

Studio di Psicodramma di Milano
Scuola di Specializzazione in Psicoterapia

Specializzanda
Dott.ssa Alice Baravalle

Tesi di diploma

Conflitto intrafamigliare:
esperienze di psicodramma triadico con adolescenti

Anno accademico 2021

INDICE

INTRODUZIONE.....	1
CAPITOLO 1.....	3
ADOLESCENZA E GENITORIALITÀ.....	3
1.1 Essere adolescenti: cambiamenti in atto.....	3
1.2 Essere adolescenti: compiti di sviluppo.....	6
1.3 Condotte a rischio in adolescenza.....	9
1.4 Relazioni virtuali.....	11
1.5 Genitori di figli adolescenti.....	16
CAPITOLO 2.....	20
PSICODRAMMA E ADOLESCENZA.....	20
2.1 Psicodramma classico: gli assunti.....	20
2.2. Psicodramma senza il gruppo.....	23
2.3 Psicodramma con l'adolescente e setting triadico.....	29
CAPITOLO 3.....	33
L'ESPERIENZA IN PRATICA.....	33
3.1 L'associazione Dedalo.....	33
3.2 Il lavoro con le diadi.....	35
3.3 Diade A./N.....	35
3.4 Diade M./F.....	39
3.5 Diade N./F.....	44
3.6 Diade C./S.....	47
CONCLUSIONI.....	50
BIBLIOGRAFIA.....	52

INTRODUZIONE

Questa tesi nasce dalla mia esperienza lavorativa all'interno dell'associazione biellese Dedalo, la quale si occupa di percorsi a breve e lungo termine con famiglie e adolescenti.

Fino a poco tempo fa, non pensavo di essere adatta a lavorare con gli adolescenti: credevo che loro non mi piacessero e temevo io stessa di non piacere a loro. Nonostante possa dichiararmi abbastanza serena e risolta rispetto alla mia stessa adolescenza, semplicemente pensavo di poter fare un lavoro più equilibrato e duraturo con gli adulti. Per cui, quando mi sono trovata quasi contemporaneamente ad insegnare in una scuola superiore e ad accettare l'invito di collaborazione con Dedalo, mi sono dovuta velocemente e sorprendentemente ricredere. L'esperienza che ne è scaturita è stata (e continua ad essere) bellissima e difficilissima, e per questo motivo non intendo ancora concluderla.

Nello specifico, questo elaborato verterà sullo psicodramma in un setting triadico, in cui il focus è stata la diade madre-figlio/a, da me condotti con l'ausilio di alcune tecniche codificate, al fine di migliorare la comunicazione intrafamigliare, la capacità di esprimere la propria verità soggettiva e di accogliere quella altrui, la possibilità di incontrare l'Altro al di là dei propri limiti, reali o fantasmatici.

Dunque, la domanda di partenza è: quale apporto può dare lo psicodramma alla comunicazione intrafamigliare con un adolescente?

La tesi che sostengo è che lo psicodramma possa essere uno strumento utilissimo nell'attraversare l'adolescenza, sia per il/la ragazzo/a che per la famiglia, soprattutto in termini di comunicazione, focus sul proprio mondo interiore e possibilità di accedere al mondo interno dell'Altro.

Nel primo capitolo farò un *excursus* sull'adolescenza e sulla genitorialità durante questa delicata fase di vita, ponendo in particolar modo l'attenzione sulle teorizzazioni dell'età evolutiva, i nodi problematici, i compiti di sviluppo e le necessità dell'adolescente, passando per il tema delle condotte a rischio. Darò, similmente, un inquadramento teorico della genitorialità e delle criticità di cui essa si fa portavoce in questo particolare periodo storico-culturale.

Nel secondo capitolo metterò in relazione psicodramma e adolescenza, provando quindi a sostenere la mia tesi, anche attraverso l'esplorazione teorica di un setting diverso da quello gruppale. Dopo una breve ricapitolazione del modo di lavorare psicodrammatico, proverò dunque ad individuare le risorse e le potenzialità dello psicodramma applicato all'età evolutiva, prendendo poi in considerazione l'applicabilità del modello moreniano ad un setting diadico.

Nel terzo capitolo approfondirò il lavoro con l'associazione Dedalo e descriverò le sessioni svolte con le diverse diadi. Riporterò degli stralci delle sessioni condotte, corredati da quello che è stato il mio sentire allora, durante lo svolgimento, e da quello che posso dire ora, a posteriori, avendo poi raccolto, nel tempo, i frutti del lavoro diadico.

Una breve conclusione trarrà le fila di questo percorso.

CAPITOLO 1

ADOLESCENZA E GENITORIALITÀ

1.1 Essere adolescenti: cambiamenti in atto

Avendo deciso di approfondire questo tema, ho letto una certa quantità di materiale che tratta, spiega, analizza, sintetizza l'adolescente. Quindi dovrebbe venirmi facile dare una definizione precisa, lineare ed esaustiva di che cosa sia l'adolescenza. Eppure non è così: dovrei partire dall'ovvia radice etimologica, "*adolescĕre*", che significa "*crescere*"? Dovrei specificarne i termini di inizio e fine presunti secondo le neuroscienze? Dovrei enumerare i cambiamenti biologici, anatomici e fisici a cui va incontro l'adolescente? O dovrei, invece, prenderla sul versante della poesia, della letteratura, usare le parole di artisti e autori che hanno provato a dare voce all'esperienza della crescita?

Essendo io un'eterna indecisa (e il quadriennio di psicodramma ha già fatto tanto, in merito!), cercherò di fare tutto questo, cercando di metterci dentro anche la mia personale visione dell'adolescente di oggi, facendo un paragone con l'adolescente che sento di essere stata. Tutto ciò non a mero scopo compilativo, autobiografico o espositivo, per amor di completezza, ma perché penso sia impossibile descrivere una delle più complesse, turbolente, tremende e meravigliose esperienze della vita umana senza passare attraverso diversi livelli di lettura. Tutti siamo stati adolescenti, chi meglio, chi peggio, ma tutti abbiamo attraversato quella precisa fase di vita e ne abbiamo un ricordo che, da qualche parte, continua a vivere sotto diverse forme. Essendo, inoltre, l'adolescenza un periodo fatto di eccessi, contrasti, contraddizioni e ricerca, non sarebbe coerente, né troppo credibile, una sua descrizione da un unico punto di vista.

Avendo già riportato l'etimologia della parola *adolescenza*, vediamo ora cosa si intende con *crescere*, in riferimento a questa particolare fase di vita.

*È il mio corpo che cambia
nella forma e nel colore
È in trasformazione
È una strana sensazione
in un bagno di sudore
È il mio corpo che cambia
e cambia, e cambia...*

(Il mio corpo che cambia, Litfiba)

Lo so, probabilmente l'adolescenza non è *proprio* il tema di questo famoso brano del gruppo fiorentino, ormai risalente al 1999. Ma, avendolo io ascoltato per la prima volta da

quasi-pre-adolescente, l'ho associato a quel poco che sapevo sull'adolescenza: il corpo cresce, cambiano delle cose, altre crescono e si sviluppano, si diventa capaci di fare i bambini. Detta in soldoni, questa è stata la definizione con cui mi sono approcciata al mio personale diventare adolescente, e credo che questo pezzo racchiuda bene la sensazione fisica dell'adolescenza che incalza.

Perché parto da qui? Perché sento la necessità di tenere bene a mente cosa ha rappresentato per me la mia adolescenza: in seguito ad un lungo percorso di psicoterapia personale ho elaborato e dotato di significato i momenti più ostici del mio vissuto adolescenziale, e credo sia fondamentale ricordarmi di che cosa abbia voluto dire per me, onde evitare di riversare nell'adolescente che ho in cura delle mie aree grigie, dei miei tratti critici, dei miei vissuti spiacevoli. Con l'adolescente, più che mai, sento che dobbiamo essere noi per primi degli "adolescenti risolti", perché la loro capacità di subodorare i punti deboli dell'adulto è sopraffina, e non bisogna sottovalutare il rischio che il ragazzo o la ragazza attivino in noi dei controruoli inconsci dannosi. Tratterò più approfonditamente e più avanti il tema del ruolo e controruolo quando si lavora con l'adolescente, in questo spazio mi preme semplicemente sottolineare l'importanza dell'aver lavorato sulla propria adolescenza di ieri, per me punto di partenza per un buon lavoro terapeutico con l'adolescenza nell'oggi.

Fatta dunque questa premessa semi-autobiografica, vorrei concentrarmi sui punti salienti del cambiamento adolescenziale.

A partire dai 10 anni per le femmine e dagli 11 per i maschi, hanno inizio i processi di maturazione sessuale, ossia lo sviluppo dell'apparato riproduttivo e la comparsa dei caratteri sessuali secondari, che dureranno circa 3 anni (Berti e Bombi, 2005). Una prima macro definizione di adolescenza può dunque essere questa: è la fase di passaggio dalla fanciullezza all'età adulta, nella quale avvengono delle trasformazioni fisiche e biologiche in grado di differenziare il bambino che è stato dall'adulto che sarà.

Tuttavia, questo cambiamento non riguarda solo la trasformazione esteriore del corpo, che diventa improvvisamente più alto, più lungo, più articolato, curvo e sessuato, ma anche e soprattutto il cervello, il quale va incontro a delle modificazioni molto particolari: il *pruning* sinaptico e la mielinizzazione (Poletti, 2009).

Il *pruning*¹ sinaptico fa riferimento a quel processo per cui vengono drasticamente ridotte le connessioni nervose presenti nel cervello del pre-adolescente. Perché succede questo, immaginando intuitivamente che in un momento di crescita ci debba essere un qualche tipo di aumento? Succede perché il cervello pre-adolescente è sì ricco di connessioni sinaptiche, ma circa la metà di esse è poco sfruttata, ed ecco che il nostro cervello, agli albori dello sviluppo adolescenziale, decide di eliminare quelle connessioni che sono

1 Letteralmente, *potatura*

risultate essere poco utili o funzionali all'individuo in questione. Le connessioni che rimangono sono, dunque, quelle ritenute più importanti, quelle più forti e stabili, ossia quelle maggiormente sfruttate a livello cerebrale. Questa potatura ha quindi la funzione di liberare spazio all'interno dei circuiti neuronali al fine di permettere una maggior integrazione di quelli restanti.

La mielinizzazione invece è quel processo che porta a termine lo sviluppo della cosiddetta sostanza bianca: la mielina è una sostanza isolante che ricopre gli assoni, ossia i punti di contatto tra neuroni, e permette una maggiore e migliore comunicazione tra essi. Durante gli anni dello sviluppo adolescenziale, quindi, la quantità di mielina a livello cerebrale aumenta fino quasi a raddoppiare, e questo aiuta a velocizzare la trasmissione dei messaggi nervosi.

Questa trasformazione cerebrale è da sottolineare proprio perché indica che il cervello adolescente è particolarmente plastico: durante questi anni, le esperienze compiute dall'adolescente sono fondamentali per dare struttura a quello che sarà il cervello adulto.

Oggi sappiamo che il nostro cervello termina di svilupparsi intorno ai 30 anni, soprattutto per quanto riguarda la corteccia prefrontale (Giedd, 2004). Questa porzione di corteccia cerebrale, situata direttamente sotto l'osso frontale, è il substrato neuroanatomico delle cosiddette *funzioni esecutive*, necessarie allo sviluppo sociale e intellettuale dell'individuo. Si tratta, infatti, di tutti quei processi cognitivi superiori che coinvolgono la pianificazione, il ragionamento ipotetico e critico, il processo di *decision making*, l'organizzazione e l'esecuzione delle proprie scelte, la previsione, la concentrazione, la flessibilità cognitiva, l'inibizione comportamentale, la formazione di strategie comportamentali, l'empatia, e la regolazione delle proprie azioni. In sostanza, più o meno tutto ciò che ci differenzia dagli animali. Inoltre, in adolescenza, il cervello è particolarmente influenzato dal sistema limbico e dall'amigdala, regioni cerebrali associate all'aggressività, all'impulsività ed all'emotività. Ebbene, se nell'adulto è la corteccia prefrontale a mediare le risposte di queste regioni cerebrali, permettendo quindi di interpretare le emozioni e modulare le risposte comportamentali, nell'adolescente questo processo non è ancora concluso, ed ecco il perché neuropsicologico della tipica tendenza adolescenziale ad essere impulsivi, drammatici, irrazionali, emotivamente instabili e volubili (Bianchi *et al.*, 2009).

Ritengo molto importante spendere qualche riga per focalizzarmi sul substrato neuropsicologico del cervello adolescente, sia per non dimenticarmi che esso è la nostra base di partenza², sia perché questo ci servirà più avanti, quando vedremo gli effetti della psicoterapia sul cervello.

2 Lungi da me scendere nel riduzionismo biologico, avendo bene in mente il ruolo pregnante dell'ambiente sullo sviluppo della personalità individuale. Tuttavia, non si può negare il substrato anatomico, fisiologico, biologico e chimico su cui poggia e si fonda il nostro sistema nervoso.

Inoltre, credo sia essenziale tenere a mente che l'adolescente è quello che è e *non potrebbe essere diversamente da così*. Lavorando anche come docente di Scienze Umane, troppo spesso mi sono imbattuta in colleghi professori che si aspettano dai ragazzi e dalle ragazze delle capacità critiche, decisionali e comportamentali che *non possono ancora avere sviluppato*. Ciò non significa che l'adolescente può fare ciò che vuole perché il suo cervello immaturo lo giustifica, anzi! Andrebbe compreso che, proprio in virtù dell'età delicata, anche dal punto di vista neuropsicologico, l'adolescente va accompagnato e condotto, ispirato e incoraggiato, perché solo così potrà davvero apprendere dall'esperienza e permettere al suo cervello di strutturarsi al meglio.

1.2 Essere adolescenti: compiti di sviluppo

Dopo aver trattato l'argomento dal versante neuropsicologico, vorrei guardare l'adolescente dal punto di vista dello sviluppo sociale, emotivo e morale.

Non si può, a questo proposito, non citare E. Erikson, che tutti conosciamo come l'ideatore della teoria dello sviluppo psicosociale, teoria fondamentale in quanto ha inteso, per la prima volta dopo Freud, l'esistenza umana come un *continuum* che, di fatto, non ha fine, ponendo l'attenzione anche sulle fasi di vita adulte e senili, diversamente poco considerate dalla psicologia dell'epoca. Erikson ha quindi teorizzato l'esistenza di otto conflitti dicotomici, durante il corso della vita, chiamati crisi evolutive: al superamento di ciascuna di esse, l'individuo si avvicina sempre di più all'integrità dell'Io. Per quanto riguarda la fase adolescenziale, Erikson ipotizza che, tra i 13 e i 18 anni circa, la crisi evolutiva che l'individuo è chiamato a superare sia quella tra la confusione di ruoli e l'identità. In questa fase, l'adolescente è chiamato a formare la propria identità, selezionando tra i ruoli che gli sono stati attribuiti durante l'infanzia, quelli che gli vengono attribuiti in quanto adolescente e quelli che vorrebbe fare suoi in quanto futuro adulto. Questo passaggio tra ruoli diversi crea, ovviamente, una certa confusione nel nostro adolescente impulsivo ed emotivo: *"Chi sono io? Chi voglio essere? In che cosa sono figlio dei miei genitori? In che cosa mi differenzio da loro?"* sembrano essere alcune delle domande tipiche di ogni *teenager* che si rispetti. Credo che tutti abbiamo, a nostra volta, provato a ricoprire diversi ruoli durante la nostra adolescenza, dal "secchione" allo "sportivo", dal "rockettaro" al "poeta", dal "ragazzaccio" al "chierichetto", e così via. Questi ruoli servono proprio a capire *da che parte stare*, che cosa diventare, in quale pelle ci si sente più se stessi. L'adolescente che supera più o meno brillantemente questa crisi evolutiva è quello che riesce, ad un certo punto, a tenere insieme tutti i ruoli che sente come costitutivi di sé; viceversa, fallisce quando rimane incastrato in un ruolo unico, oppure veleggia da un ruolo a un altro, senza aver preso coscienza di chi è e chi vuole diventare.

Uno dei modi preferiti dall'adolescente di affrontare questo compito evolutivo è quello di farlo insieme ai propri pari. L'adolescenza è l'età dell'amicizia per antonomasia. Il gruppo dei pari continua a costituire la porzione più corposa, interessante e problematica della fase adolescenziale. Perché corposa? Perché il tempo trascorso e da trascorrere con gli amici, siano essi "quelli veri" o figure che simboleggiano uno *status quo* desiderato, è il tempo più atteso e sospirato da parte dei ragazzi e delle ragazze. Sebbene negli ultimi anni la socialità si sia spostata dal piano reale a quello virtuale, è sempre nei confronti del gruppo dei pari che questa si esplicita e prende forma. Perché interessante? Perché il modo con cui gli adolescenti fanno gruppo, creano linguaggi, simboli e mitologie, gerarchie e ruoli, drammi e melodrammi (finché non arriva lo psicodramma, almeno!) tra di loro è qualcosa di meraviglioso. Un adulto non può *davvero* capire gli adolescenti, per il semplice fatto che di generazione in generazione cambia il modo di esserlo, in termini sociali e culturali. Perché problematica? Beh, perché ovviamente gli amici mettono l'adolescente di fronte a sfide, limiti, soglie che si desiderano in ugual modo superare ed allontanare. La prima volta che si taglia a scuola, la prima birra e la prima sigaretta sottratte a parenti adulti o richieste ad amici più grandi, le prime piccole infrazioni alla legge o alle norme, usate come moderni riti di passaggio per essere accettati dal gruppo, l'opposizione all'autorità, sia essa genitoriale, scolastica o normativa più in generale: il gruppo dei pari aiuta, spinge, stimola, molto spesso, a fare tutto ciò. E, molto spesso, all'adulto non piace, perché intende questo mix di comportamenti come una sfida aperta alla propria figura, alla propria funzione, al proprio ruolo, e vorrebbe invece che l'adolescente capisse *da solo* che *non si fa!* Questo crea problemi all'adulto, in realtà, più che all'adolescente!

