

**ANTOLOGIA
CAPITOLO TERZO**

A. S. Freud, il bambino, il gioco e il poeta

Il brano è costituito da stralci tratti da *Il poeta e la fantasia*, pubblicato da Freud nel 1907. Centrale nel saggio è il tema della fantasia, considerata come espressione – e soddisfazione – di desideri irrealizzabili. Il gioco non sarebbe altro che la manifestazione concreta e visibile delle fantasie infantili, caratterizzate dal desiderio di “diventare grandi”, un’aspirazione più che legittima, della quale i bambini non si vergognano. L’aspetto più innovativo del saggio di Freud è l’aver mostrato la stretta connessione tra gioco e *ars poetica*. Bambino e romanziere, pur con scopi e modalità differenti, traducono le proprie fantasie in azioni e parole, rendendole così comunicabili e scambiabili. Si tratta di un processo creativo che consente al bambino di rielaborare le proprie esperienze difficili e al “poeta” di emozionare e coinvolgere il suo pubblico.

Fonte: S. Freud (1907), “Il poeta e la fantasia”, in Id., *Opere*, vol. V, tr. it. Boringhieri, Torino 1972, pp. 363-383.

Dobbiamo provare a cercare le prime tracce dell’attività poetica già nel bambino? L’occupazione preferita e più intensa del bambino è il giuoco. Forse si può dire che ogni bambino impegnato nel giuoco si comporta come un poeta: in quanto si costruisce un suo proprio mondo o, meglio, dà a suo piacere un nuovo assetto alle cose del suo mondo. Avremmo torto se pensassimo che il bambino non prenda sul serio un tale mondo; egli prende anzi molto sul serio il suo giuoco e vi impegna notevoli ammontari affettivi. Il contrario del giuoco non è ciò che è serio, bensì ciò che è reale. Il bambino, nonostante i suoi investimenti affettivi, distingue assai bene il mondo dei suoi giuochi dalla realtà e appoggia volentieri gli oggetti e le situazioni da lui immaginati alle cose visibili e tangibili del mondo reale. Questo appoggio e null’altro distingue il “giocare” del bimbo dal “fantasticare”. [...]

Anche il poeta fa quello che fa il bambino giocando: egli crea un mondo di fantasia, che prende molto sul serio; che, cioè, carica di grossi ammontari affettivi, pur distinguendolo nettamente dalla realtà. La lingua tedesca ha preservato l’affinità che sussiste tra il giuoco dei bimbi e la creazione poetica, indicando con la stessa parola i lavori teatrali (*Spiele*), ossia quelle produzioni poetiche che richiedono un appoggio a oggetti tangibili e che sono suscettibili di venir rappresentate, e i giuochi (*Spiele*). [...]

Il bambino giuoca talora anche da solo o ai fini del giuoco costituisce con altri bambini un sistema psichico chiuso, ma anche quando non giuoca di fronte agli adulti non nasconde loro il suo giuoco. L’adulto invece si vergogna delle sue fantasie e le nasconde agli altri, coltivandole entro di sé come cose assolutamente private e intime. [...]

Questo diverso comportamento di chi giuoca e di chi fantastica trova il suo fondamento nei motivi di queste due attività, diversi anche se l’una è la continuazione dell’altra.

Il giuoco del bambino era diretto da desideri, e propriamente da quello specifico desiderio che è di così grande aiuto nella sua educazione: il desiderio di essere grande e adulto. Egli giuoca sempre a “essere grande”, e imita nel giuoco quel che riesce a conoscere della vita degli adulti. Non ha quindi ragione di nascondere questo desiderio. Nell’adulto le cose stanno in un altro modo: da un lato sa che da lui non ci si attende più che giuochi o fantastichi ma che agisca nel mondo reale, dall’altro fra i desideri che provocano le sue fantasie ve ne sono alcuni che è assolutamente necessario nascondere: perciò egli si vergogna delle sue fantasie, come di cose fanciullesche e illecite.

