezioni dell’aspetto fisico. Il disegno viene immaginariamente diviso a metà: il fianco prominente e la parte inferiore rappresentano per le ragazze l’imperfezione; la parte superiore invece la perfezione. Ognuna si colloca nelle rispettive parti, Michela dice di essere a metà tra le due posizioni. L’incontro volge alla fine, mentre pare che ciò che per Michela era prima quasi dicibile e forse anche difficilmente pensabile sia stato reso rappresentabile nel e dal pensiero del gruppo, il quale avrebbe contribuito a rendere la storia difficile di Michela trasformabile in pensieri e parole anche per il pensiero individuale della ragazza stessa.

IL CAPOAVORO DEL PRINCIPIANTE...



Il desiderio inconscio di Michela di trovare un luogo in cui portare il proprio dolore evolutivo (Biondo 2015) - sentimento motivato dal ‘disastro’ che riteneva di avere generato nel tentativo di divenire se stessa – ha trovato nella mente gruppale del Centro la possibilità di essere soddisfatto ed elaborato. Mostrarsi nuda su internet era come realizzare una fuga in avanti nel processo di acquisizione della femminilità attraverso una fantasia di recupero maturativo (Novelletto 1986) avente il compito di proteggerla dalla paura di non poter svolgere il compito evolutivo della differenziazione di genere. L’acting sessuale a sua volta rispondeva al bisogno di Michela di mobilitare gli adulti e la madre in particolare verso la propria emergenza evolutiva, consapevole del rischio a cui l’esponeva la fantasia di recupero maturativo: gravidanza precoce, compromissione permanente dell’immagine di sé a livello pubblico e privato. L’identificazione con la terapeuta ha permesso nel tempo alla paziente di accettare il compimento del lungo processo di acquisizione interna della femminilità centrato sul confronto con un adulto portatore di un modello accettabile e non caricaturale (come quello delle

porno star)⁷. All'epoca di cui riferiamo Michela oscillava ancora tra l'accettazione della sfida rappresentata dal pubertario - che la interroga profondamente sulle capacità di mettersi in gioco nelle relazioni con l'altro sesso, assumendosi le responsabilità e i rischi dell'identità femminile - e la scorciatoia infantile, compulsiva e a buon mercato promessa dagli incontri nelle chat⁸.

Il gruppo dei pari per l'integrazione dei modelli culturali di genere

Il tema della differenziazione dell'identità genere e dell'acquisizione dei relativi ruoli sessuali è particolarmente d'attualità in adolescenza. Esso attiva fantasmi d'inadeguatezza ed angosce d'impotenza che facilmente vengono attivate all'interno delle dinamiche gruppali dei pari. Come dice Privat (1998)

“Gli adolescenti si ritrovano a vivere tra loro un'esperienza vicina all'illusione gruppale. Nell'insieme, questa esperienza di onnipotenza tenta di annullare la distinzione tra i sessi, così come la differenza generazionale”.

Il ruolo dell'adulto, in questo caso, è quello di offrirsi come oggetto di identificazione sessuale, di farsi cioè utilizzare dagli adolescenti come un riferimento per svolgere il compito adolescenziale della differenziazione di genere. Avendo l'adulto acquisito una chiara differenziazione di genere può rappresentare per gli adolescenti, se riescono ad attivare con lui un confronto sincero su questi aspetti di costruzione del Sé, un valido punto di riferimento, un termine di paragone. Il gruppo maturo, che ha superato il funzionamento primitivo, può utilizzare l'adulto e può utilizzare l'esperienza grupale per elaborare i sentimenti connessi al compito evolutivo della differenziazione di genere. Con il gruppo primitivo, organizzato in forma di branco, il compito dell'adulto è di sopravvivere; con il gruppo più evoluto, che accetta il funzionamento grupale ed il confronto con l'adulto, il compito di quest'ultimo è riuscire a farsi utilizzare per lo svolgimento dei compiti evolutivi degli adolescenti.

Jasmine è nata nel Bangladesh. Prima di stabilirsi a Roma, la sua famiglia ha vissuto per qualche anno a Londra. A Roma Jasmine è arrivata che aveva dieci anni. Il padre aveva un negozio, ma ora fa l'ambulante. La madre è casalinga. Jasmine ha un fratello di 11 anni. La ragazza ha sempre dovuto confrontarsi con alternative identificatorie provenienti dalla propria tradizione culturale e quelle delle società ospitanti (sia quella inglese che quella italiana). Questo compito è stato ancora più difficile per la distanza culturale tra questi sistemi di riferimento. La richiesta dei genitori di Jasmine che la figlia si conformi al modello culturale d'origine può essere to più che di una rigida trasmissione del proprio modello culturale come segno della preoccupazione genitoriale da un lato di proteggerla dalle forme di pregiudizio e di razzismo più o meno manifeste che si possono incontrare nella società italiana rispetto ai ragazzi provenienti dal Bangladesh e dall'altro dal timore di perdere la propria figlia e di colmare il sentimento di estraneità nei suoi confronti (Chung 2001) che la ragazza con i suoi comportamenti sembrava provocare in loro. Jasmine è un'adolescente (15 anni) contraddittoria e problematica che sembra trovarsi nella situazione di rimettere spesso in discussione gli impegni assunti fino a quel momento. Nell'incontro di gruppo che riporto integralmente di seguito, l'angoscia che il gruppo dei pari affronta è relativa a quanto proposto da Jasmine, inerente all'impossibilità di poter affermare liberamente la propria nascente identità femminile. Il gruppo pazientemente comincia ad elaborare l'angoscia di Jasmine, riportandola alle tematiche fase-specifiche delle difficoltà nei rapporti sentimentali fra i sessi, riuscendo così a bonificare la soluzione disperata che la ragazza sembrava voler adottare.

⁷ Un processo che Gutton (2000) definisce *il pubertario*.

⁸ Tali 'incontri' garantivano alla ragazza l'illusione di relazioni non compromettenti, a distanza di sicurezza, false ma rassicuranti, che svalutavano il dialogo ed ogni aspetto creativo del sé per andare al concreto e disperato soddisfacimento compensativo del bisogno sessuale.

Un gruppo di adolescenti al lavoro sull'identità di genere: “ogni buco è trincea!”

Lucrezia: io ho una domanda: che cos'è una infamata?

Psicologa: eh... una domanda interessante. Tu che idea ti sei fatta?

Lucrezia: eh... qualcosa di brutto come dire qualcosa a qualcuno come una confidenza, e che quello lo va a dire in giro.

Jasmine: viene da infame, che vuol dire malevolo.

Lucrezia: eh... (avverto tensione tra Surma e Ludo, come una sfida. Si guardano con intensità).

Jasmine: io lo so che vuol dire perché a me è successo.

Psicologa: ah sì cosa ti è successo?

Jasmine: bè che delle persone di cui mi fidavo si sono dimostrate cattive, che hanno parlato male di me alle spalle; questo è stato il mese più brutto della mia vita. Ho perso tutti, tutti quelli che credevo amici e la famiglia anche. Tutto è successo perché il mio ex fidanzato ha parlato con un'amica e lei gli ha detto che stava uscendo con un'altra. E lui non lo sapeva e lei per questo è stata giudicata male dal suo ragazzo. E ora tutti parlano male di lei (parla di sé in terza persona e in modo molto confuso, deragliato).

Psicologa: quindi lui è arrabbiato perché lei è uscita con un altro o perché gli ha detto qualcosa che non volevi?

Jasmine: eh sì, ma ho deciso che voglio stare sola (sorridente rigidamente). Sì sola è meglio.

Penso che starò sola per un bel po'. Voglio stare da sola. È anche successo un casino con la mia famiglia. Infatti pensavo di non uscire più di casa, di rimanere a casa per sempre.

Psicologa: che cosa è successo?

Jasmine: eh che praticamente mio padre ha scoperto che ero fidanzata.

Educatrice: perché non lo sapeva?

Jasmine: no. Ed è successo un casino. Mi ha detto di lasciarlo. E piangeva. Non era neanche tanto arrabbiato ma piangeva, piangeva e basta, e mi ha detto di lasciarlo. E io l'ho lasciato (dice con voce fredda, spezzante, trionfante quasi). Sì l'ho lasciato.

Educatrice: l'hai lasciato per questo?

Jasmine: sì. Cioè questo era uno dei motivi per cui l'ho lasciato, uno dei tanti.

Educatrice: ma quindi non l'avresti lasciato se tuo padre non ti avesse detto di farlo?

Jasmine: eh lo sai come sono i papà...

Lucrezia: eh sì per me uguale. Lo sai come sono i papà (le squilla il telefono: è IL PADRE!!!! Mostra il telefono ed esce per rispondere).

Psicologa: eh adesso anche i padri, li avete convocati!

Lucrezia rientra sorridente e dice: Mio padre quando ha scoperto che stavo col ragazzo mio si è arrabbiato. E mi ha detto di lasciarlo e che non ci dovevo uscire. Pensava che io l'avrei lasciato dopo un mese.

Qualcuno chiede: ma come l'ha scoperto?

Lucrezia: eh è stata colpa di Fabio, lui ha fatto vedere una foto di me e del ragazzo mio in macchina che ci baciavamo, l'ha fatta vedere su Instagram a mi madre e lei l'ha fatto vedere a papà.

Psicologa: e tu cosa hai fatto?

Lucrezia: eh io ci sono stata, e poi lui ha visto che ci sto bene e l'ha conosciuto anche e ora è contento, l'ha anche fatto venire a dormire da me.

Il gruppo: Maddai?

Psicologa; però sembra che tu hai protetto la tua coppia.

Lucrezia: eh sì, perché alla mia festa è venuto dal paese e non sapeva dove dormire e papà ha detto che poteva dormire da noi. Io gli ho detto: “però dormiamo insieme” e lui ha detto: “sì basta che non fate cazzate”-

Il gruppo: Ahhh e voi?

Lucrezia: no non abbiamo fatto niente, io avevo il ciclo.

Psicologa (bonariamente): aaaaah è per quello?! Insomma sei cresciuta e sembra che ti faccia piacere anche che te lo venga riconosciuto.

(Lucrezia sorride)

Fabio: i 18 anni!

Lucrezia: bastaaaa che c'entra?!

Psicologa: e a voi ragazzi che cosa succederebbe a casa se vi fidanzaste? Ci sarebbero gelosie?

Carlo: bo no...

Educatrice: mamma non è gelosa?

Carlo: ma no... quando ci portavo Georgia era pure contenta. Però dev'essere una cosa seria, se la porti a casa. Non è che puoi portare chiunque.

Psicologa: eh certo!

Educatrice: ma ti sei pentito di aver portato qualcuna a casa?

Carlo: bo no... alla fine no... certo magari qualcuna non era così importante... poi magari non gliene fregava niente però alla fine ce stava.

Psicologa: e cosa penserebbero le vostre madri se portaste una ragazza a casa?

Dario: no mia madre sarebbe contenta, per lei sarebbe tipo un miracolo!

(Il gruppo ride!)

Psicologa: ah sì perché?

Dario: Bè perché alla fine non esco mai... sto sempre a casa. Ma anche se esco è uguale...

Carlo: ma nooo! Guarda che a casa mica te la porta il postino la ragazza!

Il gruppo: Ahahahah

Carlo: oddio quella gonfiabile te la può pure portare, se ti piace!

Il gruppo: Ahahaahahah

Psicologa a Dario : eh magari in carne ed ossa è meglio?!

Dario: eh... sì.

Psicologa: Quali sono le cose più importanti in una storia?

Alessandra: La sincerità.

Carlo: La fiducia.

Marco: la bellezza!

Psicologa: ah sì la bellezza è tanto importante?

(Marco annuisce con gli occhi bassi, sorride.)

Psicologa: quindi alla base della piramide c'è la bellezza per te?

Marco: no, la fiducia, la bellezza dopo.

Psicologa: e che tipo di bellezza ti piace?

Marco: le texane no, vestono troppo... in modo troppo intimo.

Psicologa: ah sì? Preferisci le italiane? In che senso le texane si vestono in modo intimo?

Dario: nel senso che sono scoperte. (parla con un filo di voce e a testa bassa).

Psicologa: aaaaah e per te Dario come dev'essere una ragazza?

Dario: a me piace bionda con gli occhi azzurri.

Carlo: il campo si restringe!

Dario: eh ma non solo: mi deve piacere anche di carattere e non mi piace se si veste scollata o con le cose corte, la mia donna.

Carlo: intreccia le braccia e dice: guardalo il buco non c'è più!

(Tutti scoppiano a ridere)

Carlo (forte delle risate): "eh io lo dico sempre in guerra ogni buco è trincea!".

(Ancora risate e l'educatrice si gira verso di me:)

Educatrice: questa la devi mettere come titolo del report!

Carlo (a Dario): eh però al mare ti piaceva guardarle le ragazze col perizoma, tanto che non ci capivi più niente di quello che dicevo, stavi lì a guardarle.

Dario: eh sì ma è diverso: la mia ragazza non deve andare in giro vestita così.
 Psicologa: sembra che ci sia molto possesso in quello che dici, la parola “mia” ragazza ci dice tanto.
 Carlo: eh sì ma è così! Anche a me fa piacere guardare una ragazza svestita ma la mia ragazza non lo deve fare. Non mi piace che qualcuno le guardi il culo.
 Educatrice: eh ma se invece del culo qualcuno ti dice: “ma che begli occhi ha la tua ragazza”, a te non farebbe piacere?
 Carlo: mmm glie direi: 'ma fatti i cazzi tuoi!'. Perché me lo viene a di’?
 Psicologa: ma tu come pensi che si possa sentire una ragazza?
 Carlo: mm bo? forse un po’ come per i grandi, tipo i miei nonni: mio nonno impediva alla nonna di vestisse in un certo modo, glie diceva lui come vestisse...
 Psicologa: e lei?
 Carlo: bè stanno ancora insieme quindi andava bene, ma in effetti ora che ci penso... anche i miei genitori. Mamma comprava i vestiti e papà non glieli faceva mettere.
 Psicologa: e tu che pensi?
 Carlo: penso che è stato uno spreco di soldi e basta!
 Psicologa: aaaaaah

Il gruppo ritorna sul tema della gelosia e della possessività, Dario parla delle sue prime esperienze sessuali!

Dario: perché alla fine è successo che neanche me lo aspettavo, non ci pensavo nemmeno e ho fatto il rapporto sessuale. Lei me l’ha chiesto e io neanche stavo capendo quello che succedeva. E poi me ne sono pentito... sì perché penso che a 15 anni, neanche 16 è brutto già fare rapporti sessuali. È una cosa brutta...
 Carlo alza il pugno e grida: sempre fiero! Non me ne sono mai pentito: in guerra ogni buco è trincea, ve l’ho detto! ahahahah!
 Lucrezia: anche per me è stato strano: mai avrei pensato che l’avrei fatto la prima volta a 15 anni; pensavo da grande, dopo il matrimonio.
 Carlo: seeee vabbè!
 Lucrezia: è successo che neanche me l’aspettavo. Stavo con Francesco non ero più convinta e avevo conosciuto Matteo, al paese. Lui mi è piaciuto subito, ci siamo messi a giocare a carte e ci siamo baciati, così, subito. È stato assurdo, io non me l’aspettavo. Gli ho detto: “no aspetta io sono fidanzata”. E lui: “sì vabbè... pure io sono fidanzato...”. E da quando ho conosciuto Matteo a Francesco non ci pensavo nemmeno, infatti poi l’ho lasciato, ma mentre ci stavo insieme ancora è successo che ci sono andata a letto. Bo così! non so perché è stato così, poi me ne sono pentita.
 Psicologa: quindi sembra che tu Lucrezia empatizzi molto con Dario per un’esperienza simile che hai vissuto, però...
 Lucrezia: ...però adesso sono contenta di stare con Matteo, e di fare cose con lui, altre cose, anche cose diverse.
 Psicologa: eh poi con Matteo sei legata sentimentalmente in modo anche forte, stabile.
 Lucrezia: eh sì (sorride).

I ragazzi cominciano a parlare delle donne americane, le ragazze (Alessandra) dicono che le piacciono i mulatti, a Carlo piacciono le brasiliane e a Marco: quelle di Las Vegas, la città del peccato!

Il clima è molto euforico, eccitato. Si grida con ironia all’insegna dell’apparente libertà dei costumi, o almeno della libertà di fantasticare!

Psicologa: bene ragazzi, noi ci dobbiamo fermare. È stato un incontro molto bello, ricco. Siete stati generosi.

Lucrezia: eh sì siamo passasti dall'infamata al sesso!

Jasmine: e di cosa parleremo la prossima volta?

Lucrezia: di quello che ci verrà di parlare.

Jasmine: lo dicevo perché ogni volta ci salutiamo dicendo che parleremo di qualcosa.

L'incontro di questo gruppo di adolescenti con il tema scottante dell'identità sessuale descrive quale può essere il ruolo del gruppo dei pari, guidato dall'adulto competente all'interno dei contesti educativi, per promuovere l'elaborazione delle angosce connesse allo svolgimento dei compiti evolutivi (Biondo 2020). Affinché tale compito possa essere svolto da un ambiente educativo (in questo caso un CAG), occorre che esso sia vissuto dai ragazzi come uno spazio potenziale di crescita, piuttosto che come solo uno spazio concreto. Istituito il contenitore mentale (Biondo 2008, 2020) è possibile affrontare le emergenze evolutive dell'adolescenza, fra cui quella di come diventare maschi e femmine, compito evolutivo particolarmente gravoso per l'adolescente immigrato, confrontato con modelli culturali contrastanti. Il tema della differenziazione sessuale, affrontato dal gruppo attraverso il confronto sui rapporti di coppia e sui modelli relativi al ruolo femminile e maschile, permette ai ragazzi di elaborare l'angoscia disperata e disperante portata da Jasmine e di comprendere quali interrogativi e quali sentimenti profondi si attivino nella relazione fra i sessi: quello del tradimento, quello della fedeltà connesso alla coniugazione del sentimento con il sesso, quello della fiducia, quello del rispetto reciproco. Il tema dell'innamoramento e del bisogno di fare esperienze viene profondamente affrontato dal gruppo e declinato come una sfida volta non solo per confermarsi l'efficienza sessuale (in guerra ogni buco è trincea), ma soprattutto per sperimentare la propria capacità di cominciare a fidarsi dell'altro (la fiducia e la bellezza dopo) e di fare una relazione duratura (confrontata a quella dei genitori).

Jasmine presenta al gruppo un modello culturale tradizionale, che si sposa con il suo modello affettivo interno, primitivo e infantile, in cui il padre è decisamente contrario al suo rapporto affettivo con il ragazzo. Il gruppo disconferma questo modello presentando, per voce di Lucrezia, un'altra immagine paterna, che accompagna e riconosce la femminilità. Il tema del tradimento con cui si apre l'incontro, rivela l'angoscia profonda del gruppo adolescente che, ancora legato edipicamente al sé infantile, sente di tradire gli adulti quando si rivolge ad un nuovo oggetto d'amore: inconsciamente i ragazzi confessano di sentirsi loro gli "infami" quando abbandonano l'originale oggetto d'amore per orientarsi verso nuove scelte. Il compito evolutivo di disinvestire eroticamente i genitori per investire eroticamente il nuovo oggetto comporta la difficoltà, inconsciamente condivisa da tutto il gruppo, di abbandonare la fantasia erotica incestuale. Jasmine lascia il fidanzato poiché sente di aver tradito il padre. Jasmine a differenza delle sue coetanee italiane non è aiutata dal padre, a causa del suo modello culturale tradizionale, a realizzare tale "tradimento" e deve dunque realizzare in solitudine un doppio tradimento, troppo colpevolizzante: il tradimento del padre e della sua parte infantile. Impossibilità a realizzare tale arduo compito si vendica, facendo piangere e ingelosire il padre, sbattendogli in faccia la sua sessualità. In questo la mente di Jasmine sembra governata dall'infans che sembra ragionare in questi termini: ho fatto l'infamata e riceverò una ritorsione dall'oggetto edipico. Jasmine dà voce a questa parte infantile concludendo "meglio sola". In effetti quando hai perso l'oggetto edipico e non hai ancora un altro oggetto puoi pensare in adolescenza di aver perso tutto, anche la famiglia. Questo è il modo traumatico in cui Jasmine fa l'adolescenza. Una ragazza di solito ha il gruppo, l'amica del cuore, e i modelli culturali di riferimento, grazie ai quali può tradire il padre. Jasmine, invece, non può usufruire di tali garanti intrapsichici e metasociali e rinuncia a tradire e, di conseguenza, regredisce: rimanendo a casa non tradisco più la mia famiglia. Nella solitudine non tradisce il padre e così ha segretamente elaborato l'alibi perfetto per rimanere nella bolla edipica. Così facendo Jasmine rinuncia a realizzare il compito evolutivo di fare i conti con la solitudine e il tradimento e così inevitabilmente compare la soluzione suicidaria come movimento gravemente regressivo, che addebita ogni responsabilità del proprio fallimento evolutivo al genitore, deresponsabilizzandosi completamente in merito al proprio destino. La visione di Jasmine in cui il fallimento è tutto addebitabile all'oggetto e l'infamata su cui lei interroga il gruppo rimandano all'attacco rabbioso che la ragazza sta progettando

nei confronti dell'oggetto guidata dalla sua parte interna tipo branco (Biondo 2020). Di fronte all'emersione dell'*infans* e del pericoloso rischio del fallimento evolutivo evocato da Jasmine, il gruppo attiva la sua mente inconscia *adolescens*, per difendersi dall'angoscia di essere risucchiato nell'*infans*, ma soprattutto per promuovere il proprio funzionamento avanzato, il funzionamento Gruppo Evolutivo (Biondo 2020). Ciò permette al gruppo di realizzare un passaggio molto importante, assicurandosi che si possa crescere senza tradire, che ci si possa emancipare dal padre edipico e identificarsi con un oggetto di tipo diverso da quello disperante di Jasmine, cioè un padre che riconosce la sessualità della figlia e l'accompagna. È Lucrezia a dare voce alla parte evolutiva del gruppo, affermando che si possono fare nuovi legami d'amore senza sentirsi dei traditori. Per fare nuovi legami però bisogna correre il rischio di essere traditi, lasciati, di ricevere "l'infamata" dal nuovo partner. Questo è per ogni adolescente il rischio della relazione: mentre mamma e papà non ti tradiranno mai, il nuovo oggetto d'amore ti può tradire. Affermato questo principio il gruppo può lasciare spazio alla versione maschile della questione. Lo fa per voce di Marco e Carlo, dove in qualche modo si ripete la dicotomia del funzionamento precedente della parte femminile del gruppo. Carlo infantilmente vede solo il buco (oggetto parziale) ed è dominato dalla possessività, mentre Marco sembra essere più vicino alla condizione reale dell'adolescente maschio di fronte alla femmina: vede la bellezza, la persona, quello che intimorisce, il rapporto con l'oggetto intero. Vengono evocate le coppie degli adulti: quella dei nonni e dei genitori come esempio maturo di rapporto rispettoso. L'adulto, così, diventa il prototipo, e grazie alla presenza rispettosa e delicata delle due conduttrici, egli testimonia non solo di non aver paura ad affrontare certe tematiche emotive, che spesso generano confusione, ma anche di avere un orientamento chiaro sull'argomento orientato allo sviluppo. Questa testimonianza permette al gruppo dei ragazzi di ridimensionare le proprie angosce su tali tematiche e crea una breve finestra temporale in cui l'argomento scottante della sofferenza per amore può essere affrontato.

La storia di Jasmine descrive efficacemente la specifica difficoltà dell'adolescente migrante di conciliare i modelli culturali di mondi diversi e nello stesso tempo di superare lo scarto generazionale. Tale difficoltà può tradursi in uno *shock culturale* (D' Ignazi 2008) ed una specifica vulnerabilità sociale tale da alimentare sul piano psicopatologico il *breakdown evolutivo* (Laufer e Laufer 1984). La rimessa in discussione dei modelli genitoriale, necessaria per realizzare il processo di soggettivazione (Chan 1998) viene esasperata dal conflitto culturale dai codici in campo: quelli del paese d'origine con quello dei paesi d'accoglienza (ricordo che Jasmine prima di arrivare in Italia ha vissuto in Inghilterra), esasperando il conflitto fino a farlo incagliare sulla dinamica violenta della fantasia suicidale. Lo snodo dell'adolescenza diventa per Jasmine il momento in cui la sua vulnerabilità psichica conseguente alla condizione di migrante si amplifica (Moro 1998) tanto da lasciare intravedere il rischio dell'agito (Bouche-Florin et al. 2007) frutto del fallimento della costruzione identitaria. Il modello dei genitori interiorizzato e incorporato negli strati più profondi del sé (Roland 2001) improvvisamente con l'adolescenza è diventato minaccioso ed egosintonico, vissuto come un attacco violento alla costruzione della propria identità. Grazie al gruppo Jasmine può recuperare il processo di costruzione identitaria e attraverso la promozione della capacità di negoziare e mediare le voci multiple e opposte del sé (Skandrani e Bouche-Florin 2009) riaprendo il movimento fra le proprie identità multiple e contraddittorie alle quali il gruppo ha dato voce. Grazie al via vai delle diverse voci (Bathia e Ram 2004) Jasmine può far dialogare e trovare una mediazione fra la proposta culturale genitoriale e quella dei pari, fra la cultura del paese d'accoglienza e quella del paese d'origine, fra il punto di vista maschile e quello femminile, facendo emergere così il proprio conflitto interno con i contenuti specifici della fase evolutiva che sta attraversando che s'intreccia con il conflitto culturale caratteristico della sua condizione di migrante. Il movimento culturale (Hermans 2001) attivato dal Gruppo Evolutivo produce un'interessante migrazione evolutiva (dal suo iniziale funzionamento primitivo tipo branco al funzionamento avanzato tipo Gruppo Evolutivo) di cui la ragazza è consapevole, come dimostra la sua necessità di chiudere l'incontro con la promessa di uno nuovo, chiedendo cosa verrà affrontato in quello successivo.

Laboratorio: un'esperienza di cura delle relazioni. Storia e contesto, breve presentazione

Fabiana Gara, Vissia Carnevali,
Maddalena Piccolo

L'associazione Oikos Onlus opera a Jesi (Ancona) nell'area del disagio adulto nell'ambito della tossicodipendenza, prevenzione e cura dal 1980 mentre nell'ambito della tutela infanzia inizia ad operare nel 1997.

Attualmente gestisce alcune strutture di accoglienza minori: una comunità bambini con e senza mamme, una comunità alloggio per donne sole e con figli, una casa famiglia per bambini 0-6 anni e una comunità adolescenti. Tutte le comunità sono gestite dalla capo area minori e supportate dal centro clinico Genos.

Come si può evincere già dai nomi greci ed ebraici adottati, per passione del nostro Presidente, l'orientamento filosofico è abbastanza chiaro: con Oikos vogliamo definire la "casa" come luogo dove si costruiscono i legami, mentre Paides sta a significare "amico dei fanciulli" nel senso positivo del termine, cioè l'attenzione rivolta prevalentemente ai bambini e la costruzione dell'ambiente fisico e relazionale e progettuale a loro tutela principale. Anania ha invece a che fare con chi perde la strada e la ritrova grazie a un cammino e alla possibilità di rivedere le proprie scelte.

Fin dalla sua nascita l'area minori si è sviluppata nell'ottica di avere al centro del suo operare la cura e la tutela dei minorenni, facendo in modo che fossero al centro della cura anche delle madri, nella certezza che solo tale obiettivo avrebbe eticamente risposto alla mission dell'Associazione.

Questo ha comportato sempre la costruzione di alleanze con gli adulti finalizzate alla cura dei bisogni dei più piccoli, nell'ottica di dare risposte e lavorare secondo le indicazioni delle norme legislative sia nazionali che internazionali. Proprio per questo Oikos si è adoperato per far inserire nell'ambito dei nuovi regolamenti attuativi in corso di emanazione nel lontano 2004 la dicitura di accoglienza nelle comunità educative per minori "ove le mamme possono essere accolte se lo vogliono". Infatti questo dispositivo di Legge consentiva di lasciare l'accento di cura e di interesse, e quindi il soggetto centrale dell'intervento, sul bambino e non sull'adulto come nelle normali comunità mamma-bambino. La nostra comunità si collocava nel panorama delle comunità esistenti come un'anomalia, una particolarità che agli occhi di qualcuno non risultava tanto chiara e siccome nuova, neanche tanto gradita, presumibilmente perché di difficile comprensione. Oggi nelle nuove norme attuative nazionali è prevista una tipologia di comunità bambino-mamma con le caratteristiche della nostra.

