

Un gruppo di psicodramma freudiano transizionale in un liceo della periferia romana

di Paola Cecchetti*

[Ricevuto il 30/08/2021
Accettato il 19/10/2021]

Riassunto

Sullo sfondo di una città ridotta al silenzio dalla pandemia, in un liceo nel quale la presenza dei “corpi” è temporalmente contabilizzata, una terapeuta prova a costruire con gli adolescenti un’esperienza che trasformi ciò che resta della classe in gruppo. Tecniche, metodologie e dispositivi, a partire dalla narrazione attorno al *nome proprio*, portano allo psicodramma analitico, nella consapevolezza della differenza rispetto al lavoro strettamente clinico. L’obiettivo è fare della classe una gruppaltà che pensa e comunica, alimentando così il piacere dell’apprendere. Si delinea, in filigrana, la fisionomia di un gruppo, forse sul modello che Anzieu chiama transizionale, che presuppone il rispetto di regole: il silenzio attivo, la sospensione del giudizio, l’ascolto dell’altro.

Parole chiave: Nome proprio, Psicodramma, Gruppo transizionale, Silenzio attivo, Sospensione del giudizio.

* Psicoanalista di formazione freudiana e lacaniana, psicodrammatista di gruppo, individuale, di coppia. Presidente SIPsA e docente COIRAG. Presidente del Centro didattico Apeiron (via Monterone, 2 – 00186 Roma). Si occupa della formazione degli psicodrammatisti. Curatrice e coautrice di vari testi, tra i quali *Terre contigue* (2013) e *Analisi incompiute* (2018), rivolge i suoi interessi scientifici ai territori di frontiera tra psicoanalisi, arte, educazione, osservazione diretta. Vive e lavora a Roma (via Cavallotti, 13 – 00152 Roma); paola.cecchetti1941@gmail.com

Gruppi/Groups (ISSN 1826-2589, ISSN e 1972-4837), 1/2021
Doi: 10.3280/gruoa1-2021oa14021

TEMA

Abstract. *Transitional Freudian psychodrama group in a high school in the Roman suburbs*

In the background of a city reduced to silence by the pandemic, in a high school in which the presence of “bodies” is temporally calculated, a therapist tries to build an experience with adolescents that transforms what remains of the class into a group. Techniques, methodologies and devices, starting from the narration around the *proper name*, lead to analytical psychodrama, in the awareness of the difference compared to strictly clinical work. The goal is to make the class a group that thinks and communicates, nourishing the pleasure of learning. The physiognomy of the group is outlined in filigree, perhaps just starting from the model that Anzieu calls transitional, which presupposes respect for rules: active silence, suspension of judgment, listening to the other.

Keywords: *Proper name*, Psychodrama, Transitional group, Active silence, Suspension of judgment.

Siamo nell’aula di una prima in un liceo romano di periferia. Ragazze e ragazzi – dodici in tutto – sono la metà della classe di provenienza, perché qui, come in molte altre scuole, si è deciso di ruotare metà classe in presenza e l’altra metà in dad. Psicoterapeuta e psicoanalista, da anni seguo la vita del liceo con altre colleghe dell’Associazione Apeiron, occupandomi della formazione dei docenti, corsi di aggiornamento, gruppi di psicodramma con i genitori, mentre con i ragazzi ci sono interventi nelle classi, colloqui individuali ecc. La pandemia del Covid ha reso più difficile tutto, ma ha reso più acute le ragioni della nostra presenza. I ragazzi, alle prese con i difficili problemi del passaggio dalla pubertà all’adolescenza, oscillano tra un’euforia da “liberi tutti!” alle angosce di una vita senza senso, prigioniera dei mezzi di comunicazione e delle piattaforme varie, privata del corpo. Questa volta il mio obiettivo è mettere in moto dinamiche intra- e intersoggettive tra gli alunni, sciogliere il blocco che si cela dietro l’apparente spensieratezza, provare a passare dalla solitudine a cui il Covid li ha costretti, a formare un “gruppo classe”. Favorita dal numero ristretto, provo a costruire un’area intermedia, transizionale tra la famiglia, la scuola e la collettività (in quel momento azzerata dal Covid), per superare la grave crisi psichica degli adolescenti costretti a non sentire il piacere della presenza. Quando sono in dad, ognuno a casa loro, nascosti dai loro trucchetti, non ne vogliono sapere di impegnarsi e seguire quello che avviene in classe. La costruzione del gruppo rischia di essere un’area di illusione, sospesa tra il didattico e il terapeutico, ma dove grazie a essa si prende coscienza della regressione nella prigione. Prigione