È proprio attraverso questa costante messa alla prova del limite adulto che l'adolescente impara a costruire la sua identità, ed è spesso la mancanza di questo limite che porta l'adolescente a soffrire. Come sottolinea Charmet (2000; 2018), l'adolescente di oggi fa sempre più fatica a trovare un'ideologia a cui aderire, una battaglia da combattere, un limite da superare, perché troppo spesso la famiglia di origine vuole evitare al piccolo ogni sofferenza non necessaria: ecco dunque che la sfida più grande del cosiddetto *nuovo adolescente* è quella di trovare le proprie ragioni per crescere, i propri limiti da abbattere, il proprio posto nel mondo, il desiderio della conquista di sé. Sempre Charmet teorizza che il *nuovo adolescente* sia caratterizzato da fragilità e spavalderia (2010), due tratti che lo rendono più simile al Narciso mitologico che all'Edipo freudiano. Questa lettura della fase adolescenziale è, ovviamente, figlia del tempo in cui viviamo, in cui la liquidità della società, delle relazioni e delle istituzioni la fa da padrona, liquidità che non lascia fuori nessuno. Il focus è sulle aspettative: l'adolescente di ieri doveva lottare e confrontarsi con il Super-Io, doveva riscattarsi, rivendicare la propria identità, legittimare le proprie battaglie, sublimare passioni e istinti, era chiamato ad obbedire e, per diventare adulto, doveva fare i

conti con la colpa, il castigo, la legge e la morale (Charmet, 2010). L'adolescente di oggi, invece, sente poche regole e pochi limiti alla propria individualità, e questo lo porta a idealizzare le proprie potenzialità. L'adolescente Narciso non si confronta più con il Super-Io, ma con se stesso e le aspettative, spesso eccessive, di infiniti successo, potere, realizzazione. Perché mi interessa approfondire questa dicotomia tra l'Edipo che è stato e il Narciso che è oggi l'adolescente? Perché non possiamo prescindere dal contesto sociale, culturale e psicologico di riferimento, se vogliamo davvero avere a che fare con l'adolescenza, e comprendere i cambiamenti in atto, sia a livello oggettivo, sia a livello interpersonale, è fondamentale per posizionare nella giusta prospettiva l'agito e il vissuto adolescenziale.

Se *una volta* la simbolizzazione del corpo che cambia, i ruoli assegnati da famiglia e società, le mete da raggiungere per essere considerati adulti competenti erano in qualche modo proposti e legittimati dalla famiglia, oggi questo sta venendo sempre meno. I processi di separazione e individuazione hanno perso la loro originaria caratteristica trasgressiva, oppositiva e provocatoria, prendendo invece la forma della delusione (Lancini *et al.*, 2020). La società sempre più improntata all'individualismo, le maggiori libertà sessuali e la riduzione della sessuofobia, lo spostamento dei modelli educativi e pedagogici dal versante della norma a quello dell'affetto, il dilagare delle relazioni digitali, molto meno responsabilizzanti e concrete di quelle *in carne ed ossa* sono alcuni dei fattori principali di questa svolta generazionale.

Per me, come professionista del benessere psicologico, avere bene a mente questo nuovo paradigma è molto importante, perché mi aiuta a fare una distinzione ulteriore tra l'adolescente che posso essere stata io - ligia alle regole, normata dal contesto socio-culturale, timorosa del castigo, ma comunque impegnata a combattere le mie battaglie mentre cercavo di capire cosa fare da grande, e come farlo - e gli adolescenti con cui oggi ho a che fare - idealizzati e idealizzanti, iperprotetti e iperinvestiti dalle famiglie, considerati, troppo spesso, come esseri speciali e, contemporaneamente, estensioni ideali delle figure genitoriali.

Tuttavia, i compiti evolutivi rimangono i medesimi: capire quali siano i propri ruoli, sciogliere il nodo separazione *vs* individuazione, mentalizzare il sé corporeo, trovare la propria forma sociale, definire i propri valori, formare la propria chiave di lettura della vita e del mondo, trovare infine il proprio posto in esso. E se cambiano, nel corso del tempo, i modi con cui raggiungere queste mete evolutive, ciò che profondamente non cambia è la sofferenza profonda a cui ogni adolescente va incontro nel momento in cui capisce che al corpo sessuato corrisponde il corpo mortale, che il proprio corpo può diventare strumento di autodeterminazione, lotta politica, rivendicazioni e manipolazioni, che i genitori sono

quelli che sono e spetta a lui, spetta a lei decidere che adulto o adulta diventare, che diventare grandi significa rischiare le proprie sicurezze.

1.3 Condotte a rischio in adolescenza

*“Il rasoio fa male, il fiume è
troppo basso, l’acido è
bestiale, la droga dà il
collasso, la corda si spezza,
la pistola è proibita, il gas
puzza, allora viva la vita”
(Lisa, Ragazze interrotte)*

Pensando al tema delle condotte a rischio, tema centrale nella mia esperienza professionale con gli adolescenti, mi è subito venuto in mente il film del 1999 *Girl, Interrupted*, adattamento cinematografico del diario di Susanna Kaysen *“La ragazza interrotta”*. Il film, ambientato alla fine degli anni Sessanta, racconta le relazioni che si intrecciano tra un gruppo di ragazze ricoverate in un ospedale psichiatrico, il Claymoore. Protagonista è appunto Susanna, che dopo una serata a base di antidolorifici e alcolici, viene ricoverata per tentato suicidio. Al Claymoore, Susanna riceve una diagnosi di disturbo di personalità borderline, e fa progressivamente la conoscenza delle altre ospiti della struttura, ciascuna di esse affetta da un disturbo psichiatrico diverso, dalla sociopatia all’anoressia nervosa, dalla pseudologia fantastica all’autolesionismo. Nonostante questa pellicola ruoti intorno alla ricerca del significato della salute mentale, muovendo una critica quasi foucaultiana nei confronti degli stigmi sociali ad essa correlati, trovo che sia un bellissimo manifesto delle condotte a rischio che, alcune volte, l’adolescente si ritrova a vivere.

La frase sopracitata viene pronunciata da Lisa, coprotagonista, sociopatica e profondamente sofferente. Perché citare lei, per affrontare il tema delle condotte a rischio? Perché, in qualche modo, evidenzia la sottile ma profonda differenza che c’è tra la voglia di uccidersi e l’intenzione di morire. Ho incontrato per la prima volta questa differenza leggendo un testo di Charmet³ e, quando ho rivisto il film, forse per la terza o quarta volta, le sue parole mi sono subito sembrate le più consone per descrivere la situazione delle ragazze rinchiuso nell’ospedale psichiatrico. La voglia di uccidersi fa riferimento alla necessità di sfidare i limiti, in questo caso i propri, senza pensare agli effetti (d’altronde, abbiamo capito che l’adolescente non ha ancora sviluppato del tutto le aree cerebrali

3 *Fragile e spavaldo*, 2010

deputate all'analisi delle conseguenze). Il corpo, in adolescenza, è il focus centrale della maggior parte dei ragazzi e delle ragazze, pare quindi quasi scontato che, ad un certo punto, se ne vogliano testare i limiti attraverso una serie di condotte ad alta ricaduta sociale che possono fungere, talvolta, da riti di iniziazione o di passaggio, come ad esempio l'uso di droghe, l'abuso alcolico, il ricorso a piercing e tatuaggi in aree visibili del corpo e del viso, autolesionismo, guida ad alta velocità. Sono condotte che l'adolescente percepisce come rischiose? A volte sì, altre volte no, ed è proprio quando *non* le ritiene rischiose che si verifica la differenza tra la *voglia di uccidersi* e l'*intenzione di morire*. Quest'ultima necessita della consapevolezza dei limiti, della finitezza della vita umana in senso concreto e non solo astratto, la presa di coscienza del futuro che verrà quando l'Io non ci sarà più. Tutti questi elementi sono, per l'adolescente in erba, qualcosa di lontano, indefinito, vago, e soprattutto inutile. L'adolescente che sfida i propri limiti, i limiti del corpo e dell'immagine che vuole dare agli altri di sé non è necessariamente un adolescente depresso che vuole morire. Molto più spesso, si tratta di un modo per affrontare l'idea della morte, darle un senso, o almeno provarci, appropriarsi dell'esperienza estrema, interiorizzare il significato di paura, e uscirne vivi.

Per questo motivo ho scelto di leggere la frase sopracitata come una riflessione sulla differenza tra *voglia di uccidersi* e *intenzione di morire*. Tralasciando i tentativi suicidali veri e propri, alla cui base spesso possiamo trovare situazioni di profondo disagio psicopatologico, familiare e sociale, quando un adolescente ricorre a manipolazioni autolesive del proprio corpo non lo fa perché desidera morire (e i modi per morire vengono elencati da Lisa con una certa ironia), ma perché ha la necessità di agire a livello corporeo il processo di simbolizzazione che sta avvenendo dentro di sé.

Simile discorso può essere fatto in merito ai DCA⁴, che meriterebbero, da soli, un intero volume. Non intendo, in questa sede, trattare questo argomento in modo più approfondito, onde evitare di deviare troppo dal discorso centrale, quello sull'adolescenza. Tuttavia, ritengo importante sottolineare che, secondo diversi autori (Jeammet, 1980; Recalcati, 1997 ; Boria Migliorini, 2006; Lancini *et al*, 2020) un tratto comune a tutti i DCA è la tendenza a far prevalere l'agito rispetto al pensato, l'impulsività rispetto all'introspezione, la sfida al proprio limite di controllo, la rappresentazione del sé corporeo instabile, scissa ed egosintonica, ai limiti della dismorfofobia.

I DCA tendono ad interessare più la popolazione femminile di quella maschile, per cui mi riferirò a questo genere, di seguito⁵. L'adolescente, come sappiamo, deve innanzitutto

4 Disturbi del comportamento alimentare, classificabili in Anoressia nervosa, Bulimia nervosa, Binge Eating Disorder (BED).

5 La revisione della letteratura scientifica in ambito epidemiologico ha evidenziato che l'incidenza dell'anoressia nervosa è stimata, per il sesso femminile, in almeno 8 nuovi casi per 100.000 persone in un anno, e tra 0.02 e 1.14 nel sesso maschile. L'incidenza della bulimia nervosa è invece stimata, per il

affrontare il corpo che cambia e il conflitto separazione/individuazione. La combinazione di questi due fattori biopsicologici, uniti al contesto familiare non sempre preparato ed emotivamente funzionale, possono dare luogo alla nascita dei DCA. Sono numerose le ipotesi eziogenetiche dei disturbi alimentari: strumento di controllo del corpo quando il corpo sembra essere impazzito, o viceversa, unico *oggetto* controllabile; madre invischiata e invischiante; sintomo che pone la ragazza nel ruolo di malata, bambina, bisognosa dell'aiuto e dello sguardo dei genitori; messa alla prova, di nuovo, dei propri limiti fisici, in una estenuante ricerca di sopraffazione della paura della morte (Bruch, 1973; Minuchin *et al*, 1978; Selvini Palazzoli, 1981; Gordon, 1990; Andolfi e Mascellani, 2010).

Quello che mi preme portare all'attenzione in questa sede è la necessità, da parte dell'adolescente, di trovare un senso a quanto sta accadendo nel suo corpo, e questo può avvenire con lo sviluppo di un disturbo alimentare, il ricorso a *cutting* e manipolazioni autolesive, uso ed abuso di sostanze, insomma, una gamma ampia e variegata di condotte a rischio.

Aver messo a fuoco questi punti mi è servito per poter, innanzitutto, avere una griglia mentale con la quale orientarmi nel lavoro con l'adolescenza. Il caso ha poi voluto che incontrassi perlopiù adolescenti orientati più a tali condotte a rischio che ad altre forme di disagio clinico, pertanto tale griglia è diventata per me fondamentale per capire come utilizzare le attività psicodrammatiche nel lavoro con loro.

1.4 Relazioni virtuali

*"I got too many friends
too many people
that I'll never Meet
and I'll never be there for
I'll never be there for
cause I'll never be there."
(Too many friends, Placebo)*

I Placebo sono un gruppo rock britannico che ha accompagnato la mia adolescenza e, ancora oggi, ascolto quando ho bisogno di un momento introspettivo. Questo brano racconta la frustrazione che l'autore sperimenta nel trovarsi vincolato alla tecnologia ed

genere femminile, in almeno 12 casi su 100.000 persone, contro lo 0.8 del genere maschile.
<https://www.salute.gov.it/portale/donna/dettaglioContenutiDonna.jsp?lingua=italiano&id=4470&area=indennizzo&menu=patologie&tab=1>

esprime rabbia e dolore nei confronti dell'illusione che questa è in grado di dare nelle relazioni.

Inutile tentare di negare l'enorme impatto che i progressi tecnologici hanno avuto e stanno continuando ad avere sulla nostra vita. Nessuno di noi è esente dall'influenza che *smartphone, social media, app, chat, videochiamate e followers* hanno su diversi livelli, da quello linguistico e lessicale, a quello relazionale ed emotivo.

Mark Prensky, scrittore americano, ha coniato il termine *nativi digitali* per indicare coloro che, nati dopo gli anni '80, si sono fin dai primissimi anni vita trovati immersi nella tecnologia. In realtà, ci sono grandi differenze tra coloro che sono nati negli anni '80, chi è nato negli anni '90 e chi, infine, è nato dopo il 2000⁶.

Pensando a quello che ha significato per me, classe 1990, la tecnologia in età adolescenziale, trovo infatti un *gap* enorme rispetto a quanto essa rappresenta per i ragazzi e le ragazze di oggi. Senza voler scadere in discorsi banali e semplicistici sulla scia del "*quand'ero giovane io...*", è tuttavia difficile affrontare il tema dell'adolescenza senza considerare in termini comparativi il mondo digitale che ha caratterizzato la mia coorte e che oggi caratterizza qualsiasi interazione sociale tra *teenagers*.

Riprendendo i livelli sopracitati, non possiamo prescindere da quello linguistico. Gli adolescenti sono *madrelingua Internet* (Lancini, 2015), parlano un linguaggio costituito da inglesismi, vocaboli presi in prestito dai videogiochi e dalle piattaforme *social*, hanno un modo diverso di intendere la comunicazione, la quale passa sempre meno attraverso le parole e sempre più attraverso le immagini: *gif, emoji, foto, video, meme, reactions, etc...*. Sappiamo, grazie a Piaget, che tra i 12 ed i 15 anni l'adolescente accede al cosiddetto *stadio operatorio formale*, ossia una serie di trasformazioni cognitive che permettono di sviluppare ed elaborare il pensiero logico, ipotetico-deduttivo, astratto e simbolico. L'avvento massiccio della comunicazione digitale potrebbe, in questo senso, costituire un ostacolo allo sviluppo completo di tale tipo di pensiero, perché l'adolescente rimane ancorato all'utilizzo di immagini e figure nel descrivere il proprio vissuto, il proprio mondo interno, faticando dunque a mettere in parole la propria interiorità. Me ne sono resa conto in prima persona proprio lavorando a scuola: quando viene richiesto ai ragazzi ed alle ragazze di descrivere un contenuto astratto, utilizzando la lingua scritta o parlata, si riscontra una grossa difficoltà nell'elaborare un discorso lineare, logico, costituito da proposizioni complesse e dotate di figure retoriche. Sicuramente è una difficoltà comune all'adolescente *in fieri* nel suo percorso scolastico, ma l'uso preponderante di immagini ed *emoticons* nel descrivere se stessi e le loro situazioni di vita si rivela proprio nell'incapacità di usare la parola anche in ambito didattico. Ovviamente, non è solo l'apprendimento a

⁶ Inoltre, vengono definiti *immigrati digitali* coloro che hanno imparato ad interfacciarsi con il digitale in età adulta, mentre sono considerati *tardivi digitali* coloro che sono scettici sull'uso della tecnologia.

risentire dell'influenza della tecnologia, ma anche e soprattutto la sfera emotiva. Come sappiamo, linguaggio e pensiero sono strettamente correlati, e senza linguaggio diventa anche molto difficile ed impervio dare voce alle proprie emozioni, trovare le parole per esprimerle e mentalizzarle, proprio nel momento in cui il pensiero si sta formando grazie alle strutture logiche richieste dal linguaggio. Ecco, dunque, che l'utilizzo massiccio e spropositato dei mezzi di comunicazione digitali può avere delle ricadute negative anche sull'emotività e sulla sua espressione in fase adolescenziale. Abituarsi a comunicare attraverso questa modalità ha, come principale effetto, quello di deresponsabilizzarsi nell'interazione con l'altro, nonché quello di perdere il contatto con la realtà concreta delle proprie relazioni, per rifugiarsi in un mondo virtuale in cui le comuni regole di interazione e comunicazione vengono stravolte.

Ripenso ad un'alunna di seconda superiore il cui dubbio più grande era "*capire come mai mi dà più fastidio la visualizzazione senza risposta su WhatsApp piuttosto che un like non dato su Instagram*". Ne abbiamo parlato in diverse occasioni e ho dovuto velocemente capire ed interiorizzare le gerarchie interne ai *social* e le modalità di relazione in essi presenti. A ciascun tipo di azione, di reazione, di risposta, corrisponde un preciso intento da parte dell'interlocutore (chissà, poi, se di interlocutori si possa davvero parlare!) dall'altra parte dello schermo. A livello relazionale, dunque, l'avvento dei *social* e delle regole ad essi correlate ha profondamente stravolto il modo di entrare e stare-con-l'Altro. Lo *smartphone* è diventato a tutti gli effetti un'estensione del corpo, al punto tale che in diverse occasioni ho assistito a manifestazioni emotive molto vicine al panico da parte di studenti e studentesse quando ho chiesto loro di posare i telefoni su un banco. *Nomofobia*⁷, così è stata denominata questa paura di stare senza il proprio cellulare per un periodo anche limitato di tempo, paura di non essere raggiungibili e di non poter essere connessi in tempo reale con ciò che succede, nella propria compagnia di amici così come nel mondo virtuale a cui si cede sempre di più il proprio tempo. L'Osservatorio scientifico della no-profit Movimento Etico Digitale ha indagato il tempo trascorso online dagli adolescenti attraverso un campione di 2000 ragazzi e ragazze tra gli 11 e i 18 anni, scoprendo che questo tempo si aggira intorno alle quattro ore quotidiane. Quattro ore che vengono dunque trascorse su piattaforme, *social networks*, applicazioni di messaggistica istantanea e *videomaking*. Quattro ore che, sommate, corrispondono a circa 28 ore settimanali: l'equivalente di un impiego part-time, o più. In termini relazionali, questo si traduce in un'impostazione affettiva che si struttura dunque più sul piano ideale, virtuale e digitale che non su quello concreto, fisico, reale. Il virtuale appare più sicuro, protettivo, permette l'utilizzo di filtri e moderazioni, concede di mostrare solo le parti di sé che si vogliono mostrare, e questo alimenta un senso di forza, onnipotenza e controllo che

7 Da *No-Mobile*, "senza telefono".

rischia di frantumarsi dolorosamente con la realtà quando quest'ultima si impone con forza. Ecco che il rischio di isolamento sociale si affaccia: non è inusuale sentirsi dire " *Ma alla fine, chi me lo fa fare di confrontarmi con la realtà, con le persone in carne ed ossa, mostrarmi per quello che sono, quando posso stare dietro ad uno schermo, farmi vedere sempre in perfetta forma, evitare semplicemente di rispondere se non ne ho voglia?*". E rispondere a questa domanda può non essere facile. Sappiamo che uno dei compiti di sviluppo dell'adolescente è quello di capire chi è, confrontandosi con genitori, gruppo dei pari e autorità istituzionali, ma come si declina questa sfida in un mondo costituito da *likes, follow e stories?*

Non ho una risposta precisa, dal momento che le tecnologie evolvono velocemente e, con esse, i modi di utilizzarle. Sono consapevole dei rischi che queste possono portare con sé, dal *cyberbullismo*⁸ al *sexting*⁹ tra giovanissimi, con tutto ciò che ne consegue in termini di privacy, soprattutto perché spesso si tratta di individui minorenni. Allo stesso modo, sono consapevole che la tecnologia è e sarà sempre più parte integrante della nostra esperienza intersoggettiva, soprattutto in questo preciso momento storico caratterizzato da lockdown e chiusure causa pandemia da Covid-19.

