

## Il Gioco dell'Armilla: Giocare al gioco serissimo della formazione sistemico-relazionale.

### The Armilla Game. Playing the serious game of systemic-relational training.

Silvana Amitrano\*, Gioacchino Di Meglio\*, Mario Sgambato\*,  
Rossana Vista\*

\*Psicologi, Psicoterapeuti, Didatti Ecopsys

#### RIASSUNTO

Viene descritta e commentata una tecnica di lavoro con gruppi di studenti in formazione sistemico-relazionale denominata "Il gioco dell'Armilla". Essa ha lo scopo di: leggere e negoziare le regole di un sistema interpersonale, migliorare le competenze dialogiche, conoscere risorse e vincoli del legame sociale, sviluppare competenze di partnership, descrivere la posizione soggettiva nella relazione con l'altro, conferire empowerment. Tali competenze, infatti, sono ritenute un bagaglio clinico necessario per il terapeuta. Vengono presentate innanzitutto le premesse teoriche su cui si fonda il gioco inerenti alla sociologia ed alla psicologia del comportamento ludico. Sono descritte di seguito le fasi del gioco e le funzioni relazionali che da esso scaturiscono: il "croupier", "l'angolista", il "morto". Sono, infine, sintetizzate le riflessioni dei gruppi di studenti che hanno partecipato all'esperienza.

#### ABSTRACT

A working technique with groups of students in systemic-relational training called "The Game of the Armilla" is described and commented. The theoretical assumption of this contribution is that the game is, by its nature, educational and constitutive of culture. Through the playful phenomenon the subject learns to know the world, to experience the value of the rules, to be with others, to manage their emotions, to discover new paths of autonomy and to experiment, by trial and error, the beliefs about things and on others. The Armilla Game has the purpose of recognizing and negotiating the rules of an interpersonal system, improving dialogic skills, knowing resources and constraints of the social bond, improving partnership skills, describing the subjective position in the relationship with the other, giving empowerment to the individual and team. These skills are considered a necessary clinical background of the therapist. The sociological and psychological premises relating to the playful behavior on which the game is based are described. The eight stages of the game and the relational phenomena that are observed during the game are described. Some specific relational patterns of the game are described.

#### PAROLE CHIAVE

Adolescenza, psicoterapia sistemica, processo di individuazione, sintomi ossessivi, relazione terapeutica

## KEYWORDS

Adolescence, systemic psychotherapy, detection process, obsessive symptoms, therapeutic relationship

## INTRODUZIONE

Il presupposto teorico di questo contributo è che il gioco sia, per sua natura, educativo e costitutivo della cultura. Attraverso il comportamento ludico il soggetto impara a conoscere il mondo, a sperimentare il valore delle regole, a stare con gli altri, a gestire le proprie emozioni, a scoprire nuovi percorsi di autonomia e a sperimentare, per tentativi ed errori, le proprie convinzioni sulle cose e sugli altri.

È nell'esperienza del gioco che l'identità del bambino prima e dell'uomo poi, arriva a svilupparsi e consolidarsi. Il gioco va inteso come più che un semplice divertimento, quanto piuttosto come qualcosa di spontaneo e automotivante che costituisce un mezzo attraverso il quale l'ambiente viene sperimentato e conosciuto. Un mezzo che rende possibile la scoperta e la conoscenza di sé stessi, oltre che del mondo.

Da questa premessa scaturisce l'idea che il gioco, proprio perché istruttivo, può essere applicato alla formazione di psicoterapeuti, mediatori e counselors di orientamento sistemico-relazionale. Del resto, il modello sistemico ha da tempo utilizzato nella formazione e nella clinica strumenti che intervengono per stimolare il cambiamento della realtà, quali la scultura della famiglia di Virginia Satir, lo psicodramma di Jacob Moreno, il role-playing. Nella formazione del terapeuta sussiste anche la possibilità di introdurre nuove opportunità di apprendimento che possano stimolare la creatività e l'introspezione dell'allievo col tramite di giochi, elaborati *ad hoc*, su specifiche tematiche inerenti ai contenuti del training. Tale è il caso del "Gioco dell'Armilla", descritto nelle pagine che seguono ed elaborato dal Prof. Paolo Gritti, psichiatra e psicoterapeuta, da decenni impegnato anche in attività di formazione alla clinica sistemico-relazionale.

