

Percorso tematico 2

Psicoanalisi e educazione

- 1 La psicoanalisi nell'educazione > 2 Alle origini della psicologia > 3 Primo sviluppo dell'lo
> 4 La sessualità infantile per Freud > 5 Il senso del gioco nella psicoanalisi infantile

»» 1 La psicoanalisi nell'educazione

Fin dalle sue origini, i dati e i concetti della psicoanalisi hanno avuto un'influenza crescente sulla dottrina e sulla teoria pedagogiche. Tale influsso è dovuto all'interesse di questa disciplina per la storia individuale e particolarmente per lo sviluppo infantile. Vari disturbi del comportamento, che prima della nascita della psicoanalisi venivano ritenuti casi di simulazione e di cattiveria, sono ora considerati manifestazioni di conflitti nevrotici o fenomeni abbastanza normali che accompagnano la crescita. Sarebbe tuttavia errato presumere che la relazione tra psicoanalisi ed educazione sia andata oltre lo stadio iniziale. Anche i più ottimisti possono solo affermare che negli anni successivi alla sua nascita la psicoanalisi ha avuto qualche interessante e positiva applicazione all'educazione. Finora si sono appurate tre esigenze: anzitutto che gli insegnamenti della psicoanalisi riguardo all'infanzia e all'adolescenza in futuro non potranno più essere confinati in un capitolo dell'istruzione generale, ma dovranno diventare una materia di specializzazione; in secondo luogo, che gli analisti infantili e gli educatori devono collaborare tra loro; in terzo luogo che, sebbene la richiesta di un'istruzione psicoanalitica ora provenga principalmente dagli operatori sociali, dagli psicologi clinici, dagli insegnanti e dagli operatori in istituti specializzati, l'interesse per le sue possibilità preventive dovrà estendersi gradualmente agli educatori di ogni campo. [...]

Questo catalizzatore, l'analisi infantile, ha dato origine a uno scambio – che non era mai stato più stretto e fecondo – di funzioni tra l'educazione e la terapia. Ora che la psicoanalisi è stata così arricchita dalla conoscenza delle forze e dei meccanismi che operano nel bambino, che cosa può effettivamente offrire all'educazione? Può fare qualcosa di più che non rimediare agli insuccessi, cioè integrare i metodi tradizionali di educazione? Può dare un contenuto diretto, insegnando come ridurre o anche evitare gli insuccessi? Oppure la psicoanalisi è in grado di andare oltre quest'opera correttiva e offrire invece nuovi concetti, tecniche e nuovi scopi agli educatori? Questi interrogativi non sono puramente speculativi, ma ad essi si potrà rispondere solo quando gli educatori e gli psicoanalisti avranno compiuto, in collaborazione, un lavoro sperimentale comune per un certo numero di anni, e, se possibile, si saranno occupati di ogni aspetto dell'educazione.

Willi Hoffer, *Sviluppo del bambino e psicoanalisi*, Boringhieri, Torino 1983

»» 2 Alle origini della psicologia

La psicologia è vecchia quanto il mondo, ma si è tuttavia sviluppata in senso oggettivo solo recentemente. La scienza di un tempo si basava sul seguente principio: in assenza di una psicologia oggettiva tanto più si sviluppa una psicologia soggettiva. Per questo motivo le opere degli antichi, benchè intrise di psicologia, non contengono nulla che possa meritare la qualifica di oggettivo. Questo dipende, per buona parte, dalla natura particolare dei rapporti umani durante l'antichità e il medioevo. Si potrebbe dire che l'antichità non concedeva al prossimo che un valore quasi esclusivamente biologico; vi sono, a far fede di ciò, i costumi e le relazioni giuridiche. Quanto al medioevo, anche se si esprimeva un giudizio di valore, l'uomo era giudicato dal punto di vista metafisico, partendo dall'idea che l'animo umano conserva eterno il suo valore. Questa valutazione che compensava il punto di vista dell'antichità, è ugualmente inadeguata per quella valutazione dell'individuo che è la sola base di una psicologia oggettiva. Molti pensano che si possa scrivere una psicologia *ex cathedra*, ma nonostante ciò nel nostro tempo i più sono persuasi che una psicologia oggettiva debba basarsi prevalentemente sull'osservazione e sull'esperienza. Questa sarebbe una base ideale se ciò fosse possibile, ma lo scopo supremo della scienza non può essere quello di dare la descrizione più esatta possibile dei fatti. La scienza non può avere come suo modello la ripresa fotografica o cinematografica, lo scopo a cui deve tendere è unicamente quello di scoprire la legge, espressione abbreviata di processi molteplici, concepiti in modo unitario.

