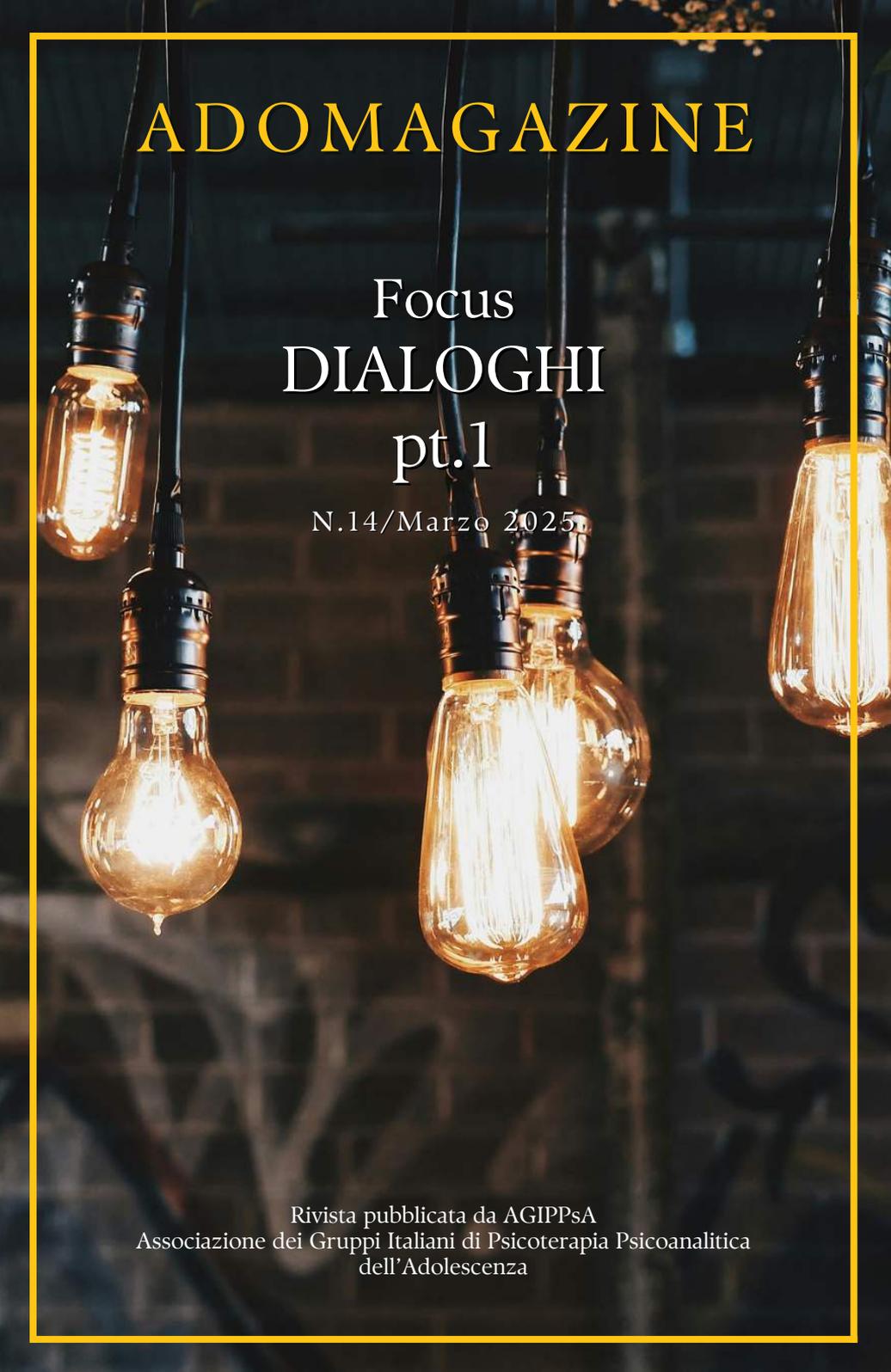


# ADOMAGAZINE



## Focus DIALOGHI pt.1

N.14/Marzo 2025

Rivista pubblicata da AGIPPSA  
Associazione dei Gruppi Italiani di Psicoterapia Psicoanalitica  
dell'Adolescenza



la rivista online di ADOMAGAZINE

# Indice

<b>Editoriale</b>	<b>05</b>
<b>Tavola Rotonda – Costruire il futuro: alleanze e connessioni</b> di F. Tonucci	<b>06</b>
Adolescenti o già giovani adulte? La sessualità negli istituti di formazione professionale di S. Spinoglio	<b>08</b>
Dalla dispersione scolastica alla presa in carico del disagio dell'adolescente di S. Salvatore, G. Preziosi	<b>13</b>
Genitori e figli adottivi di A. Rossi	<b>17</b>
"Genitori nello 'Spazio': un viaggio verso il pianeta delle Adolescenze" di F. Sciaudone, R. Vercellone	<b>24</b>
Il sostegno psicologico all'interno del Centro relazioni e famiglie di Torino: una declinazione di L. Censi, P. Di Cesare, A. Zugaro	<b>31</b>
"La scelta del nome" Due esperienze di psicologia scolastica con adolescenti transgender di C. Alderighi	<b>36</b>

Le dinamiche relazionali del gruppo classe in un liceo con modello "scuole DADA" (Didattiche per ambienti di apprendimento)	40
di M. Baldasso, M. Bezzi, F. Mammarella, M. Patti	
Maneggiare con cura: un progetto di prevenzione dei fenomeni di bullismo e cyberbullismo	46
di T. Basile, M. La Bollita	
Percorsi di prevenzione nel Centro per le famiglie e i minori «La Ginestra»	49
di A. M. Dalba, S. Cruciani, M. F. Natali, S. Pozzoli	
Specchio riflesso: identificazioni e proiezioni nei gruppi di sostegno al ruolo per genitori e insegnanti	56
di F. Ugolini, S. Reschini	

# Sostienici

La rivista Adomagazine è una rivista online e gratuita per il lettore.

Essa tuttavia ha un costo di mantenimento.

Se vuoi contribuire alla pubblicazione della rivista puoi donare qui:

IBAN: IT98E0200805119000010965354

INTESTATO A: AGIPPSA ASSOCIAZIONE GRUPPI ITAL.  
PSICOT. PSICOANAL. ADOLESC

BANCA: UNICREDIT - Roma XXI Aprile - V.le XXI APRILE, 50 -  
00162 Roma

A CURA DI F. AMIONE

# Editoriale



Adolescent  
Pablo Picasso | 2 agosto 1969 | Olio su tela

*Entriamo in rapporto con la realtà attraverso le emozioni impregnate del desiderio di conoscere.*

*Il pensiero senza emozioni non desidera, non ama la vita, la realtà.*

*Il pensiero è potenzialità: prendere corpo e direzione (Thanopulos)*

Queste parole suggestive penso ci introducano nella complessa profondità del mondo adolescente, di cui questo numero della rivista, come pure il prossimo, tratteranno i luoghi del suo vivere, gli interventi pensati dagli adulti per promuovere luoghi di benessere e per 'riparare' i luoghi di malessere che talora l'adolescente attraversa. L'adolescenza propone al mondo adulto di confrontarsi con l'inaspettato: quel momento sorprendente e spesso travolgente che ha il potere di trasformare l'esistenza. Un turbine di eventi che sfida la nostra capacità di adattamento e ci costringe a confrontarci con ciò che va oltre le nostre abitudini e aspettative: ci mette in

discussione esigendo una risposta creativa e resiliente di fronte al nuovo. L'inaspettato diventa così non solo una prova ma anche un'opportunità: quella di abbracciare l'incertezza e di fare nostro ogni singolo aspetto di questa nuova realtà. Il XIV Convegno Costruire il Futuro, tenutosi nell'ottobre 2024, ha visto la partecipazione di un folto numero di colleghi in dialogo nei workshop, che vengono qui presentati in un primo gruppo relativo al tema dell'intervento in ambito scolastico e delle progettualità volte al sostegno della genitorialità. L'attenzione al contesto di vita dell'adolescente ha promosso l'imprescindibile dialogo con tutti gli attori che si relazionano con lui, nella prospettiva di promuovere una rete sempre più integrata al fine di creare azioni di senso che favoriscano uno sviluppo armonico grazie alla condivisione di obiettivi condivisi, pur nella specificità dei singoli ambiti di intervento. Il report di Francesca Tonucci, che apre questo numero, riporta la ricchezza di questo dialogo iniziato con una tavola rotonda e che proseguirà con un lavoro di gruppo integrato sul Manifesto dell'adolescenza. Un ringraziamento a tutti coloro che hanno reso possibile con i loro lavori, presentati nei workshop, la pubblicazione di questo numero e del prossimo, in cui verranno presentati gli interventi nei workshop a valenza clinica.

A CURA DI F. TONUCCI

# Tavola rotonda Costruire il futuro: alleanze e connessioni

La tavola rotonda, tenutasi in occasione del XIV Convegno AGIPPSA, si è collocata come secondo appuntamento, ad un anno di distanza, sui temi de il *Manifesto Psicoanalitico dell'Adolescenza: il diritto di crescere*, con pressoché gli stessi interlocutori, invitati l'anno precedente, di altre realtà che si interfacciano con gli adolescenti, con cui vi era stato un confronto, in occasione della presentazione del suddetto Manifesto. Lo scopo era ed è quello di confrontarsi su alleanze e connessioni possibili tra coloro che si occupano della crescita di bambini ed adolescenti, a partire dall'individuazione, in ciascuna delle aree coinvolte, delle condizioni necessarie per garantire una crescita sufficientemente sana e riflettere sulla costruzione di una rete di interventi articolati e multidisciplinari, che condividano un approccio all'adolescenza, che tenga conto della complessità, della centralità e della necessità di integrazione degli interventi e dei saperi, al servizio dei bisogni degli adolescenti. La scelta di ritrovarsi con gli stessi interlocutori, e quindi Pediatria, Scuola, Servizi territoriali di Neuropsichiatria infantile, Tribunale dei Minori, Ordine degli Psicologi e interlocutori politici, è stata legata alla convinzione che, per avviare un processo realmente trasformativo, sia necessario darsi tempo e continuità.

In questo confronto la **Pediatria** ha sottolineato la centralità del tema della Prevenzione e dell'Intervento precoce come basi del "prendersi cura". Conseguentemente si è evidenziata l'importanza della *formazione* dei pediatri al fine di poter riconoscere precocemente aree di criticità che attengano all'area dei disturbi emotivi e che possano indirizzare ad una rete di specialisti che, all'occorrenza, possano entrare in gioco in una fase iniziale del disagio per un intervento quindi più efficace e con minori costi sociali. Altro punto sottolineato è relativo alla necessità di una riforma dell'assistenza primaria, che possa offrire degli interventi molto precoci per sostenere eventuali situazioni di fragilità nella costruzione della relazione genitori-figli a partire dalla nascita, o anche dalla gravidanza, promuovendo progetti quali, ad esempio, l'home visiting.

L'intervento relativo all'area del **Tribunale dei minori** ha sottolineato il cambiamento di vertice che recentemente è stato condotto a livello politico, spostando l'attenzione dalla persona al reato, in un'ottica quindi più punitiva, piuttosto che focalizzata sulla "messa alla prova" dei ragazzi con condotte devianti. Ciò testimonia il fallimento della *funzione adulta*, che non si pone come obiettivo quello di costruire e proporre, insieme alla pena, anche un'alternativa educativa e trasformativa per i ragazzi devianti, con il rischio di amplificare, piuttosto che contenere, i rischi di marginalità sociale. Anche dall'ambito giuridico viene espressa l'esigenza di un lavoro di rete con realtà territoriali di supporto psicologico di facile accesso soprattutto nelle aree sociali più disagiate.

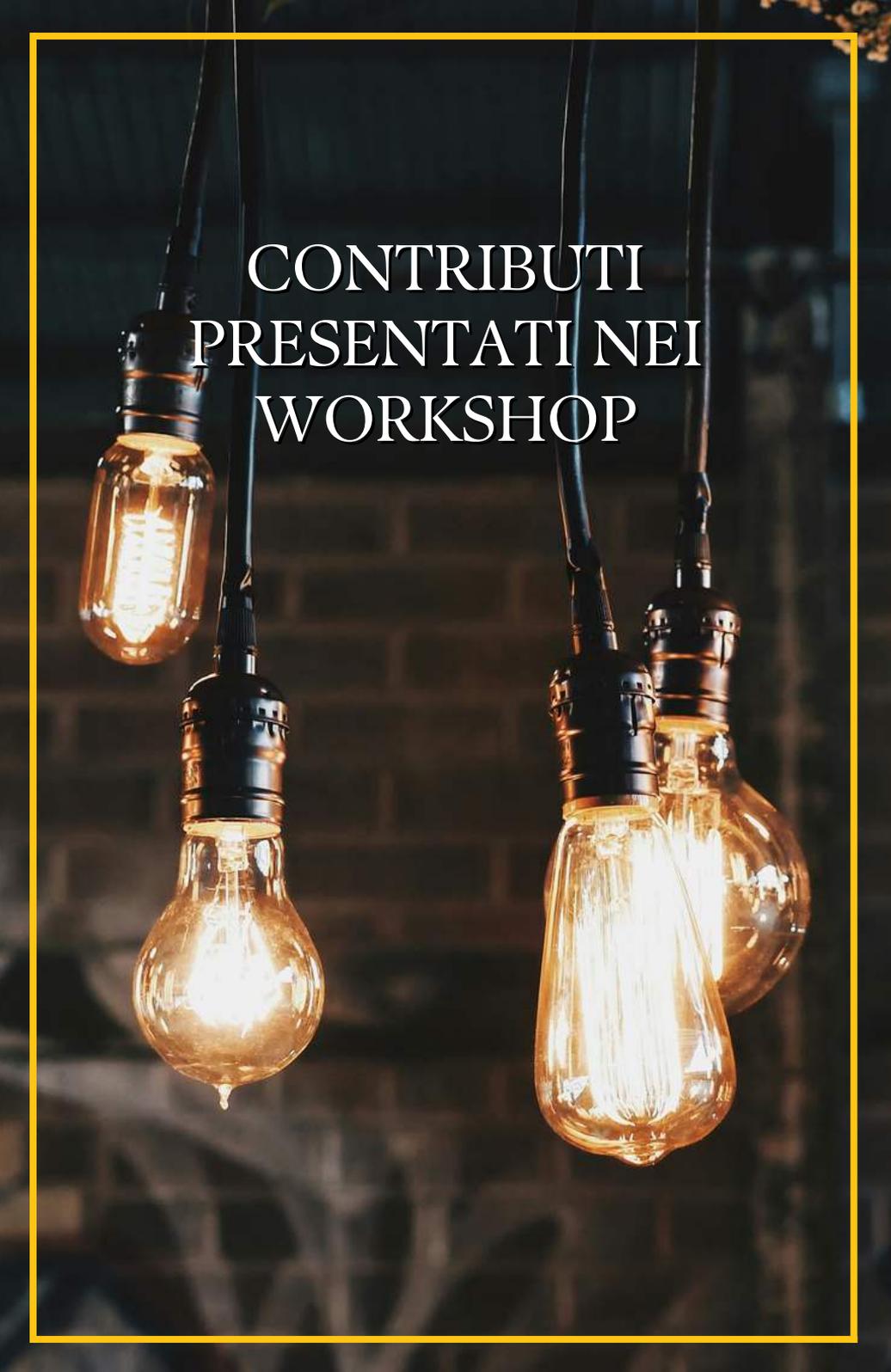
L'intervento della **Neuropsichiatria infantile** ha sottolineato la discrepanza tra un numero in continuo aumento di richieste di interventi psichiatrici e una drammatica sperequazione tra regioni nei servizi offerti. Viene sottolineato, ad esempio, che in 5 regioni italiane non ci sono letti disponibili per degenze in reparti di Neuropsichiatria infantile. Si sottolinea quindi la necessità di una presa in carico della situazione a livello nazionale, con scelte politiche conseguenti, rispetto ad un'emergenza drammatica della problematica psichiatrica in età evolutiva.

La **Scuola** ha evidenziato una condizione di forte disagio che riguarda alunni, insegnanti e genitori: è la spia di un sistema che sta male. Si sottolinea la necessità di costruire alleanze tra: scuola – genitori – studenti – psicologi.

L'**Ordine degli Psicologi** ha sottolineato a sua volta l'importanza di farsi promotore nel creare connessioni sempre più stringenti e fattive in una società via via più complessa, sofferente, frammentata, che invece ha bisogno di ricreare ponti e alleanze, così come suggerito dal titolo della tavola rotonda, per promuovere una sinergia necessaria tra diversi ambiti sempre più specializzati che, se non dialogano tra loro, rischiano di impoverirsi reciprocamente.

L'intervento della **Politica**, riconoscendo l'importanza di questo dialogo tra le Agenzie che lavorano con gli adolescenti, si è fatta promotrice di una proposta di un progetto per le scuole mirato a diffondere il *Manifesto Psicoanalitico dell'Adolescenza. Il diritto di crescere*, utilizzandolo come canovaccio per promuovere proprio la tessitura di un lavoro comune a più mani, che possa vedere come co-autori studenti, insegnanti, genitori e psicologi.

Gli interlocutori della tavola rotonda hanno quindi riconfermato tutti l'importanza di procedere nella direzione di una "messa al lavoro" di tutte le forze coinvolte nel percorso evolutivo di bambini e adolescenti. Lavorare intorno ai nodi che pone la crescita può trasformarsi in una sfida per la costruzione di una rete sociale, specialistica, politica che deve dialogare e supportarsi reciprocamente se vuole essere una cornice di crescita accogliente, affidabile e autorevole.



CONTRIBUTI  
PRESENTATI NEI  
WORKSHOP



A CURA DI S. SPINOGLIO

# Adolescenti o già giovani adulte?

## La sessualità negli istituti di formazione professionale

### INTRODUZIONE

Il lavoro intende esplorare, dal punto di osservazione dello sportello di ascolto, la realtà dei ragazzi degli Istituti di Formazione Professionale.

In particolare presso corsi di Estetica e Acconciatura, in prevalenza ragazze, vivono esperienze molto diverse dai coetanei degli Istituti Scolastici, a differenza dei quali sembra osservarsi un restringimento del campo dell'adolescenza, richiesto spesso dalla situazione familiare e dalla contingente immersione nel mondo del lavoro. A partire dalla descrizione della realtà incontrata si sceglie il vertice della sessualità, onnipresente nel racconto delle ragazze, come porta di accesso al mondo psichico, simbolico e relazionale.

### LA SCUOLA

Più nello specifico si racconta l'esperienza presso un Istituto di Istruzione e Formazione Professionale.

L'istituto ha ottenuto per la prima volta un finanziamento dalla Regione per la realizzazione dello sportello di ascolto psicologico della durata di due anni per le sue tre sedi per il quale individua tramite bando due professionisti.

Sono assegnata alle due sedi periferiche, che si trovano in altri Comuni rispetto alla sede centrale.

Ciascuna sede ha le sue particolarità: una aspetta lo sportello con attesa messianica – “i ragazzi ne hanno tanto bisogno!” - l'altra lo accoglie con scetticismo, per via di un progetto antecedente della ALS di prevenzione alla ludopatia che non aveva avuto successo: “i ragazzi sono chiusi e non hanno voluto partecipare”.

In entrambi i casi si tratta di un primo esperimento, anche se di psicologi ogni sede ne ospita diversi al proprio interno nel ruolo di Assistenti Specialistici: seguono i ragazzi con certificazioni e forniscono il loro aiuto alla classe, spesso difficile da gestire.

Gli insegnanti, in genere molto giovani (cosa che in alcuni casi crea non pochi problemi<sup>1</sup>) hanno il ruolo di formatori, nel formare gli alunni così come la professionalità nascente.

Ogni sede ha un Direttore di Sede che svolge le funzioni da Dirigente Scolastico e due Tutor: insegnanti esterni alle classi che fanno da tramite tra la scuola e i ragazzi e le aziende e convogliano i ragazzi allo sportello di ascolto.

La scuola è una Società partecipata del Comune, funziona come un'azienda e ottiene finanziamenti in base al numero degli iscritti. Sopravvive grazie agli alunni, mi dicono i tutor, ed è motivo per cui, capisco nei mesi, la scuola si organizza su più livelli (ASL, Servizio

1. Le ragazze non riconoscendo in sé la portata delle loro pulsioni sessuali la proiettano sui giovani insegnanti, poco più che coetanei, e capita che li attacchino sentendosene provocate

Sociale, l'articolazione di figure interne e l'attivazione dello sportello di ascolto) ad abbracciare e sostenere il percorso di formazione spesso accidentato di ragazzi con le loro complessità e fragilità. Ragazzi che spesso provengono da diversi fallimenti scolastici in altri istituti (certificati, vittime di bullismo), spinti dal bisogno familiare di apprendere un mestiere, ma anche semplicemente sul piano psichico, mossi dalla necessità di fare piuttosto che stare a che fare con un vuoto intollerabile, fatto di assenze - le famiglie sono in gran parte assenti, la scuola ha grandi difficoltà a incontrare i genitori che delegano interamente all'Istituto il percorso dei ragazzi e la scuola deve arrivare, in alcuni casi, a convocarli tramite raccomandata per confrontarli con le problematiche più gravi dei loro figli.

Nella una scuola di formazione i ragazzi studiano in classe materie classiche come italiano, storia, matematica, inglese, economia, scienze applicate ma una buona parte delle ore sono dedicate al laboratorio. Nelle sedi in cui mi trovo ci sono indirizzi di estetica e acconciatura.

Dal secondo anno i ragazzi iniziano gli stage nelle aziende (saloni di parrucchieri o centri estetici) dove lavorano per un mese di fila otto ore al giorno per cinque giorni a settimana e poi in terzo e quarto svolgono l'alternanza scuola lavoro.

Al terzo anno hanno la qualifica per lavorare come dipendenti. Se vogliono possono iscriversi al quarto anno e conseguire un diploma professionale per l'esercizio d'impresa che però non corrisponde al diploma superiore, per il quale devono iscriversi a un quinto anno nella scuola pubblica o paritaria.

Questo è senz'altro uno degli elementi che contribuisce a suscitare in molti ragazzi il senso implicito di essere da meno, di aver fallito altri percorsi e di non fare niente: tanto qui non facciamo niente, ripetono spesso. E quindi non ha senso niente: non ha senso seguire le lezioni, non ha senso staccarsi dal cellulare, non ha senso impegnarsi o comportarsi bene.

#### RESTRINGIMENTO DELL'ADOLESCENZA

A dispetto delle aspettative negative riguardo alle adesioni in poche settimane si sparge la voce e si formano liste d'attesa.

Nella stanza dello sportello incontro persone molto diverse dagli adolescenti cui ero abituata nella scuola pubblica. Sono adolescenti? Mi compaiono davanti ragazze sviluppate, sveglie, pratiche, con storie molto drammatiche alle spalle. Molte provenienti da una migrazione difficile con i nonni ancora nel paese di origine in condizione di miseria e ora si preparano a provvedere al bilancio della famiglia, spesso la madre ha figli più piccoli cui anche loro devono badare, padri violenti o assenti e genitori con disturbi psichiatrici con cui fare i conti.



Nell'atmosfera diffusa di depressività – fatta di noia e ritiro – incontro anche tra loro chi invece sembra sfuggire al destino di passività e trovare qui una strada possibile, nel fare appunto e sperimentare un ritorno al loro investimento, qualcosa che si può vedere concretamente e ha riscontro nei giudizi degli insegnanti e dei datori di lavoro ed è visibile sin dal primo anno tra i corridoi: la piega fatta dall'una, le unghie dall'altra<sup>2</sup>. Altri ancora iniziano con entusiasmo il primo anno – l'estetista quello che ho sempre desiderato! – per poi scontrarsi con la dura realtà delle aziende che suona come uno schiaffo – Non era quello che mi aspettavo! Non riesco a parlare con le clienti o Non mi fanno fare niente – e ancor prima dello stage si confrontano con la fatica di stare tante ore in piedi in laboratorio, sottoporsi a una disciplina che non avevano considerato e che alcuni rifiutano.

Mentre i loro coetanei possono ancora sostare nell'area transizionale che offre l'adolescenza, soprattutto per quanto riguarda le possibili sperimentazioni del sé, loro vanno a lavorare, si assumono un ruolo già definito, che è lì già pronto (estetista, acconciatore/trice), e responsabilità grandi per la loro età. Si trovano a fare presto delle rinunce. E ancora mi chiedo: adolescenti o già adulti?

