

**ANTOLOGIA
CAPITOLO SETTIMO**

A. D.W. Winnicott, Vivere creativamente

In questo brano, scritto nel 1970, Winnicott tratta esplicitamente il tema della creatività, riportandolo al sentimento di esistere e alla percezione del valore della vita. Si tratta di una prospettiva che approfondirà successivamente nel saggio *Gioco e realtà* (1971) e che collega esplicitamente il pensiero creativo alle modalità d'interazione col mondo del bambino piccolo, modalità che vengono messe in atto in modo privilegiato attraverso il gioco. Sviluppare la creatività così intesa è molto importante affinché gli adulti sappiano connettersi con il gioco dei bambini e incontrarli nell'area transizionale.

Fonte: D.W. Winnicott (1986), *Dal luogo delle origini*, R. Cortina, Milano 1990, pp. 31-33.

Definizione di creatività

Qualunque sia la definizione di creatività che si voglia accettare, essa deve includere il concetto di validità o di inutilità della vita a essere vissuta, e ciò quale conseguenza dell'accettazione o della negazione che la creatività faccia parte dell'esperienza individuale del soggetto.

Per essere creativa, una persona deve esistere e avere il sentimento di esistere, non tanto come certezza consapevole, quanto come un dato di base da cui partire.

La creatività dunque è l'azione che deriva dall'essere, segno che colui che è, è vivo. L'impulso può essere silente, ma quando parliamo di "fare", allora siamo già in presenza della creatività.

È possibile dimostrare che, talora, in alcune persone, tutte quelle attività che indicano che l'individuo è vivo non sono altro che risposte a stimoli: sospeso lo stimolo, la persona non ha più vita. Ma, nel caso limite, la parola "essere" non ha alcun significato: affinché l'individuo esista, e ne abbia il sentimento, deve predominare in lui il fare impulsivo su quello reattivo. Tutto ciò non è semplicemente una questione di volontà, di impostazione e di re-impostazione di vita; i modelli fondamentali, infatti, vengono tutti posti nel corso del processo di crescita emotiva, e inizialmente sono essi i fattori che esercitano la maggiore influenza.

Dobbiamo presumere che la maggior parte delle persone si trovino in una posizione intermedia tra i due estremi ed è proprio questa la posizione che ci consente d'intervenire sui nostri propri modelli. Ciò che rende interessante questa discussione, liberandola dal pericolo di essere un mero esercizio accademico, è esattamente questa possibilità (oltre al fatto di prendere in considerazione in questo modo ciò che possiamo fare come genitori e educatori).

La creatività, quindi, consiste nel mantenere, nel corso della vita, qualcosa che appartiene all'esperienza infantile. [...]

Attraverso un complesso processo di crescita, determinato geneticamente, e con l'interazione di fattori esterni, che possono essere facilitanti od ostacolanti al punto da produrre reazioni, il bambino – che è diventato voi o me – ha costruito la capacità di vedere tutto in modo nuovo, di essere creativo in ogni dettaglio della sua vita.

Avrei potuto cercare in un dizionario il termine “creatività”, fare una ricerca su tutto ciò che è stato scritto su questo argomento da psicologi e filosofi e servirvi il tutto su un piatto d'argento, in modo tale da farvi esclamare: «Com'è originale!». Ma personalmente non sono capace di comportarmi in questo modo: io sento, infatti, il bisogno di parlare come se nessuno avesse mai trattato precedentemente l'argomento di cui mi sto occupando, parole queste che potrebbero farvi sorridere. Ritengo, comunque, che possiate riconoscere la mia necessità di non venire soffocato dal mio stesso tema; infatti, elaborare una concordanza tra le varie accezioni del termine “creatività” sarebbe per me un impegno letale. Evidentemente devo combattere continuamente per *sentirmi* creativo, ciò che implica lo svantaggio che, se sto considerando una parola semplice come “amore”, devo partire da zero (e forse è proprio questa la posizione giusta da cui cominciare). Ma tornerò su questo punto una volta stabilita la differenza tra vita creativa e arte creativa.

Cercando il termine “creare” in un dizionario, ho trovato questa definizione: «portare a esistere». Una creazione può essere “un prodotto dello mente umana”. Non è sicuro che la creatività sia una parola del tutto gradita agli eruditi. Per “vita creative” io intendo la possibilità di non essere continuamente uccisi o annientati dalla compiacenza verso o dalla reazione a un mondo che fa violenza all'individuo; si tratta di riuscire a vedere ogni cosa in modo sempre nuovo. Mi riferisco all'appercezione in contrapposto alla percezione.

B. D. Stern, Diario di un bambino

In questo brano – tratto da un testo che ripercorre, immaginandolo, lo sviluppo di un bambino dalla nascita ai quattro anni – Stern evidenzia che cosa caratterizza l'intersoggettività a livello psicocorporeo tra un bambino di dodici mesi e la sua mamma e mostra, attraverso un esempio, in che cosa consista la sintonizzazione da parte dell'adulto.

Fonte: D. Stern (1990), *Diario di un bambino*, Mondadori, Milano 1999, pp. 113-117.

In questo momento, Joey è felice perché ha trovato il giocattolo perduto e la felicità è un sentimento che può condividere con la mamma. È proprio la gioia, infatti, la protagonista di questo momento; esaminiamola dunque più da vicino.

Essa si esprime contemporaneamente in due luoghi diversi: uno visibile e l'altro invisibile. Gli avvenimenti invisibili avvengono negli occhi e sul viso di Joey, che si apre al sorriso per poi tornare serio, in un'armoniosa sequenza della durata di un attimo. Joey è ben attento a mostrare questi cambiamenti alla mamma, come se costituissero un segnale.

Quelli invisibili, invece, sono rappresentati dalle sensazioni interiori di piacere, che non risiedono nel viso, ma in un punto indefinito della mente e del corpo. Joey, come del resto noi adulti, non saprebbe identificare quel punto; sa solo che è "dentro", da qualche parte. E quello che accade "dentro", nel corso di un'emozione, è un moto vitale a cui occorre dar tempo per esprimersi. Non si tratta di un'immagine statica, né di un'idea astratta, ma è una varietà di impressioni in continua evoluzione, come una musica o una danza. Joey, per esempio, dapprima percepisce il suo senso di gioia come un'onda che monta in crescendo e che, arrivata al culmine, "si gonfia tumultuosa per poi frangersi in una musica spumeggiante", e che finisce per decrescere gradatamente e poi svanire.

