

# LA MENTE IN GIOCO E I LEGAMI DI GRUPPO

Adriana Dondona

## Abstract

Attraverso il materiale clinico, tratto da gruppi terapeutici tenuti in un servizio ASL per l'età evolutiva di Roma, si segue lo snodarsi del pensiero gruppale, dove il gioco individuale incontra, scontra e intreccia quello collettivo, aprendo la mente ad una creatività multiforme.

I bambini che partecipano ai gruppi presentano quasi sempre una fragilità dell'io, che li rende particolarmente ansiosi e difesi di fronte agli altri, alle difficoltà ed agli imprevisti, con scarsa regolazione degli impulsi, poca presa sulla realtà. Il piccolo gruppo offre loro un luogo dove poter ri-modellare i comportamenti, le relazioni con gli altri e con le cose, in una cornice dove si lavora sull'immaginario, l'emozione e l'incontro, alla ricerca di nuovi modi per gestire l'esperienza. Il gioco della mente, individuale e collettivo, aiuta a svincolarsi dalle coazioni e dai circoli viziosi delle paure, permette di immaginare nuove strategie e trame narrative, interpretando parti o ruoli diversi.

**Parole chiave:** gioco, linguaggio emotivo, scambio, legame creativo, significato, conflitto, trasformazione.

## Introduzione

Dice W. Benjamin (1928): «prima di essere spinti dall'amore a uscire fuori da noi stessi e a entrare nell'esserci e nel ritmo permeato di estraneità di un altro essere umano, sperimentiamo per la prima volta tale magnetismo con ritmi originari che si rivelano in forme più semplici nel gioco» (1). Per W. Benjamin l'infanzia è sempre anche un luogo: un luogo dove sentiamo di essere stati. Il luogo immaginario in cui continuamente torniamo: forse in cui continuiamo ad essere, più che a stare. L'infanzia è inequivocabilmente, anche quando la incontriamo nella presenza reale dei bambini, l'occasione di essere noi stessi qui e perennemente altrove, di sperimentare che «*io è un altro*» (2), di sentire che dunque siamo stati *lì*. Diversa, è nell'infanzia l'intimità con l'oggetto, per lo stupore e la passione che tutti i bambini provano nell'incontro con le cose e col mondo; dice Benjamin: «il bambino non si esprime attraverso le cose, ma esprime le cose attraverso di sé» (3). Le figure dell'infanzia sono tese verso qualcosa di nuovo che non smette di ricordare e di *risvegliare* il passato.

Pur lavorando da molti anni con gruppi di bambini di diverse età, continuo a provare una forte sorpresa nel constatare che l'abitudine non smorza l'intenso coinvolgimento e il potere evocativo che questa attività clinica suscita sia in me

conduttrice, che nei bambini coinvolti. Questi pensieri di W. Benjamin sembrano introdurre un'efficace chiave di lettura.

Come diversi altri autori hanno già descritto, quella dei gruppi terapeutici con bambini è un'esperienza difficile, faticosa, rischiosa, nella quale si oscilla da sentimenti di inutilità e confusione ad altri di ricerca comune e profonda condivisione di qualcosa che si sperimenta come una conquista interiore, comune, di ciascuno, ma anche al di là di noi. Ogni volta mi incuriosisco e mi interrogo su come accadano quei momenti di improvvisa apertura, magari dopo lunghi conflitti, incomprensioni e diaspore, quei momenti in cui tutto il gruppo sembra ritrovare armonia per aver fatto proprio qualcosa di nuovo, senza dirselo esplicitamente, ma avendolo sperimentato, incontrato, *colto* attraverso parole, gesti, immagini, affetti, relazioni, soprattutto attraverso il *pato*s del gioco, il sentirsi all'unisono con ciò che si scopre.

L'esperienza mi ha portato a pensare che il mio ruolo di conduttore risieda essenzialmente nel dar luogo, proteggere e comprendere il gioco del gruppo con quella passione e serietà che anche i bambini spontaneamente mettono, quando non ci siano ostacoli interni o esterni. Contribuendo, con la mia rêverie, al processo di trovare- ricreare le forme necessarie a significare l'esperienza.

Non è facile, perché i bambini che partecipano ai gruppi sono bambini fragili, con blocchi o mancanza di limiti nel rapporto con gli altri e la realtà, con una relazione incerta e contraddittoria anche con se stessi. Però sono attratti dal gioco e questo gradualmente porta a dedicarsi a qualcosa in comune di impegnativo, che assorbe, meraviglia e modifica, trascina le singole soggettività in una fusione con aspetti della realtà alla quale altrimenti restano chiuse, un'esperienza simile a quella che da grandi può succedere con la musica, l'arte, l'amore.

