

A che gioco giochiamo? Conoscere, apprendere e cambiare insieme al bambino

di

Gabriele Bendinelli e Chiara Lui
Institute of Constructivist Psychology

Abstract: A partire da un breve *excursus* su come le varie teorie psicologiche abbiano trattato il tema del gioco infantile, questo lavoro si propone di superare la dicotomia realista tra razionalità e fantasia. I presupposti e la prospettiva processuale costruttivista ci guidano ad esplorare il gioco come strumento nelle mani dei bambini, attraverso il quale essi conoscono, comprendono e danno senso alle proprie esperienze. Questo approccio ci offre l'opportunità, come psicoterapeuti e consulenti, di costruire i processi di costruzione dei bambini, ci invita a far nostro il linguaggio del gioco e praticare la socialità nei loro confronti.

Parole chiave: gioco, bambini, sviluppo, psicoterapia, apprendimento.

What game are we playing? Knowing, learning and changing with children

Abstract: Starting from a brief *excursus* about how various psychological theories treated the theme of child's play, this work is aimed to go beyond the realistic dichotomy between fantasy and rationality. Constructivist's assumptions and procedural perspective drive us to explore play as a tool in children's hands, through which they can know, understand and give sense to their experiences. This approach leads us, as psychotherapists and consultants, to construe their construing processes, inviting us to adopt children's language of play and practice sociality towards them.

Key words: play, children, development, psychotherapy, learning.

1. Quale psicologia per il gioco?

Nei primi anni di vita i bambini trascorrono la maggior parte del loro tempo giocando in molti modi differenti: da soli, con gli adulti e con altri bambini, a casa, a scuola e all'aperto. Quasi ogni cosa può diventare un gioco: un dito, un bicchiere d'acqua o un filo d'erba.

Nel sapere comune il gioco è un concetto associato al piacere e alla libertà, al divertimento e alla fantasia e per questo viene frequentemente messo in opposizione al dovere e alla responsabilità, al lavoro e alla razionalità. Gli adulti spesso lasciano giocare i figli fino a quando sono piccoli e, mano a mano che li vedono crescere e diventare ragionevoli, trasformano il gioco in una ricompensa, uno strumento per imparare, qualcosa da regolamentare e da fare da soli. Gli adulti stessi, quando si lasciano andare al gioco, giustificano di solito le loro scelte con qualche spiegazione razionale. Ma veramente il gioco è solo qualcosa di divertente e poco serio?

Se ripensiamo ai nostri giochi da piccoli, possiamo facilmente renderci conto di quanto il gioco sia importante nella vita di una persona. Ognuno di noi ne ha uno preferito del proprio passato e ciò che ha provato nel momento in cui ci giocava ha reso quell'esperienza qualcosa di speciale, da ricordare fino ad oggi. La curiosità e il senso del potere, il brivido e la noia, la gioia e il dolore, il coraggio e la precisione - queste sono alcune delle emozioni che possiamo provare mentre giochiamo, ben oltre la libertà e il divertimento.

Anche se il gioco è così comune e diffuso durante l'infanzia e nelle fasi successive dello sviluppo, la conoscenza scientifica non ha particolarmente approfondito questo tema. Le ricerche psicologiche si sono focalizzate su di esso fino agli anni Ottanta del secolo scorso, ma dagli anni Novanta il gioco è divenuto il contesto per compiere studi sullo sviluppo infantile e non più il *focus* delle ricerche stesse. Inoltre, le teorie psicologiche sul gioco sono molte - tante quanti gli orientamenti teorici prevalenti in psicologia - ma la maggior parte guarda alla complessità del fenomeno definendolo sulla base degli aspetti comportamentali piuttosto che teoretici (Baumgartner, 2002).

Riunendo una ventina di persone nella stessa stanza e ponendo loro la domanda "che cos'è il gioco?", facilmente si avrà modo di far emergere la miriade di punti di vista ed interrogativi che la psicologia ha già affrontato su questo tema. Quando possiamo dire che un bambino inizia a giocare? Cosa distingue il gioco da altre attività? Cos'è dunque il "non-gioco"? Se pensiamo al gioco, cosa ci viene subito in mente (il gioco che coinvolge almeno un oggetto, i giochi di gruppo, le regole del gioco...)? Facilmente emergerà da questo semplice esperimento la considerazione che le risposte possibili, oltre ad essere potenzialmente infinite, dipendono dalla direzione verso cui la domanda orienta il nostro sguardo.

Le possibili definizioni di gioco dipendono pertanto dall'angolazione da cui, come osservatori-ricercatori esterni, osserviamo il fenomeno. Le "lenti teoriche" che inevitabilmente indossiamo dirigono la nostra attenzione verso un aspetto o l'altro e, se la domanda da cui muove il nostro interesse contiene almeno un "perché", la risposta sarà una spiegazione.

Questo è ciò che emerge anche dalla letteratura a riguardo: è noto che questo tema sia stato discusso da nomi eminenti come Freud (1920), Mead (1934), Piaget (1945), Vygotskij (1966), Winnicott (1971), Bateson (1972), Bruner (1976).

Piaget (1945) colloca il gioco nel processo di "formazione del simbolo": mediante assimilazione, il bambino che gioca esprime il suo mondo interiore dando forma agli oggetti grazie alla sua immaginazione; fantasia e razionalità - pur rimanendo modalità dicotomiche di esperienza - sfumano i propri confini l'una nell'altra durante l'attività ludica.

Vygotskij (1966) amplia il campo di pertinenza includendo gli aspetti motivazionali, affettivi ed interpersonali del gioco: esso apre una "zona di sviluppo prossimale" perché comprende tutte le conquiste evolutive e per questo motivo può essere considerato un'attività seria e realistica.

Seppure in un contesto teorico differente, anche Winnicott (1971) sottolinea quanto il gioco sia una faccenda seria. Connettendolo al concetto di "oggetto transizionale", lo descrive come uno spazio intermedio di esperienza, in cui il bambino è seriamente impegnato ad esprimere il suo mondo interiore facendo i conti con i limiti che la realtà impone.

Freud, a partire dalle sue osservazioni sul gioco del *Fort-Da* (1920), ha scritto pagine fondamentali della sua teorizzazione, e i suoi seguaci hanno poi studiato ampiamente il gioco, classificandone diversi tipi sulla base degli stadi di sviluppo dell'Io e delle sue istanze.

Prendendo in considerazione la visione interpersonale di altri teorici, invece, Mead (1934) si sofferma in particolare sugli aspetti sociali del gioco, precondizioni per l'emergere del Sé. Bateson (1972) evidenzia come la non-letteralità della comunicazione che avviene entro i confini del gioco di finzione getti le basi per la capacità di meta-comunicare.

Questa rassegna, certamente non esaustiva, potrebbe continuare, portandoci però lontani dagli obiettivi della nostra riflessione. Piuttosto, riteniamo utile sovraordinare le dimensioni che emergono dalle molte definizioni e prospettive sul gioco, individuando sei caratteristiche ricorrenti di questo fenomeno (Baumgartner, 2002):

1. la motivazione intrinseca: il gioco è un comportamento naturale e genuino che il bambino intraprende spontaneamente;
2. la priorità dei mezzi sul fine: il comportamento di gioco non ha altra giustificazione se non il gioco stesso, l'azione di giocare procura piacere, perciò il processo diviene più importante del risultato;
3. la dominanza dell'individuo rispetto alla realtà esterna: il comportamento esplorativo è guidato dalla domanda "che cos'è questo?" ed è orientato ad accumulare informazioni, finalizzate ad esercitare un miglior controllo sull'oggetto. Invece, il comportamento di gioco sembra guidato dalla domanda: "cosa posso fare con questo oggetto?";
4. la non letteralità del gioco: trattando gli oggetti come se fossero qualcosa di diverso, il bambino costruisce nuovi possibili significati;
5. la libertà dai vincoli: nel gioco le regole non sono decise a priori ma vengono costruite e negoziate dai giocatori stessi; per questo motivo sono parte integrante del processo ludico;
6. il coinvolgimento attivo: generalmente - anche se a differenti livelli - ogni tipo di gioco richiede il coinvolgimento attivo del giocatore e un serio impegno.