## FILOSOFIA, SOCIOLOGIA E ANTROPOLOGIA DEL GIOCO

*Homo Ludens* è il titolo del saggio con cui, nel 1938, Johan Huizinga spiegò che il gioco è il fondamento primo di ogni cultura dell'organizzazione sociale. Per l'uomo adulto, il gioco è una esperienza apparentemente superflua, il bisogno di esso è urgente solo in quanto il desiderio lo rende tale. Può essere differito o non aver luogo, non è imposto da una necessità fisica né tantomeno da un dovere morale. Non è un compito, bensì una pausa ritagliata nelle attività quotidiane. La sua prima caratteristica è, dunque, la libertà. Immediatamente correlata è la sua seconda caratteristica: il gioco non è la vita ordinaria, veritiera; è, piuttosto, un allontanarsi dalla realtà per entrare in una sfera temporanea di attività con finalità tutte proprie. Già il bambino intende bene che giocare è "*fare solo per scherzo*".

Gli inglesi utilizzano due termini differenti *game* e *play*, al fine di individuare due sfere precise del gioco. *Game* si riferisce all'insieme di regole conosciute e alla combinatoria che esse consentono, allo schema e al progetto utilizzato per vincere. Diversamente, l'aspetto legato al piacere è contraddistinto con il termine *Play*.

Amitrano S. et al.

Huizinga non ha inteso parlare del gioco come *game* (insieme di competenze, di regole conosciute) bensì come *play*. Un oggetto astratto, il gioco come *game*, va distinto da un comportamento concreto, una performance, che è il *play*. Comunemente il concetto di *piacere* è unito al *play*, mentre al *game* è unito quello di *regola*. Scrive Huizinga: “*gioco è un’azione, o un’occupazione volontaria, compiuta entro certi limiti definiti di tempo e di spazio, secondo una regola volontariamente assunta e che tuttavia impegna in maniera assoluta, che ha un fine in sé stessa*” (p.35).

Huizinga intuisce l’unità profonda che lega “premio” a “prezzo”, e “guadagno” a “salario”; con questo riconferma la *serietà* del gioco, anche se non arriverà mai a postulare ciò che oggi spaventa la stragrande maggioranza delle persone e cioè che: “*anche i fondamenti dei rapporti materiali di vita vanno risolti in regole di gioco per capirne la meccanica e la natura*” (Huizinga J., 2002).

Il gioco è più antico della cultura, perché il concetto di cultura, per quanto definibile, presuppone in ogni modo convivenza umana, ma gli animali non hanno atteso che gli uomini insegnassero loro a giocare. Gli animali giocano proprio come gli uomini; tutte le caratteristiche fondamentali del gioco sono realizzate anche nel gioco degli animali. Secondo Huizinga (2002) l’essere umano giocando ubbidisce a un gusto innato d’imitazione, oppure soddisfa un bisogno di rilassamento, oppure funziona come da allenamento per l’autocontrollo.

Secondo Gadamer (1983), il giocatore assume una posizione particolare: sa che quello che sta facendo non è serio, ma non attribuisce rilievo a questa consapevolezza in quanto, affinché il gioco riesca, deve immergersi in esso con serietà. Si crea quindi una situazione paradossale: *per giocare bisogna giocare sul serio*, ma proprio il fatto di non essere serio, è ciò che definisce il gioco.

Nel 1958 Roger Caillois, pubblica un interessante saggio sul gioco dal titolo “*I giochi e gli uomini. La maschera e la vertigine*”. A differenza di Huizinga, Caillois definisce il gioco come una vera e propria attività e lo descrive come un mondo al quale si accede per libera scelta e a cui il giocatore non può essere obbligato perché perderebbe la sua natura di divertimento attraente e gioioso. Il tempo e lo spazio sono fissati in anticipo, con l’incertezza sia dello svolgimento che dell’esito finale, accettando di conseguenza le regole che lo caratterizzano, nella consapevolezza che tutto è al di fuori del mondo reale. Caillois (1958) classifica i giochi in quattro varianti:

- Giochi di competizione (*agon*): in genere, tutte le competizioni, sia sportive che mentali;
- Giochi di azzardo (*alea*): tutti i giochi dove il fattore primario è la fortuna;
- Giochi di simulacro (*mimicry*): i cosiddetti "giochi di ruolo" dove si diventa "altro";
- Giochi di vertigine (*ilinx*): tutti quei giochi in cui il piacere è rappresentato dalla ricerca di panico (es. i giochi al Luna Park, o gli esercizi dei dervisci).