[...] tanto l’attività poetica quanto la fantasticheria costituiscono una continuazione e un sostitutivo del primitivo giuoco di bimbi. [...]

Si ricorderà che abbiamo affermato che il sognatore a occhi aperti nasconde accuratamente agli altri le proprie fantasie, giacché ha motivo di vergognarsene. Aggiungo ora che, anche se ce le comunicasse, non riuscirebbe a procurarci piacere alcuno con le sue rivelazioni. Tali fantasie, quando le apprendiamo, ci destano una certa ripugnanza, o tutt’al più ci lasciano freddi. Quando invece il poeta ci rappresenta i suoi drammi o ci racconta ciò che noi siamo inclini a interpretare come suoi personali sogni a occhi aperti, proviamo un vivissimo piacere che probabilmente deriva dalla confluenza di molte fonti. Come il poeta riesca a far ciò, è il suo particolarissimo segreto; la vera ars poetica consiste nella tecnica per superare la nostra ripugnanza, la quale è certo in connessione con le barriere che si elevano fra ogni singolo Io e gli altri. Possiamo supporre due mezzi di questa tecnica: il poeta addolcisce il carattere della sua fantasticheria egoistica alterandola e velandola; e ci seduce con un profitto di piacere puramente formale, e cioè estetico, che egli ci offre nella presentazione delle sue fantasie. Il piacere così ottenuto, che ci viene offerto per rendere con esso possibile sprigionare, da fonti psichiche più profonde, un piacere maggiore, può esser detto premio di allettamento o piacere preliminare. Io sono convinto che ogni piacere estetico procuratoci dal poeta ha il carattere di un tale piacere preliminare, e che il vero godimento dell’opera poetica provenga dalla liberazione di tensioni nella nostra psiche.

B. Un commento al “gioco del rocchetto” del piccolo Ernst

A Erikson, psicoanalista tedesco naturalizzato statunitense, va riconosciuto il merito d'aver inserito i problemi della psicoanalisi infantile in un contesto di ricerche antropologiche e sociologiche. Nello stralcio qui presentato Erikson fornisce un commento del “gioco del rocchetto” del piccolo Ernst, nipotino di Freud, riportato in *Al di là del principio del piacere*. L'aspetto più interessante di tale commento riguarda la valutazione positiva dell'atteggiamento della madre di Ernst in riferimento al gioco allo specchio del bambino.

Fonte: E. Erikson (1963), *Infanzia e società*, tr. it. Armando, Roma 1966, pp. 202-203.

Poiché stava scrivendo su questo problema Freud si rese conto del significato del giuoco solitario su descritto e del fatto che la frequenza del tema principale, qualcosa o qualcuno scompare e ritorna, corrispondeva all'intensità dell'esperienza che in esso si rifletteva e che, nel caso in questione, era la partenza della madre al mattino e il suo ritorno alla sera. Questa drammatizzazione appartiene alla sfera del giuoco. Servendosi del proprio dominio sugli oggetti, il bambino li dispone in modo tale che essi gli consentono di immaginare di dominare anche le situazioni della propria esistenza. Infatti, quando la madre l'aveva abbandonato, essa si era posta fuori dalla sfera dei suoi pianti e delle sue richieste ed era ritornata solo quando le faceva comodo. Nel giuoco però il bambino domina la madre come una marionetta. Egli la fa partire, l'allontana addirittura, e poi la fa ritornare a proprio piacimento. Egli ha, come dice Freud, *trasformato in attiva una situazione passiva*; egli giuoca a fare qualcosa che in realtà gli era stato fatto.

