



ADOMAGAZINE

Focus IL GIOCO

N.16/Giugno 2026

Rivista pubblicata da AGIPPSA
Associazione dei Gruppi Italiani di Psicoterapia Psicoanalitica
dell'Adolescenza



A cura della redazione di ADOMAGAZINE

Indice

Editoriale	05
Pensare l'adolescenza nel tempo del digitale. L'Archivio AGIPPSA su Adolescenti, Media e Cultura Contemporanea di F. De Marino	07
FOCUS	
Videogiochi nella stanza: uno strumento di relazione di L. Bonsignore	12
La scatola dei giochi virtuale come spazio psichico intermedio nell'adolescenza e preadolescenza di A. Bonaminio	15
Ma si può dire?!?! Il gioco nei percorsi di affettività e sessualità. di M. Sivilotti, S. Reschini	24
Giochiamo? Il gioco come strumento di apprendimento emotivo e relazionale in contesti aggregativi di S. Romano	31
Giocare per crescere. Il videogioco come spazio transizionale nella relazione di Compagno Adulto di A. N. Henrich, D. P. Leva	36

Quando il gioco diventa avventura: riflessioni a partire dal film
"Microbo e Gasolina" (2015) di Michael Gondry 41

di E. Larini

Signor Civetta 44

di G. Preziosi

Libertà, tempo e amore: la preziosa lezione di Ezio 46

di F. Savoldelli

UNA PAROLA PER VOLTA

Finzioni 50

di F. De Marino

Sostienici

La rivista Adomagazine è una rivista online e gratuita per il lettore.

Essa tuttavia ha un costo di mantenimento.

Se vuoi contribuire alla pubblicazione della rivista puoi donare qui:

IBAN: IT98E0200805119000010965354

INTESTATO A: AGIPPSA ASSOCIAZIONE GRUPPI ITAL.
PSICOT. PSICOANAL. ADOLESC

BANCA: UNICREDIT - Roma XXI Aprile - V.le XXI APRILE, 50 -
00162 Roma

A CURA DI F. AMIONE

Editoriale



Adolescent
Pablo Picasso | 2 agosto 1969 | Olio su tela

Gioco è il tema di questo numero.

Ma un gioco che assume una veste particolare declinandosi nelle sue più attuali manifestazioni: l'ingresso del digitale in questo campo.

Come psicoterapeuti quotidianamente 'impattiamo' in adolescenti che chiedono di essere 'ascoltati' non solo nelle parole e nei silenzi, ma anche nel luogo, per loro comunicativo, del tanto materiale che quotidianamente entra nella loro vita attraverso il mitico telefonino e non solo.

Come trattare questa 'mutazione'?

Come renderla fruibile senza venir meno agli assunti della nostra formazione che fa della parola umana e della relazione persona/persona il suo fondamento?

Le acquisizioni scientifiche hanno percorsi lenti, per potersi trasformare in conoscenze sempre più trasmissibili e applicabili. Ben chiaro e rispettato è questo processo negli ambiti in cui la scienza ha una sicura trasposizione tecnologica, non altrettanto viene accettato e concesso alle scienze umane, che non portano a

tecnologie, nondimeno la traduzione tecnologica della scienza 'impatta' nella quotidianità della nostra vita, spesso imponendo la sua presenza al limite da divenirne determinante.

Per fornire un percorso su come il tema del digitale abbia attraversato e sempre più stia attraversando il nostro campo dentro la stanza di analisi e anche nei progetti proposti ai luoghi di vita degli adolescenti presentiamo il progetto Archivio AGIPPSA su Adolescenti, Media e Cultura Contemporanea a cura di Francesca De Marino, che ne illustra l'obiettivo e le finalità come strumento di consultazione per la comunità dei soci AGIPPSA: comunità è un termine non casuale in quanto auspichiamo che con il crescere della vita associativa prenda forma una comunità di pensiero dialettico ricco e in continua interazione.

Seguono due lavori di Bonsignore e di Bonaminio che ci mostrano l'utilizzo del digitale nella stanza di terapia, in cui lo strumento del videogioco e della scatola virtuale rappresentano una valida modalità di comunicazione, collegando il terapeuta al linguaggio dell'adolescente attuale con il risultato di costruire una connessione attiva e reciproca.

Il gioco, nella sua modalità più consolidata, viene presentato nei lavori fuori dalla stanza in tre proposte nel territorio scolastico -Sivilotti e Resichini- in un Centro polifunzionale -Romano- e in un intervento domiciliare -Heinrich e Leva.

Gli articoli si prestano ad aprire un dibattito sul tema del gioco, declinato in vari ambiti prettamente clinici da un lato e di clinica sociale dall'altro; il linguaggio psicoanalitico permea tutti i lavori orientati ad attivare letture del mondo interno in contesti variegati e in sintomatologie individuali e/o sociali di diversa natura.

Elisa Larini, seguendo le suggestioni del film Microbo e Gasolina ci porta una breve quadro clinico di come un computer permetta ad un ragazzo, inibito nei movimenti dai genitori, di esplorare il mondo.

Giuseppe Preziosi ci regala la sua preziosa conoscenza delle graphic novel con Il Signor Civetta.

Federico Savoldelli ci fa conoscere un interessante video gioco, recensendo la trama e proponendo una interpretazione.

Infine Francesca De Marino nella rubrica Una Parola Per Volta ci fornisce un ampio quadro del significato del termine Finzione.

Ulteriore materiale arrivato alla Redazione verrà pubblicato nel prossimo numero.

Franca Amione
Direttrice editoriale Adomagazine

A CURA DI F. DE MARINO

Pensare l'adolescenza nel tempo del digitale

L'Archivio AGIPPsA su Adolescenti, Media e Cultura Contemporanea

AGIPPsA è in movimento. Non nel senso di una semplice riorganizzazione interna, ma come apertura verso una presenza culturale più consapevole e riconoscibile nello spazio pubblico.

In questo movimento ha preso forma una proposta che riguarda il lavoro con gli adolescenti e il rapporto tra crescita psichica e ambienti digitali: la creazione dell'Archivio AGIPPsA su Adolescenti, Media e Cultura Contemporanea. Uno spazio interassociativo pensato per raccogliere e mettere in relazione esperienze cliniche, formative e culturali sviluppate nelle diverse associazioni.

L'idea nasce all'interno del Comitato Esecutivo di AGIPPsA come risposta a una domanda sempre più presente nel lavoro clinico e nei contesti educativi: come pensare le trasformazioni dell'adolescenza dentro ambienti culturali e tecnologici in rapida evoluzione.

La proposta è stata condivisa nell'Incontro Annuale di Torino del 6 dicembre 2025, dove è emersa l'esigenza di costruire uno spazio comune capace di raccogliere esperienze, riflessioni e progetti già presenti nelle diverse realtà associative.

Negli ultimi anni AGIPPsA ha sviluppato una crescente attenzione verso il rapporto tra adolescenza, media digitali e trasformazioni della contemporaneità.

Il Manifesto e le recenti interlocuzioni istituzionali indicano l'emergere di una posizione che inizia a trovare riconoscimento anche oltre l'ambito strettamente clinico.



Parallelamente, nelle diverse associazioni sono nate molte iniziative: articoli, seminari, gruppi di studio, progetti nelle scuole e nei servizi, contributi dedicati a cinema, serie televisive, social media e cultura digitale. Un patrimonio ricco, ma spesso disperso.

L'Archivio nasce in questo punto.

Da un lato raccogliere ciò che già esiste, costruendo una mappa delle esperienze e delle riflessioni emerse negli ultimi anni. Dall'altro offrire uno strumento per mettere in relazione questi contributi, creando un raccordo tra le diverse realtà associative e trasformando produzioni disperse in una rete di pensiero capace di intercettare fenomeni emergenti, individuare fili comuni e mettere in dialogo prospettive diverse.

Il gruppo di lavoro nato dopo Torino – composto da Franca Amione, Francesca De Marino, Andrea Nocito, Guia Pandolfi, Giuseppe Preziosi, Sasha Romano – ha avviato una prima ricognizione dei materiali e una mappatura delle esperienze già attive nei diversi contesti associativi.

Più che un deposito, l'Archivio si propone come uno spazio vivo di memoria e di pensiero: un luogo in cui esperienze possano entrare in relazione, essere rilette nel tempo e generare nuove possibilità di ricerca, confronto e presenza culturale.

Un tempo che cambia

Quasi in risonanza con i temi discussi all'incontro AGIPPSA di Torino, proprio in quei giorni alcuni di noi hanno assistito al Teatro Astra allo spettacolo Atomica della compagnia Muta Imago, costruito attorno al dialogo epistolare tra Günther Anders e Claude Eatherly, il pilota che sganciò la bomba atomica su Hiroshima.

Sulla scena accade poco: due figure parlano in una quiete tesa, quasi sospesa, come davanti a qualcosa di troppo grande per essere rappresentato. È la forma drammatica di ciò che Anders chiamava dislivello prometeico: lo scarto tra la capacità dell'uomo di produrre dispositivi tecnici e quella di comprenderne gli effetti. Quello scarto oggi non appartiene più soltanto alla storia della tecnica, ma attraverso le condizioni stesse dell'esperienza contemporanea. Viviamo in un tempo che si trasforma mentre lo abitiamo. Non è soltanto una questione di velocità: mutano le condizioni stesse in cui l'esperienza prende forma. Abitiamo dispositivi che trasformano la soggettività prima ancora che possiamo simbolizzarne gli effetti.

La psicoanalisi non osserva questa trasformazione dall'esterno, vi è immersa. Mutano gli ambienti, i dispositivi, le forme della relazione. Con essi cambiano anche le modalità attraverso cui il soggetto si costituisce.

Freud scriveva che la psiche è estesa e di ciò non sa nulla. Oggi questa estensione appare con particolare evidenza nell'intreccio tra soggettività e ambienti tecnici, tra desiderio e dispositivo, tra parola e immagine.

Serie televisive, gaming, social media, piattaforme video, realtà virtuale e intelligenza artificiale costituiscono oggi veri e propri ecosistemi narrativi e relazionali dentro cui gli adolescenti costruiscono identità, appartenenze e modalità di esposizione o di ritiro.

Il digitale ha smesso da tempo di essere uno strumento esterno. È diventato ambiente, ritmo, infrastruttura dell'esperienza.

In questi intrecci prende forma anche una nuova qualità del tempo: il tempo algoritmico. Un tempo che aggiorna continuamente, tende a colmare ogni vuoto e scorre senza sedimentare: scroll infinito, notifiche intermittenti, raccomandazioni automatiche introducono un ritmo continuo che incide sulla possibilità stessa di simbolizzazione..

Gli adolescenti crescono così nella tensione tra un archivio psichico interno in costruzione e un ambiente che accelera oltre la capacità di trasformazione emotiva.

La sensazione diffusa è quella di uno sfasamento: come se il tempo dell'esperienza non riuscisse più a tenere il passo con ciò che accade.

Il corpo tra presenza e immagine

Questa trasformazione riguarda anche il corpo adolescenziale.

Il corpo esiste oggi simultaneamente su più piani: corpo vissuto, immaginato, esposto.

Le piattaforme digitali moltiplicano le possibilità di rappresentazione e di sguardo.

Il corpo diventa immagine condivisa, superficie di confronto, luogo di riconoscimento ma anche di vulnerabilità.

L'adolescenza è il tempo in cui il corpo cambia statuto psichico.

Oggi questa trasformazione avviene dentro ambienti che amplificano lo sguardo dell'altro e rendono continua l'esposizione.

Per molti adolescenti questo significa fare esperienza del proprio corpo dentro uno spazio di visibilità permanente, in cui lo sguardo non è più soltanto immaginato, ma tecnicamente moltiplicato.

Non si tratta solo di una nuova estetica del corpo, ma di una trasformazione del rapporto tra presenza, immagine ed esperienza incarnata.

Siamo forse già dentro un nuovo paradigma, oppure sospesi tra un prima che si ritira e un poi ancora in formazione.

Più che decidere, occorre imparare a pensare nel tra.

È in questi spazi di passaggio che la psicoanalisi dispone di strumenti preziosi:

ascoltare ciò che emerge, dare forma all'esperienza, accompagnare i processi di trasformazione.

Una mappa in costruzione

Il gruppo interassociativo ha scelto una metodologia semplice: mappatura delle produzioni esistenti, schede sintetiche per progetti ed esperienze, catalogazione leggibile, lettura trasversale dei temi emergenti.

Una mappa in costruzione.

Questo lavoro è già, in sé, una presa di posizione temporale:

Dove il feed frammenta, la costruzione di un Archivio connette

Dove l'algoritmo accelera, introduce durata.

Dove l'ambiente orienta alla reazione, riapre uno spazio di riflessione condivisa.

La parola archivio cambia così tonalità. Diventa uno spazio in cui il tempo può essere configurato: i frammenti entrano in relazione e acquistano intelligibilità nella loro connessione.

In questo senso l'Archivio può essere pensato anche come un dispositivo simbolico: uno spazio che prova a mettere in relazione materiali dispersi, proprio come la psiche costruisce nel tempo le proprie tracce di esperienza.

Una responsabilità culturale

Costruire un Archivio interassociativo significa assumere anche una responsabilità pubblica.



Significa riconoscere che la crescita psichica dei minori è intrecciata agli ambienti che abitano.

Che la progettazione tecnologica ha implicazioni affettive.

E che queste trasformazioni arrivano nella stanza di analisi sotto forma di nuove angosce, nuove modalità di esposizione e nuove difficoltà nel costruire continuità dell'esperienza.

La psicoanalisi può contribuire a un discorso culturale capace di connettere mondo interno e contesto sociale.

Non contro la tecnica, non in sua adorazione, ma nel dislivello.

In un'epoca che aggiorna continuamente, scegliere di costruire memoria è un gesto culturale.

Dove torna la continuità, torna la possibilità di simbolizzare.

E dove l'esperienza può essere simbolizzata, il dislivello non scompare: diventa abitabile.

Forse è questo il senso più profondo dell'Archivio: non conservare il passato, ma rendere il presente pensabile insieme.

Come sulla scena di Atomica, quando due voci cercano parole davanti a qualcosa che eccede la rappresentazione, anche il lavoro dell'Archivio nasce da questo tentativo: tenere aperto uno spazio di pensiero dentro lo scarto che attraversa il nostro tempo.

Sull'autrice

Francesca De Marino – Psicologa, Psicoterapeuta – Socia Ordinaria AIPPI –
demarino.f@gmail.com



FOCUS



A CURA DI L. BONSIGNORE

Videogiochi nella stanza

Uno strumento di relazione

Esse est percipi

George Berkeley, 1710

Trattato sui principi della conoscenza umana

George Berkeley, esponente della corrente filosofica dell'Immaterialismo, sosteneva che la materia esiste in funzione della percezione che noi ne abbiamo: sostanzialmente, essere è essere percepiti. Senza addentrarci rischiosamente in una trattazione filosofica, possiamo pensare che questo concetto ben si connetta ad un autore che ci potrebbe risultare più familiare: Winnicott in *Sviluppo affettivo e ambiente* (1965) afferma che "Si esiste quando si guarda e si è visti".