Grazie a questa concezione la scienza trascende l'esperienza pura e semplice, ma resta sempre, anche se è provata la sua validità generale, un prodotto della costellazione psicologica dello scienziato. Nell'elaborazione delle teorie e dei concetti scientifici sono molto importanti le variazioni della personalità del ricercatore. Infatti, come esiste un'equazione personale da un punto di vista psico-fisiologico, così ve n'è una da un punto di vista strettamente psicologico. L'effetto di quest'equazione personale è evidente già nell'osservazione, poiché si vede ciò che è più adatto ad essere visto secondo la propria individualità. Prima di tutto si vede la pagliuzza nell'occhio del proprio fratello. La paglia c'è, nessuno lo nega, ma nel nostro occhio c'è la trave che potrebbe intralciare non poco la nostra possibilità di vedere.

Non mi fido, quindi, del principio della pura osservazione in quella che è chiamata psicologia oggettiva, a meno che non ci si limiti al quadrante del cronoscopio, del tachiscopio e di altri apparecchi «psicologici», poiché ci si premunisce, così, contro una messe eccessivamente copiosa di esperienze psicologiche. L'equazione psicologica personale fa sentire ancor più la sua presenza quando si tratta di esporre o di comunicare ciò che è stato osservato, senza parlare poi dell'interpretazione e dell'astrazione che si traggono dai fatti. In nessuna disciplina, come nella psicologia, è tanto necessario che l'osservatore e lo scienziato sappiano adeguarsi al proprio oggetto, sappiano cioè ad un tempo vedere prospettive anche contrastanti. Pretendere un'osservazione rigidamente oggettiva è del tutto inutile, poiché è praticamente impossibile e quindi si deve già essere soddisfatti quando essa non è del tutto soggettiva. La concordanza tra l'interpretazione dell'osservazione con la realtà oggettiva conferma l'interpretazione solo nella misura in cui

quest'ultima non miri ad essere universalmente valida, ma sia considerata tale solo per gli elementi dell'oggetto presi in esame. La trave nel nostro occhio ci conduce a vedere la pagliuzza in quello del vicino. Questa affermazione non dimostra affatto che la pagliuzza non esiste, tuttavia il fastidio che la trave causa potrebbe facilmente indurre a costruire una teoria secondo la quale tutte le pagliuzze sono delle travi. Ammettere e prendere in considerazione le basi soggettive della conoscenza in genere e in particolare della conoscenza psicologica, è la condizione essenziale di una valutazione scientifica ed esatta di una psiche diversa da quella dell'osservatore. Essa è esatta solo se l'osservatore è istruito a sufficienza sulla vastità e sulla natura della sua personalità. Evidentemente ciò può avvenire solo nel caso in cui l'osservatore sia affrancato in modo sufficiente dall'influenza livellatrice dei giudizi e dei sentimenti collettivi ed abbia raggiunto una chiara concezione della propria individualità.

