

*L'ABC delle Relazioni: il ruolo del gioco nella formazione alla
psicoterapia sistemico-relazionale*

*The ABC of Relationships: the role of play in systemic-relational
psychotherapy training*

Federica Visone*

*psicologa, psicoterapeuta, docente Ecopsys, Napoli, ITALIA
dott.ssafedericavisone@gmail.com

Riassunto

La psicoterapia sistemico-relazionale, che rilegge la sofferenza umana connessa alle relazioni interpersonali, richiede ai terapeuti una profonda conoscenza teorico-clinica e consolidate competenze professionali.

Nei contesti formativi ad essa deputati, il gioco emerge come un potente strumento di apprendimento, capace di promuovere la conoscenza, l'integrazione di concetti complessi, la riflessione e la crescita personale e gruppale.

Questo articolo esplora il ruolo del gioco nella formazione alla psicoterapia sistemico-relazionale, a partire dall'approccio di Carl Whitaker, pioniere nell'uso del gioco e della creatività nella terapia familiare.

In particolare, si presenterà un gioco ideato presso la Scuola di Specializzazione in Psicoterapia della Famiglia ECOPSYs di Napoli e sperimentato con alcuni gruppi di specializzandi intitolato ©*ABC delle Relazioni*, utile per riepilogare i concetti teorico-clinici del modello e favorire una riflessione sulle dinamiche gruppali.

Abstract

Systemic-relational psychotherapy, which considers human suffering related to interpersonal relationships, requires deep theoretical and clinical knowledge and established professional skills from therapists.

In training processes, play emerges as a powerful learning tool, capable of promoting knowledge, integration of complex concepts, reflection, and personal and group growth.

This article explores the role of play in systemic-relational psychotherapy training, starting with the approach of Carl Whitaker, a pioneer in the use of play and creativity in family therapy.

In particular, a game, developed at the ECOPSYs Family Therapy Training School in Naples and tested with some groups of trainees, entitled ©*ABC of Relationships*, will be presented.

This game is useful for summarizing the theoretical-clinical concepts of the model and encouraging reflection on group dynamics.

Doi: 10.23823/v93eh337

Received: 27 February 2025

Revised: 25 March 2025

Accepted: 29 April 2025

Parole chiave: gioco, apprendimento esperienziale, formazione alla psicoterapia, teoria sistemico-relazionale, creatività.

Keywords: play, experiential learning, psychotherapy training, systemic-relational theory, creativity

Introduzione

Allora sembra che dipenda da me chiarire che cosa intendo con l'idea di gioco. Io so di essere serio (qualunque ne sia il significato) nelle cose di cui parliamo. Noi parliamo di idee. E io so di giocare con le idee allo scopo di comprenderle e metterle insieme. È un divertimento nello stesso senso in cui un bambino 'si diverte' coi cubi... E un bambino con i cubi per lo più si comporta in maniera molto seria col suo 'divertimento'
(Bateson, 1976, pp. 48-49)

Il gioco è una dimensione espressiva, individuale e sociale, caratterizzata da spontaneità, flessibilità e libertà creativa. Esso richiede rispetto di regole, serietà, partecipazione attiva e capacità di divertirsi.

In ambito formativo, il gioco crea uno spazio sicuro in cui sperimentare, esplorare ruoli e riflettere sulle esperienze. *L'apprendimento esperienziale*, concetto centrale nella teoria di Kolb (1984), assume una prospettiva olistica integrativa secondo cui l'apprendimento avviene attraverso un ciclo di esperienza concreta, riflessione, concettualizzazione astratta e sperimentazione attiva.

Nella formazione alla psicoterapia sistemico-relazionale, il gioco si rivela particolarmente utile sia per comprendere concetti complessi come i modelli relazionali e le dinamiche di sistema, sia per accostarsi alla dimensione clinica in modo attivo e partecipativo. Attraverso esercizi ludico-esperienziali, i terapeuti in formazione possono mettere in scena dinamiche familiari, esplorare le proprie risposte emotive e riflettere sulle interazioni osservate.

Questo tipo di apprendimento facilita una comprensione incarnata della teoria sistemica, trasformando la conoscenza teorica in competenze pratiche (Boscolo & Bertrando, 1996).

Nell'articolo *A Theory of Play and Fantasy* del 1955, successivamente incluso nel volume *Verso un'ecologia della mente* (1976), Gregory Bateson ha introdotto il concetto di "gioco" nella più ampia riflessione sulla *metacomunicazione*, evidenziando il ruolo imprescindibile della cornice, *frame*, il contesto che fornisce importanti chiavi di lettura ai partecipanti e ne regola il comportamento. Nella metacomunicazione, l'oggetto del discorso è la relazione tra gli interlocutori.

Il gioco, secondo Bateson, può presentarsi solo se i partecipanti sono capaci di metacomunicare, ossia scambiarsi segnali che portino il messaggio: "questo è un gioco".

Ogni comunicazione avviene entro un certo frame, una cornice che definisce "di cosa stiamo parlando" e il gioco, in quanto attività simulata, presuppone un cambiamento di frame rispetto alla realtà quotidiana. Il concetto di frame è cruciale perché il significato di un messaggio cambia a seconda del

Doi: 10.23823/v93eh337

Received: 27 February 2025

Revised: 25 March 2025

Accepted: 29 April 2025

contesto interpretativo. Il gioco, quindi, non è solo finzione, ma un'attività in cui si impara a distinguere tra i livelli della realtà e i codici della comunicazione.

Bateson suggerisce che giocare è un modo per apprendere, attraverso la sperimentazione di ruoli e regole in un contesto protetto. Si apprendono, ad esempio, le regole della convivenza, della competizione e della cooperazione.

