

Ferruccio Marcoli

# Brutto è il bello e bello il brutto

Le prime esperienze con il metodo  
del 'fare storie'

○  
Istituto  
ricerche  
di ○  
gruppo



## INTRODUZIONE

### **Fare storie**

L'espressione 'fare storie' si presta ad almeno due differenti significati. Nel lessico familiare dicendo che un bambino 'fa storie' s'intende che egli si oppone alle ingiunzioni degli adulti, che fa resistenza alle loro richieste: lo si sgrida intimandogli, appunto, di 'non fare storie'. Da un altro punto di vista, fare storie designa il narrare spontaneo, disinteressato, divertito. Entrambi i significati sono presenti nella nostra esperienza: 'fare storie' non coincide *sic et simpliciter* col raccontarle o sentirle raccontare ma è una pratica di segni da decifrare al di là del prodotto apparente; ogni storia è una pratica 'patetica', un fare che si precisa gesto dopo gesto, grido dopo grido, parola dopo parola, mentre gradualmente si dipana il viaggio intersoggettivo dei bambini per trovare i segni per farsi capire da chi è con loro.

Con questa pubblicazione nella collana editoriale dell'Istituto ricerche di gruppo ho scelto di presentare le prime esperienze fatte con il metodo del 'fare storie' per ricordare come il metodo ha preso avvio. Si tratta di due serie di storie, risultato della collaborazione con le scuole del canton Ticino, sviluppate fin dall'inizio con l'ambizione di prevenire i disturbi del pensare causati dall'eccessiva interferenza dell'emotività.

La prima, intitolata *Le storie che si susseguono*, è il racconto dell'intervento individualizzato su Mauro, un bambino di 9 anni con notevoli difficoltà nel linguaggio verbale e nelle relazioni<sup>1</sup>. La seconda serie, dal capitolo *Il contenitore* in poi, deriva dal lavoro con un piccolo gruppo di bambini di scuola materna che nell'anno scolastico successivo avrebbe frequentato la scuola dell'obbligo; dunque un campo di sperimentazione ideale<sup>2</sup>.

(...)

*"occhio di tritone, e punta di zampa di rospo,  
pelo di pipistrello, e lingua di cane,  
lingua forcuta di vipera, e aculeo di orbettino,  
gamba di lucertola, e ala di gufo"*

(...)

<sup>1</sup> L'intervento individualizzato compare anche in *Logopedia e comunicazione*, vol.1 numero 2, Edizioni Erickson, 2005

<sup>2</sup> L'esperienza è documentata e teorizzata in Marcoli F., *Il pensiero affettivo*, Red, Como 1997. Si veda pure Marcoli F., *Fare storie con i bambini*, in *Formazione all'ascolto. Contesti educativi e terapeutici per l'età evolutiva*, a cura di Rossi S. e Travaglini R., Franco Angeli, Milano 2005.

Di questo e molto altro è fatto il brodo che tre streghe preparano per i loro incantesimi; Shakespeare si dilunga nell'elenco per una trentina di versi, in attesa dell'arrivo del protagonista Macbeth, che da loro si reca per sapere<sup>3</sup>.

*"... coda di lepre ... macchia di varicella ... erba di prato ... sassi celesti ... zampe di gallina"*

è invece *"la ricetta schifosa ma che fa scappare i mostri"* elaborata dai bambini del gruppo Fare storie<sup>4</sup>. Accomuna i due elenchi il potere simbolico del linguaggio, il suo uso incantatorio che, accompagnando il gesto, consente di tenere sotto controllo gli eventi malefici: di prevederli nel caso di Macbeth, di evitarli definitivamente nella storia dei bambini.

La tragedia di Shakespeare si apre con le tre streghe che annunciano:

*"brutto è il bello e bello il brutto"*<sup>5</sup>

un gioco di parole che proclama la profonda ambiguità del reale, la disposizione a ribaltare le identità e a renderne labili i confini; se l'ho usato come titolo del libro è perché è di questo che mi occupo nel mio raccontare e ragionare. Dedico l'ultima parte del mio libro ad alcune considerazioni teoriche - sul *pensiero mitico*, le sue stratificazioni e articolazioni - che tentano invece di far chiarezza, di operare distinzioni, di fornire ulteriori modelli per circoscrivere i sensi - per poterne anche valorizzare la pluralità.

Rimando a prossime pubblicazioni il racconto delle trasformazioni e degli adattamenti apportati al metodo 'Fare storie' nel corso del tempo.

<sup>3</sup> Shakespeare W., *Macbeth*, atto IV, scena I.

<sup>4</sup> Marcoli F., *Il pensiero affettivo*, Red, Como 1997, p. 231.

<sup>5</sup> L'inglese dell'originale è certo più suadente e insinuante: *"fair is foul and foul is fair"*.

# Le Storie

## 1. LE STORIE CHE SI SUSSEGUONO

La prima data che leggo sui quaderni delle storie con Mauro è il 18 marzo 1987. All'epoca ero responsabile circondariale del sostegno pedagogico nelle scuole materne e elementari, Sonia<sup>6</sup> faceva parte del gruppo di docenti che coordinavo e Mauro - di quasi 9 anni - era suo alunno di seconda elementare. In quel giorno cominciammo a 'fare storie' insieme, noi tre; in un certo senso un'anomalia rispetto a quanto facevano gli altri miei collaboratori che lavoravano da soli - o con un unico bambino o con un piccolo gruppo.

### 1.1. Un bambino che 'rompe'.

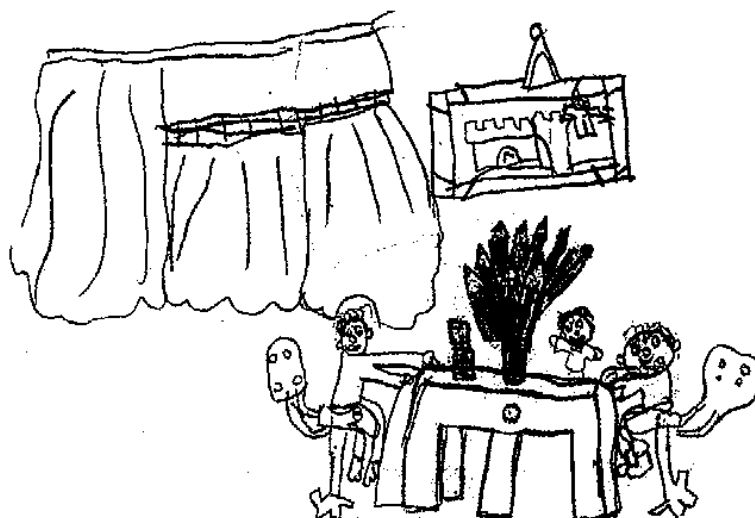
Mauro aveva incontrato difficoltà a inserirsi nella classe già in prima elementare: sempre alla ricerca del contatto fisico con i compagni e dell'attenzione della maestra su di sé, si mostrava litigioso e disturbatore. Non c'era istante in cui non 'facesse storie' (nel senso di capricci), causando repentine rotture nelle relazioni appena queste cominciavano a stabilizzarsi.

Gli esami psicologici canonici gli riconoscevano un'intelligenza nella norma ma confermavano il quadro evidente del suo comportamento caratterizzato da: *immaturità* rispetto all'età cronologica, *disarmonia evolutiva* in rapporto alle sfere cognitiva e affettiva e *difficoltà di relazione*. Tutto ciò sfociava nell'incapacità di affrontare i compiti finalizzati; ciò che la scuola usava definire incapacità di concentrazione: in special modo Mauro rifiutava di proseguire il lavoro se la maestra non si occupava esclusivamente di lui.

<sup>6</sup> Si tratta di Sonia Terzaghi, valida docente e preziosa collaboratrice nell'ambito del sostegno pedagogico.

## **1.2. Il sostegno pedagogico.**

Malgrado il paziente e assiduo lavoro, Sonia registrava progressi scarsi e lenti; fu così che mi propose di partecipare alle sue sedute con Mauro, per vedere l'effetto di una presenza maschile. Accettai. Sonia spiegò a Mauro chi ero e che cosa facevo; gli disse che ero molto interessato alle sue storie e che per questo sarei venuto a lavorare con loro. Dai resoconti di allora non risulta che il bambino abbia mostrato particolare entusiasmo alla notizia; tuttavia quando Sonia gli propose di rappresentare con un disegno la situazione che si sarebbe creata quando io sarei stato con loro, Mauro non fece obiezioni; dopo aver riflettuto raffigurò dapprima il tavolo dell'aula in cui si trovava con al centro un enorme portamatite; in seguito vi dispose attorno le persone: se stesso al centro, un po' spostato verso Sonia, e a sinistra Ferruccio (ancora non mi conosceva). Infine completò il disegno con lo sfondo: la tenda tirata per proteggere dal sole e un quadro alla parete.



Mentre disegnava Mauro ripeteva con insistenza di essere molto stanco: la notte non aveva dormito per colpa di una compagna di camera che non smetteva di chiamarlo per chiacchierare.

## **1.3. L'affidamento**

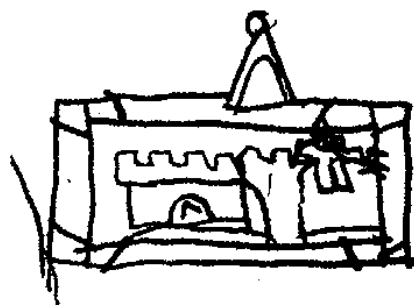
S'impone un passo a ritroso per chiarire come mai Mauro dormisse in camera con una compagna e non a casa sua. La madre di Mauro non era sposata; nata e cresciuta in Portogallo lasciò il suo paese con la figlia di 9 anni per trasferirsi in Svizzera nella speranza di migliorare le loro condizioni di vita. In Ticino avviò una relazione con un uomo di lingua tedesca; il rapporto tra i due fu burrascoso per diversi mesi e divenne tanto insostenibile da interrompersi bruscamente durante la gravidanza. La rottura fu definitiva. Quando Mauro nacque l'uomo rifiutò di riconoscerlo. Intanto la donna, per trascorrere in relativa pace gli ultimi tempi

della gravidanza, chiese accoglienza presso una casa di ragazze madri e più volte, piena di dubbi, pensò di dare il figlio in adozione.

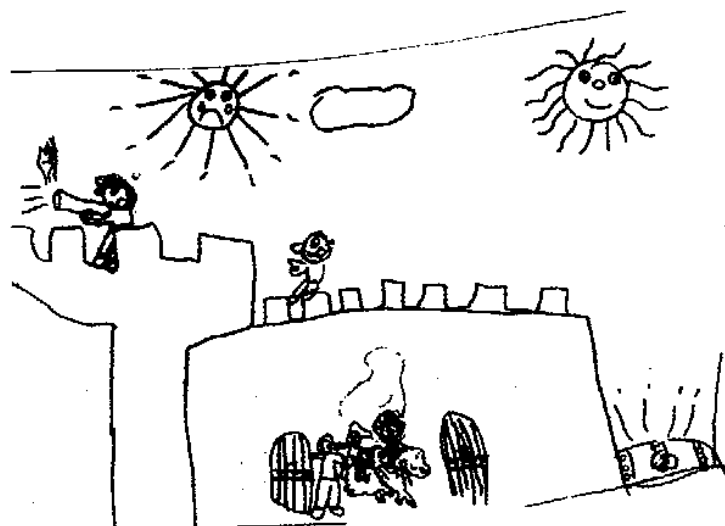
Dopo un parto lungo e travagliato, Mauro soffrì per un ittero neonatale tanto che l'allattamento al seno durò solo pochi giorni. Nonostante le difficoltà, la donna decise di tenere il bambino con sé e con la figlia maggiore. All'uscita dalla clinica ritornarono tutti e tre nella casa per ragazze madri; vi restarono per breve tempo finché la mamma, rimessasi dal parto, non trovò un lavoro e un piccolo appartamento. Dopo appena sette mesi, Mauro fu ricoverato in clinica: faticava a respirare. I medici individuarono immediatamente evidenti segni di denutrizione e tennero il bambino in cura e in osservazione per tre mesi. Nel contempo sollecitarono l'intervento della commissione tutoria del comune di residenza. Questa, con il consenso della madre in difficoltà, decise di sistemare Mauro presso una famiglia affidataria che già ospitava per scelta altri bambini di diversa età ma con problemi analoghi. Mauro fu accolto e accudito premurosamente; la sua salute cominciò a migliorare; a 15 mesi le prime parole, a 18 i primi passi. Tuttavia a tre anni, alla scuola materna, Mauro mostrava un notevole ritardo nel linguaggio e nel disegno. Fatto costante: ai pasti Mauro letteralmente si abbuffava.

#### **1.4. Il quadro immaginario e le difficoltà di linguaggio**

Incontra Mauro per la prima volta il giorno successivo a quello del disegno fatto con Sonia. Non ho ricordi precisi ma leggo nel resoconto che il bambino fu felice di vedermi: volle immediatamente mostrarmi come mi aveva immaginato e raffigurato. Di sicuro anch'io lo accolli affettuosamente e gli chiesi di descrivermi ogni dettaglio del suo disegno. *Mauro mi apparve incapace di formulare un discorso strutturato: la maggior parte delle parole erano pronunciate in modo scorretto e incompleto; non c'erano né ordine né chiarezza nel messaggio che egli avrebbe voluto trasmettere. Per compensare le difficoltà, egli accompagnava le parole che sapeva usare con una combinazione di gesti, un comportamento vagamente paragonabile a quello di uno straniero che cerca di farsi capire in una lingua a lui quasi sconosciuta, usando un idioletto arricchito di versi e suoni onomatopeici.* Era ciò che preoccupava Sonia già da tempo. Ma il disegno ora parlava per Mauro. Rimasi colpito soprattutto dal quadro alla parete, l'unico elemento immaginario della rappresentazione: nell'aula c'erano il tavolo, le sedie, il portamatite con le matite, ma il quadro no.



Lo feci notare a Mauro e mi mostrai tanto incuriosito da chiedergli se se la sentiva di ingrandire il disegno presente nel quadro per far capire meglio cosa rappresentava. Il bambino non si fece pregare e, sotto gli occhi di Sonia e miei, con gesti rapidi e precisi, in un attimo tracciò un nuovo disegno.



Come un interprete tradussi il quadro in un racconto, chiedendo a Mauro di segnalarmi con le sue - seppur malcerte - parole quando sbagliavo:

*"Nel castello ci sono soldati e cavalli. Le tre figure a cavallo davanti al castello sono la Sonia e il Ferruccio e un loro amico. Sulla torre un soldato suona l'allarme. Deposito a terra, a destra in basso, c'è un baule con un tesoro. In cielo c'è un sole triste perché non vede il tesoro mentre l'altro sole è felice perché lo vede ma non può prenderlo perché non può scendere dal cielo. Nel tesoro ci sono molti segreti mentre nel castello c'è un nemico".*

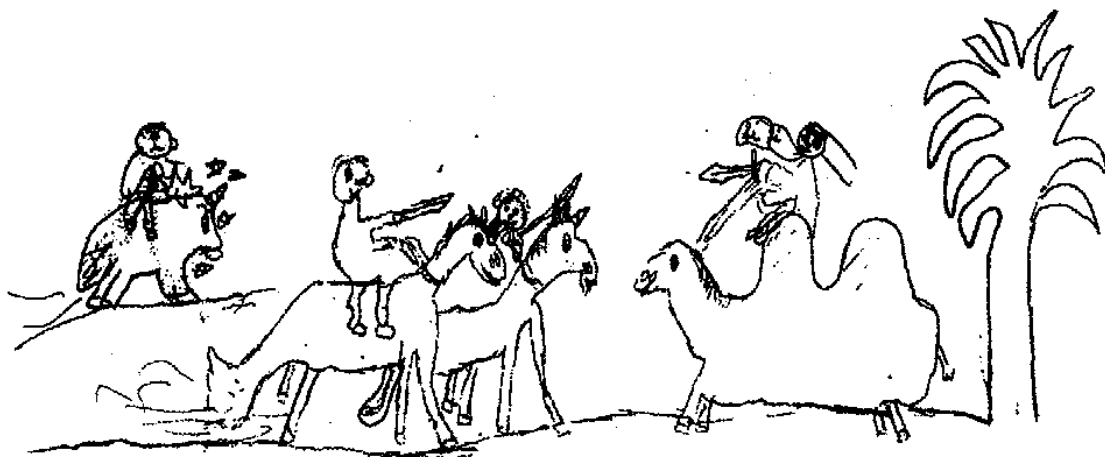
### **1.5. Le storie che si susseguono (2ª storia)**

In quei momenti avevo in mente un punto della lezione freudiana<sup>7</sup> secondo cui i sogni che si susseguono costituiscono un insieme: ciò che in un primo sogno è posto al centro, nel successivo è solo perifericamente accennato e viceversa,; in tal modo i due sogni si integrano a vicenda. L'idea, convincente rispetto ai sogni, lo era soprattutto per le 'storie': pensavo che una storia come quella di Mauro non solo può svilupparsi in una successione ma, contrariamente ai sogni che permangono solo occasionalmente nella memoria al risveglio, può anche venire conservata e sviluppata.

<sup>7</sup> Freud S., *Die Traumdeutung* (1900), tr. it., *L'interpretazione dei sogni*, Boringhieri, Torino 1980, p.470.

Assieme ai disegni conservammo la storia e l'incontro successivo, la raccontai nuovamente a Mauro. Egli si ricordava bene quanto avevamo fatto e detto e si dichiarò felice di continuare con un altro disegno e un'altra storia.

Man mano che procedeva nel disegno egli sonorizzava con il suo particolare linguaggio onomatopeico ogni tratto di matita, mentre io mi sforzavo di descrivere quanto gli vedevo raffigurare:



*"Sonia e Ferruccio vanno nel deserto dove incontrano un arabo armato di spada che cavalca un cammello. L'arabo fischia - fii, fii - per chiamare i suoi compagni".*

La fedele trascrizione dell'incontro mi ricorda la conversazione che c'è stata tra noi:

*"Dove stai tu Mauro mentre noi siamo a combattere?" gli chiese Sonia*

*"Sono rimasto nel castello perché ho paura. Io sono il soldato che suona la tromba. Devo allenarmi nel castello..." spiegò Mauro*

*"Ci lasci andare da soli a combattere per te? Perché non vieni con noi, così possiamo aiutarci." proposi.*

Mauro esitò, poi completò il disegno con la figura a sinistra in alto che ripropongo:

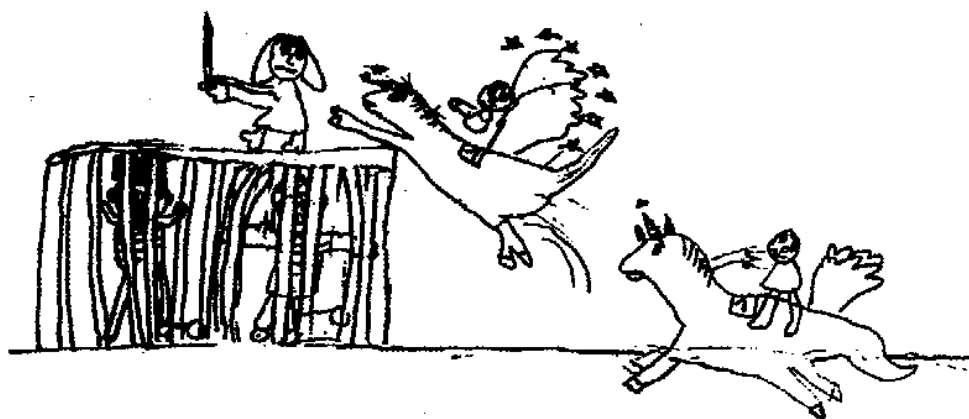


*"Mauro vince la paura e raggiunge Sonia e Ferruccio con un cavallo più piccolo ma forte, con un corno e una stella luccicante per aiutarli a combattere contro l'arabo".*



## 1.6. Punti variabili e punti invarianti.

Può sembrare che nel procedere con l'esperienza io sapessi con precisione dove stavamo andando: non era vero; eppure Sonia mi dava la fiducia che si concede a chi sa il fatto suo. Devo ammettere che certe cose non le sapevo; mi lascio condurre dall'intuizione, sulle tracce dei concetti che mi avrebbero consentito di rappresentarla. All'idea di far disegnare a Mauro delle storie in successione accostavo perciò l'aspettativa di reperire, prima o poi, in mezzo a tutte le *variabili* presenti in una serie di storie qualche punto *invariante* - qualche stratificazione di base, qualche appiglio o chissà cosa d'altro - che mi dessero il conforto che regala una regola: quello di poter ottenere risultati non per caso. Mi consolavo - prendendo spunto da altre lezioni oltre a quelle freudiane<sup>8</sup> - dicendomi che se apprendere è interpretare segni e geroglifici, prima o poi qualcosa avrei appreso. Quando ci rivedemmo, Mauro si ricordava molto bene la storia precedente ed era impaziente di proseguire con il disegno che aveva in mente:



*"Rinchiusi in una prigione stanno un nostro amico e un nemico che è stato imprigionato dai suoi compagni perché non si fidano più di lui. Gli uomini imprigionati sono incatenati ai piedi a una boccia di ferro. Il nemico imprigionato è molto arrabbiato e cerca di stortare le sbarre per uscire ma non ce la fa perché è troppo grasso. Sul tetto della prigione c'è un guardiano che viene colpito dal Ferruccio che arriva al galoppo prima di Mauro e Sonia perché il suo cavallo ha anche le ali."*

## 1.7. Una pratica di segni

Un primo piccolo risultato non si fece attendere: capii una cosa che si sarebbe rivelata importante anche in futuro (e che in principio non potevo sapere): 'fare storie' non coincide *sic et simpliciter* col raccontarle o sentirle raccontare.

<sup>8</sup> Deleuze G., *Marcel Proust et les signes*, Presse Universitaire de France, 1964, tr. it. *Marcel Proust e i segni*, Einaudi, Torino 1967, p.6

Scoprii che Mauro, facendo storie attuava (a più livelli) una pratica di segni<sup>9</sup> che occorreva decifrare al di là del disegno finito. Il disegno della 3ª storia è esemplare: se lo si osserva così com'è si vedono due cavalli e due cavalieri in movimento, se invece si tengono in conto le azioni e i ragionamenti registrati in diretta lavorando con il bambino, si scopre che il cavaliere era sempre lo stesso, rappresentato, dapprima, mentre si avvicina al galoppo alla prigione e, in un secondo tempo, mentre si slancia contro il nemico; questo il disegno finito non lo lascia chiaramente intendere. Dall'apprendistato che stavo compiendo imparai che ogni storia è una pratica patetica, un fare che si precisa tratto dopo tratto, anzi gesto dopo gesto, grido dopo grido, mentre gradualmente si dipana il viaggio intersoggettivo del bambino per trovare i segni per farli/farsi capire da chi è con lui.