Tali osservazioni trovano un’eco nel pensiero di Bateson (2005), nel momento in cui cerca di chiarire la doppia natura dell’inquadramento del gioco parlando dell’intreccio tra processo primario e secondario: “*Nel processo primario la mappa e il territorio sono identificati; nel processo secondario essi possono essere distinti. Nel gioco vengono sia identificati che distinti*”. Ancora Bateson, nell’opera *Questo è un gioco* (1996), ritiene che attraverso il gioco, si apprende qualcosa rispetto a ciò che si sta facendo. Si tratta di un’attività che risulta esser

diversa dal resto delle azioni che si svolgono nella vita, è il gioco stesso che si produce attraverso i giocatori. Mentre si gioca si entra a far parte di uno spazio che non può essere definito in modo oggettivo. Infatti, non si può parlare di una relazione soggetto-oggetto, bensì di un'esperienza capace di produrre cambiamenti reciproci nei giocatori e nell'ambiente di gioco. Il gioco può darci una mano a riflettere sulle relazioni, quest'ultime sono fatte di proposte, risposte e controproposte, quindi giocando si sperimenta una modificazione dei confini dell'io, il cui effetto è un aumento del sapere. Il fascino del gioco, l'attrazione che esso esercita consiste nel fatto che diventa signore del giocatore, lo irretisce, lo fa "stare al gioco".

## LE CARATTERISTICHE DEL GIOCO

Di seguito si estrapolano dal pensiero di Huizinga, una serie di concetti utili al fine di introdurre sia il gioco in generale, sia quello dell'Armilla in particolare.

Il gioco adorna la vita e la completa e come tale è indispensabile sia per l'individuo, che per la collettività, grazie al suo significato e al valore espressivo. Da sempre è riconosciuta la sua rilevanza anche dal punto di vista culturale, tant'è vero che il gioco crea legami spirituali e sociali nel momento in cui viene messo in atto. Infine, può essere tramandato da una generazione all'altra di una stessa famiglia.

Giocare vuol dire creare una cornice, un momento ricreativo all'interno della vita quotidiana, entro la quale svolgere alcune azioni con finalità propria. Considerato in sé, è un'attività libera, provvisoria ed è eseguita per amore della soddisfazione che sta in quell'esecuzione stessa. Mentre ha luogo, è possibile osservare il movimento che coinvolge in prima persona, i partecipanti: vi è una continua oscillazione determinata dai turni di gioco.

Un ruolo fondamentale è attribuito all'ansiosa aspettativa del giocatore il quale esperisce tensione, sospensione, incertezza, possibilità di una buona o di una cattiva riuscita, visto che tali azioni si svolgono con la massima serietà.

Ciascun gioco ha le sue regole che sono inconfutabili e obbligatorie, il giocatore che vi si oppone o vi si sottrae, è percepito come guastafeste, in quanto toglie al gioco l'illusione (di essere nel gioco stesso).

Questi aspetti trasversali caratterizzano il gioco nelle sue varie espressioni e ne costituiscono una possibile oltreché utile chiave di lettura e di osservazione dell'interazione ludica.

Secondo Bateson, invece, l'essenza del gioco è nel suo essere metalinguaggio. Perché un'attività ludica sia veramente tale, ogni giocatore deve poter affermare: "*Questo è un gioco*", cioè deve esserci la consapevolezza che l'azione è fittizia e che ciascun partecipante possa meta-comunicare questa sua finzione. La meta-comunicazione, quindi, per Bateson serve per rivelare la natura del "*come se*" del gioco e la creazione di un mondo irreali in cui azioni fittizie simulano azioni reali. Esso può presentarsi solo se gli organismi partecipanti sono capaci di istituire un differente livello di comunicazione, con l'obiettivo di porre il messaggio della comunicazione stessa in un contesto diverso. Un modo di "*comunicare sulla comunicazione*" per sottolinearne una diversa intelligibilità (Bateson G, 1951).

## IL GIOCO E LA PSICOTERAPIA

Freud ha offerto vari spunti di riflessione sul gioco. In un lavoro del 1905 (*Il motto di spirito*), egli ha messo in evidenza il carattere imitativo del gioco: “L’imitazione è (...) la migliore arte del bambino e il motivo impellente della maggior parte dei suoi giochi”. A suo parere i vari giochi che si ripetono nella condotta del bambino, vanno interpretati alla luce di un simbolismo inconscio. I fantasmi infantili trovano un’elaborazione attraverso l’atteggiamento ludico e ciò attenua possibili sintomi ansiosi che, a lungo andare, potrebbero trasformarsi in forme patologiche.

In “*Analisi della fobia di un bambino di cinque anni*”, noto come il caso del piccolo Hans, Freud S. (1920) sostiene che il gioco ha varie funzioni: quella *anticipatoria* e *riparatoria* rispetto a personaggi e situazioni che procurano ansia; quella *compensatoria* per sopperire a una mancanza; quella *espressiva* che riproduce scene di vita vissuta; quella di *dominio* o *controllo* quando si diverte a costruire e distruggere costruzioni di vario genere.