Quanto più risaliamo nella storia, tanto più vediamo che la personalità si disperde nella collettività; se risaliamo fino alla psicologia primitiva, vediamo che non è più neanche il caso di parlare del concetto di individuo. Al suo posto troviamo solamente la relazione collettiva o la partecipazione mistica. Questo atteggiamento collettivo impedisce di riconoscere ed apprezzare una psicologia diversa da quella del soggetto, poiché uno spirito siffatto è incapace di pensare e di sentire in modo che non sia proiettivo. Il termine individuo designa una conquista relativamente recente nella storia del pensiero e della civiltà. Non vi è quindi da stupirsi che l'atteggiamento collettivo, quando era dominante, abbia impedito quasi ogni possibilità di apprezzamento psicologico oggettivo delle differenze individuali ed ogni oggettivazione scientifica dei processi della psicologia individuale. A causa di questa assenza di cognizioni psicologiche tutte le conoscenze sono state psicologizzate, cioè sono state infarcite di psicologia proiettata. Le prime spiegazioni filosofiche del mondo sono un esempio evidente di questo fenomeno. Man mano che l'individualità si sviluppa, viene introdotta una maggiore differenziazione psicologica tra gli individui e si assiste alla scomparsa di elementi psicologici nelle scienze oggettive. Questo fatto spiega perchè vi sono elementi tanto scarsi di psicologia oggettiva nel materiale che ci ha tramandato l'antichità.

Carl Gustav Jung, *Tipi psicologici*, Newton Compton, Roma 1986

»» 3 Primo sviluppo dell'Io

Parallelamente all'evoluzione del Sé la relazione del bambino col suo oggetto d'amore acquista nuove caratteristiche. All'inizio la madre ha significato per il lattante solo in quanto serve al bisogno di ridurre la tensione. In realtà si può supporre che nei primi stadi dell'infanzia per qualche tempo l'oggetto non abbia un'esistenza propria, ma sia trattato come se facesse parte del *milieu interne*, che serve alla soddisfazione dei bisogni interiori del bambino in modo che tali bisogni sono soddisfatti dal suo stesso corpo. Si può affermare che l'urgenza delle pulsioni, o dei bisogni che le rappresentano, è più forte agli inizi della vita psichica, nel periodo in cui l'organizzazione dell'Io è ancora minima. Quando il bambino è completamente dominato dall'urgenza di queste pulsioni chiede all'oggetto solo

una cosa: soddisfacimento immediato. L'oggetto che non soddisfa questa richiesta in un dato momento non può continuare ad essere tale e viene sostituito da un altro più soddisfacente. Si è scoperto, e la scoperta sorprende, che in certe forme di delinquenza nei bambini e negli adolescenti ha luogo il medesimo processo. Questi risultati presentati principalmente da August Aichhorn (1925) hanno portato un grosso contributo alle attuali conoscenze sulla patologia della relazione oggettuale.

Prima che gli oggetti che non procurano soddisfacimento, ad esempio perché assenti, possano conservare il loro significato per il bambino, è necessario che i bisogni diminuiscano d'intensità o vengano posti sotto il controllo dell'Io. È a questo punto che ci vengono in aiuto gli studi sulla separazione tra madre e bambino. Nei primissimi mesi di vita sembra possibile cambiare l'oggetto – un fatto psicologico rilevante se pensiamo all'adozione – purché la forma di soddisfacimento del bisogno rimanga inalterata. Più tardi, all'incirca verso i cinque mesi, l'attaccamento all'oggetto come persona specifica acquista maggiore importanza. Diventa allora possibile variare la *forma* di soddisfacimento, purché l'oggetto rimanga lo stesso. Così l'oggetto ha iniziato ad avere un ruolo importante nella trasformazione e nella sublimazione delle richieste pulsionali (A. Freud e Burlingham, 1943).