### **1.8. Moti d'animo (4ª storia)**

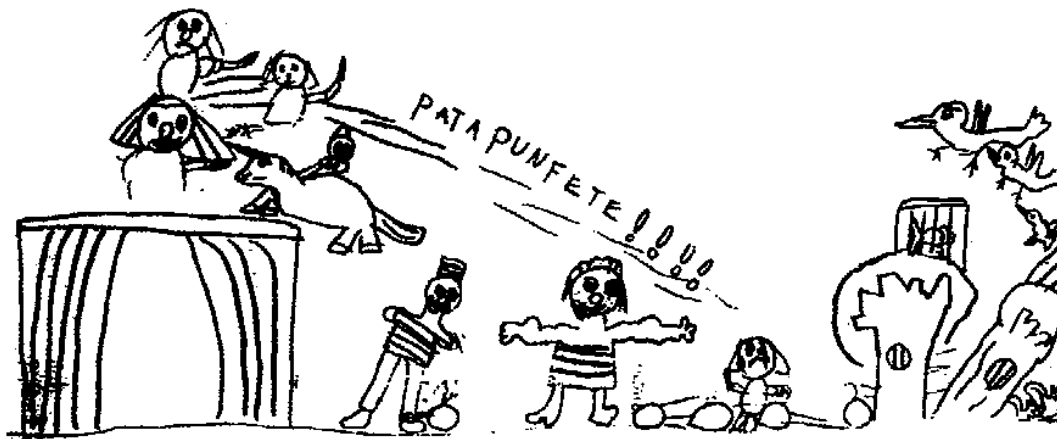
Proseguendo gli incontri nutro in cuor mio due sentimenti opposti: da un lato il timore di non combinare nulla di utile per attenuare le difficoltà del bambino e quindi perdere tempo; dall'altro l'intuizione di perseguire un apprendimento che, pur oscuramente, richiedeva proprio che si perdesse del tempo. Ero consapevole di non seguire i dettami di una scuola psicologica ma di compiere - con una certa presunzione - una pratica particolare; essa mi conduceva a individuare nelle storie di Mauro gli stessi moti d'animo che sentivo in me mentre ero con lui e con Sonia: *paura dell'ignoto e desiderio di esplorare l'ignoto*. Giunsi alla conclusione - ovvia - che paura e desiderio dell'ignoto sono le forze motrici che inibiscono o eccitano la mente di chi cerca di tradurre i propri pensieri in un'azione. Desiderio e paura: ecco le prime invarianti, gli appigli per aggrapparsi nell'affrontare le successive storie di Mauro.

Il resoconto di Sonia è in ogni caso confortante: "è molto bello vedere con quanto impegno e passione Mauro riesce ora ad esprimersi con il disegno. Il suo linguaggio orale ne è avvantaggiato e le frasi sono certamente migliorate sia sintatticamente, sia semanticamente." Non sono incline a prendere subito per buoni certi risultati, ma davvero dovevo prestare sempre meno parole a Mauro: sempre di più ci pensava lui.

Nella 4ª storia il bambino, invece di rimanere chiuso nel castello per la paura e limitarsi a suonare la tromba o di lasciare che fosse Ferruccio a lanciarsi da solo contro i nemici (3ª storia), prende il mio posto e libera prigionieri e animali...

*"Mauro ha liberato i prigionieri, ma uno ha ancora la palla al piede. L'altro, molto forte e robusto è riuscito a togliersela e a lanciarla contro un albero. L'albero si piega e libera gli scoiattolini e gli uccellini che erano in gabbia tra le fronde."*

<sup>9</sup> Deleuze G., cit., p. 24



### 1.9. Il bisogno/desiderio di sicurezza (5ª storia)

A questo punto il racconto di Mauro si fece confuso - annota Sonia - come se il bambino, strapieno di idee concitate, le scaricasse alla rinfusa, preso dall'ansia di espellerle da sé: l'albero non è più la palma della 2ª storia; il nemico in prigione non è grasso come nella 3ª storia. A distanza di anni e con più esperienza, sono convinto che quella confusione d'idee era inevitabile: è impensabile che nella relazione di cura non compaiano i segni del disagio; sarebbe come nascondere al dentista il dente che duole. Ma in quell'epoca ero sconcertato. In fondo ancora cercavo delle certezze che mi assicurassero; e se mi dicevo (e ripetevo ai miei collaboratori) che era fondamentale sapersi mantenere sospesi nel dubbio e perseverare nelle incertezze senza lasciarsi andare a un'agitata ricerca di fatti e ragioni<sup>10</sup>, era perché non sapevo né potevo fare altro.

Tuttavia, per quanto confusamente, la 5ª storia di Mauro esprime apertamente sia il suo bisogno/desiderio di essere assicurato sia quello di muoversi verso l'ignoto:

*"Dall'albero cadono due gabbie di uccellini e scappano anche tre scoiattoli spaventati da quanto stava succedendo..."*

Chiesi a Mauro di dare un nome proprio agli scoiattoli.

*"Io sono l'ultimo; il primo è Ferruccio e poi c'è la Sonia..."* precisò lui.

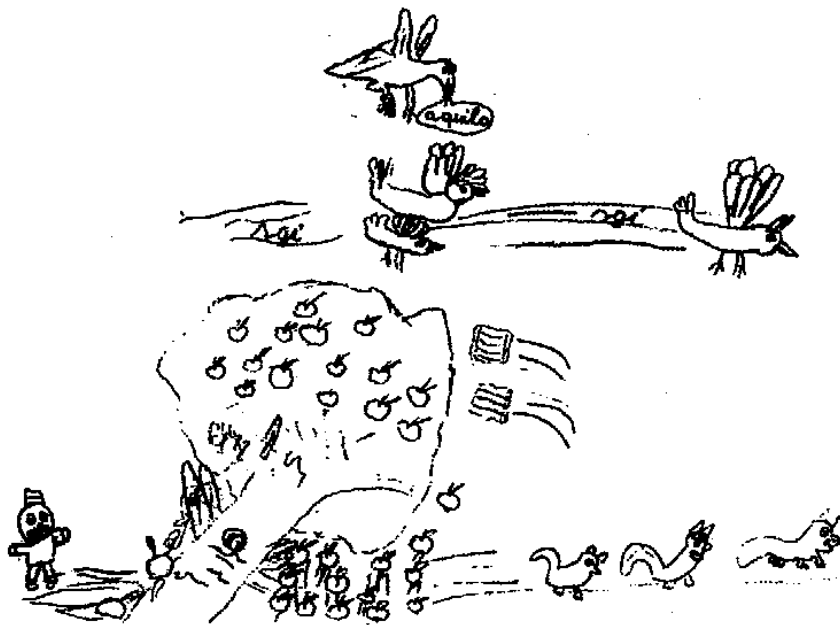
*"E gli uccelli?"* domandai ancora.

*"Ferruccio sta davanti e io sono sotto la Sonia... ma arriva un'aquila che è nemica e vuole prendere gli uccellini..."*

*"Però l'uccellino Mauro è ben protetto dalla Sonia, vedi come l'hai disegnato?"*

*"Ma ci sono anche i mostri! Ce ne sono tanti!"* osò allora lui.

<sup>10</sup> Keats J., *Lettera a George e Thomas Keats*, 21 dicembre 1817 (in Bion W.R., *Attention and interpretation*, 1970, tr. it. *Attenzione e interpretazione*, Armando, Roma 1973, p.169), cfr. nota n. 13.



### 1.10. I mostri e l'universo ignoto

Tante cose i bambini non sanno e non riescono a capire e può essere solo così. Ogni cosa nuova è come un visitatore straniero che bussa alla mente e non dice se è amico o nemico. Non di rado il sistema immunologico più radicale sentenza che è *cattivo*. Nel pensiero infantile che si struttura e si sviluppa i *mostri* incarnano allora gli stranieri:



essi servono - come le incognite in matematica - per portare a compimento un'operazione (nel nostro caso lo schema affettivo che soggiace al 'fare storie') senza bisogno di conoscere il loro valore. Per il pensiero affettivo, i mostri sono le *x* e le *y* che abitano provvisoriamente l'immaginario: rappresentano temporaneamente le conoscenze ancora sconosciute che si depositano nel serbatoio della mente giorno dopo giorno, in attesa di acquisire un significato. È a questo punto che chiedemmo a Mauro se aveva la forza di portare Sonia e me a contatto con i mostri a cui alludeva. Il bambino disse di sì e senza esitare iniziò con tratti rapidi a disegnare una lunga galleria:

*"Siamo all'ingresso della tana dei mostri. Dal di dentro esce un verso inquietante... arr!!"*

### **1.11. I mostri sono cattive sensazioni**

Buona parte del coraggio che mi serve per seguire l'intuito e perseverare nell'incertezza lo devo a molti pensatori sulle cui idee ho costruito i miei modi di apprendere dall'esperienza. In particolare da Wilfred Bion ho imparato che la buona qualità delle prime relazioni madre-figlio è indispensabile per la formazione e lo sviluppo dei pensieri e dei sentimenti del neonato. Una madre equilibrata (una madre capace di *rêverie* nel linguaggio bioniano) interpreta immediatamente i segnali di patimento nel figlio e ne soddisfa le esigenze, addirittura le anticipa<sup>11</sup>: pensa al posto suo.

Quali relazioni ha potuto avere Mauro con la propria madre, donna sola e maltrattata? Egli fu allattato al seno solo per pochi giorni e, dopo appena sette mesi, fu ricoverato in clinica con evidenti segni di denutrizione. Visto che il seno non è solo una parte del corpo materno che dà il latte ma è un complesso ambiente affettivo - ove si trasmette quel sentimento-nutrimiento detto 'amore' (c'è chi lo chiama *seno buono* e vale molto di più di quello che dà solo il latte) - quando esso manca al suo posto compare e si radica una sensazione sgradevole e minacciosa<sup>12</sup> (un *seno cattivo*) dalla quale il bambino può solo desiderare di fuggire. I mostri delle storie sono quelle sensazioni cattive.

### **1.12. L'esplorazione dell'ignoto (7ª storia)**

Protetto dalle ali di Bion come Mauro da quelle di Sonia nella 5ª storia, appresi dall'esperienza che i mostri non sono soltanto 'cose' sconosciute che bussano ai cinque sensi dal mondo esteriore, ma sono anche le cattive sensazioni provenienti dall'interno: desideri inappagati a causa delle mancanze ed esclusioni originarie. Con quest'idea in mente notammo il coraggio di Mauro: nella 7ª storia anziché fuggire dai mostri egli si impegnò a incontrarli seppure grazie al nostro sostegno e alla nostra tutela.

*"Ferruccio entra con una candela in mano e incontra un pipistrello. Mauro lo segue osservando con attenzione le pareti per controllare che non crollino. Sulle scarpe Sonia porta dei brillanti luccicanti che gli permettono di vedere se per terra ci sono vipere..."*

*"Mauro guarda in alto per sorvegliare i pipistrelli e i fantasmi e precede Sonia e Ferruccio perché il suo compito è di descrivere la strada..."*

<sup>11</sup> Bion W.R., *Second Thoughts*, 1967, tr. it., *Analisi degli schizofrenici e metodo psicoanalitico*, Armando, Roma 1970, p.175.

<sup>12</sup> Bion W.R., *Learning from experience*, Heinemann, Londra 1965, tr. it. *Apprendere dall'esperienza*, Armando, Roma 1972, p.70.



La paura nasce quando non è possibile prevedere il proprio destino; il risveglio dell'ansia è un segnale importante perché stimola la risposta attiva di adattamento. Mentre avanzavamo nell'esplorazione Mauro ci preannunciava catastrofi, ma Sonia e io gli assicuravamo di non temerle. Il bambino ne era confortato e intanto i suoi 'mostri' (o 'nemici'), da informi e terrorizzanti figure senza nome, si mutavano gradualmente in esseri nominabili - pipistrelli, vipere, ragni e api - appartenenti al campo d'esperienza del bambino; inoltre comprendemmo che l'essenziale del processo di nominazione - ciò che allevia l'inquietudine - non è la somiglianza e neppure l'identità, ma *riuscire a fare le differenze*.

### **1.13. La nominazione e le trasformazioni (8ª storia)**

Mauro aveva imparato a dare un nome - pertanto una forma riconoscibile e ripetibile - alle 'cattive' sensazioni (una scoperta utile perché tentare di allontanarle con scariche repentine - i 'capricci' - può valere nei confronti delle sensazioni provocate dal mondo esteriore ma non per quelle provenienti dal mondo interno che sono inevitabili).

A quel punto aiutare il bambino voleva dire per noi sostenerlo nel *nominare* e nel *trasformare*: *mettere in forma* le lotte interiori che egli sistematicamente tendeva invece a *mettere in atto* a scuola con le svariate pratiche di rottura per le quali era conosciuto e temuto. Nell'8ª storia Mauro sviluppò la precedente affinando la propria capacità di rappresentare i conflitti *per finta* (com'è il caso per ogni buona rappresentazione).

Il nostro intervento stimolava e sfruttava l'inclinazione originaria presente in ogni bambino a identificarsi in chi si cura di lui, facendone proprie le qualità. Ciò risultò evidente nella nuova storia ove Mauro mi utilizzò sempre di più come modello: era lui stesso ora a resistere davanti, in primo piano, determinato a padroneggiare le proprie emozioni e sensazioni; per cominciare tentò di stabilire una prima differenza tra quelle 'cattive' e quelle 'buone':

*"Su un vecchio tavolo, in un lato della grotta, c'è una tovaglia sopra la quale Ferruccio ha posato la sua candela. Nella grotta ci sono dei mostri, ma alcuni sono bravi: sono solamente un po' più poveri perché non hanno amici."*



*"Ci sono pure dei ragni giganti e io e Ferruccio scappiamo perché abbiamo paura." commentò Mauro.*

*"Ma io non ho paura, sono curioso di vederli..." replicai.*

*Mauro prese coraggio: "Mi piace far vedere i mostri. Ora ne invento un po'; sono i mostri 'stramboni'. Sapete che loro mangiano carne, però non mangiano le persone. Io sono il capo dei mostri; così se loro vi picchiano io dico 'alt' e loro smettono. Ci sono anche le api giganti che però sono nostre amiche. Il mostro cattivo ha rubato i brillanti dalle scarpe della Sonia e ora la grotta è quasi buia..."*

#### **1.14. Abbandoni e rotture (9ª storia)**

Per improrogabili impegni mancai al nono incontro. La mia assenza produsse visibili effetti nel disegno e nel racconto: la mia figura scomparve, la sollecitudine di Mauro nei confronti di Sonia si accentuò (la percepì bisognosa di aiuto vista che dopo essere stata vittima del furto ora era rimasta sola?); infine il tratto si fece più impreciso e le figure più confuse rispetto alla storia precedente:

*"I diamanti che il mostro ha rubato dalle scarpe di Sonia cadono per terra sollevando tanta polvere. Anche il mostro il mostro cade, ma all'esterno della grotta e riesce a prendere un diamante che è magico. Cadendo fa tremare la grotta e il ragno, nostro amico, che stava nella sua ragnatela sul soffitto: cade e muore.*

*"Anche noi cadiamo e ci feriamo, ma fortunatamente in modo leggero. Mauro è però una 'fata maschio' e si trasforma con le ali regalando anche a Sonia per permetterle di uscire dalla grotta".*

Le separazioni non sono tutte uguali e diversa è la sofferenza che esse procurano, a seconda che esista la certezza del ritrovamento o siano vissute come irrimediabili.

bili (le esperienze di abbandono non mancavano a Mauro). Quando Sonia mi fece leggere la storia immaginai che l' "amico ragno" che *cade e muore* potevo essere io; basta poco - mi dissi - perché una separazione apparentemente insignificante venga vissuta come grave e definitiva.

### 1.15. Le riparazioni (10ª storia)

Le circostanze vollero che la separazione si protraesse per tre settimane, quasi a obbligarci a sperimentare a fondo il problema che essa solleva: Mauro si ammalò e non poté frequentare la scuola, seguirono le vacanze di Pasqua e, neanche a farlo apposta, al rientro si ammalò Sonia. Il bambino fu felice di incontrarmi: "nella grotta siamo andati ancora più in fondo" mi informò cominciando a rappresentarsi trasformato in "una fata che sta volando". Ma presto cambiò idea: "Non deve volare, ma camminare..." disse e disegnò anche Sonia con noi, raccontando che:

*"Nella grotta c'è festa: ci sono tante stelle, un spicchio di luna e una luna piena. Sulle scarpe Sonia ha nuovamente i brillanti che il mostro le aveva rubato..."*



Subito dopo, su un altro foglio in alto a destra, abbozzò il disegno di una strana testa:





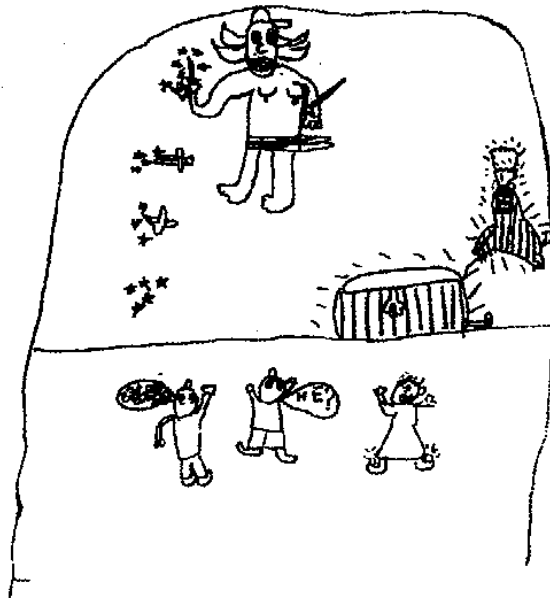
*"È cattivo questo, ha la cintura nera di karatè... è muscoloso... tentava di uccidermi... ma io non volevo".*

*"Nemmeno la Sonia e io lo vogliamo" gli assicurai.*

*"Se dico la parola magica gli sparisce il coltello che ha in mano. La parola magica è 'stella bianca'." dichiarò Mauro forte della strategia di dominazione scoperta attraverso il 'fare storie'.*

*"Nella lotta c'è un forziere con la chiave per terra. Accanto al tesoro c'è una statua di tigre con tanti gioielli luccicanti: ha due corone, una per il Ferruccio e una per la Sonia... All'uomo cattivo cade il coltello di mano. Scompare e restano solo le stelle".*

Completò poi il disegno così come appare di seguito:



### **1.16. Il dilemma (11ª storia)**

*"Magia o geometria?" è il dilemma dello scienziato che cerca spiegazioni. E come lo scienziato, con spirito da sperimentatore Mauro, ritenuto da tutti insopportabilmente lento, saltava con vivacità da un disegno all'altro cercando con foga spiegazioni e soluzioni per riparare le rotture. La volta successiva c'era Sonia ma io no, proseguendo la nostra non premeditata alternanza. Sonia mi riferì che il bambino non si mostrò turbato tanto era ansioso di mostrarle i disegni che aveva fatto con me.*

*"Io posso fare tante magie. La parola magica più importante è 'scialanda'. Con questa parola io posso far uscire il forziere e la statua dalla grotta per darli a te e al Ferruccio. Non possiamo lasciare il tesoro nascosto."*

E prese a disegnare, curando che la rappresentazione fosse verosimile.

"Siamo all'uscita della grotta e dalla roccia cadono alcune gocce d'acqua. Mauro ha affidato le magie a Sonia e Ferruccio; così possono volare e non devono camminare."

"Se domani Ferruccio vede il mio disegno chissà come sarà contento!" concluse orgoglioso.



La prima serie di storie con Mauro si protrasse per quasi sei settimane al ritmo di due incontri settimanali e a quella prima serie ne seguirono altre che lo accompagnarono alla promozione dalla seconda alla terza e infine in quarta elementare. La rilettura dei resoconti di allora mi ricorda che, malgrado il permanere di difficoltà nel raggiungere parte gli obiettivi scolastici richiesti, con il deciso miglioramento del suo linguaggio, Mauro divenne più espansivo, i rapporti con i docenti e i compagni più sereni; ma l'esito che più lo rese felice fu riconciliarsi con la madre, finalmente decisa a prendersi cura di lui dopo averlo lasciato per quasi nove anni in mano ad altri.

## 2. II CONTENITORE

### **2.1. Il cantiere come modello**

Anche a distanza di anni, l'esperienza con Mauro e Sonia mantiene intatto il suo valore. Ricordo che, in quell'epoca, suggerivo a chi applicava il metodo di prendere ad esempio le procedure di un'impresa che costruisce una casa. Per analogia - davanti agli immancabili dubbi e per trovare conforto quando il traguardo appariva troppo lontano o nella nebbia - immaginavo le diverse fasi del 'fare storie' come una serie di stazioni intermedie da raggiungere e superare in attesa di quella finale alla quale facevo fiduciosamente conto che, prima o poi, si sarebbe giunti. Vedo ancora oggi la prima tappa nell'insediare il cantiere (risorse a disposizione, tempi e spazi per organizzare il cambiamento); poi gli scavi per fondare le alleanze indispensabili (alleanza di lavoro, alleanze di campo); in seguito, la sequenza delle operazioni di costruzione vera e propria e la previsione delle complicazioni dovute alle chiusure provvisorie del cantiere (malattie, vacanze, ecc.) e infine, ultima fase, quella della chiusura finale del cantiere; tirate le somme, l'idea di usare il cantiere come modello mi sembra sempre utile.

### **2.2. Un campo per contenere le storie**

Il lavoro con Mauro consentì di rilevare che, nella relazione, egli attuava una pratica di segni che, solo se conservati, potevano prestarsi alle successive trasformazioni; proseguendo l'esperienza, capii che poco importava se i segni prodotti (tratti con la matita, gesti, versi ecc.) si presentavano incoerenti e non erano inizialmente intelligibili: contava invece che i segni si mantenessero legati tra di loro e che non andassero perduti. Mi resi presto conto che i fogli sui quali egli disegnava non erano solo semplici materiali didattici ma svolgevano una precisa funzione di argine psicologico contro la disposizione di Mauro a straripare emotivamente; nel contempo, presi pure coscienza di quanto valessero le trascrizioni che puntualmente Sonia effettuava per conservare quanto il bambino ci consegnava sotto forma di gesti e di versi che non potevano evidentemente essere lasciati sui fogli da disegno. Dalla pratica imparai soprattutto che se manca il terreno adatto ad accogliere i segni d'affetto, non si può costruire nulla e che, quindi, il primo passo per 'fare storie' - l'insediamento del cantiere - consiste nel predisporre e organizzare un campo accogliente nel quale i bambini possono disporre i loro segni.

### **2.3. Spazio e tempo**

Involontariamente istruito da Mauro, mi convinsi presto che i dati della conoscenza che si presentano ai sensi non hanno in partenza un ordine e un significato e che il primo obiettivo del metodo doveva consistere nel creare le migliori condizioni per conferire loro proprio l'ordine e il significato mancante. I fogli e il quaderno delle puntuali trascrizioni di Sonia assurgevano quindi, per dirla nel linguaggio di Bion<sup>13</sup>, al ruolo di *contenitori* in costante e dinamica relazione con i *contenuti* che il bambino, disegnando, gesticolando, gridando e parlando, vi immetteva (in tempi successivi) mentre era con noi. Si trattava quindi di fare tesoro dell'esperienza perfezionando l'idea di un contenitore-campo in grado di favorire - a priori - l'atteso passaggio dal disordine all'ordine e il tessuto con cui costruirlo non poteva essere che quello dei filtri dell'intuizione costituiti da *spazio e tempo*.

### **2.4. Lo spazio ripartito: le tre case**

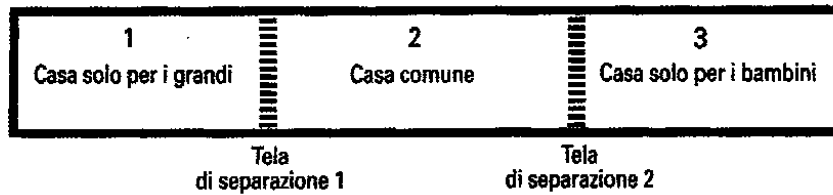
In relazione allo spazio bisognava trovare una soluzione preconstituita che favorisse il confronto e lo scambio tra tutti coloro che l'occupavano; anche ricordandomi di quando da ragazzo costruivo le capanne con i compagni di gioco, pensai di mettere a disposizione dei bambini non una ma *tre case* contemporaneamente per comporre uno *spazio discreto*, differente da quello *continuo* che dipende dal puro e semplice orientamento dovuto ai sensi (sopra/sotto; destra/sinistra; davanti/dietro); uno *spazio ripartito* che, per essere frequentato e conosciuto, attivasse le capacità intellettuali che servono per fare confronti e per attuare scambi.