Sul percorso teorico di approfondimento del tema del gioco come chiave decisiva di accesso all'esperienza del reale ed alla sua trasformazione, che si richiama evidentemente a D. W. Winnicott, anziché rifarmi ai più noti teorici della psicanalisi infantile o/e di gruppo, vorrei offrire qualche suggestione proveniente da un altro filosofo tedesco, i cui concetti spesso intersecano i nostri in un modo che a me sembra fecondo.

H. G. Gadamer (1960) descrive il concetto di gioco come centrale per comprendere l'esperienza del mondo, quella artistica e lo stesso processo ermeneutico che ci permette di accedere alla verità. L'uso linguistico che si fa della parola in termini metaforici, ad esempio gioco di luci, di onde, gioco di forze, gioco di parole, implica l'idea di un movimento di andare e venire che non ha alcun fine in cui termini, ma si rinnova sempre in una continua ripetizione. A ciò corrisponde anche il significato originario di gioco come danza. Il movimento ludico, per sua natura senza scopo, senza intenzione e senza sforzo (la sua caratteristica leggerezza), non ha bisogno di un soggetto stabile: vi è un primato del gioco rispetto alla coscienza del giocatore. In questo modo l'essenza del gioco

appare molto vicina alla forma del movimento della natura, che sempre si rinnova senza intenzione e senza sforzo, al di là di ogni singolo soggetto. *Ogni giocare è un essere giocato*: il fascino del gioco, la sua attrazione, consiste nel rischio, nell'incertezza, nel fatto che il gioco diviene signore del giocatore. E' il gioco che irretisce il giocatore, *lo fa stare al gioco*. Analogamente all'esperienza dell'arte, non è la soggettività di chi ne fa esperienza che permane e dura, ma l'opera stessa: la sua peculiarità risiede nel fatto che essa diviene un'esperienza che modifica colui che la fa, perché coglie un aspetto della realtà non ancora svelato. Così mentre nell'arte e nel mito le cose del mondo trovano una forma per la rappresentazione, nel movimento ludico si auto-rappresenta il movimento degli eventi, l'aleatorietà del reale, la sua infinita oscillazione tra essere e gioco. Entrambi queste esperienze aprono il soggetto ad un diverso contatto con le cose, che permette o favorisce l'accadere di momenti di comprensione profonda e autentica, avvertiti come incontri con una propria, ma anche a sé trascendente, e condivisa verità (4).

Anche per D. Winnicott (1971): «Fare in modo che i bambini siano messi in condizione di giocare è di per sé una psicoterapia, .... è il gioco che è l'universale e che appartiene alla sanità; il gioco porta alle relazioni di gruppo, il gioco può essere una forma di comunicazione in psicoterapia, il gioco facilita la crescita, e pertanto la sanità, e infine la psicoanalisi si è sviluppata come una forma altamente specializzata di gioco al servizio della comunicazione con se stessi e con gli altri» (5)

In gruppo poi il gioco è più immediato, più mobile, più intenso e insieme più rischioso, ma è un rischio che vale la pena di essere attraversato, con accortezza, per strappare ogni tanto qualche frammento di vissuto che risuona come verità, come trasformazione dell'esperienza, al di là degli assetti difensivi individuali e collettivi, come insegna W. R. Bion.

Entriamo ora nel vivo dell'esperienza clinica: parlerò in particolare di 2 gruppi di bambini, uno di 6 b. (età 5-7 anni) ed uno di 5 b. (età 4-6 anni), tenuti presso il TSMREE della ASL RMC, nel distretto XI (zona S Paolo). I bambini sono seguiti dal servizio per problemi affettivo- relazionali di diversa natura e gravità (mutismo selettivo, DGS, inibizione, fragilità dell'io con scarso autocontrollo, impulsività, difese ossessive), alcuni anche problemi strumentali (disprassia, disturbo del linguaggio). Tutti hanno difficoltà di apprendimento e scolastiche, senza deficit cognitivi.

I gruppi si vedono settimanalmente per un'ora e un quarto presso i locali del servizio ed hanno a disposizione materiale espressivo e ludico (fogli, colori, forbici, colla, personaggi, marionette, animali, macchinine, ecc.).

**Tra parole e cose: il pensiero che oscilla dal bisogno al legame**

L'uomo, dice G. Agamben (1978), è l'unico animale che nasce senza linguaggio, ma lo deve acquisire e imparare ad usare perché questo si faccia *discorso*. Così l'infanzia è il luogo dove si apprende la parola, per intendere le cose, dirle, chiederle, intrecciando, non sempre in modo armonico e fortunato, il senso interiore con il significato condiviso. Se fallisce la fiducia di poterlo fare con sufficiente successo, come sappiamo, il bambino cercherà di prendere quel che non può comprendere o tenderà a chiudersi nel solipsismo.