che è anche la “tana” della propria casa, dove i legami edipici diventano distruttivi, con conseguenze disastrose (telefonate anche in un periodo di ferie di genitori separati e disperati perché la figlia risponde a un minimo di regole, ribellandosi a esse arrivando a picchiarsi). Si può dire che si porta avanti un processo di separazione dai genitori e l’iscrizione nel gruppo sociale, come si evidenzia nella nostra relazione clinica, il legame con i pari legato alla costruzione dell’identità sessuale.

Il nome proprio: l’identità provvisoria

A questo scopo ricorro alla narrazione e alla messa in scena del *nome proprio*. Sappiamo tutti come sin dall’antichità, sullo sfondo di una concezione realistico-magica del linguaggio per cui “*nomina sunt consequentia rerum*” il *nome proprio* di persona viene visto come il luogo del destino e dell’identità personale: a partire dall’omerico Odisseo. Un’identità che per tutta la vita ricorda essere, anche attraverso l’ombelico, il desiderio dei genitori, della stirpe, dell’Altro. Il nome, fonemi fondatori del linguaggio che generano la prima esperienza di ascolto nell’esser chiamati.

In genere utilizzo il *nome proprio* invitando ciascun ragazzo a scrivere un acrostico con le lettere iniziali che lo compongono (lavoro pubblicato in *Terre Contigue*, 2013). Questa volta, invece, costruisco su questo uno psicodramma, l’altra grande metodologia gruppale usata nella clinica e nella formazione che utilizzo anche nel mio lavoro a scuola.

Lo psicodramma freudiano

Scegliere di lavorare sulla storia del *nome proprio* in una prima liceo, durante la pandemia, alla ricerca della ricostruzione, in quello che rimane della classe, di un contenitore di relazioni e di dinamiche affettive, riconoscendo i propri fantasmi familiari: questo è l’obiettivo. Ancora, scegliere di lavorare sul nome significa entrare con delicatezza nella famiglia, in quell’apparato psichico familiare che secondo Kaës sarebbe anteriore sia all’apparato psichico individuale che all’apparato psichico gruppale. Qual è il posto dell’adolescente nel gruppo famiglia, che posto occupa il “nostro alunno” nel gruppo dei pari? Nella descrizione dell’esperienza così apparentemente banale, si vedrà in filigrana la costruzione di un gruppo transizionale con un dispositivo di regole studiate perché il gruppo nasca. Ci si incontra diverse volte con lo stesso gruppo, mentre l’altra parte della classe è in dad. L’aver scelto di lavorare sul nome incuriosisce gli assenti con i

quali lavoreremo la volta successiva. I racconti vanno dallo “scontato” (esempio: “Mi chiamo così perché piaceva ai miei genitori!”) ai racconti drammatici quali: un incidente stradale, alla guida è il padre, la madre è incinta, il padre muore, la madre è ricoverata all’ospedale Santa Rita si salva con la bambina, che si chiamerà Rita. Il nome testimonia il miracolo di essere scampata alla morte, alla quale invece non sfugge il padre.