Nel periodo che va dai cinque ai ventiquattro mesi, la separazione dall'oggetto provoca una forte tensione, perché il bambino è dominato in maniera così esclusiva dai propri bisogni da non riuscire a mantenere per più di un determinato periodo (variabile tra qualche ora e qualche giorno) l'attaccamento a un oggetto che non lo soddisfa. Dopo questo intervallo di tempo, che provoca un grave turbamento nel bambino, egli accetta più facilmente che il bisogno sia soddisfatto da un sostituto e trasferisce su di lui l'attaccamento. Man mano che l'Io matura, gradualmente il bambino sviluppa la capacità di conservare una relazione oggettuale di tipo positivo e amorevole nel corso di separazioni di durata sempre maggiore.

Man mano che il bambino cresce, le funzioni dell'Io, progressivamente più adatte, fanno sì che l'ambiente venga padroneggiato meglio, ma il bambino continua a trasferire nelle reazioni verso sé stesso ciò che sperimenta nelle relazioni oggettuali, e viceversa a trasferire sugli oggetti ciò che ha sperimentato su sé stesso. Come hanno notato Anna Freud e Dorothy Burlingham (1943) nelle osservazioni sul comportamento dei bambini:

Il lattante gioca con la madre come gioca con sé stesso. Le tira i capelli, le mette le dita negli occhi, nel naso, nella bocca e nelle orecchie, o gioca con le dita di lei; nello stesso modo gioca con la propria faccia e con le proprie mani. Evidentemente riceve piacere sia dal suo corpo sia da quello della madre. Qualche volta in tale ricerca del piacere sono utilizzati ambedue a turno.

Esempi di questa unità del corpo tra bambino e persona in funzione materna si osservano anche nelle condizioni di un asilo.

Fin da piccolissima Rose si era sempre succhiata il pollice prima di addormentarsi. A ventuno mesi cominciò i seguenti giochi con la sua bambinaia prediletta, prima di dormire: per parecchi giorni fu solita metterle la mano in bocca e poi addormentarsi. In una fase successiva tentava di mettersi in bocca la mano della

bambinaia: spalancava la bocca per potervi introdurre quanto più possibile di quella grande mano. Un'altra sera si stava succhiando il pollice nel solito modo; improvvisamente scosse la testa, prese un angolo della coperta (lo stesso che abitualmente teneva stretto mentre si succhiava il pollice), cercò di ficcarlo nella bocca della bambinaia, sorrise soddisfatta e si addormentò.

Questo scambio tra il Sé e l'oggetto rappresenta, nello sviluppo, uno stadio di transizione dall'uso dell'oggetto per la soddisfazione del bisogno a ciò che è chiamato "costanza dell'oggetto" (Hartmann, 1952; Hoffer, 1952; A. Freud, 1952b). Si deve considerare la "costanza dell'oggetto" come l'ultimo e più maturo stadio nello sviluppo delle relazioni oggettuali, che ha particolare peso sul destino dei moti pulsionali aggressivi e ostili. In condizione di "costanza dell'oggetto" l'oggetto d'amore non verrà rifiutato o cambiato con un altro se non procura soddisfazione totale e immediata. Esso ha cessato di essere strettamente collegato con i bisogni corporei, di cui in realtà ha in parte preso il posto. Nella condizione di "costanza dell'oggetto" l'oggetto assente è ancora desiderato, e non rifiutato (odiato) come non soddisfacente.

In conclusione, forse dovremmo considerare l'azione reciproca tra il Sé e l'oggetto come il paradosso centrale dello sviluppo emotivo: cioè il bambino ha bisogno dell'amore della madre per riuscire ad amare sé stesso, per riuscire a fare a meno del suo amore, in modo da essere infine in grado di amare un'altra persona come sua madre ha amato lui.

Willi Hoffer, *Sviluppo del bambino e psicoanalisi*, Boringhieri, Torino 1983

»» 4 La sessualità infantile per Freud

Il brano qui presentato è tratto dal secondo dei Tre saggi sulla teoria sessuale, pubblicati da Sigmund Freud nel 1905: in esso viene affrontato il tema della sessualità infantile partendo dalla constatazione della censura (amnesia) che nell'adulto nasconde le esperienze dei primi cinque-sei anni di vita. Dall'analisi condotta sull'adulto, risulta che queste esperienze sono state dimenticate perché connesse a desideri e impulsi inaccettabili per l'Io, e che costituiscono la prima manifestazione della vita sessuale.