Freud ci dà tre indicazioni che possono guidarci verso un'ulteriore valutazione dell'importanza di questo giuoco dal punto di vista sociale. Nel fatto che il bambino getta via l'oggetto, Freud vede una possibile espressione di vendetta: «Se tu non vuoi star con me, io non ti voglio» e con ciò un rafforzamento del dominio attivo per mezzo di un apparente sviluppo dell'autonomia emotiva. Ma il bambino va ancora oltre nella seconda parte del suo giuoco. Egli abbandona l'oggetto e servendosi di uno specchio della grandezza di una persona giuoca ad allontanarsi da se stesso ed a ritornare a se stesso. Egli è ora insieme la persona che viene abbandonata e la persona che parte. Egli ha conquistato la padronanza della situazione incorporando non solo la persona che nella realtà trascende il suo controllo, ma l'intera situazione con *ambedue* i suoi protagonisti.

Freud spinge la sua interpretazione fin qui. Ma noi possiamo soffermarci sul fatto che il bambino accoglie la madre al ritorno comunicandole che egli ha appreso ad «andar via» da se stesso. Perché il giuoco in sé, come Freud lo ha raccontato, può essere anche il principio di una tendenza da parte del bambino a vivere le proprie esperienze in so-

litudine ed a modificarle nella fantasia e solo in essa. Poniamo, infatti, l'ipotesi che al ritorno della madre il bambino avesse ostentata una completa indifferenza estendendo la sua vendetta oltre il giuoco nella vita e facendo capire che egli poteva ora bastare a se stesso e che non aveva bisogno di lei. Ciò accade spesso dopo la prima assenza della madre: essa si affretta a ritornare ansiosa di abbracciare il bambino, ma questi rimane impassibile. Essa può allora sentirsi respinta e volgersi contro il bambino indifferente o allontanarsi da lui; questi finisce allora probabilmente col sentire che la vendetta nel giuoco del gettar via ed il vanto che di tale vendetta egli aveva menato avevano colpito fin troppo bene il segno, e che egli era davvero riuscito ad allontanare la madre, laddove il suo solo intento era stato quello di consolarsi per il di lei abbandono. In tal modo il problema fondamentale di esser lasciato e di lasciare non troverebbe alcun vantaggio dalla sua soluzione nel giuoco solitario. Il bambino di cui Freud scrive però raccontò alla madre il giuoco, e si può presumere che ella invece di esserne offesa si sia dimostrata interessata e fors'anche orgogliosa dell'ingenuità del figlio. Questi era quindi riuscito su tutti i fronti: si era adattato ad una situazione difficile, aveva appreso a controllare nuovi oggetti ed era stato lodato.

C. L'evoluzione del gioco infantile in una prospettiva psicomotricità

Lili Peller, psicoanalista infantile praghese emigrata in Palestina e successivamente negli Stati Uniti, propone un'interessante combinazione di pensiero psicoanalitico e proposta montessoriana maturata nell'esperienza da lei diretta della Children's House a Vienna a partire dal 1922. Nel suo saggio la Peller presenta uno schema evolutivo del gioco infantile nel quale vengono descritti i contenuti, le ansie tipiche e le fantasie di compensazione di ciascuna fase ludica.

Fonte: L. Peller (1954), "Fasi libidiche, sviluppo dell'Io e gioco", in A. Bondioli (a cura di), *Il buffone e il re. Il gioco del bambino e il sapere dell'adulto*, La Nuova Italia, Firenze 1987, pp. 169-172.

Il gioco è indice dell'elasticità dell'Io che, una volta raggiunta la maturità, agirà da mediatore fra le richieste dell'Es, del Super-io e della realtà svolgendo una funzione molto simile a quella che Nunberg ha chiamato «funzione sintetica» e Hartmann «funzione integrativa». Durante le prime fasi libidiche l'Io – che fa opera di mediazione positiva nel gioco – è un mediatore molto più debole di Es e Super-io. In seguito, durante il periodo edipico, una grande varietà di attività ludiche aiuterà il bambino a superare i colpi e le delusioni tipici di questa età e a consolidare le difese nei confronti delle intricate relazioni edipiche.