I ragazzi, come sempre quando arrivo, si sistemano a cerchio attorno a uno spazio vuoto, bordato dai nostri corpi. Esplicito ogni volta all’inizio le regole di cui parleremo dopo, e li invito a lasciarsi portare dal piacere del raccontare, come fossero le favole prima di addormentarsi. A turno, raccontano ciò che sanno e ciò che inventano tra ammiccamenti, esclamazioni, risate, lacrime... Quando tutti hanno parlato, penso velocemente quale racconto può prestarsi a coinvolgere psichicamente ed emozionalmente, e chiedo di mettere in scena la storia del nome di Valerio, che mi sembra stimolante per il lavoro. (Un discorso a parte meriterebbe la riflessione sui criteri, controtransferali della mia scelta.) Non premetto le regole dello psicodramma, ma chiedo di “mettere in scena”, di “giocare” esplicitando la tecnica nel corso del gruppo. Valerio è il protagonista e il regista della scena, ma ha bisogno dei suoi compagni (ego ausiliari) per la costruzione del gioco nel vuoto centrale. Io animo. Se è presente l’insegnante, come spesso succede, e se i ragazzi hanno con lei/lui un rapporto di fiducia, chiedo a lei/lui di scrivere ciò che vede, leggendolo alla fine del gioco. È stato sempre molto importante per i ragazzi ascoltare quello che l’insegnante ha registrato, e soprattutto come è scritto. Spesso la lettura si conclude con un applauso.

Chiedo a Valerio di scegliere tra i suoi compagni chi può rappresentare i protagonisti del racconto, dopo averli descritti, esplicitando il motivo della scelta e dichiarando che età può avere lui all’epoca del racconto.

“È sera. Siamo in cucina, avrò 10 o 11 anni, chiedo a mia madre perché mi hanno dato questo nome. Mia madre, che è sempre allegra, inizia a raccontare: quando eravamo giovani, io e tuo padre praticavamo come sport il ballo. La sera spesso lasciavamo tua sorella che aveva 4 anni con la nonna e andavamo a ballare; anche quando ero incinta di te. Una sera rimaniamo incantati a guardare ‘un gran fico’ che ballava come se fosse il ritmo incarnato. All’uscita io e tuo padre diciamo: questo bambino che deve nascere sarà un ‘gran fico’”.

Mi aspetto che il nome abbia a che fare con tutto questo invece è la sorella che decide il nome Valerio, accettato perché romano e ben augurante.

Si passa alla scelta dei personaggi. Per la mamma sceglie la compagna, per il nome, Serena, e perché ha fatto danza classica. Per la sorella sceglie Camilla, perché ha un aspetto mascolino; per il papà, Luca perché “Ha l’aspetto del papà con la barba”. Risate. Non ci credo e chiedo a Luca di

abbassare la mascherina; è vero, ha una barba ben curata che lo fa sembrare più grande. I nomi che ho riportato sono tutti inventati.

Passiamo alla costruzione del gioco. Valerio mette i personaggi seduti intorno al tavolo (nello psicodramma non ci sono oggetti, solo sedie, e non ci si tocca). Lo spazio cucina è delimitato da gesti ed è immaginato come accade oggi: papà a capotavola, la mamma all'altro capo, lui e la sorella più o meno di fronte. Si passa al dialogo perché ognuno conosce il copione. Lui bambino incalza con le domande, sempre più precise, ed è il padre ad aggiungere i dettagli. La sorella taglia corto e sentenzia: il nome glielo do io a mio fratello: Valerio. Chiedo a Valerio di prendere il posto del padre (il cambio di ruolo è fondamentale per rivedere la scena da un'altra prospettiva). Al posto del padre Valerio può dire: ballerino, ma che sia anche un uomo di valore! Ritorna al suo posto di figlio e io chiedo ai compagni e ai personaggi (quelli che hanno già giocato) di "doppiare" scegliendo in quale dei personaggi si sono identificati e che pensieri, sensazioni, emozioni hanno sentito come testimoni. Una sorta di coralità che non posso riportare completamente. Eccone alcuni: "Ah, ecco perché ti senti un fico!", "La tua famiglia è allegra", "I miei genitori non sono mai andati a ballare", "Beato te che sei ballerino e pure bravo a scuola!", "Ma a tua sorella piaceva un ragazzino che si chiamava Valerio!", "Ballare non è uno sport".