È proprio da un tema di sguardi che si potrebbe iniziare a parlare di videogiochi nella stanza: quando le cose si guardano insieme, si è in relazione. La cerchiamo dalla pancia e dai primi mesi di vita. Si costituisce un inizio di reciprocità quando, a circa nove mesi, l'infante propone all'adulto di guardare qualcosa insieme, inaugurando così un meraviglioso scambio relazionale fondato sulla joint attention, l'attenzione condivisa. Io e te, insieme, poniamo lo sguardo su qualcosa d'altro.

Penso possa essere questa l'attitudine con cui come terapeuti possiamo avvicinarci all'ingresso di 'un videogioco nella stanza' quando lo riteniamo utile, necessario o addirittura imprescindibile nella dinamicità clinica dell'incontro con il paziente: come un oggetto da guardare insieme, con curiosità e attenzione, cosicché possa diventare uno strumento per la relazione.

Certo è che si tratta di mondi nuovi, inesplorati, fatti di personaggi, avatar, soggetti antropomorfi: è nelle loro storie che ci si deve addentrare, per capire qualcosa e per raggiungere i nostri adolescenti, come afferma Tisseron (2014) "*là dove sono, ovvero in quei mondi*", poiché proprio quei mondi "possono anche costituire un sostegno per l'appropriazione delle esperienze soggettive".

Quale può essere il senso di questa posizione adulta curiosa e che si addentra insieme a loro in questi mondi? Proprio perché la loro vita spesso si muove tra mondo reale e mondo virtuale, iniziare dal mondo in cui si sentono più competenti, a volte più adeguati, in cui il confronto con l'altro non sollecita come nel mondo reale, può farli sentire a proprio agio e visti. Anche perché, sono sufficientemente circondati da adulti che nella realtà ricordano loro con una certa frequenza che quel mondo non è buono, non è sano, non è vero. Invece, per alcuni adolescenti è così vero e così buono, che attraverso il gioco si stringono relazioni (che possono coprire distanze geografiche inimmaginabili nella realtà), ci si identifica in personaggi con poteri grandiosi, si ricoprono ruoli di conduzione di gruppi, si inizia a costruire, nel faticoso lavoro di soggettivazione e ricerca identitaria, un Sé futuro che può pensarsi, nella realtà, proprio investito nel mondo virtuale.

Il tentativo forzato di tirarli fuori da quei mondi può essere molto rischioso: non solo rende difficile il dialogo tra generazioni (genitori-figli, insegnanti-alunni), ma anche, laddove le pressioni adulte diventano così intollerabili da non permettere l'espressione del proprio vero Sé, potrebbe dar vita a un Sé che certamente si adegua alle aspettative del mondo adulto, tuttavia, è un Sé inautentico e non visto nei propri desideri, bisogni e aspirazioni. Come afferma Tisseron (2014) *"l'essere umano è costantemente spinto a simbolizzare (la sua identità, il suo ruolo nella successione delle generazioni, i suoi desideri), ma può riuscirci solo attraverso gli scambi con gli altri. Tutto ciò che gli impedisce di farlo, minaccia invece la sua costruzione, a cominciare dall' assenza di un interlocutore che possa accompagnare le sue diverse esperienze del mondo"*.

Così, mentre nel mondo fuori può essere così difficile spiegare quanto sia importante quella parte della propria vita, la stanza può diventare un ponte tra i due mondi, quello reale e quello virtuale: da una parte perché consente di portare il secondo nel primo, dall'altra perché è un altro luogo, al di fuori della propria cameretta, in cui poter parlare di quella parte di sé, permettendo a un altro di entrarvi, scoprirla, guardarla. E il nostro compito è non solo di accoglierla, ma anche di trattarla con delicatezza e avvicinarci ad essa con sguardo interessato.

Finora si è parlato di sguardi, ma uno dei nostri strumenti di lavoro è la parola. Quando osserviamo un gruppo (amicale, professionale, familiare) possiamo scorgere nei modi di fare e nel linguaggio delle caratteristiche comuni. Ogni gruppo ha un proprio lessico: per prendere in prestito il titolo dell'opera di una nota scrittrice, Natalia Ginzburg, un *lessico familiare*. Accade, appunto, tra gruppi di amici, all'interno di una famiglia,

tra colleghi che svolgono la stessa professione, e accade anche tra gli adolescenti che giocano ai videogiochi. Non solo genericamente pare esserci un linguaggio che accomuna il gruppo dei gamers, ma anche un linguaggio specifico per ogni tipo di videogioco. Un po' come i dialetti di uno stesso idioma. Chi gioca a *Fortnite* non utilizza lo stesso lessico di chi gioca a *League of Legends*, o ad *Assassin's Creed* o a *Pokemon Go*, per citarne alcuni. Utilizzare il lessico dell'adolescente consente di capirsi, ma soprattutto lo fa sentire visto. D'altronde, noi siamo lì per loro, per essere contenitori dei loro pensieri, desideri, angosce, preoccupazioni. Scegliere di usare una parola piuttosto che un'altra, il loro linguaggio e non il nostro, è un movimento relazionale così potente che, proprio quando pensiamo che stiamo parlando di videogiochi, ecco che si apre la porta per un altro mondo, quello interno.

Così, un personaggio diventa un'immagine per parlare di sé, di chi si è, delle proprie qualità, dei propri limiti, dei poteri che si desidererebbe avere; un combattimento nel gioco diventa l'occasione per parlare del rapporto con gli amici o con i genitori;



una *skill* acquisita diventa un modo per riflettere sulle proprie capacità e sul proprio futuro. Come può accadere con un libro, un film, un quadro, così il videogioco entra in stanza come un terzo, che fa da ponte tra analista e paziente per costruire, con pazienza e cura, la relazione: sono oggetti attraverso cui capiamo qualcosa del mondo interno dell'altro e del suo processo di soggettivazione o, meglio, soggettualizzazione (Tisseron, 2014).

Questo, però, può accadere se e solo se, come terapeuti, ci posizioniamo non solo in ascolto, ma in posizione attiva, seduti con sguardo vigile al limitare della nostra poltrona, protesi in avanti. È solo così che, tra sguardi e parole, si costruisce insieme il ponte per accedere a un quarto mondo: non il mondo reale, non il mondo virtuale, non il mondo interno. Il mondo della relazione che tutto contiene.

Per approfondire

Winnicott D.W. (1965) Trad. it. Sviluppo affettivo e ambiente. Armando, Roma, 1970.

Tisseron S. (2014) Prova a prendermi, La mediazione dei mondi digitali nella terapia degli adolescenti. In: Cahn R., Gutton P., Robert P., Tisseron S. – Monniello G. (A cura di) L'adolescente e il suo psicoanalista. Astrolabio, Roma.

Sull'autrice

Ludovica Bonsignore – Psicologa, Specializzanda in Psicoterapia Psicoanalitica dell'Età Evolutiva presso PsiBA, Istituto di Psicoterapia del Bambino e dell'Adolescente. – ludovica.bonsignore@outlook.it



A CURA DI A. BONAMINIO

La scatola dei giochi virtuale come spazio psichico intermedio nell'adolescenza e preadolescenza

Nel lavoro psicoanalitico con i bambini e con gli adolescenti il gioco rappresenta da sempre uno strumento privilegiato di accesso al mondo interno del soggetto, occupa un posto centrale nella comprensione e nel trattamento della vita psichica. Già Melanie Klein (1932) aveva attribuito al gioco una funzione fondamentale nel lavoro terapeutico con il bambino, considerandolo l'equivalente della parola nell'analisi degli adulti. Attraverso l'attività ludica il bambino può infatti esprimere il proprio mondo interno e mettere in scena fantasie inconse, conflitti e angosce che non trovano ancora una forma rappresentabile nel linguaggio verbale. Il gioco diviene così uno strumento privilegiato di accesso all'inconscio, un dispositivo che consente al terapeuta di osservare e interpretare i processi psichici del bambino analogamente a quanto avviene con le associazioni libere nell'analisi dell'adulto. La classica scatola dei giochi di memoria kleiniana (1955) si configura come uno spazio tecnico e simbolico nel quale il bambino può proiettare, conservare e trasformare aspetti del proprio mondo interno. Questa impostazione rimane un punto di partenza fondamentale anche quando ci si confronta con i linguaggi della contemporaneità.

Il pensiero di Winnicott consente di ampliare ulteriormente questa prospettiva; l'esperienza del giocare non rappresenta soltanto uno strumento tecnico della cura,

ma il luogo stesso in cui la relazione terapeutica può prendere forma. Come egli afferma, "la psicoterapia si colloca nella sovrapposizione di due aree di gioco, quella del paziente e quella del terapeuta" (Winnicott, 1971, p. 70). La possibilità di giocare costituisce quindi una condizione essenziale del lavoro terapeutico: se il terapeuta non è in grado di giocare, diventa difficile incontrare il paziente nel suo mondo psichico; allo stesso tempo, uno degli obiettivi della terapia può essere proprio quello di rendere il soggetto nuovamente capace di giocare.

Il *playing* indica l'esperienza viva, creativa e trasformativa del giocare, mentre il *game* introduce una dimensione più regolata,



organizzata, talvolta anche difensiva. È nello spazio potenziale, nello spazio intermedio tra realtà interna e realtà esterna, che il soggetto può fare esperienza della creatività e utilizzare l'intera personalità. Se si assume davvero questa prospettiva, diventa possibile pensare che anche gli oggetti della cultura digitale, quando entrano nel setting e vengono condivisi nella relazione, possano trasformarsi in strumenti del giocare. È proprio nello spazio potenziale, originariamente costituito nella relazione madre-bambino, che il soggetto può fare esperienza della creatività e dell'illusione di onnipotenza proprie del gioco. Come sottolinea Winnicott, "è giocando e solo giocando, che il bambino o l'adulto, è capace di essere creativo e di usare per intero la sua personalità" (1971, p. 95).

Se nella tradizione psicoanalitica gli oggetti ludici utilizzati nel setting erano prevalentemente materiali concreti – giocattoli, costruzioni, strumenti di disegno – la trasformazione dei contesti culturali contemporanei ha progressivamente introdotto nuove forme di gioco legate alle tecnologie digitali. I giochi dei bambini del XXI secolo hanno infatti conosciuto una trasformazione profonda con lo sviluppo del digitale e dei videogiochi, che sono entrati progressivamente a far parte dell'universo culturale e simbolico delle nuove generazioni. L'esperienza videoludica coinvolge il soggetto in universi narrativi e sensoriali complessi, nei quali si alternano dimensioni di identificazione, competizione e immersione sensoriale e percettiva. Attraverso l'avatar il giocatore può sperimentare movimenti identificatori ed empatici, mentre l'interazione con il dispositivo digitale produce una particolare illusione di controllo e di padronanza del mondo rappresentato.

LA SCATOLA DI GIOCHI VIRTUALE

È proprio a partire da esperienze di condivisione degli strumenti digitali in

seduta che ho introdotto da diversi anni nella mia pratica clinica, la possibilità di fare esperienza dell'utilizzo di una scatola di giochi virtuale, (Bonaminio A. 2016, 2017b, 2025, 2026), un'evoluzione ed estensione della classica scatola dei giochi di memoria kleiniana. Con questo termine intendo un dispositivo clinico che nasce, in una dinamica di trovato-creato, per dirlo con Winnicott, dall'incontro tra l'aspettativa-richiesta del paziente e la disponibilità-offerta del terapeuta. Essa è costituita, per ciascun paziente, da uno spazio digitale personale e privato, organizzato attraverso un account individuale all'interno di un computer potenzialmente disponibile nel setting terapeutico, ed è pensata specificamente per le peculiarità evolutive della fase preadolescenziale e adolescenziale e per il funzionamento dei pazienti "gravi". Non si tratta soltanto di uno strumento operativo: progressivamente diventa uno spazio psichico condiviso, che tiene traccia dell'incontro fra paziente e terapeuta, dei relativi affetti transferali, controtransferali e della storia del processo terapeutico.

La sua specificità clinica sta proprio nel fatto che essa si colloca nella continuità della tradizione psicoanalitica del gioco, ma ne rappresenta al tempo stesso una trasformazione coerente con gli oggetti e i linguaggi della contemporaneità. Il soggetto può continuare a giocare con il proprio mondo interno attraverso immagini, narrazioni, scenari videoludici, video, foto, avatar, profili, playlist, composizioni digitali, senza essere costretto a rientrare in modalità espressive percepite come infantilizanti o non più praticabili. In questo senso la scatola di giochi virtuale può costituire un medium terzo: non coincide né con il puro oggetto tecnologico né con la sola proiezione del mondo interno del soggetto, ma con quello spazio intermedio in cui l'oggetto tecnologico diventa condivisibile, utilizzabile psichicamente, trasformabile nella relazione terapeutica.

PREADOLESCENZA, QUASI-PUBERTARIO E FUNZIONE DI PONTE

Il riferimento ai lavori della Sapio (2008a, 2008b) consente di mettere in luce in modo particolarmente efficace la pertinenza della scatola di giochi virtuale nella preadolescenza. Il preadolescente vive infatti nel territorio del non più e del non ancora: non più sostenuto dalla tenuta relativamente organizzata della latenza, non ancora in grado di appropriarsi in modo sufficientemente rappresentato e soggettivato di ciò che il puberale sta producendo. In questa fase il soggetto preavverte il cambiamento senza comprenderlo pienamente. L'eccitazione è diffusa, poco mentalizzata, ancora priva di oggetti e significati pienamente rappresentabili. Il ricorso al corpo, al percettivo, al concreto, alla manipolazione, alla tenuta e alla resistenza degli oggetti occupa una funzione decisiva. La scatola di giochi virtuale offre allora un contenitore intermedio in cui tale eccitazione può trovare forme di espressione meno agite e più simbolizzabili.

Alla luce del concetto di quasi-pubertario, essa può essere pensata come uno spazio che accompagna il soggetto in uno stato di indeterminatezza creativa. Per il preadolescente e il primo adolescente la scatola di giochi virtuale può configurarsi come un oggetto psichico malleabile, nel senso proposto da Marion Milner (1987), cioè un oggetto al tempo stesso trasformabile e sufficientemente stabile. In questa fase può assumere la funzione di una sorta di ponte su un limbo evolutivo, in quel momento in cui il soggetto non riesce più a giocare con i giocattoli dell'infanzia ma non è ancora in grado di comunicare in modo sufficientemente articolato attraverso il linguaggio verbale. Per l'adolescente, invece, essa tende a configurarsi come un possibile spazio transizionale, nel senso winnicottiano del termine, nel quale diventa possibile giocare con emozioni, pensieri e fantasie attraverso linguaggi e codici espressivi contemporanei, non infantilizzanti e più consoni alla soggettività adolescenziale.

RAFFIGURABILITÀ PSICHICA, SCHERMO E VISIONE CONDIVISA

La scatola di giochi virtuale non è soltanto uno spazio ludico. È anche una superficie concreta e psichica sulla quale possono depositarsi tracce, immagini, prove di sé, tentativi di forma e di senso, senza costringere prematuramente il soggetto a una verbalizzazione che non gli è ancora disponibile. In questo senso il riferimento a César e Sára Botella (2001) è particolarmente fecondo. Il lavoro di raffigurabilità psichica riguarda proprio quel processo attraverso il quale elementi sensoriali, emotivi, pulsionali, inizialmente informi, possono convergere in una configurazione capace di renderli rappresentabili. Nel primo adolescente, caratterizzato da una fisiologica fragilità dei processi di simbolizzazione, l'esperienza di gioco attraverso la dimensione sensoriale e percettiva nei mondi virtuali può offrire una prima possibilità di raffigurabilità psichica proprio di quegli aspetti del proprio funzionamento corporeo e pulsionale vissuti con sorpresa, inquietudine e angoscia (Bonaminio A. 2014, 2016).

