

Anita Felisatti

La via dei simboli

Metodiche immaginative
e processi evolutivi



FrancoAngeli

Informazioni per il lettore

Questo file PDF è una versione gratuita di sole 20 pagine ed è leggibile con **Adobe Acrobat Reader**



La versione completa dell'e-book (a pagamento) è leggibile **con Adobe Digital Editions**.

Per tutte le informazioni sulle condizioni dei nostri e-book (con quali dispositivi leggerli e quali funzioni sono consentite) consulta [cliccando qui](#) le nostre F.A.Q.

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: *www.francoangeli.it* e iscriversi nella home page al servizio “informazioni” per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità o scrivere, inviando il loro indirizzo, a: “FrancoAngeli, viale Monza 106, 20127 Milano”.

Anita Felisatti

La via dei simboli

Metodiche immaginative
e processi evolutivi

FrancoAngeli

Isbn: 9788835166078

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito www.francoangeli.it.

Indice

Introduzione	pag.	7
1. Il Laboratorio dell'Immaginario	»	15
1.1 Come nasce il <i>Laboratorio dell'Immaginario</i>	»	15
1.2 Il modello teorico di riferimento	»	18
1.3 Gli ambiti applicativi	»	20
1.4 Comportamenti equilibrati e disfunzionali: categorie interpretative di riferimento in ambito psicopedagogico	»	34
2. I presupposti teorici	»	40
2.1 Il simbolo	»	40
2.2 La funzione psichica nel modello teorico analitico-immaginativo	»	50
2.3 Gli archetipi	»	57
2.4 L' <i>Ombra</i>	»	67
3. Resilienza come esperienza di morte e rigenerazione	»	80
3.1 Rappresentazione simbolica di morte e rigenerazione	»	80
3.2 Gesti simbolici quotidiani	»	82
3.3 Le forze di reazione contro la morte: la resilienza	»	84
3.4 Re-inventarsi la ripresa	»	86
3.5 Un laboratorio dell'immaginario nel ghetto di Tezgin	»	87
3.6 Sviluppare resilienza con il LabimP	»	90
4. Il laboratorio dell'immaginario in ambito educativo: una rassegna ragionata	»	92
4.1 Il gioco: alcune riflessioni introduttive	»	92

4.2 Soltanto un disegno...	pag.	101
4.3 La fiaba	»	118
4.4 Il mito	»	139
5. Temi immaginativi del Laboratorio dell'Immaginario Psicopedagogico	»	152
5.1 Temi introduttivi	»	154
5.2 Temi identitari	»	161
5.3 Temi di ricerca ed esplorazione: il viaggio	»	172
5.4 Temi d' <i>Ombra</i>	»	177
5.5 Temi di mobilitazione e di integrazione	»	184
5.6 Temi rigenerativi	»	188
5.7 Temi nutritivi	»	196
5.8 Temi salvifici	»	199
5.9 Temi evolutivi	»	201
5.10 Temi di resilienza	»	205
Conclusioni	»	209
Bibliografia di riferimento	»	213

Introduzione

Il presente testo nasce da una grande passione: l'amore per i simboli. Come insegnante ragiono spesso con i miei studenti sull'importanza di scoprire nella vita una passione, un fuoco che costituisca la forza propulsiva nello studio e nel lavoro, che orienti il desiderio verso una meta. In queste occasioni talvolta mi viene chiesto quale sia la mia passione e senza esitazione rispondo che i simboli sono stati e continuano ad essere la mia grande vocazione.

Fin da ragazza tutto ciò che aveva a che fare con il linguaggio simbolico esercitava su di me una forza attrattiva inspiegabile. Il simbolismo orientale fu la porta attraverso la quale iniziai la mia ricerca che in seguito mi condusse nel mondo religioso cristiano e solo molto più tardi mi portò ad approfondire il simbolismo in ambito analitico. Quell'interesse che da giovane seguivo come un impulso irresistibile, nella piena maturità mostrò la sua motivazione profonda: dietro al velo della misteriosa bellezza simbolica c'era il bisogno. Del resto questa verità era nota già a Platone: l'amore, e non solo quello di coppia, è figlio di Penia, della povertà, del bisogno. E il mio era un bisogno espressivo che si esplicava spontaneamente attraverso il disegno e un bisogno ripartivo e rigenerativo di affetti e legami che si nutriva di immagini simboliche, di fiabe e racconti mitici. Nel mio errare da mendicante attraverso la filosofia e le scienze religiose, approdai, intorno ai quarant'anni alla facoltà di psicologia. Una convinzione mi spingeva ad una nuova ricerca. Vedevo la produzione simbolica umana come una strada percorribile in entrambi i sensi di marcia: l'approccio psicoanalitico aveva evidenziato soprattutto il percorso che dal profondo arriva in superficie, attraverso il sogno, l'arte e il mito. Ma volevo saperne di più circa la possibilità di percorrere quella stessa strada dalla superficie al profondo. Il linguaggio simbolico aveva cioè il potere di attivare la psiche o addirittura di ristrutturarla? E alla facoltà di psicologia feci, a questo proposito, un incontro decisivo.

Il percorso di crescita di una persona può essere narrato in tanti modi, modalità che variano a seconda delle categorie narrative privilegiate. Una delle mie categorie preferite è l'incontro. Talvolta, voltandomi a guardare le strade percorse, individuo i diversi volti che hanno fatto la differenza,

soprattutto nei tratti più tortuosi. Un proverbio tibetano dice che il maestro si incontra quando l'allievo è pronto per riconoscerlo. Quell'incontro avvenne nel 2006, lui si chiamava Francesco Simeti.

La sua lezione fu per me una rivelazione, procedeva per pennellate impressioniste passando da immagini naturalistiche a quelle d'arte e poi a quelle relative alla sua attività clinica, mostrando le corrispondenze semantiche tra i tre ambiti di indagine. La platea degli studenti era disorientata, molti lamentavano di non capirci niente. Per me e per pochi altri quella lezione fu una sorta di scoperta del tesoro che da tempo cercavo. Avevo finalmente trovato chi aveva percorso la carreggiata nell'altro senso di marcia. Le attività simboliche proposte, denominate *Laboratorio dell'Immaginario*, potevano stimolare l'immaginario personale e di gruppo. L'attivazione poteva avere una finalità evolutiva, psicopedagogica, motivando e migliorando l'autostima, incentivando le capacità espressive e creative, migliorando le competenze sociali. Nella relazione d'aiuto, invece, l'uso di particolari temi simbolici offriva l'opportunità di ristrutturare l'immaginario della persona, attivando processi trasformativi profondi.

La formazione che Francesco Simeti mi offrì durò 10 anni e si concluse nel 2016, con la sua morte.

Se oggi come psicologa sostengo la ripresa delle persone che si rivolgono a me, o se in classe, come insegnante, contribuisco alla crescita dei miei studenti adolescenti, ciò è possibile soprattutto per la metodologia che mi è stata insegnata in quei dieci anni: per il cambiamento che ha saputo stimolare in me e per gli strumenti che mi ha offerto. La generosità con cui Simeti si è dedicato alla mia formazione costituisce per me un modello professionale rimasto insuperato, un motivo di profondissima gratitudine nei confronti suoi e della vita.

Dal momento che si può dare solo se si è ricevuto, e io ho ricevuto molto, le domande che ora mi devo porre sono quelle che dovrebbero stare a premessa di tutte le interazioni umane, pedagogiche e di aiuto in primis. Vale a dire: qualcuno potrebbe aver bisogno di ciò che posso proporre? E ammesso che qualcuno abbia bisogno, ho il suo permesso per offrire ciò che ho da dare¹?

Se penso alle condizioni in cui versa la scuola e all'aumento progressivo negli ultimi decenni del malessere manifestato da studenti e dal personale scolastico, mi verrebbe da rispondere positivamente alla prima domanda. Sì, la scuola ha un bisogno urgente di nuove strategie di intervento e forse anche di nuove figure professionali che affianchino gli insegnanti². E soprattutto

¹ Cfr. Callini D., *Organizzazioni al servizio dell'impossibile. Per una pedagogia dell'agire organizzativo e del servire*, Libreriauniversitaria.it, Padova, 2020.

² A questo proposito, ricordo il progetto *Vivendo, per il ben-essere Comunità-Scuola*, progetto sperimentale promosso all'interno dell'accordo di rete *Una scuola per una salute globale centrata sulle competenze* e dell'accordo di partenariato tra ULSS2 Marca Trevigiana e

c'è bisogno di un cambiamento radicale di prospettiva didattica, perché lo studente non è un portatore di processi cognitivi, ma una persona in una comunità di apprendimento che attiva simultaneamente sensi, emozioni, cognizioni, affetti, elaborazioni etiche e spirituali, valutazioni estetiche, organizzative e progettuali e molto altro ancora. A riprova di quanto affermo va riconosciuto che il proliferare di commissioni per contrastare dispersione scolastica, insuccesso formativo, bullismo o la demotivazione degli studenti e il burn-out degli insegnanti hanno generato risultati molto modesti rispetto alle risorse profuse. Si ritiene che Einstein considerasse follia continuare a fare la stessa cosa aspettandosi risultati diversi. Allora la scuola da questo punto di vista è folle: riconosciamo da diversi decenni che l'intelligenza ha una natura multifattoriale, che possiamo individuare tipologie di intelligenza molto diverse, che ci sono diversi stili di apprendimento... ma la scuola primaria e secondaria si ostina a proporre quasi unicamente modalità di formazione centrate su aspetti verbali. Il cambiamento, nella maggior parte dei casi è solo formale.