Chiudo il gioco con la mia interpretazione, fatta come doppio dietro Valerio: "Sono esattamente il desiderio dei miei genitori. Saprò trovare la strada del mio desiderio inconscio?". I giocatori tornano al loro posto e chiedo a ognuno come si sono trovati al posto di... La madre: "Mi è piaciuto, ma io faccio danza classica". La sorella: "Era come se non ci fossi, come succede a casa mia, perché mio fratello più grande parla sempre lui". Il papà: "Orgoglioso di questo figlio, ma stavo meglio al posto di Valerio. Non ho nessuna intenzione di diventare padre e non ballo perché mi vergogno, al contrario di Valerio che nei corridoi della scuola non cammina, ma salta, fa giravolte, corre, insomma balla". Non c'è la lettura dell'osservazione finale, perché non era presente né la professoressa né la collega di Apeiron che fa il volontariato, né la tirocinante.

Come nasce il gruppo

Andiamo ora al lungo, complesso articolo di Anzieu (2009) nel quale si delinea l'universo delle esperienze delle terapie di gruppo, facendo emergere metodologie, presupposti epistemologici e riflessioni sulla loro efficacia terapeutica. A quali delle costellazioni descritte da Anzieu si può avvicinare la mia esperienza? Mi interrogo sulla natura del gruppo come la incontro

nella scuola; altro sarebbe il discorso se dovessi riflettere sui gruppi terapeutici e di formazione nei quali da anni lavoro. Si tratta a scuola di gruppi mobili, transizionali, in gran parte legati all'apparente casualità di situazioni istituzionali che la tempesta del Covid ha ingigantito. Ma penso che proprio questa natura erratica dell'esperienza la renda interessante e tale da provare come in un fenomeno di rifrazione, immagini e spunti di cui è ricca la panoramica di Anzieu.

In questo contesto quali sono state le condizioni che hanno permesso la formazione del gruppo? È sufficiente la condivisione di spazi, tempo, insegnanti? Certamente no, pur essendo un setting stabile.

«La nozione di gruppo è tardiva, fluttuante, incerta e, anche quando sono in gruppo, gli esseri umani [nel nostro caso possiamo dire: gli adolescenti] tendono a ragionare o dal punto di vista dell'individuo, o dal punto di vista della società» (Anzieu, *op. cit.*, p. 18).

Il “gruppo” classe può essere definito tale quando c'è un collegamento tra i valori condivisi e le norme sociali sulle quali si fonda la loro famiglia e la convivenza, da una parte, e il singolo adolescente dall'altra. Per esempio, in una classe abbiamo discusso a lungo su come veniva vissuta dai compagni e dalla famiglia, la dichiarata omosessualità di uno di loro. È stato un processo lungo e complesso che ha portato all'accettazione degli aspetti e dei desideri femminili del compagno. Si è potuto svelare l'angoscia legata alla perdita di sicurezza della propria appartenenza di genere. Ci si è svincolati dai pre-giudizi familiari e si è accettato la nuova struttura libidica del legame gruppale.

È l'occhio del terapeuta che trasforma dodici studenti sottoposti alle pressioni psichiche individuali e sociali, in un gruppo? O è una tendenza che pre-esiste e interroga i ragazzi e che sembra aspettare solo un clima stimolante per precipitarsi in un assetto gruppale?

Mi viene in mente il celebre paradosso antico, ripreso anche da Aristotele, su quando un numero n di pietre diventa un “mucchio”. Ovviamente noi siamo non sul piano quantitativo, ma qualitativo. Cioè: quando la classe diviene un gruppo?