In termini cibernetici, il gioco è un sistema che opera a più livelli logici: c'è il livello del comportamento e c'è il livello metacomunicativo che dice “questo comportamento è finto, è gioco”. Confondere questi livelli può portare a errori comunicativi gravi.

Il gioco è, inoltre, secondo Bateson, una forma fondamentale di interazione simbolica, utile per sviluppare la capacità di pensare per metafore, decodificare segnali complessi e comprendere il punto di vista dell'altro.

Nel suo articolo egli sottolinea anche la somiglianza profonda tra il processo terapeutico e il fenomeno del gioco: “ambedue avvengono all'interno di una cornice epistemologica limitata, limite spazio-temporale di una classe di messaggi interattivi; tanto nel gioco quanto nella terapia i messaggi stanno in una relazione speciale e peculiare con una realtà più concreta o basilare. Proprio come lo pseudo-combattimento del gioco non è un combattimento reale, così lo pseudo-amore o lo pseudo-odio della terapia non sono amore e odio reali” (Bateson 1975, p. 234).

Anche Carl Whitaker, pioniere della terapia familiare, ha dato un contributo significativo alla comprensione del ruolo del gioco nella pratica terapeutica.

In un interessante articolo “Terapia di gioco: un esempio di lavoro con le famiglie”, scritto con David V. Keith nel 1981 e inserito nel suo testo “Il gioco e l'assurdo” (1984), Whitaker riprende i costrutti di Bateson sul gioco, descrive le caratteristiche della *terapia di gioco* e come esse si fondono con il processo della terapia familiare. Si sottolinea, ad esempio: l'apprendimento per esperienza necessario sia per la terapia di gioco che per quella familiare; in entrambe l'aspetto metaforico e il corpo sono fortemente presenti; vi è, infine, attraverso il gioco, una continua fusione tra simbolico e reale e tra processo primario e secondario.

Per Whitaker, il gioco non è solo un espediente per agganciare gli interlocutori o alleviare la tensione, ma un elemento fondamentale per esplorare e trasformare le dinamiche familiari.

Secondo Whitaker, infatti, il gioco consente di accedere a livelli più profondi di comunicazione e autenticità. Attraverso modalità ludiche, i membri della famiglia possono abbandonare ruoli rigidi e statici, esplorando nuove possibilità relazionali. Il terapeuta, partecipando attivamente al gioco, entra in sintonia con il sistema familiare, sfidando al contempo le sue regole implicite. Questa capacità di combinare comprensione, accoglienza, sostegno alla persona e sfida al sintomo, rappresenta una delle chiavi del lavoro terapeutico, offrendo ai membri della famiglia opportunità di crescita e trasformazione.

Whitaker sottolinea anche l'importanza della creatività come qualità essenziale del terapeuta. La creatività, spesso espressa attraverso il gioco, permette di affrontare situazioni complesse con flessibilità e apertura, qualità indispensabili nella pratica sistemico-relazionale.

Nella visione di Whitaker, la creatività rappresenta un elemento

trasformativo, capace di elidere le resistenze delle transazioni relazionali e di generare nuove prospettive all'interno del sistema familiare (Whitaker & Keith, 1981). Nella formazione, questo approccio fornisce un modello pratico ai futuri terapeuti, mostrando come integrare gioco, creatività e competenza tecnica nella relazione terapeutica. Linares (2018) nel descrivere la “*danse thérapeutique*” di Whitaker sostiene che tale espressione è particolarmente efficace in quanto suggerisce l'imprescindibilità, nella pratica terapeutica, di creatività e iniziativa, oltre che rigore e metodo. Arte e tecnica sono unite in una spirale presieduta dal ritmo, che rappresenta inequivocabilmente il tempo e proprio per tale ragione, ogni seduta diventa unica e irripetibile. Alcuni dei *passi* della *danza terapeutica* però possono e devono, secondo Linares, essere sistematizzati ed inseriti nei programmi di formazione alla psicoterapia.

Creatività, gioco e formazione

La creatività è una componente essenziale nella clinica e nella formazione alla psicoterapia sistemico-relazionale. Questa qualità non si limita all'improvvisazione, ma si manifesta come un atteggiamento elastico e orientato alla scoperta, fondamentale per affrontare la complessità delle dinamiche familiari e sfidare la *folia* del sistema (Whitaker, 1984).

“Mentre nell'accezione comune e negli stereotipi correnti l'individuo tipicamente creativo è l'artista, negli studi psicologici si è preferito focalizzare l'attenzione sulla creatività tecnica e scientifica, e in particolare su quelle proposte che costituiscono mutamenti fecondi nel modo di considerare i problemi, tanto da permettere di riconsiderare interi settori del sapere, o di rispondere a importanti obiettivi teorici o pratici” (Jervis, 1992).

La creatività nella formazione alla psicoterapia sistemico-relazionale è, dunque, un aspetto fondamentale per lo sviluppo di competenze che vadano oltre l'applicazione tecnica delle teorie. Si configura come una dimensione trasversale che stimola il terapeuta in formazione a integrare flessibilità, intuito e adattamento alle specificità di ciascun sistema familiare (Keeney, 1983). La creatività, in questo contesto, non è solo un mezzo per affrontare situazioni complesse, ma un paradigma epistemologico che valorizza la capacità di creare connessioni nuove e significati condivisi.

Secondo Sawyers (2017), la creatività è intimamente legata al pensiero divergente, essenziale per esplorare alternative nei sistemi familiari caratterizzati da rigidità. Questo aspetto è particolarmente rilevante nella formazione sistemico-relazionale, in quanto i terapeuti devono apprendere a navigare l'ambiguità e a intervenire con strategie innovative.