È opinione popolare, a proposito della pulsione sessuale, che essa manchi nell'infanzia e che si risvegli soltanto nel periodo di vita che va sotto il nome di pubertà. Ma questo non soltanto è un puro e semplice errore, bensì anche un errore gravido di conseguenze, perché è il principale responsabile della nostra attuale ignoranza a proposito delle condizioni fondamentali nella vita sessuale. Uno studio approfondito delle manifestazioni sessuali nell'infanzia probabilmente ci mostrerebbe i tratti essenziali della pulsione sessuale, ce ne rivelerebbe lo sviluppo e ci farebbe vedere come essa venga composta da varie fonti.

È notevole che gli autori i quali si occupano di spiegare le proprietà e le reazioni dell'individuo adulto abbiano dedicato assai più attenzione a quell'epoca antecedente che è costituita dalla vita degli antenati, dunque abbiano attribuito all'ereditarietà un influsso assai più grande che all'altra epoca anteriore, che già ricade nell'esistenza individuale della persona, cioè all'infanzia. Si dovrebbe credere che

l'influsso di questo periodo della vita fosse più facilmente comprensibile e avesse il diritto di essere tenuto in maggior conto dell'ereditarietà [*Nota aggiunta nel 1914. Non è neppure possibile conoscere esattamente la parte che spetta in tutto ciò all'ereditarietà, prima di aver valutato quella che appartiene all'infanzia*].

Nella letteratura si trovano, invero, annotazioni occasionali su di una precoce attività sessuale dei bambini piccoli, ma sempre solamente come fatti eccezionali, come curiosità o come esempi terribili di corruzione inconsiderata. Nessun autore, per quel che ne so, ha riconosciuto chiaramente la regolarità, la normalità di una pulsione sessuale nell'infanzia, e nei volumi ormai numerosi sullo sviluppo del bambino il capitolo "Sviluppo sessuale" viene perlopiù trascurato. La ragione di questa strana negligenza io la cerco in parte nei riguardi convenzionali, dei quali gli autori tengono conto in seguito alla loro stessa educazione, e d'altra parte in un fenomeno psichico che finora si è sottratto a ogni spiegazione. Intendo alludere alla caratteristica amnesia che alla maggior parte degli uomini (non a tutti!) nasconde gli anni della loro infanzia, fino al sesto od ottavo anno di vita. Finora a nessuno è passato per la testa di meravigliarsi di questa amnesia; eppure ne avremmo tutti i motivi. Infatti ci raccontano che in quegli anni, dei quali più tardi non abbiamo mantenuto nella memoria se non taluni frammenti di ricordi incomprensibili, avremmo reagito vivacemente a impressioni; che sapevamo esprimere dolore e gioia in modo umano; che avremmo mostrato amore, gelosia e altre passioni, le quali allora ci commovevano violentemente, anzi che avremmo detto cose che dagli adulti furono notate come buone prove di intelligenza e di incipiente capacità di giudizio. E di tutto ciò noi in quanto adulti non sappiamo, per parte nostra, nulla. Come mai la nostra memoria è così indietro rispetto a tutte le altre attività della nostra psiche? Abbiamo ragioni per credere che essa non sia stata in nessun altro periodo della vita più capace di ricevere e di riprodurre che, per l'appunto, negli anni dell'infanzia. D'altro canto siamo costretti a supporre, o ce ne possiamo convincere mediante l'indagine psicologica su altri individui, che le stesse impressioni che abbiamo dimenticato hanno cionondimeno lasciato dietro di sé le tracce più profonde della nostra vita psichica e sono diventate determinanti per tutto il nostro sviluppo ulteriore. Dunque non può trattarsi affatto di una fine effettiva delle impressioni d'infanzia, bensì di un'amnesia, simile a quella determinata da esperienze posteriori che osserviamo nei nevrotici, e l'essenza della quale consiste in un puro e semplice allontanamento dalla coscienza (rimozione). Ma quali forze producono questa rimozione delle impressioni d'infanzia? Chi risolvesse questo enigma, avrebbe chiarito anche l'amnesia isterica. Per intanto, non vogliamo trascurare di sottolineare che l'esistenza dell'amnesia infantile stabilisce un nuovo punto di confronto tra lo stato psichico del bambino e quello dello psiconevrotico. L'altro l'abbiamo incontrato prima, quando siamo giunti a precisare che la sessualità degli psiconevrotici è rimasta allo stadio infantile o ad esso è stata ricondotta.