*Andrea (6aa), un bambino molto ansioso e inibito, con un rapporto con la madre ancora primitivo, fatto di un linguaggio intimo, fisico ed esclusivo è tendenzialmente chiuso in un mondo fantastico, spesso usa le parole in modo incongruo al contesto, più per evitare, che per favorire la comunicazione. Le prime volte che viene al gruppo, porta con sé piccoli talismani (gusci di noci, bastoncini, sassi, bulloni, ecc.) raccolti nel giardino della scuola e custoditi nelle tasche, che ama mostrare, ma non accetta che gli altri tocchino. Attribuisce a questi oggetti nomi inappropriati, lasciando interdetti gli altri: questo mi conferma il significato soggettivo e incantato che hanno per lui questi oggetti. Ascolto con interesse le parole con cui accompagna questi tesori, cerco di aiutarlo a spiegare i nomi fantasiosi con cui li chiama (ad es. un bullone presentato come lampadina), lui è confuso, incerto: commento che gli altri non possono entrare nei suoi pensieri, che a volte per gioco le cose, un sasso, un bastoncino, possono diventare per noi anche un'altra cosa, nella fantasia. Me li consegna per non perderli, li tengo da parte fino alla fine della seduta: può separarsene per un po', per unirsi ai giochi con gli altri.*

*In uno dei primi incontri di gruppo a cui partecipa, Andrea appende a dei chiodini al muro dei rettangoli costruiti con le costruzioni Lego, dicendo che sono le fotografie dei compagni del gruppo. Apprezzo l'idea, sottolineando come sia importante per ognuno nel gruppo ricordare di essere un bambino diverso dagli altri, ma anche sentirsi visti tutti. Un altro bambino sale, lancia per terra le costruzioni, che esplodono fragorosamente, tutti ridono, Andrea protesta incredulo. Commento che ai bambini piace costruire cose nuove, ma anche farle a pezzi, per rabbia, per contrastare quelle degli altri, per gioco, per inventarne ancora. Senza giudizi di valore sulle azioni, mi offro di aiutarlo a riparare gli oggetti rotti, lui lo fa, ma poi sceglie di unirsi all'eccitazione degli altri. Da allora, ogni volta che arriva chiede a qualche compagno se si ricorda che ha giocato con lui e ride per sottolineare il piacere legato al ricordo e la complicità: ora prova ad usare le parole per creare legami, per intessere memorie, per richiamare un'esperienza comune che può essere ripresa, che ha un significato affettivo che può scambiare e condividere.*

*Usa ancora a volte le parole in modo incongruo, ripetendo in modo confuso pezzi di canzoncine apprese a scuola o di discorsi ascoltati, ma ora lo fa per attirare l'attenzione, per sperimentare le sue competenze e vedere l'effetto che*

*fanno: sembra cercare negli altri una conferma e un chiarimento sui significati per lui ancora ingarbugliati. Così riprendo le sue frasi confuse e provo con i bambini a dipanarne il senso, con un contributo comune.*

Le parole sono usate nei gruppi di bambini (in particolare fino ai 6-7 anni) in modo assai diverso da quello degli adulti: dense di emozioni a volte contraddittorie, cariche di un significato soggettivo non ancora veicolato da precisi codici condivisi, risultano spesso difficilmente traducibili nei significati comuni. Il bambino a volte non riesce a dare conto del significato interiore incompreso dagli altri, non riesce a spiegare, si sente confuso, incerto, diventa spaesato, finendo per insicurezza per dire qualche “sciocchezza”.

La parola è quindi spesso per i bambini qualcosa che chiede riconoscimento e valore, che non ha un significato unico, ma lo acquista nel contesto dello scambio comunicativo. Come il disegno, che a volte non sanno dire cosa sia se non dopo lo sguardo interrogativo e le ipotesi degli altri. Intuitivamente utilizzano il linguaggio come un’*intesa*, dove il senso non è un *a priori*, ma scaturisce da una catena di “libere associazioni”, da un incontro con la risposta degli altri. Nel gruppo la parola deve essere rilanciata, rimessa in gioco, perché serva ad indagare i molteplici aspetti della realtà: quelli evocati emotivamente e quelli sociali trovati insieme.