Questo per sottolineare come il nostro pensiero sia sempre rivolto al tentativo di trovare le migliori soluzioni con gli strumenti presenti, per rispondere ai bisogni delle persone, soprattutto se minorenni.

Abbiamo pertanto aspettato molto tempo prima di aprire una realtà rivolta agli adolescenti perché il panorama presente in regione e non solo, presentava dei modelli che non soddisfacevano il nostro bisogno di dare risposte convincenti ed efficaci ai disagi che gli adolescenti presentano.

Solo nel momento in cui abbiamo incontrato un pensiero psicodinamico abbiamo capito che la risposta c'era e che questa strada forniva le risposte giuste.

La comunità Anania per adolescenti, anch'essa un'anomalia ancora sul piano istituzionale, è una risposta che si colloca a metà, al limite come i nostri ragazzi, fra l'educativo e il terapeutico, prende avvio dal 2016. Accoglie ragazzi dai 12 ai 17 anni al momento dell'ingresso.

La comunità Paides (operativa dal 1997) accoglie bambini con o senza mamme da 0 a 12 anni al momento dell'ingresso. Questo significa che i ragazzini per progetti speciali possono restare a Paides anche oltre i 12 anni in attesa di evoluzione del progetto verso i bisogni evolutivi.

Parlo di entrambe le comunità perché per alcuni pensieri e per parte del personale sono progetti linearmente contigui. Infatti la coordinatrice, le cliniche dei minori e supervisori interni dei progetti e dei casi, nonché la terapeuta dei familiari, sono le medesime. Le responsabili di struttura si ritrovano tutte insieme una volta a settimana per la propria riunione di équipe responsabili dove mettere in sinergia il proprio modello di intervento. L'area minori è il contenitore che racchiude il tutto condividendo e consentendo un linguaggio, un pensiero e una filosofia d'intervento omogenei e coerenti.

Filosofia d'intervento

Le nostre comunità si ispirano alla filosofia del Progetto Uomo¹, e si rappresentano come una comunità di tipo familiare in quanto le relazioni ivi impostate e le azioni educative tengono conto dell'ambiente di tipo familiare. Si cerca di dare ai nostri ospiti la sensazione di "casa" dove per casa si intende un luogo ove si sviluppano relazioni affettive significative che hanno lo scopo di fornire un'esperienza positiva in contrasto con la precedente esperienza di vita. Questo consente all'équipe di aiutare i residenti, minori e adulti a riflettere sui significati e sulle differenze, sul valore delle relazioni e sui bisogni, sviluppando una competenza emotiva finora mai sperimentata.

Gli strumenti utilizzati sono i colloqui individuali, ma prevalentemente i lavori di gruppo o i laboratori esperienziali o emotivi sia con gli adulti che con i bambini/ragazzi. I vari momenti di gruppo sono ritualizzati e caratterizzano la ritmicità della giornata: in particolare il cerchio della buona notte che consente il riunirsi di tutti in un momento di condivisione dei fatti e delle emozioni della giornata appena trascorsa, o la tana dei bambini un vero e proprio laboratorio espressivo – emotivo attraverso il gioco, il disegno la musica, il movimento, i racconti e la scrittura. Attraverso questi momenti si sviluppa la capacità di un pensiero prima dell'azione, di una consapevolezza delle proprie risorse e capacità, la possibilità di riflettere sulle proprie storie e non esserne più vittime o schiavi.

La ragazzina M., di quasi 13 anni di cui l'esempio del laboratorio che segue, è inserita nella comunità Paides, che in questo momento funziona a modalità mista: ci sono sia minori con le madri sia minori senza. In tutti i casi le madri erano precedentemente presenti con i propri figli e poi per vicissitudini differenti sono state allontanate perché il loro percorso non risultava compatibile con la tutela dei figli. Ora i bambini sono in prossimità di un affidamento o di adottabilità.

Le madri accolte hanno sia problematiche di tossicodipendenza che non. Le madri con aspetti di dipendenza da sostanze svolgono un programma terapeutico di disassuefazione nelle nostre strutture dell'area terapeutica adulti, in modalità diurna: dal lunedì al venerdì, con un orario 9.00/17.00.

¹ Numerosi Centri di Solidarietà sorsero in varie città italiane, gemmarono dal Ce.I.S., sotto l'egida di don Mario Picchi, fino a formare la Federazione Italiana Comunità Terapeutiche, che opera da oltre trent'anni e venne fondata a Firenze l'11 gennaio 1981. Le radici di questa multiforme realtà affondano in quel clima culturale di solidarietà che vide fiorire numerose iniziative, negli anni settanta, suscitate dal volontariato e dal privato sociale in risposta all'emergere sempre più prepotente, anche nel nostro Paese, della tossicodipendenza, verso la quale il Sistema sanitario e assistenziale pubblico, dapprima impreparato, elaborò una prima risposta grazie all'approvazione nel 1975 della legge n.° 685, che riconosce la "tossicodipendenza" come "patologia specifica".

Don Mario Picchi, fondatore e allora Presidente del Centro Italiano di Solidarietà di Roma, è tra i primi ad interpretare il problema della droga come sintomo di un malessere profondo e di tipo esistenziale. Nel 1979, dopo aver conosciuto e rielaborato l'esperienza di alcune significative Comunità Terapeutiche statunitensi, che per prime avevano affrontato la tossicodipendenza ed elaborato metodologie d'intervento, nasce il programma terapeutico "Progetto Uomo", con il suo modello di Comunità Terapeutica (CT). Si tratta, fondamentalmente, di una filosofia di intervento che pone l'accento sull'individuo, sia esso adulto che bambino o adolescente, sulle risorse e potenzialità interiori, affinché la persona sia aiutata a trovare in sé stessa il senso da dare alla vita, oltre la dipendenza, da considerare sintomo da non identificare con la persona stessa. In essa ritroviamo a pieno titolo la filosofia dell'Auto-Aiuto quale offerta all'altro di trovare e di prendersi cura della propria persona; in quanto orizzonte metodologico intrinseco alla CT, permette alla stessa di presentarsi come presidio volto all'accoglienza dell'uomo, inteso in senso lato, che cerca senso e benessere, secondo un'ottica di cambiamento e di crescita e non di mero svincolamento dal sintomo (la dipendenza), che provoca disagio o malessere. "Progetto Uomo" si afferma, negli anni '80, in quanto proposta di principi e di valori ai quali si ispira ancora oggi la FICT, insieme ad altre Associazioni italiane e straniere.

Il lavoro svolto nella comunità è molto complesso perché si sviluppa tenendo presenti diversi piani: i bambini, le mamme e il legame a sostegno delle funzioni genitoriali. L'attenzione al legame è oggetto di osservazione e lavoro da parte dell'équipe anche quando i genitori sono materialmente assenti perché la relazione con il proprio genitore naturale è il nucleo centrale per la vita dei bambini e/o adolescenti in comunità che devono fare i conti con la loro storia che inevitabilmente li riporta alle proprie origini.

Tutte le comunità dell'area tendono a seguire una modalità di pensiero simile tale per cui si pone molta attenzione al lavoro di équipe e a far sì che questa sia costituita da persone e sia dotata di strumenti che permettano lo sviluppo di una circolarità di pensiero, la ricerca di significati condivisi, la riflessione sui bisogni e sul senso delle azioni, sulla possibilità di sviluppare una competenza emotiva e riflessiva da parte degli ospiti che passi attraverso la riflessione del gruppo équipe che restituisce a tutti il pensiero digerito, rimaneggiato, riflettuto e rielaborato.

Per il resto la comunità è un luogo di vita ordinaria, la quotidianità è simile a quella di una normale vita di una famiglia: sport, lavoro, incontri con gli altri familiari, incontri con gli amici, scuola, compiti, scout. Solo che le azioni vengono passate sempre al vaglio del gruppo équipe.

Il progetto adolescenti, sviluppato prevalentemente nella comunità denominata Anania, in particolare si contraddistingue per alcuni aspetti specifici legati alla fase evolutiva.

La nostra riflessione prende avvio dalla consapevolezza che l'adolescenza rappresenta un'età difficile, complessa, che apre a molti conflitti, che mette a dura prova il mondo degli adulti che nella nostra epoca più che in altre è particolarmente disorientato da questa fascia di età. Gli adolescenti sempre di più esprimono il disagio di questa epoca e denunciano con i loro agiti e le loro fragilità le difficoltà incontrate nella generazioni precedenti che oggi sono rappresentate da un esercizio della genitorialità difficile se non carente o insufficiente. La velocità con cui i nostri tempi procedono e l'accesso sempre più anticipato che i nostri giovani hanno rispetto al mondo adulto, il superamento dei limiti e la confusione che incontrano in coloro che dovrebbero essere i propri punti di riferimento, caratterizzano la confusione dei ragazzi di oggi.

Ma l'adolescenza è anche molto di più: è energia nuova, è speranza del futuro, è creatività.

Per questo ci occupiamo dell'adolescente ferito, quello che la società emargina perché difficile, ma lo facciamo con una scommessa: offrire un servizio che risponda ai bisogni dell'adolescente in difficoltà, un servizio specializzato che nasce dalla lunga esperienza del lavoro con la marginalità, con la genitorialità difficile, con gli adulti che sono stati bambini non ascoltati, con i traumi dell'infanzia che sono confluiti in comportamenti di tipo dipendente o comportamenti devianti. Sono i ragazzi borderline o ragazzi al limite (Baldini 2011): non sono solo "maleducati", ma non sono neanche malati mentali anche se lo sembrano, sono aggressivi, violenti ma non sono antisociali, potrebbero diventarli, ma sono ancora in divenire. Non sono tossicodipendenti anche se fanno uso di sostanze.

Sono adolescenti: non sappiamo ancora che uomini saranno, ma possiamo fare delle scommesse.

Noi scommettiamo che dietro i loro comportamenti ci sono dei disagi, dei traumi o attaccamenti traumatici, che come tali vanno trattati, vanno rielaborati, scommettiamo che hanno bisogno di uno spazio e di un tempo per mettere insieme i pezzi e capire dove vogliono andare e che persone vogliono diventare, un luogo dove incontrare persone, testimoni soccorrevoli² disposti ad accoglierli ad ascoltarli, a ricostruire con loro le storie della loro vita in un'autobiografia narrabile³. Vogliamo

² Il termine testimone può assumere diversi significati a seconda della situazione a cui è riferito. In generale il testimone è colui che ha visto, sentito o è a conoscenza in prima persona di un determinato fatto o evento. Il concetto di testimone soccorrevole è stato introdotto per la prima volta in psicologia da Alice Miller (1990) in riferimento ai casi di maltrattamenti e abusi su minori.

³ La funzione narrativa è tipica di ogni individuo, il narrare un atto fisiologico quasi come il respirare. La narrazione, intesa come racconto di storie, è vista quindi come fondamentale per dare un'organizzazione al proprio mondo interiore, per imparare ad attribuire significati all'esperienza umana. Pensando all'attività del narrare all'interno della pratica clinica possiamo affermare come al paziente venga chiesto di raccontare un evento: deve cioè dar voce alle sue rappresentazioni trasformando un ricordo semantico in uno autobiografico, richiesta che comporta un'organizzazione del materiale depositato in memoria e una esposizione sistematica dello stesso, attraverso il linguaggio (Smorti 2007).

incontrarli nelle loro traiettorie impazzite e cercare di fermarli nel processo che rischia di essere autodistruttivo.

La scommessa è evitare di dare loro delle etichette come la normativa imporrebbe: le comunità terapeutiche possono essere solo per chi fa uso di sostanze o psichiatriche. Le altre strutture per adolescenti previste dalla normativa sono comunità di tipo sociale: educative e di pronta accoglienza, ma non prevedono interventi sanitari o di natura clinica. Ma gli adolescenti che hanno bisogno di un luogo sicuro e altro dalla loro famiglia sono adolescenti che hanno anche bisogno di cure, una terapia che possa fare la differenza, ma anche di un ambiente comunitario di tipo familiare che non sia fatto di sole regole, ma di un linguaggio e di una metodologia di tipo terapeutico affinché la comunità intera diventi un luogo di cura in stretta sinergia con lo psicoterapeuta, senza soluzione di continuità, senza deleghe all'altrove. Solo così il percorso assume un senso, si insinua nella vita del ragazzo e offre l'opportunità di un cambiamento profondo, di una comprensione del proprio essere una persona in crescita, capace di tollerare le proprie frustrazioni, i disagi, le paure che questo comporta, capace di affrontare le esperienze traumatiche della propria vita e di affrontare il futuro.

La nostra équipe educativa e terapeutica ha il compito di essere un congegno "pensante", di operare in maniera da offrire ai nostri ragazzi, ma anche a i nostri bambini, uno spazio di meta-riflessione, dove vengono digeriti e rielaborati i vissuti e gli stati emotivi che circolano nell'ambiente comunitario a causa dei rispecchiamenti fra loro.

I ragazzi ospitati nella nostra comunità sono quindi minori con disagio psico-sociale, adolescenti che a seguito di esperienze di vita traumatiche o non sufficientemente protettive restano in ostaggio di blocchi evolutivi del pensiero, delle emozioni e dello psichismo. Ragazzi al limite (Baldini ibidem). Individui che non abbiano accesso e risorse per giungere ad una soggettivazione se non adeguatamente affiancati nella ripresa della mentalizzazione bloccata. Il nostro lavoro è l'accompagnamento di adolescenti sofferenti verso la possibilità di accedere al pensiero e allo psichismo. Lo strumento principale utilizzato a questo scopo è la relazione con l'équipe, con l'adulto "pensante", con la "mente gruppale" dell'équipe e dei pari.

Il quadro teorico di riferimento è di matrice psicoanalitica. In particolare ci ispiriamo al pensiero di Arnaldo Novelletto e colleghi e della sua scuola (ARPA – Associazione Romana per la Psicoterapia dell'Adolescente e del Giovane Adulto), che nel tempo hanno sviluppato uno specifico approccio all'adolescente sofferente, differenziandolo dagli interventi orientati ad adulti e bambini.

L'adolescente patologico, segnalato dalla società per agiti devianti o per il palesarsi di un disagio psichico con prognosi infausta, rappresenta una sfida complessa e perturbante per la collettività. La nostra comunità si è formata, e continua la formazione, attraverso supervisioni regolari, seminari, studio e lavoro interno dell'équipe, allo scopo di fronteggiare questa sfida sociale e individuale, allo scopo di curare il futuro collettivo attraverso la cura della singola "persona adolescente".

Secondo la nostra esperienza e la nostra formazione, la collettività degli adolescenti e degli operatori presenti in comunità rappresenta lo strumento e lo spazio di evoluzione possibile, l'azione sociale e mentale che riavvia il processo di vita psichica.

Gli adolescenti, come le mamme, spesso sono stati bambini non visti o visti in maniera non adeguata come risposta al loro bisogno. Purtroppo a volte le logiche di tutela soccombono alle logiche del funzionamento del sistema curante e delle economie di mercato e si arriva tardi. Ma laddove possiamo, con i nostri minori e le mamme con i loro figli, cerchiamo di avviare un lavoro di prevenzione, aumentando tutti i fattori di resilienza che diano la possibilità di non deviare in un percorso evolutivo che li porti ad essere "adolescenti al limite". Pertanto il metodo di lavoro nella comunità è impostato secondo una metodologia che vede il gruppo degli adulti impegnati in prima persona nella costruzione di un ambiente che consenta ciò.

Il gruppo delle persone presentifica la gruppaltà della mente adolescente e soprattutto funge da contenitore e da detonatore delle angosce, consente la loro evacuazione. Il gruppo è luogo di aggregazione (sociale e psichica) e al tempo stesso di differenziazione. La mente gruppale consente l'osmosi del pensiero, l'incontro dell'inconscio collettivo e il riavvio dei processi di mentalizzazione.

L'attività attraverso cui si sviluppano tali meccanismi è la "quotidianità", la convivenza, i movimenti di transfert e controtransfert nelle relazioni tra le persone di cui ci si prende cura e che curano. La matrice curativa di tale "quotidianità" si colloca nella pensabilità e nella rappresentabilità che l'équipe maneggia successivamente, in riunione e in supervisione, del materiale vissuto da e con loro, nella attribuzione di senso.

La valenza clinica degli interventi viene tenuta in considerazione dagli operatori nel pensare e applicare ognuno degli strumenti tipici del lavoro che qui vengono elencate per macro aree:

Lavoro con le famiglie d'origine presenti o presentificate

Di tutto questo lavoro interno che fanno i ragazzi ospitati facciamo partecipi i familiari laddove presenti, perché in un cammino parallelo a quello dei figli, possano anche loro acquisire le consapevolezze e le responsabilità del loro ruolo, comprendere le aree di criticità e mettersi in gioco anche qui senza deleghe, ma in una corretta divisione dei compiti e delle responsabilità relazionali che hanno avuto un esito a volte negativo in tutto il gruppo familiare.

Le famiglie hanno degli spazi condivisi con gli altri familiari, in gruppi di auto aiuto, condotti dal responsabile del progetto genitoriale parallelo, e momenti di incontro con i propri figli alla presenza degli operatori, con l'obiettivo di trattare delle tematiche relazionali che hanno caratterizzato la loro storia familiare affinché tutto il nucleo possa avere un'opportunità di condividere i vissuti di ciascuno a proposito di situazioni familiari che hanno avuto peso nella loro storia.

Il percorso dei ragazzi è strutturato con fasi che richiedono la presenza della famiglia anche perché questa diventi, laddove possibile, co-terapeuta e sostenitrice del progetto in alleanza con gli operatori della comunità soprattutto nella fase di semi-residenzialità, prevista nella parte iniziale del progetto, che è la fase di valutazione e studio del progetto, e la fase finale dopo la comunità residenziale, fase intensiva del progetto.

Il progetto ha l'obiettivo di far sperimentare al nucleo familiare la possibilità di attribuire un senso diverso agli eventi che hanno caratterizzato la loro storia, ritrovare insieme una possibilità riparativa laddove necessario, ricostruire insieme la narrazione della storia della famiglia con significati e relazioni rinnovate.

Tutto il progetto assume così una completezza e una organicità tali da poterlo denominare lavoro terapeutico, o meglio, Comunità che cura.

Azioni curanti o relazioni curanti?

Lo strumento principale della comunità quindi è la relazione e soprattutto la qualità di questa, nonché il pensiero clinico dell'équipe che trasforma azioni quotidiane in azioni ricche di senso e di significato restituibili agli ospiti della comunità rielaborate in un continuo lavoro di tessitura della trama della vita.

Le relazioni da spontanee o tipiche dei contesti spontanei, vengono a volte inserite in un contesto costruito come il laboratorio, all'interno del quale l'educatore o il terapeuta, quale partecipante osservante, costruisce delle azioni che consentono ai ragazzi di trasformare o incontrare modalità di pensiero e gli sguardi con cui vedono la realtà.

- Laboratori manuali dove, attraverso la costruzione di oggetti, i ragazzi trasformano la materia prima per raggiungere un risultato finale dapprima pensato e presente solo nella loro mente.

- Laboratori emotivi che aiutano ad arricchire il proprio vocabolario emotivo attraverso la visione di film, la scrittura creativa, il disegno e l'arteterapia o musicoterapia.

- Laboratori di sviluppo delle capacità critiche quali lettura ragionata di quotidiani o riviste di settore, incontri con esperti quali avvocati per i temi della giustizia e dell'organizzazione del nostro sistema giuridico, o altri argomenti di interesse dei giovani.

Metodologia di lavoro

Come il lavoro del singolo educatore o del singolo laboratorio diventa un'esperienza evolutiva del singolo o del gruppo ragazzi?

Le nostre comunità sono caratterizzate da una forte componente di lavoro in équipe che non si caratterizza nello specifico per la condivisione delle azioni o linee educative e sulla programmazione della comunità e del lavoro. La parte più significativa è quella che riguarda il lavoro sul gruppo, sui pensieri riferiti al gruppo utenti, sulle emozioni che devono essere esplicitate, rese consapevoli e condivise al fine di capire quali siano le fantasie che il gruppo fa e quali quelle che il gruppo utenti respira e a sua volta agisce. I pensieri nascosti, le cose che “non si possono dire”, tutto ciò che rende la relazione fra i colleghi e l'équipe e il gruppo utenti altra cosa da ciò che vediamo. Riflettere anche sulla possibilità di rappresentare una mente che non confonda l'utente sulle tante relazioni che stringe in una comunità e che ci sia invece un gioco delle parti consapevole e sul quale tutti possano riflettere. I pensieri si fanno in équipe. Questa è l'officina del pensiero e delle azioni. Nelle riunioni si decide chi fa per cosa e perché, con quali obiettivi, e i tempi⁴. Il singolo educatore svolge il proprio compito riportando l'esito all'équipe attraverso un suo scritto. L'équipe ripensa insieme cercando gli obiettivi raggiunti, attribuendo significati condivisi sul lavoro svolto e raccogliendo insieme gli esiti dandone prosecuzione nel tempo.

I laboratori nelle comunità per minori a orientamento psicoanalitico. Quale senso?

La quotidianità in comunità è fatta di piccoli gesti, di convivenza H24. Il “gesto terapeutico”, l'atto di cura, viene agito in ogni respiro condiviso, in ogni sguardo, in ogni parola. Tale gesto è rappresentato in maniera ancora più efficace quando si possono creare spazi di azione e pensiero che sono stati riflettuti e pianificati dall'équipe, che ne valuta i possibili benefici e le aree di intervento. È da questa fucina che nascono le proposte e le idee per i nostri laboratori di comunità. Che ci consentono anche la strutturazione di un “tempo insieme” che argina dall'angoscia del vuoto del quotidiano e dallo smarrimento depressivo o rabbioso che caratterizza i nostri adolescenti, creando un quotidiano che contiene.

Quali obiettivi?

Il nostro primo, apparentemente banale obiettivo è di tipo educativo e formativo. Offrire uno spazio organizzatore e potenzialmente attivante di risorse inattive e silenti. Mostrare ai nostri ragazzi le potenzialità del loro corpo e della loro mente, che attraverso la coordinazione con l'altro può volgere ad un obiettivo comune concreto e soddisfacente (ci riferiamo ad esempio al laboratorio di falegnameria durante il quale un paio dei nostri giovani e robusti ospiti hanno ridato nuova vita ad alcuni vecchi mobili da discarica). Esperienza come queste accostano i ragazzi alle loro potenzialità creative, ma diventano successivamente trama di riflessioni e di riletture dell'équipe e dello stesso gruppo

⁴ “Ecco qual è il problema dell'incontro con l'adolescente: il problema del tempo. Molto spesso il tempo preme e non solo perché c'è un'urgenza vitale, non solo perché c'è la sofferenza, non solo perché la realtà è là a proporre le sue inevitabili scadenze (esami, scelte vitali...), ma soprattutto perché l'adolescente pone spesso la sua domanda in un modo precario, sfuggente” (Donnet 2005, p. 36)

ragazzi, che conducono il pensiero dal concreto (mobile da discarica che diventa orgoglioso ornamento della stanza delle psicoterapie) all'emotivo (scoprire l'esclusività di qualcosa/qualcuno in apparenza inutile e sfruttato) e al sociale (i condizionamenti che ci portano e vedere tutti tutto allo stesso modo – noi possiamo vedere altro!).

La nostra équipe, nel lavoro organizzativo e negli incontri di supervisione, è guidata a volgere lo sguardo alla clinica, nella pianificazione e nella lettura in itinere e a posteriori dei laboratori. Gli strumenti che identifichiamo in questi approfondimenti focalizzano due temi centrali dei laboratori:

Il gesto

Il gesto agito nel laboratorio, qualunque sia l'obiettivo finale del lavoro, è un "tocco" fisico e psichico. Nel caso degli adolescenti l'implicazione del corpo diventa poi fondamentale, l'uso che egli, il gruppo e gli adulti fanno del proprio corpo ha funzione di riorganizzatore psichico dell'esperienza del ragazzo (in questo caso pensiamo alla esperienza di un laboratorio di danze caraibiche svolto in comunità da un maestro esterno all'équipe – gli obiettivi raggiunti in questa occasione, a parte gli aspetti ludici e aggregativi, sono quelli riferiti al corpo e al contatto fisico tra maschio e femmina – consentendo ad una delle nostre ragazze di accedere ad una vicinanza fisica con un maschile estraneo non giudicante, non spaventante e non abusante).

Il gesto espressivo a cui vengono chiamati i ragazzi si scontra spesso con le loro paure, col rischio e la paura del giudizio dell'altro, dal quale faticano a liberarsi, e che incarna senza che ne siano consapevoli, le sovrastrutture e i pregiudizi ai quali essi stessi sottopongono il mondo. Si apre così il tema della paura dello sguardo dell'altro e della ferocia del proprio giudizio, sui quali più che le riflessioni e le parole risulta efficace l'esperienza di accettazione che sperimentano dal vivo negli incontri.

Lo spazio/tempo

Lo spazio/tempo pensato e organizzato per il laboratorio è uno spazio relazionale in cui i partecipanti agiscono istanze interne di distanza/vicinanza frutto delle loro esperienze personali, ma che vengono modellati dall'esperienza stessa del qui e ora. La ripetitività e regolarità dell'esperienza condivisa ha la funzione di regolatore emotivo (della relazione e dei suoi ritmi di vita) ed accompagna il ragazzo ad accettare una proposta di attività. Riteniamo che questo aspetto del trattamento di cura abbia anche lo scopo di incontrare e sostenere le parti della psiche che sono impegnate nello sforzo di funzionare nella realtà, e che potremmo, col progredire della cura, integrare con le parti traumatizzate.

La nascita di un progetto laboratorio

Come nasce il laboratorio?

Sia io che Lucia esplichiamo a Marina l'importanza di questo lavoro, l'averlo progettato esclusivamente per lei con l'uso di materiali particolari che incuriosiscono la bambina e la conducono ad accettare senza remora l'avvio del lavoro.

Marina sceglie come oggetto da usare la sua personale tazza della colazione (cosa che fino a quel momento sembrava da escludere totalmente, visto che la ragazza era proiettata a usare una tazza della struttura).

La ragazza è emozionata, ha gli occhi che le brillano nel vedere l'ambiente impostato e strutturato per il "lavoro riparatorio".

La luce è soffusa dalla lampada, il tavolino è organizzato in uno spazio libero su cui lavorare e in uno dove è presente e predisposto tutto il materiale necessario.

A nostra disposizione ho strutturato un angolo, l'angolo morbido dei cuscini, pensato per coadiuvare momenti rilassati, accompagnati da un sottofondo musicale.



FASE 1

In questa prima fase definisco a Maria cosa è il Kintsugi, ovvero la ricostruzione, riparazione (tsugi) con l'oro (kin).

Le mostro un disegno grafico-pittorico contenente i termini chiave: impegno, riparazione, saldare, ferita, cicatrici, prezioso, gioiello, bellezza e ricostruzione. Insieme diamo una definizione a questi termini. Marina molto spontaneamente fa dei rimandi pratici al nostro episodio e a situazioni familiari specifiche in cui ha distrutto una relazione. In particolare sottolinea i termini ferita e saldare. Per quest'ultimo termine chiede spiegazioni e mentre le fornisco la chiarificazione del concetto semplificato traccia con il dito le linee disegnate sul cuore; operazione che Marina ripeterà spesso.

Passo poi ad illustrarle il materiale a disposizione, descrivendone la sua funzionalità e il modo in cui lo andremo ad utilizzare.

Spiego brevemente e molto semplicemente che può capitare di distruggere, anche involontariamente, dei rapporti, delle relazioni ma poi sentire profondamente la volontà di ricostruirli.

Il kintsugi è una tecnica simbolica che può essere applicata concretamente e tangibilmente agli oggetti per ricostruirli come alle relazioni per risanarle e ripararle.

Lei fa liberamente degli esempi in cui ha distrutto una relazione, cita il nostro episodio ma ne elenca anche altri, in particolare quelli con la sua famiglia, quelli con il fratello più piccolo.