È molto facile, per una ragazzina sofferente per il proprio corpo, trovare online consigli, forum, gruppi, siti, blog e app il cui tema è l'anoressia, la bulimia, le tecniche per non mangiare, per compensare senza farsi scoprire, per ingannare genitori e amici mentre si scivola sempre più a fondo nella spirale del disturbo alimentare. Così come è molto facile crearsi un account su un'app, un videogioco, un *social network*, farlo diventare il proprio *alter-ego* e decidere di vivere attraverso di esso, apparendo così una soluzione facile e gratificante all'adolescente timido e impacciato che, nella vita reale, non riesce a integrarsi nel gruppo dei pari.

Da anni, ormai, si parla degli *hikikomori*, ragazzi che decidono di abbandonare la vita reale, sociale, scolastica, affettiva, lavorativa, per rifugiarsi nella propria abitazione (spesso, nella propria stanza, che diventa una vera e propria fortezza) e vivere online. Individuato e studiato per la prima volta in Giappone, da cui il nome della diagnosi, questo fenomeno è stato riscontrato nella maggior parte dei paesi occidentali soggetti ad un alto sviluppo tecnologico. Inversione del ritmo sonno-veglia, disinteresse nei confronti dell'alimentazione e della cura personale, sostituzione dei rapporti reali con quelli virtuali, tendenza alla letargia ed a episodi di ansia generalizzata: questi i tratti dell'*hikikomori* - tipo.

8 Tutte quelle forme di bullismo, vessazioni, intimidazioni, umiliazioni e forme di violenza che avvengono tramite l'utilizzo dei *social* e della Rete in generale.

9 Fusione delle parole inglesi *sex* (*Sesso*) e *texting* (messaggiare), indica lo scambio di contenuti multimediali espliciti e a sfondo sessuale (messaggi, foto, video, vocali).

Eppure, la possibilità di accedere in modo quasi illimitato alle nozioni, ai contenuti, alle informazioni di qualsiasi genere ed in qualsiasi momento può essere d'aiuto nella formazione scolastica e didattica, potendosi concentrare sui processi di apprendimento, più che sui contenuti, sulla metacognizione, più che sulla singola nozione, che tanto è recuperabile online, sull'uso conscio e cosciente che si può fare di tali informazioni, più che sulla loro assimilazione mnemonica e automatica.

Alcuni adolescenti perdono la battaglia contro la tecnologia, rimanendo vittime di meccanismi che affondano le radici nell'intersoggettivo. Altri, invece, riescono a farne un punto di forza, potendo godere di possibilità che fino a qualche anno fa non erano pensabili (io ho iniziato a svolgere online le ricerche per la scuola verso i 15 anni, seconda superiore: prima, biblioteca, volumi, enciclopedie della prozia professoressa, incrocio di dati e scrittura rigorosamente a mano, perché al PC era sinonimo di copiatura!). Come fare, dunque, a districarsi all'interno di questo groviglio? Cosa possiamo fare noi adulti e professionisti del benessere psicologico, quando ci troviamo ad affrontare questa struttura della *nuova adolescenza*? Posso provare a tratteggiare la mia linea di pensiero.

Evitare di demonizzare cellulari, app e *social* è un primo passo che sento di dover continuamente fare, perché viene sicuramente facile a "noi grandi" dare la colpa a questi strumenti, di fronte ad una qualsiasi *defaillance* scolastica o emotiva dell'adolescente. D'altro canto, evitare di dare troppo per scontata questa nuova impostazione è altrettanto importante, al fine di ricordarci che, nonostante tutto, siamo animali sociali e relazionali, il cui cervello si sviluppa a partire dalle interazioni fisiche e corporee con i *caregivers* primari. Quello che posso cercare di ricordarmi, per poterlo ricordare a loro, adolescenti *in progress*, è che la tecnologia, così come tutte le sue estensioni, i suoi correlati, le sue possibilità sono degli *strumenti*, e, in quanto tali, non sono né giusti né sbagliati, né buoni né cattivi: dipende dall'uso che decidiamo di farne.

In realtà, tutto, in adolescenza, riguarda il *decidere cosa farsene*, dal corpo che cambia e apre a nuove possibilità, ai ruoli imposti, scelti, tollerati o desiderati, dalla scuola che piace o non piace, ai genitori, che sono quelli e vanno in qualche modo accettati per quello che sono. Il mondo *hi-tech* non fa *davvero* una differenza particolare rispetto al più grande, arduo compito di sviluppo inerente all'individuazione ed alla scoperta di sé. Insegnare ai ragazzi ed alle ragazze un uso consapevole della tecnologia è essenziale, così come lo sono (o dovrebbero essere) l'educazione sessuale, l'educazione sportiva e l'educazione civica. In generale, insegnare loro che tutto è espediente e che parte dell'essere adulti consiste nel prendere posizione rispetto a scelte, ideali, valori, principi, strumenti. E che, allo stesso tempo, quasi nulla è definibile in senso assoluto come giusto o sbagliato, pertanto ben vengano le scelte e le posizioni, ma con un margine di flessibilità. E che forse, questo percorso dura tutta la vita, quindi non ci sono risposte definitive.

Conscia di non aver affatto esaurito tutte le varianti sul tema (non essendo, d'altronde, questo il mio scopo), mi accingo ora a spostare il focus sulla famiglia.

1.5 Genitori di figli adolescenti

*“La famiglia è il grande sogno
di una coppia innamorata
e ti lascia dentro un segno
che ti resta per la vita”
(La famiglia, G. Gaber)*

Con queste parole, nel 1973, il grande Giorgio Gaber metteva in musica il suo concetto di famiglia, descrivendone l'inizio, lo sviluppo, le trame e il prosieguo: *fil rouge*, per il cantautore, è sempre l'amore. Ho pensato a questo testo perché, nonostante sia stata composta negli anni Settanta, conteneva già i semi di quella che, qualche decennio dopo, verrà definita *famiglia affettiva* (Scabini e Cigoli, 2000; Charmet, 2000), e sottolinea come l'appartenenza alla propria particolare famiglia d'origine sia qualcosa che ci condiziona per tutta la vita. Sembrerà banale, forse, ma non lo è, dal momento che diversi orientamenti e modelli clinici e terapeutici hanno sviluppato il concetto di *transgenerazionale* (Hellinger, Bowen, Schützenberger), ossia quel clima, quel condizionamento, quell'insieme di miti, riti e modalità sia consci che inconsci che riceviamo dai genitori, che a loro volta l'hanno ricevuto dai loro, e così via, risalendo l'albero genealogico, e che noi stessi tramanderemo ai nostri figli.

Ecco quindi che le parole di Gaber assumono, nella mia esperienza, una valenza quasi profetica, in relazione a quello che oggi sappiamo, in termini psicologici, della famiglia.

Ho già accennato ad alcuni aspetti della famiglia attuale, per cui alcuni autori si sono spinti a parlare di figlio *Narciso* e non più *Edipo*.

Vorrei ora affrontare il tema della genitorialità da un punto di vista più ampio, per poi ricollegarmi alle specifiche della famiglia in questo momento storico, sociale e culturale.

Abbiamo visto come il compito evolutivo principale dell'adolescente sia quello di conseguire la propria identità, definire i propri ruoli e scegliere in cosa impegnarsi in modo duraturo. Che ruolo ha la famiglia in questo gravoso ma necessario processo di sviluppo?

Le teorie che affrontano il tema della famiglia sono molto numerose, in questa sede mi riferirò alla teoria sistemico-relazionale (Watzlawick, Ackerman, Bowen, Minuchin), in quanto è la teoria che sento più affine al modello psicodrammatico e che consente al lavoro terapeutico di prendere in considerazione tutti gli elementi del sistema. In termini sociali, gli adolescenti vengono posti, sempre più, in una condizione di marginalità sociale, che presuppone che essi siano, innanzitutto, degli esseri in formazione, non ancora completi,

ma un ottimo target consumistico: l'adolescente medio è un ottimo consumatore, e la famiglia non è estranea a questa influenza (Gambini, 2007). Infatti, questa condizione di marginalità sociale viene spesso compensata da una famiglia iperprotettiva, che tende a fornire all'adolescente tutti gli strumenti ritenuti necessari per aiutarlo/a a vivere al meglio questa fase di vita, compresi, ovviamente, tutti gli oggetti che l'adolescente associa ad uno status quo desiderato nel gruppo dei pari (smartphone, *devices* tecnologici, marchi specifici di abbigliamento, frequentazione di determinati locali, etc...). Questa tipologia di famiglia è stata appunto definita *affettiva*. Se negli anni Cinquanta lo stile familiare ed educativo era quello autoritario, impositivo, fatto di regole ferree e castighi, a partire dagli anni Settanta esplodono le contestazioni giovanili e, con esse, l'idea che il giovane possa farsi portavoce di istanze politiche e sociali, possa rivendicare diritti e alzare la testa. Nel ventennio Ottanta-Novanta, invece, aumentando le possibilità di scolarizzazione e diminuendo, al contempo, quella lavorativa in senso lato, pare che le due generazioni (genitoriale e adolescenziale) abbiano imparato a convivere contrattando e negoziando molti aspetti della vita, secondo uno stile più libertario e affettivo. Il modello educativo non fa più leva sull'autorità paterna, ma sull'amore materno: "*se mi vuoi bene, figlio mio, fai come ti dico, perché lo dico per te!*". Si potrebbe aprire un intero capitolo sul progressivo tramonto della figura paterna intesa come *auctoritas* familiare: essendosi indebolita la Legge che, nelle generazioni precedenti struttura il figlio come Edipo, si è di conseguenza indebolita la forza del padre, e questo ha, ovviamente, delle ricadute sull'intero sistema-famiglia (Recalcati, 2019). Tuttavia, mi limiterò a prenderne in considerazione gli aspetti più importanti, uno tra tutti, quello per cui oggi sembra essersi invertito il rapporto padre-figlio: se prima era il figlio a temere il padre, inteso come autorità, come ruolo, come funzione, oggi il padre sembra aver bisogno dell'approvazione del figlio per sentirsi tale, avendo quindi timore che la condotta della progenie possa delegittimare la funzione genitoriale.

Considerati questi presupposti, torniamo alla domanda originale: che ruolo ha, o può avere, la famiglia nello sviluppo emotivo del figlio? L'adolescenza è, per la famiglia, contemporaneamente una sfida e una risorsa (Gambini, 2007): sfida, perché impone cambiamenti che riguardano ogni singolo membro del sistema-famiglia, risorsa perché richiede una verifica del funzionamento familiare. Il fatto che poi questa verifica possa dare un esito non troppo buono è un altro discorso!

Negli ultimi decenni, il processo di separazione ha preso una forma sempre meno concreta e sempre più emotivo-simbolica. I giovani non hanno più fretta di uscire di casa e fare esperienza del mondo, quindi il distacco fisico e materiale è sempre più posticipato e fatto coincidere con la possibilità dell'indipendenza economica, non più così facilmente raggiungibile rispetto a quanto possa esserlo stato, ad esempio, per i miei genitori classe

'59. Questo fenomeno prende il nome di *famiglia lunga* (Gambini, 2007), e ci porta a domandarci come avvenga, allora, il processo separativo ed individuativo. L'adolescente si trova nella condizione di non potersi determinare in senso materiale, e allora ribalta la questione sul livello emotivo, relazionale, intrapsichico. Il figlio deve imparare ad essere indipendente *nella* famiglia, più che *dalla* famiglia. E questo richiede che anche i genitori imparino a svincolarsi, ad emanciparsi dalla figura del figlio, dei figli. Ed è proprio qui che possono nascere le difficoltà più tortuose, perché se, da un lato, è compito dell'adolescente emanciparsi dalla famiglia, ai genitori spesso non è chiaro che, dall'altro lato, spetta anche a loro questo compito evolutivo. L'adolescenza del figlio può quindi diventare terreno fertile per la strutturazione di sintomi che permettono alla coppia genitoriale di avere un pretesto per rimanere uniti. Oppure, viceversa, diventare espediente per dare fuoco alle polveri di una relazione che forse non ha mai funzionato. Il genitore deve fare i conti con l'idealizzazione del figlio, prima ancora che questo nasca. L'idealizzazione può davvero diventare un tratto patologico, nel momento in cui il genitore si rifiuta di vedere, accettare, accogliere il figlio per quello che è, vivendolo invece attraverso la lente della propria fantasia, dei propri desideri passati e futuri, della propria personale esperienza come figlio/a, imponendogli di essere qualcosa che non è, finendo per rimanere tutti quanti frustrati, arrabbiati e insoddisfatti delle relazioni familiari.

Il conflitto tra genitore e figlio adolescente è un *must* di qualunque famiglia, anche in assenza di condotte a rischio o comportamenti autolesivi. Esso è, infatti, elemento necessario nel percorso di individuazione dell'adolescente, è una dinamica essenziale per il raggiungimento dell'autonomia e dell'indipendenza, quantomeno emotiva, da parte di entrambi i poli del continuum familiare.

La conflittualità può prendere diverse forme, io intendo considerarne due: la forma dell'imposizione e quella del ritiro della genitorialità. Nel primo caso, il conflitto si esplica sotto forma di imposizioni sempre più pressanti, regole, obblighi che la famiglia impone all'adolescente, riassumibile nella formula "*Finché vivi in questa casa, comando io*". Quando si manifesta questa forma, può succedere che l'adolescente porti la sfida su un livello sempre più elevato, esplodendo, oppure rinunci a contestare l'autorità, implodendo. Quando invece la forma è quella del ritiro, assistiamo a coppie genitoriali che mettono l'adolescente su di un piedistallo, in pieno stile Narciso, talvolta spaventati dalla carica aggressiva ed emotiva del figlio/a, altre volte idealizzanti all'estremo. Si smette di essere genitori e si diventa amici del figlio, confidenti della figlia, compagni di merende, shopping e viaggio, in un modo che poco ha in comune con il *compagno-adulto competente*, di charmettiana memoria.

Entrambe queste forme portano a delle problematiche di cui però, spesso, solo l'adolescente si fa portavoce esplicito, in termini sintomatici.

Ci sono, poi, altre forme di genitorialità e di famiglia che possono, a causa della loro natura più complessa e delicata, essere soggette ad una maggiore fragilità, come quella monoparentale, quella ricomposta, quella affidataria e quella adottiva. Ciascuna di esse presenta delle specifiche che qui sarebbe eccessivo andare ad approfondire, ma teniamo a mente che queste situazioni necessitano di un'attenzione e di un sostegno particolari, poiché non è infrequente che possano manifestarsi delle difficoltà ancora ulteriori rispetto a quelle che l'adolescenza già di per sé porta nel nucleo familiare.

Nel mio voler affrontare questo tema come argomento di tesi, c'è l'esperienza fatta con diverse situazioni familiari che afferiscono a ciascuna delle ipotesi sopracitate. Non ho potuto sperimentare lo psicodramma in ciascuna di esse, ma ho comunque provato a fare un ragionamento a riguardo. Quello che mi è balzato agli occhi, anche grazie alla prospettiva gruppale e talvolta sistemica facente parte del mio bagaglio di studi, è l'importanza della comunicazione. Questa, infatti, è in grado di manifestare molto precocemente e palesemente le difficoltà presenti nel nucleo familiare, ed allo stesso tempo può essere uno dei primi fattori su cui agire per sciogliere la situazione. Il modo in cui i singoli membri della famiglia comunicano tra loro è centrale nella terapia sistemico-relazionale, ma può essere preso in considerazione anche attraverso la metodologia psicodrammatica, ed è quanto ho cercato di fare io nel lavoro che esporrò nel terzo capitolo.

Termino qui questa personale trattazione sull'adolescente e sulla sua famiglia, per proseguire con un approfondimento sullo psicodramma come metodologia applicabile all'adolescenza.

CAPITOLO 2

PSICODRAMMA E ADOLESCENZA

2.1 Psicodramma classico: gli assunti

Esattamente come per il tema dell'adolescenza, trattare in breve le *qualità* dello psicodramma mi riesce non facile, perché sono state date di questa metodologia molte definizioni, dalla pubblicazione del testo *Psychodrama* nel 1946 ad opera di Moreno in avanti.

E allora decido di partire proprio da una delle definizioni che Moreno stesso diede ancora prima, nel 1945 (cit. in Schützenberger, 2008): lo psicodramma è "*una scienza che esplora la verità e la rappresenta attraverso metodologie drammatiche*". Tra le numerose definizioni ho scelto di prendere in prestito proprio questa perché riesco a vederci tutto ciò che ho imparato essere lo psicodramma.

Viene definito "*una scienza*", e non posso fare a meno di pensare ai passaggi, alle tecniche, alle strategie, a tutto ciò che compone, dal punto di vista registico, la conduzione di una sessione. Servono metodo, precisione, metodica e sensibilità, altrimenti risulterebbe qualcosa di diverso, più simile ad un'attività ricreativa che ad una possibilità terapeutica a tutti gli effetti.

"*Esplora la verità*": ovviamente, penso subito alla verità soggettiva, unica verità che lo psicodrammatista debba prendere in considerazione, quando è nel ruolo di conduttore. Così come la scienza ufficiale mira non tanto a scoprire un'unica verità, ma a fornire dati da cui ripartire per elaborare nuovi quesiti, dubbi e domande, così la metodologia psicodrammatica ha lo scopo di far emergere la verità soggettiva, non fine ultimo, ma punto di partenza per la ristrutturazione del proprio teatro interno.

"*La rappresenta attraverso metodologie drammatiche*": qui, il cuore della metodologia. La propria verità soggettiva viene rappresentata, messa in scena, resa concreta, visibile, modellabile, agita e re-agita sul palcoscenico. Senza questo passaggio, non ci sarebbe psicodramma.