Se negli altri istituti scolastici sovente si incontra il tema della fluidità identitaria e della bisessualità come possibilità di sostare nell'indefinito e fare gruppo intorno a questo, qui non ci sono tracce fenomeno queer, a nessuno viene in mente di occuparsi di una cosa tanto astratta come l'identità, l'urgenza è altrove. L'identità viene data per scontata come spesso avviene l'accesso alla sessualità, cui sembrano arrivarci come catapultati, così come si sono

ritrovati nella dimensione adulta del lavoro.

## SESSUALITA'

Ho scelto il vertice della sessualità perché sin dai primi incontri con le ragazze la pulsionalità è stata la porta di accesso al loro mondo psichico, simbolico e relazionale – il sessuale inteso come luogo dell'inconscio in cui prendono vita scenari psichici e organizzatore psichico dei cambiamenti dell'adolescenza.

Una sensazione che ho avuto sin dall'inizio è stata di trovarmi di fronte a inconsci aperti, fluttuanti... dove le difese semmai erano relative al pensiero spesso inibito, impossibile, dove immediato era invece l'agire.

Quello che vorrei descrivere è un'apertura e una fiducia immediate che mi hanno fatto chiedere se le ragazze che incontro siano mai state ascoltate o se siano pronte a esporsi pur di mettere in parola, condividere l'urgenza, spesso il trauma. Quello che mi colpisce in molti dei racconti è il deserto descritto dalle allieve intorno alla loro esistenza, dove la scuola svolge per di più un ruolo di caposaldo, un appiglio contro il naufragio. Incontro storie diverse, provenienze socioculturali diverse, richieste e bisogni diversi.

Se i problemi che portavano i ragazzi al liceo ruotavano intorno all'ansia: ansia da prestazione, ansia sociale, ansia scolare, ansia sessuale, inibizione, smarrimento identitario qui il discorso è un altro e prende corpo nell'urgenza di dare voce, di avere uno spazio per esprimere, talvolta gridare, spesso agire, una sofferenza senza parole.

Scelgo di non riportare in forma scritta le testimonianze delle ragazze<sup>3</sup>: storie di abuso, incesto, tossicodipendenza, violenza, abbandono, dove rischerei io

2. Tutor e insegnanti, così come lo stesso Direttore di sede, si sottopongono volentieri alle loro esercitazioni. Tutti nella scuola hanno capelli in piega e barba curata. Gli insegnanti sono accoglienti, sanno come prendere i ragazzi che spesso risultano incontenibili e anche le collaboratrici scolastiche svolgono in questo un ruolo importante nel vegliare su tutti coloro che non riescono a stare in classe e vagano nei corridoi o si nascondono in bagno

3. A cui ho fatto riferimento oralmente in sede del Convegno Nazionale Agippsa 2024

stessa di abusare e abbandonare chi ha offerto all'ascolto dell'altro il proprio racconto. Lascio invece spazio ad alcuni interrogativi.

#### INTERROGATIVI CONCLUSIVI

- Se il lavoro del lutto è uno dei compiti dell'adolescenza – lutto dagli investimenti infantili e conseguente scelta di nuovi oggetti – e lo scarto tra l'oggetto da perdere e quello da investire mette in contatto con vissuti depressivi ma non evolve normalmente in depressione per la possibilità di oscillare tra il vecchio e il nuovo (Sapio, Ricciardi, 2005), cosa accade nei ragazzi che dalla fine dell'infanzia si trovano a fare un taglio così netto? È possibile che questo abbia a che fare con la depressività che abbiamo incontrato?

- Riguardo alle spinte pulsionali che irrompono in adolescenza, che argini possono utilizzare, questi ragazzi, per non esserne travolti dalla loro natura doppiamente traumatica (abuso sessuale, gravidanze materne, violenza) senza le difese e i contenitori di cui dispongono i loro coetanei? Ancora una volta si difendono tramite il depotenziamento, il ritiro? L'imparare un mestiere? Diceva una ragazza: mi piacere il lavoro, avere le mani impegnate, il rapporto con le clienti.

- Gruppalità – dato che la "condizione dell'adolescente è quella di vivere in un mondo psichico allargato, per cui gli ambienti e i luoghi in cui si trova e le persone con cui entra in rapporto riflettono le sue dinamiche intrapsichiche, data la permeabilità del suo Sé" (Ammaniti, Novelletto 2005) può un adolescente-già-giovane-adulto trovare in questo tipo di Istituto di Formazione una gruppalità primaria, riproduzione di una famiglia allargata, dove l'assistente, il formatore, la bidella, il direttore di sede svolgono ruoli di padre, madre, sorelle, e zie?

#### Per approfondire

AMMANITI, M.; NOVELLETTA, A. (2005) Presentazione della sesta edizione italiana, in Marcelli, D.; Braconnier, A. (2005) Adolescenza e psicopatologia. Biblioteca Masson, Milano.  
SAPIO, M.; RICCIARDI, C. (2005) Depressione, in Carbone, P. (2008) Adolescenze, Edizioni Magi, Roma.

#### Sull'autrice

**Sophie Spinoglio** – Psicologa Psicoterapeuta – Socia ARPAD – sophie.spinoglio@gmail.com



A CURA DI S. SALVATORE, G. PREZIOSI

# Dalla dispersione scolastica alla presa in carico del disagio dell'adolescente

La dispersione scolastica rappresenta una manifestazione di un profondo disagio dell'adolescente. Spesso costituisce l'espressione più evidente di ritiro sociale. Il fenomeno del ritiro sociale è una delle forme di malessere adolescenziale più diffuse oggi e riguarda quei ragazzi che interrompono le relazioni sociali per rifugiarsi nella propria casa, nella propria stanza, luogo in cui trovano riparo da vissuti di vergogna e impotenza generati dall'incontro con l'altro.

Cosa accade quando un adolescente "disperso" prova a fare un nuovo investimento su di sé come studente? A chi pone la sua domanda di integrazione? In questo contributo si

vuole condividere un'esperienza di coordinamento di un centro studi impegnato nella preparazione di ragazzi che hanno abbandonato la scuola. Il modello di lavoro, psicoanaliticamente orientato, ha consentito di attivare interventi con gli insegnanti, con gli studenti e con le famiglie che hanno permesso di accogliere la ferita narcisistica di adolescenti con esperienze di ripetuti fallimenti scolastici alle spalle. In alcuni casi è stato possibile decodificare situazioni di malessere molto profondo e offrire un percorso di accompagnamento alla costruzione di una vera e propria domanda di cura.

## Il lavoro con gli insegnanti

Nella scuola gli insegnanti sono spesso abbandonati anche loro. Sono a diretto contatto con il disagio degli allievi e spesso non hanno gli strumenti formativi per comprenderlo e gestirlo. L'impossibilità di rispondere in modo funzionale alle problematiche adolescenziali rischia di ripercuotersi sui ragazzi, generando ulteriori danni. Il lavoro con gli insegnanti rappresenta, dunque, un modo indiretto di prendersi cura degli studenti.

Questo lavoro è stato strutturato in incontri individuali e di gruppo.

**Incontri individuali di formazione e supporto** per la gestione di situazioni complesse specifiche (individuate dall'insegnante coinvolto o dalla sottoscritta, in qualità di



coordinatrice didattica).

Nel corso di questi incontri sono state fornite agli insegnanti strumenti per guardare da una prospettiva diversa sia se stessi che i propri studenti. I docenti sono stati aiutati ad accogliere e a leggere le risonanze emotive interne attivate dal rapporto con gli studenti. L'obiettivo di questi incontri è stato quello di evitare che gli insegnanti mettessero in atto rigidi comportamenti difensivi in risposta ad agiti disfunzionali degli adolescenti.

### **Gruppi di formazione**

Promuovono una riflessione sul proprio ruolo e la propria funzione didattica e costituiscono il luogo in cui vengono individuate nuove proposte di insegnamento. A tal proposito, è interessante riportare come esempio un lavoro che ha avuto come oggetto la valutazione.

La valutazione è, purtroppo, sempre più comunemente intesa come strumento selettivo che certifica la riuscita dello studente in termini di buona o cattiva prestazione. E' sempre meno comune che venga concepita come un indicatore del processo di apprendimento utile a comprendere cosa non sta funzionando al fine di correggere l'intervento didattico. Gli studenti che abbandonano la scuola fanno un' enorme fatica a misurarsi con le verifiche e con le valutazioni che ne conseguono. La paura di sbagliare e di collezionare un ulteriore brutto voto che confermi l'etichetta di "studente incapace" determina nella maggior parte dei casi una vera e propria condotta di evitamento.

Pertanto, è fondamentale che chi lavora con adolescenti che si danno una seconda chance, non sprechi questa opportunità, ma la senta come una responsabilità ad attivare tutte le risorse necessarie affinché sia possibile per gli studenti rinnovare un patto di fiducia con l'istituzione scolastica. All'interno dei gruppi di formazione è stato possibile pensare alla valutazione come un

processo attraverso il quale riconoscere valore agli studenti. Gli insegnanti hanno potuto mettersi in gioco in prima persona ripensando alle esperienze di vita e professionali in cui loro stessi sono stati valutati. Lo strumento dello psicodramma analitico ha permesso di mettersi nei panni dello studente esaminato e di contattare le emozioni di ansia e vergogna. L'inversione del ruolo ha consentito un cambiamento di posizione fondamentale per accogliere le ferite narcisistiche degli allievi. Riporto le parole di un professore di lettere al termine di questo lavoro: *"Valutare significa accompagnare una persona lungo anni di crescita, senza etichettarla né giudicarla per un inciampo: valutare vuol dire sdraiarsi accanto a qualcuno se non riesce a rialzarsi e tornare a camminare insieme"*.

Questo lavoro formativo sulla valutazione ha permesso di pensare e costruire una riformulazione del percorso scolastico per tutti quegli studenti con diagnosi di fobia scolare e con importanti fragilità narcisistiche. In questi casi, come scrive Eugenia Pelanda (1995), *diventa prioritario prendersi cura del bisogno di salvaguardare l'equilibrio narcisistico minacciato a vari livelli: a livello dell'identità, a livello della continuità, a livello dell'autostima. Penso che questo aspetto sia prioritario perché, se la minaccia al sentimento di sicurezza è eccessiva e, quindi il bisogno di salvaguardia narcisistica è grande, l'adolescente non può né affrontare i conflitti interni, né utilizzare il proprio pensiero in funzione dell'individuazione, né tantomeno guardare al proprio futuro con speranza e fare scelte libere, non difensive. E' perciò importante trovare una strada per aiutare l'adolescente ad uscire dal circolo vizioso fallimento scolastico-fallimento narcisistico-disinvestimento del pensiero nel tentativo di far riscoprire le potenzialità e le risorse che sembrerebbero totalmente azzerate. Solo successivamente, quando il dolore psichico sarà meno intenso, potrà*

*cominciare a nascere una qualche consapevolezza di saper pensare e il pensiero potrà essere investito in termini positivi. E' necessario spostare l'attenzione dai risultati al sé pensante al fine di aiutare i ragazzi a ricominciare lentamente a provare piacere nel proprio funzionamento mentale e quindi ad investire sul proprio pensiero indipendentemente, almeno all' inizio, dai risultati scolastici raggiunti. E' per queste ragioni che i professori sono stati chiamati a riformulare i progetti didattici in tutte quelle situazioni di lavoro con allievi più fragili narcisisticamente. A tal proposito, è interessante riportare l'esempio di S., una ragazza che all' inizio del percorso scolastico appare terrorizzata all' idea di sottoporsi a verifiche soprattutto orali. Mi prendo la responsabilità, in qualità di coordinatrice didattica, di sospendere le valutazioni nella prima parte dell' anno scolastico: costruisco con S. un patto formativo su misura per lei. Le verifiche sarebbero state introdotte con gradualità, quando si sarebbe sentita pronta. Sarebbero state proposte prima solo prove scritte e, solo successivamente, quelle orali. Il lavoro svolto con S. si è rivelato generativo: gradualmente è riuscita a svolgere le verifiche. All' inizio affrontare una prova orale sembrava insostenibile, lo sguardo dell' altro era sentito troppo minaccioso. Un po' alla volta, ha potuto fare esperienza di un luogo protetto e non giudicante in cui potersi mettere alla prova. L'acquisizione di un maggiore senso di sicurezza le ha consentito di conseguire il diploma e proseguire con gli studi universitari.*

### **Un lavoro sull' individuazione di nuove proposte didattiche**

Lavorare con adolescenti che hanno abbandonato la scuola richiede la disponibilità a pensare e a creare nuove metodologie didattiche che possano adattarsi alle necessità degli studenti. Nell' ambito dei gruppi di formazione con gli insegnanti sono state messe a punto proposte formative non tradizionali ma funzionali all' acquisizione di un maggior senso di sicurezza e al coinvolgimento dei ragazzi.

Di seguito presento un breve esempio di una proposta formativa basata sui principi di classe capovolta e di apprendimento cooperativo. *La professoressa di storia dell' arte divide l'aula in piccoli gruppi. Invita ciascun gruppo a lavorare su un argomento diverso che gli studenti avrebbero dovuto sviluppare e presentare alla classe nel corso della lezione successiva. Il giorno delle presentazioni, gli studenti espongono i contenuti in modo chiaro e approfondito ma soprattutto possono reggere lo sguardo dell' insegnante e dei compagni impegnati negli altri piccoli gruppi. Alla fine, l'insegnante chiede a chi ha esposto come si sia sentito. Appare significativa la risposta di una studentessa: "Sono riuscita ad espormi perché ho fatto qualcosa per il gruppo e con il gruppo". In questo caso è possibile vedere come l'uso del piccolo gruppo all' interno della scuola costituisca uno spazio estremamente utile. L' adolescente con maggiori fragilità, all' interno del gruppo, può vivere un'esperienza emotiva profonda che lo aiuta a sviluppare la propria identità e a rafforzare l'immagine di sé. Il piccolo gruppo, inoltre, può diventare un luogo di umanizzazione nella misura in cui favorisce la crescita mentale e il passaggio dall' egocentrismo all' altruismo (Moll, 2002). Come scrive Biondo (2008) il gruppo può essere considerato un "organizzatore psichico" che organizza la mente, permette identificazioni, rispecchiamenti, riconoscimento del sé, appoggio narcisistico. L'adolescente può allora usufruire della mente gruppale del gruppo-classe per affrontare l'angoscia e recuperare il proprio processo evolutivo.*

### **Il lavoro con le famiglie**

*Il coinvolgimento della famiglia diventa fondamentale per aiutare gli adolescenti che hanno abbandonato la scuola. Spesso, i genitori sono inconsapevoli del disagio dei figli oppure*

intrusività e, al contrario, una impressione di noncuranza. La maturazione di questa domanda in autonomia, le conferisce una forza e una determinazione che sfocia spesso in percorsi di cura fruttuosi. È importante sottolineare che insieme alla possibilità di emersione di questa domanda da parte dell'adolescente, è necessario accompagnare le figure genitoriali ad accogliere tale desiderio, a volte dissodando il terreno da resistenze, pregiudizi, distanze culturali.

Il metodo di lavoro sin qui illustrato quindi non occupandosi specificamente di psicoterapia, attraverso un ascolto psicoanaliticamente orientato favorisce e promuove la possibilità di percorsi terapeutici. Per fare ciò è necessario un accurato lavoro di rete, essere cioè inseriti in una comunità di legami e connessioni con professionisti capaci di accogliere tale domanda e di lavorare in continuità e in parallelo con il percorso svolto.

### Per approfondire

BIONDO D. (2008), Fare gruppo con gli adolescenti. Fronteggiare le "patologie civili" negli ambienti educativi, Franco Angeli, Roma.

MOLL J. (2002), Les phénomènes de group et leur influence sur les apprentissages, nel vol di AA.VV. "Il fait moins noir quand quelqu' un parle. Education et psychanalyse aujourd'hui", CRDP de l'Academie de Dijon.

PELANDA E. (1995), Il fallimento scolastico come trauma narcisistico, in Novelletto A., a cura di, Adolescenza e trauma, Borla, Roma,1995.

### Sugli autori

**Sarah Salvatore** – Psicoterapeuta – Apeiron – [sah.salvatore@yahoo.it](mailto:sah.salvatore@yahoo.it)

**Giuseppe Preziosi** – Psicoanalista psicodrammatista – Apeiron – [g.preziosi79@gmail.com](mailto:g.preziosi79@gmail.com)



A CURA DI A. ROSSI

## Genitori e figli adottivi

*Le parole di una madre naturale "quando è nata la mia prima figlia era proprio come l'avevo immaginata, quando è nata la seconda era diversa e questo mi ha fatto pensare molto su come accogliamo e cresciamo i nostri figli!"*

La genitorialità adottiva non propone movimenti psichici così diversi da quella naturale ma impone una lettura più complessa in quanto sia per il figlio che per i genitori c'è un prima, concreto, che si aggiunge al prima fantastico: l'abbandono e la sterilità.

Il genitore naturale, in particolare la madre che ha vissuto l'intensa esperienza della gravidanza, ha il compito di riuscire a vedere il figlio come altro da sé; il genitore adottivo è esposto al movimento contrario di poterlo amare costruendo una relazione di reciprocità e di continuità a dispetto dell'esperienza interna che accumuna da un lato tutti i bambini adottati, la rottura della continuità e la perdita di fiducia, e dall'altro genitori adottivi, fallimento del potere generativo.

Un eccesso di frustrazione nella possibilità (del genitore) di riconoscere e riconoscersi nel figlio può far sì che il bambino adottato nuoccia al genitore adottivo. Ciò avviene qualora il desiderio di maternità o paternità del genitore adottivo poggi su formazioni reattive piuttosto che sulla sublimazione. In tal caso il genitore si aspetterà che il figlio possa essere il "rimedio" e non una opportunità per svolgere il sano ruolo di accudimento ed accompagnamento alla crescita.

Sicuramente questo rischio riguarda anche i genitori naturali, diverso è però il modo in cui si esprime poiché il contesto adottivo implica le citate variabili.

La coppia porta in sé l'esperienza di sterilità, o impedimento, alla procreazione cui fa eco la presenza di un bambino concepito da altra coppia.

Quindi, oltre alla esperienza mancata al minore bisogna aver presente anche ciò che è mancato alla coppia: poter vivere nel corpo, nella mente, negli affetti, l'attesa biologica.



La sterilità determina delle trasformazioni nell'equilibrio psichico mobilitando la dimensione dell'ideale dell'Io, della potenza generativa e della creatività; sia che riguardi la donna sia che colpisca l'uomo riattiva antiche angosce di castrazione ed una rinuncia alla soddisfazione e realizzazione fisica dei ruoli materno o paterno. Se la rinuncia è troppo dolorosa può essere negata con le relative conseguenze influenzando l'adozione poiché questa, implicitamente, sottolinea la rinuncia alla continuità biologica.

L'attesa di un figlio produce numerose aspettative, e questo riguarda non solo le gravidanze naturali ma anche le esperienze adottive. Nel diventare genitore vengono mobilitate le fantasie con i propri genitori e fratelli e le relative angosce infantili che condizioneranno sia il modo di percepire il bambino e i suoi comportamenti, sia il proprio modo di gestirli.

Sono fantasie che riguardano la dimensione "genetica" cioè le trasformazioni implicate nel processo di elaborazione del legame con i propri genitori, che confluiscono nell'Io ideale.

Un processo lungo che ha il suo culmine in adolescenza. Conosciamo abbastanza i pensieri di molti ragazzi quando immaginano di non essere figlio di quel genitore, o di esserne il prediletto.

Questo nucleo di fantasie riguarda anche i genitori nella duplice forma di angoscia e/o di piacere genetico.

L'adozione implica una rielaborazione di questi ideali e richiede un grande tolleranza alla frustrazione e capacità dell'Io a fronteggiare la realtà.

Se manca tale capacità si creano le condizioni per cui la scelta adottiva poggerà prevalentemente sul bisogno e l'illusione di evitare l'angoscia depressiva. Se è così il bambino adottato più che una presenza che permette di esprimere la propria genitorialità incarna una persecuzione, un rimedio mancato, poiché la sua presenza evocerà la mancanza.

Come sappiamo le fantasie si articolano, inconsapevolmente con la vita quotidiana, determinando le caratteristiche e la qualità del nostro essere; sono alla base dell'identità ed in maniera diretta o indiretta influenzano la relazione con i figli, ad esempio potremmo osservare una tendenza a movimenti fusionali, in cui il piacere è dato dall'essere identici e non conflittuali ed a cui il figlio o la figlia è spinto, inconsapevolmente ad aderire sviluppando un falso Se; o espulsivi riproducendo nel bambino l'esperienza di rifiuto. Le fantasie orientano anche le contro-identificazioni che si animano nell'incontro con il bambino reale rendendo attive parti di se precedentemente inconse.

Questo rende necessario il percorso di esplorazione e preparazione cui sono chiamati i servizi che si occupano di adozione.

## LA VALUTAZIONE DELLA COPPIA CHE DESIDERA ADOTTARE

Le coppie che desiderano adottare devono affrontare un percorso che implica anche la valutazione psicologica. È questo il luogo che offre l'opportunità di entrare in contatto con la loro organizzazione interna più profonda e quelle fantasie che occupano il preconsciouso.

Ho imparato nella mia lunga esperienza che, inevitabilmente, nella fase preadottiva prevale l'assetto difensivo, direi che è come in un innamoramento in cui si è inconsapevolmente portati a aderire alle aspettative dell'altro e quindi solo in parte è possibile entrare in contatto con quella complessità dei movimenti psichici che verrà generata nell'incontro con il bambino reale.

Ogni incontro è a doppio senso e caratterizzato anche dal bambino stesso, dal suo modo di accogliere o rifiutare, di aggrapparsi od onnipotentemente autonomizzarsi. Possiamo immaginarci come una madre desiderosa di sperimentarsi come accudente e protettiva possa sentirsi di fronte ad un bambino che vuole fare da solo. "non vuole lo tocchi, che lo

lavi, lo vesta...fa tutto da solo ed io mi sento inutile!” mi raccontava la signora S. raccontando dell’adozione di C. un maschietto di sei anni.

Nella fase preadottiva i coniugi tendono a mostrare ed agire prevalentemente la dimensione dell’Io ideale, sulla quale comunque è utile e possibile lavorare.

Sull’Io ideale poggia il ruolo che il genitore sente di avere verso il/i figli. Se l’Io Ideale non è troppo alto esso facilita la sublimazione e la elaborazione della propria identità ed affettività (la madre citata che “pensa” dopo la nascita della seconda figlia). Se l’Io Ideale è troppo elevato rispetto alle capacità dell’Io determinerà atteggiamenti e comportamenti rigidi, propri della personalità “come se” e l’impossibilità di avere un rapporto empatico con il figlio.

Oltre che con il bambino atteso e poi incontrato, la coppia adottiva deve affrontare il confronto con il genitore biologico. Spesso i sentimenti verso un “cattivo genitore” possono generare la spinta competitiva ad incarnare il “genitore perfetto” capace di sostituire quello originario. Questa condizione impedisce di vivere e trattare la dimensione psichica dell’aggressività e della frustrazione.



Una coppia molto disponibile, colta e capace era terrorizzata dalle reazioni e minacce (verbali) particolarmente violente della figlia quando tentavano di limitare qualche suo desiderio. Nessuno dei due riusciva ad avere alcun comportamento assertivo. Emerse nel trattamento di coppia come entrambi colludessero nella fantasia di essere migliori dei propri genitori (particolarmente severi) e poter svolgere la propria funzione educativa unicamente con la dialettica, ciechi al fatto che la ragazza aveva bisogno di una esperienza concreta di contenimento: quell’abbraccio che ti impedisce di danneggiarti o danneggiare. Winnicott afferma “...Avviene dopo un certo tempo che nel bambino adottato nasca la speranza ed egli comincia a mettere alla prova l’ambiente che ha trovato e a cercare conferma che i suoi genitori adottivi sono capaci di odiare oggettivamente. Sembra quasi che egli possa credere di essere amato solo dopo essere riuscito ad essere odiato”<sup>1</sup>. Soprattutto per questi motivi è condiviso, all’interno dei servizi addetti a questo compito, che se la valutazione è un importante strumento di prevenzione e che sia necessario anche adeguato supporto post adottivo.