La formazione dovrebbe quindi promuovere non solo l'acquisizione di competenze tecniche, ma anche lo sviluppo di una mentalità creativa e aperta alla complessità, una qualità che Bateson (1972) definiva *flessibilità epistemologica*.

In ambito formativo, l'uso della creatività stimola i terapeuti in formazione ad abbandonare la linearità del pensiero per esplorare dinamiche relazionali attraverso modalità che integrano aspetti emotivi, cognitivi e simbolici (Burnham, 2005) e a sviluppare una capacità di adattamento che sarà cruciale nella pratica clinica.

Attività come la drammatizzazione, la creazione di metafore e l'uso di strumenti artistici non solo facilitano l'apprendimento esperienziale, ma aiutano anche i partecipanti a esplorare le proprie reazioni emotive e le dinamiche relazionali che emergono nel gruppo (Bateson, 1972).

Le riflessioni di Gregory Bateson, che sottolineano l'importanza dell'*imparare a imparare* come processo creativo, si integrano perfettamente con la prospettiva di Whitaker, arricchendo il paradigma sistemico-relazionale con una visione che enfatizza il valore dell'adattamento e dell'innovazione (Bateson, 1972).

La creatività, inoltre, consente di affrontare le resistenze e le barriere che spesso emergono nei contesti familiari e formativi. Attraverso l'uso di linguaggi non convenzionali, come il simbolismo o il gioco, è possibile accedere a livelli più profondi di comunicazione e significato. "Saper giocare aiuta il terapeuta a riscoprire la propria identità infantile a valorizzare il "come se" dell'incontro terapeutico, a considerare le proprie ed altrui definizioni della realtà come temporanee e mutevoli, a introdurre flessibilità e incertezza nelle proprie operazioni mentali. A tale duttilità mentale può così corrispondere altrettanta duttilità nel "muoversi" nello spazio fisico e mentale della seduta, a livello sia simbolico che reale. (Amitrano et al., 2020, p. 48).

L'integrazione del gioco nella formazione alla psicoterapia sistemico-relazionale offre numerosi vantaggi:

- Apprendimento esperienziale: il gioco trasforma i concetti teorici in esperienze vissute, favorendo una comprensione più profonda e duratura.
- Sviluppo della creatività: stimola la flessibilità mentale e la capacità di adattarsi a situazioni complesse generando soluzioni innovative tramite la produzione di nuove idee o associazioni tra idee già presenti (Guilford, 1950).
- Sicurezza e supporto: crea un ambiente sicuro in cui i partecipanti possono esplorare senza timore di giudizio.
- Integrazione teoria-pratica: facilita il passaggio dalla conoscenza teorica all'applicazione clinica, fornendo strumenti concreti per affrontare le dinamiche familiari. Il gioco consente, infatti, di sperimentare in prima persona ruoli, funzioni, dinamiche proprie dei sistemi in un contesto protetto e rendere così più chiara l'evidenza pratica dei costrutti teorici, utile per una loro trasposizione nell'ambito clinico.

Nella formazione alla psicoterapia sistemico-relazionale, nuove forme di gioco possono aggiungersi alle attività esperienziali e agli strumenti già diffusi e proposti agli specializzandi; essi hanno lo scopo di promuovere riflessione, conoscenza teorica, apprendimento clinico e sviluppare creatività. Tra i principali, ricordiamo:

- Drammatizzazione e role-playing: la drammatizzazione consente ai terapeuti in formazione di mettere in scena dinamiche familiari o situazioni cliniche, esplorando, in modo esperienziale, le interazioni e i pattern relazionali. Questo approccio, sostenuto da Moreno (1946) nel contesto dello psicodramma, favorisce la comprensione incarnata delle dinamiche di sistema, rendendo "visibili" aspetti impliciti della comunicazione.

Simulando sedute terapeutiche, i partecipanti possono esplorare differenti posizioni relazionali, osservare le proprie reazioni e ricevere feedback.

-L'uso della metafora: le metafore, spesso utilizzate nel linguaggio terapeutico, aiutano a esprimere concetti complessi in modo simbolico, stimolando nuove modalità di pensiero. Secondo Schön (1983), le metafore permettono di “riorganizzare” il significato delle esperienze, facilitando insight e trasformazioni nel processo terapeutico. Attività esperienziali, anche sottoforma di gioco, in formazione possono includere l'uso di metafore e storie per rappresentare dinamiche familiari. Attraverso il disegno o le costruzioni simboliche, i partecipanti possono visualizzare concetti complessi come i confini, i triangoli relazionali e le alleanze. Queste attività favoriscono una comprensione intuitiva e pratica della teoria sistemica.

-Esercizi strutturati: la costruzione di genogrammi “creativi” (ad esempio, utilizzando oggetti simbolici) o l'uso di strumenti artistici, come la pittura e la musica, offrono spazi per esplorare in modo non verbale le relazioni familiari (Daure & Borcsa, 2022). Queste attività aiutano i terapeuti in formazione a sviluppare una maggiore consapevolezza delle proprie reazioni emotive e rintracciare i nodi relazionali presenti nella propria storia familiare.

-Tecniche esperienziali e corporee: l'integrazione del corpo nella formazione, attraverso tecniche come la scultura introdotta da Virginia Satir nel 1972 (Onnis, 2002), il movimento creativo e pratiche di mindfulness, permette ai terapeuti in formazione di esplorare il proprio vissuto interno e di sperimentare connessioni relazionali gruppal. Queste tecniche sono particolarmente utili per lavorare con blocchi emotivi, come evidenziato da alcuni studi (Ogden et al., 2006).