Ma allora può darsi che anche l'amnesia infantile, a sua volta, sia da porre in relazione con gli impulsi sessuali dell'infanzia! Del resto, collegare l'amnesia infantile a quella isterica è più che una mera battuta di spirito. L'amnesia isterica, che serve alla rimozione, si spiega soltanto con la circostanza che l'individuo possiede già un patrimonio di tracce mnestiche, le quali sono sottratte a una disponibilità cosciente, e che ora attirano a sé per collegamento associativo il ma-

teriale su cui, dalla sfera cosciente, agiscono le forze repulsive della rimozione. Senza amnesia infantile, si può dire, non vi sarebbe amnesia isterica.

Concludendo, io ritengo che l'amnesia infantile, la quale fa dell'infanzia di ciascun individuo per così dire una specie di epoca preistorica e vi nasconde i primordi della sua vita sessuale, è responsabile del fatto che in generale all'età infantile non si attribuisca valore per lo sviluppo della vita sessuale. Un ricercatore da solo non può riempire la lacuna formatasi in tal modo nella nostra scienza. Fin dal 1896, io ho sottolineato il significato degli anni dell'infanzia per l'insorgere di importanti fenomeni dipendenti dalla vita sessuale, e da allora non ho mai smesso di porre in primo piano per la sessualità il momento infantile.

S. Freud, *Opere*, Boringhieri, Torino 1989, vol. IV

»» 5 Il senso del gioco nella psicoanalisi infantile

Ho spiegato come l'uso dei giocattoli, che io tenevo specificamente per i miei piccoli pazienti nella scatola dove li portai la prima volta, si dimostrasse essenziale per l'analisi. Tale esperienza, come molte altre, mi aiutò a stabilire quali giocattoli sono più adatti per la tecnica psicoanalitica del gioco. Trovai essenziale avere giocattoli *piccoli*, perché il loro numero e varietà mette il bambino in grado di esprimere una vasta serie di fantasie ed esperienze. È importante, per tale scopo, che questi giocattoli non siano meccanici e che le figure umane, diverse solo per colore e misura, non indichino alcuna particolare occupazione. La loro grande semplicità mette il bambino in grado di usarle in molte situazioni differenti, secondo il materiale che vien fuori dal suo gioco.

Il fatto che egli possa, così, presentare simultaneamente una varietà di esperienze e situazioni immaginarie o reali ci rende, inoltre, possibile tracciare un quadro più coerente del lavoro della sua mente. In armonia con la semplicità dei giocattoli, anche l'attrezzatura della camera da gioco è semplice: non comprende se non ciò che è necessario all'analisi. I giocattoli di ciascun bambino son tenuti chiusi in un particolare cassetto, ed egli perciò sa che i suoi giocattoli e i giochi a cui gli servono, che sono l'equivalente delle associazioni degli adulti, sono conosciuti solo dall'analista e da lui. La scatola in cui presentai per la prima volta i giocattoli alla bambina summenzionata risultò il prototipo del cassetto individuale, che è parte della relazione intima e privata tra analista e paziente, caratteristica della situazione del transfert psicoanalitico.