Forse invece dovremmo chiederci: quali cambiamenti sono avvenuti nella tecnologia, nel lavoro, nella comunità, nella famiglia? qual è l'incidenza di patologie come depressione e autismo³ o dei disturbi dell'apprendimento nella nostra scuola? E alla luce di questa indagine, potremmo interrogarci sui bisogni dei nostri studenti e sulla qualità della relazione docente/discente/famiglie e valutare quali strategie didattiche potrebbero essere all'altezza di una situazione critica alla quale ci stiamo tristemente rassegnando, in una condizione di impotenza appresa.

Nel tentativo di attenuare quelle consuete interferenze alla positiva vita scolastica, come disinteresse, disistima, demotivazione, povertà lessicale, scarso rispetto reciproco o aperti conflitti tra studenti, almeno una volta all'anno proponevo nelle mie Classi i temi immaginativi del *Laboratorio dell'Immaginario*. Il materiale raccolto e soprattutto i miglioramenti a livello relazionale, comportamentale e di comunicazione mi hanno spinto a vedere in questa metodologia uno strumento efficace da incentivare e divulgare anche attraverso un testo. Un input significativo all'attuazione di questo progetto è avvenuto con lo scoppio della pandemia. Nelle prime settimane di marzo 2020, in piena emergenza corona virus, tra l'incredulità generale, lo smarrimento e soprattutto il senso di impotenza, mi domandavo come avrei interagito con i miei studenti e soprattutto in che modo avrei potuto essere loro utile. Forse le tradizionali maschere sociali legate al proprio ruolo

IUSVE 2018-20, al quale ho partecipato come psicologa. Il progetto metteva a disposizione della scuola uno psicologo con la duplice funzione di supportare il personale della scuola nelle difficoltà relazionali, didattiche o organizzative e proporre percorsi formativi ai docenti.

³ Cfr. Burgio E., *Genetica ed epigenetica: destino, ambiente e formazione*, Conferenza Reggio Emilia, 12/06/2015; cfr. Lucangeli D., intervento Congresso Erikson, Rimini, novembre 2019.

istituzionale andavano per un po' messe nel cassetto, visto che tutti eravamo costretti a guardarci nello specchio della nostra radicale fragilità e impermanenza, tutti condividevamo la condizione di reclusi e inizialmente l'utilizzo delle diverse piattaforme per la didattica a distanza mi facevano sentire meno competente dei miei studenti.

Una cosa mi fu subito chiara: non potevo pensare di utilizzare la didattica abituale, adattandola ai nuovi strumenti mediatici. Ma soprattutto, in una situazione che rischiava di avere ricadute pesanti dal punto di vista psicologico, sentivo l'esigenza di trovare modalità alternative per tentare di fornire un supporto ai miei ragazzi. Si era giustamente preoccupati per il contenimento della pandemia, ma angoscia di morte, ansia, isolamento, perdita della libertà e del contatto fisico, convivenza forzata là dove fossero presenti situazioni familiari problematiche, tutto questo come sarebbe stato affrontato dagli studenti? A quali strategie avrebbero fatto ricorso e a quali risorse avrebbero attinto per gestire un'emergenza che non era solo sanitaria ma emotiva e relazionale? Nel tentativo di individuare qualcosa di utile e gradevole, qualcosa che non appesantisse ulteriormente una situazione già stressante, ricorsi al *Laboratorio dell'Immaginario*, ideato e sperimentato, come dicevo prima, da Francesco Simeti negli anni '80. Da un punto di vista disciplinare il Laboratorio permette di approfondire le caratteristiche del linguaggio poetico, mitico, simbolico e in ambito educativo-didattico consente di armonizzare azione, emozione e ragione, offrendo uno strumento espressivo e un contributo importante per la crescita personale dello studente.

Confortata dal parere di illustri studiosi, come Benso, Bonaccorso e Lucangeli, che auspicano una «warm cognition»⁴, una didattica capace di armonizzare cognizioni ed emozioni, proposi esperienze immaginative finalizzate all'espressione e alla elaborazione delle tante emozioni che in quei mesi ci pervadevano. La sinergia tra processi cognitivi ed emotivi è conosciuta empiricamente da quegli insegnanti sufficientemente buoni che da sempre operano nella scuola. Fortunatamente oggi sono le neuroscienze⁵ a sottolineare l'integrazione di queste due funzioni, mostrandoci, grazie alle neuroimmagini, le continue interconnessioni tra gli emisferi presenti nei processi di apprendimento. Esse

[...]sono in grado di «mostrarci» la sinfonia dei nostri straordinari circuiti: flussi sincronici di qualità distinte, pensieri, emozioni e sentimenti [...] in un

⁴ Lucangeli D., *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*, Erickson, Trento, 2019, p.15.

⁵Circa la relazione positiva tra potenziamento delle funzioni esecutive attentive e attività artistica cfr. Benso F., *Attenzione esecutiva, memoria e autoregolazione*, Hogrefe, Firenze, rist.2021; cfr. Benso F., *L'utilità delle pratiche artistiche per sviluppare i sistemi attentivi, una visione neuro scientifica*, Convegno nazionale su *Training musicale e artistico in educazione, riabilitazione e terapia*, Cesena 21/05/2022.

continuo scorrere uno nell'altro. Nell'intero circuito del nostro cervello le funzioni si attivano insomma in sincronia e diacronia, quindi ad ogni attività cognitiva corrisponde un *tracciato emozionale*: il nostro cervello, mentre pensa, *sente* anche.⁶

Come avrò modo di illustrare nel capitolo dedicato al simbolo, una didattica capace di attivare processi di simbolizzazione consente questa integrazione. Sfera affettiva e cognitiva si attivano attraverso un "fare" che può utilizzare a seconda delle età il gioco, il disegno, la produzione di fiabe, la mitologia, il simbolismo religioso e qualsiasi forma d'arte. I temi immaginativi proposti hanno la funzione di attivare l'immaginario dei partecipanti, stimolando o riavviando i processi evolutivi. Inoltre la pluralità dei linguaggi, grazie all'attivazione dei cinque sensi, consente un maggior contatto con emozioni e sentimenti, favorisce lo sviluppo della creatività, attivando i processi di apprendimento e stimolando la produzione scritta.

Come ricorda Bonaccorso⁷, nel nostro ambiente culturale, educare attraverso le azioni e le emozioni sarebbe auspicabile, ma risulta difficilissimo perché si privilegia quasi esclusivamente la sfera razionale. A questo proposito si pensi a quanto è stato affermato relativamente alla correlazione tra dimensione affettiva e processi di apprendimento⁸ anche in ambito neuroscientifico.

Il contatto con la dimensione affettiva ed emotiva è auspicabile e necessario, non solo perché il processo di apprendimento vada a buon fine, ma perché il ragazzo possa crescere incentivando consapevolezza, motivazione, individuazione dei propri talenti e sia in grado di interagire in contesti sociali non auto-selezionati come la classe, migliorando la propria esistenza. In passato il contatto con affettività ed emotività veniva percepita con timore e sospetto; oggi invece la proposta di utilizzare metodologie capaci di stimolare lo sviluppo di quelle competenze essenziali per lo studente e il cittadino viene accolta con maggior favore. Per ignoranza e per meccanismi difensivi, veniva rifiutato a priori qualsiasi contributo offerto dalle scienze psicologiche. Il contatto con l'affettività e l'emotività spaventava e continua a spaventare soprattutto quegli insegnanti che non si trovano a loro agio con la propria sfera emozionale e per questo si difendono tentando di mantenere "asettico" lo spazio della didattica. Le istanze difensive impediscono loro di vedere che questo contatto con l'emotività già avviene nella scuola, là dove le discipline umanistiche (si pensi al cinema sempre più usato come mezzo didattico)

⁶ Lucangeli D., *Cinque lezioni...* cit., p.15.

⁷ Bonaccorso G., Relatore Convegno *Educatamente: neuroscienze ed educazione*, IUSVE, Venezia Mestre, 30.04.2016.

⁸ Già Richard Lazarus nel 1982, polemizzando con il collega Zajonc, distingue processi cognitivi freddi da processi cognitivi caldi, questi ultimi sono valutazioni che attivano emozioni forti.

vengono insegnate emozionando gli studenti, non facendo dell'insegnamento un elenco sterile di nozioni da resettare dopo la verifica. Tutte le materie che utilizzano un media simbolico possiedono un potere trasformativo che può essere valorizzato pienamente grazie ad un insegnante capace di nuotare nel grande mare dei simboli. Il linguaggio simbolico, come è già stato detto, ha il potere di entrare in contatto con il nostro "sentire" anche al di là della capacità di decifrazione cognitiva della persona.