È sotto la forma di questa coreografia interiore, od orchestrazione emotiva, che le persone d'ogni età percepiscono i sentimenti; in effetti, in questo senso, bambini e adulti non differiscono poi molto. Occorre tempo per permettere a un sentimento di espandersi; i sentimenti hanno una loro esile trama che può dispiegarsi e svanire per un secondo. Le emozioni possono andare e venire con esplosiva subitanità (la sorpresa per un botto improvviso), o con gradualità (il senso di soddisfazione) e il loro culmine può essere raggiunto istantaneamente (la comprensione immediata di una barzelletta) o levitare lentamente (la rabbia sorda che si accumula dentro). Inoltre, la loro presenza può esprimersi in chiave acuta o in tono minore e l'esperienza che ne consegue non deriva solo dalla sensazione in sé, ma da come essa si delinea e sviluppa nel tempo, così come accade per la musica. La felicità di Joey si esprime, dunque, su questo palcoscenico interiore.

L'unico mezzo di cui dispone la mamma per intuire questa coreografia interiore di sentimenti è l'espressione di Joey. Il volto umano in effetti è il più straordinario veicolo

espressivo che possediamo. Le varie dozzine di muscoli che lo compongono possono esprimere un'infinità di sentimenti in ogni loro sfumatura, e questo vale per Joey a un anno come per noi adulti. Il viso agisce come uno schermo su cui viene proiettata la rappresentazione interiore di un individuo. Sono infatti le medesime "forze" a dirigere, simultaneamente, i movimenti dei muscoli facciali e la danza delle emozioni soggettive. Man mano che la gioia cresce in lui e si gonfia spumeggiante, gli occhi e la bocca di Joey si spalancano sempre più all'unisono col crescendo interiore e anche il respiro resta coinvolto. Poi, nel momento in cui l'emozione raggiunge il suo culmine e inizia la fase decrescente, Joey espira e il suo viso e gli occhi tornano a rilassarsi nell'atteggiamento abituale. Durante la fase di rilassamento il piccolo tende le corde vocali impedendo il passaggio dell'aria e in questo modo prolunga l'espressione del viso sincronizzandola con la velocità di dissoluzione del sentimento. Il fatto che Joey ponga un freno vocale al flusso del respiro provoca anche un suono gradevole: la "musica spumeggiante" in cui si muta e va a perdersi l'onda. In ogni caso il gioco delle espressioni sul viso di Joey corrisponde esattamente, per cadenza e durata, all'evolversi del sentimento interiore.

Joey si rende vagamente conto di tutto questo. Sa che la mamma può intuire i suoi sentimenti e che è il suo viso a offrirle il mezzo per "leggerli". E lui vuole esser letto. Con tutta probabilità, il piccolo percepisce questo suo desiderio di comunicare i propri sentimenti con uno sviluppo imprevisto dell'emozione stessa, che fuoriesce da lui per raggiungere la mamma. Ma è a questo punto che accade la cosa più straordinaria: la mamma ha visto il viso di Joey illuminarsi di gioia per un attimo e sa anche il perché: ha ritrovato un gioco che aveva perduto e ora glielo mostra orgoglioso. Come tutte le mamme è ansiosa di condividere la sua gioia, di fargli capire che sa quello che lui prova in quel momento, ma come fare per dimostrarlielo?

Potrebbe dire: «Oh, Joey, lo so che sei contento e so anche come ci si sente in questi casi». Joey però, anche se è in grado di capire alcune di queste parole, non capirebbe il senso generale. E allora? La mamma potrebbe cercare di scimmiettare il bambino senza far ricorso alle parole e, imitando i suoi gesti, potrebbe tentare di dimostrarli che capisce quello che lui prova. Ma neanche questo servirebbe allo scopo: se la mamma alzasse la mano vuota come ha visto fare a Joey, imitando fedelmente la sua espressione di gioia, sembrerebbe solo ridicola; e poi chissà se lo capirebbe? Potrebbe pensare: «Benissimo, sai fare anche tu quello che ho fatto io – dopotutto mi hai imitato perfettamente – ma come posso essere certo che tu sai cosa ho provato io in quel momento? Come faccio a essere certo che non sei uno specchio? Che hai una mente tua? In effetti, come posso sapere se hai dei sentimenti e se questi somigliano ai miei?». Le imitazioni quindi non sono sufficienti. Cosa può fare allora la mamma?

In questo caso la mamma ha esclamato: «BeeEEnee!» imitando col tono della voce l'espandersi e il ritrarsi dell'ondata dei sentimenti di Joey; così come ha imitato attentamente la durata e il contorno temporale del crescendo-diminuendo. Il tono ascendente della prima parte del suo «BeeEE...» è durato esattamente quanto l'accendersi del sorriso di Joey, e così pure il decrescere del tono della seconda sillaba ha seguito fedelmente lo spegnersi graduale di quel sorriso. Senza cimentarsi in un'imitazione pedestre, la mam-

ma ha intuitivamente creato una forma d'imitazione elaborata e mirata che prende il nome di *sintonizzazione*. La mamma ha estrapolato dai gesti di Joey quegli elementi che meglio riflettevano i suoi sentimenti – il crescendo-diminuendo e la sua durata temporale – e ha tralasciato invece le caratteristiche specifiche della sua espressione. Inoltre ha sostituito la variazione di tono ai mutamenti del viso e l'espressione vocale a quella facciale. Poiché è riuscita a rispondere all'emozione di Joey senza ricalcare i suoi gesti, è chiaro che è impossibile confonderla con uno specchio. Infatti solo un essere umano che sa cosa prova Joey può uscirsene con un «BeeEenee!» che è analogo alla sua esperienza senza esserne una copia. Ecco perché lui capisce che lei ha recepito il messaggio e risponde «Sì!». Questo tipo di corrispondenza analogica è effetto della consapevolezza, una forma particolare di empatia. Per la maggior parte di noi è un riflesso spontaneo, ma il bambino il cui genitore, per una qualsiasi ragione, non riesca, o non possa, sintonizzarsi con lui proverà un senso di solitudine fisica quando è in sua compagnia e finirà, probabilmente, per sentirsi solo al mondo.