La ripetizione di uno schema ludico mette in moto l’opportunità di superare una situazione frustrante ed angosciosa, in cui si è stati passivi. La drammatizzazione che il bambino realizza nel ripetere tali situazioni, lo rende attivo e gli consente sia di allontanare la tensione sia di ridurre la reattività distruttiva verso persone e cose.

Ancora, nel suo saggio, “*Al di là del principio del piacere*”, Freud S. (1975) descrive il famoso episodio del rocchetto di legno. Il nipote, un bambino di diciotto mesi, attraverso questo gioco aveva la possibilità di provocare a suo piacere la scomparsa e la ricomparsa della madre assente. A suo avviso, la ripetizione attiva della scena delle partenze e dei ritorni, consentiva al nipote di sublimare i traumi sofferti dagli allontanamenti della madre, e di conservare, nello stesso tempo, il legame oggettuale con la medesima.

Questo aspetto di creatività insito nei giochi dei bambini è stato successivamente ripreso in “*Gioco e realtà*” da Winnicott (1971). Egli ha fermamente sostenuto che è nel giocare e soltanto mentre gioca che l’individuo, bambino o adulto, è in grado di essere creativo e di fare uso dell’intera personalità, perché è solo nell’essere creativo che l’individuo scopre di sé. La stessa psicoterapia, per Winnicott, ha a che fare con due persone che giocano insieme. A tal proposito scrive: “*La psicoterapia ha luogo là dove si sovrappongono due aree di gioco, quella del paziente e quella del terapeuta. Se il terapeuta non è in grado di giocare, allora non è adatto per questo lavoro. Se il paziente non è in grado di giocare, bisogna fare in modo che acquisisca la capacità per poter giocare, dopodiché la psicoterapia può avere inizio. Il motivo per cui giocare è essenziale è che è proprio nel gioco che il paziente è creativo*” (Winnicott D. J., 1968).

Il discorso sul gioco, iniziato da Freud, trova il suo sviluppo decisivo quando M. Klein nel 1926 inizia ad osservare direttamente il gioco dei bambini da un punto di vista psicoanalitico, modificando radicalmente la tecnica e rivisitando i concetti teorici.

Inizia ad interpretare non solo le parole, ma soprattutto le attività dei bambini, intuendo che il modo naturale di esprimersi per un bambino, è il gioco. Di conseguenza è l’adulto che deve mettersi in comunicazione tramite questo linguaggio. Attraverso il gioco, non solo il bambino impara a dominare e padroneggiare il mondo, ma domina e media l’angoscia di un mondo interno, elaborando conflitti e fantasie. “*Nel gioco i bambini riproducono simbolicamente fantasie, desideri, esperienze e nel farlo si servono dello stesso linguaggio e della stessa forma di espressione arcaica e filogeneticamente acquisita che ci è ben nota*

*nei sogni. Noi possiamo capire completamente ciò che i bambini esprimono con il gioco se lo affrontiamo col metodo elaborato da Freud per svelare i sogni*" (Klein M., 1926).

Nello stesso periodo, all'interno della Società Psicoanalitica Britannica, nacque un conflitto teorico con Anna Freud. Il disaccordo era dovuto proprio alla concezione-utilizzo del gioco che, secondo quest'ultima, è un'attività naturale dell'infanzia e quindi non sempre può essere interpretato come materiale simbolico. A. Freud (1968), all'interno dell'opera "*L'io e i meccanismi di difesa*" sostiene che i bambini non potevano essere trattati analiticamente come gli adulti perché non erano ritenuti in grado di mettere in atto il transfert, ragion per cui individua nel disegno una via per giungere all'inconscio dei suoi piccoli pazienti. Comprende che il disegno è uno dei più importanti mezzi di comunicazione che il bambino ha a disposizione, poiché alcune scelte grafiche come l'uso dei colori o le proporzioni tra figure non sembrano dettate da una scelta razionale. Anna Freud approfondisce il metodo di agire dell'io e soprattutto quello dei meccanismi di difesa che nei bambini possono evidenziare eventuali disagi che altrimenti passerebbero inosservati. Da questa deduzione pone le basi per l'analisi del disegno infantile, ancora oggi utilizzato.

## IL GIOCO DELL'ARMILLA

Armilla, nella lingua latina, significa bracciale. L'Armilla o *sfera armillare* era, anticamente, uno strumento astronomico formato da anelli disposti in modo da poter rappresentare i principali circoli della sfera celeste (meridiano, orizzonte, cerchio orario, etc.). Esso consentiva di determinare le coordinate altazimutali di un astro. Tali coordinate dipendono dalla posizione relativa dell'osservatore rispetto all'astro. Il gioco che descriveremo prende questo nome dalla doppia accezione di senso della parola che rimanda al legame ed alla relazione osservatore-osservato.