Utilizzando le parole del disegno grafico traccia con il dito delle connessioni e mi dice: "come quando ero a casa che ho distrutto tutto con mamma, papà e soprattutto con mio fratello. Ora impegnandomi posso riparare per rendere il nostro rapporto più bello, prezioso come un gioiello e ricostruirlo per tornare insieme a loro a casa".

Le faccio notare che insieme possono ricostruire, mattone dopo mattone con tanto di colla e polvere d'oro la loro nuova casa dove vivere le nuove relazioni e che questo può essere un metodo che può applicare sempre.

FASE 2

Le spiego che la sua tazza rappresenta la nostra relazione e che ora lei la distruggerà.

Ci posizioniamo verso la zona del pavimento libero, le chiedo di fare attenzione perché nel rompersi la tazza potrebbero schizzar via schegge di ceramica.

Respira profondamente, è concentratissima. Mi avvicino a lei che accenna un leggero lancio, l'oggetto rotola intatto.

Raccogliamo la tazza e le dico: "riproviamo?", lei determinata ed energica prende l'oggetto, cerca il mio sguardo ed istintivamente ci diamo la mano, scaraventa la tazza che si frantuma.



Dopo la rottura siamo entrambe sollevate, Marina sorride, raccogliamo i vari pezzi e ci posizioniamo nella zona di lavoro.

Lei mi chiede se riusciremo davvero a ricostruirlo perché mancano dei pezzi frantumatisi. Le faccio la similitudine con le relazioni, quando si rompono si perde qualcosa ma ora sta a noi, al nostro impegno, alla nostra cura, alla nostra attenzione e bravura la buona resa della ricostruzione.

FASE 3

Insieme uniamo la colla bi-componente. Stende la colla accuratamente e ricompone con cura la tazza, mi chiede solo qualche consiglio o piccolissimi aiuti tendendo, con cura e impegno, di ricostruire l'oggetto.

In attesa che si asciughi la colla leggiamo insieme i MESSAGGI BELLI DEL “KINTSUGI”



Tende, per piacere, a ripassarlo più volte esclamando: “ora si che è un gioiello, è molto più bella, posso usarla per tenerci le cose più preziose? Oppure le mie penne?”.

FASE 4

Mi chiede spiegazioni sull'origine del kintsugi. Le racconto l'origine di questa tecnica che risale al XV sec. Askikaga Yoshimasa (ottavo Shogun) dopo aver rotto la sua tazza da the la inviò in Cina per farla riparare. All'epoca le riparazioni avvenivano con i metalli, (poco estetici). Askikaga Yoshimasa decise di tenerla e affidarla agli artigiani giapponesi i quali colpiti dalla tenacia del Shogun decisero di farla diventare un gioiello, riparandola con la resina e polvere d'oro. È una tecnica molto usata ancora oggi per accomodare pezzi pregiati e rari. Mentre le racconto la storia del kintsugi, assecondo la sua necessità di sdraiarsi, distendersi e farsi coccolare, accompagnate dal sottofondo musicale di Ludovico Einaudi.



Osservazioni finali

Durante tutto il lavoro si instaura tra noi una forte sintonia, empatia e intesa. Lei contempla il suo lavoro terminato in fase di asciugatura ed è emozionata tanto da avere gli occhi lucidi, carichi di gioia. Sprizza felicità ed energia da tutti i pori. Una volta tornata in struttura racconta a tutti i bambini del nostro lavoro, e mentre risistemo il laboratorio mi ritrovo tutti i ragazzi a guardare il lavoro realizzato. Marina mostra orgogliosa la sua tazza, tiene particolarmente a mostrare alla sua amica del cuore il disegno grafico pittorico che le ho preparato.

Esperienze laboratoriali

Paola Sabocchia, Federica Padroni, Serena Spagnolo, Chiara Felici

Le Case Famiglia “La Vela” ed “Il Caleidoscopio” hanno come fine l’accoglienza e la riabilitazione in senso psicodinamico di bambini in stato di disagio psicologico e adolescenti “al limite”. Entrambe svolgono la loro attività principalmente in quattro ambiti: residenziale, terapeutico, ricreativo-laboratoriale e formativo. Negli anni di lavoro sono stati pensati spazi ed iniziative trasversali come contesti di prevenzione e cura del disagio, avviando vari laboratori esperienziali. Appartiene al trascorso storico della Casa Famiglia privilegiare attività che favoriscano il contatto con le proprie emozioni. Tutto il lavoro nelle comunità ad orientamento psicoanalitico si declina nel senso della gruppaltà. Incontri con i ragazzi, ogni giorno, in ogni occasione (pranzi, cene, incontri aggregativi all’uopo pensati, musica, arte, teatro, sport) incontro con altre Istituzioni (Servizi Sociali, Tribunale per i minorenni), incontri del Gruppo volontari, e incontri Gruppo referenti attività laboratoriali. Metodicamente tutto ciò che accade viene sottoposto al vaglio del Gruppo operatori nel contesto di incontri con il supervisore, vera fucina dinamica dell’officina comunità psicodinamica. In tale contesto tutto l’accaduto viene letto in termini di fenomeni transferali e controtransferali di affetti di ragazzi scissi e proiettati su adulti che li intercettano con i propri recettori affettivi e si fanno da tali affetti possedere, creando di fatto un insieme psichico disomogeneo e disarticolato che rappresenta la proiezione del mondo interno di ciascun ragazzo e del Gruppo ragazzi nel mondo interno di ciascun operatore ed in quello del Gruppo operatori in toto.

Inizia quindi il lavoro atto a dotare di significato i fenomeni affettivi che si evidenziano, svolto dal supervisore in intima connessione con il Gruppo operatori. Nel tempo tali significati e le risorse psichiche del Gruppo dinamico degli Operatori al lavoro costruiscono qualcosa di simile ad un sistema che lega tutto, come un grande mosaico dinamico che ripetutamente ultima la fase di composizione definendo all’infinito ciò che era instabile in ciò che diviene stabile, da tali passaggi, nel Gruppo ci si sente come qualcosa di solido, armonico, irradiando tale stato. La Comunità familiare si presta quindi ad essere luogo di rappresentazione metaforico, metonimico degli affetti originari degli assistiti. Attraverso la proiezione ed un lento lavoro, i bambini e ragazzi trasferiscono sugli operatori aspetti rudimentali del loro psichismo; gli operatori si offrono come oggetto concreto di transfert multipli e lentamente attraverso nuove identificazioni si lega la storia passata a quella presente, si creano così nuovi scenari e rappresentazioni, che per i bambini ed i giovani in difficoltà diventano significanti con funzione di guida nei complessi meandri della psiche e della sofferenza.

Il lavoro della Comunità a funzione analitica risiede nella costante mediazione tra il concreto ed il pensiero tra il rispetto della regola e l’elaborazione di senso tra l’oltrepassare il limite ed il lavoro su di esso. Il lavoro è espresso in termini quotidiani e pensato in termini psicodinamici con la fatica di integrazione che ciò comporta. In tale cornice esplicativa del lavoro di comunità, le esperienze laboratoriali sono pensate come spazi di transizionalità e ambiente ludico e cioè come un’area transizionale dell’esperienza (Winnicott 1971) in cui la relazione non deve essere troppo esplicitata, ma veicolata dall’ambiente in cui i sentimenti di attaccamento, come quelli conflittuali, la vicinanza come la distanza, vengono mediati da un’area intermedia di attività e di pensiero in una oscillazione tra il mondo interno ed esterno (tra il dentro ed il fuori) nella speranza di creare un senso di sé buono su cui appoggiarsi.

La qualità intermedia (transizionale) dell’esperienza laboratoriale acquista il significato di una coproduzione feconda tra i giovani ospiti e l’équipe curante, questa transizionalità apporta uno spazio altro creativo, fecondo che si oppone alla logica del tutto o niente tipica della condizione borderline/psicosi e mantiene viva la funzione pensante, tramite nuovi oggetti parlanti, riabilitando così il clima sensoriale-emotivo in relazione alla cura del Sé. Quindi l’esperienza laboratoriale si presta ad essere luogo di relazione per un lavoro di figurazione degli affetti, ma anche di spostamento e rappresentazione. Nella nostra esperienza, i laboratori rappresentano l’apporto esterno che può sostenere

le risorse interne ed il gioco degli investimenti libidici e delle identificazioni con adulti significativi con cui creare la relazione come esperienza che sostiene; rappresentano una sorta di intervento clinico di apertura al mondo interno, la lettura degli aspetti intrapsichici è pensata ed attuata con una cornice psicoanalitica che diventa anche una forma di rapporto terapeutico conoscitivo dell'esperienza di oggetto Sé che aumenta la forza del Sé. Per i ragazzi più grandi con storie complesse, si privilegiano attività alla scoperta del corpo e dei limiti, attraverso i laboratori sportivi di pugilato, scalata su roccia, vela, ippoterapia, musica ed espressività corporee.

La nostra esperienza laboratoriale

La Comunità "La Vela", la cui équipe è composta dalla responsabile, da operatori turnanti e da esterni specializzati in varie discipline, negli anni ha sperimentato laboratori motivati dalla ricerca di spazio, tempo e presenza per permettere ai giovani ospiti di accedere al pensiero offrendo rappresentazioni per i loro affetti dispersi. L'esperienza gruppale si colloca al centro di tale obiettivo e ne costituisce la struttura. Essa è iniziata "giocando" e associando intorno al nome della Comunità situata, tra l'altro, vicino al mare: il pensiero del movimento, del gruppo-equipaggio in viaggio e dell'avventura in mare. L'immagine che i ragazzi hanno restituito di se stessi nei primi incontri è di un gruppo costituito da adulti e adolescenti su un'imbarcazione avvezza ogni giorno ad affrontare il mare con bonaccia o la tempesta; nell'attività laboratoriale, tutti in gruppo hanno creato un quadro, e su di esso scolpito l'aforisma: "Non possiamo dirigere il vento, ma possiamo orientare le Vele" (Il motto scolpito sul quadro, da allora, è appeso alla parete del salone di casa, dove tuttora si svolgono le riunioni di Gruppo e dove "una bella vela raffigurata" prende il largo) si è cercato così di indicare il viaggio insieme. Metafore per indurre il pensiero di gruppo. I ragazzi successivamente, hanno intrapreso un laboratorio di vela con skipper ed uno di arrampicata su pareti scoscese con maestri alpinisti. Entrambe le tipologie di istruttori avevano anche esperienza di comunità e partecipavano metodicamente al lavoro del gruppo operatori comprese le supervisioni. È stata avviata, in concomitanza, un psicoterapia di gruppo, svolta una volta a settimana all'esterno della struttura, con uno psicoanalista esperto. E così, lavoravamo in gruppo col gruppo operatori, in gruppo coi ragazzi e i ragazzi in gruppo in psicoterapia. A quel punto alcuni ragazzi hanno iniziato a chiedere spontaneamente allo "psi" colloqui individuali e a seguito il livello rappresentazionale del gruppo ragazzi è divenuto compatibile con la significazione del rapporto individuale. Sono così potute partire psicoterapie di tipo classico. Il campo psichico e il pensiero inconscio gruppale, a quel punto del cammino, erano tali che sono "emersi sogni paralleli" tra il leader dei ragazzi e la responsabile della Struttura; su tale fenomeno abbiamo presentato e pubblicato più volte.

In parallelo procedeva il lavoro sul corpo in movimento e sulla mente pensante, e come piace dire a noi "di comunità", il rapporto con le forze naturali, il mare, il vento, la montagna, l'altitudine, il ghiaccio, ha permesso loro nel concreto tendente al metaforico, di fare esperienza del confine e del limite interno ed esterno, condizioni prima poste al di fuori della pensabilità. I ragazzi hanno così esperito il sentimento prima ignoto della paura, dell'angoscia e infine del dolore che li ha resi completamente umani.

Luca: "Oh, in mezzo al mare sei piccolo e senti l'altro vicino a te che è importante, perché sta lì con te".

Claudio: "Oh, hai paura eh! Quando il mare è arrabbiato".

Antonio: "Non ce la faccio a salire, non ce la faccio, che devo fare....e se i chiodi non tengono?"

Casco, rimango qui, mi fermo!".

Giuseppe: "Da lassù (in cima alla montagna) dopo sta fatica che me so fatto, tutto è diverso, non credevo di farcela, ma a Sperlonga ho avuto davvero paura".

Laboratori esperienziali – sentimenti e sessualità

Se la sofferenza mentale ha la sua origine nell'alterazione delle prime esperienze relazionali, ecco che l'istituzione di Comunità di tipo familiare rappresenta, per i legami relazionali significativi che può promuovere, un'occasione di rappresentazione o rimessa in scena di copioni, e modelli operativi interni, attraverso l'attualizzazione di processi transferali. Il setting comunitario diventa un unico scenario dove il gruppo operatori e il gruppo dei giovani ospiti, viene sollecitato a riattraversare importanti nodi dello sviluppo. È in analogia di questi due gruppi e conseguentemente agli affetti transferali e controtransferali che si possono instaurare dei processi evolutivi trasformativi.

Nel bagaglio di esperienze in comunità familiare per adolescenti difficili maschi e femmine, l'amore, l'odio e la sessualità sono elementi compresenti nella relazione tra operatori e ragazzi. Tutto il lavoro dal punto di vista economico e progettuale con gli adolescenti è influenzato dalla carica di vitalità, insita nella relazione interpersonale, atta a risvegliare desiderio, voglia di sognare e vivere. Possiamo dire che per i giovani residenti, il primo nobile ospite fisso che abita la casa e muove il motore è una sorta di erotismo, una carica vitale di investimento che trasforma, conduce e determina la ricchezza generale della sensibilità emotiva, la capacità di esperire in sé il diverso e parteciparvi. Questa visione trasforma l'idea di un educativo rigido e strettamente pedagogico in un processo dinamico, creativo, aperto a più voci ed elaborazioni, dove la mente e il corpo sono in un continuo di scambi emozionali. Il flusso o l'impedimento dei processi economici interni degli operatori e dei ragazzi influisce sul livello della qualità della relazione oggettuale. L'identità sessuale del gruppo prende via sulla base dei messaggi, permessi e divieti ricevuti nella propria storia di vita e alla posizione esistenziale scelta; su queste tematiche il gruppo lavora. Gli operatori che a vario titolo svolgono un'attività in Comunità godono di un particolare punto di osservazione rispetto agli ospiti. Nella mente degli operatori c'è la considerazione che la mente adolescente non è solo un transito dall'infanzia all'età adulta (Novelletto 2009), ma uno stato presente in tutti noi e potenzialmente attivo. Tutti gli operatori lavorano per l'accoglienza, a partire dall'autoanalisi degli stati dell'Io, del proprio mondo interno, per estendersi all'accoglienza del mondo interno dei giovani ospiti. La Comunità nella sua funzione "come se fosse una famiglia" incontra e si scontra con il gioco dei legami vecchi e nuovi, con la costruzione di senso e con la forte dispersione a cui spesso i nostri giovani ospiti ci confrontano. Rappresenta uno spazio in cui i ragazzi possono proiettare ed esprimere le loro emozioni e le loro fantasie in una condizione non strutturata rigidamente. La specificità della metodologia di lavoro si articola nella circolazione degli affetti, dei legami, nel ruolo organizzativo e nella funzione. Il clima di una comunità è variegato, la tempesta in mare aperto o la bonaccia arrivano repentinamente, da una modalità costruttiva, si cade nella drammatica decostruzione. I movimenti inconsci nascono e si spengono in un continuo dinamismo, dove il lavoro di cura è nella ricerca gruppale di un equilibrio statico dinamico (Piaget 1948) per procedere pensando i fatti che accadono dentro di ognuno e fuori il contesto comunitario. I nostri giovani hanno un'esperienza affettiva primaria deprivata, soffrono di un disturbo della significazione dell'oggetto. Sono sofferenti nella mente per affetti primari fallimentari perché sadici, sono stati usati dai propri genitori nel tentativo di trovare un proprio equilibrio (Khan 1979). Pertanto la loro esperienza iniziale della vita è dolorosa fatta di dispiacere, c'è un masochismo identificatorio con l'oggetto frustrante (Baldini 2004). Gli ospiti mostrano un vuoto dentro se stessi reso possibile dall'effrazione delle cure e dall'efflusso passionale della distruttività primaria (Corcos 2015). Nel trattamento di cura serve frapporre una protezione, ridefinire i confini ai pezzi di sé dispersi e soprattutto bilanciare le valenze distruttive e masochistiche con quelle erotiche. Il progetto educativo individualizzato dovrebbe basarsi principalmente all'apertura di un maggiore senso del piacere, orientato alla ricerca attiva di sensazioni vitali a superamento dello "stato emotivo primitivo" generato da interrelazioni precoci caratterizzate dal trauma e dalla minaccia di abbandono. La casa con i suoi spazi (è l'oggetto nuovo rispetto a quelli originari) si presta, per un lavoro che parte dal concreto al metaforico, ad essere un ambiente affettivo stimolante, dove le cose che accadono, possono essere rielaborate nel lavoro di gruppo giornaliero, nelle riunioni di équipe settimanali (gruppo

operatori e ragazzi) e nella supervisione. Le riunioni del gruppo sono momento fondamentale della vita comunitaria, svolgono funzioni organizzative, relazionali e di contenuto emotivo.

Appartiene alla nostra storia di Comunità privilegiare attività laboratoriali che favoriscano il contatto con il proprio corpo e la nascita del pensiero. L'idea è quella di ripartire dalle proprie esperienze del corpo e dalle sue esperienze per aiutare i ragazzi a rinforzare ed acquisire compiti evolutivi in cui essi risultano in difficoltà. Il corpo adolescente nel gruppo dei coetanei ospiti diviene il palcoscenico di vissuti interni che sperimentati riescono ad essere pensati e raccontati. Le attività proposte ai residenti, risignificate attraverso la relazione con gli operatori e nuovi investimenti, hanno lo scopo di riproporre loro questo percorso dal corpo alla mente, dal concreto alla capacità di astrarre e simbolizzare.

Riportiamo alcuni momenti di lavoro di gruppo che vengono svolti settimanalmente con la durata di circa due ore sui sentimenti e sulla sessualità.

Si tratta di un laboratorio esperienziale chiamato "Principi o Ranocchi?". Consiste nella narrazione di fiabe. La fiaba popolare trasmette messaggi sempre attuali e conserva un significato profondo per conscio, subconscio e inconscio. Si adegua alla mentalità infantile, ma anche al tumulto delle aspirazioni amorose e delle frustrazioni dei ragazzi più grandi. Il tema trattato parte dalla precedente narrazione di un mito e di una fiaba (per esempio, Cupido e psiche, Il re ranocchio, La Bella e la Bestia) e da una serie di strumenti di riflessione a partire dal proprio copione sessuale/familiare. Il gruppo è costituito da sette ragazzi (tre femmine e quattro maschi) dagli undici ai diciotto anni. Cinque inseriti da più tempo, di cui una maggiorenne in uscita, e due di recente ingresso. Con l'inserimento dei nuovi ragazzi si presentano tensioni tra i due gruppi maschi e femmine. Particolari circolazioni affettive e di attrazione avvengono tra un giovane di colore di sedici anni che chiameremo Davide con una storia di abbandoni e Celeste, con un funzionamento di tipo al limite, cresciuta in un contesto di promiscuità sessuale. Davide viene dall'Africa, si differenzia dagli altri ospiti per il colore della pelle e l'aspetto del corpo meno bambino e più ragazzo. Due mesi prima dell'ingresso di Davide viene inserito in casa famiglia Samuele, un ragazzo di tredici anni con un vissuto di sofferenza mentale e profonda angoscia. Sua madre dopo la nascita della seconda figlia cade in una forte depressione a seguito di una malattia neurologica che compromette la deambulazione. Samuele cresce con idee persecutorie, religiose, ammorbanti e castranti. Il breakdown avviene quando sua madre, per vendicarsi dei tradimenti del marito, spinge Samuele a testimoniare un abuso da parte del padre, poi negato in un secondo tempo, motivo per cui il ragazzo vive una profonda colpa. La sua carica istintuale è soverchiante e disorganizzante. Gli altri ragazzi, presentano traumi precoci cumulativi per una serie di abbandoni, rifiuti, intrusioni, silenzi. Nell'incontro di laboratorio nasce una produzione fantasmatica, espressione concreta dell'esistenza di dinamismi interni e moti affettivi fra i membri del gruppo.

Ascoltiamo la voce dei ragazzi dopo la narrazione delle fiabe menzionate e la somministrazione, di questionari-stimolo al dialogo di integrazione, tra gli stati del Io (bambino, adulto, genitore).

Samuele (entrato in comunità da poco tempo): "Non ho ancora capito il nome di questo lavoro che stiamo facendo, che significa principi o ranocchi?"

Celeste: "È un po' come ti senti tu, come vivi le cose"

Sole: "Sei un principe dentro di te o non ti ci senti?"

Zoe (maggiorenne): "E se sei principe, che principe sei? Capace o impedito? Come a volte i principi delle favole. Che sembrano rimbambiti. Te la cavi o no? Hai stima o no di te e degli altri?"

Celeste: "Le fiabe indicano un percorso. Per esempio, parliamo di Bella e la Bestia. L'animale, cioè la bestia, diventa umana solo quando accetta dentro di sé i sentimenti, quando scopre l'amore e la sessualità. Per esempio, io sono entrata in un modo ed ora sono in un altro"

Zoe: "Avvengono delle trasformazioni a partire dal corpo, bambino e poi ragazzo. Tu che ti senti?"

Sole, dopo un attimo di silenzio: "Un animale ripugnante si trasforma in qualcosa di bello"

fisicamente ma anche dentro di sé, nelle emozioni”

Samuele: “Certo che siete strani, parlate di cose strane, che schifo le bestie, i rospi, scivolosi, gonfi, boh!”

Celeste: “Noi siamo strani? Che c’è di schifo?”

Zoe: “Ma sei sicuro che provi schifo? O al contrario sei stato attratto dalla fiaba e da noi ragazze?”

Samuele: “Zitta te, che la sai lunga, si vede da come balli: Quando c’è musica, specie se la musica ha ritmo, tu muovi quel culetto e lo fai per piacere, per farti guardare da noi maschi, è una provocazione”

Celeste: “Mah... tu mi stai dando della ragazza poco perbene, solo perché mi diverto e ballo. Tu vuoi fare il santo, ma non mi sembra che lo sei”

Sole: “Il tuo modo di pensare non è l’unico. Bisogna tenere presenti anche le altre opinioni

Yuri: “Solo la tua opinione non basta. Non sei solo tu, al mondo”

Samuele: “Basta! Le donne sono la rovina del mondo, lo distruggono, la storia lo insegna, è sempre stato così. Se Eva non avesse offerto quella mela ad Adamo, vivevamo nel Paradiso terrestre. In tutta la storia c’è una donna che rovina l’uomo, vogliamo parlare del cavallo di Troia? Di chi è stata la colpa? Elena ha tradito Agamennone e si è innamorata di Paride, a causa sua è scoppiata una guerra che ha indebolito il suo popolo”

Celeste: “Tu ti vanti sempre di tutto, a partire dalla tua famiglia, anzi da tua madre sei sempre il perfettino, ma lo sai cosa dice la Bibbia, visto che sei tanto religioso? Che i figli devono lasciare i genitori per unirsi all’uomo o alla donna e essere una cosa sola e procreare. Tu sei un mam mone”

Tutti i maschi insieme: “Però un po’ voi femmine a noi maschi ci infastidite, ci distruggete”

Le femmine: “Chi volete incolpare? Crescete e diventate maschietti”.

Davide (anche lui entrato da poco): “Nel paese mio (Africa), non si parla tra maschi e femmine così, io sento come un demone che sta uscendo da dentro di me”.

Davide e Samuele: “Parliamo di Leda (la tata) e di voi operatori”

Operatori: “Sì, parliamone”

Samuele: “Leda spunta fuori all’improvviso, vuole vedere che succede tra maschi e femmine, intendo quella cosa lì”

Davide: “È un fantasma, si fa le sue fantasie. Sembra spiarcì, spunta fuori da dietro le tende, dietro gli angoli”

Operatori: “È così?”

Celeste: “Leda ha quattro figli, ci dice che il corpo ha la sua chimica e che si scopre un po’ per volta”

Samuele: “L’altro giorno, quando ha visto Celeste ballare e buttare la miccia, è apparsa. Leda esce fuori all’improvviso, con la scusa che gli era finito qualcosa sotto il divano, per mettersi poi a ballare”

Davide: “Parliamo di questo. Non è vero che non si può stare vicini coperti con lo stesso plaid, a vedere la TV”

Operatori: “Mah, mi sembra che vicini ci siete sul divano, ognuno con la sua copertina, è forse troppo corta? Non ti basta?”

Yuri: “Ma che vuoi dire? Non possiamo fare come i cagnolini nostri, che si accoppiano?”

Daniele: “E nascono i cuccioli? Sono già più volte che succede, e quanti diventiamo? Ci deve stare un limite, non si può esagerare”

Samuele: “Mia madre è timorosa di Dio, mi dice che il diavolo si può impossessare di me e che i santi mi possono apparire e sparire come fantasmi, se non mi comporto bene”

Zoe: “Per questo hai paura e chiedi all’operatore di starti vicino prima di addormentarti?”

Samuele: “Ho paura dei fantasmi perché mi è capitato di vederli”

Davide: “Io mi comincio ad agitare, se mi esce il demone, non mi controllo”.

Operatori: “È meglio che mi chiudo in camera da solo”

Celeste: “Invece no, che fai come il rospo sposo? Non vuoi conoscere le tue sensazioni e vuoi scappare”

Sole: “Così rimani bestia”

Silenzio.....

Samuele: “Alla fine vi sto a capire di più. Vedo cose che poi non sono come dice mia madre, ma diverse”.

Gli operatori e i ragazzi riflettono chiedendosi di quali fantasmi si trattasse. Davide esprime ansia per le sue sensazioni sessuali che lo spaventano. Samuele esprime la sua angoscia persecutoria dell'essere stato solamente un oggetto della madre, senza poter aspirare a desideri. Per i due ragazzi nuovi gli operatori fungono, per la forza dei nuovi affetti e pensieri, da soggetti di seduzione. Le pulsioni lentamente vengono convogliate verso il legame. Il gruppo nella sua diversità offre nuovi investimenti oggettuali e di identificazione che riaprono alla relazione d'oggetto. L'oggetto viene trasformato dalla coesistenza del gruppo operatori-ragazzi. La difesa dell'angoscia di essere solamente l'oggetto di un altro diminuisce gradualmente verso l'estroversione della libido. La possibilità di condividere le proprie esperienze e fantasie da più punti di vista si configura come un'importante occasione che consente ai membri del gruppo quel senso efficace di Sé; il gruppo dei pari funge come carisma educativo. Come nell'infanzia, anche in adolescenza si rinnova l'esperienza psicologica dello spazio transizionale come terzo luogo (Jeammet 1992), che pur appartenendo contemporaneamente allo spazio interno e a quello esterno, anzi, contribuendo a legarli, non è riconducibile a nessuno dei due preso isolatamente, perché proviene dal registro dell'illusione. Denso di miti, atti creativi, questo terzo luogo concorre a definire il senso da attribuire al vivere.

Laboratori di arteterapia

L'arteterapia promuove la costituzione di specifici spazi di espressione attraverso l'uso del colore, che noi chiamiamo laboratori di colore, seguendo un metodo ideato e sperimentato ormai da molti anni e in molti contesti diversi, anche di cura. Questa esperienza laboratoriale nasce dalla consapevolezza del grande e positivo impatto che possono avere valide esperienze espressive sia per i bambini più piccoli, già nei primi mesi di vita, sia per i più grandi.

Nella casa famiglia il Caleidoscopio sono attive esperienze per piccoli gruppi di bambini in età prescolare, aperti anche all'esterno della comunità. Il colore è uno dei linguaggi primari non verbali, dei quali disponiamo per entrare in contatto con noi stessi e con gli altri. Come “tecnica espressiva” il colore può essere conosciuto concretamente, usandolo in modo attivo e sperimentandone liberamente le potenzialità, in un setting che favorisca la piena espressione di sé in relazione profonda e globale con il corpo.