Assaporando quel «BEEenee» della mamma (“cavalco sulla cresta di quest'eco”), nel tentativo di capire se corrisponde all'emozione che ha appena provato, Joey comprende che lei condivide i suoi sentimenti ed è certo che la sua risposta verbale sia adeguata perché [...] è ormai in grado di trasferire le intonazioni da una modalità percettiva all'altra e sa che un crescendo-diminuendo del tono della voce corrisponde al crescendo-diminuendo di un'espressione sul viso di un'altra persona o alla tonalità emotiva.

C. J.C. Mills, R.J. Crowley, Metafore terapeutiche per bambini

Mill e Crowley sono due terapeuti californiani, ricercatori e innovatori della psicoterapia infantile negli anni Ottanta del secolo scorso. Attraverso il racconto concreto di un primo incontro mettono l'accento, in questo brano, sulla necessità di empatizzare con il bambino, cercando di contattare il proprio bambino interiore, lasciando da parte informazioni e conoscenze e dando tutto il tempo necessario all'esplorazione e al gioco.

Fonte: J.C. Mills, R.J. Crowley (1986), *Metafore terapeutiche per bambini*, tr. it. Astrolabio, Roma 1988, pp. 41-42.

Cominciò a farsi luce in me l'intima consapevolezza di sentirmi a disagio e distratta: come se cinquemila fatti saltassero qua e là per la stanza, gareggiando per attirare la mia attenzione. Più "informazioni" assumevo, più mi sentivo allontanata dal bambino. Frattanto questo piccino di quattro anni, al quale si riferiva quel fuoco di fila d'informazioni, sedeva triste e silenzioso accanto alla madre. Era quasi immobile, il suo sguardo continuava a vagare per la stanza con curiosità. Anche se la mia rassegna delle "informazioni pertinenti" stava impiegando un'esigua porzione della seduta, mi resi tuttavia conto che non avrei potuto continuare a quel modo. Capii ben presto che avevo permesso a questo materiale, all'apparenza pertinente, d'interferire con l'elemento essenziale del trattamento del piccolo Mark: la presa di contatto con lui nel *suo mondo*. Misi da parte tutta la documentazione spiegando alla madre che ritenevo importante mettermi a giocare un momento con Mark in modo che potessimo conoscerci l'un l'altro. Poi mi avvicinai al bambino, gli presi la mano nella mia e alzando il tono di voce dissi: «Ho notato che ti sei guardato intorno; scommetto che daresti volentieri un'occhiata più minuziosa». Gli brillarono gli occhi e annuì con il capo, poi si alzò dal divano. Dopo questo cambiamento di situazione notai che il mio senso di disagio e d'incoerenza cominciava a diminuire.

Mentre Mark si guardava intorno, mi rannicchiai accanto a lui e cercai di vedere la stanza con i suoi occhi, non con gli occhi di un terapeuta adulto. Ripetei le parole da lui usate per descrivere i giocattoli che vedeva. Mi conformai anche al suo tono di voce e alle sue cadenze infantili, non solo per dargli l'impressione di parlare come lui, ma soprattutto per me stessa: per avere la sensazione di ciò che avrebbe provato il bambino di quattro anni dentro di me al ritrovarsi ancora una volta, dopo esperienze di vita così drammatiche, nello studio di un nuovo terapeuta. [...]

Capii che avrei dovuto farmi un'idea del mondo di Mark prima che tutte le informazioni obiettive potessero avere un qualunque significato utile quanto al mio intervento.

Benché fosse stato descritto dai terapeuti precedenti come estremamente reticente e non reattivo, in quella prima seduta Mark cominciò a dare espressione ai molti conflitti della propria vita attraverso i vari oggetti e giocattoli e la narrazione di storie. Ciò avvenne solo dopo una trentina di minuti dedicati a esplorare reciprocamente la stanza e a conoscerci a vicenda nel modo particolarissimo in cui lo sanno fare soltanto i “bambini”.

Certe volte abbiamo anche cercato la maniera di aiutare i genitori a sospendere il loro punto di vista adulto a favore del mondo estremamente reale del problema del loro bambino. Questa sospensione esige automaticamente che essi stabiliscano almeno un minimo nesso con il bambino che è in loro, perché, acconsentendo a vedere la situazione dall'angolo visuale del loro bambino, la vedono in realtà attraverso le lenti delle proprie esperienze infantili di vita. Da questo punto d'osservazione hanno due grossi vantaggi: 1. possono sentire una maggiore empatia per ciò che va provando il loro bambino; 2. al tempo stesso, hanno accesso alla potenziale ricchezza delle risorse apprese decenni prima, ma delle quali normalmente non possono disporre nella loro prospettiva adulta.

D1. S. Pitruzzella, *L'ospite misterioso* Prima parte

Salvo Pitruzzella è drammaterapista e psicodrammista, docente di Pedagogia delle arti all'Accademia di Belle Arti di Palermo. In questi due brani, successivi uno all'altro, Pitruzzella espone il processo creativo di una bambina di tre anni, attraverso un materiale informe come l'argilla e il gioco di gruppo che ne consegue, e se ne serve per individuare «gli stemmi della disposizione creativa». Presenti naturalmente nell'infanzia, sono i presupposti indispensabili agli adulti per potere esplorare, creare ma anche per saper giocare con i bambini.

Fonte: S. Pitruzzella, *L'ospite misterioso*, Franco Angeli, Milano 2008, pp. 45-48.

1. Una testina di popilo

Scuola dell'infanzia, sezione prima (tre anni), una mattina d'aprile. «Che cos'è?», «Che cosa ci hai portato?». I bambini mi si accalcano intorno, ridendo e spingendosi a vicenda, mentre metto giù il pesante sacco ricolmo di materiale verdastro e umido. «È un gioco», rispondo. «Si chiama argilla». «E che cosa si fa con l'argilla?». «Adesso ve lo faccio vedere», dico, mentre apro il sacco e ne estraggo un mucchietto informe, che comincio a strizzare e manipolare davanti ai loro occhi. I bambini guardano affascinati, indecisi tra la curiosità e il disgusto. Poi è la prima a prevalere, e qualcuno accenna a toccare con un timido ditino i pezzi che ho messo sul banco. Qualcun altro lancia uno sguardo interrogativo alla maestra, accorgendosi che a giocare con quella cosa si rischia di sporcarsi le mani. Al suo cenno d'assenso, molti cominciano ad accettare i pezzi che porgo, e trovano un posticino nella stanza per giocare con il proprio mucchietto. Non ho dato alcuna indicazione, e neppure un esempio (se non la prima dimostrazione della morbidezza e della malleabilità dell'argilla), quindi ognuno è libero di sperimentare a suo modo. E questo è esattamente ciò che fanno. C'è chi schiaccia e rischiaccia con le mani il proprio mucchietto per sentire il rumore che fa; chi lo assaggia e chi lo odora; chi lo sbatte con forza sul muro e chi lo appiattisce sul banco coi pugnetti; chi lo infila nei buchi e chi lo lancia per aria; e naturalmente chi lo spiaccica sui propri abiti o sui capelli del compagno. Insomma: un gran finimondo, attraverso cui percepisco l'occhio preoccupato della maestra, appena confortato dal fatto che, approfittando della mitezza della giornata, sono pronte nel giardino appena fuori dell'aula due grandi bacinelle di acqua tiepida per lavarsi le mani.