Ciascuna fase libidica ha angosce e privazioni tipiche. Le più precoci sono le frustrazioni e le angosce relative al *corpo*; probabilmente i bambini cominciano a rendersi conto dell'imperfezione del proprio corpo come strumento per la soddisfazione dei bisogni molto prima della fine del primo anno di vita.

Viene poi il rapporto con la *madre pre-edipica*, concepita come onnipotente ma anche come causa di frustrazioni e di paure specifiche.

In seguito, durante il *periodo edipico* il bambino è sottoposto a pulsioni istintuali che sono incompatibili con la realtà e anche tra di loro. Le tensioni edipiche portano non solo a conflitti interiori, ma producono anche l'effetto di promuovere e di accelerare lo sviluppo intellettuale.

Infine negli *anni post-edipici*, le apprensioni dominanti riguardano le *figure del Super-io* e la sua coscienza esigente.

Ogni rapporto libidico causa angosce o, per dirla in altre parole, ogni rapporto è tormentato dalle sue manchevolezze. Il gioco è un tentativo di rifiutarle, diminuirle o elaborarle. I vari tipi di gioco sono caratterizzati da angosce specifiche e dalle corrispondenti fantasie compensatorie. I vari tipi di gioco hanno tra loro molte analogie in

quanto usano lo stesso materiale e procurano «vantaggi ludici secondari» analoghi, ma differiscono l'uno dall'altro per stile, aspetti sociali caratteristici ecc.

Per avere un'idea dei differenti significati e delle caratteristiche dei diversi gruppi di gioco, delle loro differenze e somiglianze, li abbiamo ordinati nella Tabella 1. È ovvio che una presentazione tanto schematica ipersemplice e tende anche ad alterare l'andamento evolutivo che è invece per sua natura lento e continuo.

Occorre inoltre notare che la successione dei giochi, indicata nella tavola, non va interpretata nel senso che i giochi delle fasi precedenti scompaiono quando appaiono i successivi, ma che essi permangono o subiscono modificazioni ripresentandosi in versioni più lunghe e complesse che riflettono i progressi dello sviluppo dell'Io. Ciò è particolarmente vero per i giochi del primo gruppo che, nei periodi successivi, si arricchiscono di fantasie di maggior forza e di migliore capacità in relazione ai cambiamenti fisici sopravvenuti ma anche per alcune attività ludiche del terzo gruppo, che raggiungono il massimo sviluppo soltanto nei primi anni della latenza, per esempio, dopo la comparsa del quarto gruppo. Va poi precisato che le diverse forme di gioco si combinano fra di loro e si fondono anche con altri tipi d'attività. Va infine tenuto presente che lo schema, che presenta una selezione dei tratti rilevanti e una serie di esempi tipici, non esaurisce ovviamente tutto il vasto campo delle attività ludiche.