Trovai la soluzione assieme a Lucia Wastavino, maestra di scuola materna a Lamone, alla periferia di Lugano. Con lei mi impegnai ad applicare il metodo del 'fare storie' (finora rivolto ai singoli bambini in difficoltà) all'universo prescolastico con l'ambizione dichiarata di prevenire i disturbi del pensare causati dall'eccessiva interferenza dell'emotività. Niente di meglio quindi della possibilità di lavorare con un piccolo gruppo di bambini di scuola materna che nell'anno scolastico successivo avrebbe frequentato la scuola dell'obbligo.

Per ricavare le case in un'aula di scuola ricorremmo alla soluzione di inserire delle tele leggere dentro dei semplici binari (tipo quelli per le tendine delle finestre) fissati al soffitto. Ciò permise di avere tre ambienti facili da montare e smontare (bastava ritirare le tende facendole scorrere nei binari) senza creare disturbo all'ordinaria attività scolastica. D'intesa con i bambini chiamammo i tre ambienti:

- 1) *casa solo per la maestra (casa degli adulti);*
- 2) *casa comune;*
- 3) *casa solo per i bambini*

<sup>13</sup> Bion W.R., *Gli elementi della psicoanalisi*, Armando, Roma 1979.



## 2.5. Il poter non fare

Il compito successivo fu quello di far capire ai bambini i *limiti* che si ritenevano necessari affinché l'esperienza desse frutti e su mio suggerimento, la maestra li formulò nel modo seguente:

- 1) *i bambini non entrano nella casa solo dei grandi;*
- 2) *i grandi non entrano nella casa solo dei bambini;*
- 3) *per stare insieme, bambini e grandi, hanno a disposizione la casa comune*<sup>14</sup>.

Bisogna dire che dettando prescrizioni in negativo ("i bambini non entrano", "i grandi non entrano") intravedevo la possibilità di far praticare sin dall'inizio la capacità di tollerare l'attesa e la frustrazione attraverso il *poter non fare*<sup>15</sup>; mi era chiaro che, imponendo ai bambini di non entrare nella 'casa solo per i grandi', dovevo aspettarmi (uno) di provocare la loro naturale curiosità, (due) di indurli a chiedere i motivi per i quali non potevano farlo<sup>16</sup> e (tre) di stuzzicarli a farlo ugualmente, sfidando il divieto. Per il naturale legame che la curiosità intrattiene con la conoscenza, sentivo la provocazione adatta a stimolare le funzioni del pensare e andava bene così. La spiegazione del perché del divieto aiutava a coltivare la capacità negativa<sup>17</sup> chiarendo la differenza che (in termini di capacità) intercorre tra un bambino e un grande che si propone come esempio; con il bambino che per sfida entrava ugualmente nella casa dei grandi, la maestra - anziché sgridarlo - poteva ragionare, dicendogli:

*"sai qual'è la differenza tra un grande e un bambino? Io che sono grande sono capace di non entrare nella tua casa mentre tu che sei bambino, non sei ancora capace di non entrare nella mia".*

<sup>14</sup> Delle tre regole, due sono formulate in negativo. Sull'importanza delle definizioni negative si veda Bion W. R., *Trasformazioni*, Armando, Roma 1983, p.82 e p.124.

<sup>15</sup> Greimas A. J.; Courtés J., *Semiotica. Dizionario ragionato della teoria del linguaggio*, (1979) tr. it. La casa Usher, 1986, p. 258 (mutuando le definizioni dalla semiotica, facevo coincidere il *poter non fare* con l'uso dell'*indipendenza* nel giudizio in una relazione di contrarietà con il *poter fare* (associato invece alla denominazione *libertà* che, come è noto, non richiede di mettere in gioco alcuna capacità negativa).

<sup>16</sup> E' indiscutibile l'importanza del desiderio inappagato per uno sviluppo dei pensieri; ne ragiono nell'ultima parte del libro.

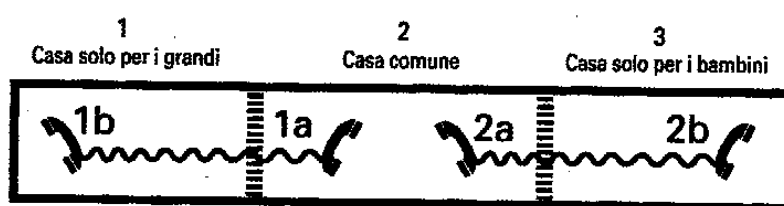
<sup>17</sup> Il termine 'capacità negativa' (*negative capability*) è dovuto al poeta John Keats (Londra, 1795-Roma, 1821) e rappresenta, in sostanza, il potere di tollerare l'attesa e la frustrazione.

L'espedito, anziché suscitare interventi autoritari da parte della maestra ("non devi fare"), introdusse nella relazione i preziosi parametri della privazione, della costrizione e dell' amplificazione<sup>18</sup> in una configurazione di reciprocità<sup>19</sup> sfruttando in tal modo favorevolmente l'inclinazione del bambino a imitare l'adulto e a identificarsi con lui; quale bambino sano infatti vuole rimanere bambino anziché diventare grande?

## 2.6. I telefoni per attenuare l'ansia

C'era però un insidioso ostacolo da superare; per quanto i parametri della *privazione* e della *costrizione* apparissero in bella evidenza con gli avverbi di negazione presenti nel messaggio della maestra ed erano quindi piuttosto agevoli da riconoscere come *testimoni dei limiti del reale*, il parametro dell'*amplificazione* (che rinforzava gli altri due con l'esagerazione) richiese una diversa attenzione perché mi pareva che, enfatizzando troppo la capacità di non fare, si poteva indurre i bambini a essere tanto bravi da rendere futile l'esperienza gravando su di essa un prevalente vissuto di inconsistenza, di disimpegno e di estraneità. Lo scopo, invece, era di ricavarne vantaggi anziché svantaggi e, quindi, per evitare che i tratti costrittivi e privativi delle prescrizioni assumessero un'impropria funzione protettiva contro un'ansia indotta, proposi di collegare ogni ambiente con due coppie di *telefoni-giocattolo*<sup>20</sup>: una tra la casa dei bambini e quella comune e un'altra per mettere in contatto la casa comune con quella solo per i grandi secondo il seguente schema e con l'indicazione che:

- chiunque intende comunicare con chi non si trova nella stessa casa può farlo con i telefoni.



*"Non ebbi con Dilke una disputa, ma una discussione su diversi argomenti: molte cose mi si agitavano nella mente e a un dato punto fui colpito dall'idea di quale dovesse essere, soprattutto in letteratura, la qualità essenziale dell'Uomo dell'Effettività (the man of achievement → l'uomo che compie, che pratica), qualità che Shakespeare possedeva in modo così eminente. Mi riferisco alla Capacità negativa, cioè quella capacità che un uomo possiede se sa perseverare nelle incertezze, attraverso i misteri e i dubbi, senza lasciarsi andare ad un'agitata ricerca di fatti e ragioni"* (Lettera a George e a Thomas Keats, 21 dicembre 1817).

<sup>18</sup> Green A., *Le language de la psychanalyse*, in *Languages. Les rencontres psychanalytiques d'Aix-en-Provence*, Les Belles Lettres, Paris 1983, p. 118.

<sup>19</sup> Bion W.R., *Second Thoughts*, cit., p. 175.

<sup>20</sup> I telefoni-giocattolo normalmente in commercio, sono perfettamente in grado di assolvere il compito.

## 2.7. I limiti di tempo

Assegnati i limiti di spazio in modo da ridurre l'ambiguità, si trattò di precisare i contorni del 'contenitore' con prescrizioni che considerassero l'altro determinante filtro dell'intuizione rappresentato dal *tempo*, ben sapendo quanto sia complesso<sup>21</sup>. Per riuscire a semplificare l'esperienza in modo da conferire anche al 'tempo' (come già allo 'spazio') la funzione di ordinatore delle sensazioni e delle emozioni che si presentano caotiche ai sensi, mi proposi di considerarla secondo tre precisi strati<sup>22</sup>, la *successione*, la *simultaneità* e la *persistenza*, che chiesi alla maestra di tradurre in pratica con le seguenti ulteriori prescrizioni:

- a) *le attività devono svolgersi durante orari fissi e ricorrenti tali da essere previsti senza difficoltà anche dagli stessi bambini;*
- b) *per un trimestre devono essere garantiti due incontri settimanali della durata variabile dai trenta ai quaranta minuti l'uno;*
- c) *mentre i bambini svolgono le loro pratiche, la maestra deve essere sempre presente o nella casa comune o nella casa solo per lei ed è tenuta a trascrivere su un quaderno quanto osserva.*

La 'successione' ricorrente delle attività marca la natura semplice e inesorabile del tempo che non ha altro senso se non quello di scorrere senza sosta. La 'simultaneità' ne costituisce lo "spessore" e avverte i bambini che il tempo scorre a più livelli (mentre loro svolgono pratiche in casa loro, la maestra scrive o fa altro nella casa comune o in quella solo per i grandi). La 'persistenza' evidenzia la durata degli eventi sottolineandone l'inizio e la fine, la nascita e la morte.

## 2.8. I bambini fanno storie (1° episodio): la trascrizione.

È tempo di entrare nel merito dell'esperienza di Lamone immaginando i bambini mentre prendono possesso dell'ambiente di lavoro e si organizzano; Cinzia, Cristina, Roberta e Piero hanno tra i cinque e i sei anni. Ecco il 1° episodio così come l'ha registrato la maestra Lucia<sup>23</sup>; il quaderno delle puntuali trascrizioni delle storie - opportunamente collocato dentro una rigorosa tessitura spazio-temporale - perfeziona, per dirla con Bion<sup>24</sup>, il ruolo di *contenitore* in costante e dinamica relazione con i *contenuti* che i bambini, gesticolando, gridando e soprattutto parlando, vi immettono. Ma la trascrizione non è solo un espediente didattico: essa svolge una precisa funzione di argine psicologico contro la disposizione dei bambini a straripare emotivamente.

<sup>21</sup> ("Che cos'è il tempo? Chi potrebbe darne una breve e facile definizione? Chi ne capirà tanto, almeno con il pensiero, da poterne poi far parola?" Agostino, *Confessioni*).

<sup>22</sup> Plebe A., Emanuele P., *Leggere Kant*, Armando, Roma 1982, p. 40 e sg.

<sup>23</sup> Lucia Wastavino.

<sup>24</sup> Bion W.R., *Gli elementi della psicoanalisi*, cit.

*Cinzia, Cristina, Roberta e Piero sono seduti al tavolo della casa comune con la maestra Lucia . Poco dopo Cinzia, Cristina e Roberta si alzano e vanno - ognuna con la propria sedia - verso la casa solo per i bambini, scostano la tenda ed entrano. Le si sente sistemare le sedie all'interno. Piero è ancora al tavolo ma presto con la sua sedia raggiunge le altre. La maestra Lucia non può vedere quello che accade dall'altra parte della tenda, ma sente ciò che i bambini dicono e lo registra sul quaderno.*

*Cristina (risentita): - Ma non fate tutto quello che faccio io!*

*Silenzio prolungato. I bambini devono aver preso posto sulla sedia e aspettano; la maestra si sposta nella casa solo per i grandi. Subito squilla il telefono della casa comune.*

*Cristina: - Ciao Lu', come stai?*

*Visto che non ottiene risposta - non c'è collegamento telefonico diretto tra la casa solo per lei e quella dei bambini - Cristina si trasferisce nella casa comune e telefona a Lucia.*

*Cristina: - Ciao Lu', come stai? Noi qui facciamo tutto assieme. Queste due femmine sono stravolte Cinzia lotta con Piero. Ciao.*

*Senza dare tempo alla maestra di rispondere, depone il telefono e rientra frettolosamente nella casa solo per i bambini. C'è di nuovo silenzio a lungo e la maestra ritorna nella casa comune. Dalla vivacità dei suoni e dei rumori che percepisce, Lucia si rende conto che, dall'altra parte, capita qualcosa di insolito tra Piero e Cinzia intuisce che i due, abbracciati, stanno rotolandosi sul tappeto.*

*Piero: - Smetti... lasciami...- cerca di opporsi Piero*

*C'è molta confusione..*

*Cristina: - Io sono la mamma e voi mi ubbidite - interviene gridando Cristina.*

*Cinzia, incurante di quanto dice la compagna, sta sempre addosso a Piero e cerca di baciarlo contro la sua volontà.*

*Suona il telefono sul tavolo della casa comune.*

*Roberta: - Lu', tra un po' veniamo... Piero e Cinzia lottano... -*

*Lucia fa appena in tempo a riappendere che subito la chiama Piero, eccitato, che le dice tutto in un fiato:*

*Piero: - Ciao. Stanno succedendo dei disastri..., ma tu non vedi...*

*Come al solito Lucia non ha il tempo di parlare: dall'altra parte, nessuno si aspetta una sua risposta. Un'altra telefonata per la maestra: Cinzia parla stentatamente in preda all'emozione.*

*Cinzia: - Tutto bene qui... Succedono disastri...! Che ridere!... -*

*Il discorso si perde in una sequenza di incontenibili urla acute e di versi sordi. La situazione è caotica.*

*Cristina :-Tutti seduti adesso e basta con questa baraonda. Che casa è questa? - interviene severa.*

*Il tono forte e determinato genera un improvviso silenzio.*

*Cristina: - Adesso usciamo tutti che è ora di fare la storia. - ordina*

*In silenzio e, senza più discutere, i bambini abbandonano la casa solo per loro e vanno a sedersi, disciplinatamente, al tavolo della maestra Lucia. Quando tutti si*



sono accomodati sulle sedie attorno al tavolo, Cristina, rivolta a Lucia, fa il punto alla situazione.

Cristina: - Abbiamo deciso di riunirci con te per una riunione... -

Cinzia: - ...ma poi ce ne andiamo ancora via nella nostra casa e chiudiamo le finestre...

### **2.9. La pratica patetica e l'intenzionalità**

Il modo con il quale i bambini prendono possesso del campo tripartito fa capire che la loro relazione con la maestra - chiarito il delicato rapporto tra chi sta dentro e chi sta fuori le case - è funzionale a qualcosa, anche se non si capisce subito di cosa si tratta. Ero inizialmente piuttosto sconcolato di fronte all'oscillazione da momenti di inibizione (lo stare seduti senza fare nulla, l'attesa, il silenzio) a momenti di eccitazione (urla, grida, mani addosso uno all'altro eccetera): mi pareva che ciò generasse solo confusione. Superato però l'annebbiamento provocato in me dalla carica patetica che i bambini immettevano nell'esperienza, mi resi conto che - al di là del caos apparente - era forte in loro la tensione di dover operare senza la maestra; essa generava, bene o male, piani di attività miranti a esplicitare il senso delle proprie azioni. Metto l'accento su questa intenzionalità poiché essa sta alla base delle pratiche patetiche dei bambini. Proseguo la trascrizione:

*Poco dopo Cinzia riavvia alla casa solo per i bambini, ansiosa di riprendere quanto ha interrotto. Gli altri la seguono. Appena dentro la casa solo per i bambini, Cinzia si lancia su Piero per abbracciarlo e tentare di baciare. Colto di sorpresa, Piero si divincola dapprima timidamente, poi, indispettito, allontana la compagna bruscamente, tergendosi disgustato il viso per cancellare le tracce delle effusioni.*

Cristina: - Per prima cosa decidiamo chi dorme vicino a chi.

Cinzia: - Chi vuole essere nel letto vicino a me? -

Roberta: - Io voglio il Piero. -

Cristina: - No, il Piero è già mio, tu puoi avere la Cinzia e far finta che è un maschio se vuoi. -

Piero: - Sì, io sto con la Cristina. -

Cinzia: - Io allora prendo la Roberta, però la storia la comincio io...

### **2.10. Fare e giocare**

Se ai bambini viene fornito un contenitore flessibile e accogliente senza dir loro esplicitamente che cosa fare, l'intenzione di agire entra in funzione attorno a un obiettivo implicito; la mancanza di un contenuto non è sterile ma assume il valore di negatività feconda e creatrice - requisito per la metafora e per il simbolo. Tuttavia l'idea è difficile da accettare in un contesto istituzionale pre-ordinato

come una scuola materna. Inoltre la scoperta, importante per quanto paradossale, può non consolare soprattutto quando si constata che, quando l'ansia è eccessiva, non c'è vero divertimento nell'attività dei bambini: la prima impressione è che essi facciano ma non giochino.

A Lamone, rilevai che essi non perdevano la fiducia nella maestra la quale, pur operando ai margini, rappresentava stabilmente un punto di riferimento. Fu lì che mi convinsi che la *pazienza* e la *fiducia* garantiti dalla maestra costituiscono la condizione affettiva indispensabile per poter esercitare per finta le *separazioni* (quando i bambini vanno nella loro casa e lasciano sola la maestra), sostenuti dalla certezza che, volendo, ci sarebbe stato il *ritrovamento* (al ritorno nella casa comune i bambini ritrovano la maestra). Lo spazio tripartito che avevamo approntato costituiva l'ambiente affettivo facilitante indispensabile per collegare fare e giocare; mi chiedevo come sfruttare al meglio un tale ambiente per favorire ulteriormente il fare giocando.

### **2.11. I personaggi-vettore (2° episodio).**

Serve sottolineare che il passaggio dal fare al giocare non elimina il fare ma vi aggiunge qualcosa. L'osservazione conferma che le emozioni e le sensazioni che i bambini sperimentano provocano in loro l'intenzione di agire (il fare) inducendoli a elaborare forme rudimentali e a *riconoscerci un senso*. Al contrario di quando giocano, questa intenzione non vuole ancora dire che essi sanno dare un *significato* a quello che stanno facendo; il passaggio da una pratica ricca di *senso* ma povera di significato (attuata con il prevalente carattere di difesa contro l'ansia) a un'esperienza in cui il senso possa trovare le *forme più idonee a produrre un preciso significato* (cioè un'esperienza che indaghi ciò che ancora è ignoto) va provocato. A Lamone chiesi alla maestra di proporre ai bambini l'uso dei *personaggi-vettore*:

- a) una cuoca;
- b) un muratore;
- c) un poliziotto;
- d) un gattino.

Per segnare fin dall'inizio una minima differenza di genere, precisai che la cuoca è femmina, il muratore è maschio mentre poliziotto e gattino possono essere o maschi o femmine.

A monte della decisione è la volontà di conferire ai personaggi-vettore una funzione in parte simile a quella dell'incognita in algebra: fungere da costante disponendo però già in partenza di una penombra di significato<sup>25</sup>; essi sono quindi *forme non del tutto vuote*, a disposizione dei bambini per essere riempite del *senso* occorrente per lanciare in orbita le storie, come un razzo vettore fa con il satellite. Serve un'ulteriore regola:

<sup>25</sup> Bion W.R., *Apprendere dall'esperienza*, cit.

le impronte nella sabbia e gli uomini lo hanno seguito. Per fortuna ha trovato un fiume. Beve l'acqua, così diventa forte e può scappare più veloce... passo...

Cinzia: - ...allora il gatto esce dal buco e scappa. La cuoca lo cercava. Ha visto un cammello bravo che l'ha portato con le sue valige a casa...

Cristina: - E gli uomini cattivi? -

Cinzia: - Sono scappati via perché avevano paura delle pedate del cammello.

Piero: - Il cammello dopo aver portato il gatto a casa della cuoca, torna nel deserto e dà tre pedate agli uomini cattivi.

Cristina: - Bene bambini. Andiamo nella nostra casa a prepararci per la notte. Lui telefonaci per dirci buona notte tra un po'. Il nostro numero è "8, 9, 10"...

Cinzia: - "...11, 1"...

Roberta: - "... 2, 3, 00".

Nella loro casa i quattro bambini riordinano i cuscini e si sdraiano in silenzio. Lui compone il numero telefonico che le hanno dato "8, 9, 10, 11, 1, 2, 3, 00". Lì risponde Cristina che sottovoce le dice "buona notte" prima di riappendere.

## 3. IL CONTENUTO

### 3.1. La conservazione dei segni

La trascrizione di quanto riuscivano a fare i bambini di Lamone illustra con chiarezza che, anche se la maestra non era presente nella loro casa, essi contavano sulla sua presenza nella casa comune o nella casa solo per i grandi. Mi accorgevo, accompagnando passo dopo passo la loro esperienza, che i bambini - approfittando delle separazioni artificiali suggerite dal setting- attuavano tentativi via via più complessi per inventare e impiegare 'segni provvisori'<sup>26</sup> prima di elaborarne altri più conformi a un pensiero logico e razionale<sup>27</sup>. Perciò chiesi a Lucia di conservare quei segni *annotando con la maggiore fedeltà possibile tutto quanto riusciva a osservare*<sup>28</sup>. Immaginavo infatti che, grazie al regolare susseguirsi degli incontri e delle storie, i segni provvisori si sarebbero armonizzati tra loro e avrebbero di volta in volta prodotto un risultato più ordinato e coerente rispetto al precedente<sup>29</sup>. Inoltre, conservando puntualmente i segni la maestra garantiva<sup>30</sup> che questi venivano non solo rispettati ma tenuti ben vivi per tutto il tempo necessario a far loro acquisire un *significato*<sup>31</sup>.

### 3.2. Interpretare come a teatro

Nel presentare l'esperienza del 'fare storie' un altro aspetto mi sta a cuore: sul piano strettamente affettivo, sono consapevole che ciò che denomino 'contenitore' deve essere qualcosa di più di tre case immaginarie dentro le quali i bambini immettono liberamente un 'contenuto' di parole e di azioni ma anche qualcosa di più di un quaderno con la trascrizione di ciò che veniva detto e fatto. Mi interessa dare concretezza all'idea di un grembo simbolico permeato di pazienza e

<sup>26</sup> Bion W. R., *Gli elementi della psicoanalisi*, cit.p. 51.

<sup>27</sup> Bion W. R., *ibid.*, pp. 52-53.

<sup>28</sup> Per quanto uno strumento elettronico possa (apparentemente) facilitare il compito di registrare e conservare i segni, ritengo (fino a prova contraria) che esso debba essere escluso in quanto non si presta all'accoglimento per via di sentimento, indispensabile per un armonioso sviluppo dei pensieri.

<sup>29</sup> Bion W. R., *Apprendere dall'esperienza*, cit., p.129; *Gli elementi della psicoanalisi*, cit., p. 53.

<sup>30</sup> Un tale compito viene, frequentemente, assolto in condizioni (sentite) pervase da senso di solitudine e di isolamento (W. R. Bion, *ibid.*, p. 30).

<sup>31</sup> Bion W. R., *ibid.*, p. 111.

fiducia, capace, oltre che di accogliere e conservare i segni prodotti dai bambini, di favorire il loro sviluppo nel tempo. A Lamone suggerii alla maestra di dar voce alla propria sensibilità:

- *rileggendo all'inizio di ogni successivo incontro, quanto aveva trascritto la volta precedente e sforzandosi di interpretare la trascrizione come un attore interpreta (con la giusta misura) un brano teatrale.*

Oltre che sottolineare la continuità delle storie, la rilettura attribuisce ai testi conservati un valore aggiunto: quello dell'interpretazione della loro maestra; perciò insistevo che Lucia mettesse tutta la passione di cui era capace nel rileggere, come fa l'attore a teatro quando presta gesti, voce e sensibilità - in una parola il senso di cui è dotato - a forme che, senza la sua interpretazione, andrebbero perdute o rimarrebbero vuote. Come a teatro le figure immaginarie create dall'autore richiedono un attore che le vitalizzi con il suo talento, così nelle storie dei bambini i *personaggi* richiedevano degli *interpreti*.