Soffermandoci a riflettere su queste descrizioni del gioco, ci chiediamo: che tipo di assunto emerge da esse? Quale immagine del bambino sottendono?

Il bambino viene descritto come un protagonista attivo del gioco, certamente, tuttavia viene ancora studiato nel suo comportamento dal punto di vista esterno dell'adulto e rimane per questo imbrigliato nelle dicotomie attribuite al gioco: realtà - fantasia, dovere - piacere, lavoro - divertimento.

La prospettiva adulto-centrica diventa evidente in termini come "spontaneità", "piacere", "motivazione" e "realtà". Infatti, seguendone i "perché" in una direzione deterministica, ricerche e studi hanno bisogno di produrre spiegazioni causalistiche, come quella motivazionale, finendo però col contraddire i loro presupposti quando affermano che il gioco non necessita di altre motivazioni al di fuori del gioco stesso. La "spontaneità" d'altra parte risulta una variabile causale scarsamente definibile a livello psicologico. Ravenette, argutamente, osserva poi che la "motivazione è una spiegazione particolarmente interessante, dal momento che l'osservazione casuale suggerisce che usiamo questo termine solo quando le persone (inclusi i bambini) falliscono nel fare ciò che noi vogliamo o, occasionalmente, fanno qualcosa che ci coglie completamente impreparati" (Ravenette, 1999, p. 28). Inoltre lo stesso concetto di realtà, opposto a quello di finzione del gioco simbolico, non pertiene all'esperienza di un bambino quando utilizza un cucchiaio come se fosse un aereo, cioè non ci dice niente del senso che quel gioco ha per lui in quel momento. Piuttosto risulta una chiave di lettura con cui gli adulti punteggiano ciò che il bambino fa e che perciò direziona il loro sguardo e le loro spiegazioni. L'importanza di questo concetto per gli adulti risiede probabilmente nel fatto che, nella nostra matrice culturale e in gran parte della psicologia, il benessere è stato collegato profondamente all'esame di realtà tanto da essere considerato come un assoluto che non può essere messo in discussione.

Sul piano epistemologico, l'assunto dell'esame di realtà può essere collocato dentro ad una visione rappresentazionista della conoscenza: essa ha a che fare con l'acquisire e il raccogliere in modo neutrale le caratteristiche rilevanti di un mondo che è predeterminato e già dato come vero (Maturana & Varela, 1987/1992). In una prospettiva simile, chiaramente il compito evolutivo principale riguarda la relazione tra la persona e la realtà, l'acquisizione della capacità di maneggiare la realtà e negoziare tra le sue istanze e la libera espressione del proprio mondo interiore. Il gioco diviene quindi una delle principali attività che permette di raggiungere questo obiettivo e pertanto è destinato ad essere posto in secondo piano mano a mano che il bambino cresce e gradualmente diviene una persona razionale e ragionevole.

A questo punto però ci chiediamo che ne è del punto di vista del bambino.

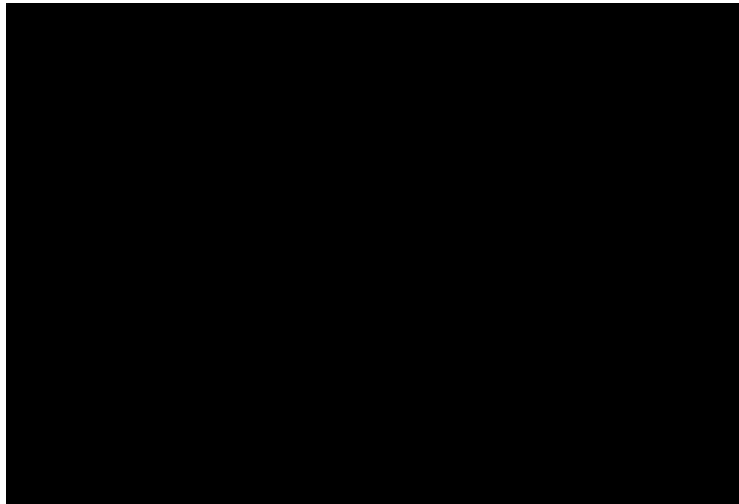


Fig. 1

In occasione della XII conferenza dell'*European Personal Constructivist Association* tenutasi a Brno nel 2014, abbiamo presentato la prima versione di questo elaborato a quattro mani e in quell'occasione abbiamo chiesto ad alcuni nostri colleghi di inviarci per mail la foto del loro gioco preferito quando erano piccoli. La figura 1 rappresenta il gioco scelto da una nostra collega. Quando lo abbiamo ricevuto abbiamo pensato inizialmente che fosse un errore e che l'immagine fosse andata persa nell'invio. Tuttavia successivamente ci siamo messi nei suoi panni di bambina e il gioco è apparso: nascondino! Quello sfondo nero è il buio che una persona vede quando "fa la conta".

Nelle pagine seguenti proporremo un viaggio nei panni dei bambini e due similitudini saranno i punti di riferimento che ci guideranno: il *bambino come scienziato* e il *gioco come laboratorio*.

A partire dalla domanda "*in cosa sono fondamentalmente impegnati i bambini quando giocano?*" rileggeremo in ottica costruttivista i diversi tipi di gioco, cercando di non perdere mai di vista l'esperienza che il bambino compie in prima persona, e arriveremo a chiederci come il gioco possa collegarsi all'ambito dell'apprendimento scolastico e alla psicoterapia.

Questo infatti l'intento: muoverci verso una comprensione sempre maggiore dell'esperienza del bambino, cercare di costruire i suoi processi di costruzione³ attraverso la dimensione del gioco - così poco considerata dalla letteratura psicologica, eppure tanto pervasiva e trasversale nella vita dei bambini - a partire dalla nostra esperienza di terapeuti che li incontrano in contesti differenti.