Dopo svariati esperimenti in cui ha visto il pezzetto allungarsi e ricompattarsi tra le proprie mani, Marina ha trovato un contenitore di plastica semi-ovale (di quelli che

contengono le sorprese nell'uovo di Pasqua) e con molta cura lo riempie di creta. Quando è pieno, prova a estrarne il contenuto, che viene fuori con molta facilità, data la levigatezza della superficie interna dell'oggetto. Lo prende e l'osserva con attenzione, rigirandolo per vederlo da tutte le angolazioni. Si ferma un attimo, assorta. D'un tratto le si illumina il viso e dice, sottovoce, quasi parlando tra sé: «Una testina di popilo!». Poi alza la testa e si accorge che la stavo osservando, mi guarda con un sorriso ed esclama: «Guarda: una testina di popilo!». Infine si mette a correre a braccia levate per la stanza tenendo il suo manufatto come una fiaccola, ridendo e gridando: «Una testina di po pilo! Una testina di popilo!». Gli altri bambini l'attorniano curiosi, mentre Marina depone la preziosa testina sul banco e prova ad abbozzare dei piccoli tentacoli. E qui comincia il gioco di gruppo. Dapprima, l'opera è posta su un piattino e tagliata a pezzi con un coltellino di plastica (forse molti di loro hanno avuto l'occasione di vedere, d'estate, le bancarelle di frutti di mare su cui fanno bella mostra di sé i polpi lessati). Poi, qualcuno si ricorda che i "popili" vivono nel mare, e qualcun altro trova un pezzetto d'argilla che mostra una vaga rassomiglianza con un pesce, lo aggiusta un po' dalla coda, subito imitato dagli altri, e in breve tempo si crea un vasto ambiente marino, con famigliole di pesci, rocce, alghe, stelle marine e un discreto numero di "popili". Certo, alcuni pesci hanno un aspetto decisa mente stravagante, ma che importa se fanno ridere? L'importante è che ci si possa giocare.

2. Gli stemmi della disposizione creativa

Quando queste condizioni minime sono rispettate, il bambino è naturalmente creativo. Attraverso quali segni questa disposizione creativa si manifesta? Proverò a rintracciare i principali riprendendo in esame l'episodio sopra raccontato.

Ho detto che, dopo un'iniziale diffidenza, è la *curiosità* a prendere il sopravvento: i bambini decidono di non ignorare la novità, ma cominciano a mostrare interesse. "Interesse" è una strana parola a due facce, che descrivono due diversi punti di vista, rispettivamente attivo e passivo: io mi interesso a qualcosa o qualcosa mi interessa. È un'interessante relazione soggettooggetto: l'oggetto si presenta a me come un invito a essere conosciuto, ma è il mio intenzionale volgermi a esso che consente l'atto conoscitivo. Essere curiosi implica un momentaneo uscire da se stessi per andare verso l'oggetto della nostra curiosità e incontrarlo. Marina non è più Marina ma Marina + argilla!

Ciò può risultare particolarmente difficile quando l'oggetto in questione non presenta caratteristiche tali da essere facilmente inserito nelle nostre categorie di conoscenza. Allora dobbiamo essere in grado di accogliere tutte le possibilità, anche le più strane e disorientanti, che la relazione con l'oggetto suggerisce. Ho chiamato questa disposizione *versatilità*. La creta assomiglia a tante cose: al tatto è un po' come il fango (e molti bambini l'impastano per sentirne l'effetto sulle mani); è manipolabile come la pasta di farina (e molti fanno le pizze); ma può essere anche tante altre cose, e bisogna sperimentarle tutte.

Essendo potenzialmente molte cose, rischia di non esserne nessuna. E questo può risultare difficile da reggere. Ma i bambini hanno una capacità che a noi adulti è spesso negata, quella di immergersi completamente nell'esperienza: nel gioco infantile è presente una qualità di assorbimento paragonabile a quella di un maestro di yoga. Ciò permette a Marina di continuare a impegnarsi nella sperimentazione (che dà piacere in sé, a prescindere da qualsiasi obiettivo) fino alla scoperta finale. Questa è la qualità della *presenza*.

Questi tre segni sono gli stemmi della disposizione creativa: *Curiosità*, *Versatilità* e *Presenza*. *Curiosità* è la disponibilità all'incontro; *Versatilità* è la disponibilità al cambiamento; *Presenza* è la disponibilità alla partecipazione. Esse sono dimensioni dell'esperienza e allo stesso tempo qualità personali. Sono quindi da considerare come presupposti indispensabili perché il processo creativo possa attivarsi, e insieme principi che fondano la personalità creativa. Quest'ultimo aspetto risulterà più chiaro se andiamo avanti a considerare i modi in cui questi principi si declinano in tratti della personalità e la loro funzione evolutiva nella formazione della persona.

D2. S. Pitruzzella, *L'ospite misterioso* Seconda parte

Nel brano che segue Pitruzzella parla dei processi artistici di gruppo, sottolineando come immaginare e creare insieme permettano apertura verso l'altro e connessioni profonde tra le persone. Si tratta di un'esperienza formativa essenziale per l'insegnante/educatore in grado d'interagire col mondo immaginario dei bambini.

Fonte: S. Pitruzzella, *L'ospite misterioso*, Franco Angeli, Milano 2008, p. 154.