### **3.3. La passione**

E' dunque soprattutto l'adulto che ascolta i bambini, con la sua sensibilità, a rendere concreta l'idea di un contenitore; combinato con un contenuto, esso genera un significato affettivamente stabile e coerente. *"Sono proprio curioso di sentire la storia che ho fatto..."* mi disse una volta un bambino, e credo intendesse: *"la storia che ti ho raccontato la so bene perché l'ho fatta io, ma ciò che mi cattura è la passione con cui tu - adulto - me la sai riproporre: la tua passione per me mi fa capire quanto valgo"*.

C'è una coincidenza di intenzioni tra quanto fa l'adulto e quanto fanno i bambini: da un lato questi suppliscono alla mancanza di direttive inventando un contenuto che l'adulto raccoglie e conserva (fungendo da contenitore), dall'altro, con la sua interpretazione, chi è in ascolto dei bambini introduce nella relazione (contenitore) il *valore aggiunto* (contenuto) che attribuisce loro. La relazione dinamica e costante tra contenitore e contenuto si stabilisce.

### **3.4. Il ruolo del linguaggio (3° episodio)**

Proseguendo l'esperienza di Lamone, la costante relazione dinamica tra contenitore e contenuto sviluppata dai due versanti, fu essenziale per far capire ai bambini le loro stesse intenzioni. Ragione, logica e razionalità non sono prerogativa esclusiva della attività mentale cosciente<sup>32</sup>: le intenzioni che contribuiscono all'azione consapevole scaturiscono anche da sorgenti inconse. L'interpretazione

<sup>32</sup> Jaques E., *The form of Time* 1982, tr. it. *La forma del tempo*, Centro Scientifico Torinese 1988, pp. 62-63.

appassionata delle storie da parte della maestra e la pratica svolta dai bambini si profilano come condizioni indispensabili per comporre un ipotetico trasformatore, necessario per apprendere dall'esperienza: esso, opponendosi alle scariche emotive, favorisce la presa di coscienza di come ragione, logica e razionalità riescano a raccogliere e a formulare sotto forma di obiettivi intenzionali i desideri e le paure presenti negli stati inconsci della loro mente.

Ma tutto ciò è possibile solo valorizzando il ruolo chiave del linguaggio, indispensabile per ogni formulazione. Per quanto si possa apprezzare il potenziale immaginifico della lingua infantile, occorre non perdere di vista che esso<sup>33</sup>, accumulando in sé una molteplice varietà di senso<sup>34</sup>, rende difficile discriminare senza equivoci una significazione precisa; il 3° episodio della serie ne è un esempio:

*Sono presenti Cinzia, Piero e Roberta; Cristina è ammalata. La maestra ha appena finito di leggere (interpretandola) la storia della volta precedente.*

Roberta: - Bene. Siamo qua per la storia. Tu lo sai già. (*rivolta alla maestra*) E' la cento, cento puntata... -

Cinzia: - ...la mia mamma vomita sempre nel bagno (*la madre di Cinzia è incinta da alcuni mesi*), poi mi chiama sempre per aiutarla, per portare il termometro. Io non piango. Non ho paura... Niente paura.

Roberta: - Ma vuoi iniziare tu la storia? -

Cinzia: - Io non so niente! -

Roberta: - Allora comincio io (*riprende il racconto da un punto della storia precedente*): - la cuoca ha detto: "ma chi è questo animale?". Il gatto dice: "è il mio amico cammello". La cuoca dà il latte al gatto e anche al cammello che gli piace molto, moltissimo!...

Cinzia: - Sì, da certe mucche... le mucche del deserto! -

Roberta: (*perplessa*) - Mucche nel deserto!? ...e bon! Ce n'erano poche però... le altre erano scappate via... passo

Piero: - ...il cammello che non voleva tornare più nel deserto per quegli uomini cattivi che lo volevano spellare della pelle. Il poliziotto dice: "ma non è vero, non è possibile!" "Va a controllare e vede che è vero... Allora avvisa a tutti gli animali e anche i loro padroni. Un bambino di tre anni (*un piccolo della scuola materna*) va nel deserto degli uomini cattivi... Il cammello lo salva e prende a zoccolate i cattivi che fanno finta di morire, ma poi si alzano e cominciano a spellare il cammello, che fa finta di morire lui, ...ma d'un tratto scappa veloce e porta via il bambino... - passo...

Cinzia: - ...le mucche si sono travestite da uomini per non farsi spellare... Il figlio del cammello era il cammellino... Gli uomini cattivi hanno iniziato a spellarlo sulla schiena. E' uscito tanto sangue, tanto dappertutto... Il suo papà cammello l'ha

<sup>33</sup> Barthes R., *Mythologie*, 1957, tr. it., *Miti d'oggi*, Einaudi, Torino 1974, p. 226.

<sup>34</sup> Per la definizione del termine "senso" si veda Barthes R., *ibidem*, pp. 198-199)

preso, la sua mamma piangeva perché era un po' morto... Non stava tanto bene ed era rosso di sangue... -

Roberta (con trepidazione): - La mamma cammella sa che la cuoca è brava a prendersi cura degli animali. Va da lei e dice: "curami il mio cammellino... fam-melo guarire, ti prego!"...passo

Cinzia: - Il cammellino è grande come il gatto. -

Li ha fatti entrare... l'ha medicato... l'ha incerottato... poi l'ha messo in un lettino vicino a quello del gatto..." Mah!.. Non avrei tanto tempo, con tutto il daffare che ho, ma vi aiuterò"

Roberta: - Sì e andavano d'accordo.

Cinzia: - A mezzanotte la cuoca si è accorta che il cammellino è grave, grave... è morto!... Ha chiamato i genitori e glielo ha detto... L'hanno preso in braccio sporco di sangue e l'hanno portato a casa... sporco di sangue rosso... La mamma cammella piangeva come una stupida. La cuoca l'ha abbracciata: "comare, calmatì!" Intanto il cammellino ha alzato la testa "Olé, sono vivo!"... e gli hanno pulito via il sangue... e la sua mamma non piangeva più.

Roberta: - Beh. La puntata è finita. Andiamo? -

Come se fosse un ordine, gli altri due bambini la seguono nella casa solo per loro.

### **3.5. Oltre il rapporto di causa e effetto (4° episodio)**

Lo sforzo di sciogliere l'equivoco mi portò a riconoscere dei legami di *causa ed effetto*<sup>35</sup> tra i diversi elementi del racconto. Tuttavia il rapporto causa-effetto - per quanto adeguato a rappresentare la complessità psicologica dell'esperienza emotiva - era insufficiente a radicarla in azioni specifiche fondate logicamente (e dunque comprensibili e ripetibili). Mi chiedevo come costringere il senso del racconto dei bambini - tendenzialmente illimitato, ripeto, in quanto ogni storia suscita molteplici interpretazioni - a tradursi in un'unica azione, quella e non un'altra. I bambini stessi fornirono la risposta con la storia seguente (4° episodio) e, soprattutto, con l'uso della casa solo per loro:

*I quattro bambini sono tutti nella casa solo per loro e parlano ad alta voce, concitati, sovrastandosi l'uno*

*l'altra con la voce. Roberta e Cristina bisticciano per telefonare. Squilla il telefono della casa comune.*

Cristina: - Ciao Lu'. Ascolta, da te verremo poi la prossima volta e staremo con te. Va bene?

Allora ciao e scusaci!

*Ancora il telefono.*

<sup>35</sup> Bion W.R., *Apprendere dall'esperienza*, cit. p. 130.

Roberta: - Luci, quello che ha detto la Kiki è proprio vero. Anzi la prossima volta ti porteremo un regalo. Ciao. -

*Altra telefonata.*

Cinzia: - Luci, ciao. Quando vengo ti devo fare tante domande che io non so... Adesso non posso. Si parte. Ciao. -

Cristina (*rivolta ai compagni*): - Tu prendi la valigia. Tu, la borsa con i soldi. Tu, i passaporti. E io, i biglietti per l'aereo. Siete pronti? Andremo in Africa dove ci sono i cow boy, nella giungla, con i leoni, i dinosauri, i coccodrilli, il mondo dei cartoni mostruosi, le sabbie mobili, i fantasmi... Siete pronti per il decollo? Partenza! Vrrr, Vrrr, Vrrr... Non avvicinatevi al finestrino aperto che è pericoloso... Ecco siamo in giungla... -

Piero: - No, siamo in Africa... Prima viene l'Africa. -

Roberta: - Sì è Africa qui... e lì c'è una libreria africana (indica la libreria della scuola che, per forza di cose, si trova stabilmente nella zona in cui c'è la casa dei bambini)... Guardate lì... C'è la storia dei tre porcellini... E' scritto in lingua africana... -

*Anche se la maestra non può vedere quello che i bambini stanno facendo, le è chiaro che stanno togliendo alcuni libri dai ripiani della libreria.*

Cristina: - Venite tutti... Guardate dalla finestra.

Vedete quel puntino nero in fondo? Lontano, lontano, vedete? E' la Lucia... -

*Poi, improvvisamente, cambia il tono della voce, alterandolo in modo da mostrarsi esageratamente spaventata e grida:* - Oh no!... Siamo circondati... dai svedesi... no, dagli indiani d'Africa... oh Dio! Che paura! -

*Contagiati dall'eccitazione anche gli altri bambini urlano simulando spavento con grida e strepiti di panico. Poi, si abbracciano, strillando.*

Roberta ( *fingendo terrore*): - ... Sono gli uomini della giungla. Guardateli come sono neri. Tutti nudi. Feroci. Oh Dio! Aiuto! Aiuto! -

Piero: - ... Arrivano, arrivano... Fate qualcosa!-

Cinzia (molto preoccupata): - lo telefono... (telefona) Sono io Lu', la Cinzia, qui è brutto. Fa paura. C'è il leone e gli uomini nudi. Voglio venire a casa. -

Cristina: - No, non puoi!... L'aereo non parte ora! -

Cinzia: - Ma io ho un aereo piccolo per me... (*rivolta alla maestra per telefono*) Vengo. Parto... -

*Dopo aver abbandonato precipitosamente la casa dei bambini, si siede, sola e compita, al tavolo della casa comune sospirando:* - ... Sono qui!

*Gli altri tre bambini dentro la loro casa lottano contro gli animali feroci, i mostri e i fantasmi che fingono di incontrare e, noncuranti della diserzione di Cinzia, simulano terror panico e pianti disperati.*

*Cinzia tende di tanto in tanto il collo verso la casa dei bambini ma non si muove. Passano alcuni minuti di grande confusione finché Roberta, Piero e Cristina decidono di ritornare dalla maestra.*

Cristina: - Ciao Lu'. Siamo tornati, ma quasi siamo morti. Che pericoloso era. Guarda: ho un morso di leone sulla mano, un graffio di aquila qui in faccia e poi anche sulla schiena. Abbiamo fatto una lotta... Tremenda!



Cinzia: - A me non hanno fatto niente. Ero forte. Li ho uccisi tutti! -  
 Roberta: - Ci siamo salvati senza armi! -  
 Piero (contrariato): - Sì, io avevo il mitra, contro i cocodrilli!  
 Cinzia: - Io non avevo paura. I cocodrilli mi fanno ridere. Anche i leoni... (e rivolta ai compagni)... Andiamo a dormire...  
*In un attimo tutti lasciano nuovamente la casa comune per rientrare in quella solo per loro.*  
 Roberta: - Possiamo leggere qualcosina prima di dormire. -  
 Cristina: - No cara! E' tardi e siamo stanchi. Qualcuno spenga la luce per favore. Non telefoniamo alla Lu' che non abbiamo tempo... -  
 Cinzia: - No, io la chiamo! ...Lu', ciao. Qui è notte.  
 Buona notte. Ciao. -

### **3.6. La perfetta interpretazione**

Confrontando il 3° episodio con il 4°, colpiscono le somiglianze e le differenze: le avventure - simili per l'intreccio - nel 3° episodio hanno per protagonisti i personaggi-vettore o qualche loro espansione (ad esempio il cammello), mentre nel 4° vengono agite in prima persona dagli stessi bambini; la storia, prima raccontata al tavolo della casa comune in presenza della maestra, nell'episodio successivo si svolge lontano da lei (nel luogo dove lei non è autorizzata a entrare). Il confronto tra i due episodi ci istruisce su come il senso del racconto - passibile di una quantità di interpretazioni se il racconto resta tale - si incarni in un'unica, inequivocabile azione nel momento in cui viene interpretato in prima persona dai bambini. Su questa base si può precisare la tesi, già abbozzata, secondo cui l'alternativa sana alle scariche emotive (attuate con vari mezzi contro il mondo esterno o il corpo proprio) sono le *trasformazioni* con il concorso di una pratica (patetica): al contrario del semplice racconto su qualcosa, essa è dotata di una realtà sensoriale - intelligibile in ogni istante - che non rimanda ad altro che a ciò che accade<sup>36</sup>. Denomino tale pratica *perfetta interpretazione*: con essa il senso, tendenzialmente illimitato che si nasconde nelle pieghe di ogni racconto su qualcosa, viene *perfettamente* raccolto e imbrigliato dalle forme del 'senso compiuto' (come lo sono tanti torrentelli, che corrono disordinati verso la valle, dagli argini del fiume); la sua immediata intelligibilità lo rende subito forte ed efficace.

<sup>36</sup> "Designa e notifica, fa capire e impone": per Barthes è significazione. Barthes R., *Miti d'oggi*, cit. p. 199.

## 4. L'OSCILLAZIONE

### 4.1. Due linguaggi per un'unica trama

Nel 'fare storie', l'intelligibilità della perfetta interpretazione oltre ad avere un valore in sé fa da contrappasso ai racconti con i personaggi-vettore (il muratore, la cuoca, il poliziotto e il gattino). Ritmati in un singolare va-e-vieni, *due distinti linguaggi* si intersecano in un'unica trama: un inquietante viaggio immaginario alla scoperta di un mondo sconosciuto. Il *linguaggio della sostituzione*<sup>37</sup> è indotto dalle prescrizioni della maestra e adottato al tavolo della casa comune: esso dà voce a dei personaggi fittizi, sostituiti proiettivi dei bambini:

*Cristina*: - Il gatto è partito. E' andato nel deserto...

*Roberta*: - ...sì però era un deserto con acqua...

*Cristina*: - ...voleva visitare, conoscere il mondo del deserto. ...Non sapeva che era pericoloso.

*Cinzia*: - Aveva capito però lui, ed è tornato indietro a casa.

*Cristina*: - No, no non è vero! È andato fino nel deserto e non può tornare subito, però si è spaventato perché ha visto arrivare una valanga di sabbia... Il gatto è stato sepolto... Ahimè. Non riusciva più a uscire. Ha provato a togliere la sabbia, ma non riusciva...

Il *linguaggio del compimento* invece impregna di parole la pratica dei bambini quando essi compiono in prima persona il viaggio. Il processo conoscitivo si profila come un singolare *viaggio di esplorazione dell'ignoto* svolto con gli atti di parola, come in questo passaggio tratto dal 4° episodio:

*Cinzia*: - Luci, ciao. Quando vengo ti devo fare tante domande che io non so... Adesso non posso. Si parte. Ciao.-

*Cristina (rivolta ai compagni)*: - Tu prendi la valigia. Tu, la borsa con i soldi. Tu, i passaporti. E io, i biglietti per l'aereo. Siete pronti? Andremo in Africa dove ci

<sup>37</sup> Bion usa i termini *Language of Substitution* e *Language of Achievement* (Bion W.R., *Attention and Interpretation*, 1970, Marasfield Library, London 1988, p. 125 e sg.). Nell'edizione italiana, *Attenzione e interpretazione*, Armando, Roma 1973, p. 169 e sg., i termini sono tradotti con 'linguaggio della sostituzione' e 'linguaggio dell'effettività'. Preferisco, per quest'ultimo termine, la denominazione 'linguaggio del compimento' che, mi pare, consideri meglio la presenza dell'azione (pratica) da compiere.

sono i cow boy, nella giungla, con i leoni, i dinosauri, i cocodrilli, il mondo dei cartoni mostruosi, le sabbie mobili, i fantasmi... Siete pronti per il decollo? Partenza! Vrrr, Vrrr, Vrrr... Non avvicinatevi al finestrino aperto che è pericoloso... Ecco siamo in giungla... -

Piero: - No, siamo in Africa... Prima viene l'Africa. -

Roberta: - Sì è Africa qui... e lì c'è una libreria africana (indica la libreria della scuola che, per forza di cose, si trova stabilmente nella zona in cui c'è la casa dei bambini)... Guardate lì... C'è la storia dei tre porcellini... E' scritto in lingua africana... -

#### **4.2. Sostituzione e compimento**

Se si considera la trascrizione è subito evidente che i bambini usavano i personaggi al posto di se stessi per preparare a tavolino - rassicurati dalla presenza della maestra - il canovaccio della storia che avrebbero poi *compiuto* da soli, nella casa dove lei non poteva entrare. È comprensibile che, prima di intraprendere una qualunque Nuova Azione o Avventura<sup>38</sup>, essi prendessero delle precauzioni; lo facevano usando la lingua sia come strumento di difesa contro le incombenti ansie persecutorie o depressive, sia come strumento di controllo sugli sviluppi imprevedibili delle vicende. Inoltre, il linguaggio della sostituzione serviva loro per comunicare e negoziare il consenso: i bambini elaborano, in teoria, un minimo codice di comportamento per accordare i loro desideri con i limiti - per realizzare i loro sogni, si potrebbe dire - quando sarebbero passati all'altro linguaggio.

Ma la differenza fondamentale fra i due linguaggi appare rispetto al *decidere*<sup>39</sup>: mentre con il linguaggio della sostituzione, i bambini potrebbero continuare il racconto all'infinito<sup>40</sup>, con il linguaggio del compimento essi si impegnano in un'*esecuzione* pratica: non più solo parole ma finzione agita. L'atto di parola - benché ancora finzione - implica allora di *sentire per davvero* le emozioni e le sensazioni. È a questo punto chiaro che 'fare' storie è differente da 'raccontare' storie.

#### **4.3. Successione e intenzione**

L'alternanza dei due diversi atti di parola è un punto cruciale nel fare storie in successione e, soprattutto, esprime un'*intenzione non consapevole*, eppure dotata di una sua razionalità. L'attenzione dei bambini, la loro memoria, le loro paure e soprattutto i loro desideri formano un sistema dinamico che li spinge irrisisti-

<sup>38</sup> Le maiuscole intendono sottolineare il carattere mitico dell'esperienza.

<sup>39</sup> La funzione esecutiva è essenziale per differenziare i linguaggi.

<sup>40</sup> L'irreversibilità della parola consente di aggiungere parole a parole. Vedi Barthes R., 1984, *Le bruissement de la langue*, tr. it., *Il brusio della lingua*, Einaudi Torino, 1988, p. 79.

bilmente - quasi senza che se ne rendano conto - verso un obiettivo: apparentemente fare e giocare. Tuttavia mentre essi raccontano e fanno (compiendo nel contempo atti di parola), è come se una singolare razionalità inconscia desse loro l'indicazione della direzione verso cui andare<sup>41</sup>.

I bambini creano, modificano le creazioni, raggiungono e superano qualcosa, riducono la tensione, ottengono un soddisfacimento, influenzano gli altri, eccetera<sup>42</sup>. In loro si coglie soprattutto lo sforzo di trovare le parole adatte per esprimere l'ansia bifronte che ogni percorso di conoscenza muove: da un lato il timore di annientamento (ansia persecutoria) da parte del nuovo che si va a incontrare e dall'altro la nostalgia del mondo conosciuto appena abbandonato (ansia depressiva).

#### 4.4. Il viaggio: elemento-chiave di uno schema conoscitivo

Grazie all'alternarsi degli atti di parola (di sostituzione e di compimento) si fa chiarezza sull'intuizione portante dell'esperimento: l'attività mentale inconscia orienta ragionevolmente - anche se in modo continuamente mutevole - l'intenzionalità e la convoglia in uno *schema conoscitivo* (in gran parte preconscious) che funge da intermediario tra i *desideri* che cercano un appagamento e i *limiti* della realtà esterna e insiti nel mondo interiore. Il viaggio - occorre ribadirlo - è il fulcro dello schema: gli atti di parola, traducendolo con efficacia in una storia viva, tracciano - storia dopo storia, sempre più precisamente - il percorso che una mente svolge<sup>43</sup> per trasferire il *senso inconscio* alla *conoscenza conscia*<sup>44</sup>, passando attraverso la *consapevolezza preconscious*.

Lo schema è semplice:



<sup>41</sup> Jaques E., cit., p. 63.

<sup>42</sup> Jaques E., ibid., p. 83.

<sup>43</sup> È implicito nel percorso il travaglio di tollerare l'oscillazione da stati d'ansia persecutori a stati d'ansia depressivi che rinviano all'elemento della psicoanalisi che Bion denomina 'oscillazione PS ↔ D' (cfr. Bion W.R., 1963, *Gli elementi della psicoanalisi*, cit.)

<sup>44</sup> Jaques E., cit., p. 67.

C'è un luogo di partenza - *la casa*, contenitore di primo grado - e uno verso il quale muove l'intenzionalità - un *universo ignoto*, contenitore di secondo grado; la popolazione (il contenuto) del primo è la *famiglia*, quella del secondo è lo *straniero*.

#### **4.5. La ripetizione dei viaggi: il 6° episodio**

Lo schema conoscitivo - che intermedia tra desideri e limiti - è una rappresentazione *sui generis*, una sorta di via di mezzo tra il fenomeno e il concetto, che garantisce l'indispensabile omogeneità tra l'uno e l'altro. Se il viaggio è un elemento essenziale dello schema, solo *la ripetizione dei viaggi*<sup>45</sup> consente sia di rendere stabili gli apprendimenti (grazie alla nominazione le cose del mondo esterno e gli stati del mondo interno ricevono dei nomi e l'ansia viene attenuata) sia di ipotizzare i possibili significati generati dall'incontro - correlazione - tra desideri e limiti. Suddivido il 6° episodio in cinque tappe per chiarire come desideri e paure muovano al viaggio incontro ai limiti e alla ripetizione di esso:

##### **Prima tappa. I preparativi: il desiderio e l'intenzione**

Cristina (*al telefono dalla casa dei bambini rivolta alla maestra*): - Ciao. Devo dirti una cosa: anche domani non ci saremo perchè dobbiamo andare in Africa e nel mondo intero. Se troviamo qualcosa di buono da mangiare, una specialità dell'Africa, te la portiamo. Ciao. -

Roberta: - Andiamo dai leoni... quelli liberi nella foresta... e forse lasceremo qualcuno a casa... a curarla - (*e, alludendo provocatoriamente a Piero*) - ...se il Piero ha paura... -

Piero: Io no! Io vengo. Sei matta Robi? -

Cristina: - Adesso dormiamo prima di partire... Ci sono due letti... Piero, tu vai a dormire sul divano... o per terra... -

Piero (*irritato*): - Bon... Potevate portare tre letti però...

Roberta (*suadente*): - ...la prossima volta...

##### **Seconda tappa. Il viaggio verso l'ignoto**

Cristina: - Qui però c'è già l'aereo. Che bello! Guardate, c'è il frigo... togliamo tre gelati... Oh! C'è il film nel video dell'aereo! Sedetevi e guardate. Capite tutto? -

Piero: - Io continuo a dormire. Questo vostro film non mi piace.

Cristina: - Tanto è già finito! (telefona alla maestra). Ciao Luci. Siamo a Verona...

<sup>45</sup> Bion W.R., *Apprendere dall'esperienza*, cit., p. 156.

Siamo in aereo sopra Verona. Va tutto benissimo... Ma non pensiamo che questo aereo tenga per molto... fa di quei balletti!... Fa anche freddo... e c'è nebbia. Io e la Robi abbiamo solo un po' di raffreddore... ma il Piero ha la varicella...