Sicuramente le sollecitazioni e riflessioni che vengono proposte alla coppia durante la fase di valutazione consentono ai coniugi di arrivare più preparati all’incontro, ma il tumulto emotivo che ognuno, in base alla propria specificità, deve affrontare è qualcosa che si attualizza solo con l’incontro, momento in cui il sogno dei genitori ed il sogno del bambino si confrontano. L’esito di questo incontro dipenderà da se e come queste fantasie inconsce trovino un punto di reciprocità ed equilibrio (esempio il bambino dipendente e la madre accudente) o provochino la distruzione del sogno dell’altro (la madre esigente

distrugge il sogno di accudimento del bambino così come il bambino autonomo distrugge il bisogno di accudire della madre). La possibilità di rendere consapevoli tali aspettative consente di prevenire contro identificazioni dannose alla relazione.

L'incontro quindi fa emergere infinite, specifiche, sfumature, che oscillano tra i due poli del: "appena l'ho visto era già mio figlio, ho pianto di gioia" al "sarei voluta scappare, c'era solo estraneità".

Possiamo affermare che un aspetto centrale, proprio della genitorialità in generale ma che riteniamo essenziale per la valutazione di una coppia che desidera adottare è la capacità, o meno, dei genitori di differenziare la relazione reale dalle proprie fantasie sulla relazione.

Sappiamo che i movimenti psichici e le relative fantasie non sono eventi statici, cioè non si conformano una volta per tutte nel processo maturativo, ma sono dinamiche, essendo l'esito di una relazione reciproca (e questo non riguarda solo la relazione genitori/figli) per questo non possiamo a priori analizzarli nei loro molteplici contenuti, ma possiamo valutare una tendenza o una difficoltà a cogliere la differenza.

La signora G. presentava come fattore di alcuna influenza il fatto che il marito fosse spesso lontano per lavoro, anzi affermava che questo le avrebbe lasciato più tempo per dedicarsi alla figlia; entrambi, nel questionario che la coppia è tenuta a compilare, dichiaravano di desiderare una bambina.

Dalla storia personale della signora emergeva una forte aderenza alle aspettative dei propri genitori che l'avevano spinta a trovarsi un lavoro a scapito della sua passione per le attività artistiche (era particolarmente portata per il disegno). Non manifestava dispiacere o rabbia per questo, considerandolo il buon

consiglio di genitori competenti. Descriveva quindi il suo impegno lavorativo (segretaria presso una grande azienda) senza alcun entusiasmo, una questione di necessità. Si osservava una relazione di coppia caratterizzata dalla routine, priva di interessi condivisi: lui impegnato a realizzarsi nel lavoro, lei adeguata nei ritmi lavorativi e casalinghi o concentrata nei suoi disegni. Dai colloqui emergeva la fantasia genitoriale della signora di una relazione duale che potesse rivitalizzarla, farle rivivere l'esperienza simbiotica che aveva caratterizzato la sua relazione con la madre e i primi anni della coppia e che riempisse il vuoto presente nella relazione attuale. I primi anni di convivenza dei coniugi erano stati caratterizzati dal "fare tutto insieme". Lei aveva lavorato come segretaria per il marito, ed avevano condiviso molti viaggi, sia di lavoro che di piacere. Con la scoperta della sterilità del marito la situazione si era trasformata. Lui era divenuto particolarmente ambizioso nel lavoro, aveva espulso la moglie da questo suo mondo che al momento sembrava rappresentare il suo unico interesse. Osservavamo, nel marito, uno scarso investimento nel processo adottivo che risultava aver accettato più per accontentare la moglie che non per un suo desiderio di paternità. Entrambi immaginavano che la bambina (che per questioni di età prevedeva un minore di almeno otto anni) si sarebbe passivamente adeguata (lei diceva appassionata) al mondo creativo della madre, una sorta di riempimento del vuoto lasciato dal marito. Lo sforzo degli operatori di avvicinarli ad altre prefigurazioni (non tutti bambini amano disegnare, chissà cosa piacerà a questa bambina, come mai desiderate una femmina...) venivano razionalmente accolte, ma risultavano non modificare la fantasia che riemergeva in varie occasioni. L'impossibilità di trasformare le fantasie simbiotiche della signora e sostitutive del marito ci indussero a dare parere negativo

all'adozione.

## IL FIGLIO ADOTTIVO

Sappiamo che per poter affrontare i movimenti edipici che consentono di transitare dalle pulsioni e fantasie primarie ad un equilibrato appagamento dei propri bisogni, è necessario che il bambino possa godere, inizialmente, di una esperienza di quasi totale accettazione che conferma la sua adeguatezza ad essere un oggetto di amore. Questa base sicura, questa bontà degli oggetti interni permette al bambino di tollerare le necessarie e reali frustrazioni, riconoscere la realtà, e contenere ed elaborare l'ambivalenza sia propria che dell'oggetto. L'esperienza precoce di affidabilità dell'ambiente permette, con il crescere di sviluppare fiducia in se stessi.

Un ragazzo che ha affrontato precocemente la separazione dai propri genitori è stato affidato a figure familiari (prima i nonni poi gli zii) scarsamente empatiche, porta in analisi, fra altre tematiche, la propria incapacità a fidarsi "anche quando le persone mi sembrano affidabili mi chiedo sempre dove sta la fregatura" Questa posizione interna di totale sfiducia si esprime in terapia con la spinta a negare le esperienze separative. Il ragazzo rifiuta, nei periodi di sospensione della terapia (vacanze estive o natalizie) qualsiasi contatto con me, così come preferisce perdere una seduta piuttosto che recuperarla on line. I sogni di questo ragazzo sono spesso caratterizza da furti di cose cui tiene.

L'adozione quindi implica, sia per il figlio che per i genitori, la possibilità o meno di trasformare l'iniziale esperienza di perdita e di mancanza, attraverso una adeguata o non adeguata esperienza di stabilità.

Il genitore adottivo deve tollerare il risentimento dell'adottato che può trasferire su di loro la responsabilità del primo abbandono, ma può accadere anche l'opposto. Una madre adottiva di un bambino di sei anni condivideva il proprio imbarazzo di fronte alla richiesta del figlio di attaccarsi al suo seno. Far fronte a questi atteggiamenti apparentemente incongrui sollecita ed inevitabilmente attiva parallele fantasie e angosce inconsce del genitore e sono quindi chiamati ad una rielaborazione fantasmatica più violenta rispetto al genitore naturale.

Un altro tema importante è la stabilità della coppia. Le fantasie di incesto o di morte che caratterizzano lo sviluppo psichico umano, rischiano di essere percepite dai bambini adottati come più fattibili, poiché non possono appoggiarsi al tabù della consanguineità. Sentire che la coppia genitoriale è stabile e fortemente unita costituisce una importante barriera che ridimensiona i sentimenti di odio e onnipotenza che l'adottato sviluppa non solo per la normale immaturità emotiva di tutti i bambini ma anche in reazione all'abbandono. E' facile, infatti, che fantastichi, per proteggere le proprie origini, di essere stato comprato o rubato dai genitori naturali e quindi si senta legittimato all'odio e al desiderio e quindi sia impedito nella soluzione della crisi edipica

Un ragazzo inizia con la pubertà ad agire approcci sessuali verso la madre. La coppia è entrata in crisi dal momento del primo incontro con il figlio, in cui, le modalità di C. hanno infranto le aspettative generate dal modello familiare interno della signora, di "famiglia seduta a tavola", mentre hanno alimentato l'inconscio desiderio di fusionalità del marito che, come dirà, "con dei genitori così (i propri) io non mi sono creato un modello, ma mi è venuto da fare il contrario". Ognuno di loro ha proiettato sul ragazzo le proprie aspettative. Il padre, cresciuto in una famiglia anaffettiva, ha visto nel figlio l'opportunità di una relazione simbiotica non avuta, evitandogli la più banale frustrazione, negando a lungo i limiti del ragazzo, e attribuendogli capacità che non aveva (nell'uso del denaro, nella gestione dell'autonomia) pur di proteggere la fantasia. La madre, delusa nell'aspettativa di poter

ripetere la propria esperienza familiare si è posta come una madre esigente e rimproverante.

“Casualmente” durante gli agiti sessuali del figlio verso la madre il padre non sente le grida della moglie (o è in bagno o chiuso nel suo studio) la quale è costretta a cavarsela da sola.

La conflittualità della coppia ha reso difficile al ragazzo contenere le pulsioni sessuali esplose con l'adolescenza e differenziare il bisogno di tenerezza dalla sessualità.

Sappiamo che l'adolescenza del figlio sollecita inevitabilmente e profondamente anche la psiche dei genitori. Nell'esperienza adottiva anche questo passaggio implica maggiore complessità. Il naturale attacco che l'adolescente agisce verso l'adulto, necessario per potersi separare e differenziale, rischia di risuonare nel genitore adottivo come una disconferma della sua faticosamente acquisita genitorialità e risvegliare i citati fantasmi generativi e di castrazione. Questo impedisce al genitore di accogliere e sopravvivere agli attacchi adolescenziali.

L'adolescenza chiama prepotentemente alla soggettivazione che, ci insegna R. Cahn (2000), riguarda il processo di individuazione e riconoscimento della propria soggettività sviluppando uno spazio psichico personale adeguato, che permette la differenziazione con l'esterno e la capacità di una simbolizzazione personale dell'esperienza. Questo processo è attivo nel corso dell'intera vita della persona ma è in questa fase dello sviluppo trova un'articolazione centrale.

L'adolescente, nelle more di un complesso e intenso processo di cambiamento, (del corpo, delle relazioni, delle aspettative verso se stesso, ...) affronta una serie di lutti riguardanti la identità e il proprio ruolo nel mondo infantile su più fronti: dei genitori, idealizzati nell'infanzia; del corpo

infantile;

Per poter far subentrare la realtà genitale, dovrà compiere una scelta importanti sia rispetto l'identità sessuale sai, più ampiamente rispetto una domanda che riguarda il processo di soggettivazione: chi sono io? Queste domande portano con sé dei turbamenti, sentiti spesso come insopportabili, sono vissuti che il giovane vorrebbe evacuare e dai quali vorrebbe difendersi.

L'adolescenza adottiva deve affrontare, oltre i compiti evolutivi propri di questa fase, una specifica complessità sia psichica che fisica dovendo confrontarsi con il tema della doppia appartenenza: sia di stirpe e spesso di etnia.

La soggettivazione attiva nell'adottato domande dolorose quali “a chi somiglio?” “da dove vengo?”, riattivando l'esperienza dell'abbandono.

Si crea un sovraccarico di sentimenti di estraneità e discontinuità, quei sentimenti che il cambiamento puberale già di per se provoca.

I genitori, anch'essi alle prese con sentimenti nuovi davanti al bisogno di separazione e adultità del figlio/a, possono non trovare adeguate risorse interne per “accompagnare” il processo di crescita e sviluppare comportamenti reattivi favorendo una escalation di conflittualità ed aggressività.

La relazione con il genitore è inevitabilmente fondata su un legame di dipendenza, legame che necessita di essere trasformato durante la fase. Se ciò risulta impossibile la spinta è di cancellare l'altro: chi “non si può eludere, lo si può solo uccidere”<sup>2</sup>(2002, p.24), tanto che, in casi estremi, la conflittualità si trasforma in violenza contro i genitori fino all'omicidio come atto di affrancamento.

Nota finale: Nell'Edipo re di Sofocle assistiamo alla rappresentazione

drammatica delle vicende di una famiglia, anzi di due famiglie – perché Edipo ha una famiglia biologica da lui sconosciuta ed una famiglia legale che occulta le sue vere origini – ove si producono veleni che, generati nel microcosmo familiare, inquinano per osmosi anche la società.

I genitori adottivi di Edipo, dal canto loro, sebbene accoglienti e affettuosi, non si dimostrano molto più rispettosi dei diritti di Edipo. Quando costui li interroga, dopo aver sentito dire che egli è “figlio falso”, negano scandalizzati: e negando segnano il destino di Edipo, ed in fondo anche il loro, perché il giovane lascerà la città dove era stimato e rispettato, per evitare di agire contro coloro che crede i suoi genitori

Soltanto nel 2001 la legge sull'adozione dei minorenni è stata modificata per riconoscere il diritto del figlio adottivo ad essere informato di tale condizione, in primo luogo dai genitori, che “vi provvedono nei modi e termini che essi ritengono più opportuni”, e il diritto di accedere alle informazioni che riguardano la sua origine e l'identità dei genitori biologici<sup>3</sup>.

### Per approfondire

Andreoli V. “Il lato oscuro. Un grande psichiatra racconta nove storie italiane di crimine e follia” Rizzoli 2022

Rita Russo “Edipo, la giustizia e le relazioni familiari”i in <https://www.giustiziainsieme.it/en/minori-e-famiglia>

G. Pianu, S.Cavalli S Neudam “Famiglie in mutazione: la famiglia adottiva Azienda USL Roma A Gruppo Integrato di Lavoro “adozione e affidamento “ ed Franco Angeli 2008

AeP Adolescenza e Psicoanalisi “Genitori” anno IV n2 novembre 2009 ed. Magi

G,Masi e G Ferretti ( a cura di) “Fantasie dei genitori e psicopatologia dei figli” ed Borla 1991

Serge Lebovici e Michel Soulé “La conoscenza del bambino e la Psicoanalisi” ed Feltrinelli 1974

### Sull'autrice

**Antonella Rossi** – Psicologa, psicoterapeuta dell'adolescenza e giovani adulti – Socia ARPAD

3. RITA RUSSO Edipo, la giustizia e le relazioni familiari in <https://www.giustiziainsieme.it/en/minori-e-famiglia>



A CURA DI F. SCIAUDONE, R. VERCELLONE

# Genitori nello 'Spazio'

## Un viaggio verso il pianeta delle Adolescenze

Nel cuore della città, si è voluto creare ed offrire a genitori di ragazzi adolescenti uno "Spazio" che favorisse l'emergere di una prospettiva particolare di sguardo, di pensiero e di elaborazione conoscitiva della genitorialità al tempo dell'adolescenza.

Si tratta di uno spazio, fisico e simbolico, in cui sentirsi accolti, ascoltati, visti e riconosciuti non solo nel delicato e fondamentale ruolo genitoriale ma, ancor prima, come soggetti unici, portatori di una domanda simile, anche se provenienti da storie di vita differenti. Si inizia come sconosciuti, poi ci si riconosce come portatori di una richiesta comune, da ultimo si entra in confidenza con una diversa identità e soggettività, che consente di spostarsi dal problema del figlio alla relazione con il figlio.

L'obiettivo principale di questo Spazio è quello di comprendere e approfondire, sempre di più, la dimensione della genitorialità attraverso la specifica lente della dimensione grupppale.

Riteniamo che saper stare nel ruolo e affrontare i compiti genitoriali sia un problema, ancora una volta, di spazio ma anche di corpo, di confine, di dialogo, di rappacificazione con l'essere stato figlio a propria volta, poiché non riguarda solo il "saper fare", ma soprattutto, il "saper essere" e il "saper diventare".

La genitorialità non è qualcosa che si aggiunge ad uno stato precedente, è qualcosa che modifica profondamente le specifiche personalità dei genitori e della coppia nel suo insieme. Si attua il

passaggio dalla coppia coniugale, alla coppia genitoriale con la creazione del NOI genitoriale. Possiamo definire il NOI genitoriale come quella funzione solida, flessibile, comunicabile, ristrutturabile, genuinamente sensibile al riconoscimento della specificità dei figli e delle loro peculiarità evolutive. Una funzione esercitata sia dal singolo che dalla coppia.

Nella dimensione particolare del nostro tempo, si evidenzia una società liquida, secondo la declinazione di Baumann, che ci prospetta la perdita dei confini, dei ruoli, della diffusione del virtuale come "sprivatizzazione" degli elementi di intimità, di soggettività, di significatività. Elementi fondamentali per la costruzione dell'identità dell'adolescente e per la creazione di una genitorialità come



processo evolutivo parallelo alla crescita dei figli.

Possiamo affermare che la genitorialità si è trasformata sia a livello morfologico della coppia genitoriale che a livello relazionale con l'adolescente.

I cambiamenti più significativi riguardano la rappresentazione che i genitori hanno delle loro funzioni.

Funzione genitoriale intesa come capacità di stare nella rêverie: dall'accudimento infantile, in cui il bambino è affetto da attenzioni e protezioni, alla reverie in cui il ragazzo è soggetto di azioni, pensieri e parole in autonomia.

Lavorando con i genitori degli adolescenti e confrontandoci con altri colleghi impegnati in questo compito, abbiamo notato quanto sia forte il bisogno di ri-definire la propria funzione genitoriale ovvero il contenuto, il senso e il significato dell'accudimento, della rêverie, dell'essere e sentirsi riferimento affettivo come persona adulta, genitore sufficientemente adeguato.

Sulla base di queste considerazioni si colloca l'esperienza di "Spazio Aperto", uno spazio immaginato, costruito e continuamente rimodellato negli anni, che si è proposto sempre di più come luogo di espressione, di confronto con l'altro e con sé stessi, di ascolto empatico e soprattutto motore di ri-attivazione delle risorse soggettive personali per ri-trovare e ri-animare la propria funzione genitoriale attraverso il dialogo, lo scambio, il confronto e l'assunzione di una nuova prospettiva che parte dal problema per giungere alla relazione.

Attraverso riflessioni teoriche e cliniche e momenti emotivamente coinvolgenti vissuti in ogni gruppo, ci piace raccontare qui l'importanza e la specificità di questo spazio di incontro con la genitorialità che genera ogni volta un processo che permette di tenere insieme le dimensioni di essere stato figlio e dell'essere genitore.

Andiamo a descrivere in breve come funziona lo "Spazio Aperto".

Si accolgono dagli 8 ai 12 soggetti, genitori single, coppie sposate e genitori che scelgono di partecipare individualmente, sebbene siano all'interno di una coppia stabile.

Si è sempre scelto di formare gruppi eterogenei per problematiche e aspettative espresse, nonché per provenienza geografica e composizione del nucleo familiare.

L'impegno iniziale, attraverso la presentazione di sé, è quello di creare ascolto, confronto e scambio attraverso un linguaggio comune.

Dopo diversi anni, possiamo dire che ogni gruppo è a sé come tipo di linguaggio, rituali, a partire dal saluto iniziale alle modalità utilizzate per comunicare al di fuori del setting grupale.

Come conduttrici, ci adeguiamo alle loro esigenze, cerchiamo di sintonizzarci in termini di linguaggio e di contenuto, volendo fornire stimoli e strumenti adeguati alla situazione che si presenta. La possibilità di essere in due ci consente di osservare, ascoltare, di confronto, di prendere del tempo per pensare.

Considerando la pregnante eterogeneità dei soggetti è molto importante creare un linguaggio dialogante così da fornire una piattaforma d'incontro tra le varie e diverse aspettative, cercando di evidenziare quel filo rosso che possa attraversare e intrecciare le varie storie e le varie problematiche verso una comunanza di senso e di significato nella difficoltà dell'essere genitori più o meno adeguati.

La nostra conduzione si basa su una traccia, ormai sperimentata, che rendiamo malleabile ed elastica, rimodulabile, a seconda delle necessità.

Dal punto di vista metodologico, la nostra accoglienza sollecita l'ascolto e la comprensione dell'altro punto di vista. Si

tratta di una co-conduzione mista tra l'attivazione del dialogo tra i partecipanti e la condivisione di nozioni, teoriche e scientifiche quando ci appaiono necessarie.

La conduzione ha il compito di facilitare la comunicazione, lavorare per il riconoscimento e la valorizzazione delle risorse interne, curare la governance del clima del gruppo, nonché fornire le lenti adeguate a vedere ciò che abita il pianeta adolescenza.

Un aspetto particolare riguarda l'assunzione del ruolo della coppia genitoriale da parte delle conduttrici nei confronti degli stessi genitori partecipanti, provando ad offrire un modello di interazione possibile da adattare alla specifica relazione che li lega ai propri figli.

La struttura che abbiamo pensato e organizzato come mappa da seguire nel percorso di gruppo è relativa al contenuto dei vari incontri. Si tratta delle caratteristiche tipiche dell'adolescenza nelle sue forme, bisogni e articolazioni. Offriamo un contenuto teorico sul funzionamento del cervello dell'adolescente, anche grazie ai contributi delle neuroscienze, e quali sono i compiti evolutivi fondamentali di questa fase di vita. Introduciamo il concetto delle funzioni genitoriali, dei ruoli e degli stili educativi. Parliamo delle dinamiche della comunicazione, di stili, approcci e dialoghi relazionali.

Si introducono concetti relativi alla zona di confine tra aspetti di normalità e patologia e al significato del rischio come valore esperienziale.

Per fare tutto questo ci avvaliamo anche di strumenti di lavoro particolari, tra cui il disegno dell'albero, il brainstorming, l'utilizzo di immagini ricercate e costruite, la narrazione, nonché contributi teorici, poesie, canzoni, giochi di ruolo ed esercitazioni di dialoghi.

In questi anni di esperienza abbiamo notato quanto sia forte e necessario il bisogno dei genitori di mettersi in gioco attraverso il dialogo, lo scambio, il confronto e l'assunzione di una nuova prospettiva che parte dal problema per giungere alla relazione.

Nell'intervento di oggi, ci faceva piacere soffermarci, in modo particolare, sul terzo incontro del percorso in cui si invitano i genitori a lavorare insieme per recuperare la propria adolescenza, attraverso attività che coinvolgono non solo la parola ma anche il corpo e, soprattutto, le immagini. È noto come queste ultime possano essere uno strumento potente, rappresentando una via diretta per entrare in contatto con gli aspetti inconsci della persona e favorendo l'emersione di sentimenti e credenze che affiorerebbero più lentamente attraverso il solo canale verbale.

All'inizio, ai genitori viene chiesto di camminare liberamente per la stanza, concentrandosi sul proprio respiro e sulle parole *ricordare* (con il cuore), *rimembrare* (con il corpo), *rammentare* (con la mente): tre modi diversi di ritornare con il pensiero al passato, nello specifico, alla propria adolescenza.

Dopo un momento di con-tatto con la propria adolescenza, con l'uso della mente- cuore e corpo, li si invita a raccontare di come è stata la loro adolescenza attraverso l'uso creativo di immagini cartacee, ricavate da giornali e riviste, messe a loro disposizione e liberamente sparse sui tavoli e le sedie presenti nell'ambiente.



*"Ho scelto queste foto vecchie di famiglie numerose perché noi siamo calabresi, i miei genitori sono venuti a Torino con uno zio...gli altri erano giù...loro sentivano la mancanza... per me sono sempre state molto importanti le radici. Loro erano molto legati alla loro terra, alla loro famiglia"*

Queste le parole di Michele, uno dei papà presenti in coppia, che ha portato un profondo senso di nostalgia parlando della propria adolescenza, arrivando a commuoversi visibilmente, confessando di aver sempre avuto un atteggiamento molto protettivo verso i propri genitori che gli apparivano spaesati in una realtà di vita tanto diversa da quella a cui erano abituati nella campagna calabra.

Attraverso un lavoro di scelta delle immagini per loro più evocative e la successiva realizzazione di un collage di queste, i genitori, a turno, raccontano come hanno vissuto l'adolescenza.

*"Questa è una ragazza che si è laureata- dice Monica, una mamma del gruppo che partecipa insieme al marito- l'ho scelta tra le tante foto perché è un mio rimpianto. Non ho voluto studiare all'università perché lo voleva mio padre. È stato il mio unico atto di ribellione a lui, ma oggi, me ne pento e lo dico sempre a Tommaso, nostro figlio, che non deve fare il mio stesso errore"*

I genitori vengono invitati a condividere con il gruppo quali ricordi hanno del rapporto con la propria famiglia, delle relazioni con i pari e con il contesto in cui sono cresciuti. Viene inoltre chiesto loro di indicare in quale momento hanno sentito di essere diventati adulti, di essersi emancipati rispetto alla famiglia.

*"Mi ritrovo con quello che raccontava Michele. Siamo cresciuti nello stesso quartiere, solo che allora quello era il quartiere della gente che veniva dal Sud. La mia era l'unica famiglia piemontese del nostro caseggiato. Ero una minoranza".*

Esordisce in questo modo Giuseppe, un papà che partecipa da solo al gruppo.