I linguaggi non-verbali, veicolano nei bambini e nei ragazzi, con immediatezza e globalità, il vissuto emotivo, lo stato d'animo, consentono la condivisione, e soprattutto l'esperienza dell'espressione in quanto atto che manifesta un “Sé”. L'esperienza d'espressione partecipa alla formazione di un piano di consapevolezza di sé, della propria esperienza in una situazione coabitata, della propria potenziale capacità interpretativa, ricettiva e comunicativa globale. Si mostra indispensabile al processo progressivo e inesauribile della creazione della propria identità. Abbiamo notato che è un processo significativo in qualunque età della vita, e lo è in modo particolare nei primi mesi e anni della vita, là dove infatti avvengono le prime esperienze di essere un sé nel mondo. Noi consideriamo tutto ciò un diritto inalienabile della persona: il diritto alla nascita “psicologica” in un ambiente che la riconosca, accolga con amore, favorisca con tutti i mezzi possibili, tuteli e rispetti pienamente. La continuità e la qualità di questa esperienza, che a volte è stata insufficiente, specie per i nostri ospiti, può riprendere a svilupparsi, a patto che venga data sufficiente attenzione a questo processo creativo da parte di chi ha cura del bambino e dell'adolescente. Un laboratorio del genere, costituisce un tempo e uno spazio per il riconoscimento dei ragazzi e della soggettività. Se tale riconoscimento avvenisse

ed è sperimentato profondamente, può prendere forma, sia per il bambino che per l'adolescente, la ricerca autonoma, creativa di proprie personali forme di adattamento alla realtà. Gli educatori e l'arteterapeuta diventano dei facilitatori di tale supporto attivo.

Entriamo nel vivo di una giornata di laboratorio di colore. La frequenza è settimanale, dura circa tre ore, suddivise in: accoglienza e riunione di gruppo attorno ad un gioco comune.

Preparazione del colore con pigmenti in polvere, acqua, colla, procedimento che si ripete ogni volta e rappresenta il momento di transizione dalle situazioni esterne al mondo interno e all'atmosfera raccolta del laboratorio.

Un secondo momento è quello della sperimentazione: ognuno si concentra sulla propria creazione nel lavoro sul proprio foglio.

Nel momento conclusivo si effettua una verifica delle diverse attività, modellate sulle varie esigenze del gruppo.

Le regole che si tiene a far rispettare, riguardano l'uso dei materiali che sono comuni e condivisi dal gruppo. Nel laboratorio di colore, nel quale i giovani e/o bambini lavorano in un gruppo omogeneo per età, accanto all'aspetto espressivo nasce e si evidenzia anche lo stimolo alla creazione di un progetto comune a livello emotivo/cognitivo. Si dibatte e sono incoraggiate le capacità critiche. Il colore è senz'altro la proposta centrale del laboratorio, come è concepito comporta anche l'uso di materiali vari, con la progettazione e la costruzione di oggetti. Ai ragazzi e ai bambini non viene risparmiato nulla, nei termini della fatica di conquistare le cose da sé. I momenti di stanchezza e di disorientamento non vengono saturati con interventi e spiegazioni da parte del terapeuta per l'arte o dell'educatore con spiegazioni precostituite, ma vengono accolti e riconosciuti. Questo implica che i ragazzi non si sentano costretti a falsare i propri sentimenti di fronte al gruppo o all'adulto per compiacere un modello, ma si trovano intensamente in contatto tra loro nel gruppo dove il colore, le scoperte e le sperimentazioni di ciascuno diventano stimoli di comunicazione e di scambio. Il gruppo ha valenze diverse, ma sempre centrali nell'esperienza del laboratorio; il laboratorio di colore diventa propulsore energetico, un luogo di collaborazione, di ispirazione reciproche, intense condivisioni. Ognuno ha il proprio spazio, i propri fogli, ma la presenza degli altri è avvertibile, anche nei momenti di silenzio del gruppo sono chiare le tracce dell'altro. Il laboratorio in questo senso diventa anche un momento teatrale, nel quale ognuno mette in gioco parti di sé anche molto profonde ed intime.

Dopo esperienze simili ci si sente più forti, fiduciosi nell'affrontare il mondo, oltre che capaci di poter condividere con gli altri momenti carichi di significato. L'operatore ha la funzione di supporto, di contenimento e di regolazione del gruppo, interviene solo se richiesto, altrimenti i ragazzi sono lasciati in pace con loro stessi e con le loro ricerche.

Quello che realizziamo è un processo intrapersonale e interpersonale che si serve di svariate modalità del processo creativo per favorire lo sviluppo emotivo, affettivo, cognitivo e relazionale della persona, al fine di integrare i disturbi mentali e fisici, affettivi ed emotivi attraverso l'uso delle comunicazioni non verbale e verbale tra i terapeuti per l'arte, gli educatori, la psicomotricista e i giovani residenti.

Veniamo a stabilire una relazione terapeutica, in termini di transfert e controtransfert, che apre la porta ad un atto creativo o ad una serie di azioni quale strumento per scoprire e trattare i disagi dei nostri giovani ospiti. L'approccio della nostra metodologia è psicodinamico, che significa iniziare là dove la persona si trova. Non si tratta di farli applicare, disegnare, costruire oggetti, ma di fornire un ambiente favorevole in cui il movimento o un qualche altro segno può iniziare a dipanare i disagi che li bloccano nella vita come nella creatività. All'interno del laboratorio l'uso del movimento oppure di materiali artistici dipende dal contesto, dall'età e dal bisogno. Si può fare ricorso alla musica, al silenzio, all'uso di creta o degli acquerelli, si può correre, creare un'immagine, oppure un movimento che proviene da un sogno fatto. Quello che ci troviamo a fare è di dare la possibilità di esprimere con un simbolo ciò che non è stato mai pensato.

Il terapeuta per l'arte svolge il proprio lavoro attraverso tecniche dell'arte grafica, della pittura e della scultura che concedono alle immagini di emergere. Lo psicomotricista si concentra sul corpo, la postura, il movimento, i gesti, la creazione nello spazio in quanto metafora, simbolo e immagine.

Il musicoterapeuta sull'ascolto e le emozioni. Tutti i membri del team, compresi l'educatore e lo psicoterapeuta, hanno così parametri specifici di analisi per la diagnosi, per il trattamento e per la cura.

La realizzazione dei laboratori di espressività, movimento, musica, pittura, lettura con il gruppo adolescenti permette di confrontarsi con la ricerca del nuovo, del cambiamento che anima questa specifica fase della vita e le esperienze legate alla storia affettiva, corporea che sono al centro di tutti i percorsi maturativi dell'adolescente. Il lavoro affrontato dall'équipe è quello di essere in grado, di fare dialogare queste dimensioni, il dare spazio alla vitalità e alla potenzialità innovativa dell'adolescente con il supporto di una capacità di riconoscimento, ascolto e di relazione verso i propri vissuti psicocorporei e i nuovi bisogni psicologici e relativi all'ambito sociale.

Cosa succede in laboratorio

F. ha nove anni, un bambino spento, una storia di ferite e sofferenza mentale da deprivazione di origine affettiva. All'inizio del laboratorio il bambino realizzava solo fogli ricoperti con il colore nero, pieni di angoscia, ripeteva "non vedo altri colori". Il gruppo, nel silenzio, accoglieva le sue pitture. A distanza di alcuni mesi, l'armonia dei terapeuti e dei compagni, integrano lo stato dispersivo, le sue creazioni diventano più libere e si arricchiscono di leggere sfumature e squarci di colore che dal nero passano al grigio e poi al rosso, per schiarirsi lentamente in varie tonalità. Dalla chiusura inespressiva il bambino si esprime con colori più caldi, partecipando le emozioni e lo scambio con i compagni. La rigidità si trasforma in possibilità e comunicazione di sentimenti. Fino a giocare libero con il gruppo, la pittura si carica di toni e spessori cromatici, da pittura astratta a contenuti concreti che prendono la forma di oggetti vari, corpi, facce, espressioni. Molti dei nostri ragazzi, come F. hanno perso la volontà di vivere, hanno smesso di provarci, perché il significato di amore per la vita è sfuggito loro. Il laboratorio è per loro un apporto esterno che può sostenere le risorse interne. Il gioco degli investimenti libidici con figure significative con cui i ragazzi possono creare la relazione, come esperienza che sostiene ed integra la coesione del Sé.

Gli operatori, ogni anno allestiscono una mostra, con le varie opere (piccole sculture, oggetti vari, quadri ecc.). L'esposizione delle opere fa riconoscere i ragazzi nei propri tratti e offre un rifornimento di sano narcisismo. Il presentare e parlare del proprio "prodotto estetico", favorisce il dialogo con se stessi e con gli altri. I laboratori di pittura rappresentano un'occasione di apertura alla lettura degli aspetti intrapsichici, pensati in una cornice psicodinamica, che diventa così una forma di rapporto conoscitivo dell'esperienza d'oggetto Sé che può aumentare la forza del Sé, traslandolo con nuove esplorazioni. Attraverso l'esperienza sensibile dal concreto al metaforico, bambini e ragazzi possono esplorare una riedizione delle angosce primarie allacciate alla loro storia. Il gruppo risignifica le angosce primitive e diventa occasione ricca di elementi conoscitivi per la diagnosi, sentita con il senso di "conoscere attraverso" per apportare progetti educativi a misura dei bisogni.

L'esperienza con i ragazzi più grandi

L'esperienza parte dalla presentazione di alcuni grandi pittori e delle loro opere, conoscendo prima le tele e leggendo poi le loro autobiografie. Tra i vari autori ci siamo soffermati su Edvard Munch, c'era un *côté noir* nella sua vita costellata di tragedie familiari e dolori strazianti, lutti che dall'artista sono stati usati come ricerca delle forze nascoste dell'esistenza, al fine di riorganizzarle, intensificarle e dimostrarne gli effetti positivi sulla vita soggettiva e interpersonale.

Ci siamo trattenuti su alcuni dei suoi capolavori: *Il Grido*, *L'Agitazione interna*, *La Madre morta*, *La Voce*, *Le Mani*, *Separazione*, *Pubertà*, *Il bacio*, *Il Sole*.

Le tele rivelano in modo esplicito gli aspetti traumatici, il modo o il bisogno di Munch di esorcizzare la morte attraverso la sua rappresentazione, nella continua ricerca interna della vitalità

come un “avente diritto alla vita” , seppure travagliato e più volte messo alla prova dal dolore. L’alternarsi del tema della vita e della morte è una tematica sentita dagli adolescenti, ma lo è anche la luce, come trapela ne *Il Sole*, espressione di un’esistenza interpretata come positiva piuttosto che come condanna. I ragazzi prendono spunto dall’artista per parlare del loro dolore e di tematiche insolite come quella della morte, della vita, della separazione, della pubertà, della creatività e della speranza.

I ragazzi con raffinata sensibilità colgono pezzi di dolori propri e dell’artista, conoscendo solo in un secondo momento, dalla lettura del diario, la vita del pittore.

Lavoro di gruppo esperienziale

Celeste: “Quel grido, come Munch, l’ho sentito anch’io, è il grido di una persona disperata, quando le cose si accaniscono contro... urleresti in quel modo. È un grido rivolto al cosmo intero”

Samuele: “È misto alla paura, al significato del cosmo e della vita, mi colpisce, la raffigurazione della figura umana, tutto è... meno che umana. Sembra il dolore sommato a quello di altri, mi spaventa, appare come un fantasma, esprime i fantasmi di ognuno”

Sole: “È un’immagine che è come dentro, ti fa sentire che si è rotto qualcosa. Un’immagine forte, segna la perdita di un’armonia degli uomini con il mondo”

Celeste: “È la perdita dell’equilibrio. Il dolore è universale, gli occhi sono sbarrati, le mani sono sulle orecchie, per non sentire l’urlo, che è suo ,tuo, del mondo”

Zoe: “L’ho sentito quell’urlo, è il mio. Il dolore per le persone che non ho più. Non ricordo. Ho bisogno di sapere come è morto il mio papà, di cosa è morto. Ho bisogno di ricordare, di rimettere insieme i pezzi. Mi sembra di stare nella nebbia. Non ricordo la mia infanzia. Ricordo che piango, urlo c’era mia madre, ma l’immagine non è chiara, sparisce com’è sparita lei”

Le tele di Munch, seguite poi dalle opere di Klimt quali *L’amore*, *Il Bacio*, hanno contribuito alla costruzione di un *holding soggettualizzante* (Gutton 2008), ad una attività di relazione, di un lavoro di figurazione degli affetti, di rappresentazione e di spostamento, contenuti che consentono ai ragazzi di sognare senza essere disturbati, avvolti in un’atmosfera suggestiva. Klimt ci permette di affrontare, in gruppo, il tema dell’amore dell’intimità amorosa, del bacio e delle relazioni. I ragazzi nel laboratorio elaborano una loro poetica espressiva attraverso la pittura, dando voce ai turbamenti, agli interrogativi, alle ansie, al sogno e alla speranza; l’arte simbolista di Klimt, figurativamente aurea e sognante, impreziosisce e stimola nei ragazzi l’esperienza individuale, ma anche inconscia del mondo. Un simbolismo che porta alla luce impulsi interni, ma anche il desiderio attraverso il pregio delle opere stesse della qualità della vita degli uomini; per i ragazzi *Il Bacio* rappresenta l’immagine festosa del mondo e del desiderabile.

Le tele *Speranza*, *Danae* e *La Vergine* riattivano nei giovani ospiti la discussione sull’amore, sulla sessualità e sulla fertilità. I dipinti, la lettura della storia autobiografica degli artisti, hanno rappresentato la possibilità di narrare sia gli aspetti funzionanti che quelli disturbati.

Laboratorio di musicoterapia, danza, movimento

La musica , come sostiene Maslow (1973), ci raggiunge “lì, dove proviamo sensazioni, che ci gratificano”; la gratificazione è momento di per se importante sulla via dell’autorealizzazione, e la musica, come afferma Zucchini (1975) intesa nelle sue molteplici accezioni di ritmica, animazione,

danza, ascolto, creatività, mimica, canto, gestualità, invenzione, ascolto, si mostra momento altamente g-----ratificante, in quanto coinvolge più modi dell'autorealizzazione e dà espressione ai bisogni

di rassicurazione e protezione, coesenziali allo sviluppo evolutivo. Aleks Pontwik (1962), fondatore della scuola svedese di musicoterapia, sostiene che la musica sia soprattutto un linguaggio di "simboli suonanti", proprio rifacendosi alle idee di Jung (1964) dell'esistenza di un inconscio collettivo che sarebbe lo stesso per tutti gli uomini. "L'uomo moderno si avvale delle stesse immagini e degli stessi simboli profondi, i quali sembrano essere una specie di retaggio mentale comune a tutta l'umanità senza distinzione di culture né di razza, una sorta di archetipi musicali. Eccitando questi archetipi musicali, mediante alcuni brani specifici, che smuovono attraverso una tensione emotiva conflitti stratificati nell'inconscio, si può ottenere un graduale proscioglimento della conflittualità, fino alla comprensione a livello della fantasmatica che nutre il conflitto medesimo".

Dalle nostre osservazioni, emerge che il bambino, ma anche l'adolescente, usa la musica, non soltanto come momento di piacere di evasione o di distensione, ma come stimolo promozionale, spinta propulsiva, che aiuta a percepirsi in una possibile autonomia, in diversi settori e a conquistare più itinerari di espansione. Nei nostri laboratori, l'aspetto psicoterapeutico, a seguito del lavoro musicale, favorisce l'autorealizzazione e l'individuazione, attraverso l'eliminazione dell'oppressione e delle minacce interne, con la gratificazione dei bisogni fondamentali di sostegno (rassicurazione, protezione, amore, rispetto) così permettendo un miglioramento della comprensione, dell'intuito, della conoscenza e dei sintomi stessi.

Gli stessi Schawbe e Willms sostengono (1973) che la terapia attraverso la musica comporta un sicuro miglioramento, non solo del comportamento emotivo-affettivo o psichico, ma anche fisico, così pure sui conseguenti disturbi derivanti da traumi, agitazioni, disagi motori, inibizioni.

I laboratori musicali aprono pertanto ad interessanti itinerari, ad esperienze di psicoterapia, intese ad individuare la causa di disagi che impediscono la comunicazione con gli altri, l'attuazione piena della propria individualità, l'espressione di una propria autenticità, non di rado compromessa da reazioni comportamentali, in seguito a traumi affettivi che, in soggetti molto sensibili, provocano indebolimenti dell'Io, frustrazione, blocco. La nostra esperienza vuole evidenziare come la musica può liberare dall'angoscia, sciogliere i conflitti stratificati nell'inconscio, allentare una tensione emotiva, rivelare la causa di regressioni.

L'esperienza laboratoriale, associata a diversi significati quali l'animazione, l'ascolto, la gestualità, il movimento, può avere una funzione analoga all'espressione psicodrammatica e avere una forza dinamica per risvegliare il sogno, la creatività, il mondo interno emozionale. Otto Károlyi, (Zucchini 1975, p.35), sostiene che "l'alternanza del giorno e della notte, le onde marine che continuamente si succedono, i battiti del nostro cuore, il nostro respiro, fanno capire che il ritmo è qualcosa di fortemente connesso alla vita e al movimento che si presenta regolarmente nel tempo. Tenendo presente quanto detto, è possibile utilizzare la componente ritmica a scopo terapeutico, riabilitativo".

In tali casi scrive Willms (Zucchini 1975, p. 12): "la terapia musicale assume un ruolo molto più specifico: non si tratta di offrire al paziente uno spazio di espressione ulteriore sotto forma di musica, bensì si cerca sulla base di una teoria psicologica e socio-psichiatrica, di ricomporre i conflitti già nella fase preverbale, preparando così un terreno favorevole a quella verbale. Possiamo quindi assimilare la terapia musicale, in qualche modo, allo psicodramma nella misura in cui il terapeuta assume una funzione analoga a quella dell'animatore dell'espressione psicodrammatica".

Nel lavoro di comunità, per talune problematiche, l'esplorazione concreta si è rivelata utilissima per le difficoltà di apprendimento, per attenuare tensioni, stati di ansia, difficoltà di comunicazione, per stimolare il movimento, la coordinazione spaziale e per liberare il soggetto da forme di angoscia, da introversioni e incapacità di autorealizzazione.

Evelina ha 16 anni quando entra in comunità, manifesta un disturbo dello sviluppo dello spettro autistico. Da piccola viene abbandonata da una ragazza madre dalla condotta difficile, trascorre le prime fondamentali fasi della vita in contesti che non possono provvedere al suo sviluppo e perde, a

causa di problematiche da privazione affettiva ad origine ambientale, la capacità del sapersi legare ad adulti significativi. A tre anni, la bambina non cammina, non formula neppure le parole più semplici, la coordinazione, la gestualità, è bloccata, priva di quei piaceri che arricchiscono lo scambio affettivo, si chiude in un mondo tutto suo, è inserita in una comunità diurna per fare rientro serale nella casa della nonna materna. Una volontaria si dedica a lei, le offre attenzioni e cure, nasce una relazione di senso, molto intensa. Evelina migliora negli anni la capacità motoria, muove passi impacciati, ma sufficienti per l'autonomia minima. Il linguaggio si arricchisce di significati concreti e simbolici. Viene presa in adozione dalla volontaria e seguita da un Servizio di integrazione minori e famiglie del territorio di appartenenza; fa dei progressi fino a quando la madre adottiva muore per malattia e la ragazza si trova a vivere con una sorella acquisita, più grande di lei, che non riesce da sola a far fronte alla complessa situazione. Quando entra in comunità familiare, Evelina non parla, il linguaggio è compromesso e segnala la sua sofferenza, un'inibizione motoria esprime tutta la sua chiusura, prevale un atteggiamento globale di regressione.

Iniziamo da subito a presentare i laboratori di espressività musicale e corporea. Con appuntamenti settimanali programmati e organizzati, della durata di un'ora circa. Viene iscritta nuovamente a scuola (abbandonata per due interi anni per la difficoltà di garantire una frequenza regolare). Iniziamo una collaborazione con i docenti del sostegno, prepariamo un lavoro di supporto ed espressivo, parallelo a quello fatto in Comunità, scegliendo itinerari operativi, tappe metodologiche, prospettive pedagogiche, e un lavoro riabilitativo in acqua, tramite la nostra psicomotricista, presso la piscina comunale, attinente la scuola. Viene pensato un programma su brani musicali specifici, musiche lente e aperte ad un forte flusso melodico per attenuare la tensione neuropsichica e offrire la possibilità, durante l'ascolto, di conoscere il livello di frustrazione da gratificare, lavorando su domande e risposte, su segni e messaggi, per schede ad immagini.

La musica si offre come momento di snodo dell'inibizione e facilita il movimento e una maggiore libertà espressiva e corporea che lentamente trova nell'azione educativa il suo momento di proficua concretizzazione, anche per altre acquisizioni propriocettive. La ragazza si apre più incuriosita allo scambio relazionale. Scandisce tempi, spazi, ritmi personali e gruppalmente verso una nuova comunicazione, dove "la parola" è emozione-affettività e tentativo iniziale di decodificazione di significato a partire dal bisogno. Dopo sette mesi dal suo ingresso in comunità, Evelina è più sciolta ed interattiva, gioca con un bambolotto a cui si rivolge con cure, coccole e carezze che svolgono poi funzioni facilitanti relazionali nel gruppo dei ragazzi/e (preadolescenti e adolescenti), mossi verso una relazione più affettiva, di tenerezza.

Nel lavoro di gruppo con i residenti si programma un tipo di musica che si presta allo scopo, per esempio il tema dell'anello, nell'Oro del Reno e nel Crepuscolo degli Dei, di Wagner, carico di ampi richiami analitici, per favorire l'attuazione di comportamenti che rivelano gradualmente frammenti conflittuali che attraverso la musica possono essere portati a livello di consapevolezza per ulteriori rappresentazioni. Nel laboratorio si presentano vari temi e momenti, alcuni prevedono esercizi di ritmo e riabilitazione e giochi di animazione sonora con strumenti costruiti a mano dai ragazzi: piatti, tamburelli battenti, campane, ecc. Si associa ai giochi di danza movimento la fonazione come momento liberatorio e creativo.

L'idea è di ripartire dall'esperienza corporea per aiutare bambini e ragazzi a fare passi avanti nel percorso evolutivo e capire dove si è bloccato il processo; per questo l'intervento terapeutico di psicomotricità si coniuga molto bene con il lavoro di comunità lì dove le esperienze traumatiche hanno lasciato un vissuto di angoscia. In epoca neonatale, operiamo tempestivamente perché il bambino acquisisca la capacità di mentalizzare e quindi simbolizzare a partire dalle esperienze corporee. Per i ragazzi più grandi con storie complesse, si privilegiano attività alla scoperta del corpo e dei limiti, attraverso i laboratori sportivi di pugilato, scalata su roccia, vela, ippoterapia; musica ed espressività corporee.

All'interno delle comunità è stata avviata la realtà dei laboratori di psicomotricità finalizzati alla scoperta di sé, dell'altro, del mondo circostante e del modo in cui avvengono le nostre interazioni

con esso, passando attraverso le esperienze vissute prima con il corpo e le emozioni e poi con la testa e il pensiero razionale.

Dopo una prima fase di giochi e attività di conoscenza per rompere il ghiaccio e introdurre i ragazzi in un modo alternativo di trascorrere un paio di ore pomeridiane, si è presentata una prima difficoltà: unire ragazzi di età compresa tra i 10 e i 16 anni che presentano indubbiamente differenze nei bisogni e nelle capacità di accogliere e cogliere le attività proposte.



Per ovviare a questa grande difficoltà si è pensato di proporre ai ragazzi di farci accompagnare da alcune storie che potessero dar modo di vivere l'esperienza in modo trasversale passando per il teatro, l'arte, il gioco e la riflessione.

Il nostro cammino è iniziato con la storia di *Inside Out*, film di animazione ambientato nella testa di una ragazzina di 11 anni che spiega in modo chiaro, semplice e diretto il modo in cui le emozioni agiscono dentro ognuno di noi: un modo per accompagnare i ragazzi nella riflessione sulle cinque emozioni primarie e sui ricordi base, sulle isole della personalità che fanno parte di noi e ci dicono chi siamo e a cosa teniamo. Un modo per riflettere, inoltre, sugli imprevisti che fanno parte della vita e sul modo in cui vengono affrontati, un sistema per farli arrivare al crollo che porta in sé la bellezza del poter ricostruire con nuove consapevolezze. Un modo per accompagnare nel passaggio dall'essere bambini all'essere adolescenti dei ragazzi che la vita ha fatto diventare adulti quando ancora non erano pronti e non avevano gli strumenti è quello di dare loro il permesso di fare cose "stupide e ridicole", ma sane come "banalmente" giocare e divertirsi insieme con il corpo e aiutarli soprattutto ad essere loro a darsi il permesso di esserlo.

Inside out ha significato questo e molto altro ancora, ma soprattutto ha consentito di arrivare a comprendere che le emozioni, così come noi e come tante cose che nel mondo ci circondano, non sono in assoluto bianche o nere, giuste o sbagliate, ma portano in sé tante sfaccettature e tante sfumature che è bene accogliere e darsi il permesso di vivere.



Copertina utilizzata per il copione

Di seguito riporto l'esperienza di un piccolo viaggio -perché effettivamente ogni incontro con i ragazzi è un viaggio- che ci ha portato a scoprire l'importanza di rimanere in equilibrio tra gli imprevisti, per evitare di cadere, ma anche che se si cade l'importante è rialzarsi, da soli o con aiuti e soprattutto che non fa niente, che i nostri errori e quello che noi consideriamo sbagliato di noi, è parte di noi e possiamo imparare a gestirlo e a trasformare ciò che prima era distruttivo in costruttivo.



Foto di Giochi sull'equilibrio dinamico

Questo racconto ci ha aiutati nella riflessione sui nostri buchi e le nostre ferite e sul modo in cui possiamo passare dal noi distruttivo al noi costruttivo.

Ogni giorno, un contadino portava l'acqua dalla sorgente al villaggio in due grosse anfore che legava sulla groppa dell'asino, che gli trotterellava accanto. Una delle anfore, vecchia e piena di fessure, durante il viaggio, perdeva acqua. L'altra, nuova e perfetta, conservava tutto il contenuto senza perderne neppure una goccia.

L'anfora vecchia e screpolata si sentiva umiliata e inutile, tanto più che l'anfora nuova non perdeva l'occasione di far notare la sua perfezione: "Non perdo neanche una stilla d'acqua, io!".

Un mattino, la vecchia anfora si confidò con il padrone: "Lo sai, sono cosciente dei miei limiti. Sprechi tempo, fatica e soldi per colpa mia. Quando arriviamo al villaggio io sono mezza vuota. Perdona la mia debolezza e le mie ferite".

Il giorno dopo, durante il viaggio, il padrone si rivolse all'anfora screpolata e le disse: "Guarda il bordo della strada".

"È bellissimo, pieno di fiori".

"Solo grazie a te", disse il padrone. "Sei tu che ogni giorno innaffi il bordo della strada. Io ho comprato un pacchetto di semi di fiori e li ho seminati lungo la strada, e senza saperlo e senza volerlo, tu li innaffi ogni giorno".



Scoprirsì anfore screpolate che portano acqua a modo loro

Importante per il lavoro in gruppo è stato anche condividere le emozioni e i ricordi che si legavano ad esse.

Condivisione fatta in vari modi, di seguito alcuni esempi.