Piero (*sempre irritato e poco cooperativo*): - Sì, perchè dormo per terra! -

Cristina (*maliziosamente materna e suadente*): - Quando saremo in Africa dormirai nel letto... Adesso vi racconto una storia. Ascoltate... anche tu, Piero. -

Piero: - No. Io dormo! -

Cristina (*provocatoria*): - Forse è meglio. Hai la varicella... -

(*Piero non risponde e sta sdraiato sul pavimento come se dormisse*)

### Terza tappa. L'universo ignoto e lo straniero

Roberta: La Lu'! Chiamiamola, che è un pezzo che non la sentiamo più. (Telefono) - Ciao Lu', siamo in Africa. Ci sono i cobra,... i leoni selvatici e gli indiani. Il Piero è stato morsicato dai cocodrilli... -

Piero: - No, non io. E' la Kiki che è stata morsicata! -

Roberta (*ancora al telefono*): - Scusa Luci, ma adesso devo andare... Il Piero vuole uscire incontro al cobra... ciao. - (*supplievole, rivolta a Piero*) - No Piero! Non uscire! Non fare lo stupido... non hai neanche il fucile! -

Piero: - Ma che fifa che hai, Robi! Io non ho paura dei cobra... -

Cristina (*al telefono rivolta alla maestra*): - Ciao Luci. Ho sentito adesso al telegiornale che a Lamone (*che per lei è il luogo dove si trova ora la maestra*) arrivano dei cobra... delle lucertole... dei mostri velenosi. Lì da te... Fai attenzione! Chiuditi in casa. Hai capito?... Proprio lì, nella piazza dell'asilo. Ciao e mi raccomando... se ti morsicano muori. Ciao. -

Roberta (*concitata*): - Noi intanto prepariamo la ricetta per vincerli. Venite... Datemi una padella!... (*finde di mettere degli ingredienti in una pentola*) - ... coda di lepre... macchia di varicella... erba di prato... sassi celesti... zampe di gallina... Ecco è fatta!-

Cristina (*alla maestra per telefono*): - Scusa Luci, non spaventarti. Abbiamo scoperto una ricetta schifosa ma che fa scappare i mostri. L'ha fatta la Robi... Adesso te la mandiamo per posta speciale... (*prende un fazzoletto e, scostando la tenda di separazione, lo lancia nella direzione della casa comune facendolo cadere proprio vicino alla maestra*) - E' arrivato?... Così non avrai più paura... Noi torneremo dopo. Ciao. -

Roberta (*simulando alterazione*): - Ragazzi, dobbiamo scappare! Qui arrivano gli indiani che ci vogliono ammazzare! -

Piero: - Venite con me, in cantina! - (*Le due bambine non chiedono di meglio e seguono il maschietto che le porta a rifugiarsi in un angolo del locale. Lì si abbracciano stretti, fingendo lacrime e paura*).

Roberta (*simulando il verso di un guerriero indiano*): - Uh! Uh! Uh! Uh! Guardate! ...Uh! Uh! uh!... Ce n'è uno!... Piero, aiuto!... - (*Piero, pieno di coraggio e vigore, si scioglie dall'abbraccio delle bambine e, staccatosi dall'angolo dove*

*quelle restano rifugiate, va al centro del locale dove simula una difficile lotta contro l'indiano che sta aggredendoli).*

Cristina (concitata): - Ciao Luci... Siamo in cantina d'Africa... Siamo in pericolo! - *(fingendo un grande terrore)* - Aiuto!... Aiuto..! -

Roberta: - Stacca il telefono. Così si spaventa di più... -

Cristina *(per poter meglio spaventare la maestra, comincia a produrre dei suoni meccanici e incomprensibili, come se si trattasse di interferenze sulla linea)*: - La li-nea è spa-ri-ta. Fi-ne del-la te-le-fo-na-ta... -

Roberta: - Prepariamole un messaggio e spariamoglielo con il cannone... *(fingono di scrivere una lettera)*... Cara Luci. Saremo morti in Africa tra un po'. Ammazzati dagli indiani.

Piero: - Adesso lo legge e sviene dalla paura! -

*(Lunga pausa in silenzio)*

#### **Quarta tappa. Il viaggio di ritorno a casa**

Roberta (al telefono): - Luci, non preoccuparti più! Stiamo tornando. Siamo riusciti a scappare. Ciao. A presto. -

*(Roberta e Cristina sbucano dall'apertura della tenda che separa la casa dei bambini dalla casa comune e vanno a sedersi al tavolo).*

Roberta: - Ciao Luci... Siamo tornati, finalmente... Ma dov'è Piero? -

Cristina: - Adesso che ci penso, non l'ho visto neanche sull'aereo! -

#### **Quinta tappa.**

##### **La ripetizione del viaggio e la morte come limite per eccellenza**

Roberta *(fingendo molta preoccupazione)*: - O Dio!... E' rimasto in Africa... Andiamo a salvarlo!...

*Precipitosamente, le due bambine abbandonano il loro posto nella casa comune e rientrano nella casa solo per loro.*

Roberta *(con finta disperazione)*: - Oh no...! Guarda è morto! Povero Piero!... Io morivo quando vedevo che il Piero era morto...

Cristina: - Anch'io morivo quando morivi tu... -

*Le due bambine, come a tradurre in atto il loro proposito, si lasciano cadere esanimi sul pavimento e restano immobili in silenzio per alcuni lunghi minuti accanto a Piero.*

Roberta: - Kiki... io mi svegliavo dopo un po'... Ah che male! Sono ferita!...-

Cristina: - Anch'io! ... Che male! Ma siamo ancora salve!

Roberta *(con Piero che continua tenacemente a fare finta di essere morto)*: - Oh no! Guarda il Piero... lui è morto per sempre!... Povere noi... Cosa facciamo? - Diamogli la ricetta schifosa!

*Le due bambine fingono di far bere a Piero la medicina che avevano preparato in*

precedenza per la maestra. Piero allora comincia lentamente a muoversi, dando faticosamente i segni di stare per svegliarsi.

Piero: - Grazie... non ne potevo più di essere morto... -

### **Sesta tappa. Il ritorno a casa, in famiglia**

Cristina (*rassicurata*): - Andiamo a finire la puntata da in casa... Lui è così debole. Accendiamo la tele e guardiamola in pace.

#### **4.6. Regolazioni graduali**

Paragono l'alternarsi dei due distinti linguaggi nelle storie che si susseguono all'atto di mettere a fuoco un binocolo: immagino i bambini e la loro maestra alle prese con la graduale regolazione dello strumento per ottenere una percezione sempre più nitida dell'oggetto, indipendentemente dalla sua distanza:

Regolazione 1: *racconto di storie* che hanno come protagonisti cuoca, muratore, poliziotto, gattino (linguaggio della sostituzione);

Regolazione 2: *interpretazione appassionata* da parte della maestra del racconto conservato;

Regolazione 3: *pratica patetica* con perfette interpretazioni e linguaggio del compimento;

Regolazione 4: *interpretazione* da parte della maestra della pratica conservata;

Regolazione 5: prosecuzione del *racconto* con i personaggi sostitutivi o del compimento attraverso le pratiche;

Regolazione 6: *interpretazione* da parte della maestra;

Regolazione 7: ecc. ecc.

Il succedersi delle regolazioni attribuisce al senso delle forme sempre più precise e differenziate; nel contempo, si può immaginare il senso inconscio divenire gradualmente consapevolezza preconsocia e prendere infine le caratteristiche della conoscenza conscia senza perdere, nel tragitto, la sua intima intenzionalità e coerenza. L'episodio che segue (il 10° della serie che ho presentato dettagliatamente altrove<sup>46</sup>) è giocato nel registro del linguaggio della sostituzione e istruttivamente mostra il cambiamento rispetto ai primi viaggi verso l'ignoto: le terrificanti esperienze a contatto con crudeli stranieri hanno lasciato il posto ad altre, che avvengono in un clima più favorevole e con maggior determinazione a esplorare l'ignoto:

<sup>46</sup> Marcoli F., *Il pensiero affettivo*, cit.



Roberta: - Era successa una cosa strana in casa della cuoca: qualcuno aveva spostato i mobili. Chi era?... La cuoca ha pensato e ha capito: era un ladro. -  
 Cristina: - No, di ladri non ce n'erano più. Sarà stato un robot. -  
 Roberta: - Sì, era stato un robot. Nessuno si era accorto della sua esistenza. -  
 Cristina: - I personaggi vivevano a Lamone da tanti anni e nessuno lo conosceva. Un giorno lui ha spostato Lamone in un'altra città. -  
 Roberta: - Sì, a Olgia.<sup>47</sup> -  
 Cristina: - No, in giungla. Anzi, nella Svizzera tedesca. -  
 Roberta: - Sì, Quando si sono accorti hanno chiesto: dove siamo? "Sciabi-sciabi"<sup>48</sup> gli hanno risposto. Era tedesco. Non capivano niente. "Sciabi-sciabi-è" diceva la gente che passava. "Sciabi-sciabi-ò" ha detto un'altra signora. -  
 Cristina: - Poi camminarono avanti e tutti quelli che incontravano dicevano "sciabi-sciabi". Per fortuna incontrarono un tizio che era stato trasportato anche lui... e ha detto "ciao! lo non parlo sciabi-sciabi. Parlo normale, di Lamone". Con lui andarono al mercato di quella città... ma non capivano niente... non potevano fare la spesa. Presero l'aereo e partirono. Volevano andare nelle altre zone di Sciabi-sciabi... si chiamava "città di Sciabi-sciabi-ù". Non capivano niente anche lì. Allora la cuoca provò a dire "sciabi-sciabi-bi" e tutti capivano. Il robot allora li riportò a casa, a Lamone.  
 Roberta: - Lui era in missione segreta e quanto ha sentito che erano riusciti a sentire la lingua grazie alla cuoca li ha riportati perchè avevano come vinto. La cuoca era diventata regina e il gatto principe. Tutti venivano dalla cuoca a raccontare i loro problemi. Lei glieli risolveva. Aveva anche deciso che tutti dovevano aiutarsi: se uno era muto, qualcuno parlava per lui. Se uno era cieco, qualcuno lo aiutava a camminare. Era la cuoca che comandava queste cose. -

#### 4.7. Conclusione

Il susseguirsi delle storie ha portato i bambini da una visione in cui l'Altro - lo straniero e quindi l'oggetto di conoscenza - appare invariabilmente cattivo e persecutorio a una visione secondo cui esso è avvicicabile, nominabile e può entrare a far parte del proprio campo d'esperienza.

Il rassicurante finale dell'ultima storia non è il risultato più apprezzabile. Ben più importante è il graduale processo di affinamento delle capacità di rappresentare i conflitti *per finta*. Vorrei ribadire che affinché ciò avvenga è indispensabile l'adeguato ascolto da parte dell'adulto, la stimolazione e lo sfruttamento dell'inclinazione originaria presente in ogni bambino a identificarsi in chi si cura di lui.

<sup>47</sup> Olgia è un piccolo comune dove Roberta passa spesso le vacanze.

<sup>48</sup> Si noti, nelle parole utilizzate, la presenza del fonema 'sc' che, per la bambina, caratterizza in modo particolare e dominante la lingua svizzero-tedesca.



L'essenziale è sostenere il bambino in questo imponente lavoro affettivo e cognitivo affinché la sua crescita mentale passi da rappresentazioni vaghe e generiche di sé e delle proprie relazioni con il mondo a rappresentazioni sempre più differenziate ma tra loro integrate.

# Il pensiero mitico e le storie.

## Appunti per una teoria generativa del pensare

### 1. LA REALIZZAZIONE DEL SOGNO

#### 1.1. Cristoforo Colombo.

Un individuo che cerca di conoscere è come un esploratore: egli parte per un'Avventura emotiva senza aspettare che il Nuovo gli si presenti da sé; gli va incontro consapevolmente. Alla partenza egli si dota di alcune *ipotesi definitorie* relative a ciò che immagina di trovare; mette a punto un sistema di *annotazione* utile per immagazzinare e conservare i segni - quelli che porta con sé e quelli che collezionerà man mano - che costituiscono la *memoria*; attiva l'*attenzione* per evitare sorprese e compie *azioni* per realizzare il suo progetto<sup>1</sup>. In altre parole, mette in moto il suo generatore di pensieri in cui dominano temporaneamente le funzioni per indagare l'ignoto.

Egli sa che per aver successo nella sua impresa deve essere pronto ad affrontare eventi ostili: dunque gli occorrono anche mezzi per difendersi e per offendere. Inoltre, sospinto e influenzato com'è dal desiderio da appagare, l'esploratore è sistematicamente esposto a *fraintendimenti*.

Immaginiamo che l'esploratore sia Cristoforo Colombo, alle prese con il sogno di raggiungere le Indie. A un tipo come lui non basta coltivare l'idea, come una fissazione ossessiva<sup>2</sup>: egli vuole realizzare il suo sogno e dunque svolge le pratiche

<sup>1</sup> Si fa qui riferimento alle funzioni d'uso del pensiero che Bion W.R. (vedi *Apprendere dall'esperienza*, cit., p.61) mutua da Freud S. (vedi, 1911, *Precisazioni sui due principi dell'accadere psichico*, tr. it. p. 453sg.) e costituiscono l'asse delle ascisse della sua griglia.

<sup>2</sup> Nel *sogno (solo sognato)* le idee non sono fisse. Si ha una *forma dal senso illimitato*. Nel *mito* (così come nel *racconto del sogno*) le idee si fissano. Il *senso illimitato* del sogno sognato ruba una forma (il linguaggio) per acquisire un *senso compiuto*. Barthes direbbe che, trasformando un

adeguate per sottrarsi all'oppressione del desiderio inappagato<sup>3</sup>.

Inizialmente, delle Indie, egli ha poche conoscenze superficiali - raccolte qua e là - e molti pregiudizi; se ne serve per costruire alcune *ipotesi* su ciò che vuole conoscere; con il viaggio le verificherà. Una volta salpato, non sarà più l'idea di partire per le Indie a tormentarlo ma nuove ossessioni: in primo luogo quella di approdare sulla terra sconosciuta. Nel frattempo egli fantastica su di essa, usando le sue risorse di pensiero: sogna.

## 1.2. *L'ipotesi incerta*

Colombo opera tenacemente per portare a compimento il suo sogno; le sue pratiche mirano a colmare il vuoto con qualcosa che la sua potente ma cieca intuizione gli dice esistere. Da quanto ci è noto, egli pensa soprattutto all'oro e alle spezie; tuttavia i tesori sognati sono solo un *nome scelto* per preparare un'astrazione. Non traggano in inganno le lettere a Luis de Santangel (1493) e ai re cattolici (1500) in cui l'oro e le spezie sono la sua ossessione<sup>4</sup>; l'oro di Colombo è sempre più in là, nell'isola successiva<sup>5</sup>.

Certo l'Europa aveva un grande appetito di metalli rari, ma per quanto Colombo scriva che l'oro "*è cosa eccellente, (...) con esso si costituiscono i tesori. (...) chi lo possiede può fare ciò che vuole, (...) con l'oro si possono anche condurre le anime al Paradiso*", ebbene, l'oro è un pretesto. Oro e spezie sono i nomi selezionati che raccolgono in una forma semplificata un'ipotesi incerta fiorita nel campo dei sogni; questi nomi servono per dare a Colombo la forza per affrontare l'ignoto di cui non sa nulla.

Chi e che cosa troverà? Amici o nemici? Cose buone o cose cattive? Ciò che occupa la sua mente sono *pensieri mitici*, un insieme di nomi scelti indispensabili per comporre una storia ipotetica, in grado di far credere che il desiderio sia afferrabile.

Se nel sogno è sufficiente una fugace allucinazione, da sveglia, solo l'atteso appagamento può attenuare l'ossessione; e quella di Colombo è tanto forte da imporsi e farsi condividere grazie a tenacia e perseveranza.

In fondo, non è chiaro in che cosa consistessero veramente le Indie di Colombo. È però evidente che egli fa di tutto per tradurre il suo desiderio in una realizzazione

sensu in *forma*, il mito realizza un furto di linguaggio (Barthes R., 1957, *Miti d'oggi*, tr. it. 1974, p. 212): la lingua propone al mito un *sensu sempre aperto*.

<sup>3</sup> "*Per la verità, l'arma migliore contro il mito è forse mitificarlo a sua volta, è produrre un mito artificiale: e questo mito ricostituito sarà una vera e propria mitologia. Visto che il mito ruba al linguaggio, perché non rubare il mito? Per fare ciò basterà ridurlo a punto di origine di una terza catena semiologica, porne la significazione come primo termine di un secondo mito. (...) È quello che si potrebbe chiamare un mito sperimentale o un mito al secondo grado*". R. Barthes, cit., p.216.

<sup>4</sup> C. Colombo, A. Vespucci, 1991 (a cura di Vittorio H. Beonio-Brocchieri).

che lasci il segno. Per questo, quando finalmente approda in un luogo dove incontra gente mai vista, il suo primo passo è di dare loro un nome. Li chiama *India* e *indiani* perché quello è il suo desiderio. Gli alienigeni che incontra colmano, temporaneamente, il vuoto da tanto tempo in attesa di un contenuto. Indiano è il nome di un personaggio fittizio che Colombo ha portato con sé lungo tutto il viaggio; come fa un attore a teatro, l'alienigeno ne assume la parte (incarna la figura mitica dello *straniero*) soddisfacendo il bisogno dell'esploratore di confermare le immagini del mondo che già possedeva.

### **1.3. Lo sconvolgimento**

Da quanto egli stesso scrive, l'iniziale disposizione è di trovare, negli eventi in cui si imbatte, le coincidenze con i pregiudizi ricorrenti nel suo tempo; tuttavia l'incontro effettivo con lo straniero sconvolge ben presto la sua visione e lo costringe a sistemare nuovi pensieri in nuovi scomparti dai contorni più incerti di quelli a cui era abituato; la sua immagine del mondo diviene meno fantasiosa e più limitata. Fino ad allora sedotto dai temi dell'*Imago Mundi* di Pierre d'Ailly (che ragionando delle popolazioni di altri mondi parla di Cinocefali, uomini con la testa di cane, di Gastrocefali, uomini senza testa e col volto sul ventre e di altre mostruosità), ora Colombo è costretto ad annotare che: "in queste isole, finora non ho incontrato uomini mostruosi, come taluni pensavano; al contrario sono uomini affabili, non neri come in Guinea, ma con capelli lisci, e non abitano in un luogo dove i raggi del sole sono troppo intensi"<sup>6</sup>.

In altri termini, l'illimitata capacità rappresentativa (risultato dell'espansione dei pensieri onirici nel campo del reale) di cui faceva sfoggio prima, viene ridimensionata dal rapporto vero con lo straniero. La relazione con l'Altro apre a questo punto un conflitto interiore tra pensieri di sogno e dati di fatto.

<sup>6</sup> Le descrizioni di alienigeni mostruosi sono riportate anche sulle carte posteriori a Colombo, come quelle dell'ammiraglio turco Piri Reis. (C. Colombo, A. Vespucci, cit., p.23. Cfr. nota di Beonio-Brocchieri V., cit. p.66).



## 2. IL PENSIERO MITICO

### 2.1. Il mitico è presente ovunque si facciano storie

Il racconto *inaudito* che Colombo può fare al ritorno dal viaggio è il frutto del lavoro della sua mente per raccordare - come gli è possibile - i desideri da appagare con le regole del reale<sup>7</sup>. Il pensiero mitico è il luogo in cui avvengono gli accomodamenti: essendo terreno intermedio tra la dimensione privata e quella collettiva si può affermare che qui la parola funge da elemento transizionale. La psicologia generativa si propone di farne uso per affrontare e, dove è possibile, prevenire, i disturbi del pensare.

Il Fare storie predispone un *setting* governato da regole in cui, grazie alla parola, ogni bambino può accedere al territorio del proprio mito personale e - attraverso la finzione e la maschera dei personaggi - approntare un racconto di sé e delle proprie percezioni ed emozioni. Del resto già per Barthes il mito è un *idioletto*, presente "ovunque si facciano delle frasi, ovunque si raccontino delle storie".

### 2.2. La pratica patetica

Ma il pensiero mitico non è solo racconto; affinché i bambini penetrino a fondo nel proprio personale mito, possano indagarlo e familiarizzarsi con esso, dominarne l'insidiosità, o all'occorrenza distanziarsene, è necessaria una pratica. E' grazie a essa che i bambini di Lamone escogitarono rappresentazioni simbolicamente efficaci, in quanto cariche della loro esperienza sensoriale ed emotiva: *una pratica patetica*, dunque.

Come è emerso dalle storie fin qui presentate, l'alternarsi dei due livelli di espressione - racconto e pratica di storie - conduce a un intreccio ben integrato di due differenti linguaggi (linguaggio di sostituzione e linguaggio di compimento)<sup>8</sup>.

<sup>7</sup> "Si direbbe quasi che Colombo abbia compiuto la sua impresa per poter fare, come Ulisse, dei racconti *inauditi*". Todorov T., *La conquista dell'America*, Einaudi, Torino 1992, p. 16. Cfr. anche il capitolo *Colombo ermeneuta*. Questo testo - il cui sottotitolo è *Il problema dell'Altro* - è prezioso per il tipo di considerazioni che vado svolgendo.

<sup>8</sup> Vedi sopra cap. 4 'L'oscillazione'.

La tessitura che ne deriva si offre come forma sufficientemente salda per contenere paure e ansie e per aprire a nuove possibilità.

In sintesi la pratica delle storie rende rappresentabili i miti personali, cioè i racconti privati con cui i bambini si applicano a risolvere i problemi posti da emozioni e sensazioni; mette a confronto collettivo i singoli miti privati e ne favorisce lo scambio; apre a una *spirale conoscitiva* svincolando i soggetti dalle fissazioni in un *cerchio mitico* ossessivo individuale; spinge il pensiero verso progetti e costruzioni condivise.

## 3. ORDITO E TRAMA

### 3.1. Il modello

In tanti anni di attività l'Istituto di Ricerche di Gruppo e di Psicologia Generativa di Lugano ha registrato migliaia di storie, raccontate e praticate da soggetti di diversa età. Da esse emergono elementi invarianti ricorrenti che caratterizzano il pensiero mentre opera per raccordare i desideri da appagare con le regole. Li chiamiamo *termini del pensiero mitico*. Essi - una sorta di ordito che si mantiene relativamente stabile - si intrecciano alle trame mutevoli, concepite e drammatizzate in vario modo a seconda che si impongano fantasie private, credenze personali o credenze collettive<sup>9</sup>.

Non in tutte le storie ogni termine è presente; nella successione possono prodursi salti, avvenire delle contrazioni o delle sintesi. Tuttavia il percorso dell'esperienza mitica è ricorrente: c'è un luogo di partenza - *la casa* - e uno di tendenza - *l'universo ignoto*. Dentro di essi trova posto una popolazione: *la famiglia* e lo *straniero*. Per correlare vicendevolmente la casa e la famiglia con l'universo ignoto e lo straniero avvengono *viaggi* di andata e di ritorno<sup>10</sup>. Ogni viaggio si fonda sul tentativo di realizzare i resti di desiderio rimasti inappagati - sia nella realtà sia nei sogni - che il mito ben si presta a rappresentare in una particolare modalità metaforica. Ne deriva una sistematica *ripetizione dei viaggi*, tendente alla gratificazione agognata ma che al contempo lascia emergere i *limiti*, che incarnano le naturali impossibilità umane<sup>11</sup>. A ogni limite si collegano inevitabilmente sia *atti di sfida* sia *atti di riconoscimento*. Conoscere questa struttura consente - a chi fa storie con i bambini - di pazientare in attesa di un risultato, pur senza sapere quale esso sarà<sup>12</sup>.

<sup>9</sup> Per comprendere le storie è fondamentale individuare i rapporti che uniscono tra di loro i termini e i piani su cui questi si sviluppano. Ne ragionerò più avanti introducendo i concetti di *cerchio mitico* e di *spirale conoscitiva*.