I racconti che nascono in questi momenti sono sempre toccanti ed emozionanti, creano connessioni anche inattese tra i partecipanti, smuovono ricordi a volte sepolti, portano a condividere emozioni e vissuti in maniera spontanea e coinvolgente.

Sempre Giuseppe continua il suo racconto, partendo anche lui da una vecchia foto in bianco e nero, confidandoci che:

*"...mio padre era violento...urlava, beveva e giocava e in casa c'erano sempre pochi soldi. Ho visto tante, troppe volte mia madre piangere. Quando sono tornato da militare, dopo l'ennesima litigata violenta in cui ha fatto male a mia madre, l'ho affrontato. Così se ne è andato da casa. Noi siamo stati più felici così"*

Da quel momento, succede qualcosa di magico in tutti i partecipanti: sebbene in maniera differente, diventa possibile pensare all'adolescenza dei propri figli in un modo differente. A volte si assiste a dei veri e propri insight: i genitori fanno collegamenti tra i loro vissuti e quelli dei figli, ma sono anche aiutati a comprendere, con maggiore consapevolezza, le fisiologiche differenze che li distinguono, riconoscendo più facilmente l'unicità di ogni adolescenza e di ogni soggetto, ivi compresa quella dei propri figli. È proprio in questo momento che si inizia a capire perché parliamo di adolescenze, un'esperienza unica per ciascun essere umano pur avendo caratteristiche tipiche per tutti.

Ennio, che inizialmente era restio alla proposta di lavorare sulla propria adolescenza essendo una persona che fatica a parlare di sé, riesce poi a raccontarci:

*"...io ero un adolescente molto libero, potevo fare tutto quello che volevo, i miei mi davano piena fiducia e libertà. Mi rendo conto che io non farei con mio figlio quello che hanno fatto loro. Forse sono cambiati i tempi, o forse si cambia quando si sta dall'altra parte"*

Questo lavoro ha l'obiettivo di favorire la modulazione e rimodulazione dell'attaccamento grazie alla pacificazione che il genitore può trovare attraverso la rilettura della propria adolescenza, riuscendo in qualche modo a recuperare il proprio vissuto e, attraverso questo, svolgere la nuova funzione di rêverie.

Riteniamo, infatti, che il passaggio fondamentale che consente di comprendere la qualità e il significato della funzione genitoriale, rispetto alla fase evolutiva dell'adolescenza, sia favorito proprio dalla rimodulazione dell'attaccamento e della funzione della rêverie che può avvenire attraverso un ripensare e riprendere i contatti con la propria adolescenza, favorendo, di conseguenza, quello che viene definito il passaggio dalla prima alla "seconda nascita".

Ciò può avvenire anche grazie al ripensamento della propria adolescenza, naturalmente diversa da quella del figlio, e il recupero del nodo dello sgancio, della separazione/individuazione dai propri genitori.

Questo lavoro di gruppo, grazie al processo di rivisitazione-narrazione del tempo dell'adolescenza di ciascuno, porta i genitori verso una con-tatto con il proprio modello genitoriale e ad un riconoscimento della propria adultità.

*"Io cerco di non essere apprensiva come lo sono stati i miei genitori. Io mi sono sentita limitata in tutto da loro, e ho sempre pensato di non essere capace a fare niente, o avevo paura di fare tutto. Non provavo nemmeno. Me ne accorgo quando sono lì che cerco di prevenire i possibili problemi*

*per i miei figli, che li anticipo sulle cose. Poi mi dico che è così che i miei mi hanno fatta sentire incapace, allora mi fermo. Ho scelto questa immagine di queste ragazze sulla spiaggia per questo motivo. La prima volta che sono andata in vacanza al mare con le mie amiche... ero già grande, loro lo avevano già fatto altre volte. Per me è stata una conquista. Ci avete chiesto quando abbiamo sentito di essere cresciuti, di esserci emancipati... ecco, forse è stato proprio quel giorno su quella spiaggia... per questo mi è piaciuta tanto questa immagine. Mi ci sono proprio rivista lì, con le amiche...al mare, ero io"*

Così Patrizia ci ha parlato della sua esperienza di figlia e di come si renda conto di esserne continuamente condizionata nel ruolo di madre dei suoi tre figli.

Partendo dalla consapevolezza che è necessario che i genitori crescano parallelamente - insieme ai figli, adattandosi al tempo che passa e alla necessaria riconversione dei rapporti, nel corso degli incontri, abbiamo fornito indicazioni e condizioni affinché i partecipanti dei gruppi potessero giungere ad una pacificazione interna attraverso la rilettura della propria adolescenza, recuperando il proprio vissuto soggettivo di adolescente.

*"Noi eravamo già fortunati perché mia mamma lavorava in un grande ristorante della città e avevamo del cibo che gli altri sognavano soltanto. Sapevamo quanto eravamo fortunati e non chiedevamo niente di più di quello che i nostri genitori ci davano. A volte mi chiedo come facessimo noi a capire queste cose e perché i nostri figli non ci riescano. A me sembrava che non chiedere fosse un modo di proteggere mia madre e mio padre. Però, parlando qui con voi, capisco anche che non si possono paragonare le nostre esperienze con le loro. Loro fanno un altro percorso... è tutto diverso, né meglio né peggio, diverso"*

Mia, una signora rumena mamma di tre ragazzi, ci racconta così l'adolescenza vissuta nel suo paese fino a 18 anni, quando ha deciso di venire in Italia e iniziare il suo percorso da adulta.

Grazie a questo lavoro, abbiamo osservato come si sia attivato un processo di rivisitazione e narrazione, dei propri vissuti e della propria storia. Molti portano le proprie origini, terre straniere, storie di migrazioni, di allontanamento e/o recupero delle origini, delle radici.

Si compie ogni volta un viaggio che può portare verso un'auspicata rappacificazione con il proprio modello genitoriale e un riconoscimento della propria adultità, verso una nuova funzione di rêverie, al fine di assumere quello sguardo genitoriale consapevole delle peculiarità, dei bisogni e delle criticità proprie e del figlio, in quanto soggetto altro da sé. È un viaggio che parte dalle radici (più o meno profonde e radicate) fino ai rami che possono avere foglie e frutti o essere più spogli. Torna la metafora dell'albero che è un'immagine che ci accompagna, modificandosi, nello svolgimento dell'intero percorso del gruppo.

Attraverso un ripensare e riprendere i contatti con la propria adolescenza, può avvenire una rimodulazione dell'attaccamento e della funzione della rêverie, che rappresenta un passaggio fondamentale per riuscire a comprendere la qualità e il significato della funzione genitoriale rispetto alla fase evolutiva dell'adolescenza.

Quella fase critica e delicata che nella sua complessità interroga l'adulto in quanto tale e chiede di accogliere e fronteggiare la problematicità del figlio; chiede la capacità di riconoscere i conflitti, di significare e nominare gli elementi di criticità che si manifestano nella relazione genitori e figli di ridefinire la stessa funzione genitoriale in termini di contenuti, di senso e di significato dell'essere e sentirsi riferimento affettivo in quanto soggetto adulto.

Un'acquisizione che porta ad assumere quello sguardo genitoriale, consapevole delle difficoltà, dei bisogni e delle criticità proprie e dell'altro, in quanto soggetto altro da sé nel pieno diritto di essere vissuto come soggetto nella sua peculiarità e di essere amato per il solo fatto di esistere.

Questo lavoro ha consentito di avvicinarsi alla conoscenza di quello che abbiamo chiamato "Pianeta delle Adolescenze" e ha permesso ai genitori partecipanti di poter accogliere le fatiche, le sfide e i cambiamenti che ogni giorno ci si ritrova a vivere, come soggetto di riferimento adulto, riconoscendo conflitti, significando e nominando gli elementi di criticità nell'ambito di una rêverie relazionale con i figli che abitano questo pianeta.

Nell'incontro finale di restituzione, Barbara mamma di due gemelle ha affermato:

*"...inizialmente mi sembravano mancanti i consigli e delle informazioni specifiche per i nostri problemi, adesso invece ho capito che la soluzione la posso trovare dentro di me, gli strumenti sono già dentro di me...mi avete aiutata a rendermene conto".*

Stefano, il marito, ha aggiunto:

*"Le risorse interne vanno riconosciute per poterle utilizzare e questo gruppo mi ha aiutato a rendermi conto di questo".*

Questi due commenti, uniti ad altri espressi dai genitori alla fine dell'esperienza di gruppo, hanno irrobustito la consapevolezza da cui partivamo, ovvero che riuscire a guardare i figli attraverso il proprio sé adolescenziale è una fondamentale premessa per assumere un nuovo sguardo genitoriale. Questo nuovo sguardo consente di acquisire una posizione differente, adeguata alla nuova fase evolutiva non solo dei figli ma, anche, dei genitori stessi.

È con le parole di Giulia, mamma single del giovane Daniele, che ci piace concludere il nostro intervento. Giulia ha restituito al gruppo la consapevolezza più grande con cui si congedava da noi dicendo:

*“Grazie a voi mi sono accorta di non aver mai lasciato la mano di mio figlio sedicenne come fosse ancora un bambino e ho capito che è importante che io inizi a staccarmi da lui per poterlo guardare per quello che è oggi come persona. Non è facile, ma sento che è la strada giusta”.*

### Per approfondire

Annie Birraux "L'adolescente e il suo corpo" ed. Borla 1993;  
Pietro Roberto Goisis "Costruire l'adolescenza. Tea immedesimazione e bisogni" ed. Mimesi 2014;  
Claudio Neri "Gruppo" ed. Raffaello Cortina Editore 2017;  
Mauceri- Di Censi "Adolescenti iperconnessi" Ed. Armando editore 2020  
D. Piombo "Gruppo evolutivo e branco" Ed. Franco Angeli 2020  
Franco Del Corno "Ripartiamo dai genitori" Ed. Le Comete/Franco Angeli 2023  
"Ripigliati! Il blocco emotivo nei giovani. Proposta-intervento di AREAG" A cura di M.A. Vincensilao Ed Minesis 2020;  
M. Lancini, T.Scodreggio, T.Zanella,L.T. Cirillo "L'Adolescente" Ed. Raffaello Cortina 2020;  
"Ragazzi non pensati. Esperienze di cura con gli adolescenti. Un contributo psicoanalitico" AA. VV. Ed. Mimesis 2016;  
"Disabilità e Narrazioni. Dalla teoria ai dispositivi terapeutici" A cura di R. Bo, A. Sacchetto Ed Alpes 2024  
L.Pigozzi "Adolescenza zero. Hokikomori, cutters e la crescita negata" Ed Nottetempo 2019  
M.Recalcati "Clinica del vuoto. Anoressia, dipendenze, psicosi" Ed Raffaello Cortina 2016

### Sulle autrici

**Filomena Sciaudone** – Psicologa Psicoterapeuta – socia Area G

**Rossana Vercellone** – Psicologa Psicoterapeuta – socia Area G



A CURA DI L. CENSI, P. DI CESARE, A. ZUGARO

# Il sostegno psicologico all'interno del Centro relazioni e famiglie di Torino: una declinazione

Nel workshop tenuto nel pomeriggio di sabato abbiamo condiviso con i partecipanti l'esperienza di supporto alla genitorialità che Area G porta avanti da alcuni anni con i genitori di figli preadolescenti, adolescenti e giovani adulti che si rivolgono al Centro per le Relazioni e le Famiglie del Comune di Torino.

Si tratta di una realtà interistituzionale con finalità preventive, perseguite attraverso un'intensa attività di co-progettazione con numerose realtà associative operanti sul territorio a sostegno della famiglia, secondo un approccio multidisciplinare. Il Centro si avvale, dunque, della consulenza di diverse figure professionali: esperti dell'area legale, della mediazione, sanitaria ed educativa.

Come anticipato, il focus di Area G è rivolto alle situazioni in cui persone, chiamate a svolgere una funzione genitoriale, siano esse singoli individui o coppie, manifestano delle criticità nel legame con adolescenti e giovani adulti. L'intervento prevede un percorso di circa dieci colloqui, a cadenza quindicinale, e si configura come un'estensione del modello concettuale proposto da Senise della psicoterapia breve di individuazione (Aliprandi, Pelanda, Senise, 1990), declinato attraverso un lavoro di supporto alle persone volto alla ridefinizione della loro funzione genitoriale in una forma più ricca e articolata a partire dalle impasse incontrate in questa specifica fase del ciclo di vita individuale e familiare.

In questi anni, nel nostro lavoro abbiamo riscontrato un progressivo complessificarsi delle situazioni delle famiglie che hanno avuto accesso alla consultazione, in cui si osservano sempre più frequentemente configurazioni genitoriali eterogenee, derivanti da nuove forme familiari. Abbiamo avuto modo, dunque, di lavorare in situazioni molto differenti tra di loro: talvolta con soggetti che hanno da sempre svolto la loro funzione genitoriale individualmente, oppure con singoli genitori che ricercano la consulenza individualmente pur essendo parte di una coppia coniugale, o, ancora, con madri o padri che si trovano a fare i conti con la propria genitorialità in seguito a una profonda trasformazione dell'assetto familiare (separazione, divorzio oppure composizione di un nuovo nucleo).



Abbiamo lavorato poi con coppie genitoriali e coniugali in essere e con coppie in cui il legame coniugale si è interrotto, ma che richiedono insieme la consulenza sulla genitorialità, e ancora con coppie in cui la genitorialità per uno o entrambi i membri non viene assunta sulla base di un legame biologico, ma sulla base di un legame sociale (per esempio in situazioni di affidamento).

Come accogliere all'interno di un percorso di consulenza breve una domanda che si fa sempre più complessa, come quella dei genitori? Tale domanda, spesso pressante, ci ha obbligati a una sospensione del fare, così da ragionare su una teoria della clinica per il lavoro breve con i genitori. I lavori sono in corso ma ci piaceva poter condividere con Voi, oggi, alcuni spunti emersi nel confronto tra noi consulenti. A partire dal fare, si cerca di esplicitare il più possibile l'implicito, e le premesse silenti che ci muovono nel nostro fare clinica.

#### LA CORNICE AMPIA: COME VEDIAMO IL PROCESSO NEI PERCORSI BREVI

In linea generale, possiamo affermare che intendiamo il processo di consulenza come un percorso di apertura di senso. Più nello specifico, mira a spostare sul piano del significato ciò che spesso il genitore o i genitori raccontano del rapporto con il proprio figlio adolescente. Osserviamo, infatti, come la sofferenza del legame genitore-figlio adolescente emerga da un'impasse, un blocco, in cui le due parti si incastrano in una dinamica simmetrica e spesso concreta, che si fa carica di rabbia e difese reciproche, in cui lo spazio della pensabilità si riduce a ciò che concretamente accade nelle interazioni del quotidiano e nel loro ripetersi uguali. L'adolescente, come sappiamo, per specificità fase-evolutiva, si fa portatore di un cambiamento che è prevalentemente agito, messo in atto, poco pensato. Agisce la propria trasformazione e i propri bisogni di individuazione. Quando la funzione genitoriale risponde simmetricamente alla

dinamica azione-reazione, perdendo o sospendendo cioè la propria capacità riflessiva, ciò che potrebbe rappresentare una trasformazione del legame diviene invece crisi, o blocco, in assenza dell'elemento terzo e trasformativo.

Dunque, al di là del tema specifico o dei contenuti di ciascuna situazione, il percorso breve di consulenza si pone come obiettivo metodologico primario quello di offrire uno spazio di rivitalizzazione della capacità riflessiva genitoriale, laddove chiaramente non compromessa.

Il metodo, flessibile nei contenuti, mantiene tuttavia centrale l'obiettivo di promuovere il pensiero riflessivo e lo sviluppo di una funzione genitoriale più integrata, capace cioè di tenere nella mente gli aspetti soggettivi e oggettivi sia del soggetto che dell'oggetto, maggiormente sensibile ai bisogni dei ragazzi. Si ritiene, inoltre, che il lavoro di ri-significazione svolto assieme ai genitori abbia inizio dal primo incontro, e si sviluppi verticalmente ad ogni incontro, dall'inizio fino alla fine del colloquio, così come orizzontalmente dal primo all'ultimo colloquio, il che richiede al consulente la responsabilità di tenere e mantenere una coerenza clinica, e di rivedere costantemente le tappe percorse fino a quel momento. E ciò, se è valido nei comuni percorsi psicoterapici senza termine prestabilito, lo è a maggior ragione quando ci si muove all'interno di un percorso di consulenza breve.

#### IL PROCESSO: FASI E AREE DI LAVORO

Il nostro lavoro all'interno del CRF si configura come una consultazione breve che rende necessario al consulente identificare, fin dai primi colloqui, quello che nella sua lettura clinica possa definirsi "focus". Apprendosi ad una curiosa indagine iniziale e raccolta di informazioni, il consulente prova ad identificare clinicamente il focus critico nella relazione con genitore-figlio. Il consulente "annota" nel suo sentire e nel suo pensare interno, nel suo processo di costruzione di

significato, uno o alcuni temi rilevanti, da riproporre e osservare con il/i genitore/i, così da integrare e ampliare la domanda esplicita portata in prima istanza. Non si tratta di pressaturare il campo di lavoro, ma di assumersi la responsabilità della sua direzione e delle possibili strade percorribili nel breve tempo.

Dopo la fase iniziale, in cui si cerca di accogliere la domanda e si raccolgono informazioni relative alla storia familiare, a quella filiale e a quella genitoriale, in modo pensato ma naturale, il consulente identifica il piano critico su cui lavorare. Ci si perdoni lo sforzo di semplificazione della metodologia, chiaramente frutto di un intento divulgativo. Quali sono i piani critici, di fragilità, che abbiamo che abbiamo osservato con maggiore frequenza? L'esperienza ci ha permesso di identificarne alcuni maggiormente significativi. Chiaramente, sono spesso tutti compresenti nella mente del clinico, poiché si tratta di aree di funzionamento naturalmente presenti e attive in ciascun genitore e in ciascuna coppia genitoriale.

È stato dunque possibile individuare delle macro-aree, trasversali a tutte le situazioni seguite, la cui esplorazione ci ha permesso di giungere ad una migliore comprensione e di sviluppare significati all'interno del percorso di consultazione. Tuttavia alcune più di altre tracciano, nel sentire e nel pensare del clinico, percorsi più significativi da percorrere in quella consulenza con quei genitori.

Alcune di tali aree, che si possono rintracciare anche nella vignetta clinica presentata, riguardano:

- il piano delle rappresentazioni che i genitori hanno del figlio (esplicite ed implicite, individuali e di coppia): spesso, soprattutto all'inizio del percorso, emergono, nelle descrizioni dei genitori, definizioni dei figli cariche di rappresentazioni personali non conosciute dagli stessi, che agiscono nel rapporto con loro. Il figlio malato, il figlio pigro, il figlio aggressivo, strafottente... spesso implicano un contraltare nel mondo interno del genitore, carico di immagini ideali o legate all'infanzia, cristallizzate e resistenti al processo di crescita dei figli;
- le problematiche che i genitori portano rispetto i figli: proprio perché si parla di adolescenza, che, come sappiamo, spesso rischia di far saltare i cardini del sistema familiare, è richiesto un processo di comprensione lento, che parte dalla necessità di differenziare tra ciò che è "normale" (cioè adeguato alla fase evolutiva che il ragazzo sta attraversando) ed eventuali elementi



- di un blocco o di una vera e propria patologia;
- il piano della storia personale dei genitori, con particolare riferimento alla loro adolescenza;
  - il piano della coppia coniugale o ex-coniugale: il conflitto e il non detto, quando si proiettano sui figli le dinamiche tra genitori;
  - il piano della coppia genitoriale: la rappresentazione reciproca della genitorialità altrui e l'influenza dell'altro nel proprio modo di esercitare la genitorialità;
  - il piano dei bisogni del genitore proiettati sul figlio: capita spesso che i genitori cerchino nei figli il mantenimento di bisogni personali del o dei genitori. Quando i figli transitano nella repentina trasformazione adolescenziale, i genitori perdono l'oggetto delle loro proiezioni: il figlio cioè respinge la richiesta inconscia del o dei genitori di mantenere le loro proiezioni storiche, che garantivano loro un proprio equilibrio personale o di coppia. Succede quindi che sia necessario lavorare per tutelare la condizione fisiologica dei ragazzi e spostare il piano di lavoro sui bisogni dei genitori, perché si avvii un processo di consapevolezza e di riappropriazione degli stessi da parte dell'adulto, liberando il campo della relazione con i figli.

Chiaramente ciascun piano è spesso compresente, ma di volta in volta uno o alcuni di essi tende a manifestarsi e a caratterizzare in via prevalente la criticità di cui si fa portatrice ogni singola e specifica situazione. Capita anche che lungo il processo, come una sorta di matricosa, sia possibile transitare in senso evolutivo dall'uno all'altro, in un processo di maggiore consapevolezza circa la complessità del sistema familiare.

#### ESEMPLIFICAZIONE CLINICA

Si è pensato di condividere alcuni estratti del percorso di consultazione breve rivolto a D.. Riteniamo, infatti, che possa essere utile, un'esemplificazione clinica di quanto enunciato finora.

La motivazione che conduce D. a chiedere aiuto attiene la distanza che sente tra lui e loro: ha paura si stia rompendo qualcosa tra di loro e teme si possa arrivare al non comunicare e al non avere alcun rapporto.

Emerge, inoltre, un conflitto ancora in atto sul piano della coppia coniugale. L'elevata conflittualità ha intensi riverberi all'interno della relazione tra D. e i figli con drammatiche conseguenze. Si ipotizza, infatti, una tendenza alla delega della responsabilità genitoriale, alimentata da fragilità che chiudono possibili vie di comunicazione.

Mettere in parole la storia personale di D., e soprattutto il periodo adolescenziale, permette l'emersione di un vissuto caratterizzato da gravi deprivazioni affettive e lontananza emotiva. Si è iniziato a vedere insieme quanto D. sia in balia di una rabbia, reattiva a quanto vissuto, che acceca, devitalizza, immobilizza e non permette di vedere l'altro. Accanto a tutto ciò, siamo entrati in contatto con un importante bisogno di essere ascoltato e accolto.

Brevi aperture durante i colloqui favoriscono la condivisione del dolore e delle fatiche di D. nell'investire, fin dall'infanzia, a livello scolastico, affettivo, relazionale. Passo passo si inizia assieme a riflettere sulle origini dell'attuale elevata conflittualità di coppia, così ingombrante da acuire la distanza tra Sé e i figli.

Ripercorrere, adagio, la storia del suo rapporto con i figli offre a D. una germinale pensabilità di loro bisogni, comunicazioni, emozioni.

Strada facendo, D. inizia a tollerare il distacco dei figli in modo non più giudicante, espulsivo e sopra le righe e a condividere con loro scambi comunicativi costruttivi.

D. problematizza le conseguenze delle sue azioni e delle sue parole. Si avvicina al dolore devitalizzante provato da piccolo a causa di deprivazioni affettive che bloccano una crescita sana. Si tratta di un dolore, dunque, acuto che rischia, nuovamente, di allontanare attraverso comportamenti reattivi che fanno star tanto male i suoi figli.

D., a contatto con la sua rabbia e la sua origine, riesce a mettere a fuoco, forse per la prima volta, i bisogni dei più piccoli: sentirsi pensato e sostenuto da un genitore, vicinanza, tenerezza, riconoscimento, affetto.

Le ultime sedute, prima di salutarci, vengono dedicate alla riflessione su aspetti che stonano nel suo modo di fare con i figli. Di conseguenza, D. inizia a pensare a nuove possibili strade da percorrere, anche di cura, mettendosi in moto anche sul piano concreto. Si ha modo, così, anche di vedere come D. usi quanto avvenuto in consultazione breve.

#### CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE

Il presente elaborato offre un tentativo di descrivere quello che avviene all'interno della consultazione breve con genitori di figli adolescenti. Si è evidenziata la complessità della richiesta di aiuto. La consultazione breve è una possibilità di riflettere e dar significato alle parole, alle azioni e agli atteggiamenti adolescenziali attraverso una lettura di essi profondamente legata all'ambiente e alla storia di vita familiari. Talvolta, come nel caso di D., si assiste a funzioni genitoriali carenti e compromesse con il rischio di discontinuità e disinvestimento relazionali. D. ha avvicinato il suo vissuto atavico di non sentirsi amato da persone a cui intimamente legato. Accanto a ciò, evidenziamo i passaggi che è importante avvengano durante gli incontri: la proposta di una rilettura del mondo interno dei figli sul piano della sofferenza; la rivalizzazione della responsabilità genitoriale con annessa la possibilità di pensare alla co-costruzione di un legame genitore-figlio in evoluzione e trasformativo; la riflessione sul comportamenti dei figli non più in termini di attacco violento, conflittuale e distruttivo di un legame, ma nei termini di comunicazioni delicate e importanti inerenti bisogni evolutivi quali vicinanza, separatezza, affettuosità, sostegno, validazione.