Per le ragioni appena indicate, quindi, il *Laboratorio dell'Immaginario* potrebbe avere diritto di cittadinanza nella scuola, non solo nei periodi di emergenza, ma in tutte quelle situazioni in cui si voglia attuare veramente una didattica individualizzata e per competenze. Inoltre, come dicevo prima, in molti contesti educativi, insegnanti ed educatori sentono di non avere strumenti per fronteggiare l'aumento di fenomeni come demotivazione, dispersione scolastica, reiterati insuccessi, comportamenti devianti o difficoltà a realizzare efficaci processi inclusivi. Anche su questo versante le metodiche immaginative possono dare il loro contributo. Le potenzialità connesse alla comunicazione simbolica e alla funzione immaginativa sono infatti essenziali all'equilibrato sviluppo della persona, offrono allo studente un'opportunità di crescita, proponendo il confronto con diversi modelli identitari, attivando le capacità espressive, creative, di problem solving e di autoconsapevolezza. Il laboratorio inoltre suggerisce strumenti per incentivare la resilienza⁹, le abilità relazionali, per migliorare l'assertività, l'ascolto empatico, riconoscendo affetti, valori ed emozioni importanti per la crescita delle competenze sociali e personali.

L'essere umano è costitutivamente simbolico e dialogico; si esprime attraverso simboli in ogni contesto della sua esistenza, che sia in stato di veglia o di sogno. Gran parte delle azioni umane, da quelle apparentemente più comuni, come uno scambio di doni, alle manifestazioni artistiche o ai rituali della spiritualità, sono espressione del respiro simbolico dell'uomo. Una cultura che non dia il giusto spazio a questa dimensione, a cominciare da una scuola pericolosamente sbilanciata sul versante cognitivo, rischia di diventare asfittica.

Scopo del libro è condividere aspetti teorici di una metodologia immaginativa che va però acquisita in modo esperienziale attraverso corsi pratici e di gruppo. Il *Laboratorio dell'Immaginario*, grazie alla stimolazione del linguaggio simbolico, in particolar modo quello archetipico, è in grado di coadiuvare lo sviluppo di molte delle 20 articolazioni confluenti nel Modello delle Competenze¹⁰ prodotto dal Consiglio d'Europa nel 2016. Conoscenza

⁹ Cfr. Valtorta F., Passerini A. (a cura di), *Resilienza ed esperienza immaginativa*, Alpes Italia, Roma, 2015.

¹⁰ Il modello di riferimento per le competenze evidenzia:

- valori: valorizzazione della dignità umana e dei diritti umani, della diversità culturale, della democrazia, uguaglianza, giustizia;

e comprensione critica, valori, attitudini e atteggiamenti sono stimolati da una metodologia che, lavorando con i simboli, è per sua natura pluri-mediale, vale a dire è in grado di utilizzare i diversi canali sensoriali, fondamentali per stimolare i processi attentivi e di assimilazione e soprattutto per incentivare quelle competenze fondamentali per saper vivere e cooperare civilmente.

In una concezione antropologica unitaria, in cui la coscienza è un modo d'essere del corpo, le emozioni sono dei dispositivi di straordinaria efficacia. Esse infatti, costituiscono l'interfaccia tra interno ed esterno, hanno il compito di selezionare gli innumerevoli stimoli che giungono all'organismo, stabilendo ciò che è significativo, ciò che vale (anche a livello etico) per l'essere umano. Allora si può comprendere come un intervento educativo che attivi i sensi e le emozioni sia più incisivo di un intervento che coinvolga esclusivamente le funzioni cognitive. L'azione stessa è il risultato di un'intenzione che attiva un movimento; quindi l'emozione (*ex-movere*) è la spinta che, modulata dalla ragione, motiva l'agire. Tra azione, emozione e ragione è auspicabile un rapporto "democratico", un equilibrio che impedisca l'egemonia di una componente sulle altre¹¹.

La centralità del linguaggio simbolico da un punto di vista antropologico, motiva la scelta di partire proprio dal simbolo e dalla sua formazione, evidenziando l'importanza delle esperienze affettive nello sviluppo di questa funzione fondamentale. Vedremo come le reiterazioni a livello percettivo di "vissuti", cioè stimoli sensoriali connotati emotivamente, una volta stabilizzati come "impronte", diano vita a rappresentazioni che troveranno un veicolo preferenziale nel gioco, nel segno grafico, nella narrazione fantastica, in un fare "come se". Il bambino (e in seguito il ragazzo) offre all'adulto il proprio mondo emotivo attraverso queste forme privilegiate di comunicazione e l'educatore risponde, più o meno adeguatamente, con il proprio mondo emotivo. Conoscere il lessico e la sintassi del linguaggio simbolico può essere utilissimo se accompagnato da una pratica personale. Vale a dire che la ricerca su di sé e l'elaborazione della propria emotività, non solo in termini cognitivi, ma soprattutto esperienziali, dovrebbe caratterizzare l'impegno formativo costante di un educatore. Il *Laboratorio dell'Immaginario* costituisce allora una possibilità esplorativa della propria emotività, anche

-
- atteggiamenti: apertura all'alterità culturale e ad altre credenze e visioni del mondo, rispetto, senso civico, responsabilità, autoefficacia, tolleranza dell'ambiguità;
 - attitudini: attitudine all'apprendimento autonomo, all'analisi e riflessione critica, all'ascolto e all'osservazione, empatia, flessibilità e adattabilità, attitudini linguistiche, comunicative e plurilingui, attitudine alla cooperazione e risoluzione dei conflitti;
 - conoscenza e comprensione critica: conoscenza e comprensione critica di sé, del linguaggio e della comunicazione, del mondo (politica, diritto, cultura, religioni, storia, media, economia, ambiente, sviluppo sostenibile).

¹¹ Intervento di Bonaccorso in Callini D., Felisatti A., *Tecniche immaginative per la ricerca-formazione degli educatori*, «IUSVEducation», giugno2018/11.

per l'educatore; esso consente di perlustrare e attivare l'immaginario, ampliando la consapevolezza su se stessi e migliorando le proprie capacità relazionali. Dal momento che in molti settori del sapere si ricorre al termine consapevolezza, potremmo individuarne l'ambito attraverso una serie di domande che non hanno la pretesa di essere esaustive, ma che possono aiutare a circoscrivere provvisoriamente l'orizzonte semantico di un termine che rischia di essere banalizzato: cosa provo quando interagisco con una certa persona, cosa si attiva in me emotivamente? Quali situazioni/emozioni appartenenti alla mia esperienza vengono agganciate dalle frasi e dai comportamenti di chi mi sta di fronte? Quali sono i miei limiti, i miei nervi scoperti; quali le mie risorse? La proposta educativa o immaginativa che faccio, da cosa è motivata? È per la crescita del mio studente, per la sua evoluzione, o serve a me? E le proposte educative che escludo, a vantaggio di chi vanno? Che rapporto ho con l'aggressività, la paura, i sensi di colpa, il potere? Se per il mio lavoro è necessario il contatto fisico (adesso ancor di più investito da spunti fobici), come mi fa sentire questo? In che misura riesco a regredire nel rapporto con i più piccoli? Il bambino/a che è dentro di me che richieste ha e come so prendermene cura? E so comunque stare nel mio "adulto", so mantenere comunque il mio ruolo? Quali modelli interiorizzati di uomo/donna dirigono le mie scelte educative?

Se un educatore sa ascoltarsi, cercherà pazientemente una risposta a questi quesiti, avendo chiari i propri punti di forza, le inevitabili fragilità e facendo affidamento su una buona dose di autoironia. E se non è abituato a contattare la sua zona d'*Ombra*... ci penseranno i bambini o gli adolescenti a farlo!

Chiunque abbia un minimo di esperienza in ambito educativo, si rende conto che questo percorso di consapevolezza è lento e faticoso, ma è la "manutenzione" necessaria per poter progredire in modo onesto nella propria professione.

1. *Il Laboratorio dell'Immaginario*

Come Simeti amava dire, il *Laboratorio dell'immaginario* è una metodica che consente di esprimere e rielaborare l'immaginario, attraverso una relazione di compartecipazione immaginativa individuale o di gruppo.

Il *Laboratorio dell'Immaginario* non va tanto spiegato, quanto sperimentato. Lo psicologo educatore che voglia progettare interventi psicopedagogici e diventare conduttore deve prima sperimentare su di sé gli effetti di questa metodica e non può che farlo come “apprendista”, guidato da uno psicologo esperto. Chi pensa al *Laboratorio dell'Immaginario* come una serie di procedure o protocolli da apprendere teoricamente, commetterebbe lo stesso errore di chi pensasse di poter insegnare... per esempio a nuotare, spiegando dettagliatamente le procedure del nuoto, descrivendo con ossessiva precisione i movimenti da eseguire, senza mai permettere al discente di immergersi nell'acqua. Nel testo infatti vengono esposti i principi teorici su cui si fonda questa metodica, le principali linee di sviluppo e soprattutto le applicazioni possibili in ambito educativo, ma l'apprendimento vero e proprio avviene attraverso percorsi formativi in presenza perché la dimensione esperienziale e relazionale è insostituibile.

1.1 Come nasce il *Laboratorio dell'Immaginario*

Un anno prima di morire, era il 2015, Francesco Simeti rilasciò un'intervista a Raffaella Felisatti. Questa importante testimonianza sulle origini del *Laboratorio dell'Immaginario* si trova ora in forma integrale nella rivista online «IUSVEeducation»¹. Desidero siano le parole stesse di Simeti a descrivere quali furono le fonti ispiratrici e le intuizioni originarie che permisero la nascita di questa metodologia ad oggi insuperata nell'interazione educativa e nella relazione d'aiuto con i più giovani.

¹ Fontana U. Felisatti R., *Un ricordo di Francesco Simeti*, «IUSVEeducation», dicembre 2016, n. 8.