Vengo dunque al punto. Nella mia esperienza, il gruppo degli adolescenti, ma forse qualunque gruppo, nasce quando c'è l'accettazione di parametri, che permettono l'emergere dei segnali dell'inconscio. Sono contemporaneamente principi da rispettare sui quali il gruppo deve lavorare, obiettivi da raggiungere e “condizioni di possibilità”. In termini filosofici, sono “condizioni trascendentali”. La mia presenza nelle classi, ripetuta più volte, è imposta su questi parametri fondamentali che rendono possibile la costruzione di

un apparato psichico gruppale “intermedio” tra il singolo adolescente, i compagni, l’istituzione scuola e la famiglia. Indubbia è l’affinità con ciò che in tutto il suo lavoro Kaës (1999) chiama “analisi transizionale” estesa dai bambini agli adulti, ai gruppi, alle istituzioni. Obiettivo è rimettere in gioco la creatività e la simbolizzazione aggredite dalla pandemia.

I parametri resi comprensibili come regole

Prima regola: il “*silenzio attivo*”, che consiste nello stare senza parole all’inizio di qualunque attività, per alcuni minuti, seguendo la massima, di tradizione bioniana: “senza memoria e senza desiderio”. Lasciar andare il tempo del prima, non rifugiarsi nel tempo del dopo, ma *esserci*, qui e ora. È un primo appello alla presenza all’istaurarsi di una temporalità che scorra più lentamente, permettendo l’accoglienza della parola dell’altro, contro la velocità dei messaggi, whatsapp, dei sofisticati dispositivi che gli adolescenti usano con una capacità per me impensabile e da cui sono fatti prigionieri.

Seconda regola: molto complicata da far accettare, sulla quale si discute subito e per lungo tempo: è dall’accettazione o al rifiuto di essa che è legata la partecipazione al gruppo. Si tratta della “*sospensione del giudizio*”. Ci troviamo in classe, adulti e adolescenti, affollati e appesantiti dai pregiudizi, che ci sono stati tramandati fin dal concepimento. Ognuno di noi convive con un estraneo, che è l’istanza che sogna la notte. Io, alla mia età e con la mia professione, dichiaro ai ragazzi che non conosco me stessa: i sogni, i lapsus, le dimenticanze... mi costringono a incontrare il mio mistero. Se non conosco me, come posso dare un giudizio su un altro? Nemmeno sui genitori con i quali si convive dal concepimento. Eppure, appena incontro l’altro il giudizio scatta immediatamente, ma dovrei capire che quello che sto pensando dell’altro in realtà riguarda me. E questo apre a una riflessione su noi stessi. Un esempio banale, perché non si creda che parlo di dinamiche astratte: insegno alle ragazze che spesso ammutoliscono di fronte alla volgarità dei maschi a rispondere rimandando al mittente l’offesa. A chi dice: “Ah cicciona!”, perché non rispondere: “Perché, ti riferisci a tua madre, che è cicciona?”. E non entrare in crisi in quanto la provocazione verbale riguarda chiaramente chi l’ha enunciata.

Se ognuno di noi fosse veramente convinto che colui che guarda non è in grado di giudicare, ma proietta la sua ombra sull’altro ed è a quella che si rivolge, si potrebbe vivere con più libertà e soddisfazione distinguendo i problemi propri da quelli degli altri. È necessario allenarsi alla sospensione del giudizio, questione filosofica più complessa di quanto qui si possa dire. Il fatto è che la scuola è troppo fondata sul giudizio. Se il ragazzo pensa che

la professoressa giudica nell'interrogazione lui come persona e non la sua prestazione, iniziano i mal-esseri: mal di pancia, vomito, rifiuto di venire a scuola... e di queste situazioni ne vedo tante. Nei nostri incontri in classe chiedo la condivisione di questo atteggiamento di sospensione del giudizio, altrimenti non è possibile aprirsi all'ignoto. Non si può parlare dei propri problemi in classe se c'è il sospetto di essere giudicato "un cretino". Elogio della diversità come ricchezza, in un'epoca in cui nelle classi ci sono sempre più ragazzi che vengono da altri paesi, costretti a passare dalla lingua madre alla lingua matrigna per tradurre le loro emozioni. Questo si traduce spesso in emarginazione dal gruppo classe, che può assumere l'aspetto crudele del branco e passare al bullismo. Colui che bullizza nasconde la propria debolezza che il "bullizzato", insieme ai compagni, deve poter smascherare.