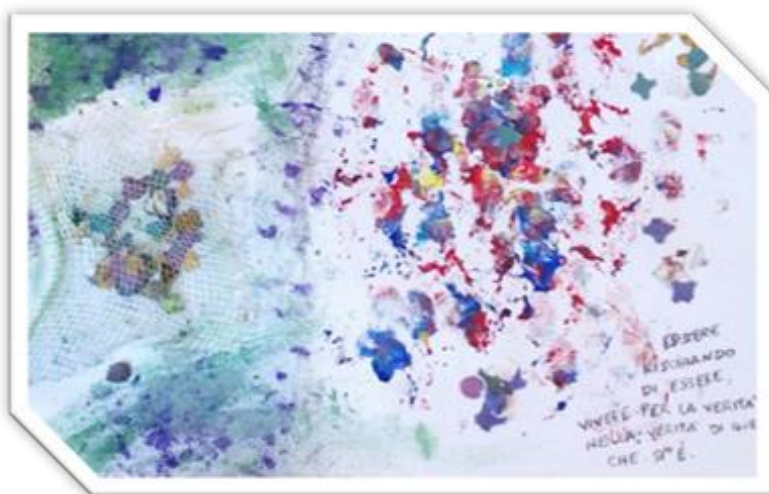


Scatola dei ricordi Condivisione di un ricordo felice

La seconda storia che ci ha accompagnati è il film di animazione *Le cinque leggende*. Il film tratta delle vicende di un ragazzo, di nome Jack Frost, alla ricerca della sua identità persa in seguito ad un evento di cui non ricorda nulla, che si ritrova improvvisamente dall'essere nessuno all'essere un Guardiano dei bambini, richiamato all'ordine dagli altri guardiani: Nord (Babbo Natale), Dentina (fatina dei denti), Calmoniglio (coniglio di Pasqua) e Sandman (omino dei sogni). Tutti i guardiani, che proteggevano i bambini, si trovano a dover fronteggiare Pitch Black (Uomo nero) che vuole portare solo paura nelle loro vite.

Gli spunti di riflessione offerti da questo film sono diversi e, così come in *Inside out*, permette un lavoro sia a livello personale che di gruppo. I cinque guardiani, così come le emozioni, non si sopportavano tra loro, ognuno pensava di essere più importante dell'altro, ma erano accomunati da un obiettivo unico: difendere i bambini.

Il cammino personale dei ragazzi è stato accompagnato dalla figura di Jack Frost che, prima invisibile e inconsapevole del suo ruolo nel mondo, scopre il suo centro: un viaggio tra i punti di forza e quelli di debolezza, alla scoperta delle proprie qualità, ma anche dei propri difetti in compagnia del gruppo mettendosi in gioco.



Copertina utilizzata per il copione

Altri spunti di riflessione sono stati dati dalle figure degli altri guardiani. Dentolina, con i denti che cadono perché si diventa più grandi, ma che lei raccoglie e conserva, ha portato alla riflessione su ciò che è bene cedere per farci crescere, ma anche sull'importanza dei ricordi che fanno parte del passato che ci porta ad essere nel presente. Sandman ci ha accompagnato nelle riflessioni sui sogni per il futuro: sognare per il futuro non è cosa da poco per chi ha un passato e un presente un po' difficile. Pitch Black ci ha portati a riflessioni sugli incubi e sulle paure. Calmoniglio ci ha offerto riflessioni sulla rinascita servendoci del simbolo dell'uovo pasquale e Nord, con i doni di Natale, ci ha accompagnato nelle riflessioni sui doni.

Questi sono solo alcuni dei temi, altri sono stati legati alle caratteristiche dei personaggi, altri sono stati offerti dai ragazzi stessi: il laboratorio non è mai unilaterale, si costruisce insieme e cerca di rispondere a quello che i ragazzi chiedono.



Lavorare insieme per uno scopo comune anche se non ci sopportiamo tanto!



Autori del proprio destino

Altro viaggio, sempre tratto da un film di animazione, è quello in compagnia di The Brave-Ribelle. Il film di animazione è ambientato in Scozia, qui una principessa si trova a dover combattere tra la sua indole ribelle e combattiva, più vicina al padre, e la madre che la voleva una perfetta principessa con i relativi comportamenti adeguati (non combattere, stare composta). La ragazza vuole essere autrice del proprio destino e si ribella alla madre provocando da parte sua reazioni anche estreme.

Il film ci offre la possibilità di un viaggio principalmente nel tema dell'orgoglio e dell'ascolto dell'altro. L'orgoglio positivo, ma anche quello che non fa ascoltare, che non accetta la diversità dell'altro, l'orgoglio ferito e le ferite impresse all'altro, alla ricerca del modo più sano per poter far valere le nostre ragioni. Lasciare emergere la nostra natura senza che questa sia distruttiva per noi e per le figure di riferimento.

Un viaggio, inoltre, nel mondo delle scorciatoie –spesso vie più facili ma che, quasi sempre, si rivelano strade chiuse.

Di seguito alcune foto relative ad attività proposte



Provocare e difendersi: aggiustare il nostro modo di andare verso l'altro passando da un attacco violento ad un avvicinamento

Il pesciolino d'oro

Racconto utilizzato per riflettere sul tema delle scorciatoie

C'era una volta un pesciolino d'oro, che un bel giorno prese i suoi sette talenti e guizzò lontano, a cercar fortuna. Non era arrivato tanto lontano che incontrò un'anguilla, che gli disse: «Psst, ehilà compare, dove te ne vai?».

«Me ne vado in cerca di fortuna», rispose fieramente il pesciolino d'oro.

«Sei arrivato al punto giusto», disse l'anguilla. «Per soli quattro talenti ti puoi comprare questa magnifica e velocissima pinna, grazie alla quale viaggerai a velocità doppia».

«Oh, è un ottimo affare», disse estasiato il pesciolino d'oro. Pagò, prese la pinna e nuotò via più velocemente di prima.

Arrivò ben presto dalle parti di una grossa seppia, che lo chiamò.

«Ehilà, compare, dove te ne vai?».

«Sono partito in cerca di fortuna», rispose il pesciolino d'oro.

«L'hai trovata, figliolo», disse la seppia. «Per un prezzo stracciato ti posso vendere questa elica, così viaggerai ancora più in fretta».

Il pesciolino d'oro comprò l'elica con il denaro che gli era rimasto e ripartì a velocità doppia.

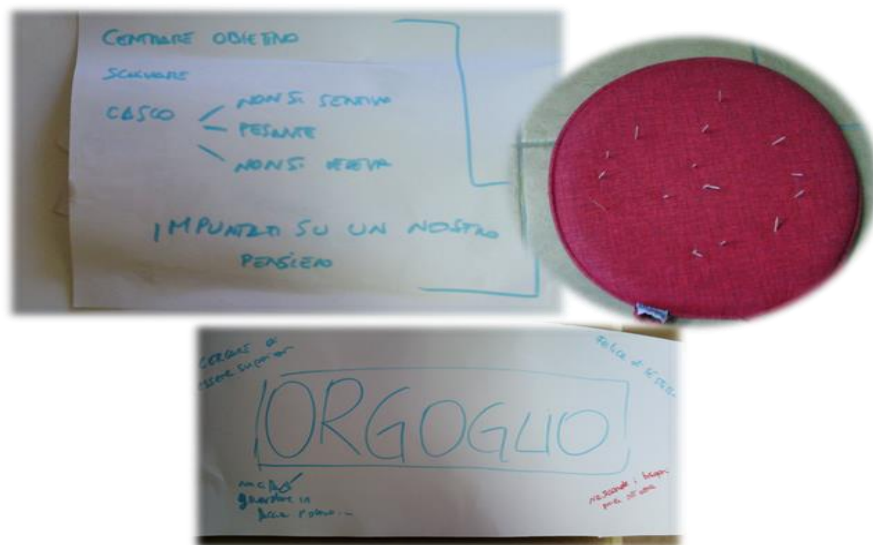
Arrivò ben presto davanti a un grosso squalo, che lo salutò.

«Ehilà, compare, dove te ne vai?».

«Sono in cerca di fortuna», rispose il pesciolino d'oro.

«L'hai trovata. Prendi questa comoda scorciatoia», disse lo squalo indicando la sua gola spalancata, «così guadagnerai un sacco di tempo».

«Oh, grazie mille!», esclamò il pesciolino d'oro e si infilò nelle fauci dello squalo, dove venne comodamente digerito.



Le ferite causate dall'orgoglio che non ci fa guardare nessuno in faccia

Cineforum

Il gruppo educatori presenta ai ragazzi più grandi film di analisi della sofferenza psichica, tra cui *Il grande cocomero* (film ispirato all'esperienza di Marco Lombardo Radice, neuropsichiatra infantile, sperimentatore di terapie innovative nella cura dei disturbi psichici). Nel dibattito, i ragazzi hanno colto quanto l'essere supportati possa creare un'energia atta alla trasformazione del vissuto psichico e come la costituzione del legame sia una componente coesistente nella cura. Menzioniamo anche *I 400 colpi*, di Truffaut, film che i nostri giovani critici definiscono "una testimonianza del dolore, che deriva dall'essere ingiustamente ignorati, non visti da chi si ama".

Fra gli altri film visti insieme nelle nostre serate cineforum: *Belli e dannati*, per una giornata a tema sull'omosessualità/eterosessualità; *Genio ribelle*, disconferme e autostima; *Restless*, piccolo grande poema sul valore evolutivo in adolescenza dell'amico/alter ego; *La Classe*, il confronto fra le regole, la fissità del sapere scolastico e la variegata fluidità dell'immaginario studentesco; *Mai più* come prima, riflessione sui limiti e la speranza; *Juno*, un modo per apprezzare la diversità; *Preferisco il rumore del mare*.

Molti dei film, come l'ultimo, sono strumenti utilizzati per parlare dell'autoregolazione del pensiero e degli affetti, riuscendo a coniugare coraggio e controllo per proiettarsi nel futuro e trovare strategie di consolidamento identitario, altri per parlare insieme di un'area di rischio testimoniando una difficoltà di mentalizzare, vale a dire la capacità di riflettere su di sé e contemporaneamente di comprendere lo stato mentale dell'altro, un disagio che ostacola la possibilità di fare un uso creativo degli investimenti sugli altri e sul mondo.

Laboratorio a-b-c in fattoria

La nostra casa famiglia, *Il Caleidoscopio* è ubicata in una incantevole oasi verde, con diversi ettari di terra a riserva naturale. Un'ampia area adibita ad orto didattico, costituito da una parte di terreno curato dagli operatori e una parte incolta destinata alla semina gestita dai ragazzi sulla base del progetto laboratorio. Conoscere le fattorie, trascorrere le giornate in campagna diventano un momento importante per familiarizzare con la natura vicina e scoprirne i ritmi; significa anche comprendere le relazioni esistenti tra sistemi produttivi, consumi alimentari, salvaguardia dell'ambiente, storia

dei contesti e sensibilizzare al consumo consapevole. Attraverso un'esplo-razione sensoriale i bambini scoprono i fenomeni stagionali, osservando le varie piante, la loro peculiarità e i piccoli insetti e/o animalletti che la abitano.

Attraverso la realizzazione di questa iniziativa rivolta ai giovani ospiti, si vuole promuovere una nuova apertura verso l'ambiente, che diventa risorsa, investimento sull'educazione intesa nella funzione dinamica di guida, di spazio di accoglienza della persona e accoglienza della terra e della sua storia. In questo laboratorio i bambini e i ragazzi acquisiscono il senso di responsabilità ambientale, sociale e il riconoscimento del ruolo attivo.

Per noi, la nozione di ambiente e di natura si forma attraverso le concezioni e i modelli mentali che elaboriamo, tramite le esperienze che ognuno di noi compie nelle diverse fasi della vita. Fare osservazione ambientale non significa soltanto sviluppare la conoscenza di una determinata questione ambientale; significa anche promuovere atteggiamenti e comportamenti consapevoli, più responsabili e motivati nei confronti delle risorse naturali. Permettere ai ragazzi di relazionarsi e di conoscere ciò che ci circonda, risulta un passo fondamentale per sensibilizzarli verso una realtà che costituisce una parte integrante della loro vita. Nella nostra esperienza si è visto come l'educazione ambientale favorisce la progettazione di esperienze in cui si adottano metodi e stili di lavoro, in grado di coinvolgere bambini e adolescenti in modo semplice e vitale.

In quest'ottica si cerca di attuare percorsi di formazione storico-agro-ambientale che, attraverso attività diversificate, consentono una maggiore consapevolezza e rispetto dell'ambiente, sentendosi figli, appartenenti ad un ciclo vitale naturale, legati da trame comuni.

Gli obiettivi da raggiungere sono la stimolazione della curiosità, della spinta ad esplorare, a conoscere e capire, comprendendo la storia e i fatti. I ragazzi in questi laboratori si mostrano in sintonia con l'ambiente sentendolo come un contenitore di significati profondi.

I dispositivi laboratoriali per restituire la mente al corpo. Dall'ascolto psicoanalitico al fare gruppo analitico nel lavoro con gli adolescenti in istituzione

Michele Vargiu

"Iniziate ad essere ora quello che vorrete divenire d'ora in avanti".

Vi chiederete, ma come?

La più grande guida del nostro iniziare ad essere è l'immaginazione ovvero l'abilità di sapere scegliere tra le possibilità che ci vengono offerte.

Avere l'immaginazione richiede coraggio e impegno, ma allo stesso tempo ci dona speranza, la speranza di poter decidere il nostro destino e che le decisioni che prendiamo si confermeranno giuste in futuro.

Per quanto possiamo essere sopraffatti dal nostro mondo, possiamo anche trarne speranza: dalla sua bellezza, dalle promesse, dal semplice fatto che possediamo il talento di immaginare il nostro futuro in mezzo a tutte le possibili vite che scorrono davanti ai nostri occhi.

Dobbiamo immaginarla bene la nostra vita, dobbiamo impegnare la nostra coscienza".

William James

Andare a bottega di competenze per imparare a pensare il proprio dolore

Gli adolescenti che arrivano nelle comunità che seguo, sono portatori di un'eredità transgenerazionale fatta d'immagini traumatiche che si depositano nella loro mente. Spesso le aree di traumaticità, attivatesi prima di una possibilità di rimozione, non appaiono verbalizzabili, ma depositate attraverso la memoria implicita, nel proprio Sé somatico e quindi nel corpo (Mancia 2004). La sfida in questi anni è stata quella d'insegnare ai ragazzi a pensare e a sognare la propria esistenza, trasformandoci noi in operatori dell'effettività e usando per questo il linguaggio dell'effettività (Ogden 2001). L'intento è aiutare l'adolescente a restituire la mente al proprio corpo, attrezzandolo di concrete competenze mentali. Da anni lo sforzo delle strutture che seguo è quello di investire nell'idea che solo l'andare a bottega di competenze, attraverso i dispositivi laboratoriali, possa essere garanzia di percorsi trasformativi che permettano ai ragazzi/e di apprendere dall'esperienza (Bion 1962). Il pensiero fondante l'istituzione sistematica dei vari laboratori prende spunto dal corpus di teorie psicoanalitiche e gruppoanalitiche, all'interno di un paradigma contenuto-contenitore applicabile alle istituzioni. Significa quindi attuare nei vari gruppi che costituiscono l'istituzione, un ascolto psicoanalitico, che abbia come vertice d'osservazione il dipanarsi delle vicende intrapsichiche e interpersonali attraverso i gruppi dei curanti in Istituzione. Per curanti s'intende anche il gruppo stesso dei ragazzi/e a cui viene permesso di funzionare come gruppo di lavoro, come postulato da Bion (1961). Il magma esperienziale necessita di essere declinato attraverso il fare gruppoanalitico, all'interno di un complesso multi-campo, in cui vi sono in azione interagente o divergente, i vari campi multipersonali del familiare, del sociale, del politico e del trans personale. All'interno delle esperienze laboratoriali appaiono in forte complementarietà, l'aspetto contro-transferale e contrasferale. Se ipotizziamo il controtransfert come inclusivo di tutte le reazioni verso i propri pazienti e verso l'istituzione stessa, il campo contrasferale appare il significante della complessa riorganizzazione delle relazioni tra i pazienti, le istituzioni e i campi secondari da cui le istituzioni sono attraversate, tutte interagenti nella costruzione di una nuova rete relazionale transitoria (Fasolo et al. 2003). Laddove la Comunità residenziale ha la caratteristica di tendere a riportare la nevrosi dove le compete, perché tali problemi sono problemi che riguardano il campo del sociale più esteso, i dispositivi laboratoriali, con la loro prassi aggregante, cercano di trasformare il gruppo dei pazienti e degli operatori da un gruppo di

individui non collegati e formati a scopi speciali, ad un gruppo vitale fondato sulla convivenza comunitaria e sulle relazioni reciproche (Foulkes, Anthony 1957).

Il progetto odisseo

Vita a bordo della barca a vela per aiutare dei minori a costruire un nuovo progetto di vita.



Il progetto nasce dalla collaborazione della Cooperativa Grigio Azzurra¹ e l'Associazione ProximaTe² di Roma, di cui è la presidente la dott.ssa Isabella Fiume³ e Giancarlo Simeoli⁴. Il Progetto si pone come obiettivo quello di curare i ragazzi/e ospitati in Comunità, che affrontano un percorso difficile. Odisseo è un percorso di gruppo ad alta valenza educativa e psicoterapeutica, basato sulla promozione alla cooperazione e alla pro-socialità, sullo sfondo della metafora della navigazione come possibilità di un nuovo progetto di vita. Nella barca a vela le dinamiche di gruppo si amplificano, si ricrea una società in miniatura che ripropone le relazioni quotidiane con la massima intensità. I beneficiari sono ragazzi/e ospitati nella Comunità "Il Filo di Arianna" gestita dalla Grigio Azzurra; "Casa Cometa" gestita dalla Fondazione Domus de Luna⁵; "Casa Serena" gestita dalla Cooperativa Servizi Sociali⁶, impegnate da anni nella cura e reinserimento sociale e lavorativo di ragazzi che provengono da situazioni familiari drammatiche. Il laboratorio è attivo da tre anni e ora si compone anche di un sottoprogetto, sviluppato con lo Youth Club di Cagliari, dal nome Telemaco. Il sottoprogetto è un corso continuo di vela svolto in inverno con delle derive nella baia di Cagliari, a favore dei ragazzi delle comunità partecipanti al progetto Odisseo. Il progetto Odisseo è stato patrocinato con lode dall'Ordine degli psicologi della Sardegna e dal Centro di Giustizia Minorile della Sardegna.

Attività

L'intervento si divide in due fasi.

Fase 1: formazione a terra dei ragazzi/e da aprile a luglio. Durante l'estate, imbarco di sei giorni, navigazione e training velico a cura dello skipper e gruppi educativo terapeutici tenuti da due psicoterapeuti e un pedagogo. La navigazione avviene su un Vismara V46 da 16 metri e dura una settimana.

¹ www.grigioazzurra.com

² www.proximate.com

³ Psicologa-psicoterapeuta e gruppoanalista. Velista, amica e collega con la quale il progetto è stato pensato e adattato.

⁴ Atleta del Centro Sportivo Aeronautica Militare e Direttore sotto ufficiale della Sezione Sport Acquatici Italia.

⁵ www.domusdeluna.it

⁶ www.servizisociali.it

Fase 2: sotto progetto Telemaco, training di vela durante l'inverno nella baia di Cagliari con una barca da deriva e istruttore federale dello Yacht Club, gruppi terapeutici a terra prima e durante l'attività.

L'obiettivo generale dell'intervento è il potenziamento terapeutico dell'efficacia della cura dei ragazzi/e che provengono dalle tre Comunità e la messa a sistema di tali strumenti in modo da coinvolgere nel tempo sempre più comunità per minori e sempre più ragazzi. Aumentare la capacità dei partecipanti di lavorare sull'elaborazione dei propri vissuti attraverso l'esperienza della navigazione in mare e i gruppi terapeutici. Sviluppare l'acquisizione di regole di comportamento, e l'interiorizzazione, attraverso situazioni operative di valore sociale come condivisione, giustizia, uguaglianza e solidarietà. Il progetto ad ora coinvolge direttamente circa 30 ragazzi/e provenienti da diverse comunità del cagliaritano e circa 70 operatori nelle attività di formazione a terra svolte nei contesti dove sono ospitati gli adolescenti.

Ogni equipaggio è formato da 6 ragazzi/e, due psicoterapeuti, il comandante e due mozzi che hanno svolto il laboratorio l'anno prima e il coordinatore della struttura in cui sono ospitati i ragazzi. Durante la navigazione, svolgono il training di vela e imparano a guidare la barca a vela con l'aiuto del comandante. Ogni giorno si svolgono due gruppi, uno all'inizio a partire dalla lettura del mito di Odisseo, e uno alla fine sulle esperienze, difficoltà, paure vissute durante la navigazione. Si utilizzano alcune tecniche del Team building e della gruppoanalisi, di cui è specifica una doppia conduzione in cui, un osservatore alla fine dei sei giorni dà una restituzione del processo di gruppo. È un'esperienza che avvicina in maniera indelebile i ragazzi tra di loro e tra gli operatori. Penso ad Anania⁷, inizialmente restio a parteciparvi, che in seguito ad una pistola giocattolo prestatagli dallo skipper, ha raccontato la propria storia personale in gruppo, e il profondo senso di colpa. Ha elaborato poi in seduta individuale alcuni punti legati alla propria violenza, definendola come dimensione di una parte della propria personalità da comprendere ed elaborare e non più solo da controllare.

Anania: Io lo so che dentro di me c'è quel drago di cui abbiamo parlato, quel demone che ha fatto quello che è successo, ma quel drago sono io, è parte di me, e non basta che lo controllo, lo devo conoscere e magari trasformare in un drago sputa acqua, come le pistole che abbiamo usato con gli altri.

Nuovo cinema purgatorio: percorsi laboratoriali di cinematerapia sulle tematiche adolescenziali

Il purgatorio è spesso il luogo dell'abitare del ragazzo/a prima d'essere ospitato/a nella comunità, un luogo in cui lo schermo delle immagini familiari è colorato da sofferenza mentale, devianza, tossicodipendenza o violenza. Riprendendo la metafora del creare percorsi dell'effettività, il laboratorio è un percorso cinematografico che parla di quelle esperienze e di quel purgatorio. La cinematerapia fa parte dell'ampia famiglia delle artiterapie. Si avvale del potente effetto evocativo, simbolico e allegorico delle immagini filmiche, per comporre ed elaborare le emozioni grezze in processi complessi che hanno la finalità di stimolare nell'individuo lo sviluppo di nuove competenze. Per lo psicoanalista Musatti, i sogni sono come i film: entrambi pensano per immagini, si dimenticano e si modificano nella memoria, perché tempo e spazio non corrispondono alla vita reale. La stessa sequenza parola-immagine-parola del cinema è ben presente anche nel sogno, nel quale "la parola che nasce dall'immagine permette la verbalizzazione di esperienze preverbalì che diventano pensabili" (Mancia 2004). Il laboratorio permanente, attivato in diverse istituzioni prevede la proiezione di un film a cadenza mensile, visionato dagli ospiti e dagli operatori. Successivamente alla proiezione si svolge un gruppo in assetto analitico svolto dallo psicoterapeuta della struttura. È un laboratorio in cui i film visionati vengono proiettati in base all'esigenza di far emergere nel gruppo di ragazzi delle specifiche conversazioni che attraversano il gruppo dei curanti, inteso come gruppo équipe e gruppo

⁷ Anania è un ragazzo di 19 anni ospitato in struttura dai 16 ai 18 anni, dopo un periodo trascorso nel carcere minorile, per il tentato omicidio con arma bianca di una sua coetanea.

operatori. Al laboratorio infatti non partecipano solo gli adolescenti ospitati ma tutti gli operatori presenti nell'équipe. È un momento speciale con i ragazzi. Vi è un setting particolare creato nelle sale ricreative in cui si svolgono normalmente i gruppi terapeutici, che prevede sempre lo stesso svolgimento.

Il laboratorio si sviluppa nel seguente modo:

Ore 17.00 Preparazione dell'aperitivo prima della proiezione, insieme ai ragazzi e con la presenza del terapeuta. È uno spazio in cui il terapeuta partecipa con il gruppo dei curanti (ragazzi ed educatori) allo svolgimento di un'attività meramente ricreativa, sebbene densa di significati. È uno spazio pieno di parole su un registro emotivo dei ragazzi molto sereno. Si preparano prodotti della cultura sarda e delle culture dei ragazzi migranti. Cous cous con la carne speziata, olive, formaggi, salsiccia, pane carasau, patatine, e un aperitivo analcolico che a turno i ragazzi preparano, mischiando diverse bibite, dai gusti vari e a volte quasi imbevibili, ma la regola è accettare la creazione, qualunque essa sia, se preparata con l'idea di stupire.

Ore 16.00 Posizionamento e proiezione del film, di cui non conoscono il titolo

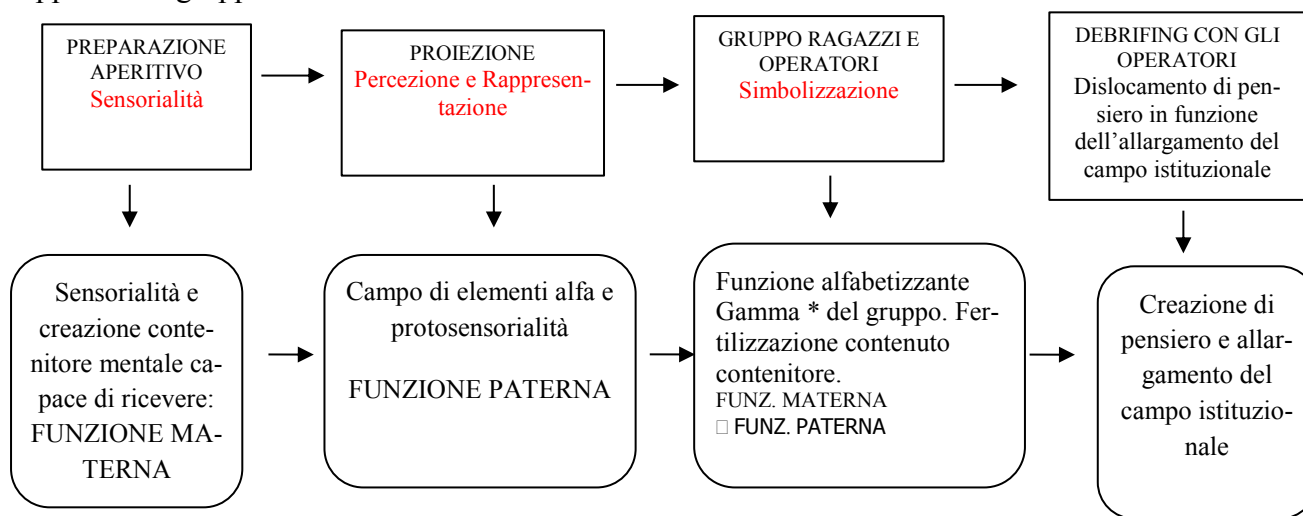
Ore 18.00 Discussione del film con i ragazzi e gli educatori.

Ore 19.00 saluti, e ultimi scambi di battute con i ragazzi/e, preparazione della cena

Ore 19.30 Breve sessione di debriefing svolta dal terapeuta nei confronti degli educatori, senza i ragazzi, sulle tematiche emerse e su emozioni nate dal contatto con il film.

Il progetto è nato dall'idea di poter creare un percorso attraverso la proiezione di diversi film accuratamente pensati e in linea con le moderne sperimentazione in tema di adolescenza e psicoanalisi (Carbone et al. 2014) che raccontino il lungo e difficile percorso dell'adolescente verso la costruzione della propria identità.