2. Il bambino come scienziato

I bambini sono stati studiati da molti psicologi ed educatori seguendo quello che potremmo chiamare, con un'immagine forte, il *modello di Pinocchio*: pupazzi animati che devono essere guidati dagli adulti affinché abbandonino la loro innata spinta verso il Paese dei Balocchi e raggiungano la "giusta forma". Basti pensare a cosa accade di anno in anno nella distribuzione oraria delle attività quotidiane di un bambino. Fino a 3-4 anni di età, non solo il tempo libero ma anche l'attività scolastica organizzata (all'asilo nido, prima, e alla scuola per l'infanzia, poi) è improntata prevalentemente al gioco. Crescendo in età e nei gradi di scolarizzazione, aumenta via via il carico di impegno scolastico e con esso le attività collaterali (sportive e ricreative) sempre più organizzate e sempre meno "libere". L'agenda settimanale di alcuni bambini della scuola primaria si presenta fitta di impegni che si susseguono nel dopo scuola. Sebbene alcune di esse, come le attività sportive, siano spesso riconducibili a forme di gioco organizzato, sempre meno spazio-tempo è lasciato all'iniziativa del bambino, alla sua creatività. Il modello di Pinocchio, che più o meno consapevolmente informa spesso le scelte del mondo adulto, presuppone che l'iniziativa dei bambini vada

³Nella Psicologia dei Costrutti Personali, lo sforzo di comprensione dell'altro è espresso nel Corollario della Socialità: "nella misura in cui una persona costruisce i processi di costruzione di un'altra, può giocare un ruolo in un processo sociale che coinvolge l'altra persona" (Kelly, 1955/1991, p. 66; trad. it. a cura degli autori).

scoraggiata in quanto è più importante che si adeguino agli "stampi" dei grandi, a ciò che ci si aspetta da loro. Quasi a dire, più o meno esplicitamente: "se vuoi fare di testa tua, se sei determinato e disobbediente, rischi di sbandare e quindi dobbiamo correggere il tiro!". In questo modo finiamo con l'adottare uno sguardo che problematizza anche il semplice desiderio di un bambino di poter liberamente giocare.

Fortunatamente alcuni pensatori - come Piaget, Montessori, Stern - hanno tracciato altri sentieri, assumendo che i bambini sono *persone* sin dai primi attimi della loro vita. Nei suoi due volumi del 1955 G. A. Kelly ha fornito una visione generale della persona come scienziato⁴ ed i bambini non sono un'eccezione: anche loro possono essere considerati come agenti attivi che creano il mondo e loro stessi grazie al continuo processo conoscitivo che portano avanti (Ravenette, 1999)⁵.

Certamente, specialmente quando ci riferiamo all'età preverbale, guadagnare la prospettiva dei bambini può risultare piuttosto difficile. Tuttavia, riteniamo di poterci meglio addentrare in questo sforzo di comprensione se indossiamo "lenti teoriche" orientate al processo, che promuovono domande fertili, non aprioristiche e auto-riflessive, capaci di tenere conto delle chiavi di lettura che noi stessi come ricercatori usiamo per costruire il fenomeno. In questa prospettiva, coerente con gli assunti della Psicologia dei Costrutti Personali (Kelly, 1955), anche il gioco può essere compreso come esperienza, che è conoscenza in e attraverso l'azione.

I processi costruttivi del bambino non differiscono nei modi da quelli dell'adulto, entro una prospettiva epistemologica per cui la persona è una forma di movimento. "Nella teoria dei costrutti, non esiste una psicologia separata per il bambino. (...) Non possiamo concederci il diletto o l'utilità del titolo del capitolo "psicologia dello sviluppo" perché, nei termini della teoria dei costrutti, è impossibile dar senso al polo di contrasto. Di cosa tratterebbe una psicologia del non-sviluppo?" (Bannister & Agnew, 1976, p. 100)⁶.

Ogni essere vivente ha bisogno della relazione per vivere, crescere e svilupparsi; è la relazione a nutrire quel senso di "intersoggettività" che compare già nei primi periodi di vita, come è stato ampiamente dimostrato dalle ricerche sugli effetti della privazione infantile e da quelle sui neuroni specchio. Tuttavia ciò non significa che i bambini siano sottomessi a queste relazioni ma, al contrario, le costruiscono attivamente perturbando⁷ l'altro sconosciuto e lasciandosi a loro volta perturbare. Ciò significa che fin dai primi momenti della loro vita i bambini iniziano a costruire alcune ipotesi sul mondo e a testarle per verificarne la validità. Tornare indietro a quei primi momenti ci consente di vedere come il sistema di conoscenza di una persona emerge e crea se stesso, cioè getta le basi del suo stesso sviluppo nel tempo.

Immaginiamo un bambino alla nascita: egli è improvvisamente immerso in un mondo caotico, che lo sovrasta, popolato da milioni di eventi che non può ancora comprendere. Tuttavia, in quanto persona, essere umano strutturato per agire e conoscere, coglie le regolarità che emergono dalle interazioni ricorrenti con l'ambiente. Queste regolarità sono costrutti - unità ermeneutiche di discriminazione e significato (Giliberto, 2014) - e il processo di costruzione implica quindi il compiere distinzioni sequenziali tra due eventi simili, in opposizione ad un terzo diverso da loro. Come Procter (2007) afferma "come esseri umani ci sviluppiamo in un modo estremamente sociale, interiorizzando fin dai primi momenti la versione attuale di come il mondo appare alle persone intorno a noi. I primi costrutti (caldo *versus* freddo, dolore *versus* protezione, sapore piacevole *versus* disgustoso, frustrato *versus* soddisfatto) sembrano essere innati

⁴ "Kelly suggerisce che le persone siano fondamentalmente impegnate a comprendere la propria natura e la natura del mondo e a testare questa comprensione nei termini di quanto li guida e li rende capaci di guardare al futuro a breve e a lungo termine. In tal senso, il modello della persona della teoria dei costrutti è 'lo scienziato'. Nel dire che le persone sono tutti scienziati, Kelly (...) afferma che noi tutti abbiamo la nostra visione del mondo (la nostra teoria), le nostre aspettative su ciò che accadrà in una data situazione (le nostre ipotesi) e che il nostro comportamento è un continuo esperimento con la vita. Per Kelly la scienza ha la stessa natura centrale dell'arte-immaginazione" (Bannister & Fransella, 1986, p. 8; trad. it. a cura degli autori).

⁵ "Anche i bambini sono scienziati, un fatto riconosciuto nei moderni metodi di insegnamento di matematica e scienze, ma raramente nei libri sullo sviluppo infantile (fatta eccezione per Piaget)" (Ravenette, 1999, p. 28; trad. it. a cura degli autori). Altri autori successivamente hanno approfondito il mondo dei bambini attraverso le lenti del costruttivismo e della PCP. Tra di loro ci riferiamo a Salmon (1970; 1985), Bannister (1976; 1986), Ravenette (1977; 1999; 2003), Butler e Green (1998; 2007), Procter (1985; 2005; 2007; 2009).

⁶ Trad. it. a cura degli autori.

⁷ Il termine perturbazione proviene dalla teoria dell'autopoiesi formulata da H.R. Maturana e F.J. Varela (1987/1992) e fa riferimento alla prospettiva biologica sugli esseri viventi come sistemi chiusi strutturalmente determinati, che specificano ciò che è significativo per la propria esistenza.

ma si congiungono presto ad un bagaglio di dimensioni sempre più elaborato che governa e definisce le interazioni con il mondo e tra se stessi e gli altri" (p. 1).

Ritorniamo a quel bambino: a tre mesi di vita percepisce un'ombra nel suo campo visivo, la percepisce una volta, la percepisce una seconda volta e andando avanti in questo modo costruisce la regolarità di una mano. Dopo un mese, quel bambino probabilmente costruirà quella mano come qualcosa di cui ha il controllo, collegando quella forma visiva alla sensazione di poterne dirigere i movimenti nell'aria.

Lo psicoanalista Daniel Stern descrive questo processo nel "Diario di un bambino" (1990) usando ampiamente la metafora delle "melodie spaziali". Mettendosi dal punto di vista di un bambino, Stern compara il campo percettivo ad una melodia che emerge gradualmente da uno sfondo caotico. Come un suono distinto che diviene riconoscibile tra il rumore di fondo, la percezione opera specificando frequenze spaziali. "Il bambino non arriva alla vita con nozioni preformate degli oggetti del mondo. È tutto nuovo. Non ci sono preconcetti o sistemi di cose prestabiliti che impattano contro le sue sensazioni visive" (Stern, 1977/2002)⁸.