[...]io in Italia vengo dai bambini, a metà della mia esperienza mi sono specializzato nei disturbi del linguaggio, ho quindi approfondito il settore della linguistica, non per un interesse astratto, ma per applicarlo a una moderna logopedia, che un tempo si chiamava ortofonia. È stato quindi un lavoro sulle strutture, secondo le regole del linguaggio, tutto questo si trova nel mio libro *Archeologia del linguaggio*², però nell'applicazione lo studio linguistico deve essere integrato con lo studio neurologico, quindi per circa dieci anni, ho avviato diversi corsi e anche una scuola triennale. Si parla dei primi anni '80... Dalla formazione linguistica sono quindi passato a un'interfaccia applicativa ai bambini scrivendo un libro: *Neuropsicologia dell'apprendimento* [...]

A quel punto pensai: se funziona sul linguaggio, deve funzionare anche con le figure, d'altra parte quando i bambini non parlano, e abbiamo bisogno di comunicare con loro usiamo il disegno! Nel libro del linguaggio c'è già un'appendice con figure dell'arte che corrispondono alle strutture verbali, si fissa quindi un rapporto: struttura di base verbale/struttura di base figurativa nell'arte. Scrisi poi un altro libro: *Neuropsicologia del linguaggio*³, cui poi abbinai: *Il laboratorio di pittura terapeutico*⁴; quella fu la mia prima intuizione; nel frattempo io avevo conosciuto il laboratorio di pittura di Stern, che è molto diffuso in Francia, Belgio e Svizzera. Il lavoro di Stern è un lavoro molto libero e, nello stesso tempo, liberatorio; ebbi occasione di ospitare una delle sue allieve a Parma quando avevamo un grande poliambulatorio, per questo motivo posso dire di conoscerlo bene. È un laboratorio strutturato, non tanto a scopo terapeutico, quanto proprio a scopo liberatorio per persone depresse, nevrotiche; Stern accoglieva tutti senza discriminazioni, noi cominciammo coi bambini lavorando largamente nelle scuole. Questo ci diede la possibilità di lavorare su grandi numeri e fare delle classificazioni sistematiche. Si cominciava raccontando una fiaba e chiedendo poi di disegnare sulla carta un fotogramma di questa; si parla di grandi numeri, nell'ordine delle migliaia. Le sperimentazioni si avvicendarono tra Parma, Padova, Bolzano, Genova e Brescia. Questo lo si fece soprattutto per non circoscrivere la sperimentazione all'ambiente culturale di un'unica città, ma per allargarlo almeno all'Italia del Nord, che io reputo sufficientemente vario e rappresentativo. Siamo parlando di fine anni '80, primi '90. I bambini non venivano selezionati, ma, accanto a questo servizio se ne forniva un altro, psicopedagogico, per coloro che ne sentivano il bisogno [...] Contemporaneamente a questo provai ad inserire nel laboratorio di Stern dei bambini afasici e dei sordi che si integravano perfettamente con gli altri. Non mi riferisco a bambini molto piccoli, diciamo dagli 8 ai 15 anni, poi provai ad inserire dei patologici: anche down e neurolesi, mai più di due per gruppo (12-15 in tutto). I patologici erano comunque in terapia a parte, logopedica e o psicomotoria, il mio scopo era quello di vedere gli esiti di una tale sperimentazione e di

² Simeti F., *Archeologia del linguaggio*, Progei, Verona, 1995.

³ Cfr. Simeti F., *Neuropsicologia dell'apprendimento*, Edizioni Scientifiche Oppici, Parma 1991.

⁴ Simeti F., *Il laboratorio di pittura terapeutico*, Edizioni Scientifiche Oppici, Parma 1991.

confrontarli con il lavoro di rieducazione che, essendo molto direttivo, è anche molto pesante per il bambino.

Era quindi necessario per questi bambini, dopo tre o quattro anni di lavoro direttivo, avere un tempo liberatorio, ed è come fare il contro lavoro: ora che sai come si fa, fai tu quello che vuoi!

Ho un caso di un afasico, cui sono riuscito ad insegnare a scrivere, cosa che perfino sui libri non esiste, eppure a tutt'oggi continua a non parlare ma lavora in banca ... e scrive normalmente, il che vuol dire che la scrittura non è dipendente dal linguaggio ma è un meccanismo di apprendimento autonomo. Vediamo ora il passaggio alle figure: bisogna trattare le figure come elementi di linguaggio, secondo le regole linguistiche; tali regole sono state scoperte, strutturate, presentate dai linguisti; di cui uno è Giacomo Devoto, l'altro è Roman Jakobson. Io conobbi entrambi personalmente e, con Devoto parlai del grosso lavoro fatto dai linguisti sulle strutture, che fornì così le chiavi di lettura tecnica formalistica per poter elaborare poi qualsiasi altra cosa; l'anello mancante era il lavoro sui significati. Nel mio libro, Archeologia del linguaggio, ho ricostruito le radici fondamentali del linguaggio sui significati. Le radici, però, hanno anche una forma che, trovata tramite i significati, risulta uguale a quella che trovano i linguisti per via etimologica. Sono pubblicate sia le liste formali di Devoto, sia le mie sui significati ed entrambe sono a carattere universale.

Un esempio per non brancolare nel buio:

Radice MA

Suffisso TER (portatore)

il significato della struttura formale MA lo si trova analizzando tutte le parole che contengono quella radice, si tratta di fare una lista delle parole fondamentali e trovarne il denominatore comune di significato. Questo valore applicato alla logopedia funziona benissimo, i bambini imparano il linguaggio per elementi fondamentali, non per elementi complessi; anziché far ripetere sillabe vuote si chiedeva loro di chiamare il papà o la mamma e la cura assumeva un aspetto meno direttivo. Io potevo dedicarmi alla teoria, tenendo il piede anche nella pratica, in quanto avevo una ventina di logopediste che lavoravano con me.

Questo è l'antefatto sul linguaggio, ma poi pensai che tutto quello che il bambino esprime verbalmente, può dirlo anche col disegno, quindi ci deve essere una corrispondenza con le immagini. Andai quindi nelle scuole, dove i gruppi erano già omogenei, e somministrai degli stimoli standard: uno di questi era la radice MA, ed ebbi la conferma che aspettavo: quasi tutti i disegni erano simili (percentuali superiori al 70%); poi feci un altro esperimento con la musica e anche qui i risultati furono stupefacenti: una percentuale molto alta disegnava le immagini che avevano suscitato quella musica all'autore. Per me quel periodo fu una grande raccolta di dati.

Quello che noi chiamiamo idea mentale, o immagine mentale, in realtà è una struttura, un insieme di rapporti, questo insieme di rapporti è la matrice sia di un disegno sia di un'attività di gioco, sia del linguaggio che del teatro; la struttura è universalistica, è il sistema rappresentativo che si differenzia, quindi un afasico parla attraverso il disegno e costruisce la sua struttura così

(corsivo mio, nda). La struttura mentale funziona come un computer, per entrarci devi avere la via di accesso: il sordo e l'afasico non hanno la via linguistica, bisogna trovarne un'altra, una volta fatta resta per sempre.

Quanto detto finora ci indica che le basi del laboratorio dell'immaginario sono molto generali e molto lontane e, tornando al laboratorio di Stern, ricordo che provai ad inserirvi soggetti psichiatrici, nacque così il laboratorio di pittura terapeutico da cui fu tratto il libro, e in parallelo si svolse anche un altro laboratorio in cui si inventavano fiabe: i bambini passavano dalla stanza dove si svolgeva il laboratorio di pittura, in cui i colori usati erano principalmente le tempere, in un'altra attigua dove inventavano storie sulle pitture appena prodotte. I risultati furono ottimali e, posso affermare, anche alla luce delle conferme che mi arrivano tuttora dai miei collaboratori, che si tratta di una terapia rieducativa, ristrutturante, assolutamente efficace erga omnes. L'unico limite è quello che bisogna usare una via di accesso comunicativa adatta all'età: con un bambino di tre anni si usa il gioco, con uno di otto si può utilizzare indifferentemente il disegno o la fiaba, con un adulto si possono utilizzare anche temi sportivi. Non ci sono in assoluto controindicazioni e funziona sempre, vengono esclusi solo gli schizofrenici e i paranoici.

Dopo queste esperienze, assieme ad alcuni collaboratori, avviai una scuola triennale di psicoterapia del laboratorio dell'immaginario a Verona e tenemmo tre corsi completi...

Nello stesso periodo, in Francia, si era sviluppato un sistema molto prossimo al nostro e, dopo aver letto *Il triangolo spezzato*, di Nicole Fabre, la invitammo ad un congresso a Treviso...In questo campo anche in Germania si sviluppò qualcosa di simile: si tratta della scuola di Hanscarl Leuner in cui si lavora sulle immagini per modificare le emozioni, anche con i loro esponenti ci furono dei contatti.

Tralasciando junghiani e tedeschi, direi che troviamo una immediata consonanza con la Fabre.

Questa fu la mia storia italiana: "Il laboratorio dell'immaginario, terapia immaginativa tramite figure" fu inventato autonomamente da me e da tutte le persone che mi hanno aiutato...⁵

1.2 Il modello teorico di riferimento

Il *Laboratorio dell'Immaginario* può essere collocato nell'alveo degli approcci dinamici alla persona, ma in modo più specifico si potrebbe far riferimento al modello teorico analitico immaginativo, che annovera al proprio interno una molteplice varietà di indirizzi e applicazioni, come Widmann⁶ ha illustrato esaurientemente. Tuttavia la metodica ideata e sperimentata da Simeoni va colta nei suoi elementi comuni con gli approcci immaginativi, ma

⁵ Fontana U., Felisatti R., «Un ricordo... pp. 156-179.