Questi strumenti, non solo arricchiscono l'esperienza formativa, ma contribuiscono a costruire l'identità professionale dei futuri terapeuti.

Il gioco è solo una delle possibili modalità per promuovere, in ambito formativo, un apprendimento esperienziale che consente ai futuri terapeuti di sperimentarsi come persone oltre che come professionisti.

Whitaker (1989) sottolinea quanto la persona stessa del terapeuta sia lo strumento elettivo della psicoterapia familiare. In questa prospettiva, si comprende la presenza, nel percorso formativo, dell'asse di lavoro rivolta proprio alla crescita soggettiva professionale che trova, nell'esperienza gruppal, un favorevole contesto di sviluppo.

“Sottolineare l'importanza di un lavoro centrato sulla persona dell'allievo in formazione non significa proporre la <<terapia>> all'allievo. Significa permettere all'allievo un'esperienza di auto-riflessione che gli consenta, con la guida del didatta, di diventare più consapevole dei propri vissuti emotivi e dei propri nodi relazionali irrisolti, così da affrontare, in modo più maturo, le inevitabili <<risonanze>> evocate dall'incontro con le famiglie in terapia. Ma questa attenzione alla persona dell'allievo è parte integrante del processo formativo e deve quindi svilupparsi <<dentro>> il contesto della formazione” (Onnis, 2013, p. 15).

Il gioco ©ABC delle Relazioni

Come finora evidenziato, diverse sono le applicazioni e le modalità di “gioco” utilizzate durante i percorsi di formazione alla psicoterapia sistemico-relazionale. Aspetti personali, professionali e dinamiche di gruppo sono attivati quando si adoperano strumenti ludici e creativi per approfondire concetti chiave del modello teorico di riferimento ed esercitarsi sulle applicazioni cliniche degli stessi.

Il gioco qui presentato è inedito ed è stato sperimentato, per la prima volta, nei mesi di ottobre e novembre 2024 con due gruppi di formazione della Scuola di Specializzazione in Psicoterapia della Famiglia ECOPSYs di Napoli. I gruppi in questione, afferenti al primo e secondo anno, sono composti rispettivamente da 20 e 16 partecipanti.

L'esigenza formativa che è divenuta spunto ideativo per la creazione del gioco qui presentato è stata quella di valersi di una modalità semplice, immediata e coinvolgente per ricapitolare i concetti teorici studiati nel corso dell'intera annualità (per il gruppo di primo anno) o del primo biennio (per il secondo anno).

Nella programmazione didattica adottata da Ecopsys, il primo biennio è dedicato all'introduzione alla teoria sistemico-relazionale a partire dalla Cibernetica, la Teoria Generale dei Sistemi, la Pragmatica della Comunicazione Umana, con i suoi esponenti principali (von Bertalanffy, Bateson, Watzlawick, ecc.) e allo studio teorico approfondito dei pionieri della terapia familiare (Bowen, Minuchin, Whitaker, Boszormenji-Nagy, Framo, Selvini Palazzoli) e dei modelli italiani più diffusi (Boscolo e Cecchin, Cigoli, Andolfi, Cancrini). Per l'intero corso della formazione quadriennale, e in particolare nel primo biennio, il piano teorico si intreccia costantemente con quello clinico per piantare solide radici che, insieme all'attenzione dedicata al piano personale dell'allievo in formazione, rappresentano le basi per la costruzione dell'identità terapeutica.

Tra i modelli teorici dei pionieri della terapia familiare, l'approccio simbolico- esperienziale di Carl Whitaker rappresenta il riferimento elettivo del modello formativo di Ecopsys. Si chiarisce, dunque, anche il valore e l'attenzione che la Scuola pone all'esperienza soggettiva e gruppale che ciascun specializzando compie nel corso del quadriennio. E se la formazione passa dall'esperienza che diventa, al contempo, strumento e contesto di apprendimento, allora diventa più immediatamente comprensibile l'esigenza di proporre modalità didattiche innovative ma qualitativamente significative. L'atto creativo non ha, infatti, il semplice scopo di catturare l'attenzione dell'interlocutore (che si tratti di un allievo o di un paziente) ma è funzionale se consente di allargare il proprio punto di vista, accogliere la destabilizzazione di una prospettiva differente e se consente di apprendere qualcosa in più di sé stessi e/o dell'oggetto di studio.

Su queste premesse nasce ©ABC delle Relazioni, un gioco sistemico che nasce con l'obiettivo di:

- verificare la qualità dello studio teorico del gruppo di formazione;
- evidenziare lacune nell'apprendimento dei modelli;
- rilevare quali concetti teorici riprendere e approfondire nei successivi training;
- valutare la qualità del lavoro didattico per comprendere quali aspetti migliorare, implementare o eliminare.

Pur partendo da questi obiettivi di base relativi all'asse dell'apprendimento teorico, se ne aggiungono altri che riguardano, invece, l'asse personale e relazionale:

- verificare il clima emotivo del gruppo;
- evidenziare eventuali criticità relazionali e/o personali tra gli allievi;
- promuovere cooperazione e competizione nel gruppo;
- far emergere sistemi di alleanze, coalizioni, sottogruppi;
- valutare il grado di flessibilità soggettiva e la possibilità di “mettersi in gioco”;
- misurare l'impatto emotivo e l'effetto sul gruppo della destrutturazione dell'ambiente e della proposta di una differente modalità didattica;
- abbassare il livello di difese personali e promuovere apertura e partecipazione anche dei soggetti più riservati;
- far sperimentare l'effetto di un atto creativo e favorire lo sviluppo o l'incremento di una personale capacità creativa;
- far emergere e intervenire su momenti di impasse nel percorso formativo personale e/o gruppale;
- favorire una maggiore vicinanza tra didatta e allievi.