<sup>10</sup> Si veda la fig. in infra, Parte prima, § 4.4.

<sup>11</sup> Facendo liberamente riferimento alla simbologia bioniana, la casa, corrispondente al contenitore primario può essere simbolizzata con il segno ♀; *l'universo ignoto*, contenitore secondario, con ♀<sup>II</sup>; la *famiglia*, contenuto primario con ♂<sup>I</sup>; lo *straniero*, contenuto secondario con ♂<sup>II</sup>. Per correlare vicendevolmente ♀<sup>I</sup>♂<sup>I</sup> con ♀<sup>II</sup>♂<sup>II</sup> avvengono *viaggi* di andata (→) e di ritorno (←). La sistematica *ripetizione dei viaggi* corrisponde al segno ↔ e richiama il motivo dell'oscillazione.

<sup>12</sup> Qui rifletto in analogia col modello bioniano della preconcezione: "una condizione di attesa (...) possiede una qualità che Kant attribuisce a un pensiero vuoto e che è quella di poter essere pensato ma non conosciuto". Bion W.R., *Apprendere dall'esperienza*, cit., p. 156.



### **3.2. L'agente mitico: essere un 'dio', essere un 'figlio'.**

Il protagonista dell'esperienza mitica tesse infaticabilmente racconti e pratiche che, dando voce alle fantasie, le collegano con la realtà. Nel far questo è influenzato dal funzionamento onnipotente dei sogni che si incarica di realizzare e per i quali niente è impossibile; la tendenza è dunque di operare senza limiti. Dalla parte della realtà arriva però la sollecitazione a prendere atto della loro esistenza; anzi a riconoscerli per poterli, eventualmente, ampliare. Desideri e regole si confrontano nel pensiero mitico.

Quando il protagonista dell'esperienza opera con il convincimento che ogni soddisfazione può essere raggiunta sfidando i limiti con il sacrificio e/o la trasgressione le fantasie e le credenze si affideranno a riti propiziatori che consentano di scaricare gli stati mentali dolorosi e di ottenere piacere con il dominio su se stessi, sugli altri e sulle cose. In tal caso l'agente mitico si pone come un vero e proprio dio (*D-io*).

Se, invece, la megalomania riesce a stemperarsi in tentativi realistici di comunicazione, il pensiero mitico diviene la base di partenza di un comportamento ragionevolmente calcolato e i rituali di controllo onnipotente diventano regole che possano essere condivise: le funzioni d'uso del pensiero si svincolano dall'attrazione megalomane e operano per comporre legami emotivi con gli altri, avvalendosi del senso di realtà indispensabile al consenso sociale regolato. In questo caso il protagonista si pone nella condizione di riconoscersi un *io-figlio*<sup>13</sup>.

### **3.3. Sfida per il dominio o esercizio conoscitivo**

L'agente mitico-dio<sup>14</sup> per imporre il suo desiderio di potenza contro i limiti - vissuti come se fossero nemici che lo perseguitano - cerca e promette felicità e beatitudine. Il sapere, per nulla trascurato, viene integrato ai rituali ossessivi e/o fobici per attuare il dominio su di sé, gli altri e le cose. I suoi percorsi nei campi delimitati dai termini mitici servono per decidere tra ciò che ritiene moralmente giusto e ciò che invece è moralmente sbagliato. Per provare la sua onnipotenza e la sua onniscienza, esso è irresistibilmente attratto da tutto ciò che si oppone alla soddisfazione del desiderio. La trasgressione e il sacrificio sono le sue bandiere; le regole rituali che si impone e impone agli altri servono da limiti morali per consentire alla trasgressione e al sacrificio di attuarsi.

Al contrario, quando il protagonista delle storie si alimenta in prevalenza di senso di realtà, esso opera per tollerare le frustrazioni in modo che il desiderio inappagato spinga verso risultati veri di conoscenza. L'identità che ne emerge è quella di un figlio (di genitori reali) capace di conseguenza di riconoscere almeno un

<sup>13</sup> Si parla in questi casi, rispettivamente, di identificazione proiettiva eccessiva o realistica.

<sup>14</sup> eroe.

limite naturale e insormontabile: quello di non poter essere genitore di sé stesso (che la fantasia onnipotente che sostiene l'agente-dio invece propone). Le regole naturali alle quali il figlio si sottomette escludono che regole rituali megalomani possano sovvertire l'equilibrio.

In conclusione, se nell'esperienza mitica, e quindi nel Fare storie, la figura dell'*io che si riconosce figlio* riesce a imporre la sua capacità di rapportarsi ai limiti, esso può convertire la sfida dell'*io-dio* in una tenace propensione ad andare oltre i limiti del noto: non più trasgressione e sacrifici provocatori per controllare le angosce provocate dall'ignoto, bensì curiosità ed esercizio conoscitivo<sup>15</sup>.

<sup>15</sup> La formulazione kleiniana - alla quale anche Bion aderisce (cfr. i concetti di legame K e -K) - di un'ipotetica pulsione epistemofila non mi pare del tutto soddisfacente in una prospettiva generativa del pensare affettivo. I legami conoscitivi non hanno lo stesso statuto di quelli, primari e prototipici, di amore (legame L) e di odio (legame H) in quanto non derivano direttamente dalle emozioni e dagli istinti ma sono il risultato di operazioni e relazioni del generatore di pensieri interno a ciascuno di noi. La sfida epistemologica prepara l'utilizzazione dei legami L e H in funzione conoscitiva. I legami H e L si trasformano, in tal modo, in legami K. Cfr. Klein M., *Scritti 1921-1958*, tr. it., 1978, pp. 74-93; pp. 249-264; pp. 265-268; pp. 269-281.

## 4. I TERMINI DEL PENSIERO MITICO

Ricapitolando, i termini del pensiero mitico che costituiscono l'ordito delle storie sono<sup>16</sup>:

- 1) *la casa,*
- 2) *la famiglia,*
- 3) *i limiti (e relativi atti di sfida e di riconoscimento),*
- 4) *il viaggio verso l'ignoto,*
- 5) *l'universo ignoto,*
- 6) *lo straniero,*
- 7) *il viaggio di ritorno a casa,*
- 8) *la ripetizione dei viaggi*<sup>17</sup>.

### 4.1. La casa

La casa é la scena ove prende avvio il percorso conoscitivo, un campo nel quale i bambini possono lasciare i loro segni. Nelle fantasie e nelle credenze essa é il luogo della sicurezza, della salvezza e della speranza<sup>18</sup>, per ottenere le quali si rispettano le regole di convivenza.

Per i bambini di Lamone, la casa - la versione mitica del contenitore<sup>19</sup> - é l'ambiente della narrazione e della pratica delle storie fin dall'iniziale tripartizione del territorio; per quanto ognuno del tre luoghi sia una casa, solo quella comune possiede i requisiti del contenitore primario.

<sup>16</sup> La lettura di Grunberger B. in *Il narcisismo*, 1971, tr., it. p. 267 sg., mi induce a inserire fra i termini del pensiero mitico anche il termine 'tesoro' creato (cercato) dai bambini. In un prossimo lavoro vedrò di approfondire la questione.

<sup>17</sup> La *ripetizione dei viaggi* ha uno statuto e delle funzioni diverse rispetto agli altri termini, per la particolare relazione che intrattiene con la regola. "La *ripetizione dell'incontro tra la preconception e le impressioni sensoriali (...) promuove lo sviluppo. (...) la capacità di ricevere impressioni sensoriali si sviluppa insieme alla capacità di essere consapevole dei dati di senso*". Ivi.

<sup>18</sup> Ibidem, p.154.

<sup>19</sup> Si veda il capitolo 2.

## 4.2. La famiglia.

Nessun contenitore ha un senso compiuto se è separato dal contenuto<sup>20</sup>. Nell'esperienza mitica una casa vuota significa che è accaduto qualcosa alla famiglia, in primo luogo ai genitori che, al suo interno, sono i garanti di sicurezza, salvezza e speranza; promotori e custodi delle regole di convivenza.

La *famiglia* - versione mitica del contenuto - è rappresentata dalle seguenti figure:

- a) l'*io*, *figlio* (l'agente),
- b) i *genitori* (come coppia),
- c) la *madre* (distinta dal padre),
- d) il *padre* (distinto dalla madre),
- e) il (i) *fratelli*, la (le) *sorelle*.

Per i bambini di Lamone è evidente che nella *casa comune* abita una famiglia composta di genitori e figli. La maestra rappresenta la madre ma anche la coppia genitoriale. Le figure della famiglia diventano termini mitici quando agiscono per garantire sicurezza, salvezza e speranza e per dettare regole.

## 4.3. I limiti

Attraverso la casa solo per la maestra e quella solo per i bambini prende forma il tema mitico del *limite* in quanto i due territori, al contrario della casa comune, non sono accessibili a tutti. In particolare l'esistenza di una casa solo per i bambini testimonia che anche gli adulti hanno dei limiti, anzi che essi possono assegnarsi da sé e rispettarli<sup>21</sup>. Inevitabilmente i bambini avvicinano il limite: talvolta con un *atto di riconoscimento*, altre con un *atto di sfida*.

L'atto di riconoscimento rende il limite un punto di tendenza: non si realizzano subito tutti i desideri, ma si prende coscienza che alcuni possono essere realizzati e altri no. Sono allora possibili da un lato la rinuncia e dall'altro uno sforzo conoscitivo per cercare di approssimarsi alla realizzazione.

L'atto di sfida denuncia che il limite agisce da polo di attrazione per pratiche estreme e storie impensabili. Le due case vietate si configurano come territori osceni<sup>22</sup>, dentro i quali fioriscono fantasie e credenze: essenzialmente che il desiderio abbia bisogno di *sacrifici (prove eroiche) e/o di trasgressione* per essere pienamente appagato. In tal caso è inevitabile che la ricerca e la fruizione del piacere sia accompagnata da noia, da senso di colpa e/o vergogna eccessivi, dalla preoccupazione di essere scoperti e di incorrere in sanzioni.

<sup>20</sup> Si veda il capitolo 3.

<sup>21</sup> Con l'adulto che si propone come modello di identificazione non onnipotente, le pratiche inno-minabili possono essere pensate in condizioni d'ansia tollerabile e con un piacere fruibile, con tutto il divertimento e il rischio immaginabile.

<sup>22</sup> Nel senso etimologico di ciò che è 'fuori scena' e, pertanto, non accessibile.

---

Inoltre se uno degli scopi del pensiero mitico é realizzare, da svegli, i desideri inappagati con i sogni nel sonno, l'agente mitico può fantasticare e credere che la responsabilità dell'inappagamento sia da attribuire a qualcuno o a qualcosa (le proibizioni e il proibito) e non a oggettivi limiti umani.

In definitiva gli atti di riconoscimento e di sfida sono la *messa in scena* grazie alla quale l'io (soggetto mitico) riesce a correlare, come può, casa, famiglia e limiti.

## 5. LE TRAME PRIMARIE

### 5.1. Storie come soluzione ai limiti

L'esagerazione caratterizza il lavoro dell'agente mitico mentre fronteggia, attraverso pratiche e racconti fondati su fantasie e credenze, i *limiti primari*. Sostanzialmente essi sono riconducibili alla:

- mancanza di cibo e di cure,
- mancanza di amore (e di sesso),
- inevitabilità della morte (e la paura di morire).

Le trame primarie - ossia le messe in scena in casa e in famiglia - sono correlazioni tra i termini per trovare le soluzioni a questi problemi. Quelle fondate su atti di riconoscimento portano gradualmente all'accettazione della dipendenza da qualcuno o qualcosa, visti i limiti naturali umani, pratiche e racconti sono funzionali a riconoscere le proprie mancanze e l'inevitabilità della morte. Le messe in scena fondate su atti di sfida, invece, mostrano l'agente mitico ancora soggiogato dall'onniscienza e dall'onnipotenza tipica dei sogni: egli si oppone a ogni limite e dipendenza; racconti e pratiche gli servono per evitare il riconoscimento delle mancanze e dell'inevitabilità della morte. In entrambi i casi, racconti e pratiche si svolgono a livelli di crescente complessità. Scelgo di circoscriverne tre, consapevole di fornire solo un'ipotesi per avvicinare il complesso universo del pensiero mitico:



I racconti e le pratiche di possesso attengono a cibo e cure (figure facilmente riconducibili a un tesoro e alla sua ricerca); lo scambio rimanda a amore e sesso; la perdita alla morte.

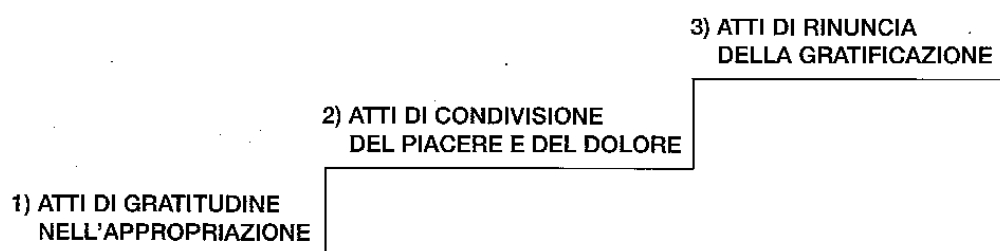
I tre livelli possono essere distinti a seconda che sia in atto un riconoscimento o una sfida.

## 5.2. Atti di riconoscimento

- I. Il primo grado dell'atto di riconoscimento riguarda la dipendenza da chi dà cibo e cure; la conseguenza è la capacità di provare gratitudine nei confronti di chi consente l'appropriazione. Il riconoscimento di aver ricevuto in casa e in famiglia valori e piacere e di aver procurato dispiacere, prepara il passaggio al livello successivo.
- II. Il secondo grado dell'atto di riconoscimento esplicita la gratitudine nei confronti di chi ha consentito l'appropriazione, per mezzo della capacità di rendere (nei limiti del possibile) quanto si è ricevuto. Il risultato è lo scambio simmetrico, in casa e in famiglia, di valori e di piacere e la condivisione del dolore. La sessualità evidenzia i limiti dello scambio di piacere in casa e in famiglia.
- III. Il riconoscimento del rapporto sessuale dei genitori come pratica (creativa) assieme al tabù dell'incesto mettono in crisi l'illusione che i desideri inappagati possano realizzarsi in casa e in famiglia; se non intervengono collusioni e complicità (all'origine di diverse patologie psichiche), un ruolo essenziale nel processo conoscitivo è svolto dal desiderio sessuale inappagato che, non saturato durante i sogni e inibito dal tabù dell'incesto, si propone, forte e insistente, per ottenere una gratificazione reale.

Il terzo grado dell'atto di riconoscimento è la capacità di rinunciare alla gratificazione del proprio piacere sessuale in casa e in famiglia per disporsi a ricercare valori, piacere e condivisione di dolore fuori casa; ciò prepara il viaggio.

Sintetizzando, i gradi del riconoscimento possono essere raffigurati come segue:



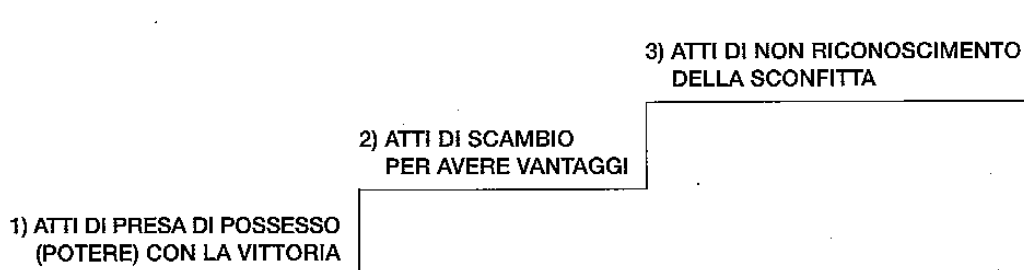
## 5.3. Atti di sfida

- I. Il primo grado dell'atto di sfida riguarda la presa di possesso con il dominio e la sopraffazione. I rapporti con sé stesso, i familiari e le cose sono centrati sull'esercizio di potere: si tratta di vincere i limiti. Se sacrificio o trasgressione non lo consentono, piuttosto di perdere, scatta il secondo livello della sfida.
- II. Il secondo grado è l'incidenza del dominio e della sopraffazione sulla configurazione di scambio. Alla disposizione a voler vincere subentra quella a voler

convincere. Lo scambio - non simmetrico - è sistematicamente attuato per ridurre gli svantaggi o accumulare vantaggi con sacrifici e/o trasgressioni, in special modo nella sfera della sessualità. In senso lato, il tabù dell'incesto è sottoposto a sfida: in particolare, viene insidiato il rapporto sessuale dei genitori come pratica creativa. La ricerca di collusioni e di complicità è funzionale ad appagare il desiderio in casa e in famiglia. Quando prevalgono i vantaggi, il percorso di sfida ritorna al primo gradino: urgenza di vincere.

- III. Se invece sono più imponenti gli svantaggi, la sfida raggiunge il terzo livello, quello della sconfitta. Dal momento che, malgrado i sacrifici e le trasgressioni, i desideri inappagati non possono realizzarsi in casa e in famiglia, interviene il pensiero che la gratificazione del proprio piacere possa avvenire spostando la sfida: da questo punto parte il viaggio fuori-casa, verso l'ignoto, per cercare di imporre altrove la logica del dominio e della vittoria.

Schematicamente, i gradualati atti di sfida possono essere così rappresentati:



Si tenga conto che, nell'esperienza mitica, gli atti di riconoscimento e gli atti di sfida non si sviluppano inequivocabilmente distinti; è indispensabile pensarli costantemente in un intreccio più o meno stretto a seconda del ruolo svolto dai sentimenti di amore (legame L) e di odio (legame H)<sup>23</sup>. Il risultato dipende dagli atti dominanti: se nella relazione irriducibile tra amore e odio prevale il primo, l'assetto mentale sarà orientato verso gli atti di riconoscimento; se prevale il secondo, verso la sfida.

<sup>23</sup> "Le relazioni fondamentali da me postulate sono le seguenti: a) X ama Y; b) X odia Y; c) X conosce Y. Questi legami vengono espressi con i segni: L, H, K." Bion W.R., *Apprendere dall'esperienza*, cit., p. 84. Sia chiaro che queste definizioni non costituiscono una teoria ma sono solo strumenti di lavoro, seppure "ingenui e rudimentali" come li definisce Bion stesso (Ibidem, p. 86).



## 6. IL VIAGGIO PER NOMINARE

### 6.1. Il viaggio verso l'ignoto: la correlazione per eccellenza

Quando nell'ambito della correlazione primaria casa-famiglia l'agente mitico scala i diversi livelli della sua esperienza con atti di riconoscimento e di sfida dei limiti, già si può parlare di viaggio.

Ma il vero e proprio *viaggio verso l'ignoto* diventa necessario quando il desiderio (in primis quello dipendente dalla vana eccitazione e dalla frustrazione sessuale del bambino) non riesce ad appagarsi in casa e in famiglia. Via dall'universo familiare ansia persecutoria e depressiva si alternano con rapida frequenza<sup>24</sup>; spesso, l'una si miscela con l'altra fino a comporre un umore misto, tanto da rendere arduo distinguere se il soggetto è depresso da senso di persecuzione o se è perseguitato da depressione.

In ogni caso rimane da colmare un vuoto e se le ansie superano una soglia tollerabile può facilmente scattare la rinuncia o la fuga. Se invece le angosce non sono eccessive, il primo passo del viaggio verso l'ignoto sarà *dare un nome* agli insiemi di fenomeni sparsi, dal significato inizialmente sconosciuto eppure inquietante<sup>25</sup>; ricordiamo come i bambini di Lamone diedero un nome a persone e cose sconosciute grazie ai loro racconti e alle loro pratiche. Attribuire una funzione provvisoria a un nome è indispensabile per scoprire e comprendere il significato dell'esperienza in atto, senza doverla interrompere<sup>26</sup>.

In tal modo, il contenitore vuoto (privo di senso) viene riempito con un contenuto (senso)<sup>27</sup>. In fin dei conti, lo scopo del viaggio è trovare qualcuno o qualcosa che sappia saturare di senso la forma vuota: in altre parole si mira a realizzare - pur senza la certezza di riuscirci - i desideri che non hanno potuto trovare soddisfazione in casa e in famiglia a causa dei limiti, riconosciuti o no. Le fantasie e le credenze illudono che elementi in grado di gratificare il desiderio esistano da qualche parte e debbano solamente essere scoperti e afferrati.

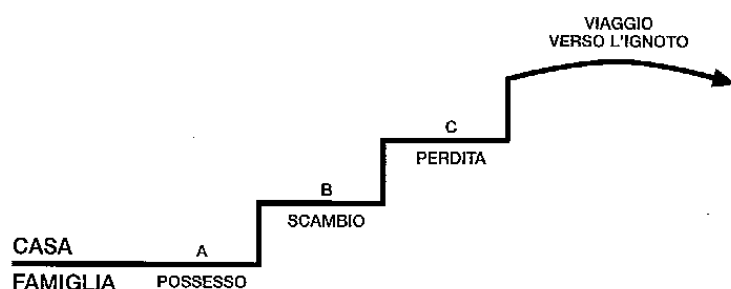
<sup>24</sup> Inserendo il mio ragionare nel quadro concettuale kleiniano-bioniano, posso affermare che il viaggio è la trascrizione mitica dell'oscillazione PS ↔ D, cioè tra la posizione schizo-paranoide (PS) e la posizione depressiva (D).

<sup>25</sup> Cfr. il 'fatto prescelto': infra, parte I, cap.13.

<sup>26</sup> Così avviene con l'incognita in algebra, che consente di operare pur senza aver riconosciuto il valore del fattore.

<sup>27</sup> Il contenitore che viene saturato da un contenuto rinvia, su un piano semiotico, all'incontro tra *forma* e *senso* in grado di produrre *significato*.

Schematicamente, il viaggio verso l'ignoto si inserisce come segue nell'esperienza mitica:



## 6.2. L'universo ignoto

Per i bambini di Lamone, poter disporre di una casa solo per loro stimola tanto il riconoscimento quanto la sfida, ma è tutta da verificare la loro capacità di tollerare le ansie persecutorie e depressive. Riguardo al rapporto con la conoscenza, si tratta di vedere se la sfida, con il pensiero che si dibatte tra atti giusti e sbagliati, è in grado di concedere (in una certa misura) spazio alle pratiche di riconoscimento del vero dal falso. L'esito dipende da come il soggetto si addentererà nel 'contenitore secondario' costituito dall'*universo ignoto*, per misurarsi con la popolazione che lo abita.

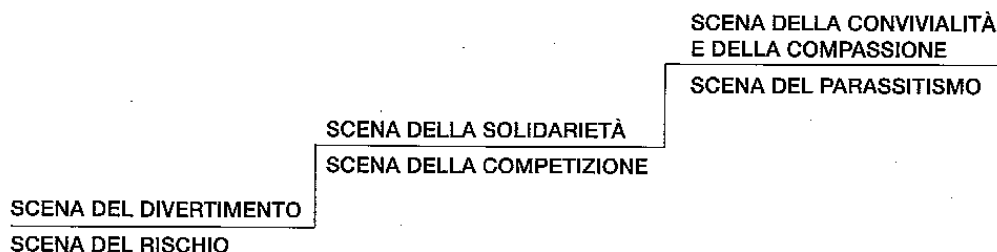
Almeno inizialmente, l'universo ignoto non garantisce né sicurezza, né salvezza, né speranza ma vi comandano dubbio e incertezza. Tuttavia esso attrae con la prospettiva che là i desideri troveranno una gratificazione. Infatti esso è il luogo potenziale di:

- 1) divertimento (sul piano del possesso),
- 2) solidarietà (sul piano dello scambio),
- 3) convivialità o compassione (sul piano della perdita)

se prevalgono i legami di amore (L) da cui dipendono gli atti di riconoscimento. Se, invece, si impongono i legami di odio (H) e gli atti di sfida, esso sarà il luogo di:

- 1) rischio,
- 2) competizione,
- 3) parassitismo.