*Verso la fine del primo anno di gruppo, Andrea costruisce una “casetta” sotto la scrivania, insieme ad altri maschietti, una tana per la loro banda, ma escludono Lorenzo, bambino di 6aa. con diagnosi di DGS, per la sua scarsa competenza nelle relazioni. Lorenzo si isola e piange. Lo aiuto a riprovare, chiedo chi ha un’idea. Dopo un po’ Andrea prende un bambolotto e inizia ad accudirlo, chiedendo la collaborazione di Lorenzo. Dice che ci vuole raccontare la storia del bambino: lo ha sentito piangere vicino alla “casetta” ed ha capito che aveva bisogno di cure, per questo vuole occuparsene con Lorenzo, per consolarlo. Vuole anche raccontarci la storia di sua mamma, che quando era piccola andava alla stessa scuola dove va lui ora, vicino al servizio dove si trova la stanza del gruppo: anche lei con tanti bambini, come noi qui.*

Andrea sembra impegnato ora intensamente sulla ricostruzione di nessi logici e legami affettivi, fra motivazioni ed azioni, fra tempi e luoghi diversi, per avere un rapporto più congruo ed efficace con la realtà. Dalle parole incomprensibili e magiche dell’inizio è arrivato nel gruppo ad usare le parole per dare senso, per intessere storie che veicolano intensi significati affettivi, che ha appreso in rapporto con gli altri: ha capito che per appartenere al collettivo bisogna scambiare un linguaggio condiviso.

*Un altro esempio: Dalia, di 5aa. e origine filippina, a scuola è mutacica, mentre a casa parla, ma è molto nervosa e dispettosa. Al gruppo per un po’ fa la timida, imita l’altra bambina presente, anche se nei giochi è più attiva. Un giorno si scatena, insieme a Lorenzo, utilizzano i pennarelli come bacchette per suonare la*

*batteria, contro ogni superficie della stanza, in un fracasso crescente. Cerco di dare forma, ritmo al suono, per rendere più tollerabile il rumore, di usare uno scatolone per fare un tamburo, ma tutto è travolto dal puro rumore. Un bambino si lamenta, devo farli smettere, ma al termine di quella seduta è la prima volta che sento Dalia salutarmi con un “ciao”. Inizierò a dire qualche parola nel gruppo alcune sedute dopo, quando facendo tante palline di pongo dirò “cacca” ridendo e ripetendolo tante volte. Sorrido, confermo che può sembrarlo, che con il pongo- cacca si possono fare molte cose e suggerisco di allungarlo. Allora Dalia è conquistata: fa bracciali, treccine, pendoli, una corona, cerchietti, serpenti e una frusta, felice di sentirli “indovinare” dalle mie parole. Da allora parla, si esprime anzi con più padronanza degli altri, con grande sorpresa di Lorenzo: “ma lei parla!”.*

Sembra che sia stata necessaria una certa dose di allegra aggressività, uno scomposto emergere del suono, per rompere il muro del riserbo, dell’evitamento, perché si decidesse a rischiare di lanciare le proprie parole in mezzo agli altri, come una “cacca” che non è più trattenuta e può servire a giocare e a trovare innumerevoli forme fantasiose per ricostruire in modo creativo le cose. Le parole sono prima di tutto un suono che prorompe dal corpo, un suono che viaggia e riempie lo spazio, che rimbalza tra gli altri e le cose.

La parola nel gruppo non può essere “prescritta” come avviene in altri contesti, ma attesa, presa e offerta come un dono, lasciata risuonare, senza troppa fretta di individuarne il senso, perché si crei lo spazio affettivo in grado di svelarla un po’ alla volta, perché ne germogli un pensiero fecondato dall’apporto degli altri, perché aumenti il desiderio di sperimentare, di inseguire nuovi fili che vengano in mente.

Anche il conduttore deve usare le parole con la stessa “leggera” profondità, per provare a leggere in modo immaginifico il gioco dei bambini. *Di volta in volta commento: «il gruppo prima sembrava una piscina dove tutti potevano tuffarsi e nuotare insieme, ... un paese con una montagna – spalliera dove salire per mostrare il proprio coraggio, ... c’è una caverna- cuscinone dove nascondersi dai pericoli e dagli altri, ... ora siamo in un circo dove si esibiscono animali diversi, come il leone Lorenzo, la zebra Lidia, la tartaruga Andrea, che usa il cuscino come un guscio, ecc.».* Così il gioco acquista una sua raccontabilità e il gruppo diventa lo scenario del teatro interno – esterno dove ognuno crea, partecipa e osserva la scena comune, allontanandosi per differenziarsi e poi tornare nella mischia, riprendendo di volta in volta la scena preferita, tra quelle sperimentate, per esprimere l’emozione che si fa strada.

Le favole, che all’inizio ogni tanto propongo come gioco collettivo (il lupo e i tre porcellini e altre), forniscono, in questo quadro, un canovaccio, un vocabolario, per offrire al gruppo una “grammatica delle emozioni”, un patrimonio comune da cui attingere per mettere in scena l’intensità della paura, la forza dei desideri, le prove del crescere.