⁶ Widmann C., *Le terapie immaginative*, Edizioni Scientifiche MaGi, Roma, 2015.

anche nella sua originalità. Nel *Laboratorio dell'Immaginario* confluiscono infatti i seguenti contributi teorici:

- l'orientamento psicoanalitico in senso lato: i contributi freudiani (lo sviluppo psicomotricità e i meccanismi di difesa), i contributi junghiani (archetipi e il simbolismo universale) e la teoria del Sé proposta da Kohut;
- la teoria delle relazioni oggettuali derivata dal lavoro della Klein e dalle successive elaborazioni di Winnicott;
- la linguistica strutturalista di de Saussure, in rapporto alla visione dell'immaginazione come sistema di rapporti rinvenibili nel disegno e nelle altre rappresentazioni creative;
- la pratica della *rêverie*⁷ proposta da Bachelard e della *rêve éveillé* (sogno da svegli) secondo i contributi offerti da Desoille e Fabre;
- il simbolismo universale, desunto dall'arte, dalle religioni e dagli studi etnografici;
- il laboratorio di pittura di Arno Stern.

Al di là della cornice teorica in cui si può collocare lo sviluppo del *Laboratorio dell'Immaginario* vorrei sottolineare due aspetti della preziosa testimonianza rilasciata da Simeti. Da un lato l'ideatore del *Laboratorio dell'Immaginario* ha elaborato questa metodica attraverso studi di linguistica giungendo alla conclusione che, analogamente al linguaggio, l'immaginario procede per strutture, strutture di cui i simboli costituiscono gli elementi di base. Il dialogo a livello educativo attraverso nuovi stimoli e proposte simboliche (come pure l'interazione clinica) è possibile ed efficace in virtù di questa fondamentale intuizione. Il secondo aspetto riguarda la sperimentazione della metodologia che nasce proprio nella scuola, non solo come opportunità espressiva, ma anche come laboratorio psicopedagogico.

Espressività creativa e prevenzione del disagio rappresentano le due finalità perseguibili nella scuola, mentre invece sono assolutamente da evitare applicazioni di tipo terapeutico.

È importante allora avere consapevolezza su finalità, strumenti e setting delle due tipologie di applicazione, didattica e terapeutica. L'individuazione dello scopo e del tipo di intervento, sia esso educativo, psicopedagogico o terapeutico, è infatti preconditione necessaria, in quanto obbliga a far chiarezza sul progetto, educativo o di aiuto, su ruoli e competenze richieste. Talvolta però l'attivazione di processi comuni, presenti sia nel rapporto educativo che in terapia, non va interpretata come una confusione di ambiti, quanto piuttosto una compresenza di processi evolutivi auspicabili nella relazione educativa come in quella terapeutica. Per fare un esempio, l'identificazione proiettiva, come la descrive Bion, è un processo indispensabile per il successo del percorso terapeutico ma è anche alla base di tutti i rapporti

⁷ Parola di difficile traduzione che potrebbe essere reso dai termini fantasmatica, sogno ad occhi aperti.

educativi autentici. È la madre che per prima accoglie le proiezioni del figlio, le rielabora con la sua mente più adulta e le restituisce al figlio come pensabili. Può cioè accogliere ed elaborare una paura del figlio rendendola pensabile e accettabile. Ma questo processo è attivo in tutti gli ordini e gradi della scuola, può continuare nel mondo dello sport e nella vita spirituale tutte le volte che un bambino o un ragazzo incontra una figura degna di fiducia che costituisca per lui, come il mentore delle fiabe, una mente più adulta capace di accogliere parti di sé non ancora conosciute o poco integrate. In fondo quando l'incontro con un insegnante diventa un'occasione di crescita per un discente, avviene quel processo descritto da Bion: la mente più esperta dell'insegnante contiene l'incertezza e l'angoscia del ragazzo, inserendola in un orizzonte di senso, dando cioè un nome e un valore a ciò che disorienta il giovane. L'educatore può collocare in una dimensione culturale significativa, l'apparente absurdità del sentire dello studente. Quante volte i ragazzi a premessa delle loro domande, quasi a scusarsi, dicono: "forse sono matto a pensare queste cose ... forse è assurdo quanto sto per dire ...". Quando un docente valorizza ciò che uno studente chiede o afferma, inserendo la sua domanda in un contesto culturale di più ampio respiro o quando accoglie, non giudicando, le domande esistenziali che gli vengono poste, allora anche l'insegnante rende possibile quell'identificazione proiettiva che rappresenta uno dei processi strutturanti la mente umana. Non siamo di fronte all'insegnante che spiega o che ti dice le cose come stanno, al contrario, con l'identificazione proiettiva la libertà dello studente viene aumentata, ciò che ha provato o pensato non è uno scarto da buttare perché insignificante, ma è qualcosa che trova posto in un contesto più ampio o un pensiero assolutamente originale che potrebbe aprire nuove prospettive. La mente più esperta dell'adulto, può funzionare come mente vicaria per allargare gli orizzonti semantici del giovane, aumentandone la libertà. Sono queste le occasioni che la scuola non può perdere, realizzando una sottile terra di mezzo dove l'evoluzione positiva delle potenzialità dello studente sia possibile. Un luogo dove a volte si intercettano delle sofferenze, ma in cui gli insegnanti e i compagni possano creare un ambiente resiliente, un *humus* in cui possano germinare le capacità trasformatrici e rigenerative della persona.

1.3 Gli ambiti applicativi

Come già anticipato nel precedente paragrafo, il *Laboratorio dell'Immaginario* è una situazione di attivazione immaginativa che può avere obiettivi diversi a seconda del progetto di intervento: pertanto l'applicazione potrà essere pedagogica se la metodica verrà utilizzata con finalità evolutiva, o terapeutica se si è impegnati nella relazione d'aiuto. Per motivi di praticità il *Laboratorio dell'Immaginario* terapeutico verrà abbreviato con la sigla

LabimT, si utilizzerà la sigla *LabimP* per indicare il suo impiego in senso lato pedagogico. All'interno di quest'ultima sezione potremmo ulteriormente differenziare 3 applicazioni:

- un utilizzo espressivo ed evolutivo che prevede la proposta di laboratori di creatività, naturalmente diversi a seconda dell'età del gruppo: si possono infatti organizzare laboratori di gioco, di pittura o di narrazione creativa, con i piccoli, con gli adolescenti, ma anche con adulti. In questo caso la dimensione ludico-espressiva prevale;
- un'applicazione evolutiva e didattica che consente al bambino e al ragazzo di comunicare emozioni, sentimenti e visioni della realtà con un linguaggio simbolico e creativo, ma che permette anche all'insegnante di introdurre temi artistici, letterari e religiosi ancorando veramente all'esperienza personale quanto si andrà ad insegnare successivamente;
- c'è anche una modalità di intervento che utilizza il laboratorio con una finalità psicopedagogica, con la funzione cioè di prevenire il disagio nelle situazioni in cui per motivi educativi o socio-economici bambini e adolescenti rischiano di non trovare in sé le risorse per superare le difficoltà. Didattica inclusiva, prevenzione del bullismo e di altre forme di disagio, sono solo alcune delle situazioni in cui il Laboratorio potrebbe essere impiegato come uno strumento di straordinaria efficacia.

Queste tre applicazioni possono trovare spazio nella scuola, le prime due gestite da insegnanti adeguatamente formati, la terza invece abbisogna di una figura professionale di cui si parla da molto, ma che in Italia non ha ancora trovato una collocazione ufficiale: lo psicologo scolastico. Progetti sperimentali in Veneto⁸ hanno portato equipe di psicologi esperti a svolgere una funzione di supporto e di formazione al personale della scuola, fornendo consulenza e supervisione anche relativamente agli interventi didattici nelle situazioni più difficili. Avendo partecipato a questo progetto ho la possibilità di confermare, non solo teoricamente, l'efficacia di questi interventi e la loro urgente necessità.

Il presente testo si concentra sulle applicazioni evolutive del Laboratorio e pertanto la parte concernente le applicazioni terapeutiche non verrà trattata. Un accenno a questo utilizzo verrà fatto esclusivamente per delimitare gli ambiti di competenza; analogie e differenze tra le due forme di impiego verranno esplicitate nel prossimo paragrafo.

⁸ Mi riferisco al già citato Progetto *Vivendo*, realizzato nel periodo 2018-21 e interrotto causa pandemia da covid. Il progetto, risultato di un lavoro di rete, vedeva la collaborazione di AULSS 2 Marca Trevigiana, l'Università Salesiana IUSVE, alcuni Istituti Comprensivi della provincia di Treviso, le reti scolastiche e i Comuni. Tale progetto aveva la finalità di incentivare il benessere all'interno delle strutture scolastiche, mettendo a disposizione di tutto il personale della scuola degli psicologi impegnati in uno sportello di ascolto e in un servizio di formazione per insegnanti.