Lo schermo del computer assume qui una funzione particolarmente significativa. Film, immagini, video e videogiochi visualizzati sullo schermo possono costituire una sorta di



superficie di raffigurazione psichica, uno scenario intermedio collocato tra il mondo interno del paziente e la realtà della relazione terapeutica. Vedere video insieme, mostrare scene, fermarsi su una sequenza, scegliere un personaggio, commentare una narrazione, condividere il silenzio davanti a immagini che colpiscono, permette al soggetto di proiettare e organizzare aspetti della propria esperienza interna in uno spazio figurativo condiviso. Le narrazioni filmiche, ad esempio, possono così offrire scenari nei quali emergono temi centrali del processo adolescenziale: la differenziazione tra maschile e femminile, la costruzione dell'identità di genere, il confronto con lo sguardo dell'altro, le aspettative familiari e sociali, i conflitti tra unione e separazione.

L'ALLARGAMENTO DELLO SPAZIO PSICHICO

Quando la psicoanalisi incontra l'adolescenza, il rapporto con gli oggetti del gioco e con i codici espressivi si trasforma profondamente. Come osserva Jeammet (1992) i processi adolescenziali implicano una fisiologica periferizzazione ed esteriorizzazione della vita psichica: il soggetto ricorre alla realtà esterna e agli oggetti dell'ambiente per costruire uno spazio psichico allargato. In questo movimento gli oggetti della cultura contemporanea non sono semplicemente uno sfondo, ma veri appigli dell'attività psichica. Smartphone, videogiochi, social network, immagini, video e piattaforme di condivisione diventano supporti attraverso cui l'adolescente tenta di articolare la propria esperienza interna. La scatola di giochi virtuale si iscrive precisamente in questa linea: rende clinicamente utilizzabile ciò che già fa parte dell'ambiente psichico dell'adolescente.

Il riferimento a Tisseron (2011, 2012, 2013) consente di spingersi ancora oltre. Il cyberspazio può configurarsi come un vero e proprio teatro del Sé multiplo adolescenziale, (Biondo D., Bonaminio A., Scaringi D., Spagna G. 2015) uno spazio nel quale il soggetto sperimenta ruoli differenti e diverse configurazioni identitarie in via di costruzione. Ma, soprattutto, il virtuale non va pensato solo come luogo di immersione eccitatoria. Come Tisseron mette in luce, nell'esperienza videoludica si gioca sempre una dialettica tra eccitazione e controllo: il soggetto non cerca soltanto l'intensità, ma anche la possibilità di padroneggiarla. Questo aspetto è decisivo nel puberale, quando la trasformazione corporea e pulsionale espone il soggetto a una nuova ipersensorialità (Bonaminio A. 2014, 2016, 2017a). La scatola di giochi virtuale permette che tale dialettica si giochi all'interno di una cornice affidabile, dove l'eccitazione può essere contenuta, osservata, trasformata.

VIDEOGIOCHI, FORME DEL GIOCO E POTENZIALITÀ SIMBOLICHE

All'interno della scatola di giochi virtuale il videogioco occupa un posto centrale. Esso può essere pensato come uno spazio di mediazione simbolica. Ma in una prospettiva clinica ciò che conta è soprattutto il modo in cui il soggetto investe l'universo videoludico, si proietta negli avatar, sperimenta la labilità delle identificazioni, organizza il rapporto tra eccitazione e controllo, trasforma il percettivo in racconto, il gesto in scena, la scena in traccia condivisibile. Come nota Biondo (2024) l'esplorazione della realtà digitale del Sé dell'adolescente rappresenta un modo per analizzare il suo funzionamento. Il videogioco non cura da solo. È la relazione con il terapeuta a trasformarlo in un oggetto di mediazione capace di condensare fantasie, pulsioni, agiti, e di attualizzarli in una forma di "come se" condiviso nella seduta.

Le modalità di gioco possibili nella scatola di giochi virtuale sono molteplici. Vi è il giocare da soli in presenza dell'altro, che richiama la capacità di essere soli in presenza dell'altro (Winnicott 1957). Vi è il gioco condiviso, nel quale prendono forma movimenti identificatori e disidentificatori, rivalità, alleanze, fantasie di cooperazione o trionfo. Vi è il gioco osservato e narrato, nel quale il soggetto mostra all'altro la propria esperienza ludica e la

trasforma in superficie di raffigurazione. Vi è anche il giocare creando: costruire un avatar, montare immagini, scegliere musica, creare una canzone, comporre un archivio di foto, selezionare video, organizzare una playlist, aprire o immaginare un profilo Instagram, fare un museo immaginario. In tutti questi casi il digitale non è semplice contenuto, ma dispositivo formale che rende possibile una prima articolazione tra immagini, affetti e parola.

AVATAR, MASCHERE VIRTUALI E SÉ MULTIPLO

Uno dei nuclei più importanti riguarda l'esplorazione delle diverse parti di sé. Attraverso avatar, personaggi, profili e maschere virtuali l'adolescente può sperimentare diverse configurazioni identitarie senza doverle necessariamente agire nella realtà esterna. In questo senso le maschere virtuali, come le definisce Gozlan (2017), rappresentano strumenti di negoziazione identitaria: proteggono ed espongono, velano e mostrano, permettono di giocare con differenti configurazioni del Sé oscillando tra desiderio di visibilità e timore dello sguardo dell'altro. La maschera virtuale è, in fondo, una forma contemporanea di figurazione del lavoro identitario adolescenziale.

La creazione di avatar e l'uso dei videogiochi rendono particolarmente evidente questa mobilità dei processi identificatori e disidentificatori. Il soggetto può assumere il punto di vista di personaggi differenti, cambiare corpo, genere, abiti, funzioni, relazioni, attraversare diverse forme identitarie (Bonaminio A. 2019). Il mondo virtuale può allora diventare uno spazio nel quale vengono esplorati aspetti differenti del Sé, inclusi quelli connessi alla costruzione dell'identità di genere, alla differenziazione tra maschile e femminile, alla bisessualità psichica, alla tensione tra il proprio sentire e le attese familiari o sociali. Qui la scatola di giochi virtuale mostra tutta la sua funzione potenziale: rende trattabili aspetti identitari inizialmente vissuti come contraddittori, poco pensabili o ancora privi di configurazione stabile.

SOCIAL NETWORK, EXTIMITÉ E MUSEO IMMAGINARIO

Nella cultura digitale contemporanea i social network occupano un posto essenziale nei processi identitari dell'adolescente. Attraverso la creazione di profili, la scelta delle immagini, la condivisione di contenuti e l'interazione con gli altri, il soggetto tenta di



articolare una narrazione di sé che integri elementi della propria storia con i codici culturali del gruppo dei pari. In questo quadro assume particolare rilievo il concetto di extimité di Tisseron (2001): frammenti intimi del Sé vengono esposti allo sguardo dell'altro nel tentativo di ricevere una convalida e di potersene riappropriare. Non si tratta solo di esibizione narcisistica. Si tratta anche di un tentativo di organizzare e rappresentare la propria esperienza psichica nel contesto delle trasformazioni puberali e identitarie. In stretta connessione con questo movimento, le immagini, i selfie, le fotografie raccolte, montate, selezionate o condivise possono

costituire ciò che Monterosso, Gimenez e Bonnet (2024a 2024b) definiscono il museo immaginario dell'adolescente. Tale museo immaginario è una sorta di archivio simbolico e figurativo dell'esperienza di sé: il soggetto tenta di fissare e rendere visibile un'immagine di sé in divenire, cercando nello sguardo dell'altro una forma di riconoscimento e di rispecchiamento. All'interno della scatola di giochi virtuale questo museo immaginario può prendere la forma di cartelle di immagini, raccolte di foto, collage, profili, storie, archivi visivi, sequenze filmiche amate, canzoni che custodiscono stati del Sé. Anche qui il dispositivo funziona come medium terzo: conserva, mette in ordine, espone, protegge, rende narrabile.

FAMIGLIA, FAMIGLIA DESIDERATA E GRUPPO FAMILIARE INTERNO

Gli ambienti videoludici, le narrazioni filmiche e le costruzioni digitali permettono anche di mettere in scena configurazioni familiari (Bonaminio A. 2019). Alcuni videogiochi consentono di creare ambienti abitativi, legami di parentela, case, nuclei familiari, ruoli, relazioni, e di rappresentare famiglie percepite come reali, famiglie ideali o famiglie desiderate. Attraverso queste rappresentazioni possono emergere aspetti relativi alla differenza tra i sessi, alla distinzione tra generazioni, ai processi di differenziazione tra figlio, genitore e fratello, alle dinamiche di appartenenza, rivalità, riconoscimento ed esclusione. Lo spazio virtuale rende visibili elementi della rappresentazione interna delle relazioni familiari e delle fantasie che le accompagnano.

In questa prospettiva il riferimento a René Kaës (1993, 1999) è particolarmente utile. Secondo Kaës la psiche individuale è attraversata da configurazioni gruppali interne che organizzano le rappresentazioni delle relazioni familiari e delle posizioni soggettive all'interno del gruppo. Gli scenari familiari costruiti negli ambienti virtuali possono dunque essere compresi come forme di raffigurazione del gruppo familiare interno che possono anche configurarsi come delle costruzioni utilizzate per rappresentare il proprio dolore evolutivo e dolore intergenerazionale (Biondo, 2016, 2017). La scatola di giochi virtuale permette che tali configurazioni emergano non solo attraverso il racconto, ma anche attraverso la costruzione e la messa in scena: prima si vedono, si montano, si abitano, si giocano; poi possono diventare pensabili e, talvolta, interpretabili.

RITO INIZIATICO, RITUALITÀ OSSESSIVA E USO DIFENSIVO DEL VIRTUALE

La dimensione del gioco nei mondi virtuali può inoltre assumere, per molti adolescenti, una funzione prossima a quella del rito iniziatico. In un contesto contemporaneo caratterizzato da una crisi dei tradizionali garanti metasociali e metapsichici, (Kaës 2012) alcune esperienze ludiche nei mondi virtuali possono svolgere una funzione analoga a quella dei riti di passaggio (Bonaminio, A. Scaringi, D. Spagna, G. 2016, 2017). Attraverso prove, sfide, superamento di ostacoli, confronto con avversari, rischio di fallire o riuscire, il soggetto può sperimentare simbolicamente la messa alla prova delle proprie capacità, confrontarsi con il limite, con l'aggressività, con la rivalità fraterna, con il riconoscimento. I cosiddetti riti cibernetici possono allora costituire modalità contemporanee di trattamento delle trasformazioni puberali e identitarie.

Accanto a queste configurazioni creative del gioco, è però possibile osservare modalità più difensive o ripetitive che si collocano sul versante della ritualità ossessiva. In tali casi il gioco perde la sua dimensione trasformativa e si organizza come ripetizione rigida e autoreferenziale, nella quale la funzione simbolica tende a ridursi e prevalgono modalità autosensoriali e autocalmanti. La dimensione del rito lascia il posto a una ritualità vuota che tende a congelare il tempo e a difendere il soggetto dall'esperienza della mancanza, della dipendenza e del limite. La distinzione tra rito e ritualità permette così di

comprendere come l'uso delle tecnologie digitali e dei videogiochi possa collocarsi su traiettorie differenti: da un lato esperienze ludiche che favoriscono soggettivazione e simbolizzazione, dall'altro modalità di utilizzo difensive che sostengono ritiro narcisistico ed evitamento della relazione. Proprio qui la presenza del terapeuta come terzo affidabile è decisiva, perché può trasformare l'uso solitario e difensivo delle tecnologie in un'esperienza relazionale e simbolicamente significativa.

ASPETTI CREATIVI, DIFENSIVI E POTENZIALI DELLA SCATOLA DI GIOCHI VIRTUALE

Si può allora dire che la scatola di giochi virtuale rende particolarmente visibili tre versanti del lavoro psichico adolescenziale. Un versante creativo, in cui il soggetto usa videogiochi, immagini, avatar, video, canzoni, profili e archivi digitali per dare forma al proprio mondo interno. Un versante difensivo, in cui il virtuale viene utilizzato per schermare, ripetere, autosensualizzare, evitare l'incontro con la mancanza, con l'alterità e con il conflitto. E un versante potenziale, che è forse il più importante: quello in cui, grazie alla relazione, ciò che inizialmente era soltanto eccitazione, percettivo, concretezza o non senso può diventare figurabile, rappresentabile, pensabile. La scatola di giochi virtuale è dunque uno spazio in cui il soggetto può continuare a giocare con il proprio mondo interno attraverso i codici della contemporaneità, senza che il gioco perda la sua funzione psicoanalitica fondamentale.

CONCLUSIONI

La scatola di giochi virtuale può essere pensata come uno spazio psichico intermedio nel quale il soggetto preadolescente e adolescente continua a giocare con il proprio mondo interno attraverso gli oggetti e i linguaggi dell'ambiente digitale in cui è immerso. Essa si iscrive nella continuità della tradizione kleiniana e winnicottiana del gioco, ma la prolunga nella contemporaneità, dove il lavoro psichico passa anche attraverso schermi, immagini, video, videogame, avatar, maschere virtuali, social network, museo immaginario, canzoni, famiglie virtuali e scene condivise. In quanto medium terzo, oggetto malleabile, spazio transizionale, superficie di raffigurazione e contenitore di memoria, la scatola di giochi virtuale rende possibile una trasformazione clinica fondamentale: permette che l'adolescente, là dove ancora non riesce a dire, possa almeno mostrare, montare, vedere insieme, creare, giocare, e così iniziare a pensare.

Per approfondire

BIONDO D. (2016). La Tecnologia al crocevia intergenerazionale. *Richard&Piggle*, 24(3), 243-250.

BIONDO D. (2017). Mondo digitale e dolore evolutivo. *Rivista di psicoanalisi*. LXIII, 1 2017. Milano: Raffaello Cortina.

BIONDO D. (2024). Identità digitale del Sé. *Rivista di psicoanalisi*. LXX, 3 2024 831-848.

BIONDO D. BONAMINIO A. SCARINGI D. SPAGNA G.D. (2015).

Contributi del setting psicodinamico multiplo nel trattamento dei nuovi adolescenti in una società 2.0. Lavoro presentato nei Seminari Nazionali AGIPPsA. Roma Novembre 2015 .

BIONDO D. BONAMINIO A. SCARINGI D. SPAGNA G.D. (2016).

Genitorialità 2.0: Sostenere i genitori dei 'nuovi adolescenti' nell'era delle tecnologie digitali Lavoro presentato ai Seminari Nazionali AGIPPsA.