## **Strategie d'incontro: come apprendere a scherzare col fuoco**

Il gruppo di cui sto parlando è composto da bambini che hanno in comune una fragilità dell'io, che li rende particolarmente ansiosi nell'incontro con l'altro: un tratto di evitamento, di fobia sociale, che li porta ad atteggiamenti difensivi eccessivi, rigidi e disfunzionali, impoverendo la presa e lo scambio con l'ambiente. Mentre per le due bambine e i due maschietti di cui si è parlato, prevalgono aspetti di chiusura e inibizione, gli altri due bambini, Matteo e Giacomo, oscillano tra momenti di chiusura ed altri di impulsività e dirompenza, con scarsa regolazione degli impulsi e facile ricorso all'aggressività agita sugli altri.

Così nel gruppo il momento dell'incontro, dello stabilirsi dei legami, e quello della separazione, sono in genere pieni di tensione, di aspettative e paure. E' in questi momenti difficili che provo a usare i personaggi delle fiabe, come il lupo avido e cattivo, la strega malvagia, i porcellini furbi, la bambina ingenua, per catalizzare i sentimenti dominanti che paralizzano il gruppo e rilanciare il gioco. Evocata per dare corpo alla prepotenza del cattivo e, contemporaneamente, alla paura e furbizia dei bambini in pericolo, la scena dell'inseguimento e sconfitta del mostro diviene la «scena modello» (6) del gruppo, che di volta in volta la utilizza e declina in modi funzionali al momento.

*Così Matteo, prima infuriato perché gli altri non giocano come dice lui, decide di interpretare la parte del mostro e di giocare a mettere paura alle bambine, che si divertono a urlare di spavento e lo stuzzicano per ripetere il gioco. Così Giacomo, spesso permaloso e corrucciato, si copre con il cuscinone e non vuole essere disturbato, ma finisce per proporre lui stesso agli altri che gli saltino addosso, per poi scrollarli via e ricominciare. Anche Lorenzo si isola molto di meno da quando scopre che lo diverte fare i dispetti al "mostro" Matteo, per provocarne la reazione infuriata e, nonostante le prenda, ride di gusto e riparte all'attacco. Se fermo Matteo con energia quando esagera con le botte e Lorenzo piange, Andrea mi chiede di andarlo a consolare, come se la scena rituale del mostro non andasse disturbata, nonostante le conseguenze concrete dell'azione. Per i bambini il gioco va al di là dei soggetti che lo mettono in scena e attraverso la ritualità teatrale si addomestica l'intensità dell'agito.*

Così i bambini imparano a giocare con il fuoco della rabbia propria ed altrui, provano a modularla e darle forma, fanno i conti con il desiderio e la paura dell'incontro- scontro con gli altri, scoprendo, attraverso la maschera dei personaggi interpretati, qualcosa di molto intimo, che nel gioco li trascina a sperimentare le situazioni in modo imprevisto, attivando nuove risorse e scenari emotivi inesplorati.

*Non sempre si riesce a trasformare lo scontro in gioco: a volte tirano oggetti rischiando di colpirsi o si aggrediscono in malo modo: Matteo si sente il più*

*forte e vuole mostrare agli altri maschi che devono temerlo, Giacomo entra in competizione. Matteo grida che nessuno gli si deve avvicinare. L'unica alternativa allo scontro fisico a volte consiste nel cavalcare la tigre: suggerisco di fare due ciurme di pirati che si combattono. Costruiamo con la carta munizioni, bandiere, bende, cannocchiali, poi si ingaggia la battaglia. Tutti si coinvolgono e le relazioni non sono più rabbiose. In particolare per i più timidi come Lorenzo, Andrea e Lidia, sperimentare questi ruoli aggressivi è un'esperienza nuova, affascinante e rinforza il senso di efficacia e di autostima nei rapporti sociali. Poi Dalia modifica il gioco: comincia a nascondere le munizioni, a schiacciarle per proteggerle in un nascondiglio- scrigno e, con l'aiuto di Giorgio, le "bombe" di carta schiacciate diventano monete d'oro, vengono colorate e formano il "tesoro". Giorgio si mette a disegnare una mappa, lui così insicuro nel disegno, si impegna molto e tutto il gruppo collabora. E' per tutti un momento importante di ricerca inventiva: l'energia aggressiva si è trasformata in furia creativa.*