Operando continue discriminazioni, le ricorrenze emergono dal rumore di fondo, come melodie che si compongono man mano e danno senso a questo caos indifferenziato. Procedendo nella conoscenza, il bambino compone il mondo.

Quella stessa mano appena scoperta diverrà ben presto un mezzo di conoscenza, che permetterà al bambino di toccare tutto ciò che lo circonda per la prima volta: il suo campo percettivo si amplierà incredibilmente, i suoi esperimenti si moltiplicheranno, così come sarà amplificato il senso di autodeterminazione e di proattività che il bambino sperimenta. Infatti giorno dopo giorno la sua mano incontrerà l'altra mano, un piede, la faccia e così il bambino inizierà a coordinare il tutto come un direttore d'orchestra. Ogni volta che una nuova melodia si scrive, una porta si apre e molte esperienze nuove divengono percorribili. Parafrasando Piaget, i bambini compongono il mondo componendo se stessi⁹ e, dopo le prime melodie che il bambino crea nel processo conoscitivo, una sorta di polifonia o una sinfonia appare: non solo una, ma molte linee melodiche sono create allo stesso tempo. Mentre una inizia e continua, un'altra emerge e le si affianca. Ogni linea melodica può essere isolata dalle altre, ma tutte suonano simultaneamente e generano qualcosa di unico e sorprendentemente complesso, comunque armonioso. In questo modo l'esperienza prende il suo ritmo, specificata da quel sistema in movimento che è il bambino, in modo simile a ciò che avviene grazie alla punteggiatura nella lettura, o all'intonazione nel parlato (fig. 2).



Fig. 2

Ad un livello superordinato possiamo considerare questo processo di costruzione, azione e conoscenza, un

⁸ Trad. it. a cura degli autori.

⁹ "L'intelligence organise le monde en s'organisant elle-même" (J. Piaget, 1937, p.311).

processo che inizia alla nascita ma che continua lungo il corso di tutta la vita. Nei termini della Psicologia dei Costrutti Personali (Kelly, 1955), esso può essere descritto come un continuo Ciclo di Esperienza¹⁰: discriminando gli eventi, i bambini generano anticipazioni e le testano agendo nel mondo. Revisionando i risultati di questi esperimenti, gradualmente organizzano un sistema di costrutti progressivamente dilatato e gerarchico¹¹.

3. Il gioco come laboratorio

Frank ha suggerito come il gioco sia "il modo in cui il bambino esplora e si orienta nel mondo del tempo e dello spazio, degli oggetti, animali, strutture e persone. Coinvolgendosi nel processo del gioco, il bambino impara a vivere nel nostro mondo di significati e valori e contemporaneamente esplora, sperimenta e impara secondo la sua individualità" (Landreth, 2012, p. 8)¹².

Il tema del gioco rappresenta un vuoto nella visione teoretica della PCP. Kelly ne accenna in un breve paragrafo sulla creatività, e scrive che "il gioco coinvolge la scoperta all'interno di confini sicuri. I suoi esiti sono sempre velati in una deliziosa incertezza. Quando una persona gioca intraprende un piccolo viaggio di scoperta - tutto al sicuro nel suo cortile. (...) Attraverso il gioco egli dissipa fiduciosamente una piccola incertezza dopo l'altra. (...) Quindi, attraverso il gioco, il sistema anticipatorio di una persona cresce e cresce" (Kelly, 1955/1991, p. 307)¹³.

Seguendo la metafora del bambino come scienziato, possiamo considerare il gioco come un laboratorio, cioè una dimensione di esperienza in cui la conoscenza si dispiega attraverso l'agire e in cui i bambini compongono il loro mondo, definendo ed estendendo¹⁴ le loro linee melodiche. Da questa prospettiva non abbiamo bisogno di altre motivazioni o spiegazioni per il gioco perché esso non è più un comportamento da studiare da un punto di vista esterno ma è il sistema di costrutti stesso, la persona, nel suo continuo movimento.

La descrizione che ne fa Kelly sembra avere molto in comune con le caratteristiche che egli stesso attribuisce all'*enactment*, una tecnica di *role-playing* strutturata per il *setting* terapeutico¹⁵.

Come nell'*enactment*, infatti:

- il gioco rappresenta uno spazio delimitato e protetto in opposizione al mondo caotico e travolgente;
- tutto è a portata di mano per il bambino, che può attivamente scegliere quegli eventi che giacciono entro il campo di pertinenza del suo sistema. Il contesto del gioco pone le basi per agire entro gradi di variabilità controllati, poiché non sconfinava in una imprevedibilità che può generare minaccia e ansia¹⁶;
- il bambino può ripetere le sue esperienze tutte le volte che desidera; in altre parole, il gioco fornisce cicli

¹⁰ Il Ciclo dell'Esperienza consente di descrivere processualmente l'agire umano: ogni esperienza ha inizio con una fase di Anticipazione, cui segue l'Investimento e poi l'Incontro, in cui le anticipazioni divengono concrete e trovano conferma o disconferma attraverso la Validazione o Invalidazione nella fase della Verifica; il ciclo termina con la Revisione delle anticipazioni, premessa per un nuovo ciclo. (cfr. Kelly, 1966).

¹¹ Cfr. Corollario dell'Organizzazione: "ogni persona sviluppa in modo caratteristico, per la sua convenienza nell'anticipare gli eventi, un sistema di costruzione che include relazioni ordinali tra costrutti" (Kelly, 1955/1991, p. 39; trad. it. a cura degli autori).

¹² Trad. it. a cura degli autori.

¹³ Trad. it. a cura degli autori.

¹⁴ La direzione verso cui il sistema di costrutti, la persona, orienta le proprie scelte è quella per lei maggiormente elaborativa: "questa elaborazione può prendere la forma della definizione (confermando in ogni minimo dettaglio quegli aspetti dell'esperienza che sono già stati costruiti attivamente) o dell'estensione (ampliando il campo di pertinenza del sistema di costrutti attraverso l'esplorazione di nuove aree fino a quel momento comprese solo parzialmente)" (Bannister & Fransella, 1986, p. 13; trad. it. a cura degli autori).

¹⁵ "Le funzioni dell'*enactment* sono quelle di offrire un'elaborazione al sistema di costrutti personali del paziente, consentire la sperimentazione nel laboratorio della stanza della terapia, proteggere il paziente dal coinvolgimento troppo precoce di strutture nucleari, prima che sia pronto a considerare di abbandonarle, affrancare il paziente da costrutti prelativi troppo strettamente connessi a eventi e persone attuali, e permettere al paziente di guardare se stesso e i propri problemi in prospettiva" (Kelly, 1955/1991, p. 411; trad. it. a cura degli autori).

¹⁶ Minaccia è "la consapevolezza di un cambiamento imminente e comprensivo nelle strutture nucleari di una persona" (Kelly, 1955/1991, p. 391; trad. it. a cura degli autori). Ansia è "la consapevolezza che gli eventi a cui la persona si trova di fronte giacciono per lo più al di fuori del campo di pertinenza del suo sistema di costrutti" (Kelly, 1955/1991, p. 411; trad. it. a cura degli autori).

di esperienza entro cui egli può costruire con successo le repliche degli eventi¹⁷, testando e revisionando le sue anticipazioni;

- i confini del gioco, ai quali i bambini prestano grande attenzione, diminuiscono l'impatto che l'invalidazione può avere sul loro sistema, sulla vita e sulle relazioni. I bambini possono perciò elaborare aggressivamente¹⁸ le invalidazioni mentre giocano. Infatti, protetti da un'ansia invasiva o dalla minaccia, essi possono portare a termine i cicli di esperienza, revisionare le anticipazioni invalidate e formulare nuove ipotesi. In tal senso, possiamo considerare il gioco come una speciale dimensione d'esperienza che incoraggia il cambiamento.