L'evoluzione del gioco infantile in una prospettiva psicodinamica

Tabella 1. Schema delle attività ludiche

	Tema generale del gioco Relazioni oggettuali	Angosce da mancanza (negate)	Fantasie di compensazione	Elementi formali stile	Aspetti sociali	Materiali di gioco	Vantaggi ludici secondari
Gruppo 1	Relazione col corpo. Angosce relative al corpo.	Il mio corpo non è perfetto. Spesso sono indifeso.	Il mio corpo (le sue estensioni, copie, variazioni) è uno strumento perfetto per i miei desideri. Fantasticherie di grandezza, di facilità perfetta.	Allucinazioni (positive e negative) più che fantasie; la fantasticità aumenta il piacere; persistenza.	Gioco solitario	Estensioni e variazioni di funzioni del corpo e parti del corpo	Accresciuta abilità e padronanza corporea. Iniziazione alla ricerca attiva di gratificazione.
Gruppo 2	Relazione con la madre pre-edipica. Paura di perdere l'oggetto d'amore.	Mia madre può abbandonarmi; può farlo quando vuole.	Posso fare agli altri ciò che lei ha fatto a me. Posso continuare (o smettere).	Fantasie brevi. Ripetizioni incessanti, monotone. Poche variazioni. Non c'è rischio, né climax, né trauma. "Occhio per occhio"	Gioco solitario o con la madre. Gli altri bambini sono trattati alla stregua di animali domestici o di oggetti, non come compagni di gioco. Sporadico gioco con lo specchio.	Gioco della mamma con bambole, animali imbottiti, altri bambini e la madre stessa. Gioco del cucci. Primi strumenti.	La rabbia e l'angoscia vengono mitigate. Capacità di sopportare il differimento e la frustrazione. Preparazione a relazioni oggettuali durevoli
Gruppo 3 Inizio intorno ai tre anni	Relazioni edipiche. Difese nei confronti delle relazioni edipiche. Timore di perdere l'amore dell'oggetto d'amore.	Non posso godere di ciò di cui godono gli adulti	Sono grande. Posso fare ciò che fanno i grandi. Romanzo familiare.	Spontaneità. Infinita varietà di emozioni, ruoli, trame, ambienti. Il tempo è condensato. Più avanti: dramma, rischio	Prime forme di gioco comune. Tentativi di condividere le fantasie. Fantasia sempre sociale. L'attività può essere solitaria o sociale.	Gioco con le bambole: ampia varietà di eventi, di immagini materne e paterne (pilota, governante, mago ecc.). Gioco creativo. Gioco immaginativo. Uso di emblemi, arredi scenici, insegne	Preparazione a ruoli adulti e ad abilità adulte. Il gioco in comune prepara il lavoro in comune. Iniziazione all'avventura, alla realizzazione di compiti
Gruppo 4 Inizio intorno ai sei anni	Relazione coi fratelli. Paura del Super-io e figure supererogoiche.	Sono tutto solo nei confronti di autorità minacciose. Non posso ricominciare all'infinito.	Siamo uniti. Abbiamo rispettato coscienziosamente le regole. Posso vivere molte vite.	Trame e ruoli codificati. Importanza della regola, dei programmi, dei rituali, degli elementi formali. Reciprocità (Piaget)	Gioco comune organizzato. Fantasie facilmente condivise.	Giochi di squadra. Giochi da tavola. Giochi organizzati. Giochi con armate giocattolo.	Scioglimento dei legami edipici. Cooperazione con fratelli, compagni e leader gratificanti.

D. Analista e educatore: ruoli e compiti distinti rispetto al gioco infantile

Susan Isaacs propone un'importante distinzione tra la pratica dell'analisi infantile e la pratica educativa rispetto al gioco infantile. I ruoli di analista e di educatore nei confronti del gioco dei bambini sono molto diversi e non sovrapponibili. L'analista ha il compito principale di scovare nel gioco gli impulsi negativi e aggressivi e, tramite l'interpretazione, di renderne cosciente il bambino in analisi, alleggerendo così le ansie che lo tormentano. L'educatore, al contrario, deve attirarsi solo le forze dell'amore e sostenere il gioco per i suoi aspetti evolutivi in quanto modalità di sublimazione degli impulsi e fonte di sviluppo sociale e intellettuale.

Fonte: S. Isaacs (1933), *Lo sviluppo sociale dei bambini*, tr. it. La Nuova Italia, Firenze 1964, pp. 548-555.

1. Il differente ruolo dell'analista e dell'insegnante

1.1. Prima differenza

La funzione dell'analista infantile è essenzialmente quella di fare da Io al bambino nei momenti di particolare tensione, quando si accorge che il bambino non ha più Io, ma è solo tutto sentimento, tutto desiderio e tutto terrore. Con le sue interpretazioni l'analista non solo aiuta il bambino a superare questi momenti di difficoltà, ma dà la possibilità al senso di realtà che esiste in lui di controllare e dominare quelle immense cariche di sentimento che fino ad ora non era stato capace di affrontare. [...]