- BONAMINIO A. (2014) Attraverso lo schermo e quel che l'adolescente vi trovò AeP *Adolescenza e Psicoanalisi*, IX, 1, 101-122.
- BONAMINIO A. (2016). La prima adolescenza attraverso lo schermo: implicazioni cliniche nell'esperienza psicoterapeutica. *Richard&Piggle*, 24(3), 229-242.
- BONAMINIO A. (2017a). L'esperienza del video-gioco nello spazio psicoterapeutico: il caso di Antonio. Lavoro presentato al convegno nazionale Tra le Maglie della Rete. La tessitura dei legami in adolescenza: provocazioni rischi, nuove opportunità. Università di Napoli Federico II
- BONAMINIO A. (2017b). Cosa vede l'adolescente nello schermo del videogiochi? Lavoro presentato XII Convegno Nazionale AGIPPsA "Identità adolescenti - Alla ricerca di sé nella società complessa" 20 e 21 Ottobre 2017 Università Bicocca. Milano.
- BONAMINIO A. (2019). I-Gender. Alla ricerca della propria identità: dalla fantasticheria all'uso dei videogiochi. AeP *Adolescenza e Psicoanalisi*, XIV, 1.
- BONAMINIO A. (2025). Chi ha paura dello smartphone in seduta? Lo smartphone come potenziale "oggetto culturale" nello spazio transizionale tra adolescente e psicoterapeuta. *Adomagazine*. 2025/2 15, 36-43.
- BONAMINIO A. (2026). Non aver paura dello smartphone in seduta lo smartphone nello spazio potenziale tra adolescente e psicoterapeuta. AeP *Adolescenza e Psicoanalisi*, XXI, 1.
- BONAMINIO, A. SCARINGI, D. SPAGNA, G. (2016) Like or Dislike: Questions and Challenges in the Consulting Room of a 'Society 2.0'. *The EFPP Psychoanalytic Psychotherapy Review*, 10/2016. Disponibile in <http://www.efpp.org/review/>
- BONAMINIO, A. SCARINGI, D. SPAGNA, G. (2017) Riti e ritualità cibernetiche nella comunità dei fratelli digitali: riflessioni teorico-cliniche. *FunzioneGamma* n.40
- BOTELLA C., BOTELLA S. (2001). *La raffigurabilità psichica*. Roma: Borla, 2004.
- GOZLAN A. (2017) Envisager la création de masques virtuels... au sein des réseaux sociaux. *Revue de l'enfance et de l'adolescence* 2017/1 n 95, pp. 33 -46.
- JEAMMET Ph. (1992). *Psicopatologia dell'adolescenza*. Roma: Borla, 2004.
- MILNER M. (1987). *La follia rimossa delle persone sane*. Roma: Borla, 1992
- MONTEROSSO L., GIMENEZ G, BONNET C. (2024a). a scène oratoire contemporaine : le roman-photo adolescent. *Psychothérapies* 2023/3 Vol. 43, pp. 149 à 157-
- MONTEROSSO L., GIMENEZ G, BONNET C. (2024b). Le smartphone comme potentiel objet de relation. *Adolescence* 1 T.42 n 1 pp 129 - 140.
- KAËS R. (1993). *Il gruppo e il soggetto del gruppo. Elementi per una teoria psicoanalitica del gruppo*. Roma Borla, 1994.
- KAËS R. (1999). *Le teorie psicoanalitiche del gruppo*. Roma Borla, 1999.
- KAËS R. (2012). *Il malessere*. Roma Borla, 2013
- KLEIN M. (1932). *La psicoanalisi dei bambini*. Firenze G. Martinelli, 1969.
- KLEIN M. (1955). *La tecnica psicoanalitica del gioco: sua storia e suo significato. Nuove vie della psicoanalisi. Il significato del conflitto infantile nello schema del comportamento dell'adulto*. 1966. Milano Il Saggiatore.
- SAPIO M. (2008a). Tra il non più e il non ancora: l'enigmatica articolazione tra latenza e adolescenza. *Richard&Piggle*, 16(1), 229-242.
- SAPIO M. (2008b). Non più bambino non ancora adolescente. *Riflessioni su una metamorfosi*. AeP *Adolescenza e Psicoanalisi*, III, 2, 101-122.
- TISSERON S. (2001). *L'intimité surexposée*. Paris : Hachette, 2002.
- TISSERON S. (2004). *Le virtuel à l'adolescence, ses mythologies, ses fantasmes et ses usages*. *Adolescence*, 47, pp. 9-32.

- TISSERON S. (2011). Les nouveaux réseaux sociaux sur internet. Psychotropes 2011/2 (Vol. 17). 99 à 118. Éditions De Boeck Supérieur.
- TISSERON S. (2012). Clinique du virtuel : rêvasser, rêver ou imaginer. Adolescence, 79, pp. 145-157.
- TISSERON S. (2013). Prova a prendermi. In Chan R., Gutton Ph., Robert Phi., Tisseron S. L'adolescente e il suo psicoanalista (2013). Roma: Astrolabio
- WINNICOTT D.W. (1957) La capacità di esser solo. In Sviluppo affettivo e ambiente 1965. Roma: Armando
- WINNICOTT D.W. (1971). Il gioco: formulazione teorica. In Gioco e realtà. Roma: Armando Editore.
- WINNICOTT D.W. (1971). Il gioco: attività creativa e ricerca di sé. In Gioco e realtà. Roma: Armando Editore

Sull'autore

Angelo Bonaminio – Psicologo psicoterapeuta – SOCIO A.R.P.Ad –
angelobonaminiopsy@gmail.com – Via Taro 9 199 00199 Roma – Viale di Val Fiorita 86
00144 Roma



A CURA DI M. SIVILOTTI, S. RESCHINI

Ma si può dire?!?!

Il gioco nei percorsi di affettività e sessualità

Lo scopo di questo breve scritto è di fornire spunti operativi e qualche riflessione clinica rispetto ad una modalità di realizzazione di incontri nel gruppo classe per trattare i temi di affettività e sessualità attraverso il gioco.

Da molti anni noi realizziamo progetti di affettività e sessualità nelle scuole primarie e secondarie di primo e secondo grado. Lo scopo di tali progetti è quello di aumentare le competenze rispetto a temi molto vasti di conoscenza e gestione delle proprie ed altrui emozioni e sensazioni corporee collegate allo sviluppo psicosessuale e relazionale. La presenza, in diversi incontri, di figure professionali complementari (psicologi, psicologhe e ostetriche soprattutto) consentono di presentare i vari argomenti sia dal vertice più legato al corpo e alla riproduzione, sia dal vertice emotivo consentendo ai ragazzi e alle ragazze di rendersi conto di come la sessualità sia una dimensione che coinvolge la totalità dell'individuo e permei, in diverse sfumature, le diverse relazioni.

Gli incontri che svolgiamo in classe hanno un'intrinseca valenza clinica: la relazione che si instaura con il gruppo classe è fondamentale al fine di poter avere un effettivo scambio emotivo prima ancora che di conoscenze.

Spesso si utilizzano attività rompighiaccio o si modifica la normale disposizione dei banchi per definire uno spazio fisico e psichico volto alla possibilità di comunicare più liberamente e si definisce uno spazio relazionale improntato sulla libertà e sulla

fiducia: nessuno deve sentirsi costretto ad intervenire, i giudizi vengono sospesi, ogni dubbio è ben accolto, viene rispettata la privacy di ognuno. Tuttavia, sovente, il tema della sessualità fa insorgere varie resistenze nel gruppo o in singoli elementi. Questo non appare strano: il tema della sessualità è ancora oggi circondato da un manto di tabù e non detti, collegato ad ancestrali sensi di colpa e giudizi impietosi, soprattutto al divergere dal modello eterosessuale. Forse è opportuno ricordare che l'Italia è uno dei pochi stati europei in cui l'educazione sessuale non è obbligatoria per legge e che non ha un



programma di formazione degli insegnanti su questo tema, cosa che lascia alle singole scuole l'onere di attivare i percorsi reperendo personale esterno che se ne occupi (gratuitamente per le scuole). Inoltre, solo qualche mese fa, nel novembre 2025, vi è stato un acceso dibattito politico rispetto alla possibilità di ostacolare la trattazione dei temi di affettività e sessualità nelle scuole primarie e secondarie di primo grado, con la paura che all'interno di tali incontri si propugnasse una peraltro inesistente "teoria gender". Ad oggi infatti gli incontri nella scuola primaria non dovrebbero trattare il tema della sessualità, mentre nelle scuole secondarie di primo grado è richiesto il consenso delle famiglie alla presenza del ragazzo o della ragazza agli incontri.

Purtroppo, in questo clima di adulti che non si prendono la responsabilità di attuare una seria discussione su come informare adeguatamente i ragazzi su temi così importanti, i ragazzi cercano le loro risposte nel solipsismo della pornografia o dei contenuti trasmessi attraverso i social, che solitamente hanno ben poco di scientifico e contribuiscono a ingigantire falsi miti, paure, senso di inadeguatezza, inferiorità.

Dunque spesso in classe alle naturali resistenze dei ragazzi e delle ragazze a trattare in gruppo con i coetanei (e alla presenza di due adulti sconosciuti) degli argomenti che riguardano direttamente loro, il loro senso di intimità, la paura rispetto ai propri cambiamenti fisici ed emotivi, la scoperta di desideri ed emozioni potenti e rivoluzionarie, si somma un mondo adulto chiuso e spaventato (o forse invidioso di una gioventù e una potenza che ormai non ricorda più?) e che cerca di informare i ragazzi su quanto possano andare male le relazioni parlando più volentieri dei casi di violenza che di come costruire rapporti di affetto reciproco e spaventando narrando le numerose malattie sessualmente trasmissibili e tralasciando come sia eccitante e appagante l'esperienza di desiderare ed essere desiderati.

Eppure, eppure... che cosa è la sessualità? Come possiamo definirla? Prenderemo a prestito alcuni passi dal bel libro di Chiara Navarra e Cristiano Salvemini, in cui nel capitolo "Il tramonto dell'Eros?" si dice che la sessualità "è sempre stata intesa come parte integrante della scoperta di sé, ovvero di progressiva costruzione e definizione dell'identità personale." E che "L'erotismo costituisce un'esperienza complessa e polisemica, che si dispiega ben oltre il comportamento sessuale esplicito o la sessualità intesa in senso biologico. Esso rinvia piuttosto ad un insieme articolato di vissuti, abitudini e rappresentazioni che coinvolgono l'individuo su più livelli – corporeo, affettivo, psichico, simbolico." Gli autori esaminano poi la sessualità attraverso suggestioni artistiche evidenziandone le dimensioni di vitalità (Eros come pulsione di vita), mistero (il desiderio dell'inconoscibile) e generatività (l'Eros come creazione).

Volutamente non scendiamo nei particolari e lasciamo che queste parole così evocative ci aprano ad una riflessione: come possiamo restituire ai ragazzi un discorso sulla sessualità che risulti vitale, misteriosa e creativa? Come è possibile crearlo insieme? Come restituire loro la dimensione del divertimento, della scoperta e del dialogo presente in una relazione in cui la sessualità sia qualcosa che consenta uno scambio reciproco in cui i due individui producano qualcosa che sia più della somma delle parti?

Ci siamo risposti che avremmo potuto creare questa dimensione relazionale attraverso il gioco. Abbiamo pensato a dei giochi che potessero coinvolgerli e che avessero a che fare con il superamento dei tabù e con lo spostamento da un piano concreto e corporeo a una dimensione simbolica.

Il gioco con cui apriamo il primo incontro, all'interno dei progetti svolti nella secondaria di secondo grado, è proprio una versione personalizzata di Taboo, il celebre gioco di società che richiede ad un giocatore di fare indovinare alla propria squadra una parola senza poterla mai pronunciare e senza utilizzare una serie di altre parole collegate a quella da fare

indovinare. Il giocatore pertanto dovrà inventarsi giri di parole o definizioni basate su conoscenze condivise o utilizzare il pensiero laterale al fine di far pronunciare la parola giusta agli altri.

Nella nostra versione di Taboo, le parole da fare indovinare erano quelle che negli anni passati emergevano più di frequente quando svolgevamo i brainstorming in classe sul tema di affettività e sessualità. Abbiamo quindi utilizzato parole e concetti che altri coetanei prima di loro avevano spontaneamente associato ai temi che dobbiamo trattare in classe, chiedendo loro di farli indovinare agli altri sforzandosi di articolare spiegazioni creative.

Attraverso alcuni tentativi successivi siamo giunti a trovare una metodica che consenta a tutta la classe, divisa in squadre, di poter tentare di indovinare le parole Taboo. Inoltre, favoriamo la discussione all'interno dei vari gruppi consentendo solo ad un rappresentante di squadra di tentare di indovinare, in tal modo i ragazzi e le ragazze devono comunicare tra loro suggerendo le possibili soluzioni.

Otteniamo in tal modo un clima di gioco, di comunicazione reciproca molto fertile e inoltre abbiamo la possibilità di approfondire alcuni temi nel caso in cui sentiamo emergere già argomenti utili per la discussione o falsi miti sulla sessualità. La componente di competizione tra i gruppi deve essere gestita in maniera sapiente, poiché in alcune classi in cui la dinamica competitiva interna è molto sentita, vincere il gioco rischia di diventare l'obiettivo dell'attività, piuttosto che lo scambiarsi informazioni o approfondire i temi. Chiude l'incontro il momento in cui i ragazzi e le ragazze possono farci avere domande anonime alle quali daremo risposta nel secondo incontro.

Abbiamo notato che anche con l'utilizzo della nostra versione di Taboo la numerosità e la qualità delle domande anonime non si è modificata rispetto al passato e la varietà degli argomenti rimane ampia, dunque come metodologia di

apertura degli incontri il gioco risulta efficace tanto quanto il vecchio brainstorming. Il vantaggio è un clima di maggiore giocosità e piacevolezza e una riduzione notevole dell'imbarazzo.

Nell'incontro successivo, che si svolge con la presenza di uno psicologo o una psicologa e dell'ostetrica, rispondiamo alle domande anonime e prendiamo in esame l'aspetto più corporeo anche attraverso la richiesta posta ai ragazzi di disegnare alla lavagna i genitali esterni maschili e femminili, trovando insieme a loro le parole per definire le parti e quali siano le varie funzioni.

Nel terzo e ultimo incontro, tenuto ancora una volta da noi psicologi, utilizziamo un altro gioco altrettanto celebre e diffuso: le carte Dixit. Le carte di Dixit raffigurano personaggi, situazioni e paesaggi fiabeschi, onirici, estremamente evocativi e che si prestano alle libere associazioni.

L'idea di utilizzare le carte Dixit all'interno di questo percorso nasce da un'esperienza concreta che ci è capitata come operatori all'interno di una classe, trovando di fronte un gruppo di adolescenti completamente bloccato nel tentativo di affrontare un tema complesso come la sessualità. Di fronte a questo silenzio, era emersa la necessità di individuare un mezzo, uno strumento capace di facilitare l'espressione dei loro pensieri più intimi, creando un canale che permettesse di far emergere paure, desideri e riflessioni, per poi condividerli all'interno del gruppo classe. Si tratta, dunque, di un'idea costruita insieme ai ragazzi, a partire proprio da ciò che inizialmente li mette in difficoltà: le loro paure. Durante il primo momento di incontro con questo gruppo specifico, erano affiorate alcune parole e immagini legate alla sessualità, quasi sempre espresse in forma metaforica. Era stato proprio questo elemento simbolico a rappresentare il punto di partenza. Accogliendo il loro linguaggio, si era deciso di raccogliere quelle poche parole emerse, spesso pronunciate con fatica, e

organizzarle in quattro macro-tematiche, individuate sia per la loro rilevanza per i ragazzi, sia per la difficoltà con cui venivano affrontate.