*Un'esperienza insperata: Giorgio, che nei suoi momenti di cupezza dichiara di voler farsi male e rompere tutto, ora inventa percorsi e si dedica a proteggere il tesoro. Ai bambini capita di passare da un'impulsività distruttiva a un forte desiderio di riparare e riallacciare le relazioni: questo momento positivo li aiuta a imparare a controllare le proprie reazioni. Giorgio arriva intrattabile, poi si lascia prendere dal gioco e finisce per costruire aereoplanini di carta su cui scrive messaggi affettuosi, o ritagliare con la carta girotondi di bambini: sembra grato al gruppo per averlo svelato- reso tenero.*

Ho sempre ammirato questa capacità dei bambini di trasformare in corso d'opera la funzione degli oggetti, così da generare una metamorfosi del senso imprevista, come nel caso del passaggio dalle bombe alle monete d'oro. Per la mente adulta questa elasticità immaginativa è difficile, sorprendente, ma i bambini non progettano questi cambiamenti, li *trovano*: nel gioco seguono le cose come tracce di un'avventura che si trasforma da sola.

Se si sentono sostenuti dallo sguardo e dalla partecipazione riflessiva dell'adulto, che pone limiti all'eccitazione e suggerisce forme non pericolose o distruttive all'azione, i bambini si immergono nel gioco, guardando le cose in modo originale e provano a scandagliare nuove strategie di senso. Così sperimentano di volta in volta ruoli e personaggi che mettono in gioco i diversi aspetti di sé: esperienze preziose, dove vanno aiutati a non fissare o irrigidire i ruoli (buoni- cattivi, aggressori- vittime), ma ad entrare e uscire dalle parti con caratteristiche complementari, per accettare la flessibilità emotiva, potenziare le loro competenze, espandere e meglio articolare la loro personalità.

**Il pensiero emozionato e il gioco con l'altro: la ricerca di un legame creativo**



Il secondo gruppo di cui voglio riportare materiale clinico è composto da bambini più piccoli, tra i 4 e i 5 anni e mezzo. Sono tre maschi e due femmine, frequentano tutti la scuola materna e sono arrivati al servizio per diverse difficoltà evolutive: linguaggio e comportamento più infantile rispetto all'età, difficoltà nelle relazioni con gli altri, ansia e mancanza di limiti in famiglia. Mario è arrivato con una forte inibizione che interferiva in tutte le sue prestazioni, ora in parte superata, Michele con un quadro complesso, ansia ossessiva, stereotipie, difficoltà di relazione con i pari, Silvia con un disturbo emotivo di tipo ansioso che mette a dura prova i propri genitori, Enrico ed Erica, la più piccola, con modalità e linguaggio poco evoluti e tratti di insicurezza che rischiano di condizionarli nell'apprendimento.

*Da subito Michele, intelligente e molto preoccupato dell'incontro con gli altri, cerca di controllare la situazione raccontando e disegnando freneticamente i personaggi e la storia di "Guerre Stellari" di cui è appassionato: vorrebbe che gli altri impersonassero le scene da lui evocate, ma nessun altro conosce la vicenda. A Silvia quegli scontri tra maghi e figure con strani poteri fanno venire in mente le streghe che arrivano a casa sua la sera, racconta, quando lei e i fratelli devono dormire e la nonna li avverte che se non chiudono gli occhi saranno rapiti da queste malvagie. Questo ricordo emoziona ed eccita tutti: disegnano i bambini che dormono, le streghe pronte ad entrare in azione, le difese che bisogna inventare. Subito dopo giochiamo alla scena narrata: Michele, Silvia ed Erica (che sceglie sempre di fare la sorellina di Silvia), si mettono sotto il cuscinone fingendo di dormire, a me tocca la parte della strega in cerca di bambini che non vogliono dormire. Loro riescono a farmela sotto il naso, scherzando tra loro ad occhi chiusi. Mario ed Enrico invece decidono di essere dei "lupi grigi", cuccioli selvaggi che vivono in una tana vicina alla casa degli altri, giocherelloni, ma pronti ad intervenire contro la strega.*

*Parliamo della paura di dormire, degli incubi e delle strategie per affrontare le ansie notturne: Michele dimentica le stereotipie e le interminabili guerre di fantasia per condividere il gioco di sfuggire alla strega, Silvia insegna a Erica tutti i trucchi della mamma per tenere lontane le streghe, mentre Enrico e Mario inventano questi personaggi animali, i lupi grigi, non pericolosi come il fiabesco lupo nero, ma più forti ed attrezzati dei bambini piccoli nel competere con le streghe e i mostri notturni.*

Il gruppo si organizza attorno a questo gioco, che ripeterà molte volte in diverse versioni: per loro va a costituire la "scena modello" di come l'immaginario infantile rappresenta il perturbante e si attrezza per affrontarlo. Attraverso questo gioco i bambini condividono un'esperienza interna molto intima, come quella dell'ansia notturna legata alla separazione, al minore controllo di sé e della realtà, ai fantasmi che emergono. Accompagno l'esperienza condividendone il valore, l'importanza, faccio notare le reazioni diverse, utilizzo

le loro idee per aiutarli a costruire forme narrative in grado di rappresentare l'esperienza interiore, perché sentano di diventare protagonisti e attori più consapevoli dei propri movimenti emotivi e se ne sentano meno sopraffatti.