Questo gioco, ideato dal Prof. Paolo Gritti, è stato oggetto, in diverse varianti, di seminari tenuti a Napoli, Torino e Genova. Le riflessioni che saranno illustrate, sono il frutto di una specifica giornata seminariale che si è tenuta nel marzo del 2019 a cui gli autori hanno partecipato in qualità di osservatori e conduttori nel lavoro dei gruppi. Il conduttore propone agli allievi il Gioco dell'Armilla accompagnandoli per l'intero svolgimento del gioco, in tutte le sue fasi e sollecitando gli allievi con definizioni e ridefinizioni sul significato di quanto sta avvenendo nel dipanarsi della vicenda ludica. Questo aspetto di governance costante ma non invasiva risulta a nostro avviso particolarmente efficace nell'amplificare l'effetto formativo del gioco, con una continua integrazione della dimensione esperienziale con quella di un pensiero autoriflessivo sul proprio agire.

### *Gli obiettivi del gioco*

Il gioco si pone i seguenti obiettivi:

- riconoscere e negoziare le regole di un sistema interpersonale
- esplorare le risorse e i vincoli del legame sociale
- migliorare le proprie competenze dialogiche
- conferire empowerment.

- sviluppare competenze di leadership e partnership
- descrivere la posizione soggettiva nella relazione.
- reggere momenti tensivi nell'incontro
- riconoscere le dinamiche emotive profonde tra i membri del gruppo

Questi obiettivi trovano una ulteriore specificità rispetto al contesto formativo sistemico perché il gioco rappresenta forse il mezzo più articolato, più ricco di sfumature, più personale per ingaggiare famiglie e terapeuta in terapia. Purtroppo, il gioco in seduta è una tecnica spesso negletta dal terapeuta familiare, che predilige di gran lunga un modello "adulto" di comunicazione. Al contrario, 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. Ciò richiede che il terapeuta apprenda a fare ampio uso di sé stesso e delle proprie caratteristiche personali, modulandole a seconda delle esigenze di quello specifico momento del processo terapeutico (Andolfi M. e Angelo C., 1987).

Inoltre, questo gioco si pone innanzitutto come obiettivo quello di descrivere la posizione soggettiva di ciascun allievo nella relazione con il proprio contesto sociale, rifacendoci alla metafora della "armilla" come bracciale in cerchi concentrici, e di conseguenza riconoscere risorse e vincoli del legame sociale. Tale procedura offre l'opportunità ai futuri terapeuti, di migliorare l'empowerment (Zimmerman M. A., 2000), ossia il processo di crescita individuale e collettivo basato sull'incremento dell'autoefficacia, e di sviluppare allo stesso tempo competenze di leadership e partnership.

### *Organizzazione del gioco*

Ai presenti viene illustrata brevemente la cornice teorica sopra menzionata, stimolando quindi l'apprendimento frontale dei costrutti che ci attraversano quando sperimentiamo un'attività ludica. Questa premessa è seguita dalla descrizione del gioco. Le regole del gioco vengono comunicate ai partecipanti prima di ogni singola fase, sollecitando nei giocatori curiosità e quesiti impliciti. Con il procedere del gioco l'assetto psichico dei partecipanti muta: l'impressione è che tutti stiano progressivamente familiarizzando con la propria parte infantile, meno razionale, più spontanea e istintiva. Dunque, l'atmosfera del lavoro gruppale non è più centrata sul compito quanto sulla libera espressività.

Il gioco è caratterizzato da sette fasi ognuna delle quali prevede momenti diversi tra i partecipanti; ogni fase ha una focalizzazione prioritaria ma non esclusiva rispetto ad altre. La focalizzazione è su dimensioni relazionali (svincolo, legame, scelta, potere, vicinanza emotiva, etc.) che fanno esperire dinamiche e caratteristiche di legame, inscritte in macroaree (individuazione, relazione, cultura, filtro soggettivo).

### *Fase Preparatoria*

Vengono distribuiti braccialetti colorati a scelta dei partecipanti che si divideranno in gruppi numericamente ed equamente distribuiti per colori diversi e

per anno formativo di appartenenza. In ciascun gruppo deve essere presente almeno un allievo per ciascun anno di corso con colori differenti. È consentito, in questa fase, cambiare braccialetto, previo reciproco accordo. Questa opzione sollecita la individuazione suggerita dal confronto con le scelte altrui e dai vincoli che tali scelte impongono. (Bowen M., 1980).