L'analista [...], rispondendo con la collaborazione alle fantasie del bambino espresse attraverso il gioco, accetta qualsiasi parte le voglia attribuire il bambino nel gioco. Questa parte deriva sempre dall'iniziativa del bambino, sebbene accettata e interpretata dall'analista. Ecco l'analista che fa ora il passeggero di un'automobile guidata dal bambino; ora una mamma con dei bambini che riceve la vista dello "zio Tom" e cioè del "papà buono"; ora un bambino cattivo a scuola che ha sbagliato il compito o ha ridacchiato invece di studiare e ha ricevuto quindi dall'insegnante, come castigo, l'ordine di stare in piedi in un angolo; ora una signora in un ristorante, servita dal bambino che fa il cameriere; ora una donna di servizio che deve pulire i pavimenti ecc.

La funzione dell'analista nel gioco muta continuamente man mano che il bambino esteriorizza le varie *dramatis personae* della sua vita interiore. Qualche volta l'analista rappresenta la parte della personalità del bambino che sa solo desiderare, qualche volta una persona reale pronta ad aiutare, altre volte ancora l'Io reale del bambino o il genitore

reale 'buono'; ma può anche rappresentare il Super-io della fantasia, cattivo e aggressivo, che giudica e minaccia e che, se non verrà annientato prima, divorerà, brucerà e distruggerà il bambino per vendicarsi all'istante dei suoi desideri ostili. [...]

Nello stesso tempo, tuttavia, l'analista continua a funzionare anche da Io, poiché attraverso tutte queste situazioni drammatiche, ella chiarifica ogni volta al bambino ciò che questi va facendo e le ragioni per cui egli le assegna or questa or quella parte; ella aiuta così l'intelligenza, la capacità di giudizio e il senso di realtà del bambino a elaborare il materiale proveniente da questo suo mondo nascosto. [...]

L'analista deve scoprire, accettare, assecondare non solo l'amore del bambino ma anche il suo odio [...] poiché sono soprattutto le forze dell'odio e della distruzione che il bambino impara a nascondere ai propri genitori e che fanno sorgere in lui il terrore della vendetta. [...]

È soprattutto per via della loro associazione con gli impulsi aggressivi che i desideri libidici delle prime fasi della sessualità vengono repressi. [...]

L'educatrice, invece, non può svolgere positivamente la propria opera se non si attira soprattutto le forze dell'amore. Ella deve essere un genitore "buono" per il bambino, anche se severo. Ella deve, è vero, procurare al bambino numerose occasioni per fargli esteriorizzare nel mondo reale i suoi impulsi distruttivi, ma lo deve fare in una forma molto indiretta (ad es., con giochi, sport e varie forme di attività competitive). Non deve nel modo più assoluto attirarsi delle reazioni negative, delle reazioni esplosive di odio e di aggressività, poiché, se così fosse, la sua opera di educatrice diventerebbe molto più difficile. [...]

L'educatrice deve comportarsi in modo che il bambino possa amarla, anche se ella si servirà di quest'amore unicamente per dirigere e educare il bambino; l'educatrice deve rappresentare per il bambino il mondo dell'amore e della creazione e non quello dell'odio e della distruzione.

1.2. Seconda differenza

L'analista non si deve mai accontentare di aver raggiunto un momento di equilibrio e di pace apparenti nella mente del bambino fino a che il lavoro di analisi non sia stato completato, deve cercare nelle manifestazioni d'amore i segni dell'odio, nell'intento di riparare anche l'occulto desiderio di distruggere [...]

L'educatrice, invece non deve fare tutto questo. [...] Ella deve accettare il desiderio del bambino di riparare, di creare come un fattore positivo dello sviluppo delle sue abilità reali e del suo successo. Ella deve servirsi di questo desiderio nel mondo reale e mostrarne l'efficacia al bambino [...]