Nei processi artistici di gruppo (come quelli attivati dalle ArtiTerapie), la dimensione relazionale dell'immaginazione è particolarmente evidente. La condivisione dell'immaginazione, il muoversi insieme nell'universo simbolico che si genera quando apro il mio mondo immaginativo alla testimonianza degli altri o quando partecipo a una creazione di gruppo in cui le immaginazioni si congiungono, disegna connessioni tra le persone, connessioni che possono essere anche molto profonde. L'immaginazione condivisa, che si manifesta nello spazio tra le persone attraverso immagini drammatiche, visive, musicali o corporee, è un veicolo per incontrare il mondo dell'altro, e invitare l'altro nel proprio, rimettendo in movimento le proprie capacità di dare e ricevere (cfr. Grainger, 1997). Nelle ArtiTerapie, questo processo è utilizzato per permettere ai soggetti di recuperare le abilità di costruire relazioni perdute o compromesse, abilità che verranno spese fuori dai confini del gruppo, nel mondo reale. Ma questo non vuol dire che sia una specie di palestra in cui ci si allena con una macchina: al contrario, la condivisione immaginativa con quelli che sappiamo essere solo compagni di viaggio è un'esperienza vera e intima, che ci nutre e ci sostiene radicandosi nella continua formazione della nostra persona.

E. L.S. Vygotskij, Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori

Secondo la prospettiva vygotskiana esplicitata in questo brano, il pensiero nasce prima a livello sociale e culturale e poi viene interiorizzato dal bambino nel corso del suo sviluppo. Tutte le funzioni psichiche superiori rappresentano relazioni sociali interiorizzate. Il gruppo di bambini che gioca, quindi, elabora e produce cultura e, in questo assetto, le modalità comunicative e relazionali dell'adulto hanno un ruolo significativo.

Fonte: L.S. Vygotskij (1931), *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori*, tr. it. Giunti, Firenze 1979, p. 201.

Potremmo formulare come segue la legge genetica generale dello sviluppo culturale: ogni funzione nel corso dello sviluppo culturale del bambino fa la sua apparizione due volte, su due piani diversi, prima su quello sociale, poi su quello psicologico, dapprima tra le persone, come categoria interpsichica, poi all'interno del bambino, come categoria intrapsichica. Ciò vale ugualmente sia per l'attenzione volontaria che per la memoria logica, che per la formazione dei concetti e lo sviluppo della volontà. Siamo nel pieno diritto di considerare quest'assunzione come una vera e propria legge, ma s'intende che il passaggio dall'esterno all'interno trasforma il processo stesso, ne muta la struttura e le funzioni. Dietro a tutte le funzioni superiori e ai loro rapporti stanno geneticamente delle relazioni sociali, relazioni reali tra uomini. Ne segue che uno dei principi fondamentali della nostra volontà è quello della divisione delle funzioni tra gli uomini, una nuova suddivisione binaria di ciò che ora è fuso insieme, il dispiegarsi, sperimentale, del processo psichico superiore nel dramma che ha luogo tra gli uomini.

Potremmo perciò definire la sociogenesi delle forme superiori del comportamento come il risultato principale della storia dello sviluppo culturale del bambino.

La parola "sociale" applicata al nostro oggetto ha un significato importante. Innanzitutto, come dice il significato più ampio della parola, significa che tutto ciò che è culturale è sociale. La cultura è il prodotto della vita sociale e dell'attività collettiva dell'uomo, e perciò la stessa posizione del problema dello sviluppo culturale del comportamento ci introduce immediatamente sul piano sociale dello sviluppo. Inoltre si potrebbe osservare che il segno, che si trova al di fuori dell'organismo, ed è, come lo strumento, separato dalla persona, è sostanzialmente un organo collettivo, o uno strumento sociale. Potremmo ulteriormente dire che tutte le funzioni superiori non si sono venute costituendo nell'ambito della biologia, e neppure semplicemente nella storia della sola filogenesi, ma che il meccanismo che sta a loro fondamento è il calco di quello sociale. Tutte le funzioni psichiche superiori rappresentano delle relazioni sociali interiorizzate, il fondamento della struttura sociale della persona.

F. D. Savio, Il gioco e l'identità educativa del nido d'infanzia

In questo brano, Donatella Savio mette l'accento sull'importanza delle caratteristiche del contesto educativo ai fini di una promozione e un sostegno del gioco dei bambini e, conseguentemente, anche della necessità di condividere in gruppo valori e prospettive.

Fonte: D. Savio, *Il gioco e l'identità educativa del nido d'infanzia*, Edizioni Junior-Spaggiari Edizioni, Parma, pp. 48-49.

In definitiva, il riferimento al modello della “promozione dall'interno” permetterebbe di relazionarsi a gruppi di gioco infantili senza snaturare la dimensione di libera, spontanea e de-finalizzata autodeterminazione della ludicità ma, anzi, valorizzandola e favorendone lo sviluppo in situazioni ludiche articolate, ricche e particolarmente godibili perché condivise. Insomma, un riferimento operativo utile per promuovere il gioco e il suo ruolo evolutivo in contesti educativi prescolari.

Utile ma, a nostro avviso, non sufficiente. Infatti la riflessione su come l'adulto può rapportarsi al gioco infantile per promuoverlo è tanto rilevante quanto quella sulle caratteristiche del contesto che sostengono tale promozione. In altre parole, “promuovere il gioco dall'interno” in un asilo nido significa certo concentrarsi sulle modalità con cui l'educatore deve relazionarsi alle manifestazioni ludiche infantili; ma, affinché la promozione sia davvero efficace, occorre che non cada nel vuoto, cioè che gli spazi, i materiali, i tempi, i gruppi di gioco siano pensati in modo da esprimere un'analoga sensibilità ludica: se non è così, la stessa azione di promozione attivata dall'adulto nel gioco col bambino rischia di risultare depotenziata, se non sconfermata. Dunque, bisogna che lo sguardo si allarghi dalla relazione tra adulto e bambino all'intero contesto, per domandarsi quali caratteristiche devono assumere spazi, materiali, tempi, raggruppamenti infantili affinché possano promuovere il gioco.