1.3.1 LabimP: Laboratorio dell'Immaginario Psico-Pedagogico

A livello metodologico il LabimP potrebbe a prima vista sembrare molto semplice: come ogni laboratorio propone un'esperienza, non un'analisi teorica. Un'esperienza creativa che utilizza il linguaggio simbolico partendo da una rappresentazione figurativa (disegno, dipinto, collage, immagini d'arte, fotografie) che fa da spunto ad una narrazione fantastica. La condizione di passività dello studente, solitamente impegnato ad ascoltare una lezione frontale, viene capovolta grazie ad una proposta immaginativa dalla quale nascono disegni e narrazioni che verranno mostrati e condivisi. Tutto viene sempre proposto, mai imposto. Si crea uno spazio di libertà che inizialmente risulta quasi destabilizzante: lo studente inizia a fare domande sulla posizione del foglio, se è possibile usare la matita o solo i colori, se il soggetto deve essere realistico o fantastico, ecc. Alle innumerevoli domande circa la realizzazione, il conduttore risponderà semplicemente: "Come vuoi tu". Il foglio bianco diventa uno spazio dove può essere fatta un'esperienza narcisistica, lo studente sa di avere un potere e può usarlo nella realizzazione delle proprie fantasie. Viene definito solo il tempo a disposizione e la regola del rispetto reciproco, per evitare che la rappresentazione o la narrazione possa essere uno strumento di scherno nei confronti di compagni o insegnanti. Disegni e narrazioni vengono poi condivisi: appesi alle pareti, soprattutto alla primaria, o esibiti attraverso una "passerella" tra i compagni, come avviene più spesso tra i più grandi, dove il senso del pudore e la timidezza non permettono un'esposizione stabile. L'autore, interpellato dal conduttore, descriverà ciò che ha rappresentato. Sarà cura del conduttore non dare giudizi negativi sul disegno, anche se questo dovesse essere dal punto di vista della gestalt di difficile decifrazione; sarà invece opportuno porre domande come se ci si trovasse di fronte ad un testo o ad una mappa da decifrare, valorizzando gli aspetti simbolici emersi.

L'attivazione immaginativa può prendere lo spunto da un disegno libero o da un tema proposto dal conduttore. Gli elementi base sono tre: i personaggi, l'ambiente e l'azione. C'è qualcuno (umano reale o mitico, animale, vegetale, minerale, oggetto), in un determinato luogo, cosa succede? I personaggi costituiscono oggetti di identificazione di parti di sé e del proprio mondo relazionale, un teatro nel quale poter fare esperienza anche di aspetti non ancora evoluti, non conosciuti o distruttivi, sperimentandosi in modo diverso.

I processi di identificazione analogici [...] sono specifici del pensiero magico-immaginario e della creazione poetica, i quali sono caratterizzati da vissuti di "essere come" e "fare finzioni", pertanto sono sempre connotate dall'ambivalenza e dall'inganno:

Identificazioni alternative e multiple nel gioco, che permettono un'esperienza immaginativa di parti di sé;

Identificazioni fluttuanti nel pensiero sognante;

Identificazioni nella creatività poetica, come quelle degli attori di teatro e come quelle che si verificano nell'ascolto di fiabe⁹.

L'attività immaginativa mette in gioco le diverse possibilità di interagire in un mondo potenziale, una drammatizzazione di *doppi* che portano con sé stili diversi di comunicazione.

La permanenza nello specchio materno insieme alla immagine della madre-oggetto, qualifica la relazione del bambino; all'interno di questa trovano compenso i vissuti del doppio e del dimezzato che si alternano in rapporto al distanziamento dalla madre; e si vive una esperienza di onnipotenza narcisistica che fissa la coesione della personalità. Ed è proprio in questo momento che inizia il "gioco", la creazione onnipotente di finzioni che costituiscono "un mondo di doppi":

Il gioco con gli oggetti transizionali...;

Il gioco con personificazioni di oggetti che drammatizza i vissuti;

Il gioco con un oggetto preferenziale, che sostiene la parte di un doppio di sé stesso;

Il gioco di identificazioni; dapprima di parti di sé in figure diverse, dell'immaginale; successivamente dell'identità soggettiva ed oggettiva nell'espressione dei suoi caratteri salienti, nell'aspetto degli animali di cui si riconosce il potere magico, sotto la copertura di una maschera¹⁰.

Se nella scuola e nella società molti conflitti irrisolti sfociano in agiti aggressivi o in ostruzionismo passivo-aggressivo, offrire uno spazio dove sia possibile rappresentare le proprie emozioni, bisogni e desideri in modo simbolico, può senz'altro costituire un'opportunità espressiva e di condivisione come avviene nelle diverse forme d'arte¹¹ e, cosa più importante, può offrire un'opportunità di crescita.

Anche l'ambiente, il paesaggio, ha la propria importanza e soprattutto i cambiamenti che si possono introdurre, costituiscono l'occasione per interrogarsi sul sentire. Come si sente quel personaggio in un determinato ambiente? Qual è il suo posto? Con due domande apparentemente banali e attraverso una modalità indiretta chiediamo di mettersi in ascolto: cosa prova quel personaggio? individua ciò di cui ha bisogno per stare bene e scegli il posto in cui si sente meglio, individua cioè il suo ruolo. Se il personaggio non corrisponde alla maschera sociale che, soprattutto l'adolescente, vuole mantenere in un contesto di gruppo di pari, sarà egli stesso a specificare difensivamente che quel personaggio inventato non lo rappresenta. Spesso siamo di fronte a forme di negazione che vanno rispettate: "ma questo

⁹ Simeti F., *Il laboratorio dell'immaginario*, Cortina, Milano, 2010, p. 28.

¹⁰Cfr. Simeti F., *op. cit.*, p. 31.

¹¹ Già Aristotele riconosceva alla tragedia un potere catartico. Cfr. Aristotele, *Poetica*, Rizzoli, Milano, 1987.

personaggio non sono mica io”... è un’affermazione rassicurante, che da un lato consente il distanziamento e dall’altro la continuazione dell’attività immaginativa, che sortirà i propri effetti positivi al di là della consapevolezza.

Cambiamento è il termine grazie al quale può essere sintetizzato il processo evolutivo in atto in ogni essere umano e nella natura. I momenti di crescita sono infatti stimolati da cambiamenti nelle relazioni e nell’ambiente; allo stesso modo la trasformazione, fondamentale a livello adattivo-ambientale, lo è anche per i processi psichici e immaginativi, essa avviene attraverso processi di composizione e scomposizione¹², ed è uno dei tratti costitutivi dell’immaginario. Spinta esterna e desiderio interno sono fondamentali per avviare certe trasformazioni; processi evolutivi e cambiamenti sono pertanto in stretto rapporto.

Studiosi come Siegel hanno analizzato questa interazione processuale organizzandola attorno a tre poli: il cervello, la mente «processo incarnato e relazionale che regola i flussi di energia e informazioni»¹³ e le relazioni interpersonali¹⁴. Proporre allora dei cambiamenti nel disegno e nella narrazione o stimolare domande sul desiderio significa sintonizzarsi con questi processi per offrire un’occasione di sperimentazione evolutiva. Un cambiamento di colore o solo l’introduzione di un colore bello in un ambiente brutto immette elementi nuovi in un sistema di rappresentazione che sembrava ormai cristallizzato. Come pure cambiare forma ad un oggetto o mandare un personaggio a visitare nuovi ambienti, da un punto di vista simbolico, offre questi spunti. È chiaro allora che il cambiamento, non fine a se stesso, ma rispondente in chiave simbolica ad un progetto educativo, può investire nel LabimP personaggi, ambiente e azione. Come avviene nella vita, qualcosa di nuovo può arrivare in modo brusco e assolutamente inatteso. Allora a livello

¹²[...]’organizzazione dell’immaginario viene caratterizzata da nuovi processi di trasformazione simbolica; questi costituiscono la dinamica di rielaborazione della mente che si sviluppa nel laboratorio dell’immaginario; si distinguono soprattutto i seguenti processi:

- di scomposizione e di composizione di “oggetti”
- di identificazione di una immagine di relazione
- di personificazioni di vissuti ovvero di parti di sé.

Simeti F., *op. cit.*, p. 27.

¹³ Siegel D.J., *La mente relazionale, neurobiologia dell’esperienza interpersonale* (II edizione), Cortina, Milano, 2013, p. 2.

¹⁴ Mente, cervello e relazioni personali non sono elementi separati ma facce della stessa medaglia: la mente regola i flussi di energia e le informazioni mentre è condivisa all’interno delle relazioni interpersonali e si muove attraverso i meccanismi fisici delle connessioni incarnate del sistema nervoso distribuito nell’intero organismo (a cui per semplicità ci riferiamo utilizzando solo il termine “cervello”). Come processo auto-organizzante la mente è una proprietà emergente di un sistema, è un processo che nasce dalle interazioni fra gli elementi del sistema (flussi di energia e informazioni all’interno del corpo e condivisi tra individui) e che nello stesso tempo regola in modo ricorsivo e rientrante gli elementi da cui ha origine. Ciò significa che cervello e relazioni plasmano la mente e che la mente plasma relazioni e cervello [...] Siegel D.J., *op. cit.*, pp. 6-7.

immaginario un terremoto, un uragano, con la loro carica distruttiva, possono spazzare via ciò che preesisteva, ma anche far affiorare qualcosa di inatteso.