Come educatrice, il profondo simbolismo delle attività quotidiane del bambino non la riguardano affatto. Ella deve solo cercare di capire l'attività cosciente e normale della mente del bambino, come viene espressa negli interessi, nelle attività, nei piaceri o nelle paure coscienti" [...].

1.3. Terza differenza

L'analista, giocando col bambino, può permettersi di rappresentare ogni aspetto delle forze in conflitto nella vita interna del bambino – una volta la parte cattiva della personalità del bambino, un'altra volta il crudele genitore della fantasia, altre volte ancora il genitore della realtà buono o severo –, come il bambino assume questa o quella parte complementare nel gioco drammatico che sta rappresentando. [...]

La funzione dell'educatrice è principalmente quella di Super-io. L'educatrice può aiutare il bambino solo con la sua volontà di fare costantemente la parte del genitore saggio. Non il genitore primitivo delle più profonde fantasie infantili, ma il genitore dolce, tollerante, amichevole che, con le sue qualità, è molto vicino al mondo della realtà, che cioè misura, pondera e rende fondati i propri valori ed effettivi i propri giudizi. [...]

[Tutto ciò] non vuole affatto significare che una conoscenza generale della teoria analitica e dei fatti della vita interna rivelati dalla tecnica analitica non abbiano, in un senso generale, nessun valore per quelli che lavorano con degli adolescenti o educano dei bambini piccoli. È una questione del tutto diversa, e deve venire discussa a parte, la misura e il contenuto della conoscenza psicoanalitica che può tornare utile all'educatore. [...]

E. Il gioco come ponte tra la realtà interna e la realtà esterna

In questo brano, Bettelheim tesse l'elogio del gioco infantile d'immaginazione in quanto possibilità d'integrazione tra mondo interno e realtà esterna. In questa prospettiva il gioco non è solo espressione di vissuti e desideri emozionalmente connotati ma è anche un processo mediante il quale si "fanno i conti" con la realtà. Attraverso l'accettazione dei limiti che quest'ultima impone, il gioco consente di fare esperienza sia delle leggi del mondo fisico sia di quelle che regolano la realtà sociale.

Fonte: B. Bettelheim (1987), *Un genitore quasi perfetto*, tr. it. Feltrinelli, Milano 1987, pp. 228-229.

Per molte delle esperienze umane esiste un momento ottimale, in cui la loro efficacia nel favorire lo sviluppo è massima; se non vengono vissute al momento giusto, i loro effetti sulla formazione della personalità non potranno più essere altrettanto positivi. L'età dei giochi costituisce il momento giusto per gettare il ponte tra il mondo dell'inconscio e il mondo della realtà. Questo, anzi, rappresenta il compito evolutivo più importante di quella fase. Più avanti, quando i due mondi sono rimasti troppo a lungo separati, può darsi che non sia più possibile integrarli, o comunque integrarli armonicamente. È per questo che, tra le persone alle quali tale integrazione non è riuscita, alcune cercano l'evasione nel mondo fantastico indotto dalla droga, altre si sforzano di realizzarla attraverso un faticoso lavoro della coscienza, per esempio attraverso la psicoanalisi. Sono dei rimedi disperati e di efficacia limitata, che dimostrano come, quando non sia stata vissuta questa importante tappa evolutiva, la vita stessa possa apparire profondamente insoddisfacente.