Questa domanda non pare aver ottenuto finora molte risposte, anzi forse non è mai stata posta in termini così ampi ed espliciti. A partire dagli anni Novanta del secolo scorso, sulla scia di un dibattito apertosi nel mondo anglosassone almeno dieci anni prima, nel contesto italiano si è incominciato a riflettere sulla qualità dei servizi educativi e sulla sua valutazione, una riflessione che ha portato, tra l'altro, alla costruzione di vari strumenti di *educational evaluation* (Bondioli, Ferrari, 2000). Si è assistito appunto a un allargarsi dell'attenzione dal bambino, dagli effetti su di lui della socializzazione precoce al nido, al contesto che l'accoglie, per chiedersi come l'accoglie e quali caratteristiche deve avere per essere un “buon contesto” educativo. Le stesse domande non sono state però mai poste avendo come riferimento il gioco. se non in termini circoscritti, cioè

riferiti una “situazione” dedicata alle attività ludiche all'interno del nido.¹ In sostanza, mancherebbe nella letteratura una riflessione approfondita che guardi alle diverse dimensioni del nido per definire come devono essere caratterizzate per accogliere e promuovere il gioco infantile.

In mancanza di indicazioni “dall'alto” sulle qualità del nido ludico, ci pare che si possano intanto segnalare alcune condizioni di base perché sia possibile avviare al nido una riflessione sul rapporto tra contesto educativo e gioco.

In primo luogo, tale riflessione dovrebbe prevedere il coinvolgimento di tutto il gruppo di lavoro: solo se gli educatori s'interrogano insieme sulla qualità ludica del “loro” contesto, considerato nelle sue varie dimensioni, vi è la possibilità concreta che gli esiti di tale interrogarsi incidano davvero su di esso.

Ma tale riflessione corale richiede come presupposto che il gioco sia assunto quale valore di riferimento per l'azione educativa di tutti e di ognuno. In altre parole, occorre che il gioco sia un elemento fondante dell'identità educativa del nido, sulla base di un riconoscimento esplicito e condiviso del suo valore per il benessere e lo sviluppo armonico del bambino.

¹ A tal proposito l'indagine di Savio (1990) fornisce delle indicazioni abbastanza precise circa le caratteristiche che una “situazione” deve possedere per essere di qualità per il gioco in un contesto prescolare, definendo come deve essere arredato lo spazio, con quali materiali, per quanto tempo e quando deve essere messo a disposizione dei bambini, quanti e quali bambini devono accedervi ogni volta e con che frequenza nel lungo periodo.

G. G. Bateson, Questo è un gioco

In questa sezione si riflette sul gioco attraverso uno scambio a più voci secondo l'approccio alla conoscenza in termini relazionali e come co-costruzione di Gregory Bateson. Il primo brano riporta un intervento dello stesso Bateson relativo alla dimensione, insieme reale e simbolica, del gioco infantile e al ruolo del contesto in termini di "cornice". Un insegnante ludico dovrebbe essere in grado di muoversi all'interno di tale cornice per potere interagire con i bambini. È quanto si può rilevare dal brano successivo di F. Redl, uno dei partecipanti alla discussione, tratto dallo stesso testo: da psichiatra infantile che parla di come l'adulto può far fronte anche agli impulsi aggressivi dei bambini in una cornice ludica, Redl evidenzia anche la necessità di ricerche specifiche sulla formazione degli adulti in quest'ambito.

Fonti: G. Bateson (1956), *Questo è un gioco*, tr. it. R. Cortina, Milano 1996, pp. 33-35 e 91.

Un bambino sta giocando a essere un arcivescovo

Bateson: Ma, da un diverso punto di vista, c'è quest'altra peculiarità nel gioco: al "non" si accompagna di solito la parola "realmente", usata evidentemente con la stessa ambiguità di "non".

Per esempio, un bambino sta giocando a essere un arcivescovo. Possiamo usare due diverse forme verbali: possiamo dire: «non è realmente un arcivescovo» oppure «è realmente un arcivescovo». Nel linguaggio psicoanalitico diremmo: «è realmente un bambino», oppure «è realmente un arcivescovo» o «sta realmente impersonando suo padre». Ma se nella stanza ci fosse realmente un arcivescovo, diremmo: «il bambino non è un arcivescovo».

Questi sono i problemi che spero analizzeremo nel corso della discussione. Sto cercando di allontanarvi da ciò che normalmente chiamiamo "interpretazione". Davanti ad alcuni aborigeni che durante un rito mangiano dei canguri sostenendo che sono i loro antenati, molti interpreti di questa cultura australiana direbbero che quelli non sono realmente antenati. Quegli indigeni in realtà starebbero mangiando solo i loro padri. Quello che suggerisco è di lasciar perdere la domanda: «che cosa rappresentano questi canguri?». Chiediamoci piuttosto: «qual è la relazione tra il mangiare i canguri e l'altro che quest'azione rappresenta?». Dove quest'altro, per quanto ci riguarda, può spesso restare non identificato.

Una delle cose più importanti è che il rapporto fra simbolo e referente tende a essere molteplice: è un canguro, è un antenato, è un papà, è il sé e così via. Quando ci s'imbatte in questi fenomeni del gioco e del rito, i codici si moltiplicano a dismisura, perciò la domanda «che cosa rappresenta quest'attività?» non può trovare risposta. Possiamo solo

suggerire un'interpretazione, e la fantasia del piccolo giocatore potrà suffragarla: ma del resto ne avrebbe ammesse anche molte altre.

Qualcuno ha detto che ci accorgiamo dell'importanza del gioco per il bambino, perché è nel gioco che egli impara a comportarsi secondo i vari ruoli. Senza dubbio c'è qualcosa di vero, ma ancor più vero è che attraverso il gioco un individuo diventa consapevole dell'esistenza di vari tipi e categorie di comportamento.

Birdwhistell: È un'esplorazione.

Bateson: No, non è questo che voglio dire. Da bambino sta giocando a essere un arcivescovo. Non m'interessa che, ricoprendo quel ruolo nel gioco, impari come essere un arcivescovo, ma piuttosto che si renda conto che esiste qualcosa come un ruolo. Impara o acquista un nuovo modo di vedere, flessibile e rigido a un tempo, che viene poi tradotto nella vita, quando si accorge che in un certo senso il comportamento può essere legato a un tipo logico o a uno stile. Non si tratta d'imparare lo stile particolare, richiesto da questo o quel gioco, ma la flessibilità degli stili e il fatto che la scelta di uno di essi o di un ruolo è collegata alla cornice e al contesto del comportamento. E il gioco stesso è una categoria di comportamento, classificata in qualche maniera da un contesto.