Questa prima e principale definizione, tuttavia, non esaurisce le possibilità dello psicodramma come metodologia sia terapeutica che pedagogica. Infatti, dobbiamo necessariamente aggiungere il concetto di *incontro*, fondamentale per comprendere appieno la portata della teoria e della metodologia psicodrammatica. Il passaggio dal "*Io-esso*" al "*Io-tu*"¹⁰ è stato probabilmente il più importante nella definizione degli assunti di

10 Coppie di parole messe in relazione da Martin Buber (1878-1965) nella sua riflessione sulla dialogicità "Io e Tu" del 1923, altrettanto centrale nell'approccio moreniano, riscontrabile nel noto *Invito a un incontro*, del 1914.

base dello psicodramma: senza incontro, non c'è possibilità di relazione autentica; senza incontro, non c'è possibilità di reciprocità; senza incontro, non c'è psicoterapia.

Al concetto di incontro si lega inevitabilmente quello di *tele*, ben diverso da quello psicoanalitico di *transfert*. Se il *transfert* ha la caratteristica di essere una ripetizione inadeguata del passato, il *tele* è l'esperienza di relazioni nuove, creative e adeguate (Boria, 2005). Il *tele* privilegia la relazione reale, quella che già esiste nella vita e nell'esperienza dell'individuo, poiché lo psicodrammatista non è una mera eco del mondo interno della persona, ma fornisce stimoli reali che la aiutano ad agire all'interno del gruppo. Questo significa che anziché stimolare il *transfert* nei confronti del terapeuta, lo psicodramma mira a stimolare il *tele* tra le persone di un gruppo, coadiuvate dalla regia dello psicodrammatista.

Le relazioni teliche, inoltre, stimolano l'attivazione di determinati ruoli e controruoli, che si manifestano principalmente nell'esercizio delle inversioni di ruolo. Il ruolo è, infatti, un altro elemento cardine della teoria e della metodologia psicodrammatica. Esso è definibile come "*le forme reali e percepibili che il sé prende*" (Moreno, 1961). Boria (2005) definisce il ruolo come *forma* e come *bipolarità*, implicando che esso prenda vita nella relazione con l'altro, da cui prescinde e dipende. Senza la relazione, dunque, non potrebbe esistere il ruolo, così come senza l'incontro non potrebbe esistere la relazione. Lo psicodramma utilizza diverse strategie e tecniche al fine di esplorare, approfondire, integrare, riparare tali ruoli e relazioni, ed esse formano l'agito della metodologia psicodrammatica, la sua messa in scena, permettono alla teoria di diventare pratica. Prenderò qui in considerazione le due specifiche di cui mi sono servita nel lavoro con le diadi, ossia il soliloquio e la sospensione della risposta.

Il soliloquio si ha quando il protagonista parla a se stesso ad alta voce. A differenza del dialogo, in cui si ascolta l'altro per poter poi rispondere, nel soliloquio è solo a se stessi che si deve rivolgere la parola, e questo implica una libertà che diversamente non si avrebbe. Questa tecnica serve ad aiutare il protagonista a mettere a fuoco le emozioni, i pensieri, i vissuti in un momento preciso dell'azione psicodrammatica, che può avvenire sia nel momento dell'Io-attore che dell'Io-osservatore (ma più facilmente in questa seconda ipotesi).

La scelta di utilizzare questa tecnica è avvenuta grazie al confronto con Gianni Boria¹¹, il quale mi ha suggerito, dato il setting e il contesto di lavoro, di offrire alle coppie ed alle diadi uno spazio di espressione libera non soggetta a giudizio o risposta. Mentre io pensavo a come utilizzare le inversioni di ruolo ed altre modalità, lui mi ha indirizzata verso

11 Direttore della Scuola di specializzazione in psicoterapia psicodrammatica, docente e supervisore della stessa.

la forma più semplice (e, in questo caso, efficace) di lavoro psicodrammatico: anziché raccontare gli eventi, e non potendo metterli in scena, avere la possibilità di mettere in parole i vissuti correlati è stato molto utile ai partecipanti.

La sospensione della risposta viene di solito utilizzata in gruppo quando, a seguito di un messaggio che viene mandato da una persona ad un'altra, quest'ultima non risponde immediatamente, tenendo il messaggio dentro di sé e permettendogli di arrivare ad una risposta spontanea anziché impulsiva, tipica, quest'ultima, della modalità dialogica botta e risposta. La sospensione della risposta è utilissima per favorire relazioni intersoggettive, anziché interdipendenti, e pertanto mi sembrava fondamentale utilizzarla nel lavoro a due. Chiedendo alle persone di non ribattere a quanto espresso dall'altro, ma di focalizzarsi sui vissuti che l'altrui espressione man mano stimolava, è stato possibile permettere a ciascuno e ciascuna di loro andare più a fondo nel proprio mondo interno, senza mettere in discussione la verità oggettiva, che non è mai stata oggetto di attenzioni da parte mia, privilegiando, invece, il reciproco scambio di sensazioni, emozioni, pensieri e vissuti.

Una breve riflessione sulla relazione tra psicodramma ed adolescenza.

Sappiamo che, in adolescenza, il gruppo dei pari è di fondamentale importanza nell'arduo compito di emancipazione dal gruppo familiare. Corbella (2003) sottolinea come tale gruppo possa arrivare a svolgere la funzione di Io Ideale, *locus* in cui c'è abbondanza di relazioni formative e gratificanti, valorizzazione del presente, progettazione del tempo futuro, condivisione di un linguaggio ed una simbologia comuni. Il gruppo, in adolescenza, appare dunque come una struttura quasi naturale, a cui si tende al fine di separarsi dal gruppo familiare. Ovviamente, i gruppi dei pari in cui l'adolescente si trova immerso non sono sempre buoni, nutrienti e positivi per la sua crescita emotiva, ma ciò non toglie che il gruppo sia un elemento fondamentale nella sua crescita in generale. Ecco allora che il gruppo di psicodramma può diventare un ausilio importantissimo nel sostegno dell'adolescente. Lo psicodramma si propone di stimolare, favorire e accompagnare all'incontro autentico, e questo è un primo motivo per cui esso può avere una ricaduta positiva nell'esperienza dell'adolescente. In una fase di vita in cui si è alla ricerca della propria identità, tentando diversi ruoli e vestendo diversi panni, avere uno spazio protetto in cui dare *semplicemente* voce a se stessi è una possibilità meravigliosa. Questo dare voce è, tuttavia, vincolato alla regola della sospensione della risposta: non si può rispondere impulsivamente, esprimendo la prima cosa che viene in mente, di pancia. Si attende il proprio turno, si ha modo di far sedimentare le parole dell'Altro, si stimola l'auto-osservazione anziché l'azione, si permette di accedere ad una risposta integrata nei suoi aspetti riflessivi ed emotivi (Di Chio, Vargas, 2020). Allo stesso tempo, la possibilità di agire sul palcoscenico il proprio mondo interno è un fattore che aiuta l'adolescente a verificare

le proprie possibilità d'azione, a sviluppare spontaneità e creatività, nel trovare risposte nuove e adeguate a quanto gli si manifesta nel percorso di crescita. La dinamica Io-attore/Io-osservatore permette dunque all'adolescente di esprimere la propria interiorità e, quindi, di rifletterci, al fine di trovare il proprio significato. Nella delicata fase adolescenziale, questa dinamica può risultare di grande aiuto nello stimolare sia le capacità introspettive che la funzione riflessiva¹², la quale è strettamente correlata alle funzioni genitoriali esperite nella prima infanzia e all'attivazione psico-fisica (Fonagy, Target, 2001). Il gruppo di psicodramma si configura dunque come *locus* d'elezione per l'adolescenza, in quanto mira ad attivare tutti gli aspetti dell'individuo (fisico, emotivo, cognitivo, riflessivo, integrativo, relazionale) e, attraverso la funzione dei fattori terapeutici¹³, così come efficacemente descritti da Yalom (2009), aiuta l'adolescente a ristrutturare un'immagine di sé più adeguata, la quale, a sua volta, porterà a migliorare la funzione riflessiva e la mentalizzazione.

2.2 Psicodramma senza il gruppo

Lo psicodramma nasce come metodologia gruppale e parte dall'assunto che il singolo individuo possa essere agente terapeutico per un altro, per altri. Il gruppo, come descritto precedentemente, è il *locus* nel quale hanno luogo diversi fattori terapeutici. Pertanto si configura come un setting particolarmente efficace nel trattamento di svariate psicopatologie e come strumento per processi che, pur non essendo clinici, richiedono un'attenzione particolare¹⁴. Nelle attività che descriverò nel capitolo successivo ho preso in considerazione un setting diverso da quello gruppale, dovendo quindi trovare una *ratio* terapeutica per gli interventi che stavo proponendo.

Quale può essere la funzione della metodologia psicodrammatica in un setting privo di gruppo?

Negli anni della specializzazione mi sono più volte confrontata con il setting dello psicodramma a due, nel quale la funzione del gruppo viene assorbita dal direttore, il quale esprime un ruolo attivo e si propone come Altro propositivo all'interno del lavoro terapeutico. È proprio il direttore, aiutato da pedine, scacchi, materiali vari e pedana rotante, a fornire al paziente tutti gli stimoli necessari all'emersione del mondo interno dello stesso.

12 Intesa qui come capacità di riconoscere, interpretare e dotare di significato gli stati mentali propri e altrui.

13 Questi sono: speranza, universalità, informazione, altruismo, ricapitolazione correttiva del gruppo primario familiare, tecniche di socializzazione, comportamento imitativo.

14 Mi riferisco, ad esempio, alla formazione in azienda, nelle scuole, con gruppi di operatori della salute, percorsi rivolti ai genitori, ma anche alle supervisioni in ambito psicoterapeutico, che sono sì cliniche ma con una struttura diversa rispetto a quella psicoterapeutica rivolta ai pazienti.

La specifica di questo setting mi ha fatto ragionare sull'importanza di attivare diverse funzioni e di lavorare con diverse tecniche.

Per quanto riguarda le funzioni, esse sono principalmente quella di doppio, quella di specchio e quella di rispecchiamento. Il doppio, sia funzione che tecnica, consiste nel dare voce a ciò che il protagonista non riesce a dire, perché inibito, imbarazzato, arrabbiato, confuso, indeciso, etc.... Nel gruppo, spesso viene chiesto ai membri dell'uditorio di ricoprire la funzione di doppio, ma può anche essere svolta dal direttore, soprattutto nel lavoro con il protagonista. In assenza di gruppo, quindi, il doppio diventa uno strumento preziosissimo nelle mani del direttore, il quale è l'unico a poter dare voce ai vissuti più difficili del paziente. Il doppio può essere di sostegno, quando conferma e rassicura; di confronto, quando diverge dalle parole del protagonista e mira a provocare una reazione; investigativo, quando il direttore coglie un aspetto che il protagonista ha solo accennato ma che potrebbe dare una svolta all'azione; integrativo, quando emergono contenuti emotivi complessi e confusi, mira a far notare al protagonista anche gli aspetti positivi della situazione riportata; di amplificazione, quando si vuole dare una forma più chiara e precisa alle parole confuse e sussurrate del protagonista. Ciascuno di questi doppi può essere usato nello psicodramma a due, nella loro versione singola (alcuni doppi, definiti *multipli*, possono essere svolti da più membri dell'uditorio contemporaneamente).

La funzione di specchio è forse la funzione più attivata dal gruppo e consiste nel percepire come l'altro ci vede, sente e riconosce. Viene attivata soprattutto nelle attività sociometriche, ossia tutte quelle attività in cui è richiesto ai membri di scegliere altri partecipanti¹⁵, avvicinarsi o allontanarsi dagli altri sulla base di criteri prestabiliti, dare un ordine e un valore alle relazioni interne al gruppo. Questa funzione non può prescindere dalla capacità di mentalizzare, di riconoscere che l'altro ha una visione di noi che può essere anche molto distante dalla nostra, così come accade nell'attività del consulto, in cui i membri del gruppo esprimono la propria visione di un singolo che viene, anche fisicamente, allontanato dal gruppo, potendo però ascoltare le parole dei compagni. Esiste anche la tecnica dello specchio (*mirroring*), che consiste nel rivedere da fuori una scena appena agita. Può coincidere con la fase dell'Io-osservatore ed è sempre seguita da un soliloquio. Per quanto riguarda la funzione di specchio in un setting individuale, il direttore è sicuramente l'Altro d'elezione per attivarla, ma essa può essere svolta anche dalle presenze del mondo interno del protagonista messe in scena grazie a scacchi e pedine, ovviamente con forme diverse da quelle del gruppo.

Rispetto alle tecniche fondamentali dello psicodramma, ossia l'inversione di ruolo, il soliloquio, l'intervista e l'amplificazione, possono essere tranquillamente riadattate al contesto individuale, dal momento che il direttore può fare uso delle pedine per far agire il

15 A chi dare parola, con chi fare l'aggiornamento in coppia, a chi lanciare la palla, etc....

mondo interno del paziente. Nello specifico, il soliloquio mi è sempre sembrato un passaggio fondamentale nell'aiutare il paziente a mettere in parole il proprio vissuto, e questo può essere fatto anche in setting non gruppali o psicodrammatici. L'importanza del soliloquio, dal mio punto di vista, risiede nella sua intensa capacità di richiamare il vissuto del paziente, di favorire il processo integrativo, di rendere chiaro a se stessi il filo che conduce l'esperienza del momento.

A questo proposito, vale la pena approfondire il concetto di *svolta esperienziale* così come elaborato da Dimaggio (2020). L'autore, nel prendere in esame la moltitudine di orientamenti ed approcci psicoterapeutici esistenti, individua sei tessere, sei elementi che rendono la psicoterapia efficace a prescindere dalla cornice teorica¹⁶. Questi sei elementi sono:

- 1) la modifica delle esperienze emotive che il paziente ha imparato ad associare alle proprie scelte;
- 2) il coinvolgimento del corpo nella modifica delle esperienze emotive, essendo ormai stato ampiamente dimostrato che il corpo, la postura, i movimenti influenzano fortemente il nostro modo di sentire, pensare e decidere;
- 3) la modifica degli schemi, spesso maladattivi, che il paziente ha appreso nelle sue interazioni precoci con le figure di riferimento, e la modifica della narrazione che fa di se stesso;
- 4) il coinvolgimento degli Altri interiorizzati, il riconoscimento della loro influenza sul modo di pensare del paziente;
- 5) l'utilizzo delle immagini come *starter* per rievocare scene ed esperienze dolorose, difficili, umilianti, per poterle rielaborare;
- 6) la centralità dell'esperienza, ossia, far fare al paziente un'esperienza diversa partendo da quella realmente vissuta.

Questi sei elementi, secondo l'autore, sono necessari al paziente per ristrutturare la propria esperienza emotiva, e il terapeuta deve agire proprio su questa. Egli deve inquadrare con estrema precisione quell'*attimo prima di*, quel momento che precede l'azione disfunzionale, lo schema cristallizzato, l'agito doloroso che il paziente ha ormai interiorizzato e mette in atto come fosse un automatismo.

Quello che mi sembra interessante è che tutte queste tessere, come le chiama l'autore, sono i cardini dello psicodramma, sia nella sua veste gruppale che in quella individuale. Pertanto, a prescindere dall'esistenza del gruppo, il direttore può far fare al paziente un'esperienza emotiva diversa, individuando gli agiti disfunzionali e chiedendone al

16 L'autore, infatti, esamina brevemente i due filoni concettuali degli orientamenti psicoterapeutici, quello *top-down*, comprendente gli approcci di matrice cognitivista, che partono dall'analisi del pensiero, delle credenze e degli *script*, per arrivare infine agli aspetti corporei/emotivi, e quelli *bottom-up*, di matrice bioenergetica, che seguono il percorso inverso, partendo dal corpo per arrivare al livello cognitivo.

paziente una sceneggiatura minuziosa e dettagliata. Sebbene questo possa funzionare anche in altri setting non psicodrammatici (basti pensare all'utilizzo del protocollo EMDR, la Schema Therapy, la terapia sensomotoria), è proprio nella metodologia psicodrammatica che essi trovano piena realizzazione. Individuare l'emozione predominante nel qui ed ora, nominarla e riconoscerla, ricondurla ad un'esperienza topica, far rivivere dettagliatamente tale esperienza, indagando i pensieri, le emozioni, il filo logico che hanno condotto ad essa, sentire ed usare il corpo per dare voce ad ogni più piccolo moto interiore, dargli un significato diverso alla luce della differenza tra la voce dell'altro interiorizzato e la propria (passaggio da "l'altro mi ha fatto..." a "io mi sono sentito...io scelgo di..."), integrare le due esperienze che ora il paziente può annoverare nel suo bagaglio emotivo: questa è la *svolta esperienziale* a cui possiamo appellarci per accreditare ulteriormente l'efficacia dello psicodramma in un contesto individuale.

Entrando ora nel merito specifico dello psicodramma a due, vediamo l'alternarsi di due spazi diversi, il macros spazio e il micros spazio. Il primo si configura come il momento del riscaldamento e del ritorno alla realtà, in seguito alla rappresentazione scenica che avviene nel secondo. Anche nel setting duale, si privilegia la dinamica intersoggettiva, evitando il più possibile di entrare in quella interdipendente tipica del colloquio. Da questa struttura, prenderò spunto, fino a elaborare un approccio funzionante con due persone, anziché una sola.

Come descriverò in seguito¹⁷, l'idea di proporre questa attività mi è stata suggerita da Gianni Boria, e da quel momento ho iniziato a ragionare in termini clinici a questa concezione di setting triadico, nel quale sarebbe stata la diade genitore/figlio o moglie/marito il focus del mio intervento. Ho dunque approfondito l'utilizzo dello psicodramma in contesti non gruppalì, cercando di capire come attivare le funzioni del gruppo in sua assenza, quali modifiche apportare, come strutturare delle attività in mancanza di Io-ausiliari in carne ed ossa.

Questo è stato il mio punto di partenza rispetto al lavoro con le diadi: come portare lo psicodramma in un setting privo di gruppo ma in cui è necessario lavorare sulla relazione reale portata dalla coppia/diade?

È stato per me particolarmente utile, in prima battuta, studiare e apprendere le dinamiche di quello che De Leonardis (2011) definisce *psicodramma bipersonale*. Perché mi è risultato utile? Conoscevo già le specifiche dello psicodramma a due, così come appreso a scuola e come praticato con diversi pazienti in percorsi individuali, ma mi mancavano dei punti di riferimento teorico-pratici per l'utilizzo dello psicodramma in un contesto che non fosse né quello gruppalì né quello mediato dalle pedine e dalla strumentazione dello psicodramma

17 Nel terzo capitolo farò una ricostruzione cronologica dei fatti che mi hanno portata a considerare questo tipo di intervento clinico.

a due. Pur conscia che gli interventi da me proposti ed effettuati si collocano su un livello ancora diverso, in quanto né gruppali, né bipersonali, ma di matrice triadica e comprendenti solo pochi degli strumenti messi a disposizione della metodologia psicodrammatica, è stato utile e formativo scoprire altri modi di utilizzare lo psicodramma in assenza di un gruppo.