Nell'attività che proponiamo con le carte Dixit, dopo aver chiesto ai ragazzi di dire liberamente le cose che si ricordano di aver trattato negli incontri precedenti oppure se sentono il bisogno di parlare di qualche argomento che fino ad allora non è stato toccato, accorpamo le suggestioni da loro prodotte in un congruo numero di temi e in seguito chiediamo ad ogni gruppo di scegliere una carta che secondo loro rappresenta i temi che abbiamo definito. Poi, un rappresentante per ogni squadra espone alla classe i motivi per cui hanno scelto quella carta specifica e alla fine dell'esposizione tutta la classe vota la carta che meglio rappresenta secondo la maggioranza il concetto ricercato. Anche in questo caso vi è una competizione da gestire e trasformare in attività utile all'intero gruppo classe.

Questo meccanismo si è rivelato particolarmente efficace. L'attenzione dei ragazzi, infatti, si sposta dalla difficoltà di parlare apertamente di sessualità al coinvolgimento nella dinamica di gioco e nel desiderio di contribuire al successo del proprio gruppo. In questo modo, quasi senza accorgersene, riescono a esprimersi con maggiore libertà, entrando nel merito delle questioni e dando voce a paure, aspettative e desideri tipici della loro età.



Attraverso questa modalità di integrazione del gioco all'interno degli incontri in classe si tenta di associare la componente emotiva della piacevolezza e del sentirsi a proprio agio ai temi di affettività e sessualità. La componente conflittuale delle dinamiche del gruppo classe può essere incanalata e messa al servizio del lavoro attraverso la competizione. Implicitamente a molte domande viene data risposta dagli stessi ragazzi, esplicitando loro stessi parole e concetti all'interno di una dimensione in cui la ricerca delle parole per esprimere ciò che sentono (attività sempre più faticosa da quando spesso le parole sono generate o copincollate da qualche intelligenza artificiale) avviene in un contesto di rinforzo reciproco. Il gruppo classe, che sovente si presenta come gruppo in assunto di base, contenitore delle paure e delle angosce associate alla sessualità conosciuta e non conosciuta, attraverso l'attività ludica può diventare un gruppo di lavoro il cui obiettivo più evidente (vincere la competizione) veicola anche il desiderio di conoscere ed entrare in contatto con gli aspetti più vitali e trasformativi.

Un momento particolarmente significativo è quello della scelta delle carte. Quando il mazzo arriva tra le mani dei gruppi, l'atmosfera cambia: si percepiscono curiosità, entusiasmo e una certa adrenalina. I ragazzi sfogliano le immagini, discutono, si confrontano. Ognuno tende ad assumere spontaneamente un ruolo all'interno del gruppo, contribuendo alla costruzione di un significato condiviso. Tra risate e commenti, spesso legati a possibili allusioni, emergono opinioni diverse, che cercano progressivamente un punto di incontro. È in questa fase che il gruppo si rivela davvero: i partecipanti si espongono tra loro, cercano complicità, si ascoltano e iniziano ad affrontare in modo più

autentico una tematica che, al di fuori di quel contesto, viene spesso trattata con ironia per adeguarsi alle aspettative del gruppo dei pari.

Dopo questo lavoro "protetto" all'interno del piccolo gruppo, arriva il momento della condivisione con la classe. Ed è qui che si attiva una seconda dinamica, altrettanto significativa. Il grande gruppo diventa uno spazio di confronto più ampio: da un lato, si osservano compagni che si riconoscono nelle scelte e nelle interpretazioni altrui, mostrando consenso e apprezzamento; dall'altro, emergono anche posizioni divergenti, che aprono a discussioni autentiche e partecipate. In questo scambio tra accordo e disaccordo si crea un terreno fertile per il dialogo. La classe, nel suo insieme, diventa così un luogo in cui è possibile confrontarsi apertamente, dando forma a un discorso collettivo sulla sessualità che, partendo dal simbolico e dal gioco, riesce a superare barriere e inibizioni iniziali.

Per comprendere concretamente il tipo di apertura che questo gioco riesce a generare, è utile riportare un esempio recente emerso durante gli incontri con una classe di seconda liceo. Dopo le prime due sessioni, tra i temi rimasti maggiormente impressi agli studenti, sui quali avrebbero desiderato soffermarsi ulteriormente, tra le proposte hanno individuato due argomenti centrali: il primo rapporto sessuale e il timore di una gravidanza in età adolescenziale. Divisi in gruppi, hanno scelto alcune carte simboliche e, attraverso il confronto interno, hanno costruito riflessioni poi esposte al resto della classe. Rispetto al tema del primo rapporto, le immagini selezionate hanno dato forma a pensieri profondi e articolati. È emersa l'idea dell'altro come figura che accompagna in un "nuovo mondo", ma anche la percezione di una perdita dell'innocenza. Alcuni studenti hanno sottolineato l'importanza dell'attesa, vissuta come un elemento che permette di sentirsi più sicuri. Una carta, raffigurante un orologio e una candela che si consuma lentamente, è stata interpretata proprio come simbolo del tempo necessario per arrivare preparati a quel momento. Nella stessa immagine, la presenza di carte da gioco è stata letta come la metafora del "giocarsi le proprie carte" in una nuova esperienza, arricchita anche da un senso di rinascita. Accanto a queste riflessioni, è emerso con forza il dualismo tra paura e desiderio: da un lato il timore verso qualcosa di sconosciuto, dall'altro la curiosità e l'attrazione verso nuove esperienze. Il secondo tema, quello della gravidanza in adolescenza, ha fatto emergere vissuti altrettanto intensi. La parola più ricorrente è stata "oppressione", utilizzata per descrivere la percezione di un carico di responsabilità sentito come eccessivo rispetto alla propria età. Un gruppo ha scelto una carta divisa in due parti: una più scura, associata a emozioni come paura, indecisione e solitudine, e una più luminosa, che rappresentava invece il coraggio e il bisogno di sentirsi accolti. Altri studenti hanno optato per immagini altrettanto evocative: una piccola barca in mezzo alla tempesta, simbolo evidente di smarrimento e difficoltà, oppure una gabbia, interpretata come rappresentazione del senso di costrizione, della mancanza di prontezza e del peso del giudizio esterno.

Questi esempi mostrano con chiarezza come, grazie al supporto del gioco e delle carte, i ragazzi riescano a esprimere e condividere paure profonde legate alla sessualità. Il dispositivo ludico facilita il dialogo, rendendo più accessibili emozioni e pensieri che altrimenti resterebbero inespressi. Nel confronto, gli studenti si riconoscono nelle parole degli altri e trovano un senso di appartenenza.

Sono proprio questi ragazzi, al termine del progetto, a lasciarci un pensiero scritto in cui ci ringraziano per aver concesso loro uno spazio libero, entro il quale poter ammettere i propri dubbi, timori, pensieri, riportandoli senza eccessive preoccupazioni o inibizioni.

Ci permettiamo una piccola osservazione rispetto alla funzione del "mettere in parola" temi e concetti che i ragazzi e le ragazze pensano riguardo varie tematiche legate alla sessualità.

Ci sembra di cogliere una grande difficoltà da parte dei ragazzi e delle ragazze nell'eseguire questo compito e non solo per l'intrinseca necessità di possedere parole per esprimere concetti ancora vaghi e misteriosi, quanto per una disabitudine a farlo.

Spesso ci si trova in classi nelle quali il meme six-seven domina incontrastato. Crediamo sia opportuno effettuare una piccola spiegazione di tale fenomeno. Il "meme" è un concetto che nasce in ambito etologico e rappresenta una sorta di particella culturale trasmessa per imitazione all'interno di un gruppo definito da una cultura. Attualmente per "meme" si intende spesso un'immagine, un personaggio o un comportamento semplice che si diffonde rapidamente attraverso i social per una sua caratteristica intrinseca di colpire, divertire, esprimere in maniera rapida un contenuto emotivo grezzo. Nello specifico il meme "Six Seven" ha la peculiarità di non avere un significato specifico. Si tratta di pronunciare le parole "Six Seven" muovendo le mani come a soppesare due opzioni. Tuttavia, è sbagliato pensare che il suo significato sia quello di "valutare due opzioni", anzi è l'esatto contrario: è un meme che rimanda esso stesso all'assenza di pensiero e significato. Spesso infatti i ragazzi pronunciano "Six Seven" proprio in reazione a momenti di noia o di distrazione, per generare divertimento o ulteriore distrazione, oppure viene pronunciato da un ragazzo nel corso di un discorso in cui una persona, solitamente adulta, gesticola mentre ragiona sul soppesare due ipotesi e l'effetto è proprio quello di distogliere dal ragionamento. E la domanda adulta (o boomer) "Ma cosa significa Six Seven?" genera per sua stessa natura ulteriore ilarità e mancanza di risposta.

Forse, volendo portare una lettura simbolica di questo meme, potremmo provare a considerarlo come un tentativo di rendere evidente l'esistenza di un bacino di emotività

grezza che non trova altro modo di comparire se non affermare la propria esistenza pre-verbale attraverso parole prive di significato. O forse potrebbe essere la manifestazione della distruttività di emozioni che svuotano di senso il verbale e rendono impossibile l'elaborazione e la comunicazione. Oppure ci troviamo di fronte ad una raffinata sublimazione del concetto di assenza di senso razionale dell'intera esistenza umana.

Qualunque sia il significato reale o sognato di questo meme, noi ci siamo proposti di provare a realizzare un percorso inverso, cercando di sviluppare e stimolare un vocabolario reale che possa diventare il contenitore di elementi di sessualità che spesso i ragazzi possiedono in maniera grezza.

Un esempio che ci viene in mente: una gran parte dei ragazzi pensa che l'orgasmo sia il suono emesso da una donna (non un uomo! L'uomo al limite grugnisce!) che prova piacere nel rapporto sessuale e in classe se devono far capire il termine "orgasmo" spesso



non usano le parole: emettono il verso, solitamente in falsetto. E' evidente il contributo della pornografia nella generazione di tale effetto. Quindi noi spesso partiamo dal verso emesso, invitiamo i ragazzi a spiegarci a parole che cosa significhi, per poi ampliare il concetto e sfatare qualche falso mito. Proviamo quindi a generare una verbalizzazione e una alfabetizzazione in senso bioniano di applicazione di funzione alfa ad elementi beta. Possiamo quindi permetterci di "sognare" anche sui nomi dei giochi che abbiamo scelto per cercare di effettuare questa trasformazione: presentandoci con la nostra versione di "Taboo" (Non si può dire!) per arrivare ad un "Dixit" ("Egli ha detto!" e confidiamo ci sarà perdonato il libero adattamento dal latino).

Per approfondire

Antonino Ferro, Luca Nicoli (a cura di), "Pensieri di uno psicoanalista irriverente. Guida per analisti e pazienti curiosi.", 2017, Raffello Cortina Editore

Cesare Freddi, "La funzione del gruppo in adolescenza", 2005, Franco Angeli

Chiara Navarra e Cristiano Salvemini (a cura di), "I dolori del giovane adulto. Esperienze di psicoterapia psicoanalitica.", 2025, Mimesis

Donald Winnicott, "Gioco e realtà", 1971

Sulle autore

Miriam Silvilotti Rossetti - Psicologa specializzanda I anno di Area G -
miriam.sivilotti@gmail.com

Stefano Reschini - Psicologo psicoterapeuta di Area G - reschini.stefano@gmail.com



A CURA DI S. ROMANO

Giochiamo?

Il gioco come strumento di apprendimento emotivo e relazionale in contesti aggregativi¹

Da diversi anni Rifornimento in Volo è affidataria di due importanti progetti romani a committenza pubblica, in cui la dimensione aggregativa è parte integrante del lavoro svolto con preadolescenti e adolescenti.

Si tratta del Centro per le Famiglie e i Minori “La Ginestra in fiore” (alla sua terza edizione) nel Municipio IV, nel quartiere di San Basilio, e il Centro di Aggregazione Giovanile “Spazio Alternativo” nel Municipio IX, nel quartiere di Fonte Laurentina.

“La Ginestra in fiore” è un centro polifunzionale di sostegno psicosociale e psicoeducativo alle famiglie del territorio con figli minori, che offre loro diversi servizi di informazione, orientamento, consulenza psicosociale e sostegno psicologico; si tratta di un centro di prevenzione primaria e secondaria che intende contenere l’evoluzione negativa di possibili situazioni di rischio in cui qualunque famiglia può incorrere nel corso del proprio ciclo di vita: una separazione, un lutto, la perdita del lavoro, la migrazione, etc... È importante

sottolineare come “La Ginestra in fiore” sia un luogo particolarmente adatto a creare occasioni di gioco e di incontro tra i ragazzi grazie agli ampi spazi. Si tratta, infatti, di una ex scuola materna dotata di un grande giardino esterno, completamente recintato, e grandi spazi interni (le aule).

In questo contesto, sono stati attivati dei dispositivi laboratoriali rivolti a minori, con età variabile dai 6 ai 18 anni, i quali possono essere inviati dalle Istituzioni con cui il progetto è collegato (Servizio Sociale, ASL, Scuole territoriali), oppure accedere spontaneamente attraverso uno sportello informativo.

L’area laboratoriale è pensata per rispondere a diverse esigenze e a diverse fasce d’età, ed è così strutturata: Laboratorio Musicale; Spazio Compiti; Laboratorio di Apprendimento (spazio compiti aperto e sostegno al metodo di studio); Laboratorio Socioeducativo e Laboratorio Psicoeducativo (per gli adolescenti più inibiti e vulnerabili dal punto di vista della socializzazione). Lo scopo di questi dispositivi così diversificati è quello di offrire opportunità formative, ludiche, creativo-espressive e di supporto psicoeducativo a seconda dei bisogni specifici e del funzionamento di ciascun adolescente.

Il gioco, il giocare insieme, assume un ruolo fondamentale all’interno di tutte le attività laboratoriali, rivolte ai



preadolescenti e agli adolescenti, che accedono al Centro in uno o più giorni alla settimana, in base alle necessità.

Il laboratorio socioeducativo è diviso per fasce d'età, raccogliendo, nella prima di esse, bambini e preadolescenti dai 6 ai 12 anni; nella seconda, adolescenti dai 12 anni in su. Le proposte di gioco sono orientate a promuovere lo sviluppo di competenze sociali, emotive, comunicative e creative attraverso attività semi strutturate. L'elemento ludico è fondamentale per creare un clima positivo e motivante, rendendo l'esperienza grupppale piacevole e costruttiva in cui imparare a rispettare le regole della convivenza e del rispetto dell'Altro.

I giochi, soprattutto quelli di movimento nello spazio esterno del Centro, si rifanno a sport come calcio e pallavolo: scompare la competizione e l'attenzione alla performance, e il gioco appare come un efficace strumento per promuovere la socializzazione, l'inclusione e il rispetto delle regole. Le attività ludico-sportive tendono a favorire lo sviluppo fisico e mentale, insegnano il lavoro di squadra, la gestione della vittoria e della sconfitta, e rafforzano l'autostima, contribuendo alla formazione di ragazze e ragazzi attivi e responsabili.