La scena tipica di un bambino di nove mesi che ripetutamente lancia il ciuccio sul pavimento è un chiaro esempio di questi processi. Attraverso questa azione, incomprensibile per molti adulti, il bambino può testare le sue ipotesi sul mondo: impara che suono produce il ciuccio quando tocca il pavimento, comprende come modulare la sua forza per produrre effetti diversi, getta le basi di ciò che sarà l'alternanza delle mosse comunicative all'interno dell'interazione con l'altro¹⁹. Una simile conoscenza sarebbe impossibile per questo giovane sistema di costrutti che è il bambino, se le sue energie non si concentrassero in un'azione per volta. Diversamente, il bambino verrebbe sovrastato dal caos e non sarebbe in grado di discriminare ciò che può fare da ciò che non può fare.

La scena prosegue: dopo molte ripetizioni del suo impatto sul suolo, il ciuccio cade sul tappeto e non produce alcun rumore. Le anticipazioni del bambino falliscono! Questo è un momento molto serio in cui una nuova domanda si forma, diventa azione e dà vita a nuovi esperimenti: "cos'è successo al mio ciuccio?". Un nuovo ciclo di esperienza può prendere vita, a partire dalla curiosità di scoprire e testare quale parte del pavimento fa rumore e quale no.

4. Le forme del gioco

La letteratura psicologica tradizionalmente distingue tra varie forme di gioco. Una delle classificazioni più comuni, che segue il modello di sviluppo infantile proposto da Piaget (1945), individua il *gioco sensorio-motorio*, quello *simbolico* e il *gioco con regole* (McCune, 1995; Delalande, 1977; Garvey, 1977). Invece di considerarli come passi separati e sequenziali del lineare sviluppo umano, proponiamo di vederli come un'utile chiave di lettura per punteggiare il flusso di esperienza di un bambino; un'operazione che non vuole essere un'ulteriore classificazione che si aggiunge alle precedenti, né avanza alcuna pretesa di reificazione. Al contrario, consapevoli che la punteggiatura - come la proverbiale bellezza - sta negli occhi di chi guarda e costruisce la realtà che osserva, scegliamo di adottare uno sguardo che ci consenta di dislocarci temporaneamente e metaforicamente nella prospettiva del bambino.

La nostra idea è che ogni forma di gioco rappresenti uno specifico tipo di laboratorio o dimensione esperienziale che consente alcuni esperimenti e crea le condizioni perché alcune linee melodiche si generino. In questo modo si gettano le basi per la crescita del sistema di costrutti, che procede nel tempo verso una maggiore estensione e definizione, cambiando continuamente e rafforzando, al contempo, alcuni costrutti attorno ai quali si costruisce il senso di identità. "La costruzione del sé verrà vista come un atto costruttivo come ogni altro. (...) Possiamo fare congetture e indagare come il bambino elabori la sua costruzione del sé, ma tale elaborazione verrà considerata negli stessi termini dell'elaborazione che continua per l'intera vita di una persona" (Bannister & Agnew, 1976, p. 100)²⁰. E ancora, "lo sviluppo della personalità non è semplicemente un aspetto dello sviluppo del bambino; è l'intero nucleo sociale del progredire di un individuo nel corso della vita" (Salmon, 1970, p. 220)²¹.

Ogni laboratorio non scompare e non diviene meno importante quando un altro emerge (come la classica

¹⁷ Cfr. corollario della Costruzione: "una persona anticipa gli eventi costruendone le repliche" (Kelly, 1955/1991, p. 53; trad. it. a cura degli autori).

¹⁸ Aggressività, nella definizione della Psicologia dei Costrutti Personali, è "l'elaborazione attiva del campo percettivo" (Kelly, 1955/1991, p. 374; trad. it. a cura degli autori).

¹⁹ A questo proposito si vedano gli studi compiuti da Bruner sul gioco sociale nel primo anno di vita (1983): "i giochi sociali sono così definiti perché coinvolgono due persone e sono caratterizzati da una struttura convenzionale tipica che consiste nella presenza di una regola, evidente nella ripetizione delle azioni" (Baumgartner, 2002, p. 30).

²⁰ Trad. it. a cura degli autori.

²¹ Trad. it. a cura degli autori.

visione dello sviluppo infantile assume). Piuttosto, quando le differenti forme di gioco appaiono, creano nuove linee melodiche che interagiscono con quelle passate in una reciproca perturbazione così che l'intera polifonia cambia continuamente e si ricrea come un processo autopoietico²².

Nel *Laboratorio Senso-motorio* il bambino conduce esperimenti per costruire la regolarità e l'anticipabilità del suo mondo. Costruendo e testando vari tipi di schemi senso-motori (Benelli, 1980), come far rotolare una palla o mettere in bocca qualcosa, affronta la transizione di ansia di un mondo che non conosce affatto e costruisce una stabilità che rappresenta il punto di partenza dei successivi processi di conoscenza. Il gioco senso-motorio è fondamentale nei primi anni di vita, tuttavia non è mai abbandonato dal momento che anche un adulto può elaborare l'ansia facendo ricorso a esperienze senso-motorie²³.

In particolare, in questo laboratorio i bambini creano alcune linee melodiche che possiamo considerare fondamentali per la vita psicologica. Innanzitutto, nei primi mesi dopo la nascita, costruiscono il confine che divide e collega gli stimoli interni da quelli esterni e in questo modo distinguono un'embrionale percezione di se stessi, discriminandola da ciò che capita intorno a loro. Mano a mano che questo confine diviene stabile, il mondo acquisirà la continuità e la solidità della cosiddetta²⁴ realtà. Parallelamente, i bambini discriminano giorno dopo giorno tra le differenti parti del proprio corpo e sperimentano la possibilità di controllarle. Alla fine di questo ciclo di esperienza possono revisionare sia la costruzione del loro corpo come un tutt'uno sia la loro *agency*, cioè il potere di gestire attivamente il mondo e la percezione di essere i *leader* dei propri esperimenti.

Grazie a queste importanti creazioni, nei primi mesi i bambini esplorano i molti e differenti modi attraverso cui riescono a governare il mondo. Gli oggetti entrano nel laboratorio e una domanda inconsapevole emerge: "cosa posso fare con queste cose?". In cerca di risposte, i bambini iniziano per esempio a urlare intenzionalmente per richiamare la mamma, riempiono e svuotano, spingono e tirano, spostano gli oggetti intorno a loro, li gettano e li raccolgono.