Ho trovato, innanzitutto, interessante la definizione che De Leonardis (2011) dà di questo particolare approccio, riferendosi ad esso come "*uso di tecniche psicodrammatiche nella terapia*". Mi sembra una specifica doverosa, perché, da un lato, sento un po' forzato parlare di *psicodramma* in assenza della sua essenza, cioè il gruppo. Allo stesso tempo, però, ho sempre avuto la sensazione che lo psicodramma sia qualcosa di più delle sue definizioni, qualcosa che può avvenire dentro di noi, a prescindere dal contesto. Certo, ciò che lo differenzia da altri approcci e metodologie d'intervento è proprio la possibilità di drammatizzare, mettere in scena e dare corpo al proprio mondo interno, ma sento che l'essenza dello psicodramma non è riducibile al suo esplicitarsi nel gruppo, o comunque non solo. D'altronde, lo psicodramma ha preso, nel corso del tempo, diverse forme, accezioni, modalità e sfumature, impossibili da racchiudere in una definizione unica. Proprio in virtù della caratteristica creativa di cui lo psicodramma si fa portatore, sento come *giusto* pensare ad approcci e setting diversi da quello gruppale. E anche colui che mi ha fatto conoscere lo psicodramma per la primissima volta, Felice Perussia, ipotizza che il primo passo sia sempre quello individuale (2004): è sempre dall'interiorità del singolo che emerge un contenuto, il quale poi può essere discusso, come negli approcci individuali/colloquiali, oppure drammatizzato, come nelle metodologie attive.

Quello che sento come costante, nell'utilizzo dei diversi setting e approcci metodologici dello psicodramma, è la sua *Weltanschauung*, la sua visione dell'uomo, delle relazioni, della terapia. Lo psicodramma è un modo di guardare alla persona, un modo di prendere in carico la sua esistenza, non solo i suoi aspetti disfunzionali o patologici. È una visione che condivide molti presupposti con la filosofia fenomenologica, la quale mette al centro il vissuto soggettivo a prescindere dal concreto dato di realtà. La realtà, nello psicodramma, è soprattutto quella soggettiva, ma ciò non implica che non esista nulla al di fuori del soggetto, anzi: viene messo l'accento sulla possibilità di scelta, di azione, di reazione che il singolo individuo ha di fronte alla realtà esterna, nonostante spesso questa sia indipendente da noi e non negoziabile. Ebbene, lo psicodramma ci suggerisce che energia spontanea e spinta creativa sono sempre presenti, sebbene spesso latenti, dentro di noi, e con queste possiamo decidere quale direzione dare alle nostre scelte, quale forma dare alle nostre relazioni, quali lenti adottare nella lettura del mondo.

Credo sia importante tenere a mente questo substrato filosofico, prima di procedere con l'approfondimento dei setting non gruppali, perché è ciò che guida lo psicodrammatista a prescindere dal contesto materiale in cui si trova ad agire.

Nel novero degli approcci duali, De Leonardis propone le due diverse posizioni di Dalmiro Bustos e di José Fonseca, due psicodrammatisti che hanno teorizzato e praticato forme altre di psicodramma: il primo fa largo uso di strumenti simbolici nel setting individuale, senza mai assumere un controruolo attivo, limitando il suo intervento a qualche doppio; il secondo ha sviluppato lo psicodramma interiore, o interno, ossia la conduzione di una fantasia guidata nella quale il paziente, ad occhi chiusi, visualizza una serie di immagini, che sgorgano spontaneamente a seguito di un riscaldamento, e il terapeuta, di fianco al paziente, utilizza la voce ed in particolare i doppi per permettere una riorganizzazione, una ristrutturazione della propria esperienza. De Leonardis afferma di porsi all'estremo di un continuum che vede Fonseca al suo opposto e Bustos al centro, e sottolinea come né l'approccio di Bustos né quello di Fonseca riescano profondamente ad attivare l'esperienza del nuovo: il primo tende a privilegiare il transfert e il controtransfert, il secondo tende a riordinare il materiale già esistente, senza dare vita ad una ristrutturazione vera e propria. A questo punto, però, stava nascendo in me il desiderio di approfondire la metodologia proposta da Fonseca, scoprendo così il suo lavoro in merito allo psicodramma interno. Fonseca (2012) parte dal presupposto che la psicoterapia relazionale sia nata dall'esigenza di adattare la metodologia psicodrammatica all'individuale, tenendo al centro il rapporto terapeuta-paziente e le relazioni presenti nel mondo interno di quest'ultimo. Ciò che mi ha colpito di questo approccio, e che ho cercato di fare mio nel lavoro clinico, riguarda la prevalenza dell'immagine sulla parola. Se consideriamo la psicoterapia individuale e la psicoterapia grupale psicodrammatica ai due poli di un *continuum* (transfert vs tele; relazione duale vs relazione grupale; primato della parola vs primato dell'azione; interpretazione vs verità soggettiva), le diverse forme di psicodramma interiore, interno, bipersonale si collocano verso il centro, riuscendo a prendere spunto da entrambi gli approcci.

Ciò che prendono dalla psicoterapia individuale riguarda, ovviamente, il setting, nonché la figura del terapeuta/direttore, unico Altro in carne ed ossa a cui può fare riferimento il paziente. Pur non essendo il direttore una figura neutra e statica, non è tuttavia il focus del transfert del paziente, in quanto quest'ultimo è chiamato a individuare i propri Altri interni, con i quali verrà fatto interagire. Questo è il punto in comune con l'approccio grupale, la presenza agita ed esperita dei fantasmi del proprio mondo interno. Gli approcci di psicodramma non grupale integrano l'intimità della relazione a due, tipica delle metodologie colloquiali, con la possibilità di concretizzazione e della messa in scena delle

presenze interiorizzate dal paziente, sempre passando per l'attivazione corporea e sempre concludendosi con un'integrazione finale.

Gli interventi che ho attuato io, tuttavia si situano su un livello ancora diverso, come già accennato e come descriverò meglio nel capitolo terzo. Mi serviva quindi qualcosa di nuovo, che integrasse il gruppale e l'individuale in un modo creativo e funzionale. Avendo avuto un ottimo suggerimento da parte di Gianni Boria, mi sono quindi all'opera e ho individuato nella tecnica del soliloquio schiena contro schiena una possibile mediazione tra l'approccio individuale e quello gruppale.

Per quanto riguarda l'utilità dello psicodramma a due con l'adolescente, ho poche esperienze, che non sono risultate particolarmente efficaci nel lavoro terapeutico. Nello specifico, penso di aver proposto questa metodologia in un momento in cui le due pazienti adolescenti stavano cercando più un sostegno che non un percorso terapeutico a tutti gli effetti. Ciò nonostante, credo che lo psicodramma a due possa essere molto utile nel momento in cui si è stabilita una solida alleanza terapeutica con l'adolescente, il quale deve sentire che il lavoro che stiamo facendo non è volto a "correggerlo" o "aggiustarlo", ma ad ascoltarlo, comprenderlo, sostenerlo nel difficile percorso di crescita. Quello che ho riscontrato nella mia esperienza clinica è che spesso l'adolescente viene portato in studio da una famiglia che si aspetta altro da lui, da lei, e quindi il primo passo da fare è quello di allearmi con lui, con lei, prima che con la famiglia. Allearmi con l'adolescente, per me, significa provare a entrare nel suo mondo interno con delicatezza, ascoltando innanzitutto quelle che sono le sue difficoltà, le sue lamentele, le ingiustizie che subisce e gli specchi negativi che riceve. In questi mesi, ho sentito di poter fare questo più con la modalità colloquiale che non con quella dello psicodramma a due, che invece non mi è mai stata d'ostacolo nel lavoro con gli adulti.

2.3 Psicodramma con l'adolescente e setting triadico

Perché mi è parsa fin da subito una buona soluzione? Perché, considerato il setting nel quale mi sarei apprestata a lavorare, mi pareva di poter così offrire un intervento né troppo invasivo, né superficiale, ma capace di integrare elementi metodologici e clinici anche presi in prestito da altri orientamenti. Ad esempio, lavorando spesso con i gruppi-famiglia, ho approfondito i punti in comune tra l'approccio psicodrammatico e quello sistemico-relazionale. Innanzitutto, il concetto di gruppo, che viene traslato alla famiglia, intesa quindi come sistema interdipendente, del cui disagio spesso si fa portavoce inconsapevole il membro più fragile (ossia, l'adolescente); il modello simbolico-relazionale di Carl Whitaker, secondo il quale è necessario che il terapeuta si renda disponibile ad impegnarsi e a partecipare emotivamente, con tutta la sua umanità, la sua persona e la sua esperienza al lavoro con la famiglia; il lavoro sulla comunicazione, che deve passare dalla centralità

dell'agito oggettivo dell'altro al riconoscimento dello stato soggettivo ed emotivo che questo provoca in se stessi; la possibilità che il lavoro su un solo membro del gruppo riesca ad agire anche sugli altri membri dello stesso gruppo (il *paziente designato* nella terapia sistemica, il protagonista nella terapia psicodrammatica); la fermezza e la direttività del conduttore, che, pur mettendo in gioco la propria persona, non deve colludere con i vissuti portati dai pazienti, ma usarli per capire quale strategia, quale direzione sia la più appropriata in un dato momento, senza perdere autorevolezza, spronando e incoraggiando gli individui ad agire in un modo più consono.

A seguito di queste riflessioni è così emerso un approccio capace di tenere insieme tutti quegli aspetti per me essenziali nel lavoro con il singolo: la relazione reale al centro, ma declinata secondo le sfumature del proprio mondo interno, spostare il focus dall'oggetto (la lite, il conflitto, le reciproche incomprensioni) ai soggetti, fornendo uno spazio nel quale ciascuno/a possa esprimersi liberamente, permettere l'apprendimento di una modalità comunicativa diversa e più efficace.

Perché ho ritenuto che questo approccio potesse essere particolarmente adeguato nelle diadi genitore/figlio?

Sappiamo che in adolescenza uno degli aspetti che non tarda a diventare critico è quello comunicativo: i genitori non capiscono più l'adolescente, il quale a sua volta sente di essere incompreso da tutti, salvo forse qualche rara presenza amicale. L'adolescente è alla ricerca e alla costruzione di se stesso, ha bisogno della presenza genitoriale, ma allo stesso tempo ha bisogno di allontanarsene. Si viene così a strutturare la tipica relazione interdipendente, nella quale si ascolta l'altro (e nemmeno sempre!) solo per controbattere, per rispondere, per trovare la falla nel suo ragionamento; ci si trova bloccati in un meccanismo di botta e risposta nel quale ad essere presi in esame sono i fatti, le parole, i dati concreti, tutto ciò che può essere passibile di recriminazioni, rimorsi e vendette.

Il dialogo tra genitore e figlio/a, soprattutto in presenza di condotte a rischio, può diventare estremamente difficile, perché ciascuno/a si arrocca sulla propria posizione, senza darsi la possibilità di comprendere l'altro/a, o dare all'altro/a la possibilità di comprendere se stesso/a. Inoltre, sappiamo che in presenza di alcune patologie, come ad esempio i già citati DCA, ad essere coinvolta nel meccanismo patologico non è solo la figlia, ma molto spesso anche la madre. Dunque, sembrerebbe quasi impossibile riuscire a comunicare in maniera efficace con un/a figlio/a adolescente.

Con *comunicare* non intendo un sinonimo di *soluzione*, perché la fase adolescenziale si nutre del conflitto con il materno ed il paterno¹⁸, ma come strumento attraverso il quale

18 Intesi qui non come inerenti al genere sessuale femminile o maschile, ma alle diverse funzioni psicologiche che possono essere espletate dalle due figure genitoriali: il materno può richiamare tutto l'asse degli affetti e dell'emotività, il paterno fa riferimento alla Legge, alla norma, al dovere (Gambini, 2007).

favorire al meglio il processo di individuazione e separazione che l'adolescente si trova chiamato a vivere in modo attivo.

In riferimento all'adolescenza, abbiamo visto che c'è una certa tendenza ad agire, piuttosto che a pensare, ad essere impulsivi, piuttosto che introspettivi, a dicotomizzare ogni aspetto dell'esistenza, piuttosto che integrare le diverse sfumature. Il mondo diventa improvvisamente di difficile comprensione, ma facilmente categorizzabile in *buoni* e *cattivi*, dove, ovviamente, i primi saranno perlopiù gli appartenenti al gruppo dei pari considerati amici e i secondi tutti coloro che rappresentano un'autorità che impone delle norme. Sappiamo anche, grazie a Piaget ed alle neuroscienze, che l'adolescente non ha ancora del tutto sviluppato la facoltà del pensiero ipotetico, e fa ancora fatica a empatizzare, nel senso più classico del termine, cioè *sentire con*, riuscire a sentire il vissuto dell'altro. Fatte queste premesse, mi trovo dunque a dover concludere che la metodologia psicodrammatica si configura come lo strumento elettivo nella presa in carico dell'adolescente e della sua famiglia.

Veniamo quindi al cuore della mia tesi: in che cosa lo psicodramma, soprattutto in un setting non gruppeale, può essere d'aiuto all'adolescente?

Come già accennato, la metodologia psicodrammatica ha la capacità di stimolare l'instaurarsi di una modalità comunicativa e relazionale intersoggettiva, che, a differenza di quella interdipendente, permette di dare voce ai propri vissuti ed alla propria interiorità, i quali non vengono sminuiti dai vissuti e dall'interiorità altrui, ma semmai arricchiti da nuovi punti di vista e valorizzati. L'intersoggettività permette di considerare l'altro nella sua interezza e non solo attraverso i ruoli parziali che gli abbiamo assegnato, ed allo stesso tempo permette a noi di esplorare delle zone della nostra personalità che altrimenti rimarrebbero dietro le quinte, totalmente sfuggenti ed incontrollabili, a guidare molto del nostro vissuto e del nostro agito. Riconoscere che esiste una verità soggettiva ci permette di compiere quel passaggio buberiano dal "*Io-Esso*" al "*Io-Tu*" a cui ho precedentemente fatto riferimento. Riconoscere l'Altro come individuo, come soggetto di pari valore esistenziale rispetto a noi permette di andare oltre alla visione dell'Altro come nemico, come avversario, e di trovare invece ciò che può accomunarci a lui, a lei. Riconoscere e permettere: due parole, due azioni che ho imparato a fare mie nel percorso formativo che ho compiuto, e che sento alla base della specificità dello psicodramma. Riconoscere l'Altro in me, e me nell'Altro, permettermi di andare oltre alle cristallizzazioni relazionali, di riparare quello che sento di aver subito, di immaginare e dare forma al futuro desiderato, ma anche permettere all'Altro di essere ciò che è, senza che questo intacchi la mia stessa esistenza.

Questo può avvenire perché nella relazione intersoggettiva si impara prima di tutto a ribaltare il normale modo di parlare, di comunicare, e quindi di interiorizzare quel concetto,

quel contenuto, quel dato¹⁹. Si impara a dire "*Quando tu hai detto, io mi sono sentita...*" anziché "*Tu mi fai sentire così!*". Si impara ad accogliere la versione dell'altro, che poco per volta smette di diventare nemico, sconosciuto e ignoto nelle sue intenzioni, solo palese nelle manifestazioni, per diventare esplicito e dotato di senso e significato. Quante volte, per dirimere una discussione, basterebbe andare alle origini, chiarire le intenzioni e verificare che il modo in cui io ho percepito te corrisponde al modo in cui tu volevi essere percepito!

Certo, non basta questo per parlare di psicoterapia, o di psicodramma, ma credo che senza questo tassello, che è allo stesso tempo un punto di partenza (sforzarsi di mettere soggetti e complementi oggetti al posto giusto) e un punto di arrivo (fare propria la visione per cui siamo noi a dare significato agli eventi della vita), non si possa parlare di terapia in senso alcuno.

Il setting schiena a schiena con cui ho proposto questa attività ha invece la funzione di liberare la persona dallo sguardo altrui, o meglio, di permetterle di dare voce alla sua interiorità senza la consapevolezza dello sguardo altrui, sguardo di cui ci si riappropria nella fase finale del lavoro, costituita dal ritorno alla relazione *vis-a-vis* e ad un saluto non verbale.

La decisione di far interagire due membri della stessa famiglia, come descriverò in seguito, è stata quasi una necessità, in alcuni casi, ma ha tuttavia dato dei buoni frutti. Essermi resa conduttrice e testimone di un'interazione di questo tipo è servito a me per capire meglio certe dinamiche intrafamigliari, diversamente solo raccontate o riferite, vederle con i miei occhi e fornire dei doppi capaci di direzionare in modo diverso il sentiero tracciato dai soliloqui. Ovviamente, sono consapevole delle difficoltà che la relazione reale può esplicitare in un setting psicodrammatico, per cui ho cercato di garantire uno spazio protetto, con regole e limiti precisi, assumendo il ruolo di conduttrice e testimone imparziale, ma non emotivamente neutra. Mi son sempre assicurata che entrambi i membri della diade avessero uno spazio personale e privato nel quale elaborare la sessione (nella maggior parte dei casi, un collega del gruppo Dedalo).

Inoltre, ho cercato di evitare i risvolti legati a transfert e controtransfert mettendo in gioco la mia soggettività al termine di ogni sessione, usando il mio vissuto come testimone dello scambio comunicativo ed affettivo avvenuto sotto i miei occhi.

Psicodramma e adolescenza possono essere un connubio assolutamente efficace e meraviglioso, e con questo senso di meraviglia mi accingo a descrivere nel dettaglio le sessioni condotte all'interno dell'associazione Dedalo.

¹⁹ Credo profondamente che il nostro linguaggio influenzi, modelli e crei il nostro pensiero, così come già teorizzato da Vygotskij nel 1934. Credo, pertanto, che lavorare con e sul linguaggio sia il modo migliore per intervenire sul pensiero e sulle relazioni interiorizzate grazie ad esso.