#### *Fase 1 (Area della Relazione)*

Essa si compone di quattro sottofasi:

*a. Fare conoscenza intersoggettiva:* I componenti dei gruppi sono invitati a dialogare liberamente evitando tematiche attinenti alla psicologia e alla psicoterapia. Durante questa fase l'obiettivo è approfondire la conoscenza dell'altro;

*b. Sperimentare un network relazionale:* utilizzando cerchi concentrici, ogni componente del gruppo, scrive su di un foglio il proprio nome al centro e include i nomi degli altri componenti del gruppo in ordine di affinità e vicinanza emotiva;

*c. Negoziare funzioni e distribuzione del potere:* Il gruppo sceglie un leader che sia da portavoce e organizzatore del gruppo stesso;

*d. Definire un'identità collettiva:* Il leader organizza la discussione per dare un nome al gruppo

#### *Fase 2 (Area della Cultura)*

Essa si compone di due sottofasi:

*a. Costruire un legame culturale:* Il leader pesca all'interno di quattro scatole ognuno dei seguenti temi: *eventi, sentimenti, ruoli/funzioni, costrutti*. Presenta al gruppo quanto estratto per elaborare una storia clinica familiare da rappresentare successivamente.

*b. Confrontarsi con una cultura alternativa:* In questa fase è consentito uno scambio reciproco e concordato tra i gruppi dei temi. Ciascun leader si consulta con il gruppo sulla opportunità di scegliere un tema diverso da quello capitato in sorte a patto di un reciproco scambio con un altro gruppo.

#### *Fase 3 (Area dell'Individuazione)*

Ogni componente del gruppo può cambiare gruppo negoziando uno scambio alla pari.

#### *Fase 4 (Area della Cultura)*

I gruppi elaborano a modo proprio il tema e la storia clinica da rappresentare.

#### *Fase 5 (Area dell'Individuazione del leader)*

Ogni leader del gruppo può cambiare gruppo o scambiare un membro ma



deve negoziare con scambio alla pari.

#### *Fase 6 (Area della Clinica)*

Il gruppo sceglie come rappresentare il tema prescelto definendo un titolo e organizzando i partecipanti. Le possibilità sono: *role-playing di un caso clinico*, *drammatizzazione (scultura)*, *espressività artistica (immagini)*.

#### *Fase 7 (Area della condivisione della soggettività)*

Il gioco termina con l'esposizione del punto di vista personale sull'esperienza. I leader dei gruppi esprimono, a nome di tutti, le riflessioni e le emozioni sul gioco. Ciascun partecipante ha la facoltà di aggiungere un proprio commento personale.

### CONSIDERAZIONI FINALI

Le fasi del gioco ne indicano chiaramente anche gli obiettivi: costruire una relazione tra gruppi di persone attraverso la conoscenza intersoggettiva; sperimentare una rete relazionale attraverso la negoziazione di funzioni e la distribuzione di poteri; creare un'identità collettiva che costruisca un legame culturale; potersi confrontare con una cultura alternativa e consentire a ciascun membro e a ciascun gruppo di sperimentare il legame, il vincolo e la scelta. Ciascun partecipante è posto in un processo relazionale in cui ha la possibilità di integrare la propria visione e la propria prospettiva con quella di altri e, contestualmente, di sperimentare la possibilità di contribuire alla creazione di un equilibrio dinamico tra i propri bisogni (Io) e quelli del gruppo (Noi).

L'Armilla, quindi, è intesa come un gioco che favorisce, in un contesto empatico, espressivo e contenitivo, la individuazione e l'assunzione di responsabilità nei legami che, pur riconoscendo il valore della singola individualità, consentono l'accettazione di una interdipendenza matura.

Ci sono poi anche altri scopi – intesi come obiettivi a lungo termine e dall'esito incerto – per il raggiungimento dei quali, con il gioco dell'armilla, si sono gettati dei semi i cui frutti si potranno vedere con il tempo. Migliorare le competenze dialogiche, reggere momenti tensivi nell'incontro con l'altro, leggere e negoziare e le regole del proprio sistema di riferimento, conoscere risorse e vincoli del legame sociale, sviluppare competenze di collaborazione, descrivere la posizione soggettiva nella relazione, affrontare le dinamiche profonde del gruppo, acquisire consapevolezza di sé.

Il Gioco dell'Armilla è, quindi, un'esperienza di apprendimento sul nesso fra relazione intersoggettiva e contesto sociale. Concetti basilari questi del pensiero sistemico che fanno riferimento ad un costrutto complesso di mente. Mente "*trans-personale e diffusa*", nella accezione di Gritti, che travalica il singolo ed è parte, al tempo stesso, di una esperienza collettiva e individuale. L'interazione tra le menti crea intersoggettività e l'intersoggettività modella le menti. D. Stern (1975) ne "*Il mondo interpersonale del bambino*", sostiene che la vita mentale è frutto di co-creazione, di un dialogo continuo con le menti degli altri e ne costituisce la matrice intersoggettiva.