Sono riuscito a chiarire un po' il tema su cui vorrei discutere?

[...].

Redl: D'altro canto, non bisogna mettersi troppo presto sulla difensiva lasciando al bambino l'impressione che non si vuole accettare il suo "umore giocoso". Uno dei compiti più difficili è trovare delle categorie descrittive abbastanza chiare e specifiche, insegnare agli adulti a riconoscere questi cambiamenti d'umore, prima che si verifichino. La stessa cosa vale anche nel caso contrario.

Alle volte i bambini hanno, verso gli adulti, atteggiamenti ostili e aggressivi che sembrano rivelare cattive intenzioni. Tuttavia, se l'adulto risponde in modo giocoso, ad esempio simulando una paura esagerata ed esclamando qualcosa tipo: «Ti prego, non uccidermi! Lasciami vivere ancora un po'!», il bambino improvvisamente è capace di tornare all'umore giocoso e l'attacco iniziale non solo viene sventato, ma termina con reciproche manifestazioni di amicizia e di gioco. In breve: a volte una manifestazione di aggressività verso l'adulto può essere sventata grazie alla comunicazione: «Non voglio avere nulla a che fare con tutto ciò, ma se lo trasformi in uno scambio giocoso, sono disposto ad andare avanti, e così potremmo divertirci tutti e due». Il problema è il seguente: come insegnare alla gente a riconoscere simili segnali, e, cosa ancora più importante, a trasmetterli ai bambini? Non esistono studi scientifici di cui io sia a conoscenza, che forniscano una metodologia per trattare questi bambini. La gente sviluppa una certa capacità di "intuizione" grazie a una lunga esperienza, ma questo rimane pur sempre un modesto sostituto di una buona ricerca scientifica.

H. E. Bick, Note sull'osservazione del lattante nell'addestramento psicoanalitico

Ester Bick è stata la principale ideatrice del training per psicoterapeuti infantili della Tavistock Clinic di Londra, immediatamente dopo la seconda guerra mondiale (training tutt'ora in vigore). Il training si fonda su un percorso di osservazione diretta partecipe che dà modo di sperimentare l'impossibilità di separare il punto di vista e le emozioni dell'osservatore da ciò che osserva, la stretta interconnessione tra osservazione e riflessione e la necessità di sospendere il ricorso a spiegazioni teoriche e di immergersi nell'esperienza. Si tratta di una prospettiva fondamentale per insegnanti e educatori che accompagnano e sostengono il gioco dei bambini, per sviluppare la consapevolezza di sé e, parallelamente, per imparare a seguire il flusso dell'esperienza in termini dinamici e relazionali.

Fonte: E. Bick (1964), "Note sull'osservazione del lattante nell'addestramento psicoanalitico", in V. Bonamino, B. Iaccarino (a cura di), *L'osservazione diretta del bambino*, Boringhieri, Torino 1984, p. 86.

Prima di concludere, vorrei accennare ad alcuni aspetti dell'osservazione del lattante che la rendono molto utile anche come addestramento alla rilevazione e all'elaborazione scientifica dei dati. Nei seminari emerge molto chiaramente fin dall'inizio la difficoltà di "osservare", ossia di registrare i fatti senza interpretarli. Nel momento in cui si devono descrivere verbalmente i fatti osservati, ci si accorge che ogni parola è carica di implicazioni. L'osservatore deve dire che il capezzolo è "uscito" dalla bocca del bambino, oppure che è "scivolato", che è stato "tirato via", "tolto" o che è "sfuggito"? Di fatto egli scopre di scegliere una certa parola perché osservazione e riflessione sono praticamente inseparabili. E questa è una lezione importante, poiché obbliga alla massima cautela e ad affidarsi, per avere delle conferme, a osservazioni successive.

Abbiamo anche potuto notare che grazie all'esperienza di osservazione gli allievi acquistano la capacità di guardare e sentire senza ricorrere immediatamente a qualche spiegazione teorica: essi imparano anche a essere tolleranti e a dare valutazioni meno rigide circa il modo in cui le madri si prendono cura dei loro figli e trovano soluzioni personali. In questa maniera gli allievi possono liberarsi gradualmente da ogni idea preconcepita sul modo giusto o sbagliato di trattare i bambini e assumono un atteggiamento più flessibile nei confronti dei principi comunemente accettati. Ma soprattutto si rendono conto dell'unicità di ciascuna coppia e del fatto che ogni bambino ha un proprio ritmo di sviluppo e modalità assolutamente individuali di mettersi in rapporto con la madre.

Probabilmente l'aspetto più stimolante dei seminari è la possibilità che nel corso dell'anno vengano individuati e isolati dalla totalità del materiale relativo a un certo bambino

modelli di comportamento che sembrano particolarmente indicativi della sua esperienza di relazione oggettuale. Il gruppo può notare che un certo particolare compare in una configurazione significativa e allora è possibile ripercorrerne la storia precedente negli appunti, si possono formulare ipotesi e fare previsioni da convalidare in osservazioni successive.

I. C. Garvey, Il gioco L'attività ludica come apprendimento

Il gioco di finzione dei bambini si svolge in una cornice simbolica che ha regole ben precise, definite dai ruoli e dalle azioni sul piano immaginario, ma anche in relazione con la dimensione sociale e culturale. L'insegnante ludico dovrebbe essere in grado di mantenere un'attenzione e una presenza nel contesto che gli permettano di entrare nel gioco accogliendone le "restrizioni condivise", così come indicato nel brano della psicologia dell'infanzia C. Garvey.

Fonte: C. Garvey (1977), *Il gioco. L'attività ludica come apprendimento*, tr. it. Armando, Roma 1996, pp. 110-112.

Se aveste tre o quattro anni, come fareste per creare un episodio di gioco di finzione con un amico? Che tipo di conoscenza dovrete avere in comune? Quanta parte del progetto dovrete rendere esplicita? Vi sono regole di base che dovrebbero essere concordate? Come determinate il contenuto e la conduzione della vostra finzione?