Il laboratorio socioeducativo si differenzia da quello psicoeducativo perché include ragazzi e ragazze che non hanno particolari fragilità emotive, tali da rendere difficile per loro accedere e sostare nella dimensione della gruppalità e della tolleranza alla frustrazione data dal confronto con gli altri, cosa che per alcuni può risultare intollerabile.

Il laboratorio psicoeducativo², invece, è un dispositivo rivolto a giovani con particolari difficoltà relazionali causate da maggiori fragilità psicologiche, emotive e relazionali, a causa delle quali essi vivono una condizione di inibizione affettiva e isolamento sociale. La predisposizione di uno spazio "psicoeducativo" può consentire loro di accedere e di sostare all'interno di una dimensione grupppale, con lo scopo di costruire un percorso esperienziale in un piccolo gruppo "protetto" in cui sperimentare la sicurezza di poter essere accolti e sostenuti nelle loro difficoltà e nella scoperta delle proprie risorse emotive e relazionali. Un tale dispositivo richiede un metodo di lavoro specifico che integri l'aspetto psicologico e quello educativo e che favorisca la costruzione e il mantenimento di una dimensione grupppale: un aspetto centrale della costruzione identitaria in età evolutiva, in particolare in adolescenza.

Questo laboratorio all'interno de "La Ginestra in fiore" è rivolto a due gruppi diversi per fasce di età: l'uno rivolto a utenti di età compresa tra 11 e 13 anni, l'altro per utenti di età compresa tra i 14 e i 17 anni.

Attraverso attività ludiche, creative ed espressive, si offre loro la possibilità di fare esperienza del gruppo in un contesto protetto, che permette di esprimere la propria soggettività e favorisca processi di socializzazione con i pari e l'accrescimento delle competenze relazionali. Ogni incontro settimanale della durata di un'ora e mezza prevede che le attività siano strutturate in maniera tale per cui c'è un primo momento di accoglienza e di condivisione delle esperienze settimanali; successivamente i ragazzi e le ragazze scelgono un'attività da fare insieme alla quale, generalmente, segue una merenda e, infine, un momento conclusivo di saluti. Le attività si possono svolgere all'interno nella stanza riservata ai laboratori o nello spazio esterno del Centro.

Quando i ragazzi giungono al Centro per la prima volta, sono accolti prima individualmente per consentire loro di esprimere i propri sentimenti e pensieri rispetto alla nuova esperienza che si accingono a cominciare. Solitamente i ragazzi e le ragazze arrivano titubanti se non rigidamente difesi, spaventati dalla possibilità di aprirsi ad un contesto nuovo, che nel loro immaginario rappresenta un pericolo per il Sé: generalmente, infatti, dichiarano di non essere motivati in prima persona ma di essere stati "costretti" dai

genitori. Chiaramente non è possibile svelare il desiderio di giocare, di avere relazioni con i pari e di sentirsi appartenere alla propria generazione. Il gioco diventa uno strumento formidabile per abbassare le difese, de-strutturare un momento solitamente carico di angoscia. Nella conduzione di questo specifico laboratorio, il gioco assume una duplice funzione: di osservazione clinica del funzionamento di ciascuno e di apprendimento relazionale. Giocare insieme permette di osservare come ciascuno “usa” se stesso in relazione all’altro (in senso winnicottiano), nel timing dello scambio dei ruoli, delle funzioni e delle regole del gioco, appunto.

Qui “entra in gioco” una seconda e fondamentale funzione del giocare in gruppo: costruire, mediare e fare esperienza di sé in relazione all’Altro.

Solitamente si tratta di preadolescenti e adolescenti che hanno fatto esperienza di sé come diversi, rifiutati, derisi. L’isolamento ad un certo punto diventa uno strumento di difesa per proteggersi dagli altri, rinforzando però al contempo il proprio senso di inadeguatezza e la rabbia dovuta al senso di impotenza.

Per quanto possa essere difficile riconoscerlo, di solito e, fortunatamente, è ancora presente il bisogno di sentirsi parte di relazioni significative con i pari, di sentirsi parte di un gruppo e di poter avere un posto nel mondo.

È interessante pensare alle attività laboratoriali come ad una “palestra” in cui allenarsi al “gioco” relazionale, attraverso il quale cercare poi di costruire un’immagine di sé più funzionale e adeguata al contesto sociale, con l’auspicata possibilità poi di portare e usare fuori dal Centro le nuove competenze acquisite oppure riscoperte come parti di sé dimenticate e che si è ancora in grado di usare.

Il gioco in un contesto gruppale permette di fare esperienza di sé, degli altri e di sé con gli altri: si ha la possibilità di sintonizzarsi con i propri bisogni e con quelli dell’Altro, ma sperimenta il conflitto e la possibilità di riparare, si fa esperienza della frustrazione, si sperimenta anche di sentirsi capaci nonostante le difficoltà; capita anche che ci si rifiuti di giocare e/o ci si senta annoiati da un gioco, ed è importante anche avere la possibilità di poterlo esprimere talvolta come un diritto da “rivendicare”.



Altra esperienza aggregativa fondamentale presente nella progettazione di Rifornamento in volo è “Spazio Alternativo”³, un progetto che fa parte della rete municipale dei Centri di Aggregazione Giovanile – CAG – del IX Municipio di Roma, caratterizzati dall’obiettivo generale della “promozione dell’agio”, da raggiungere attraverso una varietà di azioni specifiche e differenziate, volte a rispondere e sostenere i bisogni evolutivi fase specifici e a promuovere una rete fra le realtà locali istituzionali e del terzo settore.

Nei CAG ragazze e ragazzi possono fare esperienza attraverso l’Altro, trovando un ambiente adeguato alle loro necessità evolutive; i centri aggregativi perseguono l’obiettivo di offrire ai giovani del territorio

esperienze ludico-ricreative adeguate ad i loro interessi e bisogni; promuovere opportunità di socializzazione anche attraverso specifici eventi; attivare interventi di supporto all'interno o in collaborazione con le organizzazioni scolastiche e i servizi territoriali; diffondere la conoscenza e l'informazione sui temi dell'Infanzia e dell'Adolescenza.

Nonostante siano entrambi dei contesti aggregativi, il Centro di Aggregazione Giovanile "Spazio Alternativo" ha delle caratteristiche proprie che lo differenziano dalle attività aggregative del Centro per le famiglie e i minori "La Ginestra in fiore". Di conseguenza, anche il gioco e il giocare assume delle caratteristiche diverse.

Il CAG è collocato all'interno di un vecchio casale riqualificato, con a disposizione due grandi stanze, una al piano terra e una al primo piano, con intorno un grande spazio verde, in cui sono presenti un campo da calcio, una pista di pattinaggio e due campi da bocce. Il servizio è rivolto a ragazzi e ragazze di età compresa tra 11 e 18 anni, con apertura di quattro ore al giorno per tre volte a settimana, alla presenza di tre o quattro operatori per turno.

Solitamente sono presenti tra i 7 e i 15 tra ragazzi e ragazze, che giungono all'apertura del servizio alle 14:30, dopo l'uscita da scuola, e vanno via dopo la chiusura intorno alle 18:30. Tempo e spazio sembrano dilatati e si passa da giornate in cui le attività sono abbastanza strutturate e giornate in cui l'aggregazione è più libera. Il cancello di ingresso rimane aperto, rappresentando una "porta aperta" per tutto il quartiere, che vive lo spazio esterno del CAG come un'estensione fisica della strada e del proprio territorio, mentre le attività strutturate con i preadolescenti e gli adolescenti vengono svolte all'interno, sotto un portico o nel campo da calcio, con la presenza degli operatori.

Attraverso le attività programmate dall'équipe di Spazio Alternativo (che comprende una psicologa, due educatrici e un educatore) si intende offrire momenti di

aggregazione e confronto creativo, oltre all'opportunità di poter affrontare le difficoltà tipiche di questa fase evolutiva, soprattutto attraverso il supporto del gruppo di pari e di specifiche figure professionali. Tutte le attività ludiche proposte sono finalizzate alla promozione dell'agio e alla prevenzione del disagio, al potenziamento delle competenze cognitive e relazionali dei giovani e della capacità di adattamento evolutivo attraverso la socializzazione.

Accade spesso che si creino dei piccoli gruppi che fanno attività diverse su iniziativa dei presenti. Il gioco, in questo caso, è soprattutto quello del "movimento" spontaneo e relazione.

È facilmente intuibile il motivo per cui il gioco sia movimento: ci si sposta tra spazio interno ed esterno, e all'esterno si può scegliere dove giocare; ci si può spostare tra gruppi, e ci si può spostare di piano. Il gioco all'esterno è solitamente rappresentato dalla dinamicità del calcio, della pallavolo e del pattinaggio: il calcio può diventare un momento di condivisione e socializzazione maggiormente spontanea con ragazzi e ragazze che ancora non fanno parte del CAG e con i quali ci si mette d'accordo per giocare insieme, formando delle squadre. Non manca la competizione, soprattutto tra coloro che fanno parte delle sezioni giovanili di alcune squadre importanti. Anche il pattinaggio è spontaneità e movimento libero: solitamente c'è un gruppo che, sapendo pattinare, dedica una parte del tempo a questa attività. Non c'è attenzione alla performance e capita di poter vedere qualcuno impegnato a fare delle figure di pattinaggio artistico (perché in passato faceva pattinaggio) e qualcuno che rimane attaccato alla recinzione e, in questi casi, capita spesso che chi sa di più aiuti chi è meno esperto. Il gioco è cooperazione: piacere di giocare insieme per sconfiggere le proprie ansie, l'insicurezza, la timidezza, anziché gli avversari.

Ciò accade anche con la pallavolo, in cui

ragazzi e ragazze con età molto diverse giocano per il gusto di giocare, ridere e stare insieme. Guardandoli si ha l'impressione che il loro corpo si liberi da alcune inibizioni e rigidità. Compare l'ironia e l'autoironia, che sostituisce il giudizio sulle proprie capacità di giocare e su quelle degli altri.

In questi giochi non ci sono né vincitori, né vinti, né esclusi: si gioca insieme per stare con l'Altro, favorendo una sensazione di fiducia, divertendosi, e sostenendo e rafforzando l'accettazione di sé e degli altri. A "Spazio Alternativo" accade anche spesso che il gioco necessiti di una maggiore strutturazione, per cui risulta fondamentale una conduzione specifica dell'attività ludica. Negli anni non è mancato di doversi confrontare soprattutto con dinamiche di prevaricazione e comportamenti devianti da parte di alcuni ragazzi e ragazze: il gioco è stato un importante strumento per lavorare su temi come l'inclusività, la parità di genere, la leadership negativa e positiva, gli stili comunicativi. Attraverso il gioco di gruppo, utilizzando soprattutto giochi da tavolo e di ruolo, si è cercato di sviluppare competenze etiche, relazionali e cognitive all'interno del gruppo dei ragazzi e delle ragazze, che spesso hanno diversi bisogni. È stato importante lanciare diverse sfide all'interno dell'attività ludica, dovute ad una composizione del gruppo non omogenea, per la presenza di ragazzi e ragazze di origine italiana e straniera, culture del gioco differenti, diverse abilità cognitive e capacità di relazionarsi con gli altri.

In questi casi, il gioco presso Spazio Alternativo è stato un importante veicolo per l'accoglienza, la socializzazione, l'interazione con i pari, e allo stesso tempo ha offerto la possibilità di lavorare sulla competizione, sulla vittoria e il fallimento, sull'autoregolazione emotiva, sugli elementi di leadership, sulla gestione dei conflitti, sulla tolleranza della frustrazione, sulla possibilità di superare le inibizioni e le difficoltà relazionali.

In tutti questi anni, il gioco nei contesti aggregativi, come i laboratori socio educativo e psicoeducativo del Centro per le Famiglie e i Minori "La Ginestra in fiore" e il Centro di Aggregazione Giovanile "Spazio Alternativo", ha permesso a molti ragazzi e ragazze di vivere la propria adolescenza, facendo esperienza di sé in modo più vitale e creativo, di sperimentare un senso di appartenenza, di riappropriarsi di un fondamentale tassello per il proprio sviluppo: la relazione con gli altri, una relazione fatta di corpo, pensieri, desideri, e paure. Un'esperienza reale e significativa fondamentale per la crescita.

Sull'autrice

Stefania Romano - Psicologa, Psicodiagnosta, Esperta in Neuropsicologia clinica - Rifornimento in volo. E-mail: s.romano@rifornimentoinvolo.it



A CURA DI A. N. HENRICH, D. P. LEVA

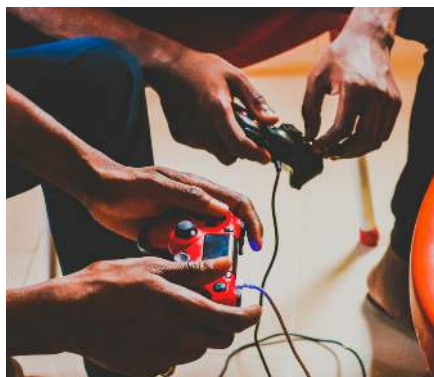
Giocare per crescere

Il videogioco come spazio transizionale nella relazione di Compagno Adulto

ABSTRACT: Il presente articolo si propone di descrivere il caso di F. (14 anni, M), un adolescente seguito da oltre un anno attraverso un intervento domiciliare di Compagno Adulto. L'obiettivo è quello di ripercorrere, anche alla luce della supervisione del caso, le diverse fasi evolutive della relazione terapeutica instaurata con l'operatore, analizzando come le dinamiche di transfert e controtransfert si siano trasformate grazie all'utilizzo dei videogiochi. Numerosi autori hanno già interpretato il gioco come un'area intermedia (Winnicott, 1971), nella quale è possibile esperire una realtà situata a metà tra il mondo interno e quello esterno. Il gioco digitale, o videogioco, rende tale concetto ancora più evidente: l'esperienza che vi si compie consente di contenere e rielaborare, in modo più accessibile e protetto, le angosce che l'adolescente vive nella quotidianità. Nel presente contributo ci soffermeremo su tre momenti evolutivi che hanno caratterizzato la relazione tra Compagno Adulto e adolescente: il gioco vicario, il gioco parallelo e, infine, il gioco competitivo. A ciascuna di queste fasi ludiche o a ciascun passaggio del processo evolutivo adolescenziale corrisponde una specifica configurazione relazionale, che si riflette in modo simmetrico sia all'interno del setting terapeutico sia nelle modalità di interazione con il contesto esterno.