La crescita del futuro terapeuta in termini teorici, clinici, emotivi e relazionali favorisce la costruzione di una competenza completa del professionista, utile per accogliere la complessità della sofferenza delle persone e dei sistemi familiari e sociali. “La competenza tecnica e quella relazionale non sono reciprocamente escludentesi. Anzi, esse offrono una doppia visione, un doppio sguardo: uno orientato dal modello teorico di riferimento, l'altro dall'analisi del processo terapeutico mentre si svolge e prende corpo” (Fruggeri et al., 2020, p.119).

Modalità e regole del gioco

©*ABC delle Relazioni* è un gioco composto da 333 carte così suddivise:

- 178 carte “parole”;
- 67 carte “mimo”;
- 52 carte “disegno”;
- 36 carte “imprevisto”.

Il gioco ha inizio con la composizione delle squadre.

Il grande gruppo deve suddividersi in più squadre (3, 4 o 5 a seconda del numero di partecipanti). Ogni squadra sceglie un nome identificativo. Il nome, che può assumere qualsiasi forma, deve essere rappresentativo delle caratteristiche dei componenti della squadra. È possibile suddividere gli specializzandi secondo un criterio casuale (seguendo ad esempio l'ordine alfabetico oppure il modo in cui sono fortuitamente seduti in stanza) o secondo un criterio intenzionale (scomponendo rigidi e chiusi sottogruppi e provando a fare lavorare insieme componenti abitualmente distanti).

Finalità del gioco: vince la squadra che guadagna il maggior numero di punti nel tempo dedicato al gioco e stabilito dal didatta. I punti si accumulano quando i componenti della squadra indovinano le parole indicate sulle carte a partire dalla descrizione del giocatore. Le parole corrispondono a concetti chiave della prospettiva sistemico-relazionale e della terapia familiare.

Svolgimento: gioca una squadra per volta procedendo in senso orario. A turno, il componente di ogni squadra, pesca una carta.

È possibile trovare una carta “parole”: in cima c'è il concetto teorico che i colleghi della propria squadra devono indovinare, in elenco diverse parole che non possono essere utilizzate durante la spiegazione del concetto da parte dell'allievo di turno. Nell'esempio della Fig. 1: il concetto da indovinare è “mito” (Minuchin, 1977), le parole proibite: trasmissione, generazioni, membri, credenze, ruoli, identità.

O, ancora, può pescare una carta “disegno”: in cima sempre il concetto teorico ma la modalità comunicativa che l'allievo in turno deve utilizzare è il disegno, senza accompagnarlo con la spiegazione orale. Nell'esempio della Fig. 2: il concetto da disegnare è “doppio legame” (Bateson, 1976).

La terza categoria di carte possibili da incontrare è la carta “mimo”, in cui viene chiesto di utilizzare il corpo per mimare il concetto teorico; non può essere utilizzato il disegno né le parole. Nell'esempio della Fig. 3: il concetto da mimare è “crediti” (Boszormenyi-Nagy, 1988).

Infine, per rendere il gioco dinamico e imprevedibile, sono inserite tra le carte alcuni “imprevisti” (Fig. 4) che possono: raddoppiare il punteggio, cambiare l'ordine di gioco tra le squadre, far saltare un turno, chiedere l'aiuto di un componente della propria squadra, dare la possibilità di scegliere tra le tre forme espressive (parola, disegno, mimo) per spiegare il concetto, e così via.

Il tempo che ciascun partecipante ha per spiegare il concetto teorico è di 2 minuti. È possibile, ad ogni turno, cambiare una sola carta se quella pescata è considerata troppo difficile. Per ogni parola indovinata si attribuisce un punto alla squadra; non c'è, invece, detrazione di punteggio per gli errori.

Al termine del gioco, si contano i punti guadagnati da ogni squadra e si stabilisce la squadra vincente e l'ultima arrivata. In premessa viene comunicato al grande gruppo che alla squadra perdente sarà assegnato un compito. Quest'ultimo è utile per aggiungere impegno ed una sana dose di competizione tra le squadre ma, soprattutto, perché rappresenta una ulteriore possibilità di apprendimento. Il “compito” non è stabilito a priori ed è specifico rispetto al gruppo di formazione con cui il gioco viene utilizzato. Nel caso della sperimentazione con i due gruppi ad Ecopsys: la squadra perdente del primo anno di formazione ha dovuto organizzare una simulata in cui dovevano essere utilizzati almeno 5 tra i concetti chiave che non erano stati indovinati nella sessione di gioco; la squadra perdente del secondo anno di formazione, invece, ha scritto un testo sull'uso del gioco in terapia che ha, poi, condiviso con tutti i colleghi. Questi rappresentano solo due esempi di consegne; possono esserne utilizzate molte altre, a seconda delle necessità formative del gruppo di specializzandi coinvolto.

Il didatta che propone il gioco ha diversi compiti:

- Prepara la stanza che ospiterà il gruppo. Può risultare utile, quando possibile, evitare l'uso di sedie e invitare i partecipanti a sedere sul pavimento. Questa variazione, a partire dallo spazio, introduce sin da subito una destabilizzazione che fornisce utili elementi al didatta rispetto alle “reazioni” del sistema, su cui è poi possibile riflettere

insieme al termine del gioco o nei training successivi. Inoltre, sedere sul pavimento, evoca immediatamente dimensioni infantili che possono suscitare un senso di leggerezza e libertà o, al contrario, imbarazzo e vulnerabilità.