La strutturazione segue teoricamente il seguente schema di impostazione bioniana (1962)⁸ applicata ai gruppi:



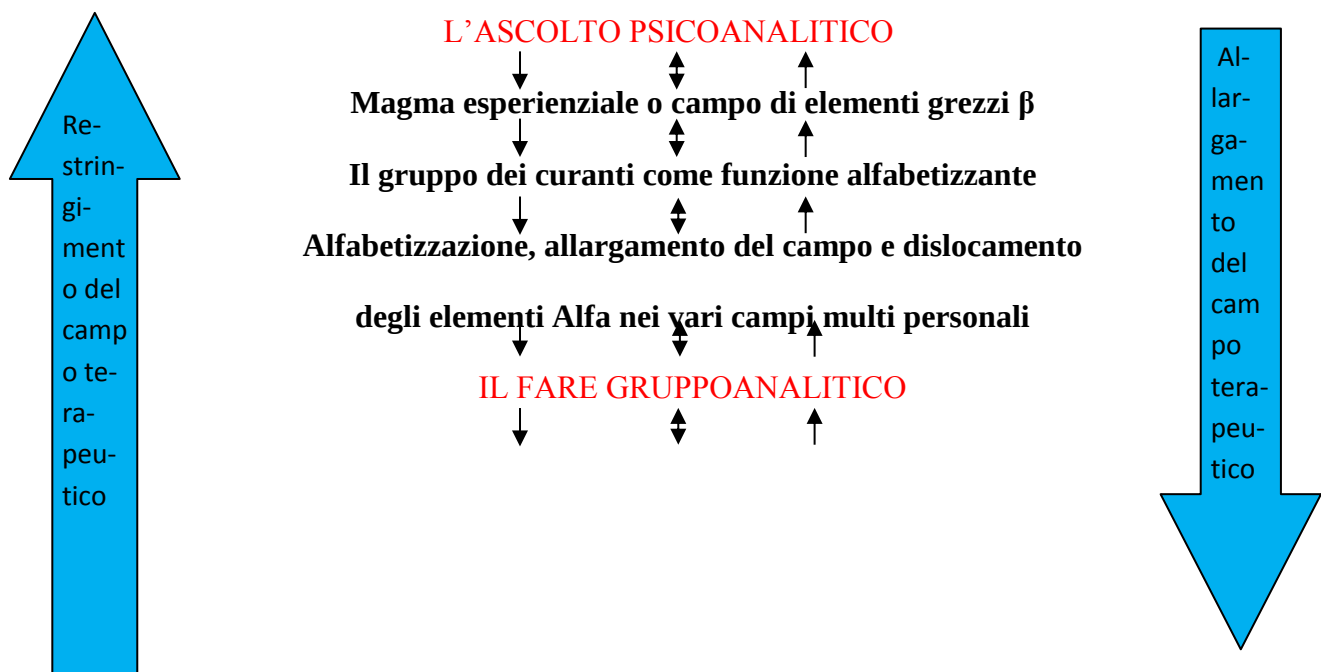
Come esempio del lavoro di attraversamento e creazione di pensiero svolto dal laboratorio nei vari campi della cura, si racconta brevemente una piccolo frammento. Il film Fiore (<http://www.mymovies.it/film/2016/fiore/>), racconta la storia di Dafne, che si trova in riformatorio per aver cercato di rubare un telefonino nella stazione in cui dormiva, sdraiata sopra una panchina. Dafne vive alla giornata, e anche in riformatorio afferma la sua indole ribelle. Ma è anche una creatura profondamente sensibile, capace di compassione e di quella solidarietà umana che nei suoi confronti è quasi sempre

⁸ Bion (1962) introduce la concezione di una funzione alfa cioè una funzione relazionale che nasce dal rapporto madre-bambino. Corrao (1981), propone una funzione gamma, che sarebbe per il gruppo l'analogo simmetrico della funzione alfa dell'individuo. La funzione gamma del gruppo potrà elaborare gli elementi sensoriali ed emotivi immessi nel gruppo, generando in questo modo elementi gamma necessari alla produzione di sogni e miti di gruppo, allucinazioni di gruppo, memoria di gruppo ecc.

mancata. Quando incontra Josh, detenuto nell'ala maschile del riformatorio, individua in lui un'anima gemella e comincia a sperare in un happy ending opposto a quel destino che le è sempre apparso segnato. Dopo la visione, Anania ha raccontato in gruppo il motivo per cui è stato in carcere e si è lavorato sulla tematica amorosa adolescenziale, vissuta in maniera conflittuale, difficile da ogni ragazzo, ma anche del potere curativo dell'amore come elemento di conoscenza di se stessi in rapporto all'altro. Il debriefing è servito per lavorare con il gruppo operatori sul sentimento sperimentato durante il racconto di Anania

Le funzioni terapeutiche dei dispositivi laboratoriali

Riprendendo il paradigma della complessità all'interno della dicotomia ascolto psicoanalitico/fare gruppoanalitico, possiamo creare il seguente schema come significativo delle funzioni terapeutiche generali per le quali gli stessi laboratori sono progettati e attivati.

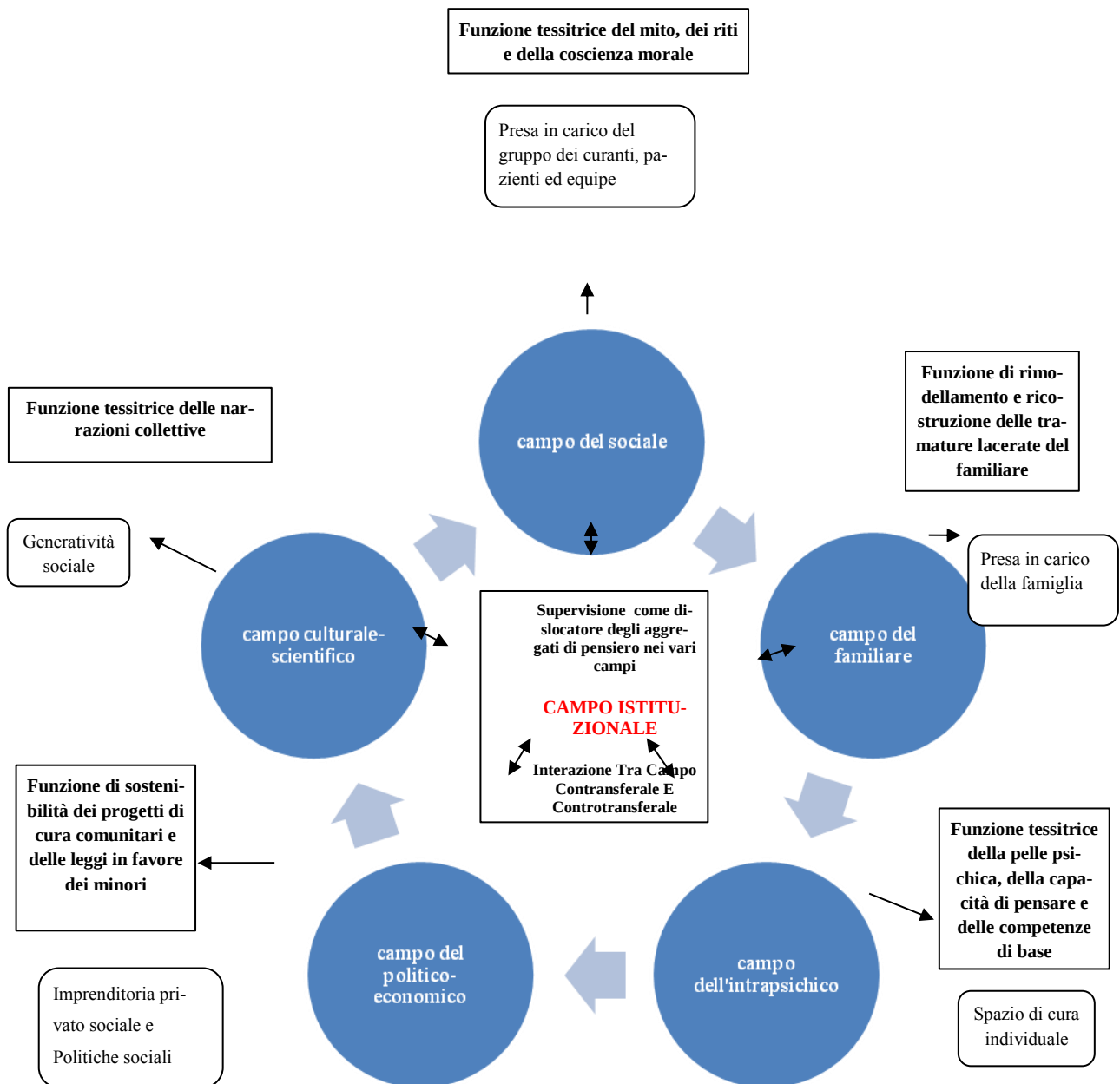


Le conversazioni nel campo multipersonale della cura

Ci sembra importante considerare i dispositivi attivati, come esperienze di mentalizzazione che sappiano collocarsi all'interno di tutti i campi evidenziati nello schema. Sebbene ogni laboratorio abbia una maggiore valenza nell'attivare campi di cura specifici, rimane come assunto radicale, quello di sviluppare dispositivi di cura che possano continuamente alimentarsi in tutti i vari campi multi personali in funzione di un costante allargamento del campo istituzionale (Correale 1999). I dispositivi laboratoriali appaiono come un lavoro di tessitura a più mani (o se vogliamo a più menti) della trama e dell'ordito dell'esperienza mentale dei vari gruppi dei curanti, pazienti, équipe, istituzioni. Aiutare questi ragazzi/e, significa diventare i terapeuti di cui loro hanno bisogno, aiutandoli ad introiettare lentamente una propria funzione alfa. È questo il prerequisito, dice Bion (1973), perché si crei nel paziente la capacità di pensare e quindi di sognare. Questa nuova capacità sarà quella che permetterà la nascita della sensazione vitale che Winnicott (1974) chiama "esistenza nel tempo". I laboratori appaiono dei forti propulsori della mentalizzazione nei ragazzi ospitati. L'urgenza con la quale l'adolescente necessita di acquisire la mentalizzazione della propria esperienza emotiva ci suggerisce un lavoro che può essere garanzia di efficacia solo se si andrà a lavorare con tutti i campi

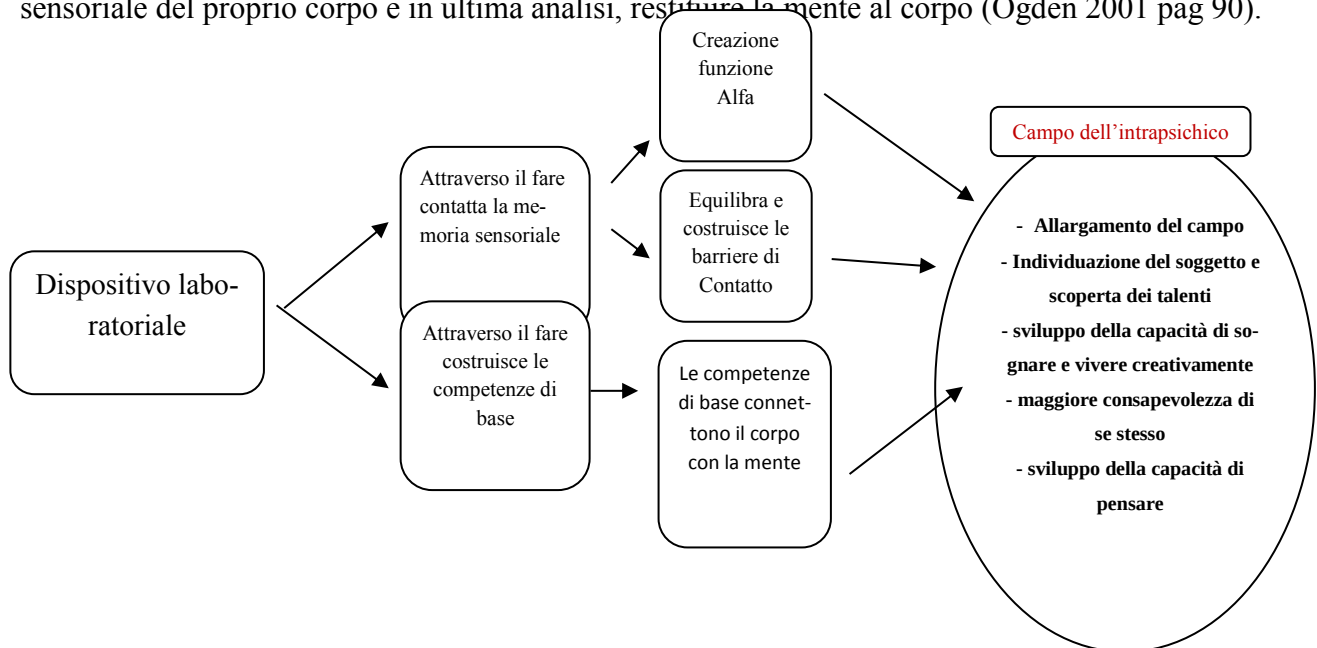
mentali a disposizione. Così riprendendo il concetto di Ogden (2001) e riconvertendolo nell'esperienza gruppale dell'istituzione, i laboratori saranno gli attivatori delle varie conversazioni al confine del sogno. Dove al confine metaforico tra preconscious e inconscio si andrà a collocare nei vari campi di cura, l'esperienza del sogno e quella della rêverie, create dall'accoppiamento mentale della mente del paziente e del terapeuta, con la partecipazione di un terzo soggetto analitico creatosi dal gruppo dei curanti. Di seguito la descrizione delle varie funzioni terapeutiche all'interno dei vari campi di cura che si relazionano con i dispositivi laboratoriali attivati.

LE CONVERSAZIONI NEL CAMPO MULTIPERSONALE DELLA CURA

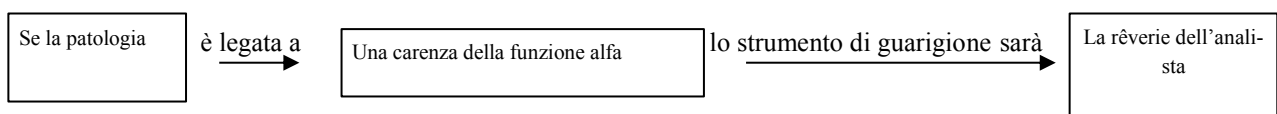


I laboratori come attivatori nel campo dell'intrapsichico della memoria sensoriale del corpo

Funzione tessitrice della pelle psichica, della capacità di pensare e delle competenze di base. I dispositivi laboratoriali appaiono intimamente legati con il campo intrapsichico attraverso l'importante funzione propulsiva nello sviluppare la pelle psichica, riconnettere l'adolescente con la memoria sensoriale del proprio corpo e in ultima analisi, restituire la mente al corpo (Ogden 2001 pag 90).



Nel campo dell'intrapsichico facciamo ricadere la dimensione di presa in carico dell'adolescente maggiormente deprivata. È lo spazio in cui a cadenza di una, due o tre sedute settimanali, in un setting specificatamente pensato, il ragazzo è messo nelle condizioni di poter pensare alla propria esperienza mentale assieme al terapeuta. È la dimensione in cui si svolge la psicoterapia psicoanalitica. Come evidenziato nello schema, il dispositivo appare fondamentale nell'attivazione e costruzione della capacità alfa dell'adolescente e nel ricontattare la memoria sensoriale del proprio corpo, con lo scopo di connettere il corpo con la mente del paziente. I ragazzi/e che vengono ospitati/e nelle comunità, portano con sé, storie di traumi, dolori laceranti, spesso avvenuti prima della formazione della memoria e quindi della possibilità di una rimozione così come inteso da Freud (1915). Alcuni ragazzi affermano di non conoscere o riconoscere il proprio corpo. È la storia di Anania. Il ragazzo affermava spesso, nel ricordare l'accaduto, di essersi sentito senza un corpo in balia del proprio mostro interno, affermando poi di sperimentare quella sensazione di tanto in tanto. Ritenuto pericoloso socialmente e incapace di intendere e volere al momento del gesto, parlava della propria dissociazione come esperienza di non corporeità. Le varie esperienze laboratoriali attivate, hanno aiutato il ragazzo a ricontattare esperienze precoci, raccontate nel campo della terapia privata e trasformate lentamente in narrazioni nuove, necessarie alla costruzione della propria capacità di sognare la propria esperienza. Con l'espressione sognare la propria esperienza, s'intende la capacità di attivare la "funzione onirica della veglia" (Bion 1962a), un processo di trasformazione continuamente attivo (di giorno come di notte) che elabora le esperienze e le trasforma in sogni e miti, in narrazioni e teorie. È questo processo che permette al terapeuta di poter entrare in contatto con il paziente attraverso le proprie rêverie sviluppando nell'adolescente la propria funzione alfa, così come inteso da Ferro (2000).

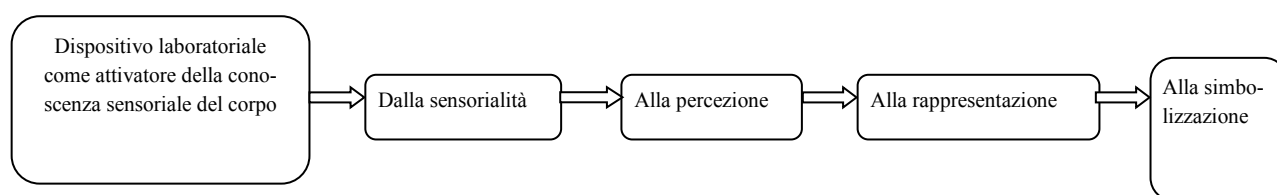


Grazie ai dispositivi laboratoriali gli elementi di memoria sensoriale corporea arrivano alla

coscienza nelle forme non strutturate e grezze della percezione corporea. Così Luigi⁹, dopo la visione del film *A testa alta*¹⁰, sviluppa nei giorni successivi, una strana dermatite con un forte interessamento dell'area delle braccia, non compatibile con nessuna manifestazione clinicamente ascrivibile al campo della medicina. È in quelle settimane che il ragazzo porta in terapia un sogno molto angoscioso, che sarà precursore per il recupero dell'esperienza traumatica dell'abuso sessuale e il conseguente lavoro di elaborazione. Per l'analista che si occupa di questi adolescenti, diventa fondamentale capire quando essi parlano attraverso la propria sensorialità, attraverso parole cariche di corpo o sogni che rappresentano la memoria del corpo. Così come spiegato da Anzieu et. al. (1997), l'analista deve saper costruire un ponte tra il corporeo e il simbolo della parola, trovando espressioni verbali che siano equivalenti simbolici del tatto, avvicinando quindi il corpo pensato con il corpo vissuto.

Sensorialità e patologia nel campo dell'intrapsichico

I dispositivi laboratoriali, proprio per la componente di attivazione del corpo, appaiono fondamentali anche nella creazione di un miglior equilibrio delle barriere di contatto e dell'integrazione del Sé in adolescenti molto disturbati. La barriera di contatto è concepita da Bion come la separazione, ma anche il punto di contatto tra conscio ed inconscio e ne demarca la distinzione. Assicura il funzionamento della personalità nei confronti della realtà interna ed esterna, lo schermo β simmetricamente alla barriera di contatto, costituisce la base dei disturbi della personalità perché composto dagli elementi β incapaci di integrarsi. La questione delle barriere di contatto in adolescenza è un fattore di notevole rilevanza. Il loro sviluppo appare legato al discorso dell'eccesso. Eccesso di pulsione che non può essere legata al pensiero così come suggerito da Green (1991) nella sua teoria del doppio limite. La costruzione delle membrane di contatto ha a che fare con l'originario che ha attraversato l'adolescente. Così come l'immaturità di quelle membrane avrà a che fare con la difficoltà di autoregolazione come spiegato dalle neuroscienze (Ammanniti et al. 2008). Di questa immaturità l'adolescente avrà bisogno di fare esperienza. Utilizzare l'agire come strumento di passaggio all'atto corporeo, sarà necessario per riequilibrare e continuare la maturazione di quelle barriere e costituirà una chance nella creazione della simbolizzazione nell'adolescente (Rossillon 2006). La questione della simbolizzazione appare cruciale e i dispositivi laboratoriali sono dimensioni potenti nello sviluppo della simbolizzazione a partire dal seguente schema:



Il corpo con la sensorialità diventa quindi il simbolo e allo stesso tempo la memoria della catastrofe psichica in cui si trova o si è trovato l'individuo. Marco, dopo un allontanamento forzato dalla propria famiglia per incuria e maltrattamento e utilizzo di droghe inizia a tagliarsi con la lama di un temperino, affermando di farlo per non sentire il dolore del dentro. È all'interno del laboratorio Odisseo, che il ragazzo inizia a comprendere di avere un corpo che merita rispetto, affermando di ricevere piacere dall'essere accarezzato dal vento che gonfia le vele. È in questo modo che la sensorialità può essere utilizzata per tentare di ripristinare una sensazione di vita (sentire che esisto), o come sostiene Kouth (1976) per ricompattare il Sé. Alcuni traumi sono talmente incistati nell'originario che appaiono direttamente

⁹ Luigi è un ragazzo di 19 anni, ospitato dall'età di 11 anni nelle nostre strutture ed ora dimesso. Alle sue spalle maltrattamenti e abusi sessuali in famiglia. Oggi ha elaborato gran parte della sua storia, vive da solo, fa dei lavori il fine settimana ed è al completamento degli studi secondari di secondo grado.

¹⁰ <http://www.mymovies.it/film/2015/latetehaute/>

con-fusi (fusi con) con la memoria sensoriale del corpo. Ne è esempio la vicenda di Roberto¹¹, ragazzo molto disturbato e sofferente, in comunità dopo un lungo periodo in carcere minorile per rapina a mano armata, spaccio e stupro di gruppo. Nella sua storia si possono vedere i germi già fecondi della devianza, del trauma emotivo e della frammentazione. Un bellissimo esempio di come la sensorialità influenzi inconsapevolmente la vita umana, ci viene dal romanzo di Patrik Suskin, *Il Profumo* (1985) e il relativo film. È in una delle giornate di vela che Roberto avvicinandosi a me, in un momento di pausa, e nel guardare le nuvole distesi afferma: “non avrei mai pensato di poter fare qualcosa del genere. Quando ero piccolo mio nonno mi portava a pescare con lui, non parlavamo molto, ma quel silenzio mi faceva sentire al sicuro. Ogni volta che prendevo un pesce, mi faceva una carezza. È tutto quello che ho avuto di buono ed erano anni che me l’ero dimenticato”.

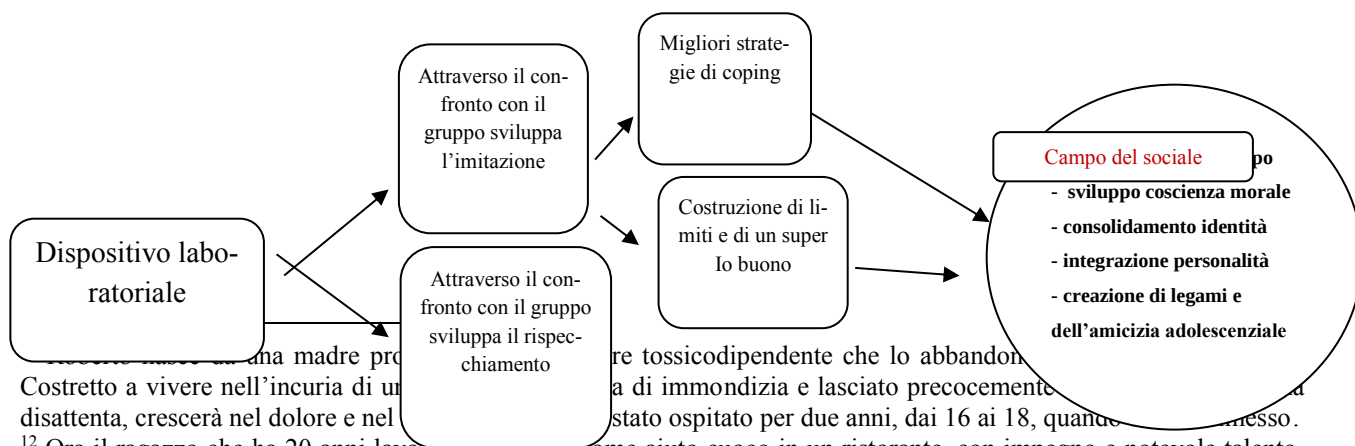
Roberto sembra recuperare quell’antica esperienza della carezza proprio all’interno del setting del laboratorio, perché il solo capace di attivare quella sensorialità necessaria alla creazione di nuove narrazioni.

In ultima analisi, un’altra funzione dei laboratori è la costruzione di competenze. Per competenze s’intende la capacità dei ragazzi di supportare il cognitivo, migliorare la relazione tra il corpo e la mente e imparare tecniche. Per esempio Amed¹², ragazzo migrante del Gana, all’interno di un laboratorio di falegnameria, a partire dalla costruzione di manufatti, ha migliorato il proprio atteggiamento nei confronti della comunità, esprimendo il desiderio di una vera integrazione e dell’inserimento in un percorso di alfabetizzazione e di lavoro. La creazione di competenze appare funzione necessaria nell’andare a scoprire talenti da promuovere nei ragazzi adolescenti. Talenti sopiti, nuovi o in fieri. La costruzione delle competenze apre la strada alla speranza e alla fede in senso bioniano (1987, 1992), cioè la fede nella conoscenza, volta all’avvicinamento di se stessi alla verità (“O”), attraverso l’amore come correlato alfabetizzato dell’odio (“L”) con una tendenza verso la conoscenza (“K”), che avviene nell’entrare in contatto con l’altro o con un manufatto che racconta all’adolescente di se stesso e del proprio Sé.

I laboratori come attivatori nel campo del sociale della costruzione del limite e dell’esperienza dell’altro

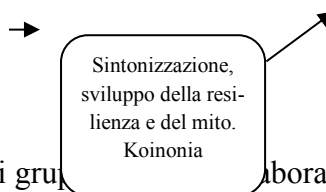
Funzione tessitrice del mito, dei riti e della coscienza morale.

I dispositivi laboratoriali appaiono intimamente legati con il campo del sociale attraverso l’importante funzione propulsiva nello sviluppare reciprocità, esperienza dell’altro e costruzione dei limiti. È questo il luogo del sociale, della costruzione del Super Io e della coscienza morale. È il luogo dello sguardo dell’altro, un altro sentito importante, a volte minaccioso, misterioso, ma l’unico capace di restituire la comprensione della propria identità. Così come ricorda Elizabeth Barrett Browning¹³: “Tu sei il solo luogo in cui io posso abitare”.



¹² Ora il ragazzo che ha 20 anni lavora stabilmente come aiuto cuoco in un ristorante, con impegno e notevole talento, che lui stesso non sapeva di possedere.

¹³ Elizabeth Barrett Browning (6 marzo 1806 – Firenze, 29 giugno 1861) è stata una poetessa inglese, moglie del poeta Robert Browning.



È questo il campo della psicoterapia di gruppo, i laboratori in cui il gruppo è il principale strumento di cura, trasformazione e integrazione della personalità. Quello che più colpisce negli adolescenti che seguo è la compromissione dello sviluppo affettivo. Ciò che viene a essere compromesso sembra essere proprio la costruzione sana del Sé. Come ricordano Fonagy e Target (2001) lo sviluppo del Sé è il risultato dello scambio intersoggettivo prolungato e intenso con gli altri. L'esperienza dei laboratori in gruppo nasce dall'esigenza di dare spazio all'ascolto del dolore dei ragazzi, sviluppando processi di socializzazione e condivisione delle proprie storie, promuovendo il rispecchiamento delle emozioni e il confronto critico delle scelte comportamentali. Si veda a questo proposito l'esperienza portata avanti all'interno di una fondazione del cagliaritano sull'uso dei laboratori gruppalari con bambini, adolescenti e mamme con bambino (Vargiu 2014). L'utilizzo del laboratorio come dispositivo sociale di appartenenza, può servire per lavorare sulle costruzioni del mito adolescenziale, spesso legato nei nostri ragazzi alla ricerca dei comportamenti a rischio e sensazioni forti (Zucherman 1979). Sono adolescenti che costantemente privati in infanzia, sviluppano prima una vulnerabilità al trauma e poi una vulnerabilità alla cultura d'appartenenza. Con vulnerabilità alla cultura di appartenenza, si vuole sottolineare la particolare fragilità esistenziale, che molti adolescenti strutturano, nei confronti dei modelli culturali generali. Questi modelli sono costruiti dai miti, riti, credenze della cultura di riferimento, legata ai codici sociali iscritti in modo diretto e indiretto all'interno del DNA della personalità degli stessi ragazzi/e. La fragilità in questi adolescenti, si evidenzia nei tentativi di ritiro totale (Ricci 2008) da quei modelli o dall'esasperazione e adesione totale agli stessi.

I dispositivi laboratoriali permettono, attraverso l'utilizzo della gestione della reputazione, di creare limiti necessari ai nostri ragazzi nell'acquisizione matura di una coscienza morale, così come spiegato da Senise (Elmer e Reicher 2000). I limiti rimangono fondamentali nello sviluppare una funzione paterna, così come ripresa da Recalcati (2011), di accompagnamento durante la permanenza comunitaria e di un'accettazione delle regole, della legge e del valore virtuoso dei limiti. In una giornata di laboratorio dopo la visione del film *Il Ribelle*¹⁴, Giorgio¹⁵, durante la discussione, afferma in lacrime di essere esausto di quella vita e di voler pace. È stato importante per gli altri ragazzi rispecchiarsi con questa dichiarazione di resa e quell'esperienza ha notevolmente aumentato la coesione del gruppo dei ragazzi nell'adesione positiva al progetto educativo proposto dall'istituzione.