F. viene segnalato alla Cooperativa

Rifornimento in Volo all'età di 13 anni. È un ragazzo alto e corpulento, con pelle chiara e uno sguardo spesso sfuggente. Seguito fin dall'infanzia dal servizio territoriale di Neuropsichiatria Infantile della periferia romana, giunge all'attenzione degli operatori per difficoltà significative nelle relazioni con i coetanei, scarsa regolazione emotiva e manifestazioni somatiche ricorrenti (dermatiti, infiammazioni croniche, marcato sovrappeso) che alimentano un profondo senso di vergogna. Questi aspetti rendono per lui particolarmente faticoso frequentare la scuola e rapportarsi ai compagni. Il rapporto con la neuropsichiatra si basa su una conoscenza longeva ma su un dialogo scarno, che non riesce a intercettare pienamente i suoi bisogni. Situazioni come quella di F, adolescenti "difficili", che non riescono a utilizzare una cura centrata esclusivamente sulla parola, sono quelle in



cui l'intervento domiciliare del Compagno Adulto (Castellano, Cordiale, 2002; Cordiale, 2006) rappresenta la scelta più adeguata. La metodologia è quella multifocale (Curto, Dalba, 2012), che richiede un lavoro coordinato tra diverse figure professionali (psicologi, neuropsichiatri, assistenti sociali, insegnanti) e istituzioni, integrando il mondo interno dell'adolescente e degli operatori con i contesti esterni significativi: famiglia, scuola e servizi. La presenza di un giovane psicologo in formazione facilita l'aggancio e fornisce un sostegno narcisistico importante, mentre l'abbinamento con un compagno dello stesso sesso risponde alle esigenze identificatorie proprie dell'adolescenza. Oltre al lavoro di rete mensile con gli invianti, la supervisione settimanale sostiene l'operatore, lo aiuta a non rimanere solo con le proiezioni dell'adolescente e permette di analizzare, di volta in volta, le dinamiche transferali e controtransferali che emergono nei due incontri settimanali. Nonostante le reticenze iniziali, la proposta viene accettata da F e dalla famiglia. Il primo impatto con l'abitazione è complesso: la casa è molto piccola per contenere quattro persone (madre, padre, sorella maggiore) e due animali domestici. L'operatore, schiacciato da questo "troppo", sente l'impulso di uscire, ma F non ne vuole sapere. Restano dunque in casa, alla ricerca di un oggetto terzo capace di modulare l'impatto emotivo dell'incontro: è F a introdurre il videogioco. Il "giocare insieme" avviene inizialmente in salone, alla presenza di tutti. F risolverà la sua vecchia console e propone giochi molto infantili; il più gettonato è Rayman, che aveva segnato anche l'infanzia dell'operatore. Si tratta di un gioco offline, privo di interazioni con altri utenti. Mentre cercano di superare i vari livelli, F finisce più volte "per sbaglio" a colpire l'operatore invece dei nemici. Il tema del gioco risuona profondamente ed è quello di riportare alla vita un mondo

corrotto dalla magia oscura, salvando dei piccoli abitanti simili a bambini. "Li abbiamo lasciati morire lì", ripete F; eppure evita ogni proposta di tornare a giocare a Rayman, come se riconoscere quel mondo corrotto e quei bambini abbandonati significasse confrontarsi con la propria adolescenza nascente, ancora troppo inquietante da affrontare. Non stupisce che giochi più adolescenti, come GTA o Star Wars, riposti accanto alla TV, vengano definiti "inaccessibili" perché appartenenti al padre: simbolicamente, il passaggio all'adolescenza è percepito come qualcosa di proibito o non ancora disponibile. Rayman diventa un luogo sospeso tra infanzia e adolescenza. Con l'avvicinarsi dell'estate e dell'esame di terza media, il pubertario (Gutton, 1991) inizia però a farsi sentire, stravolgendo il setting. Il salone non è più sufficiente: F comincia a barricarsi in camera sua, come se nascondere il corpo in trasformazione significasse proteggerlo dallo sguardo degli altri e da se stesso. Il ritiro arriva a coinvolgere anche la scuola. L'operatore rimane fuori dalla porta per due mesi, comunicando tramite bigliettini senza ottenere risposta. Il suo narcisismo è messo a dura prova: l'unica parola pronunciata da F è un secco "no". La supervisione grupppale diventa essenziale per elaborare la frustrazione e reggere l'esperienza. Da dietro la porta si percepiscono click, tasti premuti freneticamente, qualche risata: F continua a giocare, ma ora online, con altri utenti che abitano il suo mondo virtuale. L'imminente pausa estiva apre un varco. Superato l'esame, con le ansie momentaneamente attenuate, l'operatore decide di esplicitare la situazione: è disposto ad accettare la nuova distanza, ma con limiti. F accetta il compromesso e lo reintegra nella stanza. Qualche cambiamento fisico diventa visibile: il pubertario sta avanzando ma va accolto e integrato. Prima del saluto estivo, F mostra finalmente il gioco su cui trascorre le sue ore: Minecraft. Grafica quadrata, personaggi informi, possibilità di

giocare da soli o online; due modalità, creativa e sopravvivenza, che riflettono perfettamente le oscillazioni tra protezione ed esposizione tipiche dell'adolescenza. Da settembre a dicembre Minecraft è il vero protagonista degli incontri.

F oscilla tra l'escludere l'operatore dalla stanza e il farlo sedere sul letto, dietro di lui, per assistere alle partite. Pur potendo ora restare, l'operatore deve adattarsi alle distanze che cambiano: prima seduto a terra, poi sul letto, poi accanto a F. È un avvicinamento graduale e significativo. In quella fase emerge un nemico comune: il Wither Storm, un mostro a tre teste che cresce assorbendo tutto ciò che lo circonda. F è terrorizzato: "ho paura a uscire perché c'è il mostro". Nel pensiero di Novelletto (2009), il mostruoso rappresenta l'informe pulsionale del pubertario, ciò che è "troppo" e che l'lo non riesce ancora a simbolizzare. Nel videogioco, però, il mostruoso può diventare visibile, affrontabile, nominabile: lo spazio digitale funziona come area intermedia (Winnicott, 1971). L'adolescente può affrontare il mostro insieme a un adulto che resta, rendendo pensabile ciò che da solo sarebbe travolgente. Come sottolinea Tisseron (2013), il gioco vicario ha valore terapeutico: l'adulto testimone, alleato e contenitore permette all'adolescente di trasformare angosce e conflitti in esperienza condivisa. Il progressivo avvicinamento dell'operatore nella stanza rispecchia il processo di integrazione del mostruoso: prima minaccia da tenere fuori, poi presenza affrontabile dentro uno spazio condiviso. Sopravvivere alla distruttività consente all'oggetto di essere usato (Winnicott, 2004), e i due mesi passati fuori dalla porta diventano retrospettivamente il prerequisito per un incontro più autentico: ora F e l'operatore possono davvero divertirsi insieme. F nota i cambi di taglio di capelli dell'operatore, apre lui stesso la porta, offre biscotti: vede finalmente l'altro come un altro da sé. Dopo la rottura estiva, entrambi lavorano alla riparazione della relazione (Mahler, 1978). Anche il nucleo familiare cambia: il padre diventa più presente, la madre meno intrusiva. A gennaio il gioco cambia ancora: F propone la Story Mode, modalità narrativa di Minecraft. Qui il videogioco non è più solo azione, ma una vera esperienza di narrazione (Stora, 2005) che permette di raccontare indirettamente la propria storia, dare coerenza alle emozioni e trasformare l'agito in rappresentazione. Nonostante F desideri che sia l'operatore a giocare al posto suo, i due trovano un compromesso: si siedono fianco a fianco, aiutandosi durante il gioco. La storia segue Jesse, un ragazzo qualunque che sogna di diventare costruttore. Ben presto gli eventi della Story Mode offrono una via per affrontare temi centrali della vita di F: l'interesse per il femminile, la paura di sbagliare, la vergogna di sentirsi indietro, impossibili da trattare in modo diretto. Pur senza potersi soffermare troppo su tali temi, F appare molto più spontaneo nella relazione. Emergono nuove competenze conversazionali, confermate dalle videochiamate dei compagni che arrivano durante gli incontri. In alcune occasioni è F a proporre di uscire di casa. La sua stanza, un tempo anonima, si popola di poster, pupazzi, action figure: segni di un Sé in costruzione che inizia a prendere forma e a mostrarsi. I videogiochi restano una costante, ma ora diventano occasione di conversazione e sfida. L'accesso più maturo alle pulsioni adolescenziali sembra aver liberato il desiderio di competere con un adulto che ha attraversato da poco quel passaggio. Se in passato la possibilità di identificarsi con un modello maschile era bloccata dall'assenza paterna, ora l'operatore, oggetto trasformativo (Bollas, 1987), offre una relazione rispecchiante, mentre il padre torna a essere una presenza significativa. Ciò alimenta in F una genuina curiosità per l'adolescenza dell'operatore e per le strategie con cui ha affrontato le sfide evolutive. Vorremmo concludere con l'immagine attuale: una stanza in cui sono presenti due computer, uno per F e uno per l'operatore. Rafforzati dalla relazione costruita nel tempo, ora si confrontano in giochi competitivi, e F si mostra pienamente capace di vincere.

sensu, nell'incontro vivo con l'altro. Bion dice : "pare che abbiamo bisogno di "rimbalzare" su un'altra persona, di avere qualcosa che rifletta indietro quello che diciamo prima che esso possa diventare comprensibile". Così come il ponte permette di attraversare uno spazio e di raggiungere un altro punto - luogo, questa esperienza di setting multipli, fa come da ponte per riconnettere Giorgio alla vita e a quegli aspetti di sé lanciati e poi ritrovati oltre il precipizio. La morte quella reale ora trova una rappresentazione in quelle virgolette che la contengono in un "pensare tra parentesi" come lo descrive Bruner (1968) e la proiettano sullo schermo del simbolico.

Come gruppo curante ci siamo interrogati molto sul significato clinico di questa precipitazione - una delle numerose , circa dieci, avvenute negli ultimi mesi - in un adolescente che ha rasentato e cercato la morte, di cui ora esplora il confine e la differenza con la vita

Ci sembra, questa, una sede preziosa per continuare insieme la riflessione e confrontarci su questo tema.

Per approfondire

Bollas, C. (1987). *The Shadow of the Object: Psychoanalysis of the Unthought Known*. Columbia University Press.

Castellano A., Cordiale, S. (2002). La figura del "Compagno Adulto" nel lavoro clinico con gli adolescenti. In: *Psichiatria dell'Infanzia e dell'Adolescenza*. Vol. 69, 651-662.

Cordiale, S. (2006). *Giovani e interventi di area intermedia*. in *Rifornimento in Volo*. Il lavoro psicologico con gli adolescenti, FrancoAngeli.

Curto, D., & Dalba, V. (2012). La metodologia multifocale nei servizi alla persona. in *Il compagno adulto*. Nuove forme dell'alleanza terapeutica con gli adolescenti, FrancoAngeli.

Gutton, P. (1991). *Le pubertaire*. PUF.

Mahler, M. S. (1978). *La nascita psicologica del bambino*. Bollati Boringhieri.

Novelletto, A. (2009). *Se, soggetto, soggettivazione*. In *L'adolescente*. Una prospettiva psicoanalitica, Astrolabio.

Stora M., (2005). *Guérir par le virtuel: Une nouvelle approche thérapeutique*, Paperback

Stora, M. (2012). *La fabrique du monstre: l'enfance face aux écrans*. Bayard.

Tisseron S. (2013). *L'adolescente e il suo psicoanalista*. Nuovi apporti della psicoanalisi dell'adolescenza, Astrolabio.

Winnicott, D. W. (1971). *Gioco e realtà*. Armando.

Winnicott, D. W. (2004). *Oggetti transizionali e fenomeni transizionali*. Raffaello Cortina.

Sugli autori

Aaron Nemu Henrich - Psicologo, psicoterapeuta (Arpad), responsabile dell'area Intermedia della cooperativa *Rifornimento in volo* e supervisore del caso. Socio e membro del CDA della cooperativa *Rifornimento in volo*.
3293867702 aaronhenrich@gmail.com

Damiano Paolo Leva - Psicologo, psicoterapeuta in formazione (Spad), compagno adulto della cooperativa *Rifornimento in volo*.
3382196958 damianolrva@gmail.com



A CURA DI E. LARINI

Quando il gioco diventa avventura

Riflessioni a partire dal film “Microbo e Gasolina” (2015) di Michael Gondry

Questa immagine è tratta dal film “Microbo e Gasolina” del 2015 di Michael Gondry, che pur apparendo un po' datato rispetto alle caratteristiche degli adolescenti di oggi, continua ad offrire ottimi spunti di riflessione, soprattutto in tema di adolescenza.

Il film è un racconto di formazione lungo una estate, che narra la storia di due amici, Daniel e Théo, soprannominati appunto Microbo e Gasolina, che si ingegnano per costruire una casa su due ruote con la quale, di nascosto dalle proprie famiglie, lasciare Versailles, la città in cui vivono e avventurarsi in un viaggio, metafora del faticoso processo verso l'autonomia e la differenziazione. Il film sottolinea il particolare significato che il gioco assume in adolescenza, un gioco che diventa spesso molto serio e che tende a sovrapporsi al senso di una avventura, in cui sperimentarsi, mettersi in gioco come protagonisti, fare esperienza del senso dei limiti, cercando anche di superarli, così come fare esperienza dell'incontro con l'altro, nel legame di amicizia. In adolescenza infatti la fantasia creativa dell'infanzia sembra incontrarsi con l'urgenza, il bisogno di esprimere le proprie capacità ma anche con il senso di audacia nel realizzarle, tipiche di questa fase di sviluppo.

Il luogo di gestazione dell'avventura di Daniele e Théo avviene nel cortile di Gasolina, dove i ragazzi iniziano a progettare, nei lunghi pomeriggi dell'estate, la loro casa-automobile,



assemblandola con vari pezzi usati che raccolgono in giro: gli ingredienti fondamentali sono tanto ingegno, un tosaerba per costituire il motore e delle assi di legno, pareti della futura abitazione mobile.

Il loro viaggio si rivelerà tutt'altro che idilliaco, ma costituirà una esperienza fondamentale per la loro crescita ed evoluzione. Nel corso del film assistiamo in particolare all'evoluzione di Microbo, il più timido e pauroso dei due ragazzi, che, grazie al supporto del legame con Gasolina, darà un taglio ai suoi lunghi capelli di bambino ma anche ad alcune delle sue insicurezze: deciderà ad esempio di mostrare i suoi disegni e la sua abilità artistica organizzando una piccola mostra e di dichiararsi alla ragazza da cui si nascondeva da tempo.

I due giovani protagonisti esercitano spontaneamente e con determinazione alcuni di quei diritti, raccolti nella Carta dei Diritti dell'Adolescente del Manifesto Psicoanalitico dell'Adolescenza AGIPPSA: Microbo e Gasolina sembrano infatti aver bene in mente il "Diritto dell'adolescente a sperimentare il proprio corpo, i propri limiti e le proprie potenzialità", il "Diritto alla sperimentazione del gruppo come corpo sociale", il "Diritto ad uno spazio privato e alla riservatezza", il "Diritto di apprendere dall'esperienza per tentativi ed errori" e il "Diritto al tempo per crescere".

Nel tempo del film, un tempo lontano, in cui non è infatti necessario dover ribadire agli adulti e ai ragazzi i diritti degli adolescenti, sembra significativo sottolineare un dettaglio non affatto trascurabile: quando partono per la loro avventura, i ragazzi decidono di portarsi dietro un cellulare, che tuttavia verrà accidentalmente perso, praticamente all'inizio del viaggio. Non appare trascurabile nemmeno il fatto che il cellulare venga perduto da Microbo mentre si apposta per fare i suoi bisogni e che venga accidentalmente ricoperto di feci e terra!