CAPITOLO 3

L'ESPERIENZA IN PRATICA

3.1 L'associazione Dedalo

Dedalo è un'associazione che nasce nel 2016 dall'idea di un gruppo di terapeuti ad orientamento psicoanalitico²⁰, i quali decidono di strutturare e proporre un modello di lavoro multidisciplinare che prenda in considerazione la famiglia nel suo complesso, e non solo l'adolescente, il quale spesso si fa portavoce del sintomo familiare. L'equipe è ad oggi composta da tre psicoterapeuti, i quali collaborano con una nutrizionista, un'educatrice e diversi psichiatri sia pubblici che privati. Il modello, mutuato dal lavoro psicoterapeutico svolto da Gustavo Pietropolli Charmet presso Il Minotauro di Milano, prevede dunque la presa in carico sia dei genitori che del/dei figlio/i: in seguito ad un primo colloquio preliminare e di analisi della domanda, i membri hanno la possibilità di effettuare da 1 a 4 colloqui, ovviamente ciascuno con un diverso professionista. Al termine di questo percorso, l'equipe e la famiglia si riuniscono per la restituzione, durante la quale i professionisti danno un feedback di quanto hanno raccolto e propongono delle soluzioni, sia a breve che a lungo termine. Spesso, almeno uno dei membri decide di continuare il percorso, accedendo quindi alla psicoterapia vera e propria.

L'obiettivo è quello di integrare la psicoterapia con la psicoeducazione: non essendo sempre fattibile un percorso a lungo termine, ma rilevando comunque la necessità di un intervento psicologico, Dedalo offre la possibilità alla famiglia di usufruire di un sostegno psicoeducativo.

Ad oggi, questo modello di lavoro si è mostrato capace di supportare le famiglie con adolescenti sofferenti, sia grazie agli interventi psicoeducativi che grazie alla psicoterapia vera e propria. Spesso, arrivano coppie genitoriali preoccupate ed allarmate per il comportamento del/la proprio/a figlio/a, che invece può apparire restio/a a prendere parte al percorso, ma quando si riesce a lavorare anche solo con i genitori, tutta la famiglia ne beneficia. Talvolta, l'adolescente inizia un percorso psicoterapeutico, e i cambiamenti si notano sul lungo periodo. In altri casi ancora, il focus si sposta dall'adolescente alla coppia genitoriale, che può essere il vero nodo problematico della famiglia.

La mia esperienza in Dedalo inizia nel gennaio del 2020, non avendo ancora il titolo di psicoterapeuta vengo coinvolta come psicologa per le consultazioni, soprattutto con le figure femminili della famiglia (madi e figlie). Avendo io un'impostazione psicodrammatica, mi sono presto chiesta come integrare la mia formazione con il setting colloquiale e psicoanalitico di Dedalo. Lo psicodramma a due non era fattibile, dal momento che nei colloqui della consultazione avrei dovuto raccogliere quante più

20 I soci fondatori sono Andrea Canavese, Tullio Borella e Caterina Saccà. Per maggiori informazioni:
<http://www.associazioneDedalo.com/>

informazioni possibili al fine di restituire un contenuto fruibile dalla famiglia. Sicuramente, però, l'uso di alcune tecniche psicodrammatiche mi ha aiutata moltissimo in questo setting, sebbene colloquiale: sento di aver talmente interiorizzato la capacità di doppiare l'altro che difficilmente mi viene da porre domande dirette sui movimenti del mondo interno altrui!

Una prima esperienza psicodrammatica è intervenuta durante una consultazione abbastanza complessa, in cui una coppia genitoriale abbastanza in crisi chiedeva aiuto rispetto al figlio quattordicenne, vissuto come iperattivo, oppositivo e talvolta provocatorio. Dopo i colloqui con mamma, papà e figlio, la restituzione ci ha portati a capire che il vero problema stava non tanto nell'adolescente, quanto nella coppia. Lei, E., e lui, A., erano sposati da circa una ventina d'anni, figlio adolescente e figlia prepubere. Spesso il *topic* delle sedute con E. vertevano sulla sua insoddisfazione come moglie e compagna, sulla difficoltà di avere un marito freddo, chiuso e quasi alessitimico come il suo, e sulla sensazione di impotenza legata al fatto di avere ormai due figli e non poter quindi cambiare vita (ossia, separarsi).

Durante la consultazione mi sono accorta, grazie anche agli interventi dei colleghi, che E. ed A. non erano in realtà capaci né di ascoltarsi l'un l'altra, né di esprimere davvero la propria interiorità in presenza dell'altro/a.

Da qui, un'idea! "E se usassi lo psicodramma per facilitare la comunicazione, permettere un ascolto attivo e non giudicante, aiutare l'espressione dei propri vissuti e smussare qualche tratto ormai cristallizzato?".

Ne parlo con Gianni, che mi invita ad usare, molto semplicemente, la tecnica del soliloquio, mettendo di spalle i due coniugi e dando regole e tempi precisi. I colleghi ed io ci saremmo messi a disposizione per raccogliere ed integrare in individuale in un momento successivo alla sessione di coppia.

E così ho fatto. Quella è stata la prima sessione psicodrammatica diadica condotta in Dedalo, alla presenza di un collega, che ha dato un feedback su quanto sentito e con cui poi mi sono confrontata in merito ai contenuti emersi. Ho ripetuto questo schema altre due volte. La coppia si è in seguito separata, con profondo beneficio nella vita dei figli.

Dopo questa prima esperienza, rispetto alla quale nutro grandi aspettative ma anche grandi timori, ho pensato di proporre in modo più strutturato l'attività psicodrammatica nei percorsi familiari, prendendo però in considerazione la diade madre/figlio, perché sentivo che l'adolescente avrebbe beneficiato molto più dell'adulto del setting psicodrammatico.

3.2 Il lavoro con le diadi

Tutto ciò avveniva tra gennaio e marzo del 2020. Lo scoppio della pandemia da Covid-19 ha posto delle limitazioni molto forti ad altre idee che stavo maturando in quel periodo, idee che vedevano il gruppo come setting d'elezione per il mio lavoro privato. Ho dovuto quindi ristrutturare la mia attività professionale, ma fortunatamente non ho mai smesso di seguire pazienti, potendo lavorare sia online che in presenza. Tutte le attività svolte a Dedalo sono state condotte in presenza, con l'uso di tutte le precauzioni previste di volta in volta dalla legge (mascherine, igienizzazione personale e dei luoghi/materiali costante, finestre aperte, distanziamento, autocertificazioni su sintomi e temperatura, etc...).

Dalla fine del 2019, il mio collega aveva iniziato a seguire un adolescente, A., 16 anni e studente di una scuola privata presente sul territorio biellese, con la quale Dedalo ha collaborato durante i suoi primi anni di vita, nell'ottica di offrire ai ragazzi ed alle loro famiglie la possibilità di usufruire dei servizi psicologici offerti da Dedalo.

Mentre A. porta avanti il suo percorso terapeutico, io mi trovo spesso a fare due chiacchiere con la mamma, la quale era costretta ad aspettarlo in studio a causa delle restrizioni in quel momento imposte dalla lotta al Covid-19.

Dal momento che stavo già lavorando come insegnante nella scuola pubblica, e data la mia decennale esperienza con ragazzi e ragazze DSA, trovo subito un canale di comunicazione con la mamma, N., essendo anche suo figlio affetto da alcune difficoltà di apprendimento. Nel giro di poche settimane, queste chiacchiere si ristrutturano in un pezzo del percorso Dedalo.

Un giorno, A. arriva particolarmente arrabbiato con la madre, che lo segue a ruota in studio. A. inizia il colloquio con il collega, mentre N. riversa su di me le frustrazioni legate al figlio, considerato pigro, indolente, dedito solo al divertimento (non troppo sano) e allo svago, accusato di non aiutare mai in casa e di tralasciare i suoi doveri scolastici. Decido dunque, dopo un veloce consulto con il collega, di proporre la modalità psicodrammatica per aiutarli a parlarsi in un modo diverso

3.3 Diade A./N.

Madre e figlio accettano immediatamente, quindi preparo il setting (le due poltrone dello studio messe di schiena, facendoli sistemare in modo da guardare le pareti e non avere contatto visivo nemmeno con me, posizionata all'altro lato della stanza) e spiego loro le regole:

- ciascuno avrebbe, a turno, dato voce ai propri pensieri e vissuti, cercando di impostare il soliloquio sul "*Io sento che...quando l'altro dice, io mi sento...*";
- avrei scandito io i turni di parola, della durata di 3 minuti: ciascuno avrebbe potuto usare quel tempo come meglio avrebbe creduto;

- vietato dare giudizi o riportare fatti oggettivi: l'obiettivo non era quello di ricostruire la faida tra madre e figlio al fine di dare ragione all'una o all'altro, ma di dare voce ai propri vissuti, renderli espliciti e comprensibili all'altra persona;
- alla fine, ciascuno dei due avrebbe avuto modo di parlarne con un professionista (il collega, per A., io, per la madre), al fine di avere un momento integrativo e di rielaborazione del vissuto

Do la parola al figlio: "Io, A., in questo momento mi sento..."

A.: *"Sento che mia madre non mi capisce, non rispetta i miei spazi e pretende che io sia quello che vuole lei. Se io voglio dormire fino a mezzogiorno, perché non posso farlo? Sto studiando, mi sto impegnando, che male c'è se ogni tanto mi svago un po'?" [...] Lei mi sta troppo addosso, io non sopporto che lei mi stia addosso..."*

IO, doppiando: "Perché quando mia madre mi sta addosso io mi sento...?"

A.: *"Mi sento braccato come un animale, quando vorrei solo avere fiducia, nessuno mi dà mai fiducia!"*

IO: "Ok, stop (usando una campana tibetana per interrompere delicatamente il flusso di parola, essendo passati i 3 minuti). N., nel sentire queste parole mi sento...?"

N.: *"Mi sento arrabbiata! Non capisce che lo faccio per lui? Cosa crede, che mi diverta a stargli dietro come si farebbe con un bambino? Devo sempre chiamarlo, sempre svegliarlo, sempre ricordargli di tenere a posto le sue cose, non ne posso più! Io vorrei solo che lui diventasse autonomo e responsabile! [...] Ho sempre cercato di essere una buona madre, ma lui fa di tutto per farmi andare fuori!"*

Interrompo e do la parola ad A.: "Mia madre cerca di essere una buona madre e questo mi fa sentire...?"

A.: *"Che non ha capito niente, se pensa di dover dimostrare di essere una buona madre! [...] Però sento che anche io cerco di essere un buon figlio e questo non viene mai, mai, mai visto! Sono bravo solo quando mi comporto bene, altrimenti vengo cazziato e sgridato e tutti mi urlano addosso!"*

IO: "Per me essere un bravo figlio significa...?"

A.: *"Significa provarci, almeno, andare bene a scuola, avere degli amici, ma anche divertirmi, perché non credo che i miei vorrebbero un figlio infelice, e se non mi diverto sono infelice!"*

Scandisco il cambio di turno.

N.: *"Ma certo che ti vogliamo felice, però..."*

IO, doppiando: "Ma certo che vogliamo che *lui* sia felice, però..."

N.: *"Sì, lo vogliamo felice, però se per lui felicità vuol dire fare quello che vuole, si sbaglia! Ogni volta che reagisce male e mi urla addosso, a me viene da urlare addosso a lui, mi sento impotente, inutile nella vita di mio figlio [...]."*

Qui, N. inizia a piangere, quindi la doppio: "In questo momento piango perché...?"

N.: *"Piango perché sento di non poter fare nulla per aiutarlo. Ha passato la vita a subire le angherie da parte dei professori a causa delle sue difficoltà di apprendimento, non lo abbiamo mai davvero difeso perché credevamo fossero capricci, e invece aveva ragione lui. E io mi sento una madre pessima, non ho aiutato mio figlio quando avrei dovuto, e adesso mi sento impotente su tutto il resto."*

Cambio turno.

A.: *"Io non credevo che mia madre si sentisse così, pensavo le piacesse solo rompermi le scatole...Non so cosa dire...Lo so che non mi credevano, ma non me lo aveva mai detto...Forse nemmeno io ci avrei creduto, ai ragazzini non piace studiare, l'avrei presa come una scusa...Quindi mia madre ha sempre patito per avere un figlio come me..."*

Io intervengo, riportandolo sulle affermazioni materne: "Mia madre sente di essere impotente, patisce la sua impotenza, non me."

A.: *"Sì, la sua impotenza perché io sono fatto così, ma mica è colpa mia! E perché dovrebbe essere colpa sua? Io non voglio che lei patisca!"*

Turno della mamma: *"E io non voglio che mio figlio si senta abbandonato o non sostenuto dalla famiglia...Noi gli vogliamo bene, anche se è difficile. Noi patiamo perché questo è il destino dei genitori, vogliamo solo fare del bene e a volte toppiamo. Ma non è giusto che paghi lui...[...]."*

Avvengono ancora un paio di passaggi di parola, in cui prosegue il tema del sostegno e dell'affetto reciproco.

A questo punto, sento che i temi centrali sono emersi: entrambi sentono poca fiducia da parte dell'altra persona, entrambi si sentono in colpa per l'infelicità dell'altra persona, ed entrambi credono di essere sbagliati nel loro ruolo, pur riconoscendo di voler bene ed essere amati dall'altro.

Quello che ho sentito è stato un progressivo spostarsi dal piano di realtà, costituito dalle varie accuse fattuali sugli errori dell'uno e dell'altra, ad un piano soggettivo, in cui è stato possibile far emergere il vissuto di colpa ed impotenza reciproco. Ho notato con stupore lo sconcerto del figlio nel sentire la madre piangere, come se non gli fosse mai capitato di vederla fragile. Proprio in seguito a quel pianto, anche lui è riuscito ad ammettere il suo vissuto di colpa, di inadeguatezza e fragilità.

Chiedo quindi a ciascuno dei due di dire all'altro una cosa dal profondo del cuore, proprio quella cosa lì che sentivano urgente in quel momento.

A.: *"Mamma, ti dico che apprezzo i tuoi sforzi, smettila di pensare di non essere brava, sei una mamma e quindi un po' mi rompi le palle, ma non perché sei cattiva. Lasciami crescere, solo questo."*

N.: *"A., ti dico che ci provo, a lasciarti crescere, ma è straziante sapere che un mio passo falso, o di papà, potrebbe segnarti per sempre. Però ti sento forte, nonostante tutte le cose che hai passato, vuol dire che la stoffa buona ce l'hai."*

Chiedo loro di girarsi e prendere il contatto che desiderano: la mamma scatta ad abbracciarlo, mentre A. finge di darle un pugno sul braccio, rimanendo però nell'abbraccio. Io dico qualche parola sull'importanza di ascoltare l'altro non solo con l'obiettivo di rispondergli, ma di mettersi nei suoi panni, e li congedo.

La settimana seguente, A. torna per il colloquio con il suo psicologo, N. viene da me e mi aggiorna sulla situazione. Nonostante A. continuasse ad avere una vita un po' disordinata, N. sentiva che tra loro qualcosa si era sciolto. Avergli confidato il suo intenso senso di colpa per non averlo difeso e protetto in passato le aveva permesso di accettare la sua fragilità, e mostrandola al figlio gli aveva implicitamente comunicato che essere fragili fa parte della vita, non è un difetto, ma un dato di fatto.

Aver colto il momento di intensa sofferenza tra i due, mettendoli di schiena e aiutandoli a mettere in parole i vissuti, ha permesso a entrambi di vedere una porzione del mondo dell'altro. In seguito, mi sono domandata come fosse stato possibile che il tema non fosse mai stato affrontato apertamente in famiglia, e parlandone anche con N. è emerso che per lei era un vissuto talmente disonorevole da non aver mai pensato di ammettere, di fronte al figlio, di poter avere commesso degli errori, non per orgoglio ma per vergogna.

Averle dato la possibilità di sperimentare il ruolo di madre sufficientemente buona, nonostante le criticità, sebbene solo per un'ora, ha in qualche modo sbloccato qualcosa nella relazione tra madre e figlio. A. ha infatti riportato al collega di sentirsi più libero, nonostante i continui rimproveri materni, vissuti ora non come limitazioni, ma come cura, ovviamente declinata in chiave "rompiscatole", essendo compito di ogni madre quello di riprendere costantemente il figlio adolescente.

Essendo comunque stata un'improvvisazione, non avevo fatto molti pensieri o ragionamenti in precedenza, e questo mi ha permesso di sperimentarmi in una situazione abbastanza nuova (la sessione con la coppia era stata concordata e preparata, questa no), in cui il livello di ansia avrebbe potuto farmi perdere delle sfumature importanti degli scambi tra A. e N., ed invece è stato per me molto stimolante stare al gioco nel qui ed ora e vedere dove ci avrebbe condotti l'improvvisazione.

A posteriori, sento di dire che è andata molto bene, ed infatti A. ha poi concluso il percorso psicologico a fine estate, in concomitanza con diversi cambiamenti positivi per il ragazzo:

anno scolastico superato²¹, anche grazie al supporto di una figura specializzata in DSA, esperienza di stage conclusasi con soddisfazione sia da parte del ragazzo che della struttura ospitante, decisione di cambiare percorso scolastico al fine di trovare un ambiente più idoneo e competente nel seguire i DSA.

3.4 Diade M./F.

M. è un ragazzo tunisino di 18 anni, con alle spalle una storia di abbandono scolastico che gli ha impedito di ottenere un diploma; nel luglio del 2020, quando lo conosco, era in carico presso un collega di Dedalo da circa tre mesi. F. è la madre, una donna di 45 anni, separata, da sola con due figli, impegnata in un lavoro particolarmente logorante dal punto di vista fisico e invischiata in una famiglia d'origine onnipotente e violenta, così come l'ex marito, che ha dovuto scontare una pena detentiva in seguito all'iter sorto dopo la denuncia da lei esposta alle autorità. Anche lei è seguita da un collega Dedalo da diverso tempo. Quando mi viene chiesto di fare una seduta congiunta con M. e il collega, al fine di valutare le sue capacità di relazionarsi con il femminile, accetto. Inizia quindi un lavoro d'equipe che porta noi tre colleghi a confrontarci sulle enormi difficoltà relazionali presenti nella diade madre figlio. In seguito alla seduta congiunta con il ragazzo, infatti, vengo invitata a conoscere la madre in una seduta successiva. Questo mi porta a considerare le due visioni totalmente opposte, incompatibili e impenetrabili che i due sembrano avere l'uno dell'altra. Decido quindi di proporre anche a loro il setting triadico, loro accettano e la settimana seguente diamo luogo alla sessione.

Di nuovo, spiego le regole e le modalità, quindi faccio iniziare M.: *"Non so cosa dire... Stare qui, con mia madre, non mi dà alcuna sensazione. Lei nella mia vita è qualcosa che c'è e non c'è. Non riesco a considerarla come vorrebbe lei. Forse siamo qui perché lei vorrebbe che noi le dicessimo più cose belle, ma il fatto è che io non ho niente da dirle..."*.

Prima ancora che io dia il cambio, la madre risponde: *"Lui non ha niente da dirti! Niente! Eppure quando siamo a casa non fa altro che attaccarmi e insultarmi! Pretende che ci sia un menu da albergo, ma lui lo sa che io lavoro in tre posti diversi per garantirgli un pasto? No che non lo sa! È solo capace di pretendere, lui..."*.