Anche se per il raggiungimento degli scopi descritti bisogna attendere un tempo non definibile, con l'ultima parte del gioco, tesa ad elicitare il filtro soggettivo con l'esposizione del punto di vista personale sull'esperienza dell'intera giornata, vengono sollecitate una serie di riflessioni che lavoreranno sottotraccia

in ognuno dei presenti anche in futuro.

Infine, al gruppo di lavoro sono poste tre domande:

- Qual è il nesso tra tutte le storie rappresentate dai gruppi ed il senso implicito che attraversa queste storie?
- Qual'è il nesso tra la dimensione clinica e la dimensione ludica?
- Che cosa mi ha dato questa esperienza? che cosa ho scoperto di me, che cosa ho ritrovato di me?

Per il modello sistemico il contesto è matrice di significato. Per questo, forse, una delle prime considerazioni del gruppo ha contestualizzato l'esperienza del gioco come attività seminariale. È stato, infatti, sottolineato che la parte esperienziale è avvenuta dopo che il conduttore del seminario ha prima introdotto una parte teorica sulle teorie del gioco, successivamente ha presentato il gioco al quale hanno partecipato i presenti suddivisi in sottogruppi eterogenei (allievi dei quattro anni di formazione sistemico-relazionale) e, infine, ha introdotto un'ulteriore parte esperienziale in cui i vari sottogruppi si sono cimentati in simulate di consulenze familiari o di semplici scene familiari in cui rappresentare concetti chiavi del modello studiato. Il che vuol dire che è stata posta una cornice sulla parte esperienziale e, quindi, sul personale, sull'emozionale, sul privato. Cornice che si è trasfusa poi nelle rappresentazioni.

Nel corso del gioco abbiamo evidenziato alcuni specifici patterns relazionali manifestati dai partecipanti. Alcune funzioni ci sono sembrate più ricorrenti di altre: Il "*croupier*" colui il quale assume una posizione di leader nel gruppo, "*l'angolista*", che si limita ad osservare i giocatori, il "*morto*" che rappresenta il compagno silente del leader.

Come in ogni altro gioco questo processo relazionale evidenzia la funzione ordinatrice della leadership. Il *croupier* dirige il gioco sulla scorta della investitura del gruppo e diviene, in cambio della propria autorevolezza, oggetto di proiezioni plurime. *L'angolista*, è colui che si pone come osservatore dei giocatori e che, prima o poi, nel gioco viene coinvolto. Questa figura ha ricordato il paziente designato che, come terzo interviene nel gioco di coppia e inizia a giocare sottotraccia come antagonista del leader. Nel gioco dell'Armilla egli ha anche la funzione protettiva di distogliere i giocatori dalla dimensione ludica, perché, come detto in premessa, se qualcuno ci fa osservare che stiamo giocando, perderemmo la serietà necessaria per giocare.

Anche il terapeuta è stato associato all'*angolista* perché si pone come osservatore ma poi viene assorbito nel gioco della famiglia o della coppia. Rispetto al paziente designato, però, può mantenere una neutralità se è in grado di condividere empaticamente le posizioni biografiche ed affettive di tutti i protagonisti della vicenda. Mentre il paziente diventa giocatore, il terapeuta deve rimanere nella dimensione del *come se* del gioco.

Il paziente entra a far parte del gioco e perde di vista lo scarto che c'è tra gioco e realtà. Il terapeuta può trovarsi di fronte a storie che lo coinvolgono emotivamente. Le storie narrate gli rendono più difficile mantenere la posizione di *angolista*, cioè di puro osservatore. La sua neutralità si misura nella capacità di mantenersi al confine delle dinamiche familiari. Infine, il *morto* è il compagno segreto del leader, ne avalla le scelte in silenzio, lo sostiene nei momenti di difficoltà come un co-terapeuta o supervisore che si pone sullo sfondo della seduta ma ne governa alcune fasi difficili.

È stato anche osservato che, nelle fasi del gioco in cui non era prevista la figura di un terapeuta, gli aspetti emotivi hanno preso il sopravvento, in assenza di una funzione normativa o meta-comunicativa. In questo senso è stato come se il processo primario avesse avuto il sopravvento su quello secondario. Da qui la considerazione che quando si è in seduta è certamente utile esplorare la dimensione del processo primario. La dimensione tra il vero e il falso, tra la concretezza e l'astrazione, tra il gioco e la fantasia, tra quello che accade, che poteva accadere e non è accaduto si esplora solo se si mantiene uno specifico assetto psichico. Un chiaro richiamo al sé del terapeuta.