Le opportunità positive di crescita sono talvolta precedute dalla sofferenza, da lutti, dall'abbandono della propria terra o da due genitori che si separano... Introdurre un elemento di cambiamento e al contempo di speranza, oltre che sostenere il ragazzo con un atteggiamento empatico, può prospettare strade alternative in uno schema mentale consolidato. Emergerà dal punto di vista simbolico l'esigenza di un periodo di lutto per la perdita subita e soprattutto emergeranno le capacità di coping del ragazzo. In una situazione di difficoltà potranno essere degli strumenti magici posseduti dal protagonista o l'incontro con un mentore o altre possibili azioni e situazioni ad entrare nel campo narrativo ed essere l'avvio di una soluzione. In quali situazioni un cambiamento apparentemente distruttivo può essere proposto dal conduttore? Quando l'ambiente disegnato è vuoto, non vitale, privo di movimento; quando cioè attraverso il segno grafico il ragazzo esprime una situazione di inibizione e momentanea assenza di risorse. Allora si potrà dire: arriva un turbine di vento che solleva la sabbia del deserto ed emerge una cassa. Guardiamo cosa c'è dentro? Da un punto di vista dell'immaginario culturale il turbine di vento richiama i miti della creazione di molte antiche civiltà. Il *cavoos* originario, il caos da cui ha origine il cosmo: e come sul colle della creazione, si trova un possibile tesoro, il potere generativo. È la possibilità di una nuova partenza, di una rinascita che può essere colta nella relazione con un adulto che sta accanto e propone un'esperienza in cui il ragazzo non è lasciato solo. Questa vicinanza viene manifestata principalmente dal non verbale, quindi deve essere assolutamente sincera, ma viene indotta anche dalla declinazione del verbo alla prima persona plurale. In questo caso l'operatore sceglie di dire guardiamo, non guarda, cioè siamo insieme in questa avventura, non ti lascio solo. Ciò che spesso differenzia la narrazione di una persona con risorse da una che dentro di sé sente affievolirsi l'energia trasformativa, è proprio la presenza o meno di elementi riparativi come il tesoro o gli strumenti magici; questi elementi costituiscono degli indicatori di benessere nell'organizzazione immaginativa del soggetto. L'aspetto attivo e propositivo del LabimP consiste proprio nella interazione immaginativa tra membri dello stesso gruppo e operatore; infatti avviene che, spontaneamente o su sollecitazione del conduttore, ci possa essere una contaminazione positiva di immaginari, vale a dire che dal gruppo provenga un suggerimento per la soluzione di una situazione critica. Il gruppo costituisce una risorsa straordinaria, per questo motivo è preferibile che sia un sistema misto; se invece il gruppo si formasse attorno ad un problema condiviso, come ad esempio la presenza di una patologia nella prole, il problema comune in tal caso costituirebbe una presenza immaginativa importante di cui

il conduttore dovrà tener conto. Egli si disporrà ad avere una funzione molto attiva, introducendo quegli input immaginativi di cui il gruppo non dispone.

Parlando di attivazione immaginativa abbiamo evidenziato come sollecitazioni creative possano mettere in moto funzioni espressive relative ad emozioni, bisogni, desideri e capacità di coping. Il ragazzo vive in un campo potenziale la possibilità di esprimere dimensioni di sé inesprese e soprattutto sperimenta, in un clima di condivisione immaginativa, l'opportunità di attivare nuove strategie per la soluzione di problemi e di attingere a risorse inattese.

La mediazione simbolica permette di maneggiare per così dire anche aspetti poco piacevoli: le emozioni come rabbia e paura o sentimenti come odio, rancore, gelosia e invidia che serpeggiano costantemente all'interno di qualsiasi gruppo, possono essere espressi attraverso personaggi o colori. Colori belli e colori brutti, selezionati previamente da ciascun ragazzo, come pure l'incontro con animali e oggetti possono essere messi in scena all'interno di un viaggio, come avviene nell'attività denominata *le spiagge colorate*. Come vedremo lo scopo è quello di offrire la possibilità di integrare parti di sé, anche quelle che solitamente danno il via a processi proiettivi¹⁵. La sollecitazione all'integrazione delle parti di sé attraverso l'attività simbolica, quindi attraverso una strategia efficace che è quella del sentire, e non solo dello sforzo volontaristico, è il grande lavoro psichico dell'intera esistenza. Infatti l'idea di poter eliminare il negativo da noi stessi è assolutamente delirante e quando una simile idea viene accarezzata socialmente, gli esiti sono devastanti. Il male non può essere eliminato, può invece essere trasformato. La rabbia, emozione dominante dell'adolescente, da energia distruttiva, ha la possibilità di generare altre azioni: può essere canalizzata nello sport, in attività artistiche o in impegno sociale. Il percorso educativo implicito in molti percorsi religiosi e filosofici va in questa direzione.

Sperimentarsi in modi diversi significa anche uscire dalla rigidità di ruoli che vengono abitualmente interpretati nel proprio ambiente familiare o scolastico. Lo studente con la reputazione di pagliaccio, di bullo o di sfigato, potrà mostrare altri aspetti di sé; dare spazio e visibilità a questi aspetti offre una ulteriore chance a quel processo di elaborazione identitaria che è il grande lavoro al quale è chiamato l'adolescente. Naturalmente questo

¹⁵ Nel meccanismo di difesa denominato proiezione parti non riconosciute di sé e quindi non integrate vengono proiettate al di fuori di sé, su un'altra persona. Il meccanismo di difesa approfondito dalla Klein è tra i più arcaici e diffusi e consiste nel liberarsi di parti sgradite di sé attribuendole ad altri. Questo non significa che aspetti come l'invidia o disonestà non siano presenti anche nella persona esterna, ma l'ostilità che noi proviamo per quella persona è un campanello d'allarme: l'invidia è anche dentro di noi e, per liberarcene, tentiamo di distruggerla disprezzandola nell'altro. Il riconoscimento di qualcosa di negativo nell'altro può infatti essere altresì accompagnato da un atteggiamento non giudicante o di compassione, in questo caso non siamo di fronte ad un meccanismo proiettivo.

processo potrà essere favorito se riconosciuto dai pari e dal conduttore, vale a dire se verrà realizzata la funzione specchio¹⁶ dal gruppo di appartenenza.

Esplorando alcune funzioni del LabimP è emersa l'importanza della trasformazione come procedura che ricalca, a livello immaginativo, processi di crescita identitaria legati allo sviluppo evolutivo. Si è accennato ai cambiamenti relativi all'immagine di sé, quelli legati all'integrazione di parti non gradite e quelli derivanti dalla scoperta di ruoli e funzioni inesplorati. Quest'ultima possibilità è in relazione anche con i propri modelli identitari. I processi di ammirazione ed emulazione, che avvengono naturalmente nell'infanzia con le figure di attaccamento, si aprono successivamente a modelli diversi, reali o immaginari, che produrranno nel bambino, nel ragazzo e poi anche in età matura, modelli identitari o contro-identitari, vale a dire personaggi ammirabili e imitabili per comportamenti, idee o valori, altri da rifiutare per certe caratteristiche. Avere una ampia gamma di questi modelli garantisce una maggiore libertà, anche se questo porta con sé livelli di complessità di scelta maggiori. Se l'ambiente sociale e culturale di un ragazzo è senza alternative, l'identità in formazione non avrà grandi chance e si conformerà all'unico modello esistente. A conferma della drammatica veridicità di questi fenomeni, potrebbe essere portato il movente dell'uccisione di don Puglisi, il quale aveva osato portar via i *picciriddi* alla mafia proponendo loro modelli identitari diversi attraverso la sua azione educativa parrocchiale.

Forse ci si potrà chiedere come possano disegni, narrazioni o drammatizzazioni avere un effetto trasformativo. In fondo, un conto è immaginare ... ma ben altro è il mondo reale. La situazione di "come se", tipica del gioco e delle diverse espressioni immaginative, consente la sperimentazione in modo potenziale di emozioni, pensieri, affetti, azioni. La dimensione di gioco è una

¹⁶ Cfr. Simeți F., *Il Laboratorio...* cit., p. 181. CDR allegato al testo.

La psicologia del profondo utilizza questa metafora per esprimere dinamiche relazionali fondamentali per la strutturazione dell'identità personale. Jung sottolineava l'importanza dello specchio subconscio che la madre propone al figlio; esso è di natura fantasmatica e si svolge come un flusso proiettivo che ripete gli stessi vissuti infantili della madre.

Kohut ha compiuto lo studio della psicologia del sé indicando anche lui come essenziale la "funzione specchio" della madre che si articola in due aspetti; lo specchio di riconoscimento del bambino, con i bisogni a cui essa deve dare risposta; lo specchio di sé stessa in offerta; per i quali il bambino vive la madre come parte di sé. La funzione specchio della madre attiva processi essenziali. La selezione dei fantasmi proiettivi del bambino; quelli accolti ritornano nello specchio e diventano impronte fondamentali del sé; gli altri, inascoltati si disperdono. I fantasmi della madre che qualificano lo specchio vengono introiettati dal bambino in modo che il suo inconscio subisce una specie di "formattazione" che istituisce il nucleo di trasmissione di segnali arcaici e di attivazione degli archetipi. Pertanto la funzione specchio della madre si qualifica come "specchio attivo" strutturante [...].