Io non affermo che la tecnica del gioco dipenda interamente dalla mia particolare selezione del materiale di gioco. In ogni caso, i bambini spesso portano spontaneamente con sé le loro cose, e il gioco che fanno con queste entra come una cosa naturale nel lavoro analitico. Ma credo che i giocattoli forniti dall'analista dovrebbero essere, nel complesso, del tipo da me descritto, cioè semplici, piccoli e non meccanici.

Comunque, i giocattoli non sono i soli mezzi per l'analisi fondata sul gioco. Molte delle attività del bambino sono a volte esercitate intorno al lavabo, che è fornito di una o due bottigliette, bicchieri e cucchiari. Spesso egli disegna, scrive, dipinge, taglia, ripara giocattoli, e così via. Di tanto in tanto, fa alcuni giochi in cui assegna all'analista e a se stesso le parti: il negozio di giocattoli, il dottore e l'am-

malato, la scuola, la madre e il bambino. In tali giochi spesso il bambino assume per sé la parte dell'adulto, non solo esprimendo con ciò il suo desiderio di rovesciare i compiti, ma anche dimostrando come egli sente che i suoi genitori o altre persone autorevoli si comportano verso di lui, o *dovrebbero* comportarsi. Qualche volta egli dà sfogo alla sua aggressività e al risentimento, mostrandosi, nella parte di genitore, sadico verso il bambino, rappresentato dall'analista. Il principio dell'interpretazione rimane lo stesso se le fantasie sono espresse mediante i giocattoli o con una finzione scenica. Poiché, qualunque materiale si usi, l'essenziale è che i principi base della tecnica vengano applicati.

Nel gioco infantile l'aggressività è espressa in vari modi, direttamente o indirettamente. Spesso vien rotto un giocattolo o, quando il bambino è più aggressivo, capita che assalga con un coltello o con le forbici la tavola o pezzi di legno, spruzzi intorno l'acquaio i colori, e la camera, in genere, diventi un campo di battaglia. È essenziale mettere il bambino in grado di manifestare la sua aggressività, ma quel che più conta è capire perché, in quel particolare momento, nella situazione di transfert affiorino impulsi distruttivi e osservare le loro conseguenze nella mente del bambino. Sentimenti di colpa possono manifestarsi subito dopo che il bambino ha rotto, per esempio, una figurina. Tale colpa si riferisce non solo al danno fatto, ma anche a ciò che il giocattolo rappresenta nell'inconscio del bambino, per esempio un fratellino, una sorellina o un genitore; perciò l'interpretazione deve spingersi anche a questi strati più profondi. A volte possiamo dedurre dal comportamento del bambino verso l'analista che non solo la colpa ma anche l'ansia per timore di persecuzione è stata la conseguenza dei suoi impulsi distruttivi e che egli è spaventato dalla rappresaglia.

Ho potuto quasi sempre far capire al bambino che non avrei tollerato attacchi fisici contro me stessa. Questo atteggiamento non solo protegge la psicoanalista ma è altresì importante per l'analisi, poiché tali assalti, se non vengono contenuti entro certi limiti, possono ingenerare nel bambino un eccessivo senso di colpa e un'ansia persecutoria, e perciò si aggiungono alle difficoltà del trattamento. Varie volte mi è stato chiesto con quale metodo io prevenissi le aggressioni fisiche, e credo che la risposta sia questa: ero molto attenta a non inibire le *fantasie* aggressive del bambino; infatti gli veniva data l'opportunità di attuarle in altri modi, non esclusi gli attacchi verbali a me stessa. Quanto più potevo interpretare a tempo i motivi dell'aggressione del bambino, tanto più la situazione poteva essere tenuta sotto controllo. Ma con alcuni bambini psicotici a volte è stato difficile proteggermi dalla loro aggressività.