Il dispositivo laboratoriale come attivatore nel campo del familiare degli svincoli familiari

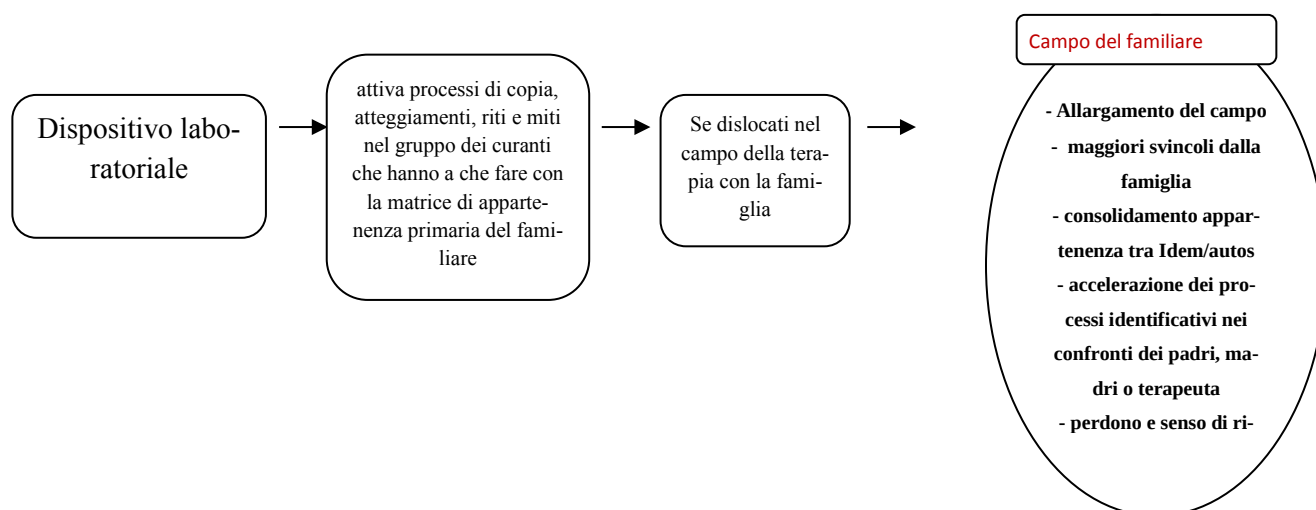
Funzione di rimodernamento e ricostruzione delle strutture lacerate del familiare.

I dispositivi laboratoriali sono attivatori dei processi di copia (Benjamin Smith 1999), atteggiamenti, riti e miti che hanno a che fare con la matrice di appartenenza primaria del familiare. Questi fenomeni osservati durante i laboratori, vengono dislocati nel campo familiare attraverso la presa in

¹⁴ Eric, il protagonista del film, è un diciottenne recluso in una casa di correzione. Anche dietro le sbarre non riesce a controllare il suo carattere violento. Viene quindi sottoposto a una misura raramente applicata in Gran Bretagna: il trasferimento in un carcere per adulti. Viene internato nello stesso stabilimento penale dove è rinchiuso anche suo padre. La relazione tra figlio e genitore, che anche in passato era stata difficile, diventa ancora più complicata. Finché un giorno un terapeuta comportamentale, che svolge servizio volontario nella prigione, prende contatto con Eric. Da qui il giovane accetta di condurre una revisione critica della propria vita e delle proprie azioni. <http://www.mymovies.it/film/2013/starredup/>

¹⁵ Giorgio è un ragazzo di 18 anni, ospitato dai 16 ai 17 nella nostra struttura, con un progetto di messa alla prova per furto e spaccio.

carico della famiglia. È il luogo della cura, rimodellamento e ricostruzione delle tramature lacerate del familiare di cui il ragazzo è parte o è stato parte. Il focus radicale dal quale parte la presa in carico del familiare è l'idea di una terapia con la famiglia e non della famiglia (Andolfi 1978). A questo riguardo, all'interno del solco teorico adoperato nella presa in carico del familiare, sento di riporre fiducia nei modelli psicoanalitici che s'interrogano sulla costituzione dei legami familiari, nella gruppoanalisi familiare e multi personale, che considera l'individuo e il paziente in quanto persona attraversata da una storia unica e irripetibile (Pontalti 2006 e Cigoli 2012).



Spesso la scelta di investire su questo campo è stato quello di considerare il costrutto famiglia, come il campo mentale che permetteva di attivare possibilità di esplorazione ed elaborazione degli operatori mentali, generatori di senso, condivisi nella famiglia, che fondavano in quel momento, il sentimento di sé dei ragazzi. Dopo la visione del film *Sonetaula*¹⁶, durante un gruppo, Luigi prossimo all'uscita, rivolgendosi verso Anania afferma: "Anania, non so se sarò capace di salvarmi quando entrerò nel mondo, quello vero. Cercherò di essere abbastanza forte da tenermi un lavoro, se lo troverò. Ma non posso più scappare perché quanto devo correre veloce se scappo da me stesso e da loro?!". È un'affermazione importante per il gruppo e per Anania, che nella seduta individuale, potrà accedere a un ricordo rimosso, legato al suo secondo nome, datogli dal padre nel ricordo del nonno, diventato depresso perché involontario assassino di sua moglie. Questo ricordo permetterà poi nel campo della terapia con la famiglia e dell'incontro privato con il padre, di elaborare un lutto, che attraversava ben tre generazioni, e trasferiva su Anania le colpe non elaborate delle generazioni precedenti così come inteso da Racamier (1993).

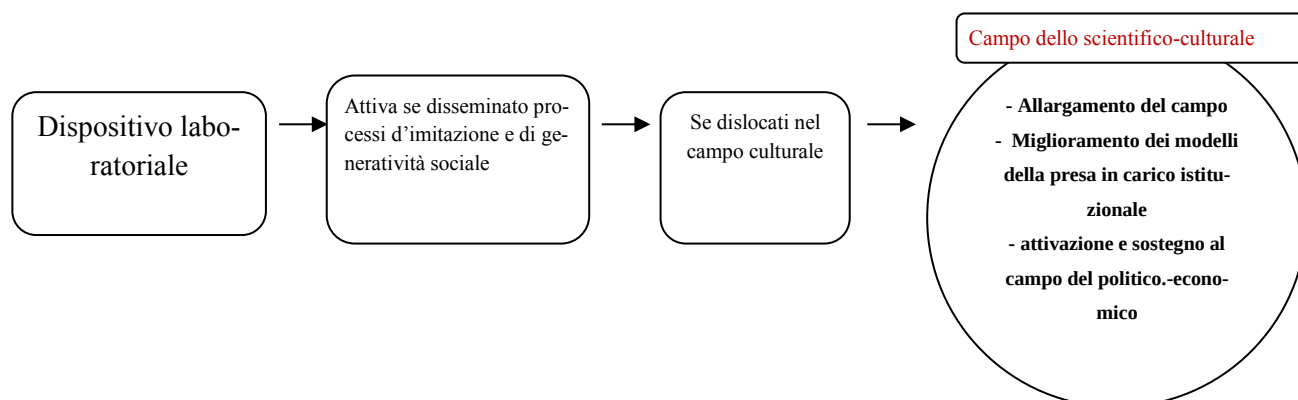
I laboratori come attivatori nel campo dello scientifico –culturale di processi di generatività sociale

Funzione tessitrice dei modelli istituzionali della presa in carico.

Se i primi tre campi descritti sono intimamente legati con lo spazio di vita primaria che attraversa l'adolescente (l'istituzione, la famiglia, il gruppo dei pari), il campo scientifico-culturale attiene

¹⁶ Un ragazzino tanto magro che il suo corpo emette il rumore del legno: "sonetaula". Siamo nella Sardegna del 1938 e quello diventerà il soprannome di un ragazzino che cresce nei pascoli con il nonno e il gregge di pecore. Suo padre è stato mandato al confino per un delitto mai commesso. Il ragazzo cresciuto (il padre muore lontano e la madre si consuma di dolore) reagirà a un'ingiustizia e quasi senza accorgersene si ritroverà brigante nascosto sulla montagna, costretto a rinunciare a tutto, compreso l'amore per Maddalena. Poi la vendetta, la tragedia inevitabile, come se il destino di chi nasce in certi luoghi fosse già segnato in partenza. <https://www.comingsoon.it/film/sonetaula/1523/scheda/>

allo sviluppo dei modelli della presa in carico dei gruppi dei curanti e di come questi modelli si muovano verso la linea dell'efficacia, della scientificità e della generatività sociale. Non è questo il luogo in cui discutere di queste tre qualità della presa in carico. Tuttavia si vuole evidenziare come i dispositivi laboratoriali, così come ogni forma di presa in carico del gruppo dei curanti, debbano essere sempre significanti della relazione che esiste tra il mandato sociale rispetto alla presa in carico e la cura che si predispone. Si significa quindi come essenziale caratteristica della presa in carico, una funzione di utilità collettiva e pubblica. Da qui il passo è breve nel comprendere l'importante correlazione che esiste tra responsabilità ed etica della professione (Pontalti 2006). Così i dispositivi laboratoriali se esternalizzati nella loro forma di presentazione e diffusione scientifica, diventano attivatori di processi d'imitazione e di generatività sociale volti ad un miglioramento continuo dei modelli istituzionali della presa in carico.

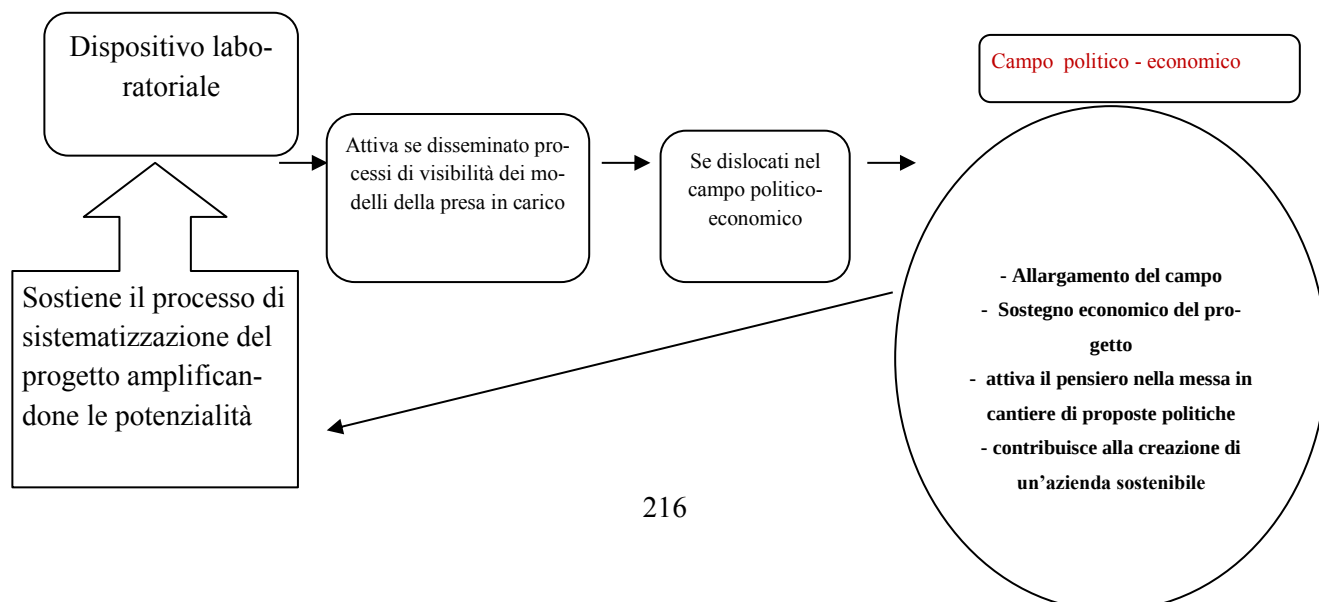


Per esempio, il Progetto Odisseo è connotato da una forte attività di sensibilizzazione delle istituzioni, agenzie educative, enti soggetti del terzo settore, fondazioni, federazioni e coordinamenti nazionali che si occupano della presa in carico di minori e famiglie.

Il dispositivo laboratoriale come attivatore nel campo politico-economico dei processi di sostenibilità dei progetti comunitari

La funzione di sostenibilità dei progetti di cura comunitari e delle leggi in favore dei minori.

Questo campo è strettamente collegato al funzionamento del precedente che ne diventa il propulsore scientifico e culturale. Il dispositivo laboratoriale se disseminato diventa il facilitatore della sostenibilità dello stesso laboratorio attraverso il sostegno economico offerto da terzi, che siano essi fondazioni o privati o enti statali. Inoltre è il campo della messa in cantiere di proposte politiche che nascono anche a partire dalla visibilità all'esterno, delle proposte metodologiche, legate alla presa in carico, che solo un progetto di dispositivo laboratoriale può dare.



È questo il campo in cui sviluppare i processi di sostenibilità economica e politica dei vari dispositivi laboratoriali. Nel progetto Odisseo, la forte visibilità e l'ampliamento del campo culturale-scientifico attivato dal laboratorio, ha permesso che il progetto sia al terzo anno, che sia interamente sostenuto da terzi e replicabile. Il laboratorio ha permesso ai soggetti proponenti il laboratorio di accrescere il proprio impact factor scientifico e di implementare i servizi del laboratorio a sempre più comunità. Luigi e Lucia, hanno acquisito dal laboratorio notevole visibilità, di cui hanno tratto un forte innalzamento dell'autostima e dell'autoefficacia percepita (Bandura 1996). Diventati rappresentanti sardi di Agevolando¹⁷, hanno promosso insieme ad un centinaio di ragazzi/e da tutta Italia, una legge¹⁸, che è stata presentata al Parlamento e dopo anni di attesa darà un futuro e un sostegno ai ragazzi fuori famiglia.

Conclusioni

Le storie di questi adolescenti sono appunto storie, di vita, di comunità, di eventi. Queste storie nei dispositivi laboratoriali vengono raccolte, amate e trasformate da una residenzialità aperta totalmente alle tramature del mentale e alle multiple conversazioni nei vari campi mentali. Così gli operatori devono diventare capaci di essere, a loro volta, comunità nella differenziazione delle competenze e dei mandati. I dispositivi laboratoriali con la loro capacità propulsiva nel favorire esperienze di mentalizzazione, sono l'assunto radicale dal quale esprimiamo dispiacere, per i troppi adolescenti che non trovano un luogo sicuro e continuano a sopravvivere nella tempesta dei troppi sistemi di cura, pensati da una società che non li vuole guarire, ma solo custodire. Così lascio ad una delle tante osservazioni fatte durante il progetto Odisseo, il compito di parlare di quell'esperienza al confine del sogno, che racconta di adolescenti a basso tenore di libertà, che se messi nelle condizioni di farlo, possono e devono essere curati. Lascio alla parola cura, l'unico significante in senso letterario, che possa far fronte alla necessità d'urgenza che la presa in carico dell'adolescente lesionato e lesionante comporta.

D'altri mari vi auguro la navigazione

Lascio a queste ultime righe il tentativo di esperire attraverso l'uso delle parole, con i limiti che la Langue (Lacan 1986) comporta, le multiple narrazioni incrociate dell'intersecarsi dei vari campi mentali transferali che hanno attraversato i laboratori.

Restituzione fatta al gruppo dei ragazzi nell'agosto del 2016. Progetto Odisseo

Che dire di questa esperienza, credo che sia difficile rendere a parole un racconto che possa parlare di questo progetto. Credo che la prima parola da utilizzarsi sia viaggio. È il viaggio che tutti voi avete fatto per arrivare qua, ognuno con la sua storia, ognuno con le sue ferite e le proprie ombre. Normalissimi ragazzi diventati grandi prima del tempo o rimasti piccoli pur non di età. Non si sa come sarà il futuro, ma ne intravediamo qualche segno. Sarò capace di salvarmi quando entrerò nel mondo, quello vero? E sarò abbastanza forte da tenermi un lavoro, se lo troverò? Sarò amato? E voi,

¹⁷ AGEVOLANDO è una associazione nazionale con diverse sedi in tutta Italia, di cui una in Sardegna, che nasce dall'iniziativa di alcuni giovani che hanno trascorso parte della loro infanzia e della loro adolescenza "fuori famiglia".

¹⁸ È l'emendamento presentato lunedì 27 novembre 2017 alla Commissione Bilancio del Senato che dispone un fondo sperimentale di 15 milioni di euro per il sostegno al percorso di autonomia dei giovani "fuori famiglia".

voi ci sarete a sostenermi, perché altrimenti io ricomincio da capo, da dove sono partito, da quel casino che mi ha portato qua. Quanti decideranno di farsi aiutare e regalarsi la possibilità di aspettare ancora e quanti invece scapperanno al primo 18esimo compleanno con l'idea di una libertà ottenuta che appare più una fuga. Ma quanto potete correre veloci e scappare lontano dalle vostre ferite se quelle sono dentro di voi? Ecco così vi racconto le lezioni che abbiamo imparato da questo viaggio.

Che in mare come nella vita dobbiamo organizzarci per avere sempre una seconda possibilità. Se cadi devi avere una seconda possibilità, ma devi prepararti! Se cadi in mare ti salvi perché hai il salvagente, ma devi averlo messo prima!

Che l'esperienza della navigazione è anche un modo per parlare di una seconda navigazione quella che dovrete fare nelle vostre vite e non è importante quale casino vi abbia portato qua, potete ancora navigare se ci credete e se avete un buon equipaggio!

Che se il comandante mi dà una responsabilità io mi sento bene al centro dell'attenzione, ma quella responsabilità è tosta da mantenere e a volte vorrei non averne nessuna!

Che esiste il poggiare e l'orzare, la strambata e la virata. La virata è cambiare direzione, cambiare se stessi!

Che l'amore è l'opposto dell'odio e che dentro di noi ci possono essere entrambi. Nutrire l'amore fa più bene!

Che nelle nuvole ci puoi vedere delle forme, un mezzo cuore, o due draghi che stanno per combattere, ma se guardi bene vogliono solo abbracciarsi!

Che ci sono i buchi del vento, i luoghi in cui la barca si ferma. E così esistono anche i buchi nelle nostre vite, quei momenti in cui nulla si muove, tutto è triste e pesante, ma il vento non può fermarsi per sempre!

Che quando si è una squadra bisogna parlare e comunicare altrimenti ci si fa male!

Che esiste l'amore, la famiglia, i casini, la trasgressione, ma anche l'amicizia!

Che nulla è regalato in barca come nella vita e che il faticare ripaga sempre

Che quando si è molto stanchi, è più facile litigare, ma poi si fa pace, perché gli amici fanno così.

Autori

ALOISI AZZURRA – Roma – Psicologa, Diplomanda ARPAd, Conduttrice di Laboratori psicoeducativi Coop. Rifornimento in volo.

AMADORI CARLA – Rimini – Psicologa, Psicoterapeuta, Docente e Formatrice. Vicepresidente Associazione Itaca.

ANICHINI ANTONELLA – Torino – Neuropsichiatra Infantile, Psicoterapeuta IIPG, Psicoterapeuta IIPG, SCU NPI OIRM, AOU Città della Salute e della Scienza.

BALDINI T. – Roma – Membro Ordinario ed Esperto Bambini e Adolescenti della Società Psicoanalitica Italiana (SPI – IPA), Membro Ordinario e Docente ARPAd, Codirettore Rivista AeP. Adolescenza e Psicoanalisi, fondatore e coPresidente Federazione Nazionale Comunità ad Orientamento Psicoanalitico (FeNaCoPsi), fondatore e coPresidente Ass. Lesra e Rubin (aiuto gratuito a chi aiuta b/a in difficoltà).

BEGINI CAROLINA – Verona – Psicologa psicoterapeuta Aulss9 Scaligera UOC NPI Area Adolescenti.

BEZZETTO AMEDEO – Verona – Psicologo psicoterapeuta Ospedale Villa Santa Giuliana.

BIONDO DANIELE – Roma – Membro Ordinario ed Esperto Bambini e Adolescenti della Società Psicoanalitica Italiana (SPI – IPA), Roma – Membro Ordinario e Docente ARPAd, Codirettore Rivista AeP. Adolescenza e Psicoanalisi, già Presidente Centro Alfredo Rampi Onlus.

BOLLATI ALBERTINA – Torino – Fotografa e illustratrice "SeNonOraQuando?".

BORDINO MARCO – Roma – Psicologo, diplomando ARPAd. Psicologo presso il C.A.G. del Centro Alfredo Rampi Onlus.

Borrello ALESSANDRA – Milano . Psicologa sportiva team leader, campionessa italiana Muay Thai, psicoterapeuta. Socia AreaG Onlus – Project Manager Muay Thai Lab. Responsabile del Progetto Muay Thai Lab, presso il Centro Clinico di AreaG Milano.

BOZZI MARCO – Torino – Psicologo. Psicoterapeuta Docente a Contratto Unito. Coordinatore s.c.a Arcobaleno settore Femminile per la cura della patologia da dipendenza all'interno della C.C. "Lorusso e Cutugno".

BURRATTI D. – Roma – Psicologa Psicoterapeuta, Socia Arpad, Socia Rifornimento in volo, Redattrice AeP. Adolescenza e Psicoanalisi, Collaboratrice Lesra e Rubin.

CALVI ANDREA – Torino – Psicoterapeuta, Psicoanalista, Presidente dell'Associazione Tiarè.

CANTA MARCO – Torino - Direttore Associazione CasaOz Onlus.

CARNEVALI VISSIA – Ancona – Psicologa, Psicoterapeuta ARPAd, referente clinico dell'Area minori Associazione Oikos Onlus di Jesi.

CORDARO LUCA – Torino- Presidente Cooperativa Sociale Mirafiori.

COTTONE MAURIZIO – Rimini – Psicologo forense, Psicoterapeuta. Didatta presso il Centro di Psicoanalisi e Psicodramma. Analitico Sipsa-COIRAG: Fondatore e Direttore Scientifico Associazione Itaca.

DATA ELEONORA – Torino – Insegnante Membro Comitato "SeNonOraQuando?".

DI LALLA FABRIZIA – Roma – Antropologa, Educatrice professionale, Coordinatrice del C.A.G. del Centro Alfredo Rampi Onlus.

DI VEROLI G. – Roma – Psicologa, Psicoterapeuta, Socia ARPAd, Redattrice AeP. Adolescenza e Psicoanalisi..

FELICI CHIARA – Viterbo – Artista, Accademia delle belle arti. Laurea in arte per la terapia. Casa Famiglia "Il Caleidoscopio", Orte.

FERRARO NICOLA – Torino – Giornalista Medico Scientifico.

GARA FABIANA – Ancona – Sociologa, mediatore, Capo Area Tutela Minori e Genitorialità Associazione Oikos Onlus di Jesi.

GIANNELLI MASSIMILIANO – Torino – Educatore, Cooperativa Mirafiori.

GILARDI ANNA – Torino – Educatrice, CasaOz.

LO CASCIO LUCA – Roma – Educatore professionale, Responsabile Area Educativa d Coop. Rifornimento in volo.

LOCURCIO EMILIO – Torino – Drammaturgo e regista teatrale, direttore della scuola di teatro Maigret & Magritte.

LORIO RAFFAELLA CAROLA – Torino – Arteterapeuta, Foto–Arteterapeuta Fotografa Responsabile delle attività creative, artistiche interne ed esterne di Fermata d’Autobus – Fragole Celesti. Specializzata nella Relaxation Analitica metodo Sapis.

MAGALINI GIULIANA – Verona – Arteterapeuta Ospedale Villa Santa Giuliana.

MANZINI MASSIMILLA – Verona – Psicologa, psicoterapeuta Aulss 9 Scaligera UOC NPI Area Adolescenti.

MARINO LELE – Pinerolo (Cuneo) – Psico–pedagogo – Vicario alla Presidenza.

MASSAGLIA PIA – Torino- Professore Associato di Neuropsichiatria Infantile Unito, Psicoterapeuta Psicoanalitica A.S.A.R.N.I.A.-A.P.P.I.A., Direttore Scuola A.S.A.R.N.I.A..

MASSIA SOFIA – Torino – Psicoterapeuta Psicoanalitica SIPeP–SF, Professore a Contratto, Dipartimento di Psicologia – Unito Responsabile Scientifico AreaG Torino–Milano, Socia Ordinaria FeNaCoPsi.

NICOLINO BARBARA – Torino – Psicologa Psicoterapeuta Analista Junghiana.

ONOFRI LAURA – Torino – Componente Commissione Pari Opportunità Regione Piemonte Presidente "SeNonOraQuando?".

PADRONI FEDERICA – Orte (VT) – Archeologa, laureanda in Psicologia. Coordinatrice Comunità “La Vela”, Tolfa (RM) – “Il Caleidoscopio”.

PAZIENZA VALENTINA – Rimini – Psicologa, Psicodiagnosta, perfezionata in Psicologia Forense. Membro del Consiglio Direttivo e Tesoriere Associazione Itaca.

PENNA L. – Roma – Psichiatra, Psicoterapeuta, Diplomanda ARPAd e SPI, Vicedirettore sanitario clinica Von Sibenhal (residenzialità intensiva ed estensiva per adolescenti), Redattrice AeP. Adolescenza e Psicoanalisi.

PICCOLO MADDALENA – Jesi (AN) Educatrice dell’Area minori Associazione Oikos Onlus.

RESTUCCIA MARIA ROSARIA – Verona – Assistente Sociale, Ospedale Villa Santa Giuliana.

RUSSO DARIO – Torino – Educatore Cooperativa Mirafiori.

SABOCCHIA PAOLA – Roma e Orte (VT) – Psicologa, Psicoterapeuta e Socia ARPAd. Responsabile Casa Famiglia “La Vela”, Tolfa – “Il Caleidoscopio”, Orte (VT). Segretario scientifico Federazione Nazionale Comunità ad Orientamento Psicoanalitico (FeNaCoPsi).

SBURLATI ANNA – Torino – Insegnante. Membro Comitato "SeNonOraQuando?".

SCARSO ANNA – Torino – Educatrice Cooperativa Sociale Mirafiori.

SESTU GIUDITTA – Roma – Psicoterapeuta ARPAd. Psicologa presso il C.A.G. del Centro Alfredo Rampi Onlus.

SOARDO FEDERICA – Verona – Psicologa psicoterapeuta Aulss9 Scaligera UOC NPI Area Adolescenti.

SPAGNOLO SERENA – Orte (VT) – Psicomotricista. Casa Famiglia “La Vela” Tolfa (RM) – “Il Caleidoscopio”.

Splendore Durante – Torino – Psicologa–psicoterapeuta per adolescenti e adulti, già responsabile di Clip – Centro Adolescenti di Fermata d’Autobus.

TORTA FRANCESCA – Torino, Neuropsichiatra Infantile, SCU NPI OIRM, AOU Città della Salute e della Scienza.

Urgo MARIA GIOVANNA – Torino – Psicologa–psicoterapeuta gruppoanalitica. Fermata d’Autobus.

VARGIU MICHELE – Cagliari – Psicologo di comunità. Psicoterapeuta e Gruppoanalista. Supervisore di comunità e istituzioni. Referente sede sarda–toscana Associazione il CERCHIO (Gruppoanalisi). Responsabile Sardegna FeNaCoPsi (Federazione Nazionale Comunità ad Orientamento Psicoanalitico).

ZAMPIERI ROBERTA – Verona – Assistente Sociale Aulss 9 UOC NPI Area Adolescenti.