- Introduce il gioco: sceglie la modalità (casuale o meno) da seguire per la composizione delle squadre, invita queste ultime a scegliere un nome, prepara un cartellone per registrare il punteggio e aggiunge i nomi scelti dalle squadre.
- Spiega con precisione il gioco con tutte le sue regole.
- È arbitro del gioco durante il suo svolgimento: è accanto al giocatore che pesca la carta, controlla il tempo e ne annuncia la scadenza (al termine dei due minuti), verifica che la turnazione tra le squadre e tra i singoli componenti di ogni squadra sia rispettata affinché tutti abbiano le stesse possibilità di gioco, spiega il significato di ciascun imprevisto man mano che si incontrano queste particolari carte.
- È facilitatore del gioco nei momenti di difficoltà o stallo, personali e gruppali.
- È osservatore delle dinamiche di gruppo e delle risposte emotive individuali e di sistema, scegliendo poi in che modo, tempo e in quali circostanze è utile intervenire.
- Stabilisce il compito cui la squadra ultima classificata dovrà assolvere.
- Registra i concetti teorici con cui le squadre hanno riscontrato maggiori difficoltà per approfondirli nuovamente con il gruppo, riflettere sui punti teorici che richiedono maggiore attenzione e intervento da parte del didatta per gli anni successivi, comprendere eventuali falle nel programma didattico del biennio per apportare le necessarie modifiche.
- È promotore di un clima disteso che facilita la partecipazione e l'espressione libera degli allievi.

Riflessioni e commenti

F. Ma, papà, è un gioco nel senso che tu giochi contro di me?

P. No. La mia idea è che tu e io stiamo giocando insieme contro i cubi, le idee. A volte siamo un tantino in competizione, ma in competizione su chi dei due riesce a sistemare l'idea successiva. E talvolta uno di noi aggredisce il pezzettino di costruzione dell'altro, oppure io cerco di difendere le idee che ho costruito dalle tue critiche. Ma alla fin fine lavoriamo sempre insieme per tirar su le idee in modo che si reggano in piedi.

(Bateson, 1976, p. 49)

Testare il gioco ©ABC delle Relazioni con due gruppi di specializzandi, di primo e secondo anno della Scuola di Specializzazione in Psicoterapia della Famiglia ECOPSYs di Napoli, di diversa composizione numerica (rispettivamente 20 e 16), di genere (18 f. e 2 m. nel primo anno; 11 f. e 5 m. nel secondo), esperienza professionale e formazione di base (psicologi e medici), ha consentito di iniziare a sperimentarne l'utilità e l'efficacia rispetto agli obiettivi esposti nei paragrafi precedenti. Per una verifica sufficientemente attendibile della validità dello strumento occorrerà utilizzarlo ancora con differenti gruppi di formazione,

Doi: 10.23823/v93eh337

Received: 27 February 2025

Revised: 25 March 2025

Accepted: 29 April 2025

misurando nel tempo la crescita della competenza teorica e clinica degli allievi.

Si riportano di seguito alcuni stralci estrapolati dal diario di bordo scritto da un'allieva del primo anno riferito alla giornata in cui il gioco è stato sperimentato. Lo strumento del diario di bordo che gli specializzandi di ogni gruppo, a turno, scrivono sempre per condividere le proprie riflessioni a partire dalla giornata di training, rappresenta un utile riscontro oltre che per i colleghi anche per i didatti per riguardare a posteriori quanto emerso dal lavoro con il gruppo e ragionare sugli effetti delle modalità e delle scelte didattiche.

“...entriamo, firmiamo e ci posizioniamo in aula circolarmente, riprendendo su per giù gli stessi posti del giorno precedente. Attendiamo che siano presenti tutti i colleghi per ricevere dalla prof.ssa una proposta che lascia un po' tutti sorpresi. Ci viene chiesto di sederci a terra. La cosa mi piace particolarmente, m'incuriosisce. “Cosa ci aspetta oggi?” penso.

[...] da questo momento diamo inizio al GIOCO! E quando uso il termine GIOCO, lo faccio in modo pienamente letterale. La prof.ssa Visone, infatti, ci propone di giocare all'ABC delle Relazioni. Porta con sé una bella scatola contenente delle carte. Mi colpisce molto che le carte abbiano il logo di Ecopsys. Ci fa dividere in 3 gruppi da 5 persone. Mentre la prof.ssa ci spiega le regole del gioco, penso a che lavoro meticoloso abbia fatto per proporci quest'attività e soprattutto quanta passione ci abbia messo. Inoltre, a parte il sentirmi un po' in imbarazzo per quello che avremo dovuto fare, reputo la cosa molto carina ed interessante. Sicuramente una novità, un'esperienza mai fatta prima ad Ecopsys. Un modo diverso per testare ciò che abbiamo appreso nel corso di questi mesi. Forse la prima esperienza di vero e proprio “grande gruppo”.

Lo scopo del gioco è quello di far indovinare il maggior numero di parole al proprio gruppo. Chi perde, paga pegno. Da qui in mio disagio inizia ad aumentare, il pensiero di dovermi alzare e stare al centro dell'attenzione mi turba un po'. Non sono abituata ed è una cosa che non amo molto.

Inizia il gioco, ed è il nostro turno...”