L'esperienza dello specchio fa parte di tutte le relazioni successive ma presenta una similarità particolare nella relazione di cura, che riproduce la dinamica dello specchio materno di fondazione della mente e successivamente la dinamica di specchi differenti che stimolano i processi autonomi.

condizione di apprendimento straordinaria; oggi sappiamo che esperienze di apprendimento completamente nuove non generano solo nuovi circuiti sinaptici, ma anche nuovi neuroni. Pertanto nuove reti di interazione possono essere tracciate e stabilizzate grazie all'attività ludico immaginativa. Come un pilota di caccia si allena su programmi del tutto simili ai giochi di combattimenti aerei virtuali, così, attraverso un laboratorio che stimoli le funzioni immaginative, la persona potrà allenarsi a sperimentare reazioni, modalità di intervento e sensazioni diverse. Le strategie ormai cristallizzate della persona possono essere affiancate da nuove possibilità di intervento o interazione. E tutto ciò non appartiene esclusivamente al solipsistico circuito di fantasie personali, fantasie spesso accantonate come sciocchezze; i cambiamenti connessi all'esperienza immaginativa che si concretizzano attraverso il gioco, il disegno, la narrazione fantastica o la *rêverie* artistica, vengono realmente condivisi nel gruppo o comunque con il conduttore. Quella storia che allude inconsapevolmente al reale attraverso i processi di proiezione e di identificazione, si realizza realmente insieme ad altre persone, in un campo potenziale, come direbbe Winnicott¹⁷, in cui si genera la dinamica di gioco simbolico, ma in cui si genera anche il passaggio silenzioso ma potente dall'immaginario individuale all'immaginario di gruppo. In un ambiente non giudicante, ma accogliente delle caratteristiche personali di ciascun lavoro, lo studente impara a fidarsi... fa esperienza di uno spazio in cui è possibile raccontare qualcosa di sé attraverso il genere fantasy senza essere valutato o, nella peggiore delle ipotesi, svalutato e umiliato per la propria inadeguatezza. Come è stato già detto, ogni lavoro viene esposto e descritto dall' "autore" e ciò consente all'insegnante di valorizzare l'elaborato, facendo delle sottolineature simboliche su particolari rappresentazioni o su processi evolutivi che metaforicamente vengono espressi nelle narrazioni. Quando si dà allo studente la possibilità di riattivare il pensiero magico, la componente simbolica archetipica si rimette in moto, dando vita a composizioni che nella struttura ricalcano la narrazione di fiaba. A tal proposito l'analisi strutturale della fiaba, sintetizzata da Vogler¹⁸, ma debitrice degli studi di Propp¹⁹ e di Campbell²⁰, mette in luce la corrispondenza tra le tappe salienti del percorso intrapreso dal protagonista con le opportunità di crescita esistenziale dell'essere umano. Nella fiaba l'evoluzione paradossale delle vicende, dove nulla sembra andare per il verso giusto, ricalca la difficile lotta degli esseri umani per raggiungere la meta tanto ambita, cioè la realizzazione della propria umanità.

Vorrei aggiungere, a sostegno di quanto affermato circa il potere educativo ed evolutivo dell'immaginario, una sollecitazione che arriva dalla

¹⁷ Cfr. Winnicott D., *Gioco e realtà*, Armando, Roma, 2006.

¹⁸ Cfr. Vogler C., *Il viaggio dell'eroe*, Audino, Roma 2012.

¹⁹ Cfr. Propp V.J., *Morfologia della fiaba*, Einaudi, Torino, 2000.

²⁰ Cfr. Campbell J., *L'eroe dai mille volti*, Lindau, Torino, 2012.

biologia e che è stata di recente accolta anche dalla filosofia. Faccio solo un brevissimo cenno all'epigenetica e al suo dialogo con la filosofia come avviene nel testo *Lo specchio di Dioniso*²¹.

Il contesto sociale nel quale si sviluppa la storia del ciclo vitale degli individui è capace di influenzare molti processi biologici. E così il sociale si incarna nel biologico e si trasmette da una generazione all'altra [...] Il genoma di ciascuna cellula dei milioni di miliardi di cellule che compongono un individuo è esposto sia ad una varietà di ambienti chimici e fisici, sia ad ambienti sociali di varia natura (censo, famiglia, scuola, religione, cultura): questi fattori materiali e immateriali sono in grado di marcare epigeneticamente il funzionamento del genoma. E così il grado di esposizione, la struttura sociale, veicolano in continuità vantaggi e svantaggi del buon- o malfunzionamento del genoma: sono ben noti sia l'arresto della crescita in altezza dovuto a deprivazioni emotive o nutrizionali degli infanti [...] Le ricerche sono volte a chiarire i meccanismi attraverso i quali il sociale entra nella pelle e si fa biologia²².

Ernesto Burgio²³ durante la conferenza *Dalla genetica all'epigenetica*²⁴, ricorda che già nel 1997 il biologo Stroman denunciava su *Nature Biotechnology* le errate posizioni della biologia classica sulle modalità di funzionamento del DNA.

Si era sempre pensato che i messaggi andassero dal DNA al RNA, alle proteine e non potessero percorrere il percorso inverso. Gli studi sull'epigenetica hanno dimostrato il contrario. Il genoma (DNA) è un ecosistema di geni; i geni hanno bisogno che l'informazione venga dall'esterno per dire loro quanto, quando e come devono funzionare. Il DNA è solo la banca dati, ma la banca dati funziona in modo diverso a seconda dell'informazione che noi le diamo.

L'epigenetica si occupa quindi delle interferenze imputabili agli stress ambientali (agenti inquinanti, molecole di sintesi, ma anche di impatto relazionale) sulla programmazione del genoma soprattutto nelle prime fasi della vita. Continua Burgio nella conferenza *Genetica, epigenetica e inquinamento*²⁵:

²¹ Sini C., Redi C.A., *Lo specchio di Dioniso. Quando un corpo può dirsi umano?*, Jaca Book, Milano, 2018.

²² Sini C., Redi C.A., *Lo specchio di Dioniso...* op.cit., pp. 48-49.

²³ Burgio E., medico genetista, da anni impegnato nella divulgazione delle nuove scoperte sull'epigenetica, le sue conferenze sono rintracciabili nel web.

²⁴ Burgio E., *Pandemia silenziosa, inquinamento e disturbi del neurosviluppo*, Conferenza tenutasi a Vittorio Veneto il 14/02/2016.

²⁵ Burgio E., *Genetica, epigenetica, inquinamento*, Conferenza tenutasi a Milano 31/03/2019.

[...] il genoma è un ecosistema di almeno 20.000 sequenze geniche che si rispondono tra loro... tutto quello che noi beviamo, mangiamo, respiriamo, ma anche che ci diciamo, reagisce dentro questo sistema o lo induce a modificarsi. Parlando vi arrivano informazioni, entrano nel sistema, entrano nei neuroni e li cambiano. Questa energia, che di fatto arriva in forma più o meno simbolica, determina dei cambiamenti, non delle strutture del cervello, ma delle reti neurali. Le nuove informazioni interagiscono con le vecchie e alcune cose verranno integrate dal sistema, mentre altre verranno gettate.

Quindi gli studi sull'epigenetica, non solo riconoscono l'importanza della comunicazione simbolica, ma la considerano capace di modificare le connessioni delle reti neurali, cioè di intervenire sul *connettoma*. Allora la geminazione di nuove connessioni, che implica anche una nuova possibilità di interpretazione e di approccio alla nostra esperienza, avviene grazie ad un linguaggio, di per sé già struttura simbolica, ma reso ancor più efficace dalla metafora, dalla poesia, dal mito o dalle immagini. Ma l'epigenetica dice molto di più, perché dimostra la trasmissibilità alle generazioni successive delle trasformazioni epigenetiche che influenzano la programmazione del genoma. Questo apre nuovi scenari sulle possibilità di interpretare fenomeni misteriosi riscontrati da chi si occupa di clinica, ma fino ad oggi rimasti inspiegabili, come ad esempio la presenza nell'immaginario di un figlio (testimoniata da sogni, disegni, narrazioni) del trauma vissuto e mai confessato dalla madre o addirittura dai nonni²⁶. Ma se dall'esterno possono arrivare gli agenti per così dire patogeni, dall'esterno può anche derivare la possibilità di riequilibrio.

²⁶ Nel passaggio trans generazionale può transitare anche il senso di colpa che si sviluppa attraverso le generazioni ed è veicolato soprattutto dal non detto, cioè da situazioni che vengono taciute per vergogna. Nascono così i segreti familiari: tradimenti, aborti, figli illegittimi abbandonati al loro destino, problemi con la giustizia, stupri, omicidi... quanto viene sepolto nel silenzio, viene trasmesso per via inconscia e percepito a livello cosciente in termini di angoscia presente nel sistema familiare. Alcune situazioni rilevate dalla clinica hanno dell'incredibile: Simeti racconta che i disegni e le narrazioni di una sua piccola paziente di sette anni lo insospettivano circa la possibilità di abusi sessuali sulla piccola. Il terapeuta convoca la madre e la mette al corrente dei suoi timori: la madre vedendo i disegni ne resta sconvolta, perché questi descrivevano la violenza che la madre aveva subito all'età di sei anni e di cui non aveva mai parlato a nessuno. Nicholas Abraham e Maria Török studiano questo fenomeno e lo definiscono come *fantasma*. Gli autori de *La scorza e il nocciolo* affermano: «il fantasma è una formazione dell'Inconscio che ha la particolarità di non essere mai stata cosciente [...] e di risultare dal passaggio – la cui modalità deve ancora essere determinata – dall'inconscio di un genitore all'inconscio di un figlio».

Cfr. Abraham N., Torok M., *La scorza e il nocciolo*, Borla, Roma, 1993, p. 247.