Le storie rappresentate sono state tutte molto tensive. Quasi in tutte queste è stata trasmessa la insostenibilità di certe esperienze di relazione. E a questo proposito è stato sottolineato che in terapia il gioco fa parte della protezione del terapeuta. Nel senso che il gioco consente di toccare aree che altrimenti non sono praticabili. Anche in questo caso la cornice teorica, che ha preceduto la fase esperienziale, ha consentito di poter rappresentare alti livelli di sofferenza.

È stata, infine, ripresa una considerazione dal testo "Lezioni americane" di Italo Calvino (1988) sulla leggerezza che ha molto a che fare col gioco. Gioco e leggerezza sono vicini perché ci consentono di non sentirsi completamente implicati. Si può essere incisivi e leggeri. La presenza dei bambini in terapia ci consente di mantenere la leggerezza. Senza leggerezza il lavoro terapeutico diviene pesante: si può prendere le cose sul serio temperandole con il ricorso al gioco in seduta.

Altre considerazioni sono state proposte sull'impossibilità di raccontare una storia senza fare riferimento alle generazioni precedenti, sulla difficoltà di rappresentarle senza intrecciarle con le proprie storie personali, sulla possibilità che offre il gioco di esprimere parti di sé che solitamente si tengono a freno o si temono. Quest'ultima considerazione ha consentito di porre l'accento sul fatto che la nostra struttura di personalità è soltanto una delle varianti possibili. Una variante che nasce dalla biografia, dalla gamma di esperienze relazionali, dai contesti di vita e che ognuno ha la possibilità di sperimentare altra versione personologica di sé stessi. È quanto dobbiamo considerare quando si presenta a noi un paziente: la persona che si presenta ha la possibilità di variare la versione di sé stessa. Senza questa convinzione lo stesso processo terapeutico perderebbe credibilità e non avrebbe senso.

In conclusione, l'ultima fase, quella del filtro soggettivo, elicitava potentemente quanto il giocare seriamente produca versioni multiformi della relazione e della soggettività, in un gioco degli specchi tra esperienza oggettiva, relazione clinica e funzionamento del sistema osservato che in una analisi non mediata dal gioco coarterebbe oltremodo l'emersione di qualità emergenti ben più sostanziose di quanto otterremo in interazioni non ludiche.

## BIBLIOGRAFIA

- [1] Andolfi M., & Angelo C. (1987). *Tempo e mito nella psicoterapia familiare*. Bollati Boringhieri: Torino.
- [2] Bateson G. (2005). *Verso un'ecologia della mente*. Adelphi: Milano.
- [3] Bateson G. (1995). *Mente e natura*. Adelphi: Milano.

- [4] Bateson G. (1996). *Questo è un gioco*. Raffaello Cortina Editore: Milano.
- [5] Bowen M. (1980). *Dalla famiglia all'individuo. La differenziazione del sé nel sistema familiare*. Casa editrice Astrolabio: Roma.
- [6] Callois R. (1958). *I giochi e gli uomini*. Bompiani: Milano.
- [7] Calvino I. (1988). *Lezioni americane*. Garzanti: Milano.
- [8] Freud A. (2012). *L'Io e i meccanismi di difesa*. Giunti Editore: Firenze.
- [9] Freud S. (1975). *Il motto di spirito*. Bollati Boringhieri: Torino.
- [10] Freud S. (2010). *Analisi della fobia di un bambino di cinque anni*. Bollati Boringhieri: Torino.
- [11] Freud S. (1975). *Al di là del principio del piacere*. Bollati Boringhieri: Torino.
- [12] Gadamer G. (1983). *Verità e metodo*. Bompiani: Milano.
- [13] Huizinga J. (2002). *Homo ludens*. Piccola Biblioteca Einaudi: Torino.
- [14] Klein M. (1926). I principi psicologici dell'analisi infantile. In: Klein M., *Scritti 1921-1958*. Boringhieri: Torino, 1978.
- [15] Stern D. (1975). *Il mondo interpersonale del bambino*. Bollati Boringhieri, Torino.
- [16] Winnicott D. W. (1971). *Gioco e realtà*. Fabbri Editore: Milano.
- [17] Winnicott D. W. (1968). Concetti contemporanei sullo sviluppo dell'adolescente e loro implicazione per l'educazione superiore. In *Gioco e realtà*. Armando: Roma, 1974.
- [18] Zimmerman M. A. (2000). Empowerment Theory. Psychological, Organizational and Community Levels of Analysis, in J. Rappaport, E. Seidman (eds.). *Handbook of Community Psychology*. Kluwer Academic/Plenum Publisher: New York.