Sin dall'introduzione al gioco, a partire dalla strutturazione del setting e la composizione delle squadre, si possono ravvisare i primi effetti sul gruppo e sui singoli: sorpresa, spaesamento, curiosità, timore, desiderio. Diventa subito chiaro che la regola comune è “mettersi in gioco”, per cui anche i più riservati e quelli che talvolta provano a restare silenziosi nascondendosi nel grande gruppo, emergono in prima persona. L'esperienza di gioco sollecita, inoltre, diversi livelli relazionali: tra i singoli componenti del gruppo, tra i sottosistemi che in esso si formano, tra gli allievi e il didatta, tra il gruppo e il sistema Scuola più ampio e, naturalmente, la relazione di ogni partecipante con sé stesso.

Il gioco è, infatti, un potente attivatore delle dimensioni emotive, soggettive e gruppalì. Per i sottogruppi, avere un obiettivo chiaro e condiviso da raggiungere rappresentato dalla vittoria al gioco, aumenta la coesione interna, la capacità collaborativa e il sostegno reciproco. Tra i sottogruppi, invece, il gioco attiva una sana competizione che incrementa l'impegno di ciascun partecipante.

“Ricomincia il giro e tocca a me. Panico. Avrei dovuto rappresentare con un disegno la parola “CUT-OFF”. Mi sento in seria difficoltà. Ammetto di non ricordare

Visone F.

Doi: 10.23823/v93eh337

Received: 27 February 2025

Revised: 25 March 2025

Accepted: 29 April 2025

il concetto e mi viene consigliato di fare il disegno a partire dalla parola. Ma zero. Bloccata. Accenno il disegno di una porta. Probabilmente la rappresentazione della mia voglia di uscire da quella stanza in quel momento. Torno a posto. Il gioco continua fino ad orario di pranzo. Via via ci prendiamo un po' tutti la mano, ci mettiamo alla prova e la cosa inizia a farsi divertente. Personalmente cambio proprio atteggiamento e sì, inizio a divertirmi anche io. La stanza si riempie di risate e il clima è sempre meno teso”.

Cosa accade durante il tempo del gioco? Qualcosa inizia a cambiare, in particolare il clima emotivo del gruppo e l'atteggiamento personale. ©ABC delle Relazioni richiede agli allievi di ricapitolare i concetti teorici studiati e trovare una propria modalità per renderli chiari ai colleghi. Questo consente non solo di verificare la qualità dell'apprendimento teorico acquisito sia dal gruppo nel suo complesso sia da ciascun singolo allievo, ma favorisce al contempo l'interiorizzazione e il consolidamento dei concetti appresi. Inoltre, apre alla possibilità, per il didatta, di spiegare nuovamente gli aspetti del modello che risultano di difficile comprensione.

“Ci salutiamo e vado via da questa giornata ricca ed entusiasta. Mi sono messa alla prova (anche se un po' obbligata dalle circostanze) e ne sono contenta. Sono riuscita a rilassarmi nel corso della giornata e a vivermi anche la simulata in modo molto tranquillo e sereno, a differenza delle volte precedenti in cui il famoso disagio, di cui parlavo all'inizio, era ben presente.

Vado via con tante domande, come alla fine di ogni training d'altronde, e sono fiduciosa”.

Al termine del gioco, la squadra perdente ha dovuto mettere in scena una simulata utilizzando alcuni dei concetti teorici che il gruppo non è riuscito a spiegare o indovinare. Si comprende come anche la simulata stessa, che è uno strumento spesso utilizzato durante i training del primo biennio, assume una forma diversa dopo la sessione di gioco. Il clima partecipativo, il coinvolgimento attivo e l'impegno personale che il gioco promuove, si espandono anche nella simulata che diventa particolarmente efficace. Gli specializzandi riescono ad esprimersi più liberamente, abbandonando gradualmente la paura di giudizi o critiche, elementi chiave per trasformare la simulata in un'esperienza formativa intensa.

Conclusioni

Il gioco rappresenta un elemento cruciale nella formazione alla psicoterapia sistemico-relazionale, offrendo un ponte tra teoria e pratica. Seguendo l'esempio di Carl Whitaker, formatori e terapeuti possono utilizzare il gioco per esplorare, apprendere e trasformare, promuovendo una comprensione più profonda delle dinamiche relazionali. Investire nella dimensione ludica non solo arricchisce il processo formativo, ma prepara i futuri terapeuti a integrare creatività e flessibilità nella loro pratica clinica, rispondendo con competenza e sensibilità alle sfide delle famiglie che incontreranno.

©ABC delle Relazioni, in particolare, rappresenta una modalità di gioco innovativa e unica per rendere dinamico il lavoro di sintesi e riepilogo dei concetti

Doi: 10.23823/v93eh337

Received: 27 February 2025

Revised: 25 March 2025

Accepted: 29 April 2025

teorici e valutare la qualità dell'apprendimento. Attraverso questa esperienza, vengono attivamente coinvolti tutti gli allievi in un clima disteso e partecipativo. Uno specifico strumento che consente l'emersione delle dinamiche emotive e relazionali del gruppo, rende evidente l'organizzazione e la configurazione strutturale del sistema in termini di ruoli, funzioni e sottogruppi; misura, inoltre, la flessibilità del gruppo e dei singoli a confronto con l'imprevisto, la difficoltà e il cambiamento.

L'apprendimento esperienziale nei processi di formazione alla psicoterapia permette ai futuri terapeuti di integrare dimensioni teoriche, pratiche ed emotive, favorendo un processo di conoscenza personale e professionale profonda. Sperimentare li prepara ad affrontare con competenza e consapevolezza le sfide relazionali che caratterizzano la pratica clinica, promuovendo una crescita personale e professionale coerente con i requisiti di un "mestiere" complesso.