All'interno di questo laboratorio il ruolo del *care-giver* è fondamentale poiché aiuta il bambino a condurre i suoi esperimenti fornendo un ritmo e una struttura al flusso della sua esperienza e proponendo alternative quando qualcosa va storto. Ad esempio un genitore generalmente cattura l'attenzione del bambino e muove il suo sguardo verso un oggetto specifico invitando il bambino a fare lo stesso. Se il bambino accoglie questa perturbazione proposta dal genitore, si avvia uno scambio tra di loro: il bambino sposterà lo sguardo dal genitore all'oggetto per poi ritornare nuovamente su di lui che potrà invitarlo a ripetere l'esplorazione. Questa interazione arriva ad un *climax* oltre il quale il bambino inizia a perdere interesse per l'oggetto. Il genitore potrà quindi decidere se iniziare nuovamente lo stesso scambio o se introdurre una variante. Quindi genitore e bambino co-costruiscono il gioco con ruoli differenti: il bambino è come uno scienziato appena nato che fa esperimenti con il mondo, mentre il genitore agisce come un supervisore che lo aiuta a organizzare e revisionare i suoi esperimenti²⁵.

Dopo che il bambino ha costruito qualcosa di stabile in questo mondo caotico e ha revisionato il potere di essere un attivo conoscitore, egli fa ingresso nel *Laboratorio Simbolico* in cui sperimenta una prima forma di autoriflessività: il suo bagaglio di esperienza diviene qualcosa di riproducibile sotto altra veste e lui può maneggiarlo e cambiarlo, così come può maneggiare il processo di invenzione stesso. Trasformando un cucchiaino in un aeroplano, un filo d'erba in un bracciale magico, i bambini iniziano a guardare ciò che li circonda da altre prospettive. Più giocano, più divengono consapevoli del loro potere di cambiare punto di vista, includendo se stessi in questo processo di "dislocazione" spazio-temporale. È sorprendente l'attenzione che mettono nel mantenere fissi i confini tra la cosiddetta realtà e la cosiddetta finzione! Anche un solo sopracciglio alzato o un breve silenzio bastano ad indicare che questo confine sarà rotto dall'interlocutore.

Partendo da questa prima forma di autoriflessività, i bambini iniziano a sperimentare che le persone non sempre vedono le cose nello stesso modo e divengono consapevoli che persone diverse possono avere diversi punti di vista. Il loro interesse si focalizza nel mettersi nei panni degli altri e nell'esplorare il mondo

²² Il processo autopoietico è stato definito da Maturana e Varela (1987/1992) come il processo mediante il quale un essere vivente stabilisce e conserva le condizioni per la sua stessa esistenza nella continua rete di perturbazioni interne ed esterne.

²³ Pensiamo ad esempio a quando ci troviamo in un ambiente e con persone a noi estranei: le prime mosse che compiamo riguardano l'esplorazione dell'ambiente - attivando tutto il nostro sistema sensoriale - la presentazione reciproca e la ricerca di comunanze con gli altri - anch'esse attività senso-motorie - così da costruirci una base stabile iniziale.

²⁴ Questo termine per dire che, in una epistemologia costruttivista, la realtà esiste come interpretazione del soggetto conoscente.

²⁵ Per un approfondimento delle interazioni faccia-a-faccia tra madre e bambino si veda Fogel (1977).

delle relazioni umane. Giocare, in particolare, aiuta i bambini a impersonare i ruoli sociali che osservano intorno a loro (il genitore, l'insegnante, il poliziotto) e a vivere le emozioni, decisioni, azioni e pensieri legati a questi ruoli (Leslie, 1988).

Inoltre, una volta che il bambino ha revisionato la possibilità di rappresentare non solo le esperienze passate ma anche quelle che potrebbe vivere, egli può utilizzare il gioco simbolico per due importanti funzioni. Da una parte può riprodurre quelle esperienze quotidiane in cui le sue anticipazioni sono state invalidate, esplorarne le implicazioni e cercare delle alternative percorribili. Ad esempio, può simbolizzare la paura che ha provato quando, allontanandosi dalla mamma, si è girato e non l'ha ritrovata più dove l'aveva immaginata. Dall'altra il bambino può mettere in scena quelle anticipazioni che sarebbe rischioso testare nella vita quotidiana. Potrebbe gettare la sua bambola in giro e picchiarla ripetutamente per esprimere quei sentimenti di rabbia che anticipa che i genitori punirebbero.

Anche in riferimento al laboratorio simbolico possiamo affermare che questo genere di esperienza non rimane certo confinata al periodo infantile: basti pensare al teatro, alla finzione narrativa e alla miriade di situazioni simili e sfumate nel quotidiano in cui un adulto, tanto quanto un bambino, può simbolicamente elaborare un vissuto dislocandosi in "altro-da-sé".

La letteratura psicologica identifica almeno altre due forme di gioco: il *gioco socio-drammatico*, in cui i bambini inventano e interpretano storie immaginarie e distanti dalla cosiddetta realtà, e il *gioco con regole*, in cui sperimentano come negoziare i ruoli e partecipare alle dinamiche di interazione nel gruppo dei pari. Dal nostro punto di vista questi tipi di gioco condividono un importante processo di conoscenza: in entrambi il bambino non è il solo scienziato del laboratorio ma è chiamato a co-condurre esperimenti con altri coetanei.

In particolare i bambini condividono le comunanze e fanno fronte alle individualità²⁶ negoziando le loro conoscenze sui copioni sociali e le regole di interazione che caratterizzano questi contesti. Ad esempio quando un bambino e una bambina fanno finta di essere marito e moglie, contaminano la loro conoscenza sul ruolo maschile e femminile, come questo breve dialogo mostra (Baumgartner, 2002):

"Moglie: *Vengo anch'io al lavoro.*

Marito: *Mia mamma non lavora. Tu resti qui.*

Moglie: *Mia mamma lavora...un sacco di donne lavorano. Mia mamma è un professore all'università.*

Marito: *Ok allora sbrigati così non facciamo tardi. Ma sei sicura di voler lavorare?"* (p. 71).

5. Le applicazioni del gioco nel contesto della scuola e in psicoterapia

Avvicinandoci alle conclusioni, vorremmo dedicare un breve spazio ad alcune possibili applicazioni del gioco come laboratorio in ambito scolastico e psicoterapeutico.

Riferendoci alla scuola, non intendiamo approfondire come il gioco possa risultare utile per incoraggiare o facilitare l'apprendimento. Ci sembra importante piuttosto considerare come l'idea del gioco come laboratorio possa gettare una luce sui processi costruttivi che caratterizzano l'apprendimento scolastico.

Ogni apprendimento, come per esempio imparare a leggere, richiede al bambino di affacciarsi a un campo percettivo in cui giacciono molti elementi: spazi vuoti, linee, punti e cerchi, lettere, suoni, parole e frasi. Ogni bambino costruisce ed organizza questo campo con le proprie modalità e dalla sua specifica prospettiva (e come ben sappiamo, pensando a disturbi specifici dell'apprendimento come la dislessia, può risultare difficile comporre le lettere e formare le parole).

Possiamo ipotizzare che questi processi siano repliche di esperienze precedenti, se assumiamo che le persone anticipino gli eventi costruendone le repliche (Kelly, 1955). È pensabile, allora, ritrovarne traccia nei vari laboratori del loro gioco? Possiamo ipotizzare che il modo in cui il bambino ha giocato nei primi anni di vita influenzi il suo modo di apprendere a scuola?

La Psicologia dei Costrutti Personali fornisce, potremmo dire, una cassetta degli attrezzi particolarmente utile nel descrivere il modo in cui le persone conoscono e fanno esperienza. Il pregio della teoria, di essere

²⁶ I termini "comunanza" e "individualità" fanno riferimento ai rispettivi corollari formulati nella Psicologia dei Costrutti Personali (Kelly, 1955), che sottolineano come la somiglianza o la differenza tra persone, eventi e situazioni si determina a livello dei significati e dell'interpretazione personale degli eventi, non degli eventi in sé.

astratta e vuota²⁷, consente di canalizzare lo sguardo di chiunque sia interessato a comprendere, in un modo che permette di cogliere i processi in corso senza pre-scrivere i contenuti dell'esperienza. Costrutti professionali come dilatazione-costrizione, allentamento-restringimento, campo percettivo e transizioni²⁸, sono tutti possibili lenti per studiare i processi del giocare e dell'apprendere.