Confidiamo, infine, che tali considerazioni possano mantenere vitale e creativo il confronto e la discussione sull'esperienza clinica in realtà così articolate e polifoniche come il Centro per le Relazioni e le Famiglie.

#### Per approfondire

[centrorelazioniefamiglie.it](http://centrorelazioniefamiglie.it);

Aliprandi M.T., Pelanda E., Senise T. (1990) Psicoterapia breve di individuazione: la metodologia di T. Senise nella consultazione con l'adolescente, Feltrinelli, Milano.

#### Sugli autori

**Lucia Censi** – Psicologa Psicoterapeuta – socia Area G

**Pièrguglielmo Di Cesare** – Psicologo Psicoterapeuta – socio Area G

**Alida Zugaro** – Psicologa Psicoterapeuta – socia Area G



A CURA DI C. ALDERIGHI

## “La scelta del nome”

### Due esperienze di psicologia scolastica con adolescenti transgender

*“L'identità si attenua in quanto l'attitudine a tollerare la differenza sparisce”  
(Augè, 1994)*

Tra i compiti (e le sfide) di un adolescente, due sembrano particolarmente legati e sempre più investiti di aspettative, sia personali che sociali: la definizione della propria identità e la scelta dell'oggetto d'amore (Lancini et al., 2020). Questi processi che attraversano la vita interna degli adolescenti (e adulti) appaiono sempre più conflittuali e difficili da mentalizzare, aggravando il peso e l'ambivalenza delle sfide evolutive. Tuttavia, Nicolò ci mette in guardia sul potenziale rischio dell'uso stesso delle pluralità: orientamento sessuale, identità sessuale, identità di genere e ruolo di genere sono infatti concetti diversi e non sovrapponibili (Nicolò, 2021).

Negli ultimi anni, l'attenzione alla tematica transgender e della fluidità di genere è aumentata esponenzialmente, permettendo la nascita di nuove possibilità di pensiero rispetto alla sempre più concreta opportunità di scegliere il proprio genere. Di Ceglie parla proprio di "definizione di una nuova area di sviluppo umano nella quale l'esperienza soggettiva di essere femmina o maschio non coincide con l'apparenza fisica del corpo" (Di Ceglie, 2018, pag 23). L'adolescenza non è solo un'epoca temporale di transizione, ma anche un' agente di organizzazione della mente dell'individuo, che permette l'accesso all'età adulta e alla ristrutturazione dell'identità (Nicolò, 2021).

#### – Accenni alla tematica gender

Dal momento che la società ha assunto forme sempre più „liquide“ (Bauman, 2011, Benasayag e Schimit, 2004), sembra lecito chiedersi quali ripercussioni ciò abbia avuto sulla già fluida e confusa identità dell'adolescente e come sia cambiata la tempesta nel loro increspato mare magnum interno. Infatti, quello che era già liquido e mutevole, spaventoso ma ricco di possibilità, è diventato ancora più viscoso, fluido e ambiguo. La crisi radicale di valori, leggi e contratti sociali, ormai largamente accettata (Charmet, 2019), sembra riflettersi sulla modalità degli adolescenti di affrontare e risolvere i propri compiti evolutivi. Secondo Nicolò (2021), l'identità di genere e l'orientamento sessuale hanno un ruolo estremamente importante nelle rotture evolutive adolescenziali, poiché comportano processi di ristrutturazione identitaria e ricontrattazione edipica che, seppur tipici di questo periodo, terrorizzano il giovane (e i suoi genitori) creando tempeste emotive sempre più violente e apparentemente incontrollabili. Da sempre il pensiero psicoanalitico indaga la dissociazione tra agire e sentire, che diviene evidente nell'adolescente, il cui compito evolutivo è anche quello di cercare l'integrazione di vari aspetti del sé (a volte anche in contrasto tra loro). Gli adolescenti, infatti, spesso fanno al posto di sentire ed

elaborare le esperienze (Lemma, 2023). Con un tentativo illusorio di controllo su un possibile crollo catastrofico (Lemma, 2023), il corpo viene investito di aspettative, convinzioni e desideri, attraverso la fantasia di poterlo modellare (sia attraverso l'abbigliamento sia con interventi chirurgici più o meno invasivi). Il motto sembra essere "aggrapparsi al corpo per non crollare", tentando di gestire il trauma con una precaria identificazione "trans" (Lemma, 2018). E se "questi pazienti hanno il disperato bisogno di aggrapparsi a qualcosa" per non cadere nella totale disorganizzazione" (Nicolò, 2021, p. 249.), quale ruolo ricopre la scelta del „nuovo nome“ in questo processo?

### **– Contesto dello sportello di ascolto e setting**

Prima di entrare nel vivo della trattazione, è importante soffermarsi sul particolare setting e contesto istituzionale in cui si sono svolte le consulenze a cui mi riferirò nell' esporre il materiale clinico. Lo sportello d'ascolto psicologico nelle scuole è un fondamentale e prezioso porto a cui gli adolescenti possono aggrapparsi, ma proprio perché è un "approdo", ne rispecchia alcune caratteristiche di caoticità, intrusività e persecutorietà, che a volte possono rendere il lavoro dello psicologo nelle scuole estremamente complesso e faticoso.

La tipica dinamica piramidale istituzionale si proietta anche nel luogo che, per definizione, deve essere "il più sicuro di tutti": il setting. Non è raro che la stanza venga invasa senza permesso da tecnici, professori e bidelli (incuranti dei "no" quando la porta si sta aprendo). Inoltre, nella scuola dove incontro i miei pazienti, la stanza di consultazione ha la particolarità di avere una grande finestra che si affaccia su un' aula polivalente: la gipsoteca. Mi sono dovuta battere personalmente per ottenere delle tende, per proteggere il setting da reali o fantasmatici sguardi esterni persecutori.

Mi sono chiesta spesso se i vissuti di intrusività e controllo (istituzionali) che percepisco durante le sedute siano gli stessi che sperimentano gli adolescenti. Non è impensabile che tali vissuti possono acuirsi quando il ragazzo o la ragazza sta cercando di strutturare la propria identità (compresa quella di genere). Le intrusioni fisiche e fantasmatiche del setting possono richiamare i vissuti di estraneità di alcuni aspetti del Sé che l'adolescente transgender sperimenta come alieni, estranei e persecutori. In qualche modo, mente, corpo, setting e istituzione divengono ancora più inscindibili e confusi l'uno con l'altro. Anche in questo contesto, diviene quindi possibile allearsi e sperimentare insieme al giovane paziente la sua esperienza emotiva angosciante e alienante.

Come ci ricorda Nicolò (2021), grazie all'internalizzazione del setting l'adolescente e il giovane adulto creano un confine, una "pelle psichica" (p. 11, Op. Cit) altrimenti fragile e carente.

### **– Ruolo di internet e della ricerca di informazioni online come illusione di controllo sulla propria identità**

L'assenza di controllo sperimentata dall'adolescente rispetto alle proprie dinamiche interne (Lancini,2020, Nicolò, 2021) tenta di essere illusoriamente controllata tramite la spasmodica ricerca di informazioni online (Nicolò, 2021; Vanni, 2023).

Non è raro che adolescenti e giovani adulti si presentano in terapia già con una diagnosi scoperta su internet e questa prima fase di "scoperta" online di parti del sé, sembra ricalcare la necessità di dare e darsi un nome, di legare con una parola il sentire all'esperienza emotiva. Quasi per accertarsi di non essere gli unici difettosi, a percepirsi "a disagio" nel proprio corpo.

Prima di esporre il materiale clinico, è opportuno specificare che la scelta di utilizzare una sola lettera per nominare le due pazienti risulta più funzionale alla trattazione del caso,

rischiando altrimenti di creare ancora più confusione. Inoltre, l'utilizzo degli asterischi cerca di rispettare il complesso vissuto degli adolescenti transgender. Nell'esposizione verrà usato il genere in cui le pazienti si riconoscono. [materiale clinico rimosso]

Internet non solo permette di dare un nome a ciò che gli adolescenti sperimentano, ma fornisce anche l'opportunità di conoscere e condividere la propria esperienza con un gruppo di pari (seppur virtuale e incorporeo).

X, infatti, parla di "alleati LGBT" e spesso, nelle prime sedute, sono stati numerosi i tentativi di capire quale fosse la mia funzione, se fossi alleata o nemica...della Comunità. Inoltre, X intratteneva numerose conversazioni con "amici e amiche online" che la aiutavano a comprendere come si sentiva e perchè, contribuendo a creare un fortissimo senso di appartenenza (ma anche di dipendenza).

**– Cosa si propone l'intervento: riflessioni sulle dinamiche inconscie che portano l'adolescente ad auto-definirsi transgender e scegliere il suo "nuovo" nome**

Nel complesso e angosciante mondo transgender, quale ruolo può avere l'auto-nominarsi? Lemma (2011) parla di auto-generazione narcisistica e se il sintomo nell'adolescente viene agito nel corpo, la scelta del nome potrebbe rappresentare la concretizzazione della nascita di una esistenza identitaria auto-creata onnipotentemente?

Se molte esperienze transgender parlano di infanzie difficili, traumatiche e "non viste" (Nicolò, 2021; Lemma, 2023), trovare un nuovo nome e definirsi con esso potrebbe rappresentare in taluni casi il tentativo di vedersi e di percepirsi come entità autonoma e differenziata?

In altri ancora, la scelta del nome è forse una tenera e sognante fantasia di prendersi cura di un Sé violentato, rimodellato, mai visto e spesso negato? [materiale clinico

rimosso per privacy]

**Conclusioni tratte dal materiale clinico**

Le storie cliniche di X e Y permettono di riflettere sulla vitale, pressante e necessaria importanza di dare un nome al proprio vissuto e alle proprie esperienze interne, in qualsiasi fase evolutiva.

Sembra che i ragazzi e le ragazze Trans si trovino a vivere ancora più intensamente le „mareggiate” tipiche dell'adolescenza, un momento di vita estremamente complesso, ambivalente e confusionario. Quando la fisiologica confusione identitaria sul "chi-sono" e sul "chi-voglio-essere-da-grande" si allarga anche all'esperienza biologica e corporea del proprio essere, la necessità di nominare (e nominarsi) può rappresentare un faro nella notte, il tentativo di aggrapparsi ad un salvagente che sostiene e definisce quello che accade dentro di noi. Internet e le comunità LGBTQ+ online aiutano nella definizione di ciò che l'adolescente trans sente, ma possono anche confondere ancora di più, creando un'onnipotente sensazione di auto-generazione e auto definizione infinitamente fluida.

Forse quello che manca è proprio il tempo per ascoltarsi e definire la propria esperienza interna. La sensazione di fretta e di urgenza accomuna X e Y, spingendol\* ad una bulimia auto-identificatoria. Se per Y la questione del nome appariva marginale, un'opportunità quasi esclusivamente creativa per descrivere e definire il suo vissuto e la sua storia. Per X sembra incarnare un'ossessiva, ma estremamente ambivalente, ricerca di distacco da un'identità non solo femminile ma anche familiare.

Cosa stanno cercando di definire queste ragazze che si sentono ragazzi? Quale vissuto negano e quale ricercano? Per cosa sentono di non avere le parole-nome? La ricerca e la definizione di sé stessi è un percorso che dura tutta la vita, la scuola superiore e lo sportello di ascolto scolastico ne accolgono e incorniciano un

breve momento specifico ed estremamente delicato. Il poco tempo e la amorfia del setting possono dare la sensazione di non riuscire a contenere, pensare e rifinire le angosce identitarie, ma lo sguardo e l'ascolto attento di un mondo interno confuso e spaventante può lenire un dolore che appare inguaribile.

### Per approfondire

- Augè, M. (1994). Il senso degli altri. Bollati Boringhieri, Torino 2000.
- Bauman, Z. (2011). Consumo, dunque sono. Gius. Laterza & Figli Spa, Bari-Roma.
- Benasayag, M., & Schmit, G. (2004). L'epoca delle passioni tristi. Feltrinelli Editore, Milano.
- Charmet, G. P. (2018). L'insostenibile bisogno di ammirazione. Gius. Laterza & Figli Spa, Bari Roma.
- Di Ceglie D., (2018). "L'uso di metafore per comprendere lo sviluppo dell'identità di genere atipica e il suo impatto psicosociale". In *Adolescenza e Psicoanalisi*, XIV, 1, 2019. Genovese, C. (1991). Il protomatale nel setting psicoanalitico. *Prospettive psicoanal. nel lavoro istituzionale*. 9, 3.
- Lancini, M., Cirillo, L., Scodeggio, T., Zanella, T. (2020). L'Adolescente: psicopatologia e psicoterapia evolutiva. Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Lemma, A. (2011). Sotto la pelle. Psicoanalisi delle modificazioni corporee. Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Lemma, A. (2018). Trans-Itory identities: some psychoanalytic reflections on transgender identities. *The International Journal of Psychoanalysis*, 99.5:1089-1106.
- Lemma, A. (2023). Le identità Transgender: Un'introduzione contemporanea. FrancoAngeli, Milano.
- Nicolò, A. M. (2021). Rotture Evolutive: psicoanalisi dei breakdown e delle soluzioni difensive. Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Ogden, T. H. (1994). *Soggetti dell'analisi*. Ed Dunod, 1999, Milano.
- Vanni, F. (2023). Adolescenti fluidi: percorsi evolutivi dell'identità di genere: di Sofia Bignamini e Elena Buday. *Ricerca Psicoanalitica*, 34(3).
- Winnicott, D.W. (1965). *The Maturational Processes and the Facilitating Environment*. The Hogarth Press, London. Trad.it. Sviluppo affettivo e ambiente. Roma, Armando, 1970

### Sull'autrice

**Corinna Alderighi** – Psicologa e psicoterapeuta in formazione presso l'Associazione Fiorentina di Psicoterapia Psicoanalitica (AFPP) – Lavora privatamente a Firenze con adolescenti, giovani adulti e adulti. Psicologa scolastica presso il Liceo Artistico di Firenze – corinna.alderighi@gmail.com





A CURA DI M. BALDASSO, M. BEZZI, F. MAMMARELLA, M. PATTI

## Le dinamiche relazionali del gruppo classe in un liceo con modello “scuole DADA” (Didattiche per ambienti di apprendimento)

Vorremmo parlare della nostra esperienza, partendo da alcuni aspetti fenomenologici di cornice che pensiamo importanti per riflettere insieme sulle specificità emerse rispetto alle domande di accesso allo sportello, che è stato pubblicizzato dal gruppo di lavoro, durante un'autogestione a scuola.

Alla promozione dello stesso hanno partecipato circa il 70% degli studenti e circa il 30% degli insegnanti. Per i genitori si è pensato ad una diffusione dell'informazione indiretta, cioè tramite i figli presenti all'evento promozionale.

Durante l'incontro è stato sottolineato l'aspetto di consulenza psicologica individuale, dello spazio dedicato, per analizzare e gestire, insieme ad uno psicologo-psicoterapeuta, qualsiasi domanda o dubbio emergente nella vita dei ragazzi e degli adulti di riferimento, uno spazio accogliente dove studenti, genitori e docenti possono esprimere i propri vissuti. Per gli insegnanti coordinatori si è valorizzata, altresì, la possibilità di utilizzare

lo sportello per condividere e riflettere insieme sul gruppo classe, in modo da organizzare gli interventi preventivamente e nella maniera più adeguata alle caratteristiche e alle dinamiche del gruppo stesso.

Gli studenti hanno mostrato curiosità nei confronti dell'intervento proposto, dichiarando, nella maggior parte dei casi, di aver avuto tale opportunità solo durante la frequenza della scuola secondaria di primo grado.

Il calendario dello sportello per i tre mesi d'intervento si è dovuto adattare alle esigenze della DADA, in modo da consentire a tutte le classi di fruire dello spazio di ascolto, prevedendo una presenza dello psicologo due volte al mese anche nella sede succursale. L'organizzazione in DADA prevedeva, infatti, uno spostamento degli studenti non solo da un'aula all'altra della sede centrale, ma anche uno spostamento, nell'arco della settimana, presso la sede succursale. Pertanto non solo la classe non è più



Savina Cordiale: Neuropsichiatra infantile e psicoterapeuta, presidente ARPAD e socia di Rifornimento in volo, responsabile del Progetto presso la Scuola; Manuela Baldasso, Mariangela Bezzi, Francesca Mammarella e Maria Patti: Psicologhe – Psicoterapeute, socie ARPAD e socie di Rifornimento in volo. Il modello di lavoro è stato sperimentato in diverse Scuole di Roma e provincia nell'ambito del lavoro svolto dalla Cooperativa Rifornimento in volo.

connotata da un'aula di appartenenza, ma l'intera scuola è indistintamente sede centrale e succursale, senza alcuna appartenenza della classe neanche alla sede. Le richieste avanzate per lo sportello di ascolto, hanno avuto, fin dall'inizio, due caratteristiche: le domande di appuntamento sono state, in netta prevalenza, dei docenti coordinatori e dei genitori, mentre scarsissime sono state le richieste degli studenti. La domanda dei docenti coordinatori è stata caratterizzata dalla richiesta urgente di un intervento in classe.

Alcuni aspetti specifici dell'urgenza hanno reso complessa l'analisi della domanda, soprattutto riguardo al dispiegarsi temporale della stessa, nella misura in cui è stato difficile e nella maggioranza dei casi impossibile, proporre più incontri finalizzati ad approfondire le problematiche lamentate e attinenti, nella totalità dei casi, a difficoltà di gestione da parte dei docenti del gruppo classe.

"L'ansia" focalizzata soprattutto sulle dinamiche di classe, ha fatto perdere di vista l'importanza che lo sportello ha per il singolo studente anche ai fini del benessere del gruppo, facendo passare in secondo piano una promozione dello stesso, in tal senso, da parte del corpo docente.

La difficile gestione della classe è stata attribuita a dinamiche disfunzionali del gruppo stesso, in particolare: a dinamiche connotate da scarsa integrazione e inclusività fra pari, con svalutazione ed isolamento dei compagni sentiti come più "fragili" a causa di problematiche familiari e/o personali (ad es. diagnosi di ADHD e DSA ) e/o, ancora, ad una svalutazione dell'attività formativa del docente, attraverso attacchi diretti alle modalità di svolgimento della didattica e/o indiretti, con una modalità di "indifferenza e resistenza passiva", attraverso un utilizzo diffuso e prolungato dei cellulari, durante la lezione. Tale attacco alla formazione, a volte, ha messo in scacco la stessa, per esempio portando all'interruzione di progetti dedicati all'orientamento scolastico e professionale e determinando, in tal modo, un autosabotaggio formativo ed evolutivo dei ragazzi stessi.

Le poche domande di accesso allo sportello da parte degli studenti sono state centrate su problematiche relazionali con il gruppo dei pari, anche in riferimento all'instaurarsi dei primi rapporti a due e alla ricaduta di questi sulle dinamiche di gruppo.

Riguardo alla fruizione dello spazio di ascolto da parte dei ragazzi vogliamo aggiungere che spesso gli stessi sono stati invitati, da noi psicologhe, nei corridoi della scuola e che, qualora in gruppo, ci hanno spontaneamente comunicato la necessità di invitare il coordinatore di classe per "raccontare" le problematiche relative al rapporto gruppo classe-docente.

Da ultimo, ai fini della disamina di questo breve intervento di soli tre mesi e in progress per l'anno scolastico 2024-25 e delle domande emerse in seguito allo stesso, vorremmo segnalare un evento imprevisto e imprevedibile: dopo un mese dal nostro inserimento a scuola, vi è stata una temporanea sostituzione della Dirigenza scolastica. Il nuovo Dirigente si è trovato a gestire un progetto d'intervento psicologico, già in corso e non organizzato in prima persona.

Possiamo pensare che l'urgenza che ha caratterizzato la domanda dei coordinatori di classe riguardo ad interventi sul gruppo classe sia stata il precipitato di un vissuto d'ansia dovuto, anche, al cambiamento imprevisto e improvviso? E ancora, tale vissuto ansioso non rappresentava forse un riflesso accentuato del vissuto degli studenti, il cui percorso di costruzione dell'identità soggettiva è già gravato d'ansia e precarietà? Possiamo ipotizzare che le scarse richieste individuali siano state una forma di reazione difensiva ad un'ansia di frammentazione o, quantomeno, di dispersione del sé?

Lo sportello d'ascolto, d'altronde, è il luogo dove si pensa e si riflette su di sé. In tal senso, il ricorso al gruppo classe, come monotema problematico lamentato dai docenti coordinatori e come spazio-luogo dell'agito dei ragazzi, sembrerebbe, in tal misura, una

difesa rispetto ad angosce di dispersione e frammentazione del sé identitario. Anche i genitori, d'altro canto, nella quasi totalità dei casi hanno riportato preoccupazioni per l'integrazione nel gruppo classe dei propri figli, percepiti, spesso, come carenti di risorse interne per affrontare dinamiche relazionali di gruppo particolarmente polarizzate su agiti svalutanti e/o di esclusione degli studenti più fragili.

Al di là dell'imprevisto e improvviso cambiamento, ci chiediamo, altresì, quanto una DADA per così dire ampliata a due sedi distinte (centrale e succursale) abbia inciso sulle dinamiche relazionali del gruppo classe, venendo meno sia il confine definito dall'aula, sia quello definito dalla sede, nel senso di un possibile incremento di angosce dispersive a livello d'identità del gruppo classe e d'identità dei singoli componenti. E ancora: Gli insegnanti, spostandosi da un'aula all'altra, riescono ad individuare le dinamiche relazionali classe- specifiche? Quanto il confine "della stessa aula" aiuta sia i docenti che gli adolescenti a sentirsi e definirsi con più facilità parte di quella scuola o meglio classe?

Con questi interrogativi, per i quali non abbiamo ipotesi definite, anche per la brevità dell'intervento e, dunque, la scarsità di dati in nostro possesso, ci accingiamo a proseguire il nostro work in progress in questo anno scolastico.



### **Il lavoro con la classe come prima risposta all'urgenza**

L'incontro con una classe del terzo anno nasce dalla richiesta lavorata allo sportello di una docente in difficoltà rispetto ad un fatto recente: racconta di aver assistito ad una reazione aggressiva di un alunno nei confronti di un altro, a cui ha fatto seguito un appuntamento fuori dalla classe. I due riescono in breve tempo, grazie al tram tram sui social, a radunare un piccolo gruppetto di sostenitori per "risolvere" il conflitto scoppiato in classe. La professoressa sembra capace di individuare il bullo e la vittima, ha saputo dalle famiglie che c'era stato un crescendo di tensioni e che ad un mese dall'inizio dell'anno si era già verificato un episodio simile fuori dalla scuola. In quell'occasione il presunto bullo avrebbe fatto minacce. Le famiglie degli alunni, in particolare le madri, si mostrano preoccupate per il proprio figlio ognuno a suo modo vittima. La scuola ha seguito il protocollo ed è stato preso in carico il problema della classe, tuttavia nessuno dei due alunni ha fatto rientro in classe ed hanno entrambi richiesto la DAD.

Situazioni come questa, richiedono un lavoro preliminare che ha a che fare con l'analisi della domanda attraverso cui è necessario indagare le aspettative circa l'intervento in classe per poter definire obiettivi raggiungibili e un significato condiviso. Questo riguarda l'ascolto di tutti i livelli presenti all'interno dell'ambiente scolastico, rappresentati dal dirigente scolastico, i docenti, gli studenti e le famiglie (Baldasso, Bezzi, Mammarella, Revegilia, Sica 2022). Poter procedere in questo modo aiuta a ridurre pensieri persecutori, vissuti di controllo e punizione e fallimento presenti.