Gli adulti che si possono essere casualmente o intenzionalmente trovati coinvolti nella simulazione con un bambino avranno notato che fingere non è un fatto completamente libero: non ci si può comportare *ad libitum*. Esistono restrizioni e, apparentemente, linee-guida di comportamento, poiché una mossa sbagliata verrà spesso sottolineata come tale dal bambino. Può capitare di sedersi, senza saperlo, su un immaginario compagno di gioco, di versare caffè invisibile invece di squalglio di cioccolata su un gelato immaginario, o persino di dimenticare certi elementi essenziali del vestiario e sentirsi dire, per esempio, che «Le Mamme portano i cappelli». Lo psicologo russo Lev Vygotskij fu forse il primo a mettere in evidenza l'esistenza di norme di coerenza interna nel gioco di finzione e a suggerire che la simulazione spontanea spesso seleziona e mette in luce quegli aspetti del mondo che in un certo periodo sono i più importanti per il bambino.¹

Che cos'è la finzione?

La finzione verrà qui definita come una trasformazione volontaria del Qui ed Ora, del Tu e Me, e di Questo e di Quello, unitamente a ogni potenziale d'azione che queste componenti di una situazione possono avere. Perché una simile definizione possa fun-

¹ L. Vygotskij, "Play and its role in the mental development of the child", in *Soviet Psychology*, 5, 1967, pp. 6-18.

zionare bisogna essere in grado di capire in che momento ha avuto luogo una trasformazione e che questa viene ottenuta generalmente mettendo in contrasto lo stato trasformato con quello che lo precede e lo segue. Come capiamo, per esempio, se una bambina ha assunto il ruolo della strega malvagia o della donna che lavora? Con molta probabilità annuncerà la sua nuova identità al compagno di gioco, ma soprattutto segnalerà la trasformazione parlando con voce contraffatta, eseguendo alcune azioni rivelatrici e muovendosi o gesticolando in un modo che è in contrasto con il suo comportamento abituale. La simulazione tende a essere abbondantemente sottolineata e i segnali sono chiari soprattutto nei momenti di passaggio a e da questo stato.

Si deve sempre essere in grado di dire se i bambini che simulano possono e riescono a distinguere tra la situazione reale e quella trasformata. Anche in questo caso le indicazioni sono in generale esplicite. Spesso, infatti, i bambini discutono gli aspetti della loro situazione immediata o prevista: A «È quello il tuo cappello da pompiere?»; B «Non è mio da portarlo a casa» oppure A «È un giocattolo?»; B «No, non giocarci. Potresti romperle». Si fa molte volte riferimento anche all'essere fuori o dentro una situazione di finzione: «Non sono più il drago. Per favore non mi spingere più, perché non sono più il drago».

L. L. Ruberti, La comparsa del sogno in un gruppo di bambini

Lucilla Ruberti è psicoterapeuta e psicoanalista della SPI e socia dell'Istituto Italiano di Psicoanalisi di Gruppo (IIPG). S'interessa del lavoro analitico con gruppi di bambini, ma conduce anche interventi con piccoli gruppi di gioco libero all'interno di contesti educativi (scuola dell'infanzia e primaria). Il brano riportato approfondisce la valenza cognitiva ed emotiva della metafora a partire da uno scambio interattivo all'interno di un piccolo gruppo di bambini tra i tre e i cinque anni, inserendo anche il punto di vista dell'osservatrice partecipante. In una prospettiva analitica introduce inoltre la dimensione inconscia presente in ogni gruppo ludico infantile.

Fonte: L. Ruberti (1999), "La comparsa del sogno in un gruppo di bambini", in A. Lombardozzi (a cura di), *Psicoanalisi di gruppo con bambini e adolescenti*, Borla, Roma 2012, pp. 126-129.

L'assonanza [...] restituisce agli oggetti la loro fruibilità nell'*in-comune* del gruppo.
È Andrea che arriva con una vipera di plastica, tirata fuori dalla tasca, per spaventare le bambine. Sara e Federica scappano rifugiandosi dietro me mentre lui urla agitando: «Morde, morde», e poi la lancia a terra.
Tutti urlano forte e scappano verso i lati della stanza mentre la vipera resta al centro.
Chiara chiede: «È vera? Si muove?».
Marco (dal lato opposto, ma senza muoversi): «No! È di plastica. Scema!».
Federica: «Vado via, ho paura».
Sono colpita dalla reazione animata del gruppo e dico che la vipera fa paura lì in mezzo alla stanza, anche se di plastica, perché a volte queste cose sembrano proprio quasi vere.
Chiara: «Se siamo fermi non morde».
Carlo: «Un bastone, un bastone e la uccido». E mi chiede timoroso: «È di plastica?». E continua: «Non ho paura perché ho tenuto in mano un serpente allo zoo».
Valerio: «Anche io».
Federica (che parla per Sara): «Ora Sara la disegna».
Marco (muovendosi verso la vipera): «Me la mangio».
Valerio: «Le manguste mangiano le vipere».
Chiara: «E non muoiono avvelenate?».
Tutti battono forte i piedi mentre Sara disegna la vipera. Il rumore è forte quando Marco va in mezzo alla stanza, afferra la vipera e se la mangia nascondendola in tasca.
Chiara urla: «No! no! Il veleno!».
E Marco: «Non mi muoio!». E fa finta di sputare il veleno.
Poi fa una mangusta di pongo. E intanto Sara ha finito il disegno.

Marco sta per passarmi la mangusta affinché io la metta a guardia della casa, ma Sara gliela strappa di mano e la calpesta sotto i piedi.

Marco, con un'espressione furibonda, mentre sembra scoppiare dalla rabbia come se non potesse trovare le parole, riesce alla fine a urlare: «Sei una vipera!».

Ed è la prima metafora.

Quando mancano le parole, per dire qualcosa che non può essere espresso nel linguaggio usuale, ricorriamo alla metafora, alla forza delle sue immagini.

Secondo la "concezione interattiva" di Black, l'efficacia della metafora consiste nel permetterci di vedere nuovi aspetti del reale e di esprimerli in modo nuovo. Una metafora è "efficace" mettendo i soggetti in relazione cognitiva ed emotiva: «il pensiero metaforico rappresenta un particolare modo di ottenere una maggiore comprensione e non è costruito come un sostituto ornamentale del pensiero semplice» (Black, 1962, p. 77).

La metafora in questa prospettiva assume un valore cognitivo evolutivo per lo sviluppo delle idee e del linguaggio (Duyckaerts, 1994).

Corrao, proponendo l'attivazione di un pensiero analogico, articolato sull'uso estensivo della metaforologia nel gruppo, prospetta un cambiamento di atteggiamento nelle nostre connessioni tra cose e pensieri, essenziale nella pratica.