Bibliografia

- AICHHORN A. (1926). Gioventù travolta. Milano: Bompiani, 1950.
- ALBASI C. (2006). Attaccamenti traumatici. Novara: Utet Università.
- ALCAYDE AM., ANICHINI A., MASSAGLIA P., MASSIA S., et.al. (2017). Il caleidoscopio della giustizia, AeP. Adolescenza e Psicoanalisi, XII-1.
- ALIPRANDI M., PELANDA E., SENISE T. (1990). Psicoterapia breve d'individuazione. Milano: Feltrinelli.
- AMMANITI M., PETROCCHI M., GUARINO S. (2008). Vulnerabilità al trauma e sviluppo neurobiologico in adolescenza. In: Montinari G. (a cura di). Adolescenza e psicoanalisi oggi nel pensiero italiano. Milano: Franco Angeli, 2014.
- ANDOLFI. M. (1978). La terapia con la famiglia. Un approccio relazionale. Roma: Astrolabio Ubaldini.
- ANDOLFI. M. (2015). La terapia familiare multi generazionale. Strumenti e risorse del terapeuta. Milano: Raffaello Cortina.
- ANICHINI A. (2013) Tra spaesamento e con-tatto la parola prende corpo. Esperienza col gruppo di adolescenti ricoverati in un reparto di Neuropsichiatria infantile. In: Corrente G. (a cura di): Gruppale duale, il lavoro clinico con bambini adolescenti e genitori. Vol. II Roma: Edizioni Magi.
- ANICHINI A., BRUNORI P. (2008). Tra continuità e cambiamento, uno spazio e un tempo per l'ascolto degli adolescenti oggi. In: Atti del Convegno: Da vent'anni coi ragazzi a 360° . www.ausl.rm.it
- ANICHINI A., GIANNELLI M., MASSAGLIA P., et al. (2012). L'uso delle arti espressive con il gruppo di adolescenti nella fase di reinserimento sociale dopo/durante un ricovero in Neuropsichiatria infantile. Relazione presentata al Convegno: Psicoterapia curare con le parole integrare con il nuovo dimostrare con le neuroscienze, 8-10 giugno 2012, Orbassano (To).
- ANICHINI A., RAINÒ E., MASSAGLIA P. (2014). Un ponte: progetto multidisciplinare per il reinserimento sociale degli adolescenti ricoverati in NPI. *Bergasse* 19: 29-38.
- ANZIEU D. (1985), *L'io pelle*. Roma: Borla, 1994.
- ARIES P. (1960). *L'enfance et la vie familiale sous l'ancien régime*. Paris: Plon, 1960. Tr.it. *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*. Bari: Laterza, 2002.
- AUGÈ M. (2009). *Nonluoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità*. Milano: Elèuthera, 2009.
- AULAGNIER P. (1975). *La violenza dell'interpretazione*. Roma: Borla, 1994.
- BALDINI T. (2004). La Comunità di tipo familiare come setting gruppale nel trattamento dell'adolescenza borderline. VI Convegno nazionale Psicoterapia dell'adolescenza. 22-23 ottobre 2004. Santa Margherita Ligure (GE).
- BALDINI T. (2007). Che fine fanno gli adolescenti "difficili" quando diventano giovani adulti? AeP. Adolescenza e Psicoanalisi, II-2.
- BALDINI T. (2010). Gruppaltà come metodologia di cura presso "Comunità di tipo familiare". AeP. Adolescenza e Psicoanalisi, V- 2.
- BALDINI T. (2011). *Ragazzi al Limite*. Milano: FrancoAngeli.
- BALDINI T. (2017b). Perché il laboratorio cura l'anima dispersa? Comunicazione personale al Convegno: Dall'azione espressiva alla funzione riflessiva, i laboratori con gli adolescenti: modelli di intervento integrato tra Servizi dell'età evolutiva, Torino, 1-2 dicembre.
- BALDINI T. (a cura di) (2017). *Un viaggio nei laboratori del simbolico*. AeP. Adolescenza e psicoanalisi. XII-2.
- BALDINI T., BIONDO D. (2011). *Groupes thérapeutiques d'adolescents en état-limite*. *Revue Adolescence*. 2, 2011 pp. 397-410.
- BANDURA. A. (1996). *Self-efficacy in changing society*. Cambridge Cambridge University Press; tr. it. *Il senso di autoefficacia*. Trento: Edizioni Erikson, 1996.
- BARNÀ C.A., CORLITO G. (a cura di) (2011). *Emergenze borderline. Istituzione, gruppo, comunità*. Milano: FrancoAngeli.
- BASAGLIA F. (1968). *L'istituzione negata*. Torino.

- BATHIA S., RAM A., (2004). Culture, hybridity and the dialogical self: cases from the South asian diaspora. *Mind, Culture, and Activity*, 3, 224–240.
- BAUDELAIRE C. (1869). *Spleen parigino. Prose poetiche*. Tr. It di Ariemma A. (a cura di). Roma: Magi, 2013.
- BAUMAN Z. (2014). *La società dell'incertezza*. Bologna: Il Mulino, 2014.
- BELFIORE M., COLLI L.M. (1998). *Quaderni di Art Therapy Italiana. Tra il corpo e l'Io*. Bologna: Pitagora.
- BENZON R. (1998). *Manuale di musicoterapia*. Roma: Borla, 1998.
- BENINI A. (2017) *La casa dentro la vita*. Foglio 1/7, 27/3/171.
- BENJAMIN SMITH L. (1999). *Diagnosi interpersonale e trattamento dei disturbi personalità*. Roma: Las.
- BION W. R. (1961). *Esperienze nei gruppi*. Roma: Armando.
- BION W. R. (1962). *Apprendere dall'esperienza*. Roma: Armando, 1972.
- BION W.R. (1962a). Una teoria del pensiero. In: *Analisi degli schizofrenici e metodo psicoanalitico*. Roma: Armando.
- BION W.R. (1965). *Trasformazioni. Il passaggio dall'apprendimento alla crescita*. Roma: Armando, 1973.
- BION W. R. (1973). *Attenzione e interpretazione*. Roma: Armando.
- BION W.R (1987). *Turbolenza emotiva*. In: *Seminari clinici*. Milano: Cortina, 1989.
- BION W.R. (1987). *Seminari clinici Brasilia e San Paolo*. Milano: Cortina, 1989. Bion W.R. (1992). *Cogitations. Pensieri*. Roma: Armando, 1996.
- BIONDO D. (2001). La promozione dell'esperienza del gruppo in adolescenza (prima parte), *AeP Adolescenza e Psicoanalisi*, periodico online, pagina web: [http:// www.psychomedia.it/aep/2001/](http://www.psychomedia.it/aep/2001/), numero–3
- BIONDO D. (2008). *Fare gruppo con gli adolescenti*. Milano: FrancoAngeli. .
- BIONDO D. (2012). *Riflessioni sul trattamento psicoanalitico dei bambini traumatizzati*. In: Cancrini T. , Biondo D. (2012). *Una Ferita all'Origine*. Roma: Borla.
- BIONDO D. (2014) *Per un'alleanza di lavoro fra interventi educativi e psicoanalisi dell'adolescenza*. Relazione presentata al seminario: *Offrire possibilità, riattivare lo sviluppo*, 4 aprile 2014, Torino.
- BIONDO D. (2015). *Considerazioni finali: Le risposte dell'analista al dolore. Dalla reazione all'elaborazione*. In: Lupinacci M. A., Biondo D., Accetti L., Galeota M., Lucattini A., *Il dolore dell'analista*. Roma: Astrolabio.
- BIONDO D. (2017). *Mondo digitale e dolore evolutivo*. *Rivista di Psicoanalisi*, 1, 235–252
- BIONDO D. (2020). *Gruppo Evolutivo e branco*. Milano: FrancoAngeli.
- BIONDO D., CORDIALE S., BOTTARO A., QUADRANA L. (2003), *La funzione psicologica in un Centro di Aggregazione Giovanile*. *AeP Adolescenza e Psicoanalisi*, periodico online, pagina web: [http:// www.psychomedia.it/aep/2003/](http://www.psychomedia.it/aep/2003/), numero–2.
- BLOSS P. (1962). *L'adolescenza. Un'interpretazione psicoanalitica*. Franco Angeli Editore, 1977.
- BOCCANEGRÀ L. (2001). *Introduzione*. In: Correale et al. (2001) *Borderline*. Roma: Borla.
- BOLLAS C. (1987). *L'ombra dell'oggetto*. Tr. It. Baldini T. Roma: Borla, 1989.
- BORGNA E. (2017). *Le passioni fragili*. Milano: Feltrinelli.
- BOUCHE–FLORIN L., SKANDRANI S.M., MORO M.R. (2007). *La Construnction identitaire chez l'adolescent de parents migrants. Analyse croisée du processus identitaire. Santé mentale au Québec*, XXXII (1), 213–227.
- BOZZI M., GALASSI C., GUANDALINI M., IMPELLIZZERI A., PANETTA M. A., SACCHI L., VERONA S. (2009). *L'intervento psicologico nel trattamento delle patologie da dipendenza all'interno della Casa Circondariale Lorusso e Cutugno di Torino. Psicologi a confronto. Rivista dell'Ordine degli Psicologi del Piemonte*, 3, 1.
- CAHN R. (1987). *Spazio transizionale e istituzione terapeutica*. In: *Adolescenza terminata, adolescenza interminabile*. Roma: Borla, 1987.
- CAHN R. (1998), *L'adolescente nella psicoanalisi*. Roma: Borla, 2000.
- CALAMANDREI S. (2007). *Uno psicoanalista va a scuola*. In: *Interazioni*, 2–2007/28. FrancoAngeli: Milano.

- CALENZO N. (2003). I nuovi volti del disturbo alimentare a scuola... Un nuovo metodo per raccontarsi: il Photolangage. In: Rivista dell'associazione nazionale dietisti, Anno XIII, N° 4, pp 22–23.
- CALENZO N. (2005). Photolangage: un metodo per facilitare la comunicazione nei gruppi. Atti del Convegno: Prato 23–24 Maggio 2003, Convegno Nazionale “Il CIC 10 anni dopo”.
- CALENZO N. (2006). La funzione del vuoto in un gruppo Photolangage. In: Funzione Gamma, rivista telematica della cattedra di Dinamiche di gruppo del Prof. Claudio Neri dell'Università di Roma “La Sapienza”, www.funzionegamma.edu.
- CANCRINI T. (2002). Un tempo per il dolore. Torino: Boringhieri.
- CARBONE P. (2004). Adolescenti e pronto soccorso. AeP Adolescenza e Psicoanalisi, IV–2, www.Psychomedia.it/aep.
- CARBONE P. (2009). Le ali di Icaro. Capire e prevenire gli incidenti nei giovani. Torino: Bollati Boringhieri.
- CARBONE P., COTTONE M., EUSEBIO M.G. (2014). Cinema, adolescenza e psicoanalisi. Comprendere gli adolescenti per aiutarli a comprendersi. Milano: Franco Angeli.
- CHOQUET M., MARCELLI D., LEDOUX S. (1993). Les comportements à risque des adolescents. Paris: Editions Syros.
- CIGOLI V. (2012). Il viaggio iniziatico. Clinica dei corpi familiari. Milano: Franco Angeli.
- CLEMMER D. (1940). The prison community. Boston: Christopher house.
- CORCOS M. (2015). Adolescenti “al limite”. Essere o non essere fuori di sé o l'arte di farsi escludere. AeP. Adolescenza e Psicoanalisi, X–1.
- CORCOS M. (2015). Psicopatologia e pianificazione della psicoterapia. Giornata di studio ARPAd “Adolescenti borderline. Alla ricerca del senso perduto”. Roma, 15 maggio 2015.
- CORDIALE S. (2006). Area Intermedia, In: Montinari G. (a cura di) Rifornimento in Volo. Milano: FrancoAngeli.
- CORRAO (1981). Modelli psicoanalitici – Mito, Passione, Memoria. Bari: Editori Laterza.
- CORRAO F. (1981) Struttura poliadica e funzione gamma in Gruppo e funzione analitica. Centro Ricerche di Gruppo, Il Pollaiuolo II, 2 .
- CORRAO F. (1986) Il concetto di campo come modello teorico. In: Orme. Vol.2 Milano: Cortina, 1998.
- CORRAO F. (1995) Ti koinon: per una metateoria generale del gruppo a funzione analitica. In: Orme. Vol 2. Milano: Cortina, 1998.
- CORREALE A. (1999). Il campo istituzionale. Roma: Borla.
- D'IGNAZI P. (2008). Ragazzi immigrati. Milano: Franco Angeli
- DAZZI S., MADEDDU F. (2009). Devianza e antisocialità. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- DELLA CAGNOLETTA M. (2010). Arteterapia. La prospettiva psicodinamica. Roma: Carocci Faber.
- DEREK WALCOTT M. (2009). Isole. Poesie scelte 1948–2004. Milano: Adelphi.
- DONNET J-L. (2005). Una domanda da cogliere al volo. In: Carbone P. (a cura di). Adolescenze. Roma: Edizioni Magi.
- ELMER N., REICHER S. (2000). Adolescenti e Devianza. Bologna: Il Mulino.
- ERIKSON (1968). Gioventù e crisi di identità. Roma: Armando Editore, 1995.
- EVANS J. (1998). Psicoterapia analitica di gruppo per adolescenti. Roma: Borla, 2001.
- FASOLO F., TIRELLI M., BATTOCCHIO B., BERTON A. et al. (2003). Il gruppo terapeutico come rete sociale intermedia e la carta di rete come tecnica specifica di Mind–Imaging. In: Psichiatria Generale e dell'Età evolutiva. Vol. 40, n. 2, 2003.
- FERENCZI S. (1924). Thalassa. In: Opere vol 3. Milano: Raffaello Cortina, 1992.
- FERENCZI S. (1934). Riflessioni sul trauma. In: Opere, vol. 4. Torino: Bollati Boringhieri, 1992.
- FERRO. A. (2000). Il lavoro clinico. Milano: Raffaello Cortina.
- FOCAULT M. (1976). Sorvegliare e Punire. Nascita della Prigione. Torino: Einaudi.
- FONAGY P., TARGET M. (2001). Attaccamento e funzione riflessiva. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- FOULKES S.H., ANTHONY E.J. (1957). L'approccio psicoanalitico alla psicoterapia di gruppo. Roma: Ed. Universitarie Romane, 1998.
- FREUD A. BERGMANN T. (1974). Bambini malati. Torino: Bollati Boringhieri.

- FREUD S. (1905). Tre saggi sulla teoria sessuale. In: OSF. Vol. 4. Torino: Boringhieri, 1998.
- FREUD S. (1910a). Un ricordo d'infanzia di Leonardo da Vinci. In: OSF. Vol.6. Torino: Boringhieri, 1989.
- FREUD S. (1910b). Osservazioni psicoanalitiche su un caso di paranoia (dementia paranoides) descritto autobiograficamente (Caso clinico del presidente Schreber). In: OSF. Vol. 6. Torino: Boringhieri, 1989.
- FREUD S. (1915). L'inconscio. In: OSF. Vol. 8. Torino: Boringhieri, 1976.
- FREUD S. (1915). Metapsicologia. La rimozione. In: OSF. Vol. 8. Torino: Boringhieri, 1998.
- GENTILE C.M. (2002) Gruppo, costruzione della conoscenza e prevenzione del disagio scolastico Koinos gruppo e funzione analitica. 23, n.1–2.
- GOFFMAN E. (1961). *Asylums: Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates*. (tr. It. *Asylums*, Einaudi, Torino, 1968). New York: Anchor Books, Doubleday & Company.
- GORZ A. (2003). *L'immateriale. Conoscenza, valore e capitale*. Bollati Boringhieri, Torino,
- GREEN A. (1974). L'analista, la simbolizzazione e l'assenza nel setting analitico. In: *Psicoanalisi degli stati limite. La follia privata*. Milano: Raffaello Cortina Editore, 1991.
- GREEN A. (1976). Il concetto di limite. In: *Psicoanalisi degli stati limite. La follia privata* Milano: Cortina, 1991.
- GREEN A. (1976). *Psicoanalisi degli stati limite. La follia privata*. Roma: Raffaello Cortina Editore.
- GUTTON P. (1991). *Le pubertaire*. Paris: PUF, 1991.
- GUTTON P. (2008). *Il genio adolescente*. Roma: Magi
- HEIMANN P. (1978) La necessità che l'analista sia spontaneo con il paziente. In: *Bambini e non più bambini*. Roma: Borla, 2005, p. 387.
- HEMINGWAY E. (1925–1936). Un posto pulito illuminato bene. In: *I quarantanove racconti*. Milano: Mondadori, 1965.
- HERMANS H.J.M. (2001). Mixing and moving cultures require a dialogical self. *Human Development*, 44, pp. 24–80.
- JAFFÈ R. (1999) Percorsi dell'adolescente e nell'interazione tra spazio e tempo alla luce del concetto di invarianza. In: F. Borgogno, N. Ferro (a cura di) *Psicoanalisi dei bambini e degli adolescenti: Spigolature, Quaderni di psicoterapia infantile*. Vol 39. Roma: Borla.
- JEAMMET (1999). L'oggetto percepito, l'acted-out e la rappresentazione nel processo psicoanalitico. In: A.M. Nicolò (a cura di) *Analisi terminabile e interminabile in adolescenza*. Milano: Franco Angeli, 2001.
- JEAMMET P. (1992). *Psicopatologia dell'adolescenza*. Roma: Borla.
- JUNG C.G. (1907). *Opere*. Vol.3. Torino: Bollati Boringhieri, 1971
- JUNG C.G. (1955). *Opere*. Vol. 9. Torino: Bollati Boringhieri, 1971
- JUNG C.G. (1959). *Il problema dell'inconscio nella psicologia moderna*. Milano: Einaudi.
- JUNG C.G. (1961). *Sogni, ricordi e riflessioni*. Milano: Rizzoli, 1992
- JUNG C.G. (1961). *L'uomo e i suoi simboli*. Milano: Raffaello Cortina, 1964
- KAËS R. (2012). *Il malessere*. Roma: Borla, 2014.
- KALSCHED D. (2001). *Il mondo interiore del trauma*. Bergamo: Moretti e Vitali.
- KAROLYI O. (1969). *La grammatica della musica*. Torino: Einaudi.
- KHAN M. (1979). *Le figure della perversione*. Torino: Boringhieri, 1982.
- KOHUT. H. (1971). *Narcisismo e analisi del Sé*. Torino: Boringhieri, 1976.
- LA GRUTTA S., LO BAIDO R. (2002). Gli adolescenti, il gruppo, la scuola. In: *Koinos gruppo e funzione analitica*, anno XXIII N°1–2.
- LACAN J. (1986). *Le Séminaire, livre II*, ed. Miller, *Le Moi dans la théorie de Freud et dans la technique de la psychanalyse*. Paris: Seuil.
- LADAME (2003). *Gli eterni adolescenti*. Milano: Salani Editore, 2004.
- LANA N. (2013) Dagli heartless a ich. L'esperienza analitica con un adolescente attraverso la discussione di alcuni film. In: Corrente G. (a cura di) *Gruppoale–Duale. Il lavoro clinico in psicoanalisi con adolescenti e genitori*. Vol. 2 Roma: Edizioni Magi.
- LAUFER, E., LAUFER, M. (1984). *Adolescenza e breakdown evolutivo*. Torino: Boringhieri, 1986.
- LECOURT E. (1992). *La Musicoterapia*. Assisi: Cittadella editrice.

- LECOURT E. (1996). *Analisi di gruppo e musicoterapia*. Assisi: Cittadella editrice.
- LOMBARDOZZI A. (1990). Mito e linguaggio nel gruppo dei bambini: il serpente dell'arcobaleno. In: Koinos, gruppo e funzione analitica, XI n°1.
- LUPINACCI M.A. (2012). L'esperienza del soffrire il dolore. Dalle prime esperienze dolorose viste nella osservazione della relazione madre bambino verso la clinica. In: Cancrini T., Biondo D. *Una Ferita all'Origine*. Roma: Borla.
- LUPINACCI M.A. A., BIONDO D., ACCETTI L., GALEOTA M., LUCATTINI A. (2015). *Il dolore dell'analista*. Roma: Astrolabio.
- LUZZATO P. (2009). *Arte Terapia: una guida al lavoro simbolico per l'espressione e l'elaborazione del mondo interno*. Perugia: Cittadella Editrice
- MAFFEI G. (2006). Immagini e parole: confluenze possibili e necessarie. In: Malinconico A., Peciccia M. *Al di là della parola*. Roma: Edizioni Magi
- MALINCONICO A., PECICCIA M. (2006). *Al di là della parola*. Roma: Edizioni Magi
- MANCIA M. (2004). *Sentire le parole*. Torino: Bollati Boringhieri.
- MARCELLI D., INGRAND P., INGRAND I., & DELMOUR M. (2011) Scale for the evaluation of circumstances surrounding an accident and the risk of recurrence, ECARR. A prospective validation study of accident repetition. *Psychiatrie de l'enfant*.
- MARSHALL L.W. ANDERSON D., FERNANDEZ Y. (2001). *Trattamento cognitivo comportamentale degli aggressori sessuali*. Torino: Centro Scientifico Editore.
- MASLOW A.H. (1973). *Motivazione e personalità*. Roma: Astrolabio.
- MASSIA S. (a cura di) (2014). *Il pensiero di François Ladame sull'adolescenza*. Milano: FrancoAngeli.
- MELTZER D (1991). *Psicopatologia dell'adolescenza*. In: Quaderni di psicoterapia Vol. 1, Roma: Borla.
- MELTZER D. (2004). *Seminari Veneziani (1999–2002): Transfert, adolescenza, disturbi del pensiero: Mutamenti nel metodo psicoanalitico*. Gruppo di Studio Racket di Venezia (a cura di). Roma: Armando.
- MILLER A. (2005). *La rivolta del corpo*. Roma: Cortina.
- MONNIELLO G. (2007). *Il giovane adulto nell'analisi*. *AeP Adolescenza e Psicoanalisi*, II, 2, novembre 2007. Roma: Edizioni Scientifiche Magi.
- MONNIELLO G. (2016). *L'adolescente in Day Hospital*. *Aep Adolescenza e Psicoanalisi*, 1. Roma: Edizioni Magi.
- MONNIELLO G., SPANO E. (2003). *Il trattamento in Ospedale Diurno della psicopatologia adolescente. La clinica istituzionale tra individuo e gruppalità*. In: *Psichiatria dell'infanzia e dell'adolescenza* 2003, 70.
- MORIN E. (2002). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Cortina.
- MORO M.R. (1998). *Bambini immigrati in cerca di aiuto: i consultori di psicoterapia transculturale*. Torino: UTET, 2001.
- NERI C. (2014). *Come cura il gruppo*. In: *Koinos*, n.2, luglio–dicembre 2014. Roma: Edizioni Magi.
- NOVELLETTO A. (1986). *Reazione terapeutica negativa: è un concetto ancora utile?* In: Novelletto (2009) *L'adolescente. Una prospettiva psicoanalitica*. Roma: Casa Editrice Astrolabio.
- NOVELLETTO A. (1997). *Presentazione*. In: Cavagnoli P., Lettieri P. *Minori e adulti. Una casa comune*. Roma: Borla.
- NOVELLETTO A. (2003). *Commento*. In: Biondo D., Tini F. (a cura di), *285 nodi per crescere. Istruzioni per l'uso*. Roma: Editori Riuniti.
- NOVELLETTO A. (1986). *L'adolescente. Una prospettiva psicoanalitica*. Roma: Astrolabio, 2009.
- OGDEN, T. H. (2001). *Conversazioni al confine del sogno*. Roma: Astrolabio, 2003.
- PASINI R. (2005). *Forme del Novecento*. Bologna: Edizioni Pendragon.
- PASOLINI P.P. (1968). *Che cosa sono le nuvole*. In: *Capriccio all'italiana*. Produttore: De Laurentis.
- PATTIS ZOJA E. (2011). *Curare con la sabbia*. Bergamo: Moretti e Vitali.
- PIAGET J. (1948). *La rappresentazione del mondo nel fanciullo*. Torino: Boringhieri.
- PIANIGIANI O. (1937). *Vocabolario Etimologico della Lingua Italiana*. Milano: Sonzogno.
- PIETROPOLLI CHARMET G. (2000). *I nuovi adolescenti*. Milano: Cortina.

- PIETROPOLLI CHARMET G. (2008). Prefazione. In: Daniele B. Fare gruppo con gli adolescenti. FrancoAngeli, Milano.
- PONTALIS J.B. (1979). No, due volte no. In: Perdere di vista. Roma: Borla, 1993.
- PONTALTI. C (2006a). Prospettiva multipersonale in psicopatologia. Connessione o lacerazione dei contesti di vita? In: G. Lo Coco, G. Lo Verso (a cura di). La cura relazionale. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- PONTALTI. C. (2006). Etica e Psicoterapia– Paradosso o vincolo? Un percorso per la clinica. In: Terapia Familiare, n. 83, anno 2006.
- PONTVIK A. (1962). Il significato della musica. In: Zucchini G.L. Attività di gioco. Creatività. Terapia musicale. Brescia: La Scuola, 1981.
- PRIVAT F. (1998). Il Bambino, l'adolescente e il gruppo. In: Psychomedia, Rivista Telematica. Pagina web [http://www.psychomedia.it/terapia nel setting gruppale](http://www.psychomedia.it/terapia%20nel%20setting%20grupale).
- QUADRANA L., MONNIELLO G. (2010). Neuroscienze e mente adolescente. Roma: Edizioni Scientifiche Magi
- RACAMIER. P. (1993). Il genio delle origini. Psicoanalisi e psicosi. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- RECALCATI M. (2011). Cosa resta del padre? La paternità nell'epoca ipermoderna. Torino: Cortina Editore.
- RICCI C. (2008). Hikikomori. Adolescenti in volontaria reclusione. Milano: Franco Angeli.
- RICCIOTTI V., DONDONA A. (2016). Interazioni. Il disagio dell'insegnare e dell'apprendere: maestri, allievi e genitori a scuola, 1–2016/43, FrancoAngeli, Milano.
- RICHARD F. (2000). Soggettivazione e situazione gruppale nell'adolescenza. In: Il legame gruppale in adolescenza.. Chapelier J.B. (a cura di). Roma: Borla
- ROBBINS A. (1998). Intervista ad Arthur Robbins. In: Belfiore M., Colli L.M. (1998). Quaderni di Art Therapy Italiana. Tra il corpo e l'Io. Bologna: Pitagora.
- ROLAND A., (2001). Another voice and position psychoanalysis across civilization. Culture and psychology, 311–321.
- ROSSI DORIA M. (2011). (a cura di) Genitori e Insegnanti. Roma: Astrolabio.
- ROUSSILLON.R. (2006). Pour introduire la question du langage du corps et de l'acte. Le Carnet PSY, 7, 111 :36–40. In: Montinari G. (2014). Adolescenza e Psicoanalisi oggi nel pensiero Italiano. Milano: Franco Angeli.
- RUBERTI L. (2012) Bion Corrao: lavoro clinico con gruppi di bambini. In: Lombardozzi A. (a cura di) Psicoanalisi di gruppo con bambini e adolescenti. Roma: Borla.
- SCARDOVELLI M. (1992). Il dialogo sonoro. Bologna: Cappelli, 1992.
- STERN D. (1987). Il mondo interpersonale del bambino. Torino: Bollati Boringhieri, 1992.
- VANNI F. (2015). La consultazione psicologica con l'adolescente. Milano: FrancoAngeli.
- VANNI F. (2018). Adolescenti nelle relazioni. Milano: FrancoAngeli.
- VIGNA F., FAVOLE A. (2010). Mystice vedere. In: Vigna F. (a cura di). Jung e le immagini. Bergamo: Moretti e Vitali.
- WALDINGER R.J (1987) Intensive psychodynamic therapy with borderline patients: an overview, Am. J. Psychiat. 144:267–274.
- WINNICOTT D.W. (1950). Alcune riflessioni sul significato della parola democrazia. In: La famiglia e lo sviluppo dell'individuo. Roma: Armando, 1968.
- WINNICOTT D.W. (1953). Oggetti transizionali e fenomeni transizionali. In: Dalla Pediatria alla Psicoanalisi Firenze: Martinelli, 1968.
- WINNICOTT D.W. (1965) La famiglia e lo sviluppo dell'individuo. Roma. Armando, 1968.
- WINNICOTT D.W (1965). Sviluppo affettivo e ambiente. Roma: Armando, 1970.
- WINNICOTT D.W. (1971). Gioco e realtà. Roma: Edizioni Armando, 1970.
- WINNICOTT D.W (1984). Il bambino deprivato. Milano: Cortina, 1986.

Pubblicato nel Febbraio 2021
da Vecchiarelli Editore in Manziana (Roma)