In questo caso prima di incontrare il gruppo classe, dopo esserci raccordate con la collega dello sportello di ascolto

che ha raccolto la domanda e ha dato indicazione di lavoro con la classe, il confronto con il dirigente scolastico, il coordinatore e il corpo docente hanno permesso di individuare una modalità comunicativa della proposta di incontri con il gruppo classe, nei confronti degli studenti e delle famiglie, tesa a predisporre all'accoglienza in modo più sgombro da fantasie punitive o indagatorie.

Ci riferiamo alla possibilità di far funzionare il contesto scolastico come un "sito analitico allargato" ovvero un luogo di appoggio capace di accogliere bisogni e richieste complesse (Monniello 2005), soprattutto là dove presente una modalità organizzativa (metodo DADA) che tende a sostenere il movimento e lo scambio fisico che in questa età potrebbero generare una maggiore difficoltà a riconoscere e a stare nei confini riconducibili alla classe. Ci piace pensare che anche grazie a questo tipo di ascolto il consenso alla partecipazione alle dinamiche di classe è stato unanime, pur non avendo accolto i due alunni protagonisti l'invito presso lo sportello.

Da parte degli adulti è stata esplicitata la domanda di aiuto a "disinnescare le micro-aggressioni", riportando la sensazione che l'insistere sulla richiesta di scuse stava mettendo ancora di più a disagio i ragazzi, vissuta come accusa di esclusione, dinamica nella quale non si riconoscono. La classe, infatti, appare schierata verso la presunta vittima, molto popolare, identificandosi essa stessa nei vissuti vittimistici di chi viene accusato ingiustamente a partire da condotte dell'altro non integrabili o accettabili. Rispetto alla classe in sé ci raccontano che fino al precedente anno era una classe che aveva un ottimo rapporto con i docenti e che il terzo anno "non hanno capito come affrontarlo, prendono tante note disciplinari e il profitto è in calo".

Negli incontri di dinamiche di gruppo la classe prende corpo, fornendo una serie di informazioni che ci orientano attraverso la

complessità emergente nella conoscenza e nella comprensione del gruppo stesso, fornendo un elemento fondamentale, il contesto, nella lettura dell'agito. Al primo incontro la classe si mostra informata e sufficientemente preparata al nostro arrivo, il che è indice della buona alleanza con il corpo docente: sapevano che avrebbero avuto un incontro con noi e ne immaginavano il motivo anche se non esplicitato. Ciò favorisce l'apertura spontanea sui "fatti spiacevoli", come li definiscono i ragazzi, che sono accaduti all'interno del gruppo. La tematica che viene presentata per prima è la rappresentazione che i docenti hanno della classe (indisciplinata, la peggiore dell'Istituto, ecc.) che dal loro punto di vista è "iperbolica" rispetto alla loro. Il gruppo si descrive come "molto unito". Il primo anno non si conoscevano tra di loro, mentre dalla fine dell'anno scorso ad oggi si riconoscono molto cambiati, hanno iniziato a parlarsi e hanno intrecciato dei legami forti. Emerge un vissuto di ingiustizia (rispetto alle note disciplinari e ai campi scuola annullati) anche nell'essersi sentiti chiamati dai docenti a schierarsi in due fazioni e la conseguente frustrazione rispetto al loro tentativo di sentirsi maggiormente gruppo tra di loro.

"Tutto è partito dal fatto che dicono che siamo un gruppo classe che esclude mentre noi ci sentiamo uniti". Quello che è accaduto, ha comportato per il gruppo una situazione di forte stress, da quel momento qualcosa sembra non aver funzionato nella relazione con i docenti, tuttavia, sappiamo che gli agiti attivano una risposta al fine di consentire un processo trasformativo e creativo a fronte di una situazione critica (Novelletto 2012) e che gli incontri di gruppo classe rappresentato un primo cambiamento.

Dai racconti della classe dei "precedenti", emerge che il bullo ha provato ad essere come la vittima fin dal primo anno, un desiderio di attenzioni e di somiglianza che

non è mai stato ricambiato per i suoi modi che lo rendono così diverso dal popolare compagno. La possibilità di recuperare attraverso le dinamiche di classe la propria storia permette di ricordare diverse perdite che il gruppo ha subito per questioni legate al rendimento scolastico, realizzano che sono rimasti quelli che vanno meglio e soprattutto riconoscono di essere da sempre molto competitivi tra di loro. Rispetto alla DADA, riportano che innesca una gara per chi si accaparra i "posti migliori" che non sono l'ultimo banco, ma quelli in cui mostrarsi di più. Per la prima volta parlano delle proprie insicurezze o scarse capacità confrontandosi tra di loro su questi aspetti precedentemente sottaciuti. Il gruppo riesce ad esprimere così il dispiacere per le perdite, ragazzi come loro, che non hanno retto quel livello di interazione, e la fantasia che circola in noi è che si stia preparando ad eventuali perdite future. Ci chiediamo se l'agito non ha avuto la funzione, in un sistema che per via della sua mobilità probabilmente elicitava il bisogno identitario fase-specifico, in una corsa all'essere visti, di attivare quella matrice intersoggettiva che viene in soccorso dove la mente del singolo si arresta (Stern 2004).

### **Per concludere**

Alla luce dell'esperienza riportata possiamo sostenere che lo psicologo in ambito scolastico si colloca con le sue funzioni tra l'individuo e l'istituzione, andando a richiamare alla mente quelle che Kaës definiva "formazioni intermedie" (1996).

D'altra parte lo psicologo deve rispondere a quello che è il bisogno del singolo, ma anche riuscire a garantire alla Scuola di circoscrivere l'angoscia e mantenere la sua unità rappresentazionale. Emerge nella dinamica di classe come filo conduttore, una frustrazione con sottesa aggressività non riconosciuta, circolante nel gruppo e nel rapporto coi docenti, alimentata da aspettative costanti verso di sé e verso gli altri, nella direzione di un'alta performance scolastica e relazionale. A questo corrisponde una tendenza alla proiezione verso l'esterno per ricompattarsi come gruppo e rifornirsi narcisisticamente, un bisogno continuo che l'oggetto (docente, conduttore) sia stimolante e performante così da rimandare un'immagine di sé soddisfacente i propri parametri. Le azioni aggressive vissute nel gruppo rappresentano dunque il precipitato di dinamiche complesse, vissute dal gruppo in questi tre anni, dove centrale è anche il rapporto con i docenti per la funzione di cui sono stati investiti.

L'agito permette, a fronte del bisogno crescente di un maggiore rispecchiamento identitario tra pari, di far emergere una dinamica sotterranea che però aveva già generato significative perdite e che non permetteva di poter far fronte alle proprie insicurezze attraverso il confronto con i pari. Il gruppo muovendosi su movimenti proiettivi verso l'esterno, sulla base di meccanismi di scissione interni potenti, ha acquistato per ognuno dei ragazzi un valore identitario necessario, anche a fronte del rischio della rinuncia e di un appiattimento su posizioni difensive pericolose.

Possiamo dire che "l'urgenza" a scuola è il segnale di una richiesta di aiuto, in cui le questioni che riguardano il singolo si intrecciano con le questioni gruppalì. Quanto più l'accaduto coinvolge diverse persone e livelli, tanto più ci dice della portata emotiva della richiesta stessa. L'urgenza è solitamente quella di corrispondere ad un bisogno che non ha trovato altre forme di espressione, che arriva quando alcuni fatti sono già accaduti e alcune dinamiche si sono cristallizzate nel tempo, richiedendo tempi di attivazione veloci per non perdere l'occasione di risignificare l'accaduto e diminuire così il rischio di ripetizione.

Nell'ascolto presso lo sportello scolastico è a nostro avviso fondamentale tenere a mente l'intervento sulle dinamiche gruppalì come una prima efficace risposta che ha in sé un

carattere contenitivo, espressivo e preventivo, rispetto alle varie forme di disagio che trovano espressione nel contesto scolastico, per iniziare a comprendere qual è l'urgenza rappresentata e soprattutto individuare a chi essa appartenga. Infatti, ogni azione portata avanti dalla funzione psicologica rappresenta un modo di prendersi cura dell'Istituzione Scuola tutta (Ferruta 2016).

### Per approfondire

Baldasso M. Bezzi M. Mammarella F. Revegla A. Sica G.. Quale scuola domani. In AeP Adolescenza e Psicoanalisi, Pedagogia e Psicoanalisi. XVII, 2, 2022.

Ferruta A. (2016). L'istituzione necessaria.

<https://www.funzionegamma.it/wp-content/uploads/2022/11/istituzione-necessaria.pdf>

Kaës R. (1996). L'apparato pluripsichico. Costruzioni del gruppo. Roma: Armando Editore.

Monniello G. (a cura di) (2005). Luoghi istituzionali e adolescenza. Quaderni di Psicoterapia infantile n.51 Borla.

Novelletto A. Alunni e Insegnanti. Potenzialità a confronto. In AeP Adolescenza e Psicoanalisi, Scuola. XII, 2, 2012.

Stern D. 2004. Il momento presente. In psicoterapia e nella vita quotidiana, Raffaello Cortina, Milano, 2005.

### Sulle autrici

**Manuela Baldasso** - Socia ARPAD, Socia Coop. Rifornimento in volo. [manuela.baldasso@gmail.com](mailto:manuela.baldasso@gmail.com)

**Mariangela Bezzi** - Socia ARPAD, Socia Coop. Rifornimento in volo, Orientatrice ASNOR (registro Ass.naz.Orientatori). [marbezzi@gmail.com](mailto:marbezzi@gmail.com)

**Francesca Mammarella** - Socia ARPAD, Socia Coop. Rifornimento in volo [fncmammarella@gmail.com](mailto:fncmammarella@gmail.com)

**Maria Patti** - Socia ARPAD, Socia Coop. Rifornimento in volo. [mary.patti.roma@gmail.com](mailto:mary.patti.roma@gmail.com)



A CURA DI T. BASILE, M. LA BOLLITA

## Maneggiare con cura: un progetto di prevenzione dei fenomeni di bullismo e cyberbullismo

Il termine bullismo rimanda a situazioni nelle quali singoli individui o gruppi di individui aggrediscono coscientemente e ripetutamente altri individui con l'intenzione di far male. È una forma di comportamento violento, di natura fisica e psicologica, attuato nei confronti di soggetti identificati come deboli e incapaci di difendersi. Il termine è principalmente utilizzato per riferirsi a fenomeni di maltrattamento tipici di ambienti scolastici e più in generale di contesti sociali riservati agli adolescenti. L'adolescenza è un'età in cui, i/le ragazzi/e si possono sentire fragili e con un sentimento di sé ancora da definire. Per questo motivo, essi possono difensivamente identificarsi in modelli aggressivi.



Secondo le ultime stime ufficiali uno studente su tre è stato vittima almeno una volta di atti di bullismo e non si contano più i filmati violenti o di cattivo gusto registrati in classe attraverso telefonini e trasmessi sui siti internet. Gli episodi di bullismo spesso si verificano con il sostegno del gruppo. Durante l'adolescenza il gruppo dei coetanei diventa il principale punto di riferimento; il gruppo fornisce ai ragazzi la possibilità di sentire colmato il vuoto lasciato dai legami infantili interni alla famiglia, di condividere conflitti e ansie proprie dell'età, di sperimentare un forte sentimento di appartenenza e di potere o, anche, di onnipotenza. Il cyberbullismo è un fenomeno che si è sviluppato a seguito dell'ampio utilizzo dei mezzi di comunicazione online da parte dei più piccoli. La facilità di accesso a PC, smartphone, o tablet consente al cyberbullo di commettere atti di violenza fisica e/o psicologica, anche in anonimato, mediante i social network, e di offendere la vittima mediante la diffusione di materiale denigratorio (testi, foto e immagini) o la creazione di gruppi contro. Si tratta di un uso inappropriato della rete, realizzato fuori dal controllo degli adulti, con cui i/le ragazzi/e si scambiano contenuti violenti, denigratori, discriminatori, rivolti a coetanei considerati diversi. La principale differenza tra i due fenomeni sta nella mancanza della componente fisica

che caratterizza gran parte degli episodi di bullismo. La relazione tra bullo e vittima si basa infatti su una conoscenza reale, abitano nella stessa città e frequentano gli stessi ambienti. Il cyberbullo invece, può essere anche una persona che non conosce effettivamente le vittime, ma solamente i rispettivi nomi utente e immagini del profilo.

Entrambi i fenomeni sono purtroppo ampiamente diffusi; una ricerca dell'Istituto Superiore di Sanità ha voluto stimare la diffusione e l'estensione dei fenomeni per regione italiana, età e FAS (scala di agiatezza/ricchezza sociale) è stato osservato che:

*"il fenomeno è meno frequente tra i più grandi e grossomodo sovrappone tra le diverse categorie sociali, anche se emergono piccole differenze a discapito degli estremi del FAS. Anche se solo di circa 2/3 punti percentuali, il fenomeno è più presente nella fascia di FAS più basso nei 11-15enni e in quella di FAS più alto per i più grandi."*

Rispetto al passato, oggi – anche grazie all'istituzione della Giornata Nazionale contro il Bullismo che si celebra ogni anno il 7 Febbraio – il tema è molto più al centro dell'attenzione scolastica ed educativa; per tale ragione abbiamo avuto l'occasione di affrontare tali delicate tematiche, all'interno di un Istituto Secondario di Secondo Grado di Pescara. La richiesta è nata dal Dirigente Scolastico, che ha segnalato il bisogno di avvicinare alcune classi dell'Istituto, definite "a rischio" di comportamenti riguardanti quest'area.

Ma come avvicinare i giovani a dare significato agli agiti aggressivi in un contesto come quello istituzionale? Affidandoci alla specificità dell'approccio psicoanalitico, abbiamo potuto osservare come gli studenti hanno fatto un'"esperienza di gruppo" (Bion, 1961): secondo l'autore, il gruppo è un insieme, un tutto, per cui quando gli individui ne entrano a far parte i loro pensieri si uniscono a costruire una modalità di

pensiero nuova. Nel nostro caso, nonostante il gruppo fosse già precostituito (classe), i giovani si sono spesso sorpresi delle condivisioni profonde emerse all'interno dello spazio di pensiero. Esperienze dirette ed indirette di bullismo sono state vissute in particolare negli anni scolastici precedenti, soprattutto nella scuola secondaria di primo grado; è un dato che permette a tutti noi di riflettere sull'importanza della prevenzione sin dai primi anni scolastici. Ognuno di loro ha espresso la propria idea in merito alle forme di prevenzione: molti hanno sottolineato la necessità del dialogo e di un ascolto attento ed empatico da parte delle figure adulte, oltre alla necessità di un'educazione all'affettività.

Abbiamo raccolto 61 questionari: da questi sono emerse una frequente inibizione di relazione tra i compagni e una difficoltà nella gestione o nel riconoscimento delle emozioni. La rabbia, in special modo, viene spesso negata o agita in maniera impulsiva. In adolescenza, il gruppo riveste un ruolo importante per lo sviluppo. Alcuni di loro hanno sottolineato l'importanza di avere relazioni amicali esclusive in cui è possibile confrontarsi e confidarsi. Di contro, emerge che le figure adulte sono sentite spesso come poco comprensive.

Indubbiamente, portare un tema così delicato, in un contesto a noi sconosciuto, ci è subito apparso come una bella sfida. Che strumenti avevamo per coinvolgere i ragazzi senza turbarli?

Essere stati chiamati in un Liceo Artistico – Coreutico – Musicale ci è sembrato un grande vantaggio: l'espressione artistica è stata senza dubbio uno dei canali di comunicazione da noi proposto. L'arte infatti, nelle sue diverse forme, rappresenta un canale di espressione emotiva soprattutto in età adolescenziale, utile a dar voce al proprio mondo interno, a dividerlo con l'altro in un contenitore protetto. Abbiamo avuto a disposizione 3 incontri di un'ora e mezza ciascuno, in tre classi (per un totale di 61 alunni di età

compresa tra 14 e 16 anni). In ogni classe siamo stati presenti sempre in due. Nel primo incontro, dopo una breve presentazione che ha permesso l'introduzione alla tematica, abbiamo aperto un dibattito ed accolto i vissuti che ragazze e ragazzi hanno sentito di condividere. È stato poi proposto l'ascolto di una canzone ("A testa bassa" di MEiD) e successivamente abbiamo chiesto di scrivere o disegnare, in forma anonima, su un fogliettino di carta, le sensazioni che l'ascolto aveva lasciato in loro. È stato un momento molto intenso poiché la musica consente ad ognuno di aggiungere qualcosa di personale perché più facilmente si avvicina al mondo interiore. Al termine della prima giornata, gli alunni/e hanno compilato in forma anonima un questionario costituito da 15 domande aperte allo scopo di avvicinarli/e al tema con sensibilità e costruire in loro un pensiero nuovo.

Protagonista del secondo incontro è stata la lettura di alcuni passi (da noi selezionati) del libro "Io dico NO al bullismo" di Pellai e Tamborini, riguardanti due testimonianze dirette che hanno permesso anche agli alunni più "difesi" di entrare in contatto con la fragilità. In questa occasione, i/le ragazzi/e hanno posto alcune domande a cui è stato complicato rispondere:

*"Cosa significa che il bullo soffre?" "Come si fa ad empatizzare con chi fa del male a qualcun altro?" "Come fa a redimersi un bullo?"*

Dopo un intenso dibattito, è stata data agli studenti la possibilità di esprimersi artisticamente: così, proprio come le libere associazioni in un setting analitico aiutano l'espressione della propria interiorità, in questo spazio hanno preso vita meravigliosi disegni e canzoni. Nell'ultimo incontro, abbiamo provato a dare forma ad un "pensiero condiviso"; ad ogni classe è stato chiesto di realizzare un lavoro di gruppo conclusivo che avesse come scopo quello di produrre uno slogan di sensibilizzazione.

Non sono mancate le critiche: con grande coraggio, alcuni ragazzi ci hanno mostrato il "ritardo" dell'intervento; "dovrebbe essere fatto alle medie o alle elementari" ha scritto qualcuno. I giovani chiedono che si prevenga e si intervenga sin dalla scuola primaria con un lavoro di educazione all'affettività. La loro rabbia è stata proiettata su di noi e, dopo un primo momento di difficoltà, l'abbiamo accolta e ne abbiamo parlato con loro, rendendo i ragazzi stessi protagonisti attivi e capaci di cogliere tutte le sfumature di questa esperienza. Oltre al materiale raccolto, ciò che ci ha maggiormente colpito è stato osservare come, all'interno di ognuna delle tre classi col passare degli incontri, si sia costituito il gruppo come contenitore di emozioni (Bion). Da un'atmosfera iniziale di passività e diffidenza, si è passati ad una vitalità di pensiero comune; gli studenti si sono confrontati tra loro anche senza le nostre sollecitazioni, creando intensi dibattiti in cui il nostro ruolo era diventato quello di "terzo".

### Per approfondire

Bion W. (1948) "Esperienza nei gruppi". Armando Editore

Nicolò A. M. (a cura di) (2009) "Adolescenza e violenza". Il Pensiero Scientifico editore, Roma.

Pellai A., Tamborini B. (2021) "Io dico NO al bullismo". Mondadori

Winnicott D. (1986) "Il bambino deprivato. Le origini della tendenza antisociale". Cortina

### Sulle autrici

**Teresa Basile** - Psicologa Specializzanda in Psicoterapia - AIPPI Roma - [tbasile@outlook.it](mailto:tbasile@outlook.it)

**Marialuisa La Bollita** - Psicologa Specializzanda in Psicoterapia - AIPPI Roma - [labollitamarialuisa@gmail.com](mailto:labollitamarialuisa@gmail.com)



A CURA DI A. M. DALBA, S. CRUCIANI, M. F. NATALI, S. POZZOLI

# Percorsi di prevenzione nel Centro per le famiglie e i minori “La Ginestra”

## PREMESSA

Il cambio di paradigma, dalla clinica individuale alla clinica dei legami gruppal e familiari, riflette la relatività culturale e storica delle forme in cui si esprimono la struttura della famiglia e i ruoli genitoriali. Nella società contemporanea, le relazioni familiari sembrano caratterizzate prevalentemente da aspetti narcisistici e fusionali, per cui il rapporto tra le generazioni appare piuttosto indifferenziato e confuso a tal punto da generare un sentimento diffuso di vuoto soggettivo e di precarietà identitaria. In questo tipo di configurazione, i processi di differenziazione nella coppia e nel rapporto tra le generazioni risultano impensabili in quanto percepiti come attacchi al Sé o all'Altro, per cui la spinta separativa

tipicamente adolescenziale rischia di rimanere bloccata oppure di esprimersi attraverso una sintomatologia violenta (oggi per lo più con attacchi al corpo). A ciò si aggiunge anche un clima molto competitivo sul piano sociale e lavorativo, per cui il mondo esterno può essere vissuto come molto minaccioso elicitando, non solo nei più giovani, forme patologiche di ritiro sociale e/o di dipendenza.

Data questa premessa, consideriamo il lavoro clinico con la famiglia uno strumento irrinunciabile nella prevenzione e nella cura del disagio familiare, se consideriamo che la trasformazione evolutiva delle modalità relazionali familiari rappresenta un lavoro emotivo gruppal e non certo solo individuale.



## IL CENTRO FAMIGLIA “LA GINESTRA”

Il Centro per le Famiglie e i minori “La Ginestra” è un progetto gestito dalla Cooperativa Rifornimento in volo<sup>1</sup>, finanziato dal IV Municipio di Roma tramite i fondi della legge 285/2000. Il Centro funziona come una struttura di prossimità territoriale multidimensionale e multiprofessionale (assistenti sociali, psicologi, avvocato, educatori, mediatori linguistici e culturali, consulente etnoclinico) in grado di offrire gratuitamente ai cittadini un sistema di aiuto ampio e complesso, in collaborazione con la rete dei servizi sociosanitari. I destinatari sono famiglie con figli minori presenti nel territorio di competenza e con importanti fragilità psico-sociali, molte delle quali sottoposte all’Autorità Giudiziaria per decadenza o limitazione della responsabilità genitoriale. L’accesso può avvenire tramite invio istituzionale (servizi sociosanitari, scuola, autorità giudiziaria, associazioni del territorio) oppure in forma spontanea, su richiesta diretta del nucleo familiare. Trattandosi di un **Centro di Primo Livello**, il periodo della presa in carico è breve (tra i 4 e gli 8 mesi), per cui il focus dell’intervento ha come obiettivo quello di riconoscere il disagio come qualcosa inerente alla qualità del legame e al modo di legarsi, al fine di ampliare la consapevolezza del problema e scoraggiare la ricerca di un capro espiatorio. La sfida più grande è quella di favorire la pensabilità di nuove possibili forme di legame.

Il progetto è molto complesso per i **diversi dispositivi di intervento**: 1) ambito sostegno alle relazioni familiari; 2) ambito educativo; 3) ambito scolastico; 4) consulenza legale; 5) mediazione culturale. L’**ambito del sostegno alle relazioni familiari** ha svolto interventi individuali, di coppia e/o di gruppo, a seconda dei bisogni e delle possibili alleanze anche istituzionali. Tra gli interventi gruppalì è stato di grande supporto, a garanzia anche della continuità della presa in carico, il Gruppo di Psicoanalisi Multifamiliare. Le richieste nell’ambito del sostegno alle relazioni familiari (abbiamo seguito 107 nuclei familiari in un anno e mezzo) hanno riguardato prevalentemente crisi di coppia, separazioni conflittuali, genitori in difficoltà nell’esercizio della loro funzione genitoriale, crisi del ciclo di vita.

La ricchezza e la multidimensionalità degli interventi presenti all’interno del Centro hanno permesso di creare un progetto multifocale (Jeammet 1992) individualizzato per ogni nucleo, caratterizzato spesso dalla possibilità di accedere nel medesimo luogo a più dispositivi. Tenendo conto del contesto di forte disagio psicosociale, è stato necessario adottare una metodologia multifocale di intervento e implementare l’alleanza interistituzionale. Laddove già presenti, è stato necessario integrarsi con i Servizi territorialmente competenti, mentre in altri casi è stato importante attivarsi per costruire un dialogo ex novo.

Lavorare con la crisi per prevenire un rischio evolutivo ha significato concentrarsi su tutti gli attori del nucleo familiare: il minore, il sistema dei fratelli, i genitori e talvolta i nonni, elementi importanti nel sistema familiare poiché depositari di valori e di modalità di relazione che si inscrivono nel transgenerazionale.