A nostro avviso questa ipotetica connessione potrebbe costituire un'interessante linea di ricerca all'interno di questa teoria, che consentirebbe di espandere le nostre conoscenze sui processi prevalentemente preverbalì che i bambini portano avanti e descrivere il sistema di costrutti in prospettiva diacronica, nel suo formarsi epigeneticamente.

Riguardo alla psicoterapia, il gioco può essere considerato una porta spalancata sul mondo del bambino. Parafrasando il famoso principio di Kelly²⁹ potremmo dire: "se non sai cosa non va in un bambino, gioca con lui, può dirtelo".

Come Landreth (2012) sostiene, "i giocattoli sono come le parole per i bambini e il gioco è il loro linguaggio. Restringere la terapia all'espressione verbale vuol dire negare l'esistenza della forma di espressione più grafica - l'azione" (p. 12)³⁰. Quando entrano nella stanza della terapia, i bambini probabilmente utilizzeranno il gioco per comunicare le esperienze che vivono quotidianamente al di fuori di essa. La loro conoscenza emerge gradualmente nei movimenti, nelle esplorazioni e nelle azioni che scelgono di intraprendere, nelle storie, nei silenzi e nei dubbi che esprimono. Ancor più, se il bambino avverte condizioni favorevoli per sperimentare ampiamente e con successo con il terapeuta, è probabile che attraverso il gioco porti i propri problemi dentro la stanza della terapia. Così il gioco diventa il mezzo attraverso cui il terapeuta può fare diagnosi, cogliendo il problema dal punto di vista del bambino, ed incoraggiarlo ad esplorare vie alternative. Woltmann (1964) afferma a tal proposito che "il gioco fornisce al bambino l'opportunità per rappresentare le situazioni che per lui sono disturbanti e conflittuali e che lo confondono. In particolare il bambino piccolo non ha una facilità semantica considerato che sta sviluppando i suoi processi di appercezione, per questo diversi tipi di materiali per il gioco sembrano essere idealmente adatti per aiutarlo ad esprimere i suoi sentimenti e atteggiamenti" (p. 174)³¹.

Ad esempio, pensiamo ad un bambino che ha paura di perdere l'amore dei genitori per la nascita imminente di una sorellina. Il bambino cerca di esprimere i propri sentimenti ai genitori, ma loro faticano ad accettarli. Al contrario, puniscono il bambino e gli chiedono di essere felice per la nascita della bambina che la mamma ha sempre desiderato.

Nell'esperienza del bambino, diverse sensazioni possono sovrapporsi, una sull'altra, veicolando domande implicite e inesprimibili a parole: *papà e mamma vorranno bene alla mia sorellina più che a me? Sarò escluso? Sono cattivo se odio la mia sorellina? Perderò la mamma e il papà per questo?*

Il gioco in terapia può diventare il contesto in cui il bambino tenta di sbrogliare la matassa. Trovandosi faccia a faccia con un alieno atterrato da un pianeta sconosciuto, che vuole sbranare i contadini di un piccolo villaggio, questo bambino può esplorare tutti gli scenari che la sua immaginazione gli permette di ideare e considerare le proprie domande da diverse angolature: dal punto di vista dei contadini, così come da quello dell'alieno o dei sopravvissuti. Il terapeuta può diventare, di volta in volta, un nemico contro cui combattere, un alleato o semplicemente uno spettatore attento, ma sempre un co-costruttore del problema con cui il bambino sta avendo a che fare. Forse, ripetendo il gioco diverse volte, il bambino può trovare qualche mattone indistruttibile utile a creare uno spazio sicuro in cui proteggersi durante gli attacchi. Poi, con l'aiuto del terapeuta, può focalizzarsi sul solido senso di continuità e stabilità dato dai mattoni e cercare di trovare qualcosa di corrispondente nella relazione con i genitori. Forse questo cambiamento nel costruire il problema può dare forma ad un nuovo percorso da seguire nella sua vita

²⁷ "È una teoria che tenta di ridefinire la psicologia come psicologia delle persone. A una prima lettura, spesso sembra arida perché è deliberatamente vuota di contenuti. Sarà colui che adopera la teoria a fornire un contenuto per il quale essa possa aver senso" (Bannister & Fransella, 1986, p. 4; trad. it. a cura degli autori).

²⁸ Tutti questi termini fanno riferimento ai modi di descrivere il sistema di costrutti in movimento, in transizione appunto: dilatazione e costrizione riguardano l'ampliamento o la riduzione del campo percettivo per riorganizzarlo ad un livello più comprensivo o, al contrario, minimizzare incompatibilità tra i suoi elementi. Allentamento e restringimento descrivono l'alternarsi di gradi diversi di variabilità nel processo di anticipazione (cfr. Kelly, 1955).

²⁹ "Se non sai cosa non va (in un paziente), chiediglielo, può dirtelo" (Bannister & Fransella, 1986, p. 57; trad. it. a cura degli autori).

³⁰ Trad. it. a cura degli autori.

³¹ Trad. it. a cura degli autori.

quotidiana.

Se concordiamo che "è responsabilità del terapeuta stare sul livello del bambino e comunicare con lui attraverso il mezzo con cui si trova più a suo agio" (Landreth, 2012, p. 9)³², diventa imprescindibile approfondire il gioco come dimensione di esperienza utile per favorire nei bambini un processo di movimento; risulta altresì importante conoscere bene il nostro modo di giocare ed affinare la nostra autoriflessività sui processi preverbalì che caratterizzano questo laboratorio. Solo a partire da questa riflessione preliminare potremo inserire il gioco all'interno di una terapia e modificare il *setting* classico affinché possiamo trasformarci in strumenti di cambiamento nelle mani dei bambini.

6. Conclusioni

Giunti al termine di questo viaggio, ci sembra che lo sforzo di entrare nel regno del gioco dei bambini ci abbia condotto in un mondo che, anche quando non immediatamente comprensibile, è sempre sorprendentemente attraente e vale la pena di essere esplorato.

Abbiamo compreso che il gioco non è un'esperienza accidentale nella vita dei bambini, ma piuttosto una dimensione di esperienza che informa il loro mondo. Può essere altresì considerato un linguaggio che i bambini utilizzano per parlare agli adulti.

Questo implica che tocca a noi adulti cercare di cogliere ciò che il bambino vuole dire piuttosto che chiedere a lui di parlare il nostro linguaggio.

Come uno strumento musicale, dobbiamo accordare noi stessi ripetutamente, rimanendo costantemente consapevoli dello strumento che siamo, per poter essere utili ai bambini con cui entriamo in relazione.

È, questa, una pratica continua di autoriflessività che consideriamo strettamente connessa all'esperienza della reciprocità. In un continuo gioco di reciprocità, siamo pienamente presenti con il bambino se, allo stesso tempo, siamo pienamente presenti a noi stessi.

Vogliamo concludere riprendendo un'affermazione di Butler e Green, che suona alle nostre orecchie come la manopola della radio quando ci sembra impossibile sintonizzarci sulla frequenza del bambino: "è precisamente a quei bambini che più frustrano i nostri tentativi di aiutarli che deve rivolgersi il nostro più consapevole sforzo di comprensione" (Butler & Green, 2007).