Lo schema seguente riassume i livelli della differenziazione (si tenga presente che, sullo stesso gradino, ci vuole poco, per l'agente mitico, a slittare da un tratto all'altro):



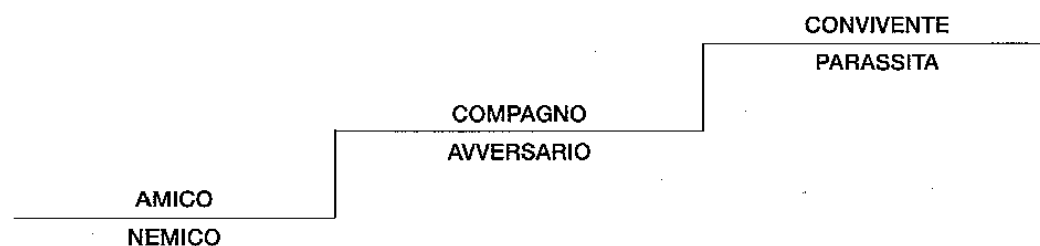
### 6.3. Lo straniero

Nell'universo ignoto vive lo straniero, la trascrizione mitica del contenuto secondario; può essere agevole vedere in esso il Rivale che - avido, invidioso e geloso - personifica gli ostacoli alla piena realizzazione dei desideri; ma per chi è capace di atti di riconoscimento, lo straniero è colui che può permettere la realizzazione dei desideri inappagati nel contenitore primario. Nei confronti dello straniero non è possibile l'indifferenza; se non appare in scena, il suo stesso non-esserci muove il sospetto che egli viva, potenzialmente minaccioso e/o attraente.

Coerentemente con la differenziazione dell'universo ignoto, anche lo straniero si configura diversamente a seconda che comandino gli atti di riconoscimento o quelli di sfida.

La prima figura è la coppia di opposti costituita da amico/nemico; quella successiva, che si costruisce a partire dalla precedente, è compagno/avversario; la terza, più evoluta delle precedenti, è convivente/parassita (mantenuto).

Lo schema di differenziazione dell'universo ignoto può essere applicato anche allo straniero:



Inizialmente il contenitore secondario è pieno di assenze; ancora non dotate di un nome, esse impauriscono più di quanto affascinino. Gradualmente l'agente mitico stabilisce relazioni con l'universo ignoto e con lo straniero; attraverso queste *correlazioni secondarie* esso affina le fantasie e le credenze elaborate dal pensiero mitico. Se riescono a trovar posto gli atti di riconoscimento, è possibile la conoscenza; se si impongono gli atti di sfida, prevarrà l'esercizio del potere e del dominio.

### 6.4. Atti di riconoscimento

- I. Al primo grado - analogamente a quanto avviene nel contenitore primario - fiorisce la gratitudine nei confronti dell'estraneo che consente le prese di possesso. Il riconoscimento di aver ricevuto valori e piacere da un *amico* prepara il passaggio al livello successivo; il sentimento dominante è la fiducia riguardo alla possibilità di realizzare i desideri ancora inappagati, primo fra tutti quello sessuale.
- II. Al secondo grado, al centro della correlazione si pone la capacità di condi-

vedere dolore e piacere con chi non appartiene alla famiglia. Inoltre, con lo straniero divenuto *compagno* è potenzialmente possibile anche lo scambio sessuale, proibito in casa e in famiglia dal tabù dell'incesto. Su questo punto la correlazione conoscitiva potrebbe agevolmente esaurirsi.

- III. Il terzo atto interviene quando, pur godendo dei vantaggi acquisiti a contatto con l'universo non familiare e con lo straniero, l'agente, capace di stabilire relazioni conviviali, riesce ad andare oltre la fruizione del piacere, si svincola dal mito e accede a regole con cui padroneggia il proprio desiderio.

### **6.5. Atti di sfida**

Dal momento che lo scopo è il dominio, i gradi della sfida nell'universo ignoto, a contatto con lo straniero, ricalcano quelli indicati nella correlazione primaria.

- I. Il primo grado è centrato sulla presa di possesso con il dominio e la sopraffazione. L'universo ignoto è luogo di conquista ove - anche a prezzo di sacrifici e/o trasgressioni - portare le proprie regole. La diffidenza e il sospetto governano i rapporti con lo straniero e sono funzionali a determinare chi è sopra e chi è sotto: o lo straniero è sottomesso o è *nemico*. Il piacere sessuale è il risultato della conquista e dell'appropriazione, anche violenta. Se, nonostante tutto, i personali desideri non riescono a gratificarsi scatta il secondo livello della sfida.
- II. Lo straniero è l'*avversario* da vincere, o almeno da convincere, magari con la forza. Non esiste scambio simmetrico ma solo tensione a ridurre gli svantaggi o accumulare vantaggi con sacrifici e/o trasgressioni. Nella sfera della sessualità, non essendo possibile l'incesto, si sfidano le modalità di rapporto: prevale la ricerca di collusione e di complicità nell'illusione di appagare, senza limiti, ogni desiderio. Se si impongono i vantaggi, il percorso di sfida ritorna al primo gradino: vincere.
- III. Al terzo livello c'è la sconfitta. Quando gli svantaggi sono più imponenti - malgrado i sacrifici e le trasgressioni - e i desideri inappagati non possono realizzarsi nemmeno nell'universo ignoto e a contatto con lo straniero, interviene il pensiero che se sconfitta è essa deve essere ricadere su tutti, stranieri compresi: prende piede la mortificazione di sé e degli altri.

## 7. IL NODO MEGALOMANE

### 7.1. Fissare il desiderio

Abbiamo visto che il pensiero mitico eredita dai sogni i resti di desiderio che questi non sono riusciti ad appagare allucinatoriamente e, nel contempo, accoglie e tratta le sedimentazioni culturali che, sotto forma di prescrizioni limitative, provengono dal gruppo di appartenenza. Per poter finalmente afferrare e appagare il desiderio con una realizzazione effettiva anziché allucinatoria occorre innanzitutto *fissare* il desiderio dentro limiti circoscritti e sfuggire ai risultati di pensiero casuali, caratteristici di ogni rappresentazione di sogno; a tal fine la funzione mitica ricorre sistematicamente alla *ripetizione* - modalità utile per esplicitare, comunicare e attuare consenso - e permette di esercitare un minimo controllo su ciò che sarebbe altrimenti fugace.

Ricapitolando, le ripetizioni di pratiche patetiche e di atti di parola, intrecciate da uno o più *agenti mitici*, attraverso l'ordito costituito dai *termini* del pensiero mitico, danno origine ad *atti di sfida* o di *riconoscimento* nei confronti dei *limiti* e di *chi* è ritenuto responsabile della loro imposizione; tutto ciò in previsione di realizzare i desideri rimasti inappagati in seguito ai sogni. Legami di amore predispongono ad atti di riconoscimento, legami di odio ad atti di sfida.

### 7.2. L'io-dio responsabile del nodo megalomane

L'aggressività eccessiva (legami H) con il sonno e il sogno si rivolge all'interno e può appagarsi senza fare ricorso alle pratiche effettive. Ma ciò può anche intervenire a regolare le tensioni libidiche (legami L), con il rischio di inibire intellettualmente il soggetto a causa della grande forza illusoria delle fantasie. Se il pensiero mitico raccoglie questa eredità induce il soggetto a fantasticare e credere che ogni limite sia superabile e che, di conseguenza, ogni desiderio sia realizzabile, in particolare l'evitamento immaginario di ogni abbandono o perdita. Il nodo megalomane è la conseguenza di un tale lavoro.

Con le fantasie e le credenze consentite dal mito, l'io-dio si inserisce nelle forme narrative e le tiene unite in una maniera che rinvia alle connessioni degli elementi dei sistemi scientifici deduttivi<sup>28</sup>.

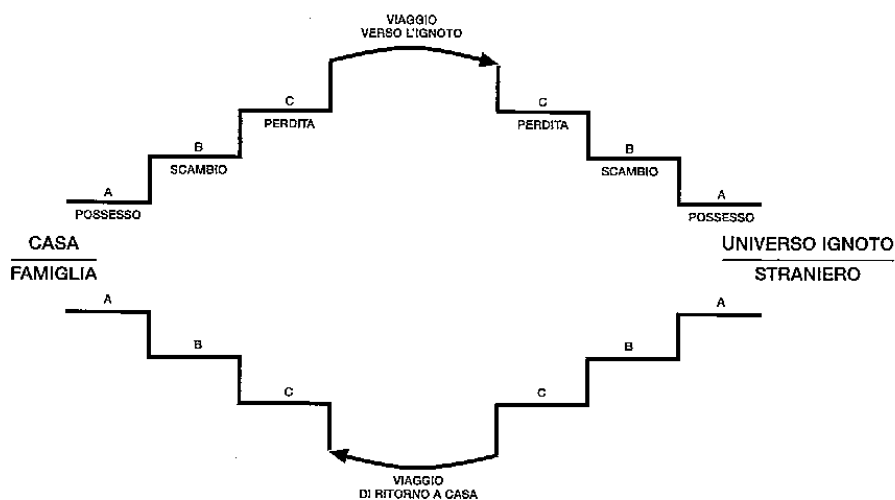
<sup>28</sup> Bion W.R., *Gli elementi della psicoanalisi*, cit., pp. 60-61.

Il risultato è una catena causale in cui gli elementi delle storie esprimono sostanzialmente un *sistema morale*<sup>29</sup> caratterizzato da:

- a) ostilità alla ricerca di conoscenza (anche di tipo morale);
- b) ricerca ossessiva di luoghi o stati di beatitudine e repulsione fobica per quanto non lo sia;
- c) evitamento del dolore dell'attesa;
- d) stimolazione di desideri proibiti<sup>30</sup>.

### 7.3. Separazione e distanziamento

La ripetizione dei viaggi serve per predisporre *rituali*, dal carattere ossessivo e/o fobico, che neutralizzino la spinta del desiderio in una ripetitività infinita ed evitino il riconoscimento delle *separazioni* e dei *distanziamenti*. Occorre rilevare che nel percorso mitico il distanziamento (passaggio A → B → C) non è mai disgiunto dall'avvicinamento (C → B → A) e che la separazione (casa/famiglia → universo ignoto/straniero) è sistematicamente correlato alla congiunzione (universo ignoto/straniero → casa/famiglia)<sup>31</sup>:



Il nodo megalomane fa sì che il soggetto pensi che separazione o distanziamento (svezzamento) possano essere contrastati, che addirittura non sussistano. Ogni possibile distanza tra casa/famiglia e universo ignoto/straniero è raccorciata: ciò che è *famigliare* diventa indistinto da ciò che è *estraneo*, in modo da sopprimere, nelle relazioni, ogni senso di estraneità; ciò che è estraneo diventa indistinto da ciò che è familiare, sopprimendo ogni senso di *famigliarità*.

<sup>29</sup> Bion W.R., *ibidem*, pp. 61-62.

<sup>30</sup> Bion W.R., *ibidem*, p.82.

<sup>31</sup> La differenza tra i termini deriva dall'esserci oppure no una vicinanza fisica. Il distanziamento può essere fatto anche con l'*altro* fisicamente presente (si veda il modo di dire: prendere le distanze). La separazione comporta un distacco fisico dall'*altro*.

Il nodo megalomane voluto dall'agente mitico-divino (io-dio) annulla pure ogni potenziale barriera, illudendo che più stretto è il nodo meglio il soggetto potrà controllare l'oppressione delle ansie dovute alle mancanze e ai limiti.

#### **7.4. Snodare il nodo.**

È facile, dunque, che nel Fare storie, le ripetizioni si trasformino in rituali utili per controllare e gestire le ansie persecutorie e depressive, evitando di riconoscere le separazioni e i distanziamenti dolorosi; in particolare la noia, il senso di colpa e la vergogna vengono manipolati in modo da riuscire a credere e far credere (convincersi e convincere) che ogni problema può essere risolto con i riti stessi, fino al punto che anche la *morte* - limite estremo - può essere controllata e esorcizzata.

Considerando il nodo megalomane allacciato dall'agente mitico-dio la base dei principali disturbi del pensiero, la psicologia generativa predispone soluzioni per poterlo sciogliere (*snodare*). Un passo indispensabile è l'*interpretazione*<sup>32</sup>, la pratica patetica che sostiene il generatore di pensieri mentre affronta la pressione delle ansie persecutorie e depressive nel lavoro di nomina di ciò che - per il momento - è ignoto e innominabile.

Nel Fare storie il tema megalomane è esplicitato per mezzo di atti di sfida che mirano, in primo luogo, a perseguire e/o a deprimere gli adulti che conducono l'esperienza.

<sup>32</sup> Vedi sopra nel capitolo 3 *Interpretare come a teatro* e *La perfetta interpretazione*.

## 8. I TRE PARADIGMI

Per giungere a pensare senza inibizioni e disturbi, è indispensabile che i bambini possano avvalersi del contributo di adulti che - senza cercare benevolenza né temere ostilità - accolgono i loro segni e offrano punti di riferimento stabili in grado di indirizzare pratiche e racconti verso atti di riconoscimento dei limiti propri e altrui. Il setting del Fare storie è congegnato in modo che risultino evidenti tre di questi punti: il *paradigma della genitorialità*, il *paradigma della pre-genitalità*, il *paradigma della genitalità*.

### 8.1. Paradigma della genitorialità.

L'assunto di partenza è che *ogni soggetto è figlio*; più precisamente: ogni essere umano è figlio di una coppia di adulti di sesso diverso dei quali, per una parte notevole della vita, ha bisogno per sopravvivere. Tuttavia non è scontato che i bambini riconoscano di aver bisogno di qualcuno che ha le capacità - che per il momento essi non hanno - di soddisfare le loro esigenze.

Per l'agente mitico-dio, infatti, essere figlio è un limite da contrastare con gli atti di sfida. "Non sono figlio di nessuno (= non ho bisogno di nessuno)"; "sono figlio di re e di regina (=sono figlio di dio)"; "sono figlio di me stesso (=mi sono autogenerato) sono esempi di come il nodo megalomane neghi ogni dipendenza. Quando il paradigma della genitorialità viene sistematicamente negato o rovesciato - il figlio opera come se fosse il genitore dei suoi genitori - si creano i presupposti per i disturbi del pensare. Nel Fare storie ciò si manifesta quando i bambini sfidano le regole prescritte per imporne altre volute da loro; la forza del conduttore - cioè la sua capacità di contenimento - sta nel mantenere con fermezza che:

- 1) *i bambini non entrano nella casa solo per i grandi;*
- 2) *per stare assieme, grandi e bambini, hanno a disposizione la casa comune;*
- 3) *ogni bambino può dire tutto ciò che vuole negli spazi e nei tempi a sua disposizione;*
- 4) *a nessuno è concesso di fare male agli altri o di danneggiare le cose.*

L'accettazione di dipendere da qualcuno è il primo passo verso una conoscenza sganciata dall'onniscienza e dall'onnipotenza. Nel Fare storie ciò accade quando i bambini, dopo l'inevitabile fase delle sfide a parole, si adattano gradualmente alle regole dei conduttori avviando racconti e pratiche patetiche sempre più ordinati. Questo è quanto si può notare nell'esperienza di Lamone.



## **8.2. Il paradigma della pre-genitalità**

Il motivo bisogno/capacità si sposta sui temi dell'appropriazione e della scorporazione che si collegano sul piano fisiologico rispettivamente all'*oralità* (appropriazione) e all'*analità* (scorporazione). L'assunto è il seguente: ogni figlio bambino ha bisogno di un adulto che sappia nutrirlo e dargli cure finché non ci riesce da solo.

Per contrastare l'organizzazione mentale che il paradigma propone, l'agente mitico-dio interviene con il proposito autarchico sintetizzato nella formula di sfida: "io sono (figlio-di) dio e non ho bisogno di nessuno e di niente. Sono gli altri ad aver bisogno di me".

Anche questo paradigma richiede la capacità del conduttore di resistere alla disposizione dei bambini a sovvertire il sistema di regole che organizza il Fare storie. In particolare, la questione riguarda la regola di avvalersi dei personaggi-vettore: "*fare una storia nella quale ci siano, come vi pare, una cuoca, un muratore, un gattino (o una gattina) e un poliziotto (o una poliziotta)*".

Rispetto al paradigma della genitorialità, gli atti di sfida sono meno controllabili da parte di chi conduce l'esperienza perché, se è possibile far valere di fronte a un bambino la regola di non entrare nella casa solo per gli adulti, è meno facile ottenere che faccia "una storia nella quale ci siano eccetera".

Gli atti di riconoscimento scattano proprio quando i bambini aderiscono stabilmente alla messa in scena e sottostanno alla sua regola. La prescrizione può allora essere equiparata a un *cibo* (buono) che il conduttore (figura genitoriale) chiede al bambino di mangiare e le storie dei bambini alle feci che essi scorporano. Il riconoscimento da parte del bambino di aver bisogno di qualcuno che gli consegna del cibo per crescere e che gli dia le cure necessarie per liberarsi delle feci e dell'urina è il punto di approdo necessario per contrastare l'io-dio che, al contrario, procede sistematicamente per allacciare il nodo megalomane, pretendendo di aver già tutto - *tout savoir, tout condamner* - e, quindi, di non aver niente da apprendere da nessuno.

## **8.3. Il paradigma della genitalità**

Rispetto ai due paradigmi precedenti, quello della genitalità mette in maggior rilievo il motivo della mancanza e del suo riconoscimento, sebbene entri in funzione in modo manifesto con la pubertà, implicitamente esso opera fin dalla prima infanzia<sup>33</sup> in rapporto al tema dello scambio.

L'assunto che lo governa è il seguente: "io sono figlio di sesso maschile, non sono femmina; io sono figlia di sesso femminile, non sono maschio. Per poter

<sup>33</sup> M. Klein ci insegna che con l'accesso alla posizione depressiva un bambino è in grado di svolgere pratiche precoci per dare piacere a chi egli ama.

avere ciò che mi manca (l'altro sesso), devo scambiare il genitale che ho con qualcuno (disposto a farlo) che ha un genitale diverso dal mio". Lo scambio corporeo non è perdita di un valore proprio ma riconoscimento non solo del proprio valore ma anche di quello altrui: l'altro diviene prezioso.

“Io-dio sono maschio e femmina (e non ho bisogno di nessuno)”; “io-dio (maschio) sono femmina”; “io-dio (femmina) sono maschio” sono esempi di come il nodo megalomane serva all' io-dio per sfidare ogni dipendenza negando la mancanza.

Rispetto al Fare storie, gli atti di riconoscimento del paradigma della genitalità si fondano sulla prescrizione-chiave che riguarda lo schema mentale di scambio: *I grandi non entrano nella casa dei bambini*. Solo apparentemente essa non è rivolta ai bambini ma agli adulti: il paradigma della genitalità svolge la sua funzione organizzatrice a partire dal modello di identificazione che gli adulti sono in grado di offrire; la disposizione allo scambio, si sviluppa a partire dall'esempio di adulti in grado di autolimitarsi: capaci di controllo su di sé e rispettosi degli spazi e dei tempi privati dei loro figli.

## 9. IL RICONOSCIMENTO DI ESSERE MORTALE

### 9.1. Quando le parole servono per illudere

Si è visto, a più riprese, che ciò che resta del desiderio rimasto inappagato malgrado il lavoro svolto dai sogni è indispensabile al pensiero come materiale per le proprie costruzioni. Con la funzione mitica che media tra desiderio e regole, tra intimo e condiviso e tra personale e pubblico, il *senso* (che nei sogni si avvale di forme illimitate e fugaci per rappresentarsi) va incontro ad una prima, importantissima fissazione, stabilizzandosi in *forme* non più casuali. In tal modo fiorisce il *segno ripetibile*, utile per pensare consapevolmente. Il senso può essere *controllato e manipolato*.

Tuttavia, è facile che il mito punti sull'illusione di un pieno appagamento di ogni desiderio attraverso il linguaggio. Accade che la forza espressiva della lingua si presti al gioco - individuale e di gruppo - del fantasticare e del credere che, rispettando precisi rituali, ogni desiderio possa essere soddisfatto; in tal modo, il pensiero mitico si rinchiude in un cerchio che illude: basta trovare il rituale giusto e ogni limite si può scardinare o sormontare; o almeno sfidare.

Il ripiegamento del pensiero mitico su sé stesso inibisce il processo di astrazione e il generatore di pensieri non riceve la spinta per consegnare forme più evolute (o astratte) a un senso quasi integralmente contenuto dalla forma rituale del mito. Il principio di realtà vacilla.

### 9.2. Esorcizzare la morte

Il nome è la forma che accoglie il senso dei pensieri in sviluppo. Il segno rinvia a ciò che presentatosi una prima volta nella mente del pensatore può successivamente ripresentarsi (rappresentarsi)<sup>34</sup>. La nominazione è un punto di passaggio obbligatorio del processo di astrazione e, come abbiamo più volte notato, può assurgere sia a strumento di controllo e di manipolazione del desiderio, sia a mezzo per facilitare le regolazioni non rituali, la progettualità e le costruzioni mentali verificabili.

<sup>34</sup> Esso è associato alla disposizione mentale (promossa dall'oscillazione da PS ↔ M-D ↔ D) a comprendere, a fraintendere e a decidere.

L'importanza della nominazione è straordinaria, pari alla sua debolezza quando funziona da serva del desiderio anziché da padrona. Facilissimo che, in condizioni di elevata frustrazione, i segni vengano usati per saturare, fare il pieno il più in fretta possibile e quanto più si può. In questo caso, la correzione delle ipotesi di partenza - in seguito all'apprendimento dall'esperienza - e le nuove ipotesi emergenti non si inseriscono più in un percorso mirante ad un sistema concettuale logicamente articolato<sup>35</sup> ma vengono strumentalizzate per ottenere ciò che il pensiero mitico promette: sicurezza, salvezza e speranza; la nominazione interviene a sostenere le fantasie e le credenze che simili promesse siano realizzabili: a condizione che i nomi giusti siano accompagnati dai giusti rituali. Qui la parola opera per evitare un risultato angosciante per l'agente mitico-dio: il *riconoscimento dell'inevitabilità della morte*<sup>36</sup>.

Sotto il prevalente dominio del fraintendere, la nominazione non sopprime il timore della morte ma ne sfida l'essenza: la esorcizza. La morte diventa nome osceno: corrisponde sì alla constatazione che i morti esistono, ma il susseguirsi delle pratiche quotidiane, anziché riconoscere l'inevitabilità del tempo che trascorre, mira al traguardo contrario: credere di essere immortali.

La conservazione dei segni è funzionale a questo scopo e tutto quanto può servire in questa direzione viene accuratamente e rigorosamente ricordato: soffrire la perdita di qualcuno o di qualcosa si spiega solo se c'è stata una preliminare conservazione di segni<sup>37</sup>.

### **9.3. Essere mortale**

I paradigmi della genitorialità e della pre-genitorialità possono consentire al bambino di fare chiarezza nel rapporto bisogno/capacità; quello della genitorialità può favorire la disposizione allo scambio; tuttavia essi non consentono un apprendimento diretto dall'esperienza sul suo essere mortale. D'altra parte, simili paradigmi mancano anche agli adulti che si occupano della sua educazione. Eppure, la morte nasce con la vita: è la dote che i genitori consegnano a ogni bambino che viene al mondo.

La parola morte esiste ed è nota a tutti fin dalla primissima infanzia; solo che è un termine affettivamente osceno in quanto ipotizza un evento che è possibile praticare una sola volta. L'esperienza non ci insegna nulla rispetto alla morte. Il nome per nominarla ha dunque un carattere sostanzialmente diverso rispetto a quello usato per nominare gli avvenimenti ripetibili.