*Anche il momento del disegno ha un'analogia funzione e si intreccia al gioco: osservano il disegno l'uno dell'altro per indagarne il contenuto e la forma ed apprendono, imitandole, nuove modalità. I guerrieri disegnati da Michele sono utilizzati da tutti per rappresentare i conflitti, come la famiglia ritratta da Erica dà l'avvio a molte versioni del tema. Michele impara da Enrico a dare spessore al corpo dei personaggi, Mario dà l'esempio su come copiare dal vero i pupazzetti. I disegni di Silvia sulla strega e sui modi per scacciarla sono lo spunto per varie serie sugli incubi e i modi per difendersi: supereroi che sul tetto vegliano il sonno dei bambini, il fuoco o il fumo contro gli aggressori, nascondigli, ecc.*

Questo comune lavoro della mente, di un pensiero emozionato che non si attiva per eludere i sentimenti negativi, ma per cercare strategie espansive che indaghino modi differenti di modificare le esperienze paurose e frustranti, produce un arricchimento psichico individuale e collettivo e allenta la tendenza infantile a ridurre la realtà al proprio desiderio o il desiderio a quello dell'altro, che sente prevalere.

Il gruppo sta imparando a maneggiare sentimenti difficili, ma nel gioco anche la furia, la sconfitta e le ferite si possono mitigare e riparare, provando a ripetere la scena, facendo tesoro dell'esperienza e dell'esempio degli altri. Ad esempio Michele, prima controllante e difeso, sembra poter sperimentare la fragilità e l'insicurezza, la contraddizione del desiderio, con un'ansia più tollerabile, con un'oscillazione tra l'onnipotenza della fantasia e l'autenticità delle relazioni, che lo porta a volte a fuggire, ma gli consente anche di tornare ad uno scambio da cui apprende cose importanti, se ne lascia toccare e aiutare.

## **Conclusione**

Come evidenzia il materiale clinico, nel gruppo i nodi problematici e le angosce emergono con grande rapidità, vengono confrontati e messi in comune in modo spontaneo, perché gli stessi bambini colgono presto come modi apparentemente opposti (il ritiro degli inibiti, l'incontenibilità degli irrequieti) siano le facce di uno stesso problema, di una grande vulnerabilità e paura di non riuscire a far fronte ai potenti e contraddittori impulsi interiori ed alle complesse richieste del mondo esterno. Nel gruppo le due scene, esterna e interna, spesso si fondono e, nel qui ed ora, si rivivono le ansie e difficoltà attivate dai rapporti con gli altri, le fantasie che entrano in campo, i ruoli che ciascuno è abituato a interpretare, i corto-circuiti emotivi, in una teatralizzazione che consente di agire nel vivo per modificare la scena, aprendo spazi nuovi al pensiero metaforico ed alla meta-comunicazione sull'accadere.

Nel gioco le parole e i gesti, specie quelli più autoreferenziali e difficilmente comprensibili, possono avere quel significato magico- mitico, che precede quello descrittivo- discorsivo, necessario al tentativo di esprimere l'esperienza interiore ancora confusa e di padroneggiare l'impatto con qualcosa di esterno che impressiona, emoziona, ma ancora sfugge alla comprensione e non si assimila al già noto, senza ricorrere all'agito dirompente.

Nel linguaggio e nel gioco si sperimenta lo spazio, mai stabile e definito una volta per tutte, tra sé e il mondo, tra l'indefinito dell'accadere e l'infinito dei possibili significati, modulando, attraverso l'esperienza condivisa, le oscillazioni del senso, per costruire significati soggettivi da comunicare, confrontare e scambiare con gli altri.

Il desiderio ancora incerto di incontrare l'altro per avere riconoscimento e affetto, aprendosi ai suoi desideri e contenuti, deve fare i conti con la paura di esserne sopraffatti, di non saper più distinguere le intenzioni ed ostacoli propri dagli altrui, l'ansia della passività, la rabbia della dipendenza, il conflitto e la tensione interiore tra opposti bisogni.