## GRUPPALITÀ PSICHICA DEGLI OPERATORI COME FUNZIONE TERZA

Il Centro per le famiglie e i minori svolge, come sostiene Kaës (1988), «una doppia funzione psichica: di strutturazione e di ricettacolo dell’indifferenziato», in quanto accoglie la richiesta di aiuto spesso indifferenziata e caotica delle famiglie attraverso un metodo e un pensiero strutturato gruppalè che, per definizione, rimane aperto e flessibile. In molte circostanze la richiesta è diffusa indistintamente su più operatori e il transfert si instaura sull’istituzione piuttosto che sul singolo professionista. In particolare, per quanto riguarda le domande di accesso spontaneo ci si trova davanti a richieste diffuse: in questo senso il gruppo degli operatori del Centro Famiglia diventa ricettacolo dell’indifferenziato. La

1. Capofila in ATI con altri soggetti del Privato Sociale (Associazione “Fiore del Deserto” e la Cooperativa “Obiettivo Uomo”)

comunicazione all'interno del gruppo di lavoro risulta quindi fondamentale per l'integrazione di elementi indifferenziati e scissi, poiché solo così è possibile avviare un percorso volto all'individuazione e alla soggettivazione. La sfida terapeutica con i genitori (Morgan 2001) per il clinico è stata quella di assumere una "posizione di terzietà" (Britton 1989) rimanendo osservatori nonostante il coinvolgimento con ciascun membro della coppia genitoriale. La sfida con l'adolescente è stata quella di offrire uno spazio di lavoro individuale volto a favorire l'emergere soggettivante dei suoi desideri, delle sue difficoltà evolutive e relazionali (dalla diagnosi segreta alla diagnosi condivisa dice Novelletto) ma anche cercare di integrare il suo mondo con il sistema familiare, provando a costruire anche la possibilità di incontri familiari. In questi casi la richiesta di aiuto nata dall'adolescente ha portato il **sistema familiare al «Centro»**.

Sia nelle situazioni istituzionali che negli accessi spontanei, uno degli obiettivi del lavoro è stato quello di stabilire un'**alleanza** con le famiglie che spesso si sentono giudicate e faticano ad orientarsi tra le varie figure di cura, in particolar modo nelle situazioni dove vi è un obbligo d'intervento dovuto ad un'imposizione del Tribunale. In queste situazioni ciò è particolarmente difficile, in primis perché l'intervento non è richiesto autonomamente, in secondo luogo per il timore della valutazione.



### **Modello di supervisione**

Il Centro Famiglia è anche il punto di incontro tra le Istituzioni. Mensilmente viene svolta la Supervisione Interistituzionale su un caso dove sono presenti tutte le aree di lavoro del Centro e tutti i referenti istituzionali e gli operatori coinvolti (di varia formazione e competenza), secondo il **modello della mediazione interistituzionale** (Novelletto 2002). Molto importante in questo contesto è la creazione di una cornice stabile all'interno della quale sospendere l'azione per dare tempo e spazio all'ascolto attento e profondo del pensiero degli altri e allo scambio. L'ascolto del materiale presentato dai colleghi, la circolarità del pensiero associativo dei singoli e la mente gruppale al lavoro sono fattori che permettono e facilitano il contenimento di quei "nodi interistituzionali" che spesso nascono dalle profonde angosce pervasive innescate dalle complesse e dolorose situazioni cliniche che ci troviamo ad affrontare. Riattivare un pensiero condiviso di fronte a casi a volte impossibili aiuta anche ad evitare che le urgenze che queste situazioni inevitabilmente comportano paralizzino il pensiero e la riflessione. Come già sottolineato, il nostro modello è quello della *mediazione interistituzionale* trasmessoci da Arnaldo Novelletto. Egli ci ha insegnato che per realizzare l'integrazione, con il suo potenziale di equilibrio e costruttività, sia essa all'interno di un individuo che di un gruppo, si deve essere disposti a mediare, a rinunciare ad una certa parte di sé. Si tratta di un processo non lineare e che ha bisogno di tempo, che è soggetto a battute d'arresto e a sviluppi, proprio come non è lineare e ha bisogno di tempo la costituzione di un gruppo. Peraltro la complessità di un gruppo come questo è rappresentato anche dalla fluidità delle presenze.

Accanto a queste caratteristiche che possono a volte comportare un certo grado di criticità, vi è senza dubbio la grande motivazione, la forte passione clinica e la ricchezza dello scambio tra tutti i colleghi impegnati nel Centro Famiglia.

Con le parole di Novelletto che focalizzano il lavoro clinico della mediazione:

*"La mediazione differisce dalla supervisione perché non intende modificare né insegnare alcunché di inerente alle tecniche di intervento specifiche di ciascuna delle categorie professionali alle quali appartengono i vari operatori. La mediazione tende a facilitare la comprensione reciproca e quindi l'integrazione personale fra gli operatori ogni qual volta la loro risposta interiore a utenti particolarmente difficili possa produrre in seno all'équipe posizioni contrapposte tali da determinare nodi di disfunzioni interistituzionali e conseguentemente risultati inadeguati negli utenti trattati."*  
(Novelletto, 2002).

### **Il gruppo di psicoanalisi multifamiliare come strumento di prevenzione e inclusione sociale**

*"Una famiglia è anche, forse soprattutto, fatta di voci che si intrecciano, è un linguaggio comprensibile solo a chi lo pratica, una rete di ricordi e di richiami".*  
(Natalia Ginzbug, Lessico Familiare)

Al fine di implementare la presa in carico e garantire una continuità del lavoro clinico, tenendo conto del tempo limitato dei dispositivi classici, abbiamo scelto di avviare anche un **Gruppo di Psicoanalisi Multifamiliare** (Badaracco 2000) per offrire uno spazio di condivisione e di comprensione delle difficoltà evolutive

familiari (Bartolucci, Dalba e Pisano 2022), avvalendoci di una formazione partecipata di colleghi LIPsiM<sup>2</sup>. Il setting del Gruppo ha avuto cadenza quindicinale e ha visto la presenza di due conduttrici<sup>3</sup>, una coordinatrice (custode del Gruppo e referente per i bambini)<sup>4</sup> e diversi tirocinanti (memoria del gruppo). Ogni incontro dura un'ora e mezza. A seguire il gruppo degli operatori si riunisce per circa trenta minuti nell'Ateneo, per riflettere e confrontarsi su quanto accaduto nell'incontro con le famiglie.

Il gruppo ci ha permesso di accogliere e comprendere con più profondità la molteplicità delle sofferenze familiari, avvalendoci di rispecchiamenti e transfert multipli per elaborare insieme l'interdipendenza dei legami disfunzionali e ampliare le possibilità di un pensiero multiplo integrativo delle differenze. Vista la presenza di diversi bambini abbiamo predisposto il setting in due cerchi concentrici. Quello interno con tavolini, sedioline e materiale plastico espressivo per i bambini, e il cerchio esterno degli adulti. La funzione del coordinatore, che solitamente raccoglie le prenotazioni per gli interventi, in questo specifico caso ha svolto il ruolo di referente per i bambini, dedicandosi principalmente a loro nel piccolo gruppo intervenendo soprattutto quando la temperatura saliva per via di argomenti e di contenuti emotivamente intensi. Quello che abbiamo notato è l'entusiasmo dei bambini di partecipare al gruppo solitamente precipitandosi sui materiali messi a disposizione e lavorando intensamente. Tutti gli adulti restano sempre molto sorpresi dalla capacità dei figli di rappresentare i contenuti emersi nel gruppo. Lo stupore riguarda la loro capacità di impegnarsi nel rappresentare profondamente vissuti e argomenti affrontati insieme.

Ciò che è stato evidente sin dall'inizio è come il gruppo possa funzionare come una

2. Laboratorio Italiano di Psicoanalisi Multifamiliare

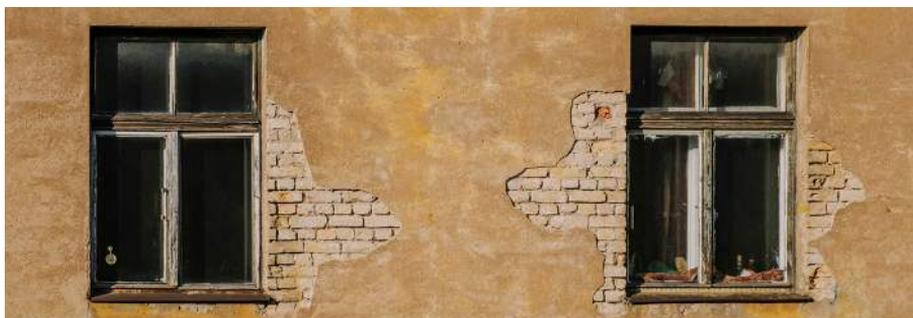
3. Anna Maria Dalba e Vittoria Quondamatteo

4. Sara Cruciani

*mente ampliata (capace di riflettere e pensare associativamente passando fluidamente dal pensiero secondario a quello primario)* in cui ciascuno può comunicare attraverso il proprio linguaggio (verbale, non verbale, iconico o prefigurativo) a seconda del proprio livello maturativo di funzionamento, del proprio ruolo e della propria posizione generazionale.

Il GMF ci sembra fornire un potente **contenitore** capace di accogliere i timori, le sofferenze e i dubbi di ciascuno, consentendo all'interno della sua circolarità l'elaborazione e l'integrazione di questioni esistenziali profonde legate al tema della famiglia. I **conduttori** svolgono un **ruolo** facilitante e di contenimento volto a favorire l'espressione del pensiero libero-associativo: ci ha molto colpito la capacità di tutti i partecipanti di lasciarsi contenere dalle regole del gruppo, parlando per rispecchiamenti ed evitando dialoghi a due oppure non interrompendo per fare domande. In un clima di grande rispetto, si viene a creare un pensiero associativo che fa sentire il valore del legame e della differenza. **Al GMF possono partecipare tutti i membri appartenenti al nucleo**, figli e nonni inclusi. Il gruppo è unico e al suo interno si muovono generazioni, ruoli e linguaggi differenti. Bambini e genitori parlano e partecipano al gruppo ciascuno a suo modo.

Il GPM è un **gruppo aperto** che non impone, ma auspica, la continuità, lasciando ai suoi membri la possibilità di partecipare liberamente agli incontri. Una continuità che si è venuta via via consolidando, permettendoci di osservare nel corso del tempo il dispiegarsi di un processo evolutivo che muove verso una direzione soggettivante tanto del singolo quanto del suo sistema familiare. In altri termini, il gruppo rappresenta uno **spazio psichico allargato** (Jeammet), in cui l'ascolto attivo e la sintonizzazione empatica costituiscono quella "base sicura" che permette l'espressione di parti profonde e autentiche del Sé dei presenti. Uno spazio in cui ci siamo ritrovati spesso a vivere vissuti di spaesamento, paura, dolore e speranza, che ha offerto ai partecipanti un luogo riparato in cui raccontarsi. Nell'avvicinare e attraversare le emozioni vissute in famiglia dai vari protagonisti del gruppo, abbiamo sperimentato quanto sia importante per noi operatori partecipare al gruppo nella veste di conduttori e partecipanti, per essere mediatori e compagni di un percorso in cui ciascuno affronta la sfida di svolgere creativamente il compito di "diventare soggetto della propria trasformazione" (Narracci 2021) nella propria famiglia ed attraverso le diverse fasi della vita. Ci sembra, quindi, che tale dispositivo possa offrire un importante contributo a livello di prevenzione, poiché tra i suoi obiettivi si prefigge quello di contrastare gli effetti dell'isolamento e della solitudine in cui, talvolta, le persone e le famiglie possono trovarsi. Il GMF si configura, quindi, come uno spazio collettivo di accoglienza all'interno di un luogo nato per accogliere, volto a promuovere l'inclusione,



l'integrazione e la condivisione delle esperienze, anche e soprattutto di quelle che spesso non trovano voce e una via di espressione.

Per concludere, poiché il progetto si rivolge a nuclei familiari sofferenti, anche per esperienze di esclusione sociale che giungono a valle di traumi importanti quali migrazione, precarietà lavorativa etc. e che molto difficilmente accedrebbero ad altre forme di aiuto psicologico e psicoanalitico, abbiamo pensato che il gruppo, attraverso l'esperienza della **vivencia** e della **mente ampliada** (Badaracco 1968), possa offrire loro un importante luogo di inclusione sociale e una esperienza psichica gruppale che funziona come un abbraccio primario che accoglie e come un pensiero secondario che tesse legami. Infatti, si sviluppa un pensiero che si compone attraverso i contributi del pensiero di ogni partecipante, contributo portato anche da coloro che restano silenziosi, permettendo al gruppo di funzionare come una "mente ampliada". Ecco che i partecipanti possono scoprire che è ancora possibile sorprendersi, che non si sa tutto di sé e dell'Altro. Siamo partiti dall'idea che la psicoanalisi multifamiliare in questo contesto possa diventare una risorsa di prevenzione rispetto alle **interdipendenze patogene e patologiche** (Badaracco) che caratterizzano i legami simbiotici, dove i diversi livelli generazionali e di ruolo sono confusi o negati: non c'è più una madre o un padre, un figlio o una figlia, bensì due persone che formano un tutt'uno e sono in continua lotta per imporre il proprio predominio sull'Altro oppure per invertire l'ordine e la posizione generazionale. Nel gruppo accade che le famiglie si possono rispecchiare metaforicamente nel modo di funzionare di uno o più di uno dei nuclei familiari che si trovano di fronte e iniziare a riflettere su come imparare a non ripetere all'infinito gli stessi errori. Questa minisocietà sembra somigliare a una riunione, che si tiene in un piccolo villaggio, costituita da persone che dichiarano la propria disponibilità a confrontarsi senza pretendere di avere ragione.

Nel corso del processo terapeutico gruppale, i genitori hanno la possibilità di costruire nuove risorse emotive ed egoiche che consentano loro di affrontare anche ciò che fa più soffrire e non si può esprimere o addirittura pensare. Parallelamente anche i figli possono sviluppare le proprie risorse, iniziando a sentire fiducia negli adulti che mostrano dei cambiamenti interni sotto lo sguardo del gruppo e, dunque, dare voce o disegnare vissuti (nel caso dei più piccoli) prima non pensati e dunque non verbalizzabili.

### Per approfondire

Badaracco E.G. (2000). Psicoanalisi Multifamiliare. Gli altri in noi e la scoperta di noi stessi. Torino: Boringhieri, 2024

Bartolucci S., Dalba A.M., Pisano A. Il Gruppo di Psicoanalisi Multifamiliare al Centro per le Famiglie e i Minori "La Ginestra". Quaderno 2. Psicoanalisi e Sociale., 2022. [www.psicoanalisiiesociale.it](http://www.psicoanalisiiesociale.it).

Cahn R. (1998). L'Adolescente nella psicoanalisi. L'avventura della soggettivazione. Roma: Borla, 2000.

Dalba A. e Montinari G. Il corpo famigliare alla prova dell'adolescenza. Rivista online Argo, VI, 2020.

Freud S. (1917). "28esima lezione". In: Introduzione alla psicoanalisi e altri scritti (1915-1917). OSF. VIII. Bollati Boringhieri: Torino, 1989.

Freud S. (1921). "Psicologia delle masse e analisi dell'io." In: L'io e l'Es e altri scritti 1917-1923. OSF, IX. Bollati Boringhieri: Torino, 1989.

Kaës R. (1988) Realtà psichica e sofferenza nelle istituzioni. In (A.A.) L'istituzione e le istituzioni. Roma: Borla,1991.

Jeammet Ph. (1992). Psicopatologia dell'Adolescenza. Roma: Borla 1999.

Narracci A. (2021). Da oggetto di intervento a soggetto della propria trasformazione. Per un coinvolgimento attivo di tutti i protagonisti della salute mentale: pazienti, familiari e operatori. Milano: Mondadori

Britton R. (1989) Il collegamento mancante: la sessualità dei genitori nel complesso edipico». Tr. in it. In Breen D. (a cura di), L'enigma dell'identità dei generi. Roma: Borla 2000.

Morgan M. (2001) Lo stato mentale di coppia. Il modello Tavistock Relationships. Milano: Raffaello Cortina Editore 2021.

Novelletto A., Biondo D., Masina E., Montinari G., (2002). Osservatorio Adolescenza. Mediazione interistituzionale. Un progetto per l'integrazione degli operatori del Comune di Roma che lavorano con gli adolescenti. Roma: Tip. Abilgraph 2003.

## Sulle autrici

**Anna Maria Dalba** – Psicologa e Psicoterapeuta – Socia e Responsabile Area Minori Giustizia e Famiglie – Rifornimento in volo – Socia Ordinaria ARPAd con funzione di training – a.dalba@rifornimentoinvolo.it

**Sara Cruciani** – Psicoterapeuta Specializzanda ARPAd

**Maria Francesca Natali** – Psicologa e Psicoterapeuta – Socia e Vice Presidente Rifornimento in volo – Socia Ordinaria ARPAd con funzione di training

**Santa Pozzoli** – Psicologa e Psicoterapeuta – Socia Rifornimento in volo – Socia ARPAd



A CURA DI F. UGOLINI, S. RESCHINI

# Specchio riflesso

## Identificazioni e proiezioni nei gruppi di sostegno al ruolo per genitori ed insegnanti

«La scuola deve essere amicizia, o non è scuola affatto». Quest'affermazione di Mario Untersteiner (docente del Liceo Berchet di Milano fino alla Liberazione) è stata scelta come incipit di una lettera aperta degli studenti di questo stesso liceo milanese nella primavera del 2023 a seguito del ritiro da scuola di 56 loro compagni, e di un sondaggio interno alla scuola che aveva rivelato che più della metà degli studenti rimasti si dichiarava "stressato e stremato". Con questa affermazione Untersteiner "poneva le basi per la scuola che noi oggi pretendiamo", scrivono questi studenti, "non uno sterile trasferimento di nozioni, bensì **un luogo e un tempo di cura dei rapporti umani in chiave formativa** in cui la crescita degli individui si sviluppi a partire dal **dialogo**, dal **rispetto** e dalla **collaborazione**".

La lettera è stata pubblicata sul Corriere della Sera ed è stata condivisa e sottoscritta in pochi giorni da altri 25 Istituti Superiori di tutta Italia ed è stata più volte citata da diversi

autori come testimonianza di una condizione che dovrebbe quantomeno far riflettere, se non agire. È diventata il manifesto di una generazione schiacciata dalle aspettative dei genitori e degli insegnanti, anche loro, come i ragazzi stessi, sempre più disorientati ed ansiogeni. Il disagio segnalato da questi studenti non è imputabile solo alla scuola: il grido d'allarme chiama in causa tutti gli adulti (Fregonara, Riva 2023).

Ed è proprio con gli adulti di riferimento che non si può prescindere di dialogare se ci si occupa di adolescenti. Come sottolineava Eugenia Pelanda già 30 anni fa, "l'adolescente ha un profondo bisogno, anche se non può esprimerlo, di un adulto attivamente presente, che lo riconosca, lo accolga e lo accompagni e lo sostenga nel suo percorso di crescita stabilendo con lui un'alleanza costruttiva, fondata sulla differenza generazionale che sancisce una diversa assunzione di responsabilità tra adulto e adolescente" (Aliprandi, Pelanda, Senise 1990). Area G ha da sempre creduto nell'importanza fondamentale di occuparsi anche di genitori e di figure adulte di riferimento, insegnanti in primis, nel lavoro clinico con gli adolescenti. E affinché l'adulto sia in grado di fornire una risposta sufficientemente buona, può aver bisogno di essere sostenuto e rinforzato nelle sue capacità a svolgere la sua funzione genitoriale ed educativa.

Il lavoro che andiamo a presentare è stato svolto in un



Istituto Comprensivo di Milano da un'equipe di psicoterapeuti di Area G Associazione ETS, che da anni conduce gli sportelli d'ascolto psicologico in questa scuola. In questa relazione ci focalizzeremo però solo sui **Gruppi di genitori**, che hanno coinvolto genitori delle classi V della Scuola Primaria e delle classi I, II e III della Scuola Secondaria di Primo grado e sui **Gruppi di insegnanti** rivolti a professori e professoressa della Scuola Secondaria di Primo grado.

## GRUPPI DI GENITORI

Il processo evolutivo che caratterizza l'adolescenza coinvolge non solo l'adolescente, ma anche la famiglia. I genitori si trovano necessariamente costretti a modificare il rapporto con il proprio figlio, ma questo cambiamento comporta profonde modificazioni interne che coinvolgono la stessa identità dei genitori e anche il rapporto di coppia.

Mentre l'adolescente conquista un nuovo modo di stare al mondo, anche l'adulto si trova ad essere alla ricerca di una nuova immagine di sé, di una nuova identità. Entrambi, adolescente e adulto, sono chiamati ad una nuova "nascita" personale e sociale entro una rete complessa di legami profondi e interpersonali, dove anche il futuro va riedificato in una nuova edizione. Tutto ciò richiede al genitore la ricerca di una nuova posizione genitoriale (Aliprandi, Pelanda, Senise 1990).

Come psicologi, sempre più di frequente, incontriamo adulti di riferimento (genitori e non solo) che ci parlano delle loro incertezze, delle loro insicurezze, del loro profondo impegno a svolgere nel miglior modo possibile la funzione educativa, e anche a volte della loro sfiducia in sé e nelle proprie capacità ("a volte mi chiedo cosa ho sbagliato, cosa avrei potuto fare diversamente?" "non mi sento un bravo genitore"). Tutto ciò è indicativo di una fatica e di una estrema complessità di mantenere una funzione adulta di fronte e al fianco di ragazzi che crescono.

Il modello di intervento proposto, psicoanaliticamente orientato, in questo progetto prevedeva l'attivazione di piccoli gruppi di genitori che si incontravano per 4 incontri a cadenza settimanale, condotti, o più precisamente mediati, dalla presenza di uno psicologo-psicoterapeuta.

Il piccolo gruppo favorisce una maggiore apertura e agevola la **funzione riflessiva** del gruppo stesso: riflettere insieme, nella doppia accezione del verbo "riflettere", da un lato inteso come **pensare**, considerare con attenzione e riguardo, e dall'altro lato inteso come rispecchiare, ritrovare se stesso nello sguardo dell'altro e ritrovare nell'altro atteggiamenti e pensieri che aiutano a comprendere i propri. Il gruppo diventa così un contenitore, uno spazio transizionale in cui emozioni, fantasie, vissuti e desideri possono essere espressi, condivisi e con-tenuti appunto dal Sè del gruppo, che tutti contribuiscono a costruire e di cui tutti fanno parte (Zucca Alessandrelli 2001), genitori e terapeuta insieme. La funzione del gruppo inoltre permette di arginare quel sentimento di solitudine e spaesamento che non di rado gli adulti sperimentano nel loro stare al fianco dei figli che crescono.

Un padre, ascoltando i racconti delle altre madri presenti, ha rievocato momenti difficili della propria adolescenza commuovendo i genitori presenti: "ricordo che sentivo il bisogno di distinguermi dai miei genitori, loro facevano scelte diverse dalle altre famiglie e questo mi faceva soffrire, odiavo il loro interporre tra me e il resto della società... credo che su tante cose i miei genitori abbiano sbagliato... li consideravo degli sfigati ..ricordo che cercavo indipendenza e le mie battaglie le facevo con le loro armi... piuttosto facevo autolesionismo, o meglio autosabotaggio, ho fatto un anno senza uscire di casa (se non per andare a scuola) per farla pagare ai miei genitori".

Rievocare episodi critici della propria adolescenza, senza rinnegare le inevitabili differenze generazionali, è certamente un

momento che smuove molto emotivamente, e che permette di rivedersi da una prospettiva diversa e risintonizzarsi con le fatiche dei propri figli legate alla crescita. I presenti spesso oscillano tra movimenti "drammatizzanti" ("io ne facevo di tutti i colori", "ho fatto cose che non si possono raccontare") a movimenti più minimizzanti e difensivi ("ah io non davo problemi ai miei genitori, ero una brava ragazza"), riuscendo maggiormente a ritrovarsi in quella sensazione di disorientamento che caratterizza il percorso di crescita adolescenziale e a comprendere quindi le sfide di oggi dei propri figli.