La *terza regola*, che sembra banale e molti insegnanti non la fanno rispettare, è "*l'ascolto dell'altro*": se c'è un ragazzo che parla, tutti gli altri devono ascoltare in silenzio. Incredibile il tempo che ci vuole perché questa regola sia condivisa e rispettata. Figuriamoci poi quando il nostro invito è ad ascoltare quello che il compagno non è in grado di esplicitare. Conclude questa carrellata sulle regole il divieto di parlare fuori del gruppo di ciò che è accaduto, se non in modo anonimo. Riguarda la discrezione e il non fare pettegolezzi. Mantenere il segreto crea l'appartenenza e la complicità del rispetto.

Conclusioni

Per concludere torno su un piccolo esempio di clinica di un gruppo transizionale a termine costruito in una classe. È il racconto del "caso" Valerio, che restituisce solo un frammento del lavoro complessivo che dura da anni. Il gioco raccontato da Valerio ha permesso di continuare a parlarne negli incontri successivi, mostrandone la complessità e il "non detto". I genitori in carne e ossa di Valerio erano assenti, ma ben presenti nella descrizione fattane da cui si capisce il passaggio alla rappresentazione. Il padre rappresentato ha mostrato l'Ideale dell'io e il legame con le generazioni passate.

Valerio ha potuto lasciar parlare "il padre" che è in lui, senza che questo fosse un atto di sottomissione, così come il compagno scelto al posto del padre ha potuto attaccare la funzione paterna: "Non desidero diventare padre!".

Valerio ha assemblato le reciproche identificazioni con i genitori e i compagni proiettando fuori il gruppo interno (dando voce al "parlatorio" interno attraverso i compagni). Si è potuto vedere i desideri dell'Es (essere il "ballerino fico") e le minacce del Super-Io ("uomo che vale").

Nei doppi ogni ragazzo ha mostrato in quale fantasma si è identificato, il pensiero che diviene parola, i linguaggi frammentati, individuali che diventano coralità. Insomma, la parola che unisce (nello scritto vengono riportati solo i doppi su Valerio). Il gruppo si è costituito sul modello familiare, ma qui è incredibile vedere come un compagno con la barba possa rappresentare il fantasma del padre. Il compagno sarà rispettato da lui come un padre? Nello svelare la conflittualità con la sorella e quindi nei confronti della compagna e di alcuni compagni, si chiarisce anche la conflittualità nei confronti della fratria.

L'agitazione pulsionale si è manifestata in seguito quando Serena (bella e seducente) viene chiamata "mamma", con avvicinamenti vari. Fortunatamente con il gruppo degli adolescenti c'è sempre un "risvolto comico" dove rivalità, invidia, gelosia, competizione, si esprimono attraverso la presa in giro e gesti spontanei. Il sensoriale, il somatico e il corporeo esplodono in agiti difficili da trasformare gradualmente in scambi di parola con cui riuscire a comunicare il proprio mondo interno, contraddittorio e metamorfico. Sarebbe sempre necessario, perché ci sia trasmissione di sapere e piacere della conoscenza, poter trasformare ogni classe in un gruppo transizionale che funzioni da contenimento e legame, per contenere l'eccitazione pulsionale e raggiungere la simbolizzazione del gioco e della creatività.

Riferimenti bibliografici

- Anzieu D. (2009). Ciò che può e non può il gruppo. *Gruppi*, XXI, 2/2020: 15-27.
DOI: 10.3280/gruoa2-2020oa12578
- Cecchetti P., a cura di (2013). *Terre contigue: psicoanalisi e educazione. Il ruolo dell'osservazione*. Roma: Borla.
- Cecchetti P. e Tagliaferri C., a cura di (2018). *Analisi incompilate*. Roma: Alpes.
- Kaës R. (1999). *Le teorie psicoanalitiche del gruppo*. Roma: Borla.