Il gruppo permette di sperimentare l'incontro con l'estraneo ed il perturbante all'interno di una circolazione di sentimenti, desideri e paure comuni, dove si vivono momenti di autentica condivisione che allentano le tensioni e si viene accompagnati nella ricerca di forme mentali che mitigano lo spavento. Il gioco aiuta i singoli ad andare oltre se stessi e i propri schemi difensivi, a lasciarsi catturare nel rischio della novità, li porta a scoprire aspetti incerti e inesplorati della realtà, sentendosene inclusi e quindi trasformati, in un'esperienza creativa che arricchisce la capacità di condivisione e il sentimento interiore di "verità".

Questa continua ricerca interna di verità, così decisiva per ciascuno di noi, ma ancora di più per i bambini che si affacciano all'interpretazione del mondo e dell'esperienza, passa attraverso un'apertura, un incontro, tra il significato più profondo e intimo che le cose e le relazioni rappresentano per noi e il significato attribuito dagli altri, una difficile e precaria fusione tra soggettivo e oggettivo, tra trovato e creato, accolto e preso, "appreso".

Il vissuto, intenso e temporaneo, di essere "all'unisono" con aspetti, contenuti e movimenti, della realtà esterna, che rimane sfuggente, permette di non rimanere irretiti in un sentimento di inautenticità e falsità dell'esperienza, che si estende al sé e porta a odiare il pensiero stesso e l'emotività, sentiti come ostaggi dei bisogni propri o altrui.

Questo percorso, descritto da W. R. Bion (1970) come "*trasformazione in O*" per entrare nell'*effettività*, consente non solo e non tanto di comprendere qualcosa sul piano cognitivo, ma di esperire l'incontro con l'autenticità dell'altro o della cosa, al di là dei nostri interessi e previsioni, per questo spogli di memorie e desideri, per evolvere insieme e divenire, modificare noi stessi, in un processo di mutua trasformazione.

Come nell'esperienza artistica, nella terapia di gruppo si possono svelare e fare propri nuovi punti di vista e versioni della realtà, che ci cambiano, se il terapeuta è soprattutto attento a cogliere, in un vissuto di profonda condivisione, le specifiche forme della verità dell'infanzia e del suo mettersi in gioco, sapendo resistere al dubbio, all'incertezza e al rischio del caos.

### Note

- 1) Benjamin W. (1928). *Giocattolo e Gioco*. In Benjamin W. *Figure dell'infanzia*, Tr. It. a cura di Cappa F. e Negri M., Raffaello Cortina Ed., 2012 (p. 181).
- 2) «*Je est un autre*», Rimbaud A., (1871). *La lettera del Veggente*.
- 3) Benjamin W. (1928). *G. F. Hartlaub, Il Genius del bambino*. In Benjamin W. *Figure dell'infanzia*, Tr. It. a cura di Cappa F. e Negri M., Raffaello Cortina Ed., 2012 (p. 61).
- 4) Gadamer H. G. (1960). *Il gioco come filo conduttore dell'esplicazione ontologica*, (pp. 132 -141). In Gadamer H. G. *Verità e metodo*, Tr. It. Studi Bompiani, 1983
- 5) Winnicott D. W. (1971). *Oggetti transizionali e fenomeni transizionali*. In Winnicott D. W. *Gioco e realtà*, Tr. It. Armando Editore, 1974 (p. 76)
- 6) Lichtenberg, J.D (1995), *L'uso della scena modello nella terapia del paziente grave*, Psiche: Rivista di cultura psicoanalitica, III 2-3.

### Bibliografia

- Agamben G. (1979). *Infanzia e storia*, ristampa Einaudi, 2001
- Benjamin W. (1928). *Figure dell'infanzia*, tr. it. a cura di Cappa F. e Negri M., Raffaello Cortina Editore, 2012
- Bion W.R. (1970). *Attenzione e interpretazione*, tr. it Armando Editore, 1973
- Cassirer E. (2003). *Linguaggio e mito*, tr. it. SE SRL, 2006
- Gadamer H. G. (1960). *Verità e Metodo*, tr. it. Studi Bompiani, 1983
- Winnicott D. W. (1971). *Gioco e realtà*, tr. it. Armando Editore, 1974

### Nota sull'autore

**Adriana Dondona**. Psicologa con formazione psicodinamica in psicoterapia di gruppo con bambini e adolescenti. Lavora come educatore professionale presso un Servizio ASL per l'età evolutiva. Conduce da molti anni gruppi terapeutici con bambini e adolescenti. Docente in più edizioni di corsi sulla Conduzione di gruppi nei Servizi pubblici, presso alcune ASL del Lazio ed autore di lavori sull'argomento come *Mimesi e rito*, Richard e Piggie, 2010 e *Il corpo crea la testa*, Funzione Gamma N. 26

Email: [adriana.dondona@fastwebnet.it](mailto:adriana.dondona@fastwebnet.it)