Il lavoro sul self del terapeuta in formazione viene promosso dal contesto di gioco, sollecitando difficoltà o rigidità personali e riconnettendo il soggetto con la propria dimensione infantile profonda. Il gioco opera come un laboratorio esperienziale in cui il terapeuta può esplorare e lavorare sul proprio self, attraverso dinamiche relazionali, ristrutturazioni cognitive e accesso al proprio mondo emotivo. Questo processo non solo contribuisce alla crescita personale, ma migliora anche la capacità del terapeuta di entrare in relazione autentica con i pazienti. Per il futuro terapeuta, lavorare su sé stesso è un impegno etico nei confronti dei pazienti che incontrerà. Esso chiama in causa la responsabilità soggettiva che parte dal riconoscimento della propria posizione, fattiva, emotiva, tecnica, nel processo di cura (Cuccurullo & Visone, 2023).

©*ABC delle Relazioni* trova nel proprio nome la specificità dello strumento.

Come per imparare a leggere e scrivere i bambini iniziano dall'alfabeto (Caruso et al., 2021) e dalle sue prime lettere, così la professione clinica cui gli allievi in formazione si preparano, non può non prendere avvio dalla costruzione di solide basi teoriche del modello di riferimento. I concetti chiave della prospettiva sistemico relazionale consentono ai futuri terapeuti di addentrarsi nel mondo delle relazioni e dei contesti psicosociali con lenti multifocali, imprescindibili per la pratica clinica. Il processo di costruzione di tali basi avviene, nella formazione alla psicoterapia familiare, in gruppo, officina in cui il lavoro parte dalla condivisione dell'esperienza per almeno 4 anni.

Bibliografia

- [1] Amitrano, S., Di Meglio, G., Sgambato, M., Vista, R. (2020). Il Gioco dell'Armillare: Giocare al gioco serissimo della formazione sistemico-relazionale. (2020). *Journal of Psychosocial Systems*, 4(1), 42-54.
<https://doi.org/10.23823/jps.v4i1.68>
- [2] Bateson, G. (1976). *Verso un'ecologia della mente*. Adelphi. Tr. It. *Steps to an Ecology of Mind: Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution, and Epistemology*. Chicago: University of Chicago Press (1972).

- [3]Boscolo, L., & Bertrando, P. (1996). *The Times of Time: A New Perspective in Systemic Therapy and Consultation*. New York: Norton.
- [4]Boszormenyi-Nagy, I., Spark, G. M. (1988). *Lealtà invisibili. La reciprocità nella terapia familiare intergenerazionale*. Roma: Astrolabio Ubaldini
- [5]Burnham, J. (2005). Relational Reflexivity: A Tool for Exploring Relationships and Developing Practice. *Journal of Family Therapy*, 27(2), 121-134.
- [6]Caruso, E., Di Caro, S., Pelli, M. (a cura di) (2021). *L'alfabeto del Relazionale. Glossario di Voci della Psicoterapia*. Roma: Alpes Italia.
- [7]Cuccurullo, A., Visone, F. (a cura di) (2023). *Il fallimento in psicoterapia. Una prospettiva sistemico-relazionale tra clinica e formazione*. Luigi Guerriero Editore.
- [8]Daure, I., Borcsa, M. (a cura di) (2022). *Il Genogramma nella pratica sistemica contemporanea. Sviluppi e prospettive*. Milano: Franco Angeli.
- [9]Fruggeri, L., Balestra, F., Venturelli, E. (2020). *Le competenze psicoterapeutiche*. Bologna: Il Mulino.
- [10]Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5(9), 444–454. <https://doi.org/10.1037/h0063487>
- [11]Keeney, B. (1983). *Aesthetics of Change*. New York: Guilford Press.
- [12]Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- [13]Linares J. L. (2018). L'intelligence thérapeutique. *Cahiers critiques de thérapie familiale*. 2018/1 n° 60, 181-207 DOI: 10.3917/ctf.060.0181
- [14]Minuchin, S. (1977). *Famiglie e terapia della famiglia* (trad. it.). Astrolabio Editore.
- [15]Moreno, J. L. (1946). *Psychodrama*. Beacon, NY: Beacon House.
- [16]Ogden, P., Minton, K., & Pain, C. (2006). *Trauma and the Body: A Sensorimotor Approach to Psychotherapy*. New York: Norton.
- [17]Onnis, L. (2002). Il linguaggio delle emozioni: Virginia Satir e la sua concezione della terapia. *Terapia Familiare*, (2002/68).
- [18]Onnis, L. (2013). Prefazione. In Canevaro, A. & Ackermans, A. (a cura di), *La nascita di un terapeuta sistemico. Il lavoro diretto con le famiglie d'origine dei terapeuti in formazione*. Roma. Edizioni Borla.
- [19]Sawyers, J. K. (2017). *The Creative Process: A Framework for Creativity in Organizations*. Springer.
- [20]Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- [21]Whitaker, C. A., & Keith, D. V. (1981). *The Family Crucible: The Intense Experience of Family Therapy*. New York: Harper & Row.

[22]Whitaker, C. A. (1984). *Il gioco e l'assurdo. La terapia esperienziale della famiglia*. Astrolabio Editore.

[23]Whitaker, C. A., & Bumberry, W. M. (1989). *Danzando con la famiglia: un approccio simbolico-esperienziale*. Astrolabio.

Sitografia

[1] Jervis, G. (1992). Creatività. *Enciclopedia delle Scienze Sociali*:
[https://www.treccani.it/enciclopedia/creativita_\(Enciclopedia-delle-scienze-sociali\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/creativita_(Enciclopedia-delle-scienze-sociali)/)

Appendice



Fig. 1



Fig. 2



Fig. 3



Fig. 4