Intervengo con un doppio: "M. crede che io voglia sentirmi dire cose belle, e io..."

F.: *"... E io sto male, ecco come sto! Non voglio sentirmi dire cose belle, le parole sono per gli stupidi che non sono capaci di agire e assumersi delle responsabilità. Io vorrei che lui fosse più educato e mettesse la testa a posto..."*.

Io: *"Perché per me assumersi la responsabilità vuol dire...?"*.

21 La scuola frequentata da A. prevede degli esami di idoneità durante l'estate, in seguito ai quali si può accedere all'anno successivo.

F.: *"Vuol dire fare quello che ho sempre fatto! Ho sempre tenuto fede alle mie parole, lui invece mi dice che farà, che proverà, che ci penserà, ma alla fine non cambia niente! Io mi sto ammazzando per garantirti un futuro e lui non ha niente da dirti!"*.

Cambio turno.

M.: *"Ma chi ti ha chiesto niente! Io il futuro me lo sto facendo da solo, tanto il futuro che intendi tu è solo quello dello studio e del lavoro che ti ammazza 15 ore al giorno, a me non interessa!"*.

Io, doppiando: *"A me interessa...?"*.

M.: *"A me interessa fare soldi, vivere bene, vorrei che anche lei vivesse bene e la smettesse di dannarsi per noi. Ormai siamo grandi, N.²² capisce già molto di più di quanto tu voglia capire, io sto cercando di farmi una vita. Non ti abbiamo chiesto niente..."*.

Lo riporto all'uso della terza persona singolare.

M.: *"Noi non abbiamo chiesto niente a nostra madre. Vorremmo, vorrei solo che non ci stesse addosso..."*.

Sento che stiamo scivolando verso la loro solita modalità comunicativa, nella quale si discute all'infinito, stando ciascuno sulla propria posizione, fatta di desideri, rimorsi e rimpianti, ma poco centrata sul qui ed ora della relazione.

Intervengo quindi con un doppio che sento potrebbe smuovere la situazione: *"Perché quando mamma mi sta addosso...?"*.

M.: *"Mi rompe! Ma mi sta anche facendo capire che da solo non sono capace, che senza di lei che mi corre dietro, io non valgo niente, non sono capace di niente!"*.

Cambio turno.

F.: *"Ma cosa dice? Non valere niente, lui? Ma se è tutta la mia vita! Lui è mio figlio, il mio uomo, ha dovuto imparare in fretta a vivere senza il padre, è il mio uomo! E io lo so che è bravo a fare tante cose, è in gamba, anche se ha mollato la scuola, ma non lo dimostra quasi mai. Io posso saperlo, perché sono sua madre e gli vorrei bene anche fosse un assassino, ma il mondo non lo sa e lui deve capirlo! Deve capire che se non si dà da fare, nessuno verrà a chiedergli di fare qualcosa, nessuno gli crederà!"*. F. inizia a piangere appena apre bocca, e non smetterà più per il resto della sessione.

M. sta in silenzio, iniziando a piangere sommessamente a sua volta. Lo incoraggio con un doppio: *"Mia madre sa che sono in gamba... Questo mi fa sentire?"*

M.: *"Mi fa sentire una persona cattiva. Nessuno mi dice mai che sono capace, e lei mi tratta sempre talmente male che non so se crederle. E piange sempre, quindi non vuol dire niente. Però forse ci crede davvero, altrimenti non so perché mi sentirei così. Vorrei solo sentirmi normale..."*.

Io, doppiando: *"Normale nel senso che...?"*.

22 La sorella di 13 anni, di cui parlerò nella sessione successiva.

M.: *"Normale, cioè non sentire le cose dentro. Non mi piace stare male e sentire che lei sta male. Lei dice che sa che valgo, ma non me lo dimostra, e io come faccio a crederle?"*.

Cambio turno per l'ultima volta.

F.: *"Lui non ci crede perché non mi ascolta! Io forse non glielo dimostro come vuole lui, cioè permettendogli di fare tutto quello che vuole, ma deve capire che il bene di un genitore passa anche attraverso la medicina amara. Io gli voglio più bene che alla mia stessa vita. Senza di lui, senza la sorella, non avrei avuto il coraggio di fare la vita che ho fatto. Lui lo sa."*

Chiedo a entrambi di girarsi, sistemando le poltrone in modo da essere a 45° l'uno verso l'altra. Chiedo quindi loro di rivolgersi un saluto non verbale, che prende la forma di un abbraccio lungo e intenso.

Dopo aver ripreso respiro, restituisco la mia versione dell'accaduto: "Ho sentito una grande intensità emotiva, bloccata però dall'idea che avete l'uno dell'altra. Avete visto cosa è successo quando vi siete permessi di dare voce al sentire, piuttosto che all'accaduto? Io, da parte mia, mi sono sentita toccata dal coinvolgimento che tu, F., hai nei confronti di M., al punto da definirlo *l'uomo della tua vita*. Per contro, lui ci sta dicendo che ha bisogno di fare i suoi errori, ho sentito tanto il bisogno di allontanarsi da te per trovare la sua strada, che potrebbe anche non piacerti. Insomma, ho sentito intensità, rabbia e indifferenza allo stesso tempo, e ciascuna di queste emozioni ci può aiutare ad andare da qualche parte."

Anche il collega, rimasto come testimone, verbalizza il suo vissuto, molto simile al mio. Ci salutiamo, e sulla porta la mamma mi chiede se è possibile fare una seconda sessione la settimana successiva.

La settimana successiva, quindi, ripetiamo lo schema, stavolta faccio iniziare la mamma.

F.: *"Io sento che durante questa settimana ho visto mio figlio come una persona capace di decidere, anche se mi fa male pensare che possa allontanarsi da me, però riconosco, devo riconoscere, che lui ha i suoi bisogni, che a me possono non piacere. Sono riuscita a parlargli con meno fatica, meno barriere nella testa. Non so se lui abbia colto questa cosa, ma io ci sto provando."*

M.: *"Quando sento mia madre dire queste cose, non so cosa pensare."*

Io, doppiando: "Anche se non so cosa pensare, dentro di me sento che..."

M.: *"Sento che lei fa fatica e io anche, siamo molto simili e siamo due teste dure. Lei non sempre sa rispettare i miei bisogni e io non so come dirglielo. Per me sarebbe importante sentirmi normale. Normale inteso come tranquillo, non voglio dover essere quello che lei vuole. Voglio essere me stesso."*

F.: *"Nel sentire M. dire questo, mi sento male. Io non voglio che lui sia qualcosa nello specifico, vorrei solo che fosse felice. A me questa opzione non è stata data. Io con loro figli non ne parlo, mi fa male parlare della mia vita, ma mi rendo conto che nel cercare di*

dare loro una possibilità diversa, rischio lo stesso di imporre qualcosa. Non voglio. Voglio che siano felici...".

Io, doppiando: "Per me essere felici vuol dire...?".

F.: *"Vuol dire avere una scelta, avere qualcuno che ti copre le spalle e ti permette di sbagliare, che ti tiene per mano e cammina vicino a te. Io ho solo loro. Non voglio che se ne vadano, anche se succederà, prima o poi. M. ha ragione, siamo simili, ma io vorrei evitare che facciano i miei stessi errori. Li ho cresciuti da sola, mi sento in colpa perché ho dovuto fare anche il padre, la parte cattiva, e loro non me lo perdonano. Sento che mi vivono come una carceriera, ma come avrei dovuto fare?"*

Stoppo e do il cambio di parola, si sta iniziando a toccare il tema della famiglia, difficile da affrontare per entrambi. Decido di aiutarli a focalizzarsi sul presente e sul futuro, più che sul passato, rispetto al quale hanno la possibilità di confrontarsi nei percorsi privati, voglio dare loro la possibilità di esprimersi rispetto ai desideri e alle opzioni che vedono attuabili nel futuro.

M.: *"Cosa avresti...Avrebbe dovuto fare? Non lo so, non può chiederlo a me..."*

Io: "Cosa sento di poter fare, nel mio futuro? Quali risorse ho per diventare la persona che voglio?"

M.: *"Nel futuro voglio essere libero, non sento di avere delle risorse, o meglio, so che dovrei impegnarmi di più, ma tanto qualsiasi cosa io faccia, lei mi critica. Sono pigro, non prendo mai decisioni, forse dovrei impegnarmi di più nell'essere attivo nelle cose che scelgo. Anche io voglio che lei sia felice..."*

Io: "Che lei sia felice nel senso che...?".

M.: *"Nel senso che possa pensare alla sua vita senza avere l'angoscia di farci crescere necessariamente come vuole lei. Noi possiamo farcela, ci ha fatto vedere come si fa, ma se continua a dipendere da noi, che modello ci dà?"*

Cambio turno.

F., singhiozzando: *"Io non so se mi merito quello che lui dice. Non so se posso essere felice come vorrebbe lui. La mia felicità dipende dalla loro, che dipende dalla mia, che dipende dalla loro? Come ne usciamo? Posso fidarmi che diventeranno persone capaci? Io lo so che lo sono, ma il mondo è un posto brutto, a volte, e non ci sarò sempre io a tenerli per mano."*

Io: "Una cosa che sento di poter trasmettere ai miei figli è...?"

F.: *"È la capacità di decidere per se stessi, di lottare sempre e comunque, è quello che ho sempre fatto io, forse non sono felice, ma non conosco altri modi."*

Ultimo turno, M.: *"Lei non conosce altri modi, ma le basi ce la ha date. Non glielo dico abbastanza, perché quando mi fa arrabbiare mi chiudo e non le parlo più, ma dentro di me*

lo so. Io posso trovare un altro modo, ma lei deve darmi la possibilità di farlo. Basta, solo questo."

A questo punto, sento che c'è bisogno di chiudere la sessione con una comunicazione *vis-a-vis* nella quale dirsi ancora qualcosa, quindi li invito a girarsi, prendere contatto, se lo desiderano, e dirsi l'un l'altra *proprio quella cosa lì* che hanno sulla punta della lingua.

La mamma dice: *"M., tesoro mio, ti dico che la tua felicità è importante e non dovresti spreca-la, hai tutte le capacità per farcela, ma ti chiedo solo di provare a capirmi. Solo questo."*

M.: *"Io ti dico che anche tu puoi provare a capirmi, anche se abbiamo due idee di felicità diverse. Sei la mamma e sei stata il papà. Questo non te lo toglie nessuno."*

Chiudo la sessione dicendo cosa ho sentito io nel vederli interagire: *"Ho visto un'apertura diversa, tra voi, una maggior disponibilità nel mettere in comune quello che sentite. Dite di avere un'idea di felicità diversa, ma a me sembra che chiamate con nomi diversi le stesse cose. Vi chiedo ancora una parola, un'emozione, un colore per definire il vostro sentire in questo momento."*

F.: *"Svuotata ma capace di ricevere."*

M.: *"Frastornato, in bilico, ma tenuto per mano"*.

Li saluto (stavolta eravamo da soli).

Nelle settimane successive, a seguito di una discussione particolarmente feroce, la mamma ha allontanato il figlio dall'abitazione, e questo, dopo un iniziale sconvolgimento, ha permesso a lei di accettare che lui non avesse le ambizioni da lei sognate, e di relazionarsi a lui come adulto e non più come un bambino. Ad oggi, il rapporto tra loro è molto più disteso, pur non mancando le difficoltà. Lui ha trovato lavoro e sta imparando a gestire tempo e soldi, lei non si aspetta più che lui faccia solo quello che lei ha in mente.

Dopo aver saputo della "rottura" tra madre e figlio, sul momento ho avuto una reazione di scoraggiamento, pensando di non essere riuscita a dare alcuno strumento, alcuna risorsa per aiutarli a dotare di un significato più autentico il loro rapporto. Col passare del tempo, invece, abbiamo assistito ad una graduale presa di coscienza da parte di F. in merito all'idea che i figli non siano proprietà dei genitori (purtroppo, la cultura d'origine ha tanto influito in questo senso, instillando in lei una concezione di donna valida solo come moglie e madre), e da parte di M., invece, alla mentalizzazione di potercela fare anche senza il perenne supporto materno.

Sono ancora in contatto con F., soprattutto perché dopo alcune settimane ho iniziato a seguire privatamente N., la figlia minore.

3.5 Diade N./F.

La sessione svolta con madre e figlia è avvenuta subito dopo la presa in carico di N. La mamma, infatti, soddisfatta per il percorso fatto con il figlio maggiore, mi aveva chiesto di prendere in carico la minore, quindi fissiamo un incontro per conoscerci. Prima di questo incontro, F. mi racconta che N. è stata una bambina molto precoce, a 10 anni aveva già l'aspetto di un'adolescente a tutti gli effetti, e, avendone a quel punto 13, la mamma era seriamente preoccupata che N. potesse fare brutti incontri, finire in compagnie sbagliate e ribellarsi del tutto a lei. Mi racconta di diversi episodi di molestie, verbali e fisiche, subite dalla figlia da parte di vicini, ex colleghi del marito galeotto, amici del fratello. La situazione si presenta come molto complessa, perché N. viene descritta come ribelle, incapace di stare alle regole, provocatoria e fortemente oppositiva, sempre pronta a sfidare l'autorità materna, molto capace cognitivamente ma disinteressata alla scuola, motivo di preoccupazione anche da parte degli insegnanti.

Quando incontro N., vedo concretizzarsi tutte le descrizioni che la mamma mi aveva fatto: è una ragazza che dimostra circa 16 anni, ma di fatto ne ha 13, sguardo sfidante e penetrante, si siede il più lontano possibile dalla madre. Io mi presento e spiego il motivo dell'incontro, cioè fornire a N. uno spazio tutto suo in cui poter dire quello che vuole, senza che la mamma possa intervenire. Spiego anche che la mamma è presente in questo incontro perché, essendo lei minorenni, serve il consenso materno (quello paterno non era richiesto, avendo il padre perso la potestà).

N., nonostante fosse stata descritta come taciturna e oppositiva, inizia subito a parlare: *"Mia madre non mi lascia stare, pensa che viene a tutte le recite e a tutti gli spettacoli che faccio solo per farmi mille foto, e io non voglio! Come glielo faccio capire? Mi deve lasciare stare!"*.

F.: *"Ma cosa vuol dire, ma certo che ti faccio le foto, ma cosa dici? Che problema hai con le foto? Le mandi sempre a tutti i tuoi amici, e adesso il problema diventa che io ti faccio le foto alla recita della scuola? Ma siamo impazziti?"*.

Percepisco subito una tensione non indifferente tra le due, quindi propongo di mettersi schiena contro schiena, spiego le regole e faccio iniziare N., doppiandola: "Stare qui, schiena a schiena con mia madre mi fa sentire...?".

N.: *"Che è l'unico modo in cui vorrei vederla! Cioè non vederla! Pretende che faccia quello che dice lei, ma non rispetta nessuna delle mie necessità. La sua presenza mi disturba, e basta. Non mi tocca altro, non sento niente, vorrei solo che mi lasciasse in pace."*.

Manca ancora del tempo, ma N. si zittisce e non dice altro. Allo scadere del tempo, do la parola alla mamma.

F.: *"Io mi sento malissimo quando lei mi dice queste cattiverie. Io la disturbo? Ma come fa a essere così cattiva con me? Io, che le ho dato tutto, soddisfo ogni suo desiderio, come si permette?"*.

Intervengo, per evitare il focus sugli avvenimenti: *"N. vuole essere lasciata in pace e questo mi fa sentire...?"*.

F.: *"Mi fa sentire inutile, sento che non c'è nessuna riconoscenza, che mi usa per quello che vuole ma finisce lì, per lei sono un dispenser di soldi e passaggi in giro. Non c'è minimamente rispetto e io questo non lo tollero!"*.

N.: *"Se lei si fa usare, non è colpa mia. Non mi dà niente, come emozioni. Parlare con lei vuol dire solo arrabbiarsi, allora sto zitta e me la faccio passare, ma dentro ho un muro. Lei deve stare fuori. Quando prova a entrare, io sto male. Non lo capisce, non riesce a capirlo, ma deve stare fuori."*.

Io: *"Deve stare fuori da...?"*.

N.: *"Da me! Deve smetterla di volere sapere tutto, cosa penso, come sto, cosa temo, perché tanto non ci può fare niente. Deve stare fuori dalla mia vita. Appena posso, me ne voglio andare."*.

F., iniziando a piangere: *"Certo, lei vuole andarsene, ma non riesce nemmeno a svegliarsi per andare a scuola. Come pensa di sopravvivere. Vuole tenermi fuori, ci sta riuscendo, ma io come faccio a proteggerla se non mi dice le cose? Solo la conoscenza dà potere. Se non conosco, non ho il potere di aiutarla. Ma è comunque mia figlia, non posso smettere di provarci. Continuerò a dirle tutte le cose che sento, se ne faccia quello che vuole. È mia figlia e finché vive con me, farà come dico io."*.

Sento che ci stiamo spostando su un piano che non è utile a nessuno, quindi cerco di riportare il discorso su un livello di verità soggettiva: *"Lei è mia figlia e io per lei provo...?"*.

F.: *"Provo un amore infinito. Lei è stata la primavera della mia esistenza. Quando è nata lei, ho sentito che c'era ancora speranza, che potevo ancora combattere, essere una tigre, per darle una possibilità di felicità. Non mi sono mai arresa perché è arrivata lei. Ma se provo a dirglielo, lei mi dice che non gliene frega niente."*.

Io, passando la parola a N.: *"Mia madre pensa che non mi interessi cosa pensa lei. Io penso che...?"*.

N.: *"Che ha ragione, quello che pensa non mi interessa. Perché questa cosa me la dice qua, di spalle? A casa non mi ha mai detto che sono la sua primavera. Non ho chiesto io di esserlo, non può decidere lei per me..."*.

Intervengo: *"Sentire queste parole mi fa sentire...?"*.

N.: *"Che poteva dirmelo prima, adesso è tardi."*.

Io: *"Tardi nel senso che...?"*.

N.: *"Che ormai sono cresciuta così. Non lo so cosa può succedere in futuro, ma ormai io sono così."*

Io: *"Una cosa che posso dire a mia madre per il futuro è...?"*

N.: *"Di crederci veramente alle cose che mi dice. Non può solo dirle e mai dimostrarle. La primavera deve esplodere nei fiori, lei mi sta facendo seccare. Se mi vuole bene, deve lasciarmi stare."*

Ultimo cambio turno, parola a F.: *"Devo lasciarla stare! Davvero crede che una madre possa lasciare stare la figlia? Io vorrei che lei sbocciasse, ma ha solo 13 anni e ancora non ha capito che le persone possono essere cattive. I fiori belli vanno protetti, sennò muoiono. Vogliamo la metafora dei fiori? Ecco, è questa. Non può seccare qualcosa che non ha potuto mettere radici. Muore prima. Io vorrei darle delle radici."*

Chiedo quindi di rivolgersi l'una all'altra e dirsi una caratteristica che sentono di avere in comune, perché sento che senza un reciproco riconoscimento delle *radici* comuni, non riusciranno mai ad accettarsi a vicenda.