Il gioco d'immaginazione assume tanta importanza perché costituisce lo strumento principale per integrare il mondo interiore con il mondo esterno. Rappresenta inoltre il tramite attraverso il quale il bambino può operare il passaggio dal significato simbolico degli oggetti all'indagine in prima persona delle loro reali proprietà e funzioni. Chiariamo con un esempio: quando un bambino, dopo avere costruito una torre di cubi, la fa crollare, quello che succede non è semplicemente che, dopo aver agito "in modo costruttivo" per un certo periodo di tempo, hanno preso il sopravvento e trovato espressione le sue pulsioni distruttive. La sua attività nasconde un significato assai più profondo: nella fase costruttiva del gioco, il bambino ha lavorato sottoponendo l'immaginazione (la sua realtà interiore) alle leggi della realtà esterna. Nel momento stesso in cui affermava il suo dominio sui cubi disponendoli secondo il *suo* progetto, aveva dovuto pur sempre tener conto della sua natura, del suo materiale da costruzione, della forza di gravità,

Il gioco come ponte tra la realtà interna e la realtà esterna

delle leggi dell'equilibrio e della stabilità. Ed ecco che, in segno di ribellione contro tali limitazioni, distrugge la sua torre: vale a dire che non lo fa tanto per dare sfogo alle sue tendenze distruttive, quanto per riaffermare il suo dominio sopra un mezzo che gli oppone resistenza. Quello che passa dentro di lui, dunque, è molto più significativo della semplice alternanza di atti costruttivi e atti distruttivi. Ciò che il suo gioco realmente rispecchia è una fondamentale esperienza d'apprendimento circa la realtà interna ed esterna e di controllo dell'una e dell'altra.

Dalle sue esperienze di gioco il bambino -impara che egli può, sì, essere padrone assoluto, ma solo di un mondo caotico; se vuole conservare una sia pur minima padronanza di un mondo strutturato e organizzato, deve rinunciare al desiderio "infantile" di dominio totale e arrivare a un compromesso tra tale desiderio e la dura realtà: deve accettare le leggi che per mettono di costruire una torre con i cubi. Impara che il desiderio di esercitare un controllo assoluto conduce al caos (il crollo della torre).

Dopo ripetute esperienze di gioco, i vantaggi di un compromesso, nel quale la realtà interiore riconosca per così dire i diritti della realtà esterna, diventano così evidenti che il compromesso viene accettato come parte dell'ordine naturale delle cose, dapprima con riluttanza ma infine di buon grado. E solo attraverso esperienze di questo tipo il bambino può imparare a mitigare le esigenze interiori alla luce di quel che è attuabile nel mondo in cui vive. Il gioco, dunque, è il processo attraverso il quale egli fa la conoscenza di entrambe le realtà, interna ed esterna, e incomincia non solo ad accettare le legittime esigenze di ciascuna, ma impara anche come soddisfarle con vantaggio proprio e degli altri.

F. L'oggetto transizionale: una sintesi

In questa breve sintesi, redatta da due psicoanalisti membri delle Società psicoanalitiche italiana e statunitense, vengono presentati i tratti salienti dell'“oggetto transizionale” winnicottiano e il suo ruolo nella crescita emotiva e relazionale infantile.

Fonte: A. Ferro, G. Civitarese, *Un invito alla psicoanalisi*, Carocci, Roma 2019, pp. 51-52.

L'oggetto transizionale è la copertina di Linus, il fazzoletto o la sciarpa che il bambino accarezza, custodisce gelosamente come se fosse la madre e che ha il magico potere di calmarlo. È quindi un potente fattore di adattamento all'assenza della madre e di accesso allo spazio simbolico; lo spazio in cui una cosa sta per un'altra cosa assente e in questo modo permette di affrontare la perdita e di svolgere il relativo lavoro di lutto. *L'oggetto transizionale* è descritto come un primo possesso non-me del bambino.

Lo spazio transizionale è quello che corrisponde all'uso dell'oggetto transizionale. È uno spazio d'illusione che sta tra il primo senso d'onnipotenza e la scoperta dei limiti imposti a essa dalla realtà. È la fase di passaggio che traghetta dall'una all'altra, dalla realtà soggettiva a quella obiettiva. Il gioco, così importante per lo sviluppo psichico, appartiene all'area transizionale. Si capisce che poi per tutta la vita continuerà a essere anche l'area della creatività, della cultura e dell'arte.