Le **motivazioni** e le **aspettative** che spingono i genitori ad iscriversi ai gruppi sono svariate, ma ruotano prevalentemente intorno al bisogno di capire i propri figli, di trovare una chiave di lettura:

- "vorrei capire i miei figli, i loro pensieri, che persone sono, li sento confusi",
- "vorrei capire questo mondo così strano dell'adolescenza...mi si è aperto un mondo al quale non ero preparata: quello che dicono gli amici è legge e tu genitore sei messo da parte",
- "sono molto mutevoli, come fosse scattato un click, tutto quello che valeva fino al giorno prima non vale più",
- "non riesco a capire i suoi stati d'animo, è ansioso, insicuro, è in un mondo tutto suo... è molto diverso dal fratello maggiore... vorrei cercare di avere degli strumenti per aiutarlo"

Il bisogno di capire gli adolescenti, che è conseguente alla turbolenza dei cambiamenti adolescenziali che disorientano i ragazzi, esprime in modo chiaro e speculare il disorientamento e la fatica dei genitori stessi ad entrare in contatto coi propri figli in questo periodo della vita, che a volte si traduce anche in vero e proprio malessere:

- "mi rendo conto che prima ero indispensabile per mia figlia...adesso invece è come se non le servissi più... mi sento messa da parte e questo mi fa soffrire molto"
- "mia figlia ha crisi di nervi, spacca tutto, non vuole più andare a scuola... non so come gestirla, io e mio marito abbiamo provato di tutto e di più, anche il fratello le fa le ramanzine, c'è un casino di ruoli in casa... io non vedo l'ora di andare al lavoro, perché lì riprendo ossigeno, al lavoro ritrovo la mia dimensione"
- "mio figlio mi ha dato problemi con amicizie devianti, io l'ho vissuto molto male, sono diventata matta, non capivo cosa fosse successo, mi veniva la fame nervosa, sono ingrassata di 15 kg in quel periodo".

Lo spaesamento dei genitori di fronte alla crescita dei figli che si traduce in malessere, tormento, fatica eccessiva, va accolto, ascoltato e trattato: la funzione del gruppo è proprio quella di contenere il disagio e risignificare la dinamica genitore-figlio per ristabilire una nuova alleanza. Non di rado i partecipanti si presentano insicuri di sé e della propria capacità di assolvere al proprio ruolo:

- "non mi sento competente, non so se quello che dico a mia figlia è il consiglio giusto"
- "Non ho capito se sono autorevole, autoritario, spazzaneve...Dovrebbe esserci anche la categoria altro come nei test a crocette."
- "a volte non mi sento una buona madre, mi sembra che qualunque cosa io faccia, sbaglio"

Il vissuto emotivo prevalente che si presenta nei gruppi è spesso quella sensazione di tormento, di travaglio interiore, che i genitori riportano nel sentirsi disorientati in balia di sentimenti contrastanti di odio e amore nei confronti di figli che cambiano, crescono e che "non riconoscono più" (Pelanda 2009): a volte si sintonizzano con loro, sono molto comprensivi, accudenti, a tratti angosciati, altre volte invece non li sopportano, li rinnegano, "lo prenderei a sberle". Quel vissuto è ben espresso nel carne 85 di Catullo: "Odi et amo. Quare id faciam, fortasse requiris. Nescio, sed fieri sentio et excrucior": è proprio in quel

crucciarsi, tormentarsi, mettersi in croce (excrucior) per provare un ossimoro interiore, ovvero sentimenti ambivalenti di amore incondizionato, misti a sentimenti di fastidio, fatica, sfiancamento, che nascono i sensi di colpa nel sentirsi sbagliati, per non fare abbastanza, per non sentirsi capace di fare/essere un buon genitore. La funzione del gruppo permette in questi casi di tollerare questi sentimenti contrastanti e di integrare quel sentimento di insofferenza/odio come elemento non solo naturale (quindi non sbagliato) ma anche necessario per la separazione, come diceva Winnicott, quindi funzionale alla crescita.

La comparsa dell' "odio", declinato nei termini di rabbia, esasperazione, estrema paura è contemporaneamente dunque punto di arrivo e punto di partenza. Punto di arrivo nel senso di indice di un gruppo che è stato messo in condizione di esprimere anche i sentimenti più scomodi e che non si desidera sentire, quindi un gruppo che non proietta (solo) l'odio nell'altro creando il nemico, ma che se ne fa carico. Punto di partenza perché, giunti a questa consapevolezza comune, bisogna capire come gestirlo. Dato che il terapeuta non si propone come depositario onnipotente di soluzioni (non volendo generare gruppi messianici, vedi Freddi, "la funzione del gruppo in Adolescenza", 2009), offre al gruppo il suo atteggiamento di apertura, curiosità e fiducia e di assenza di giudizio, richiamando gli insegnamenti di Luciana Nissim Momigliano ed il suo "ascolto rispettoso".

Riportiamo qui alcune vignette cliniche esemplificative

Una mamma racconta esasperata la fatica di regolamentare l'uso dei videogiochi sul cellulare del figlio 12enne e chiede consiglio su come poter fare. Le riflessioni e i consigli dei presenti si alternano tra il dare regole ferme e lo stabilire dei compromessi responsabilizzanti. La mamma opterà per la rigidità ferrea, anche a seguito di una segnalazione delle insegnanti che lamentano anch'esse una tendenza del ragazzo ad usare il cellulare in classe: chiede così al figlio di lasciare a casa il telefono la mattina prima di andare a scuola. Racconta così che suo figlio ha mestamente accettato questa nuova regola ed ha lasciato il cellulare sulla mensola all'ingresso di casa, prima di andare a scuola. Quando però la mamma va a prendere il telefono si accorge che si tratta solo della



custodia e quindi racconta di essersi sentita profondamente offesa e presa in giro. Ma i sorrisi dei presenti e il commento di un altro genitore che definisce "geniale" la scelta del ragazzo, ha permesso a questa mamma di cambiare prospettiva, di sentirsi meno ferita dal comportamento del figlio, di riderne insieme al gruppo e di sentirsi più capace di ritrovare una dimensione ludica dell'educare accettando la sfida che il figlio le ha lanciato.

- Una mamma riporta le difficoltà incontrate con Luca, il figlio 13enne alle prese con la scelta della Scuola Superiore. Riferisce che in famiglia hanno attraversato un periodo molto faticoso tra open day, test di orientamento, e scene strazianti di Luca che diceva

“non sono pronto, non sono pronto! Lo Stato non può pretendere che io scelga a quest’età del mio futuro!”. – Per inciso, come dargli torto? L’idea di avere un po’ più di tempo prima di dover scegliere la propria strada, agli studenti, e non solo, non pare campata per aria, “caricare su un tredicenne la scelta del suo destino è sbagliato” dice Mantegazza –. Tornando alla narrazione di questa mamma, dopo mesi tormentati il figlio arriva finalmente a scegliere il Liceo Classico e decidono così di procedere all’iscrizione. Senonché, un paio di mesi dopo aver ultimata l’iscrizione, Luca entra nuovamente in crisi dichiarando di non sentirsi capace, non all’altezza di quel Liceo. La famiglia cerca soluzioni alternative ma ormai è troppo tardi per poter cambiare: non resta che rassegnarsi a fare il Liceo Classico.

“Io quando ero ragazza non ero così altalenante”, dice la mamma di Luca.

“Forse ha solo bisogno di essere rassicurato nelle sue indecisioni”, dice un’altra mamma, “a volte hanno solo bisogno di essere incanalati nelle scelte”

“Io ti consiglio di tenere un po’ il punto e rinforzare la scelta che ha fatto” dice un’altra mamma.

“Sì, dagli anche la libertà di sbagliare, eventualmente può sempre cambiare” dice un’altra mamma.

Grazie allo scambio libero e spontaneo tra i genitori presenti nel gruppo, in un clima accogliente e rispettoso, emerge progressivamente in modo sempre più chiaro il livello di ansia e preoccupazione soprattutto della mamma di Luca, prima ancora che di Luca stesso, rispetto alla scelta del Liceo Classico: “in famiglia nessuno di noi ha fatto il Liceo Classico” arriva infine a condividere la mamma con non poca ansia che trapela.

“E quindi chi ha più paura di questa scelta, lei o Luca?” le chiede la terapeuta.

La prospettiva di questa mamma improvvisamente cambia, la sua tensione finalmente si allenta e riconosce che “Sì, in effetti mi sono resa conto solo ora che forse sono più spaventata io di lui, ho paura che abbia fatto il passo più lungo della gamba, che possa fallire”. Solo grazie al lavoro del gruppo, ai rispecchiamenti, ai consigli degli altri genitori presenti, questa mamma ha potuto riconoscere preoccupazioni e parti sue che proiettava sul figlio, incrementando così inconsapevolmente la fisiologica incertezza di Luca anziché contenerla e arginarla; ed è riuscita anche a legittimare le paure del figlio senza farsene spaventare a sua volta, riuscendo a ritrovare fiducia in se stessa e nella propria funzione genitoriale, riuscendo a trasmettere fiducia a sua volta a Luca.

Uno degli aspetti che è possibile ritrovare in queste vignette cliniche è il sollievo di avere compreso di potersi legittimare a modificare, plasmare il proprio comportamento sulla base dello stimolo altrui e della propria risposta. Ci si sente meno in balia di un adolescente mutevole e ci si accorge di essere un genitore che ha la possibilità di scegliere come agire, rinunciando ad una irrealistica e idealizzata “cosa giusta da fare”, ma aprendosi alla possibilità di una relazione vera e autentica con se stessi e con i propri figli.

## GRUPPI DI INSEGNANTI

“La mancanza di una preparazione specifica per diventare professori è uno dei grandi nodi irrisolti della scuola italiana: mentre le maestre delle elementari hanno sempre avuto un percorso dedicato (prima diploma Magistrale, poi laurea in Scienze della Formazione primaria), per insegnare invece alle medie e alle superiori basta una laurea generica; ma un conto è essere laureati in filosofia o matematica, un altro conto è saperli spiegare e insegnare. Sembra che avere solide basi didattiche e una preparazione in psicologia e pedagogia sia indispensabile solo per chi lavora con i bambini e non per chi ha a che fare con una materia incandescente come i ragazzi tra gli 11 e i 19 anni” (Fregonara, Riva 2023).

Per chi lavora nella scuola, in epoca post pandemica (ma già da qualche decennio, a onor del vero) è abbastanza assodato ed evidente che, oltre a dover imparare da sé come

spiegare e insegnare una tal materia, agli insegnanti di oggi (e alla scuola tutta, dirigenti e ausiliari compresi) siano richieste anche competenze psicologiche per riconoscere e gestire i malesseri e i disagi psichici sempre più frequenti tra gli studenti.

Gli adolescenti trascorrono gran parte della loro giornata proprio a scuola, alle prese con il percorso formativo e di studio, ma anche immersi in una ricca dimensione emotiva e relazionale (rapporto con il gruppo dei pari, con i docenti e simbolicamente con l'autorità adulta) che li vede impegnati nella progressiva costruzione di sé e della propria identità. Gli insegnanti sono gli altri adulti, oltre ai familiari, nei quali gli adolescenti si rispecchiano, sono figure fondamentali, a volte centrali e decisive nel percorso di crescita dei ragazzi. Sono adulti che tuttavia, non di rado, si sentono disorientati e impreparati rispetto alle complessità che gli alunni presentano.

Gli studenti del Liceo Berchet di Milano nella succitata lettera scrivono "Ciò su cui cerchiamo di porre l'attenzione è solo il necessario riconoscimento di una dignità della fragilità, la fragilità può caratterizzare un percorso di studio o un tratto di esso, come un ordinario passaggio di vita. Una condizione che crediamo sia connaturata all'essere umano e non alla nostra generazione". E noi adulti, come sottolinea Roberto Goisis, dovremmo essere meno spaventati dalle manifestazioni emotive dei ragazzi (studenti o figli che siano), anzi dovremmo forse apprezzare che siano capaci di mostrare e dire cosa provano, anche se lo fanno con modalità discutibili e bizzarre, a volte tragiche (Goisis 2024).

Il modello di intervento di Area G con gli insegnanti di questo Istituto Comprensivo ha visto l'attivazione di gruppi di supervisione e supporto al ruolo per insegnanti. I gruppi erano condotti da due psicologi-psicoterapeuti in **co-presenza**. La scelta della co-presenza è stata pensata proprio per agevolare la presenza di un **doppio sguardo**, sia della psicologa che gestisce anche gli sportelli d'ascolto psicologico e che conosce quindi già i docenti e i plessi, sia di uno psicologo che è esterno al contesto scuola e che ha potuto dare uno sguardo neutrale sulle situazioni riportate e sulle dinamiche dei gruppi stessi.

Si è partiti dalle **aspettative** dei presenti rispetto a questi incontri, col fine di effettuare un'analisi del bisogno, si sono poi esplorati i vissuti emotivi dei presenti rispetto alle difficoltà che vivono nello svolgere il proprio ruolo di insegnante.

- "Ci sono sempre più fragilità e questo porta ad una instabilità di classe che non so come gestire"
- "i genitori sono contro gli insegnanti, non vogliono fare alleanza, sono molto protettivi coi figli e si intromettono in modo oppositivo e distruttivo"
- "Io invece mi trovo a gestire famiglie complicate, genitori fragili che si mettono a piangere durante il colloquio di ricevimento"
- "C'è un'ansia generalizzata, anche nei rapporti tra i pari, non solo nelle prestazioni come interrogazioni o verifiche"
- "A volte sono molto soddisfatta, a volte mi sento giù perché mi sembra di sbagliare"

Le difficoltà degli studenti sembrano ritrovarsi e intrecciarsi nelle fatiche degli insegnanti stessi, che vivono e respirano un clima emotivo impegnativo e complesso soprattutto nella gestione dei rapporti interpersonali, in una sorta di condizionamento reciproco e inevitabile, come tra vasi comunicanti. "Nel nostro mestiere non c'è apprendimento se non c'è tranquillità", asserisce un'insegnante, verità inconfutabile, così come lo è l'altra faccia della medaglia: non c'è insegnamento, se non c'è tranquillità.

Fondamentale quindi è stato anche accompagnare gli insegnanti a condividere quali siano, dal loro punto di vista, i **compiti principali del loro ruolo educativo**, recuperando anche l'*aspetto piacevole e appagante dell'educare, dell'ex-ducere*.

- "aiutare i ragazzi a scoprire se stessi"
- "aiutarli a capire quali sono le proprie potenzialità e i propri limiti"

- “stimolare gli studenti ad avere un pensiero critico”
- “offrire occasioni di socializzazione, rispettarci e saper stare al mondo”

Significativo qui è che le argomentazioni portate come elementi centrali del proprio compito educativo non siano mai connesse all'apprendimento di una materia, matematica o italiano che sia, quanto piuttosto al senso di responsabilità sentito nell'accompagnare i propri studenti nel lungo cammino di crescita per *diventare grandi*.

Di questa esperienza i presenti hanno apprezzato soprattutto la possibilità di avere uno *spazio “altro”*, diverso dai consueti spazi istituzionali, dove potersi confrontare con la mediazione degli psicologi, e poter riflettere su di sé e sul proprio ruolo, riuscendo a sfruttare la potenzialità di un lavoro di gruppo che accoglie, non giudica e fa sentire meno soli nelle fatiche quotidiane del ruolo di insegnante. Come nei gruppi genitori, anche qui il gruppo funziona come un **prisma**, nel quale ogni stimolo può essere scomposto in molti modi diversi, con diverse tonalità emotive ed ogni persona può vedersi e riconoscersi in vari aspetti e ruoli, riconoscendo anche in se stesso una molteplicità di modi di reagire a seconda di come ci si vive e da come si viene percepiti dell'altro.

In conclusione, riportiamo anche per i gruppi di insegnanti, alcune vignette cliniche che hanno visto il gruppo, insegnanti e conduttori insieme, impegnati a risignificare alcune situazioni di apparente provocazione degli studenti, in un'ottica interpretativa volta a cogliere, più che gli aspetti sfidanti, gli **elementi creativi e trasformativi** che a volte i studenti mettono in campo, ritrovando quindi il piacere (e non solo la fatica) del mestiere di insegnante.

- Una professoressa ad inizio incontro racconta quanto rinvenuto in una classe, l'ultima “bravata” degli studenti: in una classe, sotto una piastrella

(quindi ben nascosto), è stato rinvenuto un bigliettino firmato con nome e cognome da tre studenti con una svastica e la frase scritta “tratta bene la Lisa”. La professoressa spiega che l'uso delle svastiche è spesso usato in modo provocatorio e che la Lisa è una bidella che è spesso oggetto di sfottò da parte degli studenti. Il messaggio viene inizialmente percepito come provocatorio, una pura “presa per i fondelli”, ma dopo possibili riletture, il gruppo arriva ad interpretarlo come un probabile “messaggio per i posteri”: i tre studenti firmatari, infatti, sono tre ragazzi di terza media che a breve termineranno il loro ciclo di studi; è probabile quindi che, oltre alla provocazione, ci fosse anche insito un bisogno di lasciare il segno, di “essere ricordati”, un po' come a dire “noi siamo stati qui” a rinforzo di un processo di costruzione della propria identità in atto. E lascia anche un messaggio di cura verso chi è forse stata troppo frequentemente vessata dagli studenti, la Lisa, che però si raccomanda che venga trattata bene, come a rimarcare una parte affettiva che nelle dinamiche tra pari, soprattutto maschili, non può essere espressa in modo così palese, ma che si può invece consegnare agli studenti che verranno nei prossimi anni, come fosse un passaggio di testimone.

Il messaggio conferma anche l'ambivalenza dei sentimenti provati verso figure adulte che abitano la scuola, bidelle comprese, in un'ottica del tipo “chi disprezza, compra”, un po' come se questi studenti dicessero “anche se ti abbiamo fatto tribolare, ti vogliamo bene e ci raccomandiamo che tu venga trattata bene”; sentimenti speculari a quel che provano gli adulti stessi verso i ragazzi che crescono (“mi piace il mio lavoro di insegnante, anche se a volte li ammazzerei i miei studenti” dice una professoressa), come abbiamo già visto anche nelle riflessioni sui gruppi di genitori (cfr Odi et amo).

Ripensare a questo episodio insieme,

facendo svariate ipotesi sui possibili significati di questo biglietto, ha permesso alle insegnanti presenti di mettere in stand by quell'istanza adulta più normativa/punitiva che sentono di dover assolvere con maggior urgenza e di darsi il tempo di rileggere quanto successo in una chiave più evolutiva e non necessariamente solo sfidante.

- In un successivo incontro una professoressa di Arte dice di aver trovato sotto un banco in una classe di seconda media un foglio, che ci mostra, con disegnati tanti peni, tutti caratterizzati da uno sport. Il foglio è ben organizzato in riquadri precisi ed in ogni riquadro c'è il disegno di un pene stilizzato e nominato, ben curato nei minimi dettagli che lo caratterizzano come "cazzo calcio", "cazzo pallavolo", "cazzo tennis", "cazzo ciclista", etc. La prima reazione dei presenti è stata quella di mostrarsi scandalizzati, ma presto questa sensazione ha lasciato il passo all'ironia, suscitando quindi ilarità tra le insegnanti che si sono sbizzarrite in possibili riletture e interpretazioni. In questo caso, aver avuto la capacità di accogliere e valorizzare la parte creativa e ironica degli studenti, ha permesso ai presenti di ritrovare il piacere dell'insegnamento, a partire proprio da ciò che i ragazzi stessi esprimono e producono: l'insegnante di Arte ha quindi deciso di fare in quella classe una lezione sulla Pop Art, spiegando questo movimento artistico attraverso la visione dei quadri dei principali esponenti, e dopo la celebre Marilyn Monroe di Andy Warhol, ha deciso di proiettare l'opera d'arte dei "cazzi sportivi".

Nel lavoro con le insegnanti è stato possibile utilizzare in maniera approfondita molto di quanto tramandoci da Cesare Freddi. La (ri)scoperta delle antiche angosce depressive e persecutorie, che possono essere incarnate, in vari momenti, da diversi membri della classe (anche a volte anche dagli insegnanti stessi), la potenza delle resistenze che all'affacciarsi di nuovi possibili spiragli vitali di intendere in maniera diversa un evento, un ragazzo problematico, una situazione, facevano sentire le loro spinte mortificanti, fino ad arrivare alla difficoltà nucleare: il sentirsi soli, iper-responsabilizzati e sempre sotto giudizio da parte di se stessi in primis, da parte dei colleghi, delle famiglie e dell'istituzione scolastica stessa. La possibilità di condividere il vissuto di sentirsi soli, senza colleghi con i quali condividere momenti di riflessione oltre il piano didattico, l'aver sempre troppo da "fare" e poco tempo per "pensare", ha permesso di rendere i nostri gruppi una safe zone, come detto, uno spazio "altro" per ripensarsi, sfogarsi, e anche, perché no, per rifiutare e di uscirne meno soli e più rinforzati nelle proprie capacità adulte.

## CONCLUSIONI

L'esperienza dei gruppi ha permesso di sostenere e rinforzare genitori ed insegnanti nel loro ruolo, facendogli sentire, attraverso rispecchiamenti, proiezioni e identificazioni, la loro appartenenza simultanea a vari gruppi: famiglia, società, scuola, istituzione e non da ultimo, il gruppo "adulti". Aiutarsi a vedersi attraverso questo prisma ha consentito loro di provare ad immaginarsi meno soli, meno disorientati e più capaci di poter contare gli uni sugli altri, vivendosi come adulti alleati che condividono la responsabilità e il piacere di accompagnare i ragazzi nel loro cammino di crescita, anche quando gli adolescenti mettono a dura prova.

"I linguaggi tra adulti e adolescenti cambiano ovviamente, di generazione in generazione. Ma i ragazzi hanno bisogno di adulti capaci di maneggiare i sentimenti, di capire gli altri e di non farsi travolgere dagli eventi" (Goisis 2024).

Là dove c'è un adolescente che esprime una sofferenza o che lancia una sfida, devono esserci degli adulti pronti ad accoglierla e a rispondere (Pommereau).

## Per approfondire

Eugenia Pelanda, Non lo riconosco più. Genitori e adolescenti, un'alleanza possibile, Ed. Franco Angeli (2009)

Tommaso Senise, Eugenia Pelanda, Maria Teresa Aliprandi, Psicoterapia breve di individuazione. La metodologia di Tommaso Senise nella consultazione con l'adolescente, Ed. Feltrinelli (1990)

Cesare Freddi, La funzione del gruppo in adolescenza. Il gruppo dei pari, terapeutico e di classe. I seminari di Area G, Ed. Franco Angeli (2009)

Giovanna Cantarella, Giulio Gasca (a cura di ), Il gruppo come strumento formativo per il lavoro psicoterapeutico. Cesare Freddi e gli studenti di Area G, Ed. Mimesis (2016)

Gianna Fregonara, Orsola Riva, Non separate sulla scuola. Tutto quello che non vi dicono sull'istruzione in Italia, Ed. Solferino (2023)

Carlo Zucca Alessandrelli, GRF: gruppo per la ripresa delle funzioni, Ed. Gli Argonauti, n° 91 e n° 92 (2001)

Pietro Roberto Goisis, Noi Imperfetti. Quando pensiamo di non farcela, Ed. Enrico Damiani (2024)

Luciana Nissim Momigliano, L'ascolto rispettoso, scritti psicoanalitici, Ed. Raffaello Cortina (2001)

Franca Amione, Milena Sciaudone, Rita Verzari, Federica Ugolini, Stefano Reschini, Noi genitoriale: costruire processi di crescita e cura, relazione al XIV Convegno AGIPPSA 25-26 ottobre 2024

Xavier Pommereau, Seminario Area G, Milano

## Sugli autori

**Federica Ugolini** - Psicologa e psicoterapeuta ad orientamento psicoanalitico per adolescenti e adulti - Presidente di Area G Associazione ETS - [federicaugolini@alice.it](mailto:federicaugolini@alice.it)

**Stefano Reschini** - Psicologo Psicoterapeuta - Area G - [reschini.stefano@gmail.com](mailto:reschini.stefano@gmail.com)

CHI SIAMO

# I gruppi di AGIPPSA

AFPP  
AIPPI  
APC  
APEIRON  
APPIA  
AREA G  
ARPAD

SIPSIA-ìW Istituto Winnicott  
ASSIA  
RIFORNIMENTO IN VOLO  
CSTCS  
GAPP  
PSIBA  
SIPRE