³² Trad. it. a cura degli autori.

Bibliografia

- Bannister, D., & Agnew, J. (1976). The Child's Construing of Self. In J.K. Cole & A. W. Landfield (Eds.), *Nebraska Symposium on Motivation 1976: Personal Construct Psychology - Current theory & research in motivation vol. 24*. Lincoln/London: Nebraska University Press.
- Bannister, D., & Fransella, F. (1986). *Inquiring man. The Psychology of Personal Constructs*. 3rd edition. London: Croom Helm Ltd.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. New York: Ballantine. (Trad. it. *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi, 1976).
- Baumgartner, E. (2002). *Il gioco dei bambini*, Roma: Carocci.
- Benelli, B. (1980). *Forme di conoscenza prelinguistica e linguistica*. Firenze: Giunti.
- Bruner, J. S., Jolly, A., & Sylva, K. (1976). *Play: Its Role in Development and Evolution*. New York: Penguin. (Trad. it. *Il gioco: Ruolo e sviluppo del comportamento ludico negli animali e nell'uomo*, Roma, Armando, 1981).
- Bruner, J. (1983). *Child's Talk: Learning to use language*. New York: Norton. (Trad. it. *Il linguaggio del bambino*, Roma, Armando, 1987).
- Butler, R., & Green, D. (1998). *The child within. The exploration of personal construct theory with young people*. Oxford: Butterworth & Heinemann .
- Butler, R., & Green, D. (2007). *The child within: Taking the young person's Perspective by Applying Personal Construct Theory*. 2nd Edition. London: Wiley.
- Delalande, F. (1977). Il gioco senso-motorio, dall'esplorazione sonora all'invenzione musicale. In I. Montiglio (Ed.), *Musica come/per/in gioco. Atti del XXVII convegno europeo sull'educazione musicale*. Gorizia: Associazione Seghizzi.
- Fogel, A. (1977). Temporal organization in mother-infant face-to-face interaction. In R. A. Schaffer (Ed.), *Studies in mother-infant interaction*. London: Academic Press.
- Freud, S. (1920). *Al di là del principio del piacere*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Garvey, C. (1977). *Il gioco*. Roma: Armando.
- Gilberto, M. (2014). Il dolore fisico dal punto di vista di chi soffre. *Rivista Italiana di Costruttivismo*, 2(1), 21-32.
- Kelly, G.A. (1955). *The psychology of personal constructs*. Vol I & II. New York: Norton. (2nd printing: 1991, London and New York: Routledge).
- Kelly, G. A. (1966). A brief introduction to personal construct theory. In D. Bannister (Ed.), *Perspectives in Personal Construct Theory*. London: Academic Press.
- Landreth, G. L. (2012). *Play Therapy, the art of the relationship*. 3rd edition. New York: Routledge.

- Leslie, A. (1988). Some implications of pretense for mechanisms underlying the child's theory of mind. In J. Astington, P. Harris, & D. R. Olson (Eds.), *Developing theories of mind* (pp. 19-46). Cambridge: Cambridge University Press.
- Maturana, H., & Varela, F. (1987). *The tree of knowledge. The Biological Roots of Human Understanding*. (Revised edition 1992) Boston and London: Shambhala.
- McCune, L. (1995). A normative study of representational play at the transition to language. In *Developmental Psychology*, 31(2), 198-206.
- Mead, G. (1934). *Mind, self & Society*. Chicago: University of Chicago Press. (Trad. it. *Mente, Sè e società*, Firenze, Giunti, 1966).
- Piaget, J. (1937). *La costruzione del reale chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1945). *La formation du symbole chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé. (Trad. it. *La formazione del simbolo*, Firenze, La Nuova Italia, 1972).
- Procter, H. G. (1985). A Construct Approach to Family Therapy and Systems Intervention. In E. Button (Ed.), *Personal Construct Theory and Mental Health*. Kent: Croom Helm.
- Procter, H. G. (2005). Techniques of Personal Construct Family Therapy. In D. Winter. & L. Viney, *Personal Construct Psychology: Advances in Theory, Practice and Research*. London: Wiley.
- Procter, H. G. (2009). The Construct. In Butler, R. (Ed.) *Reflections in Personal Construct Theory*. Chichester: Wiley.
- Ravenette, T. (1977). Personal Construct Theory: An Approach to the Psychological Investigation of Children and Young People. In D. Bannister (Ed.), *New Perspectives in Personal Construct Theory*. London/New York: Academic Press.
- Ravenette, T. (1999). *Personal Construct Theory in Educational Psychology. A Practitioner's View*. London: Whurr Publishers Ltd.
- Ravenette, T. (2003). Constructivist intervention when children are presented as problems. In F. Fransella (Ed.), *International handbook of personal construct psychology*. Chichester: Wiley.
- Salmon, P. (1970). A Psychology of Personal Growth. In D. Bannister (Ed.), *Perspectives in Personal Construct Theory*. London/New York: Academic Press.
- Salmon, P. (1985). *Living in time. A new look at Personal Development*. London and Melbourne: J.M. Dent & Sons Ltd.
- Stern, D. (1977). *The first relationship. Infant and mother*. (2nd Edition: 2002) Massachusetts and London: Harvard University Press.
- Stern, D. (1990). *Diario di un bambino*. Milano: Mondadori Editore.
- Vygotskij, L. (1966). Play and its role in the mental development of the child. *Vosproy Psikhologii*, 12, 62-76. (Trad. it. Il ruolo del gioco nello sviluppo. In Id. *Il processo cognitivo*, Torino, Bollati Boringhieri, 1987).
- Winnicott, D. (1971). *Playing and reality*. London: Tavistock. (Trad. it. *Gioco e realtà*, Roma, Armando, 1974).

Woltmann, A. (1964). Concepts of play therapy techniques. In M. Haworth (Ed.), *Child psychotherapy: Practice and theory* (pp.20-32). New York: Basic Books.

Fonti elettroniche

Procter, H. G. (2007). *Working with children and young people in the context of the family*. Consultato da http://www.academia.edu/1810585/Working_with_children_and_young_people_in_the_context_of_the_family_2007

Note sugli autori

Gabriele Bendinelli
Institute of Constructivist Psychology, Padova
gabriele.bendinelli@gmail.com

Psicologo e Psicoterapeuta, Codidatta presso l'*Institute of Constructivist Psychology* di Padova, lavora come consulente nell'ambito delle adozioni internazionali attraverso attività di formazione, valutazione, sostegno e psicoterapia rivolte a bambini adottati, coppie candidate e famiglie adottive lungo il loro ciclo di vita. Come libero professionista si occupa in particolare di bambini, adolescenti e famiglie attraverso percorsi terapeutici e *parental training*.

Chiara Lui
Institute of Constructivist Psychology, Padova
chiaralui@gmail.com

Psicologa e Psicoterapeuta, Codidatta presso l'*Institute of Constructivist Psychology* di Padova, si occupa delle persone nelle loro relazioni. Come psicoterapeuta incontra adulti, adolescenti e bambini; in collaborazione con altre figure professionali, struttura percorsi di supporto ai bambini, alle famiglie e alla scuola in situazioni di disagio scolastico o diagnosi di Disturbo Specifico di Apprendimento. Collabora con diverse realtà associative con attività di formazione, coordinamento e supervisione di progetti sociali.