Prendiamo il modello empirico rappresentato da "un uomo a cui muore la madre" o da "un bambino che sente dire di un uomo a cui è morta la madre". Non

<sup>35</sup> Infra, parte I, cap.17 §2.

<sup>36</sup> Money-Kyrle R., 1978, *Scritti 1927-1977* (tr. it. 1984, p.642).

<sup>37</sup> Per il 'pensare' ritengo epistemologicamente dominante il concetto di 'segno' rispetto a quello (vago) di 'ricordo'. Usando il termine 'segno' parafrao Money-Kyrle quando scrive che "senza ricordo non ci può essere lutto e senza lutto non ci può essere ricordo" (op. cit. p.643):

importa molto la precisione dei modelli; uno vale l'altro perché si tratterà sempre, per chi è vivo, dell'esperienza della morte altrui, mai della propria, anche se la morte di chi si ama è un'esperienza emotivamente sconvolgente.

#### 9.4. Gli eventi che incidono

La morte non è però innominabile. Inoltre, per quanto essa non sia esperienza ripetibile, lo è nelle pratiche patetiche dei bambini che fanno storie.

Ritorno a Lamone e alle storie nella loro duplice dimensione di racconto inventato e di pratica patetica per individuare la forma Nuova necessaria a fare l'esperienza di una morte che al ritorno consenta il racconto inaudito. La mia tesi è la seguente: il momento della verità nel Fare storie arriva quando i bambini, dopo aver saturato con i racconti inventati e con le pratiche patetiche i temi sessuali (favoriti dalla sfida ai limiti rappresentati dagli adulti che stanno con loro), scoprono con la *forza del pathos*<sup>38</sup> il limite estremo costituito dalla morte propria.

È a questo punto che la pratica patetica attuata con una perfetta interpretazione consente la rappresentazione attiva di un sentimento (la compassione) della cui esistenza si è sicuri ma che si fatica a nominare "in quanto costretti in una cerchia di parole logorate, di dubbia validità a forza di essere usate senza rigore."<sup>39</sup>

I bambini di Lamone raggiunsero tale momento di *insight*<sup>40</sup>. Quando la pratica patetica è al suo culmine, le parole assumono un nuovo significato approssimando la realizzazione delle tre missioni a cui R. Barthes<sup>41</sup> vorrebbe sottomettere la forma senza soggiogarla in anticipo alle regole:

- 1) dire quelli che amo;
- 2) rappresentare un ordine affettivo;
- 3) dire la verità degli affetti, non delle idee.

In seguito la pratica patetica della propria morte può essere ripetuta come atto di riconoscimento anziché di sfida<sup>42</sup>.

<sup>38</sup> Barthes R., 1984 (tr. it. *Il brusio della lingua*, 1988, p.300).

<sup>39</sup> Barthes R., 1984, *ibid.*

<sup>40</sup> Vedi la relativa documentazione al capitolo 4, sesto episodio della serie, dalla terza tappa in avanti.

<sup>41</sup> Le regole a cui Barthes si riferisce sono le 'regole strutturali del Romanzo'. Barthes R., 1984, tr. it. 1988, pp.301-302.

<sup>42</sup> Vedi Marcoli F., *Il pensiero affettivo*, cit., pp. 236-238; pp. 239-241; pp. 243-244.

## 10. CONCLUSIONE: MITOLOGO ANZICHE' MITOMANE

### 10.1 Cerchio mitico e spirale conoscitiva

Le esperienze mitiche sono situazioni di apprendimento in cui è possibile uno specifico incontro tra desiderio inappagato e regola. A partire dalla ripetizione degli eventi, lo sviluppo dei pensieri si apre su almeno due distinti fronti che sintetizzo nelle forme: cerchio mitico e spirale conoscitiva.

Il cerchio (o fissazione mitica) rinvia all'idea di una ripetizione sistematica di storie e/o pratiche svolte per ritrovare e controllare i luoghi e i tempi perduti, riassunta efficacemente dall'immagine del serpente che si mangia la coda. Funzionando in cerchio, il pensiero mitico si oppone alle ansie persecutorie e depressive con fantasie e credenze personali e credenze collettive, ritenute tanto più giuste quanto più consentono di non riconoscere i limiti della natura umana. La figura mitica dell'agente-dio è impegnata ad annodare il nodo megalomane per fantasticare o credere che, con i rituali adeguati, sia possibile ottenere sicurezza e speranza e trovare salvezza di fronte ai pericoli.

Prevale il soggetto mitomane, che predilige le operazioni svolte sul campo mentale del fraintendimento. Con il cerchio mitico, i sentimenti primordiali di amore (legami L) e odio (legami H) vengono pertanto declinati sul registro dell'ambiguità nei termini di una prevalente sfida nei confronti di ogni limite.

Con la spirale conoscitiva invece del mitomane entra in campo il mitologo<sup>43</sup> capace di decifrare il mito e di rendersi conto delle deformazioni ispirate dalle ansie persecutorie e depressive. Si tratta in questi casi di un agente-io che, pure operando con le ripetizioni, non gira solo in tondo alla ricerca sistematica di ciò che vuole trovare, ma è disposto ad accogliere ciò che gli si presenta, che sia gradito o sgradito. L'immagine della spirale aiuta a capire un simile funzionamento perché, rispetto al serpente che si mangia la coda, dà l'idea di un percorso che apre in profondità o in altezza: con la ripetizione il processo passa sugli stessi punti che però vengono toccati a livelli differenti. L'accesso alla spirale conoscitiva è possibile non evitando l'area del fraintendere ma attraversandola sistematicamente. Dato che le declinazioni ambigue di amore e di odio sono inevitabili dove l'agente-dio si fissa, l'agente-io usa il passaggio nell'area dei fraintendimenti per raccogliere i materiali su cui lavorare in funzione di comprendere meglio e decidere

<sup>43</sup> Barthes R., 1957 (tr. it. *Miti d'oggi*, 1974, p.209).

a ragion veduta, avvalendosi delle capacità di declinare i protosentimenti - oltre che in modo ambiguo- in modo divalente e ambivalente, ma senza mai fissarsi in un' unica declinazione.

## **10.2 Asimmetria e contenimento**

Due sono gli elementi di base per far sì che le storie con i bambini siano un'esperienza per accedere alla spirale conoscitiva sciogliendo il cerchio mitico: un contenitore coerentemente regolato e una relazione asimmetrica.

Ho trattato delle regole parlando dei *paradigmi che favoriscono gli atti di riconoscimento*<sup>44</sup>. Ciò che occorre ancora sottolineare è la coerenza della *regolazione*: la capacità dell'adulto che funge da conduttore dell'esperienza di rimanere fedele alle prescrizioni date. Inoltre praticare una relazione asimmetrica è indispensabile per dotare i bambini di un criterio empirico chiaro, in grado di distinguere chi è il portatore dei bisogni e chi delle capacità: per esempio se al bambino è concesso di dire tutto quello che passa per la mente, al conduttore adulto no. L'asimmetria della relazione si fonda sulla disposizione adulta al contenimento, alla base della capacità di rêverie; assieme ai sogni essa è essenziale per consentire a un bambino di far prevalere i processi di trasformazione di emozioni e sensazioni sulle azioni di scarica.

## **10.3 I passaggi per aprire la spirale conoscitiva**

S'è detto che per trasformare emozioni e sensazioni (e altro ancora) in forme di pensiero sempre più sobrie, è indispensabile l'*interpretazione*. Mi riferisco in primo luogo alle interpretazioni che i bambini fanno da sé e non tanto a quelle che gli adulti fanno per (o su di) loro. Le *perfette interpretazioni* (combinata con quelle *imperfette*<sup>45</sup>) consentono al bambino una messa a fuoco delle emozioni e sensazioni straripanti analoga a quella di un binocolo: un sistema di regolazioni (in questo caso: autoregolazioni) per ottenere una percezione nitida dell'oggetto indipendentemente dalla sua distanza.

Non c'è motivo che sia un adulto a interpretare quando il bambino può farlo da sé; è però importante che l'adulto sia presente con i bambini mentre questi svolgono le loro interpretazioni per favorire il contenimento delle ansie in eccesso. Le interpretazioni - perfette o imperfette - sono preparate dai racconti o li preparano, conferendo al linguaggio il posto centrale che gli compete nel pensiero mitico. Infatti, alle interpretazioni servono le parole per dirle: assistiamo al *racconto che si trasforma* secondo passaggi successivi: si parte dal *racconto*

<sup>44</sup> Cfr. sopra al capitolo 5.

<sup>45</sup> Ne ho parlato al capitolo 3 , prima parte, 'Il contenuto'.

*di storie* - che hanno come protagonisti dei personaggi sostitutivi (linguaggio di sostituzione) - e dalla *pratica patetica* - con lo svolgimento delle perfette interpretazioni (linguaggio del compimento) -; racconti e pratiche si integrano formando un *racconto inaudito* - rivolto a un adulto disponibile all'ascolto (interpretazione imperfetta con il linguaggio del compimento che si coniuga con quello della sostituzione). A questo punto si riparte da capo: *racconto di storie* - con personaggi sostitutivi in grado di contenere gli elementi appresi nelle pratiche patetiche attuate con le perfette interpretazioni - accompagnate da *pratiche patetiche* - ad un altro livello, con ulteriori perfette interpretazioni - integrate successivamente in un racconto inaudito; e così via.

#### **10.4 La fiducia in sé**

Ogni soggetto umano è potenzialmente mitomane, sospinto com'è dall'onnipotenza dei pensieri onirici; utilizzare con i bambini l'esperienza mitica consente loro *la fiducia in sé* che occorre affinché il desiderio di essere dio (che sembra l'Unica Soluzione per non essere sopraffatti dalla ansie persecutorie e depressive) non porti al fallimento e all'inedia.

C'è un limite umanamente insormontabile: la morte. È su questo tema che, attraverso l'alternarsi dei racconti e delle pratiche patetiche, sfociano gli atti di sfida e di riconoscimento. La fiducia in sé che i bambini di Lamone riescono a far maturare, attraverso l'esperienza, consente loro di avvicinare in un modo completamente Nuovo l'universo ignoto e lo straniero che, nei primi episodi, erano sentiti essenzialmente come figure ed esseri terrificanti. Col procedere degli incontri la sfida non è più prevalente. Al posto suo subentra (senza che essa venga soppressa) il riconoscimento.

Il linguaggio non svolge più unicamente la funzione di strumento rituale di controllo in funzione del dominio sui limiti ma diviene sempre più mezzo per regoia-re, oltre che l'esplicitazione, anche la comunicazione e soprattutto il consenso. Ripropongo qui, per concludere, il suggestivo racconto svolto da Roberta e Kristina, già citato<sup>46</sup>.

Roberta: - Era successa una cosa strana in casa della cuoca: qualcuno aveva spostato i mobili. Chi era?... La cuoca ha pensato e ha capito: era un ladro. -

Cristina: - No, di ladri non ce n' erano più. Sarà stato un robot. -

Roberta: - Sì, era stato un robot. Nessuno si era accorto della sua esistenza. -

Cristina: - I personaggi vivevano a Lamone da tanti anni e nessuno lo conosceva. Un giorno lui ha spostato Lamone in un' altra città. -

Roberta: - Sì, a Olgia. -

Cristina: - No, in giungla. Anzi, nella Svizzera tedesca. -

<sup>46</sup> Cfr. capitolo 4, prima parte, *L'oscillazione*, verso la fine.



Roberta: - Sì, Quando si sono accorti hanno chiesto: dove siamo? "Sciabi-sciabi" gli hanno risposto. Era tedesco. Non capivano niente. "Sciabi-sciabi-è" diceva la gente che passava. "Sciabi-sciabi-ò" ha detto un' altra signora. -

Cristina: - Poi camminarono avanti e tutti quelli che incontravano dicevano "sciabi-sciabi". Per fortuna incontrarono un tizio che era stato trasportato anche lui... e ha detto "ciao! lo non parlo sciabi-sciabi. Parlo normale, di Lamone". Con lui andarono al mercato di quella città... ma non capivano niente... non potevano fare la spesa. Presero l'aereo e partirono. Volevano andare nelle altre zone di Sciabi-sciabi... si chiamava "città di Sciabi-sciabi-ù". Non capivano niente anche lì. Allora la cuoca provò a dire "sciabi-sciabi-bi" e tutti capivano. Il robot allora li riportò a casa, a Lamone.

Roberta: - Lui era in missione segreta e quanto ha sentito che erano riusciti a sentire la lingua grazie alla cuoca li ha riportati perchè avevano come vinto. La cuoca era diventata regina e il gatto principe. Tutti venivano dalla cuoca a raccontare i loro problemi. Lei glieli risolveva. Aveva anche deciso che tutti dovevano aiutarsi: se uno era muto, qualcuno parlava per lui. Se uno era cieco, qualcuno lo aiutava a camminare. Era la cuoca che comandava queste cose. -

## BIBLIOGRAFIA

- Barthes R., 1957, *Mythologie*, Editions du Seuil, Parigi, (tr. it., *Miti d'oggi*, Einaudi).
- Barthes R., 1984, *Le bruissement de la langue*, Editions du Seuil, Parigi, (tr. it., *Il brusio della lingua*, Einaudi Torino, 1988).
- Bion W.R., 1962, *Learning from experience*, Heinemann, Londra, (tr. it. *Apprendere dall'esperienza*, Armando, Roma 1972).
- Bion W.R., 1967, *Second Thoughts*, Heinemann, Londra, (tr. it., *Analisi degli schizofrenici e metodo psicoanalitico*, Armando, Roma 1970).
- Bion W.R., 1963, *Elements of Psychoanalysis*, Heinemann, Londra, (tr. it., *Gli elementi della psicoanalisi*, Armando, Roma 1979).
- Bion W.R., 1965, *Transformations*, Heinemann, Londra, (tr. it., *Trasformazioni*, Armando, Roma, 1983).
- Bion W.R., 1970, *Attention and Interpretation*, Marasfield Library, London, 1988 (tr. it., *Attenzione e interpretazione*, Armando, Roma 1973).
- Beonio-Brocchieri V.H., 1991, *Introduzione a C. Colombo, A. Vespucci, Cieli nuovi e terra nuova*, Rosellina Archinto, Milano, 1991.
- Deleuze G., 1964, *Marcel Proust et les signes*, Presse Universitaire de France, 1964, (tr. it. *Marcel Proust e i segni*, Einaudi, Torino 1967).
- Freud S., 1900, *Die Traumdeutung*, (tr. it., *L'interpretazione dei sogni*, Boringhieri, Torino 1980).
- Galimberti F., 2000, *Wilfred R. Bion*, Bruno Mondadori, Milano.
- Green A., 1983, *Le language de la psychanalyse*, in *Languages. Les rencontres psychanalytiques d'Aix-en-Provence*, Les Belles Lettres, Paris.
- Greimas A.J., Courtés J., 1979, tr. it., *Semiotica. Dizionario ragionato della teoria del linguaggio*, La casa Usher, 1986.
- Grunberger B., 1971, *Le narcissisme*, (tr. it. *Il narcisismo*, Einaudi, Torino, 1971).
- Jaques E., 1982, *The form of Time*, (tr. it. *La forma del tempo*, Centro Scientifico Torinese 1988).
- Keats J., 1817, *Lettera a George e Thomas Keats*, 21 dicembre (in Bion W.R., *Attention and interpretation*, 1970, tr. it. *Attenzione e interpretazione*, Armando, Roma 1973).

- Klein M., *Scritti 1921-1958*, (tr. it., Boringhieri, Torino, 1978).
- Marcoli F., 1997, *Il pensiero affettivo*, Red, Como.
- Marcoli F., 2005, *Fare storie con i bambini*, in (a cura di S. Rossi e R. Travaglini), *Formazione all'ascolto. Contesti educativi e terapeutici per l'età evolutiva*, Franco Angeli, Milano.
- Money-Kyrle R., 1978, *The Collected Papers*, Clunie Press Strath Tay, Perthshire (tr. it. *Scritti, 1927-1977*, Loescher, Torino, 1984).
- Pelli Grandini G., 2000, *La statuina di Meissen e il mandala*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Pelli Grandini G., 2004, *La mummia bambina*, Casagrande, Bellinzona.
- Plebe A., Emanuele P., *Leggere Kant*, Armando, Roma 1982.
- Shakespeare W., 1606, *Macbeth*.
- Todorov T., 1982, *La conquête de l'Amérique. La question de l'autre* (tr. it., *La conquista dell'America. Il problema dell'altro*, Einaudi, Torino, 1992).



# INDICE

## Introduzione

|                          |   |
|--------------------------|---|
| <i>Fare storie</i> ..... | 7 |
|--------------------------|---|

## Parte Prima

### Le storie

|                                                                        |    |
|------------------------------------------------------------------------|----|
| 1. <b>LE STORIE CHE SI SUSSEGUONO</b> .....                            | 9  |
| 1.1. Un bambino che 'rompe' .....                                      | 9  |
| 1.2. Il sostegno pedagogico .....                                      | 10 |
| 1.3. L'affidamento .....                                               | 10 |
| 1.4. Il quadro immaginario e le difficoltà di linguaggio .....         | 11 |
| 1.5. Le storie che si susseguono (2 <sup>a</sup> storia) .....         | 12 |
| 1.6. Punti variabili e punti invarianti .....                          | 14 |
| 1.7. Una pratica di segni .....                                        | 14 |
| 1.8. Moti d'animo (4 <sup>a</sup> storia) .....                        | 15 |
| 1.9. Il bisogno/desiderio di sicurezza (5 <sup>a</sup> storia).....    | 16 |
| 1.10. I mostri e l'universo ignoto .....                               | 17 |
| 1.11. I mostri sono cattive sensazioni .....                           | 18 |
| 1.12. L'esplorazione dell'ignoto (7 <sup>a</sup> storia) .....         | 18 |
| 1.13. La nominazione e le trasformazioni (8 <sup>a</sup> storia) ..... | 19 |
| 1.14. Abbandoni e rotture (9 <sup>a</sup> storia) .....                | 20 |
| 1.15. Le riparazioni (10 <sup>a</sup> storia) .....                    | 21 |
| 1.16. Il dilemma (11 <sup>a</sup> storia) .....                        | 22 |
| 2. <b>IL CONTENITORE</b> .....                                         | 25 |
| 2.1. Il cantiere come modello .....                                    | 25 |
| 2.2. Un campo per contenere le storie .....                            | 25 |
| 2.3. Spazio e tempo .....                                              | 26 |
| 2.4. Lo spazio ripartito: le tre case .....                            | 26 |
| 2.5. Il poter non fare .....                                           | 27 |
| 2.6. I telefoni per attenuare l'ansia.....                             | 28 |
| 2.7. I limiti di tempo .....                                           | 29 |

|       |                                                             |    |
|-------|-------------------------------------------------------------|----|
| 2.8.  | I bambini fanno storie (1° episodio): la trascrizione.....  | 29 |
| 2.9.  | La pratica patetica e l'intenzionalità .....                | 31 |
| 2.10. | Fare e giocare .....                                        | 31 |
| 2.11. | I personaggi-vettore (2° episodio) .....                    | 32 |
| 3.    | <b>IL CONTENUTO</b> .....                                   | 35 |
| 3.1.  | La conservazione dei segni .....                            | 35 |
| 3.2.  | Interpretare come a teatro .....                            | 35 |
| 3.3.  | La passione.....                                            | 36 |
| 3.4.  | Il ruolo del linguaggio (3° episodio) .....                 | 36 |
| 3.5.  | Oltre il rapporto di causa e effetto (4° episodio) .....    | 38 |
| 3.6.  | La perfetta interpretazione .....                           | 40 |
| 4.    | <b>L'OSCILLAZIONE</b> .....                                 | 41 |
| 4.1.  | Due linguaggi per un'unica trama.....                       | 41 |
| 4.2.  | Sostituzione e compimento .....                             | 42 |
| 4.3.  | Successione e intenzione .....                              | 42 |
| 4.4.  | Il viaggio: elemento-chiave di uno schema conoscitivo ..... | 43 |
| 4.5.  | La ripetizione dei viaggi: il 6° episodio .....             | 44 |
| 4.6.  | Regolazioni graduali .....                                  | 47 |
| 4.7.  | Conclusione.....                                            | 48 |

## Parte Seconda

### Il pensiero mitico e le storie

|      |                                                           |    |
|------|-----------------------------------------------------------|----|
| 1.   | <b>LA REALIZZAZIONE DEL SOGNO</b> .....                   | 51 |
| 1.1. | Cristoforo Colombo.....                                   | 51 |
| 1.2. | L'ipotesi incerta.....                                    | 52 |
| 1.3. | Lo sconvolgimento.....                                    | 53 |
| 2.   | <b>IL PENSIERO MITICO</b> .....                           | 55 |
| 2.1. | Il mitico è presente ovunque si facciano storie.....      | 55 |
| 2.2. | La pratica patetica.....                                  | 55 |
| 3.   | <b>ORDITO E TRAMA</b> .....                               | 57 |
| 3.1. | Il modello .....                                          | 57 |
| 3.2. | L'agente mitico: essere un 'dio', essere un 'figlio'..... | 58 |
| 3.3. | Sfida per il dominio o esercizio conoscitivo .....        | 58 |



|      |                                                                 |    |
|------|-----------------------------------------------------------------|----|
| 4.   | <b>I TERMINI DEL PENSIERO MITICO</b> .....                      | 61 |
| 4.1. | La casa .....                                                   | 61 |
| 4.2. | La famiglia .....                                               | 62 |
| 4.3. | I limiti .....                                                  | 62 |
| 5.   | <b>LE TRAME PRIMARIE</b> .....                                  | 65 |
| 5.1. | Storie come soluzioni ai limiti .....                           | 65 |
| 5.2. | Atti di riconoscimento .....                                    | 66 |
| 5.3. | Atti di sfida .....                                             | 66 |
| 6.   | <b>IL VIAGGIO PER NOMINARE</b> .....                            | 69 |
| 6.1. | Il viaggio verso l'ignoto: la correlazione per eccellenza ..... | 69 |
| 6.2. | L'universo ignoto .....                                         | 70 |
| 6.3. | Lo straniero .....                                              | 71 |
| 6.4. | Atti di riconoscimento .....                                    | 71 |
| 6.5. | Atti di sfida .....                                             | 72 |
| 7.   | <b>IL NODO MEGALOMANE</b> .....                                 | 73 |
| 7.1. | Fissare il desiderio .....                                      | 73 |
| 7.2. | L'io-dio responsabile del nodo megalomane .....                 | 73 |
| 7.3. | Separazione e di stanziamento .....                             | 74 |
| 7.4. | Snodare il nodo .....                                           | 75 |
| 8.   | <b>I TRE PARADIGMI</b> .....                                    | 77 |
| 8.1. | Paradigma della genitorialità .....                             | 77 |
| 8.2. | Il paradigma della pre-genitalità .....                         | 78 |
| 8.3. | Il paradigma della genitalità .....                             | 78 |
| 9.   | <b>IL RICONOSCIMENTO DI ESSERE MORTALE</b> .....                | 81 |
| 9.1. | Quando le parole servono per illudere .....                     | 81 |
| 9.2. | Esorcizzare la morte .....                                      | 81 |
| 9.3. | Essere mortale .....                                            | 82 |
| 9.4. | Gli eventi che incidono .....                                   | 83 |
| 10.  | <b>CONCLUSIONE: MITOLOGO ANZICHÉ MITOMANE</b> .....             | 85 |
| 10.1 | Cerchio mitico e spirale conoscitiva .....                      | 85 |
| 10.2 | Asimmetria e contenimento .....                                 | 86 |
| 10.3 | I passaggi per aprire la spirale conoscitiva .....              | 86 |
| 10.4 | La fiducia in sé .....                                          | 87 |
|      | <b>Bibliografia</b> .....                                       | 89 |