F.: *"Siamo testarde, non ci arrendiamo."*

N.: *"Abbiamo il fuoco dentro, spesso ci piace usarlo per bruciarci."*

Chiudo la sessione restituendo il mio vissuto: *"Ho sentito grande intensità, quel fuoco di cui ha parlato N., scorrere e bruciare tra di voi. Ho sentito il bisogno di F. di proteggere N., e il senso di soffocamento che N. riporta verso F. Sento che entrambe le vostre posizioni, entrambi i vostri vissuti hanno un profondo significato, ma è come se li esprimeste in due lingue diverse. Percepite solo il linguaggio non verbale, aggressivo e violento, ma non vi arriva il contenuto. Possiamo provare, insieme, a comprendere il contenuto dell'altra, senza sminuire il proprio."*

N. interviene: *"Ma quindi io posso venire qui a dire delle cose? Ci posso pensare?"*

Le rispondo che sì, c'è uno spazio per lei, e che ci può pensare.

Chiudiamo la sessione con un saluto imbarazzato da parte di N., che effettivamente inizierà poi un percorso con me, durante il quale le proporrò lo psicodramma a due. Faremo una sola seduta con questa modalità, perché mi dirà di preferire la parola alle pedine, quindi la assecondo e il percorso continua tuttora. Con lei utilizzo spesso tecniche psicodrammatiche (soliloquio, specchio, doppi) per aiutarla a mentalizzare le figure genitoriali, soprattutto quella paterna, di cui lei sa poco. Ad oggi, il rapporto tra madre e figlia continua ad essere molto complesso, soprattutto perché N. sa che la madre ha subito degli abusi da parte del padre, spesso le chiede di parlarne, ma F. non riesce ad affrontare questo tema con la figlia, e spesso finiscono per litigare. Insieme, stiamo lavorando sui compiti di sviluppo, sull'individuazione, sul riconoscere le radici comuni con il materno, per capire come affrontare l'eredità transgenerazionale e realizzare i suoi obiettivi scolastici.

3.6 Diade C./S.

S. è una donna di 43 anni, sposata e con tre figlie, G. la maggiore, 18 anni, E., la mediana, 15 anni, bulimica, e C., la minore, 13 anni, condotta oppositiva e affetta da frequenti abbuffate. S. contatta Dedalo in merito al conclamato DCA di E., a febbraio, chiedendoci di prenderla in carico. Inizio quindi a seguire E., insieme ad una nutrizionista, e nel giro di un paio di mesi riusciamo a far rientrare gli episodi di compensazione, E. riprende peso e attualmente stiamo lavorando sulla sua immagine corporea e sulle relazioni affettive. Fin da subito, emerge un grosso conflitto con il materno, nel quale è coinvolta anche C., la minore, che viene presa in carica da una nuova collega di Dedalo. Intanto anche la mamma e la figlia maggiore hanno iniziato un percorso di psicoterapia. Grazie a riunioni settimanali online come gruppo Dedalo, insieme a nutrizionista e genitori, monitoriamo costantemente la situazione e aiutiamo la mamma a fare un passo indietro rispetto alle figlie, in quanto tutte lamentano un'eccessiva presenza, un invischiamento da parte sua nelle loro vite.

La sessione che riporto qui è avvenuta tra C. e la mamma, a seguito di una grossa lite tra le due. Ho proposto l'attività anche a E., ma al momento è in vacanza con i nonni e quindi la rivedrò a settembre.

C. e S. avevano litigato perché, una sera, C. è rientrata a casa ubriaca e con addosso l'odore di quello che la mamma ha riconosciuto come fumo di marijuana. C. dice di aver fumato solo una sigaretta, ma la madre si sente presa in giro e pretende che la figlia smetta di frequentare gli amici con cui fa uso di alcolici. Dopo averne parlato con la collega che segue C., decidiamo di fare una sessione triadica, per permettere loro di esprimersi senza incappare nel solito meccanismo accusatorio e giustificatorio a cui sono reciprocamente abituate.

Sistemo il setting, presento le regole, faccio quindi iniziare C.: *"Io sento che mia madre non capisce assolutamente niente di me. Non ho fumato una canna, quello era l'odore di una sigaretta coperto dal profumo di una mia amica. Lei vuole che io non faccia nessuna esperienza, ma ho 13 anni e devo, devo fare esperienze, anche se a lei non piacciono. Che poi, secondo me lei nemmeno sa di cosa sa una canna, non ha mai provato!"*.

S.: *"Come può chiedermi di lasciarle fare esperienze, se le esperienze che intende lei sono distruttive! Io capisco il suo bisogno di crescere, ma non posso essere sua alleata in questo. Io posso solo dirle che le sono vicina, ma non posso decidere per lei. Essere adolescenti non vuol dire fare tutto quello che si vuole, deve capirlo. Io sono preoccupata che possa prendere una brutta strada."*

C.: *"A me va bene che lei sia preoccupata, però non può costringermi a fare quello che dice lei. A casa nostra funziona che o si fa quello che dice lei, o niente. Io sto male, per fortuna ho dei buoni amici, ma non può impedirmi di vedere anche loro!"*.

Io, doppiando: "Sto male nel senso che...?".

C.: *"Nel senso che mi sento soffocare. Reagisco male, quando lei fa così, perché sento che non mi lascia altra scelta. Io vorrei poter scegliere che esperienze fare, ma se lei non dà la possibilità, me la devo prendere io. E questo mi fa andare in ansia."*

S.: *"La sua ansia fa stare male anche me. Vorrei solo che scegliesse le cose giuste, ma come fa, a 13 anni? Come si fa a scegliere le cose giuste, se non si è ancora vissuto? Non voglio impedirle di vedere gli amici, ma ogni volta che ci esce, io sto in apprensione, non voglio che si ubriachi di nuovo, si sta rovinando la vita. Sento che non faccio mai abbastanza, secondo lei, ma io non so più cosa fare. Mi sento impotente."*

Io, doppiando: "Impotente nel senso che...?".

S.: *"Nel senso che non mi permette di dirle niente, mi costringe a fare la cattiva, ma deve capire che è lei a portarmi ad essere così, io non vorrei."*

C.: *"Io la costringo ad essere così? È lei che costringe me a essere quella che non sono, a dire bugie anche se non voglio, perché tanto non le va mai bene niente!"*

La riporto all'affermazione materna precedente: "Sapere che anche mia madre sente solo di sbagliare mi fa sentire...?".

C.: *"Stupita! Quando mai le ho detto che sbaglia? Io mi arrabbio perché sono un'adolescente e gli adolescenti devono arrabbiarsi, ma lei non deve fare il mio gioco! Sono io la ragazzina, e comunque conosco i miei limiti meglio di me. Io mi sento sempre sbagliata, lei me lo dice... Quando io lo dico a lei, è solo perché sono arrabbiata, mica perché la odio!"*

S.: *"Io lo so che non mi odia, ma quando fa così sto veramente male. Anche io le dico delle cose brutte, ma non perché le voglia male, anzi. Vorrei che capisse la preziosità della sua vita e non facesse errori di cui potrebbe pentirsi, perché basta esagerare una volta per perdere la credibilità, o peggio, la vita. E io non voglio. Lei conosce i suoi limiti? E come fa? Ha comunque 13 anni, santo cielo, parla come se fosse un'adulta navigata. Tutto quello che è successo alla nostra famiglia sicuramente l'ha costretta a crescere prima del tempo, ma così è esagerato!"*

C.: *"Io sono esagerata perché tu sei esagerata, cioè, mia mamma lo è. Sono sua figlia, cosa si aspettava? Io, qui, posso solo provare a dirle che deve fidarsi, altrimenti peggiorerà tutto. Mi serve la sua fiducia."*

Io: "E per avere la sua fiducia, cosa posso fare io?".

C.: *"Posso essere più aperta con lei e dirle le cose prima di arrabbiarmi, perché lì poi inizio a urlare e non ne usciamo più. Sì, posso fidarmi anche io di lei, un po' di più."*

S., piangendo: *"Ma certo che può fidarsi di me, e se si apre e mi dice le cose prima che diventino insormontabili, non c'è bisogno di dire bugie o fare colpi di testa. Io vorrei tanto che mia figlia si aprisse con me!"*

A questo punto, essendo emerso forte il tema della fiducia, chiedo loro di mettersi in posizione frontale e dirsi una cosa che non si sono mai dette prima, a riprova della fiducia che vogliono reciprocamente accordarsi.

C.: *"Ti dico che io vorrei aprirmi, ma sento che potresti non reggere e crollare anche tu. Crolli spesso, e non voglio essere io la colpevole. Mi spiace se ogni tanto faccio la pazza."*

S.: *"E io ti dico che non vedo l'ora che tu mi coinvolga di più nella tua vita, con i tuoi tempi e ritmi, non voglio più importi i miei crolli, scusami se in passato l'ho fatto. Sei la mia vita."*

Chiudiamo la sessione, io e la collega presente diamo il nostro feedback, sottolineando l'intensità con cui hanno interagito e l'autenticità che abbiamo percepito nel volersi fidare maggiormente l'una dell'altra.

A distanza di un mese, abbiamo constatato che C. ricerca spesso la mamma per confidarle i suoi tormenti, i suoi problemi e cercare insieme delle soluzioni, ed allo stesso tempo, S. riesce ad aspettare che sia C. a cercarla, fornendole un supporto solo se richiesto.

CONCLUSIONI

Al termine di questo lavoro, vorrei provare a trarre qualche conclusione e a dare una forma sintetica alla mia esperienza, tenendo a mente che questo è, innanzitutto, un punto di partenza.

Questo percorso con gli adolescenti è stato, allo stesso tempo, una scoperta e una ri-scoperta.

Scoperta, perché mai pensavo che mi sarei sentita a mio agio e soddisfatta nel lavoro con questa difficile fase di vita.

Ri-scoperta, perché è stato un tuffo nella mia personale esperienza di adolescente, un recupero di tanti vissuti, pensieri, emozioni legati a quella età, e ho potuto dare loro nuova dignità mettendoli al servizio altrui.

Prima di tirare le fila di quello che sento essere stato il mio apprendimento come terapeuta, vorrei evidenziare eventuali punti critici.

Riconosco infatti che l'esperienza clinica qui riportata ha sicuramente dei limiti, che ho preso in considerazione e cercato il più possibile di arginare.

Il primo riguarda l'esiguo numero di casi riportati, sia nei singoli percorsi che nel numero totale. D'altronde, non avevo la pretesa di fare uno studio *evidence-based*. Ho intenzione di continuare con questa metodologia in futuro, sia con diadi già in carico che con coloro che arriveranno, e di estendere il setting triadico anche alle coppie, alle diadi fraterne e amicali.

Un secondo limite che riconosco riguarda la semplicità dell'intervento da me proposto. Trattandosi dell'utilizzo, sostanzialmente, del soliloquio come unica tecnica, c'è ovviamente il rischio che le persone sappiano già cosa aspettarsi, possano addirittura arrivare con una narrazione già predeterminata, da offrire al posto delle proprie emozioni del momento. Ho cercato di limitare questo rischio riportando sempre al *qui e ora* il vissuto esplicitato dai partecipanti. Tuttavia, mi rendo conto che a volte potrebbe non bastare, ed essendo la cassetta degli attrezzi psicodrammatici così ampia e variegata, vorrei trovare il modo di sfruttarla di più, in futuro, ampliando la possibilità d'intervento.

Un terzo limite che potrebbe venire sottolineato riguarda la mia presenza, la mia funzione come conduttrice della sessione e, allo stesso tempo, come psicologa di una delle due persone coinvolte nella sessione. Ho cercato di evitare non detti e confusione di ruoli esplicitando sempre molto bene il mio ruolo, nonché le regole del setting, tutelando le informazioni acquisite nei colloqui individuali e preservando, quindi, il segreto professionale. Di tutti gli altri aspetti più o meno inconsci mi son sempre occupata direttamente in seduta individuale.

Per riprendere la domanda iniziale, il cuore della tesi che ho provato a sostenere in queste pagine, posso dire che sì, lo psicodramma è efficace nel trattamento del conflitto

intrafamigliare, soprattutto se sono coinvolti figli adolescenti. E funziona a prescindere dal setting, dal numero di partecipanti, dal numero di sessioni. Funziona perché attiva un processo, e questo è, come sempre più viene dimostrato anche dalle neuroscienze, il vero fulcro dell'efficacia terapeutica. Certo, un percorso clinico vero e proprio ha una durata diversa, lo si struttura sul lungo termine, mentre io mi sono occupata di singole sessioni seguite da colloqui individuali. Tuttavia, sento di aver attivato dei processi che stanno continuando a muoversi nelle dinamiche famigliari.

Sento poi di aver fatto esperienza dell'esperienza: quando ho scelto lo psicodramma come chiave di lettura del mondo e dell'essere umano, ancora non sapevo che sarei andata così a fondo nell'esplorazione della connessione tra pensato e agito, tra emozioni e corpo, tra oggettivo e soggettivo. "*Far succedere qualcosa*" è stata una delle prime frasi che ho imparato ad associare al direttore, e adesso inizio a percepirla profondamente le implicazioni. Certo, serve un pensiero ragionato, clinico o formativo alla base, ma *far succedere qualcosa* è proprio il punto di partenza di tutto. Anche con gli adolescenti, come ho riportato nelle sessioni del capitolo terzo. A volte è bastato, semplicemente, mostrare una possibilità diversa, garantire uno spazio di espressione, tutelare la verità soggettiva, seguire il filo del pensiero fino a farlo diventare tessuto emotivo.

Se dovessi riassumere quanto ho appreso in questi anni, lo farei così: *imparare a far accadere le cose*. Così come ho imparato a farle accadere dentro di me, per poterle offrire all'Altro che mi sta chiedendo aiuto.

Vorrei quindi concludere con le parole finali di una delle canzoni per me più toccanti di Fabrizio De André: "*Continuerai a farti scegliere... O, finalmente, sceglierai?*".

Io forse ho ancora qualche difficoltà a scegliere, ma so di aver scelto la strada che sento mia.

BIBLIOGRAFIA

- ANDOLFI, M., MASCELLANI, A., *Storie di adolescenza. Esperienze di terapia familiare*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2010.
- BERTI, A. E., BOMBI, A. S., *Corso di psicologia dello sviluppo*, Il Mulino, Bologna, 2005.
- BIANCHI, A., GULOTTA, G., SARTORI, G. (a cura di), *Manuale di neuroscienze forensi*, Giuffrè Editore, Milano, 2009.
- BORIA MIGLIORINI, M.C., *Arte-terapia e psicodramma classico*, Vita e Pensiero, Milano, 2006.
- BORIA, G., *Psicoterapia psicodrammatica*, Franco Angeli, Milano, 2005.
- BRUCH, H., *Patologia del comportamento alimentare*, Tr. it. Feltrinelli, Roma, 1973.
- CHARMET, G.P., *Fragile e spavaldo. Ritratto dell'adolescente di oggi*, Economica Laterza, Bari, 2018.
- CHARMET, G.P., *I nuovi adolescenti. Padri e madri di adolescenti in consultazione*, Cortina, Milano, 2000.
- CORBELLA, S., *Storie e luoghi del gruppo*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2003.
- DE LEONARDIS, P., *Lo scarto del cavallo*, Franco Angeli, Milano, 2003.
- DE LEONARDIS, P., Psicodramma bipersonale, in *Psicodramma classico* n. 1-2, 2011, AIPSIM.
- DI CHIO, C., VARGAS, C., Perdite, distacchi e riconquiste in adolescenza. Laboratorio di psicodramma in ambito scolastico per integrare l'esperienza della perdita e del lutto, in *Psicodramma classico*, N. 1-2, 2020, AIPSIM.
- DIMAGGIO, G., *Un attimo prima di cadere. La rivoluzione della psicoterapia*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2020.
- FONAGY, P., TARGET, M., *Attaccamento e funzione riflessiva*, (a cura di V. Lingiardi e M. Ammaniti), Raffaello Cortina Editore, Milano, 2001.
- FONSECA, J., *Lo psicodramma contemporaneo. Contributi alla teoria e alla tecnica*, Franco Angeli, Milano, 2012.
- GAMBINI, P., *Psicologia della famiglia. La prospettiva sistemico-relazionale*, Franco Angeli, Milano, 2007.
- GIEDD, J. N., Structural magnetic resonance imaging of the adolescent brain, in *Annals of the New York Academy of Sciences*, 2004.
- GORDON, R.A., *Anoressia e bulimia*, Tr. it. Raffaello Cortina, Milano, 1991.
- JEAMMET, P., *Psicopatologia dell'adolescenza*, Tr. it. Borla, Roma, 1980.
- LANCINI, M., *Adolescenti navigati. Come sostenere la crescita dei nativi digitali*, Edizioni Centro Studi Erikson, Trento, 2015.
- LANCINI, M., Cirillo, L., Scodeggio, T., Zanella, T., *L'adolescente*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2020.
- MINUCHIN, S., Rosman, B.L., Baker L., *Famiglie psicosomatiche*, tr. it. Astrolabio, Roma, 1980.
- MORENO, J.L., The role concept: a bridge between psychiatry and psychology, in *American Journal of Psychiatry*, 1961.
- PERUSSIA, F., *Regia psicotecnica. Tattica della Formazione Personale*, Guerini Studio, Milano, 2004.
- POLETTI, M., Sviluppo cerebrale, funzioni esecutive e capacità decisionali in adolescenza in *Giornale italiano di psicologia, Rivista trimestrale*, Il Mulino, Bologna, 2009.
- RECALCATI, M., *Il complesso di Telemaco. Genitori e figli dopo il tramonto del padre*, Universale Economica Feltrinelli, Milano, 2019.
- RECALCATI, M., *L'ultima cena, anoressia e bulimia*, Mondadori, Milano, 1997.
- SCABINI, E., Cigoli, V., *Il familiare. Legami, simboli e transizioni*, Cortina, Milano, 2000.
- SCHÜTZENBERGER, A.A., *La sindrome degli antenati*, Di Renzo Editore, Roma, 2004.
- SCHÜTZENBERGER, A.A., *Lo psicodramma*, Di Renzo Editore, Roma, 2008.
- SIEGEL, D. J., *La mente adolescente*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2014.
- YALOM. I.D., LESZCZ, M., *Teoria e pratica della psicoterapia di gruppo*, Bollati Boringhieri, Torino, 2009