Ho notato che l'atteggiamento del bambino verso un giocattolo da lui danneggiato è molto rivelatore. Spesso egli accantona tale giocattolo, che rappresenta, per esempio, un fratellino o un genitore, e lo ignora per qualche tempo. Ciò indica l'avversione per l'oggetto, dovuta alla paura d'essere perseguitato, cioè che la persona assalita (rappresentata dal giocattolo) sia divenuta vendicativa e pericolosa. Il senso di persecuzione può essere così forte da coprire sentimenti di colpa e di depressione, anche essi suscitati dal danno prodotto. Oppure la colpa e la depressione possono essere così forti da portare a un rafforzamento dei sentimenti persecutori. Comunque, un bel giorno il bambino può cercare nel suo cassetto il giocattolo danneggiato: ciò suggerisce allora che noi abbiamo potuto analizzare alcune importanti difese, diminuendo così i sentimenti persecutori e rendendo

il paziente consapevole del suo senso di colpa e del desiderio di riparazione. Quando ciò accade, possiamo anche notare che è avvenuto un cambiamento nei rapporti del bambino con quel particolare fratellino rappresentato dal giocattolo, o nelle sue relazioni in generale. Tale mutamento conferma la nostra impressione che l'ansia dovuta a timori di persecuzione è diminuita e che, insieme con il senso di colpa e il desiderio di ripararvi, hanno assunto una parte preponderante sentimenti d'amore che erano stati attutiti dall'eccessiva angoscia. Con un altro bambino, o con lo stesso bambino in uno stadio analitico più avanzato, il senso di colpa e il desiderio di riparazione possono venire subito dopo l'atto aggressivo, e si manifesta la tenerezza verso il fratello o la sorella eventualmente danneggiati. L'importanza di tali cambiamenti per la formazione del carattere e i rapporti oggettuali, come anche per la stabilità mentale, non può essere sopravvalutata. È una parte essenziale del lavoro interpretativo che deve accompagnare e assecondare la fluttuazioni fra l'amore e l'odio, fra la felicità e la soddisfazione da una lato e l'ansia persecutoria e la depressione dall'altro. Ciò implica che l'analista non deve mostrare disapprovazione per il bambino che ha rotto un giocattolo: egli non deve, comunque, incoraggiare il bambino ad esprimere la sua aggressività o suggerirgli che il giocattolo può essere riparato. In altri termini, egli dovrebbe mettere il bambino in grado di sperimentare le sue emozioni e fantasie come vengono fuori. Fu norma costante della mia tecnica non esercitare un influsso educativo o morale, ma attenermi unicamente al procedimento psicoanalitico, che, in poche parole, consiste nel comprendere il pensiero del paziente e nel comunicargli ciò che avviene in lui.

La varietà delle situazioni emotive che possono essere espresse con le attività del gioco è illimitata: per esempio, senso di frustrazione e di essere ripudiato; gelosia del padre o della madre, dei fratelli o delle sorelle, accompagnata o non da aggressività; piacere di avere un compagno di giochi alleato contro i genitori; sentimenti d'amore e odio verso un bimbo neonato o atteso, e conseguente angoscia, colpa e desiderio di riparare. Nel gioco infantile si trova anche la ripetizione di esperienze reali e di particolari della vita quotidiana, spesso intrecciati con fantasie. È rivelante l'osservare che, talvolta, fatti reali molto importanti nella vita del bambino non riescono ad entrare né nel suo gioco né nelle sue associazioni e che il massimo rilievo sia invece dato ad avvenimenti di minor conto. Ma questi sono di grande importanza per lui, perché hanno provocato le sue emozioni e fantasie.

M. Klein, *La tecnica psicoanalitica del gioco: sua storia e suo significato*, II-III; testo tratto da R. Fornaca-R. S. Di Pol, *Dalla certezza alla complessità. La pedagogia scientifica del '900*, Principato, Milano 1997