Nel mondo rappresentato dal film, forse volutamente, siamo dunque ancora lontani dall'avvento dei social e dei dispositivi, che oggi pervadono le nostre vite e quelle dei giovani. Quella attuale è infatti una realtà sempre più complessa, che si trasforma molto rapidamente, ma i ragazzi continuano a mantenere gli stessi bisogni e le stesse esigenze evolutive di Daniel e Théo, mantenendo viva la stessa esigenza di sperimentarsi, di giocare e di cimentarsi in vari tipi di avventure per diventare grandi.

Nel mondo di oggi non è però così semplice dare una libera espressione a queste spinte, a causa di varie caratteristiche che la nostra società ha assunto: una società in cui imperversano il narcisismo, il materialismo, l'individualismo, con una spinta al successo eccessiva, senza spazio per la fragilità, l'unicità di ciascuno e la difficoltà. Una società in cui sono prima di tutto gli adulti e la comunità

educante ad essere in crisi, ad essere spesso troppo fragili e autocentrati per tollerare le insidie e le incertezze inevitabili nel percorso di crescita dei figli, con il conseguente dilagare del disagio adolescenziale che caratterizza questi ultimi anni.

Nella nostra società il corpo dei ragazzi sembra essere stato "sequestrato" dalle ansie adulte, già prima della pandemia. È ormai raro oggi vedere spazi in cui gli adolescenti si ritrovano lontano da casa e dallo sguardo adulto, nei giardini, nei cortili, a giocare, proprio come accade invece a Microbo e Gasolina.

È difficile anche che i ragazzi, troppo pressati dagli impegni scolastici e dalle varie attività che riempiono le loro settimane, possano fare esperienza del vuoto, del tempo lento in cui lasciarsi andare alla noia, così come all'inventiva, alla creatività; il tutto sotto la pressione di uno sguardo genitoriale, non necessariamente presente fisicamente, che chiede continuamente conto: chiede di aderire alle proprie aspettative, chiede ai ragazzi di essere felici e vincenti e di non soffrire.

Penso a Mattia, ragazzo di 17 anni, figlio di una madre molto apprensiva, in grave conflitto

con il marito, cronicizzato negli anni, che ha riversato sul figlio tutte le sue energie e soddisfazioni, continuando ad approcciarsi a lui come se fosse un bambino piccolo: lo assiste in ogni sua esigenza, senza riuscire a tollerare di esporlo ad ogni minima forma di frustrazione.

Quando nel procedere del percorso di crescita Mattia si confronta con esperienze di impotenza, il crollo è per lui molto doloroso: scopre di non essere il genio che aveva immaginato di essere da bambino e incontra difficoltà nello studio. Anche nelle relazioni riceve varie delusioni, dalle amicizie così come dalle ragazze. Immerso in un ambiente genitoriale incapace di tollerare la sua estrema tristezza e il suo fallimento, Mattia cerca di ritagliarsi, come può, lo spazio per giocare: non avendo libertà di movimento perché i genitori si sono rifiutati di comprargli il motorino ma anche di fargli usare la bicicletta, sceglie di fare le sue esperienze comodamente da casa, dove trascorre buona parte del tempo libero, collegandosi al suo PC e cimentandosi in avventure e battaglie in cui quelle parti di sé che non trovano uno spazio sufficientemente libero di espressione nella realtà possano esprimersi e allenarsi alla vita reale: "A me piacciono soltanto i giochi in cui posso immedesimarmi nel protagonista", mi dice, confermando il suo bisogno di mettere in gioco sé stesso e di fare esperienze.

Altri giovani pazienti trovano lo spazio per giocare e esprimere sé stessi nel disegno o nella scrittura, altri ancora nello sport (quando non eccessivamente competitivo).

La psicoterapia costituisce in taluni casi per i ragazzi una vera e propria opportunità per sentirsi ingaggiati e protagonisti di una esperienza dove poter giocare, dove potersi misurare nelle proprie capacità e desideri e anche dove poter sognare.

Anche da adulti, fuori e dentro la terapia, può essere salvifico conservare il contatto con la dimensione avventurosa del gioco adolescenziale, perché costituisce un tesoro di spinte profondamente vitali.

Sull'autrice

Elisa Larini - Psicologa Psicoterapeuta, Socio Ordinario AFPP, Docente di Clinica dell'adolescenza e del Giovane Adulto c/o la Scuole di Specializzazione in Psicoterapia Psicoanalitica della AFPP, Referente AFPP per AGIPPSA, lavora privatamente a Pistoia e Firenze, cellulare 3472612033, mail elisalarini@gmail.com.



A CURA DI G. PREZIOSI

Signor Civetta

David B.

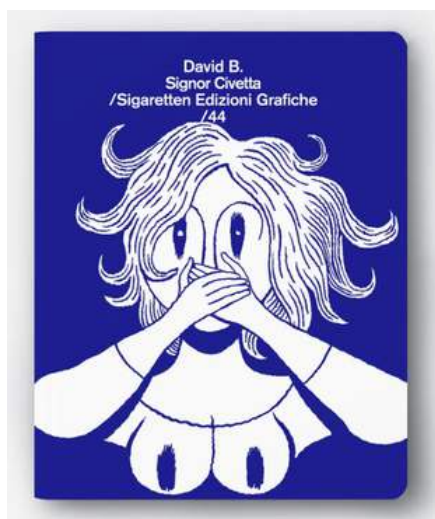
Sigaretten Edizioni Grafiche 44
2026

La storia narrata da David B. è una storia sulla paura. La paura intesa come quella presenza strana che si aggrappa alla vita e all'esistenza, una bestia che per ognuno assume una forma eccentrica e una narrazione particolare, distinta da tutte le altre, unica e irripetibile.

come si racconta la paura? con una graphic novel di quasi trecento pagine dove la paura assume i volti di centinaia e centinaia di morti, tutti diversi, tutti dissimili.

La storia è quella di Marie, una giovane donna che ha paura della sua ombra, un'ombra dalle forme feline che teme possa divorarla, ma che poi rivela di avere

ben più di una sola paura, e di paventare la paura stessa. Nel buio di una strada desolata l'incontro con un essere psicopompo, il signor civetta, la dirotta nel mondo dei morti, con la promessa di trovare soluzione ai suoi problemi. Una volta superata la soglia con una elaborata ritualità che evoca antichi riti tumulativi, si apre per il lettore uno scenario immaginifico debordante e confusivo che lo pone, al pari di Marie, in una esperienza di smarrimento e curiosità, di timore ma anche di raffinato piacere per infinite trame in cui si muovono lungo la linea del disegno e quella del racconto. Ci sono innumerevoli regole nel paese dei morti e ancora di più innumerevoli bizzarrie, precise procedure per non essere riconosciuti come vivi e rischiare di essere predati dall'uno e trino feroce Cerbero; mangiare fingendo di mangiare, bere fingendo di bere, dormire senza gli occhi e con al loro posto granelli di sale. David B. racconta il suo percorso di paura muovendosi in un delicato equilibrio di spavento e surrealismo, illustrando un mondo tetro e malinconico che (naturalmente) fa specchio al nostro mondo dei vivi. Nel mondo dei morti finisce tutto ciò che nell'altro mondo muore, finisce, compresi mari, palazzi, paccottiglie, pianeti che si accumulano, si affastellano e si ammassano in modi disordinati, come celebrazione, allo stesso tempo, di una perdita senza fine e di specular spinta contemporanea all'accumulo.



Nel mondo dei morti c'è chi si appassiona agli incidenti, agli schianti, al trauma che si ripete di continuo in una ottusa coazione. In quel mondo, militari, veterani, soldati e combattenti rievocano le battaglie della storia, morti che fingono di morire e di uccidere presi dall'inebriamento della carneficina. Non così differenti dal mondo dei vivi.

In questo marasma, Marie, trova pagina dopo pagina, dopo inseguimenti, ansia e angoscia, un obiettivo, una missione personale: derubare la morte. Al di là di questa "impresa criminale" a cui Marie si dedica, coinvolge, fomenta, il passaggio vero, che chiude questa bizzarra storia, è un "gioco" di sguardi, un guardare negli occhi la morte, che regala a Marie uno sguardo nuovo sulla sua ombra e sulla sua paura. Questo è il vero attraversamento che forse il Signor Civetta aveva previsto dal primo, (non) casuale incontro.

Sull'autore

Giuseppe Preziosi – Psicoanalista psicodrammatista – Apeiron – g.preziosi79@gmail.com



A CURA DI F. SAVOLDELLI

Libertà, tempo e amore

La preziosa lezione di Ezio

INTRODUZIONE

Assassin's Creed (AC) è una saga videoludica storica sviluppata da Ubisoft. Fin dall'origine ha guadagnato le lodi di pubblico e critica, dando nuova vita al genere videoludico stealth, inserito in un contesto storico reale che miscela sapientemente personaggi storici e inventati.

In questo contributo vorrei illustrare una trilogia specifica, quella del leggendario Ezio Auditore da Firenze, ambientata tra la fine del 1400 e l'inizio del 1500. Nello specifico i tre giochi che lo vedono protagonista si chiamano AC II, AC Brotherhood e AC Revelation, usciti rispettivamente nel 2009, 2010 e 2011; è stata successivamente sviluppata una versione rimasterizzata nel 2016.

Considerando gli avvenimenti principali all'interno di ciascun capitolo ripercorrerò la vita di Ezio attraverso tre concettualizzazioni: libertà, tempo e amore. Nello specifico mi focalizzerò sui passaggi più emblematici dedicando uno sguardo psicologico a quest'ultimi e alla vita del protagonista.

AC II, OSSIA LA LIBERTÀ

Nelle fasi iniziali Ezio viene presentato come il tipico ragazzo sbruffone, un po' sopra le righe ma con quella parlantina che conquista. Ha 17 anni e, in tipici movimenti tra l'adolescenza e la giovane età adulta, si diletta tra risse da strada, seduzione di nobildonne e spinte da parte della società a trovare il suo posto, queste ultime al momento ignorate. È iconico un dialogo tra lui e il fratello Federico: in seguito a una corsa per i tetti di Firenze Ezio dice "Che bella vita viviamo fratello", Federico risponde "Possa non cambiare mai", ed Ezio conclude "E possa non cambiare noi". Quasi per un ironico scherzo del destino, uno o due giorni dopo un complotto porta a un'esecuzione del padre e di due fratelli, mentre si salvano la madre e la sorella. Accecato da vendetta e rabbia, e guidato da diverse figure, tra cui lo zio paterno Mario, apprenderà l'appartenenza della sua famiglia a una confraternita antica e un credo molto specifico.

Ezio, dunque, passa rapidamente e forzatamente dall'essere un libero giovane guidato da fantasie onnipotenti a un giovane adulto con delle gravose responsabilità. Sente tutto il peso di quell'eredità familiare, di segreti non detti ma comunque scoperti, che decide di raccogliere pur senza conoscerne il significato. Difatti è la sete di vendetta che lo guida e che, allo stesso tempo, lo consuma.

E' in diversi momenti del suo viaggio, in quelli che sembrano più difficili in cui Ezio si strugge nel dubbio, che l'esterno interviene: figure misteriose che ispirano fiducia lo accompagnano e lo guidano, aiutandolo e mostrandogli altre vie e nuove conoscenze. Questi personaggi si riveleranno essere, in un momento cruciale e commovente, altri membri della confraternita, parte dunque di una realtà che Ezio ha conosciuto durante questi anni, e di cui ora può finalmente dirsi parte. Non più guidato solo da rabbia e dalla

ricerca di vendetta, ma al servizio di ideali che ora condivide, insieme a persone che considera fratelli o sorelle, accoglie nel pieno la missione, e ferma il capo della congiura responsabile della morte della sua famiglia, concedendogli però di vivere. Questa scelta finale non è da confondersi con una scelta eroica o di pietà, bensì da intendersi come una dimostrazione che, a differenza di quanto avvenuto finora, la lama di Ezio sarà ora guidata non più dalla vendetta, ma dal suo credo, che al centro professa la libertà.

AC BROTHERHOOD, OSSIA IL TEMPO

La storia di Ezio riprende nell'esatto momento in cui essa era finita nel precedente capitolo. È un uomo maturo che riflette sulle azioni e sulle loro conseguenze, che ha a cuore gli stessi valori per i quali la sua famiglia ha pagato il prezzo più alto. Pur mantenendo la sua proverbiale arroganza, dunque, è ben lontano dall'essere il mascalzone che era stato in gioventù.

L'apparente calma e serenità raggiunta che permettono a lui e alla sua famiglia il riposo, viene tuttavia sconvolta da un violento attacco ad opera degli eredi di colui che ha risparmiato precedentemente. Tale attacco porta Ezio a confrontarsi ancora una volta con la perdita, in questo caso dello zio, vissuta in maniera diversa rispetto alla perdita dei genitori e dei fratelli, ma comunque molto accusata. Raduna gli alleati, gli stessi che lo hanno guidato precedentemente, e tenta di opporsi a questi nuovi nemici e, al contempo, ricostruire la confraternita. Ne diventerà mentore, la più alta carica, e sarà lui questa volta a guidare gli altri membri, a organizzare le missioni e le strategie al fine di prevalere sul nemico. Questo nuovo ruolo sancisce definitivamente il passaggio a un'età tipicamente adulta, in cui Ezio assume, questa volta in maniera volontaria e consapevole, maggiori responsabilità, abbracciando l'eredità della sua famiglia, a cui aggiunge le sue idee.

Ciò è stato possibile anche grazie all'appartenenza ad una schiera di affetti e alleati, che potremmo pensare abbiano agito come fattori protettivi, permettendo diverse modalità di fare esperienza dell'esterno e dell'altro, in un processo che, inevitabilmente, ha richiesto del tempo.

AC REVELATION E LA FINE DI EZIO, OSSIA L'AMORE

L'ultimo capitolo della storia di Ezio lo conduce in terre lontane, per un'ultima missione, legata alla riscoperta delle origini del suo ordine e della storia che lo accompagna. Tale avventura lo conduce a Costantinopoli, in cui incontrerà nuove persone, e si troverà coinvolto in una battaglia ben più grande di lui, questa volta senza l'aiuto dei suoi alleati. Rimane in contatto con la sorella attraverso delle lettere, tra una missione e l'altra. Fa anche la conoscenza di Sofia, una bibliotecaria che lo aiuta e con cui, nel tempo, svilupperà una relazione romantica.

La sua avventura lo porterà anche a riflettere sulla sua storia d'amore passata con una ragazza conosciuta tanti anni prima, e di come ne sia stato profondamente innamorato per tutto questo tempo. Tuttavia, anche per il tipo di esistenza condotta, il desiderio vicendevole di stare insieme non si è mai potuto concretizzare, fino alla tragica morte di lei, che rivelerà di aver tenuto per tutti quegli anni un ciondolo regalo di Ezio. Queste sequenze particolarmente toccanti riescono a tramettere l'intensità del loro sentimento e l'amarezza per l'impossibilità di viverlo.

Ezio è dunque divenuto un uomo a tutti gli effetti e, grazie all'aiuto di amici, della madre, della sorella e di inaspettati alleati, è riuscito definitivamente a elaborare quella rabbia covata e quel desiderio di vendetta. Grazie a ciò si fa ora portatore di un messaggio verso coloro che in passato son stati nella sua stessa posizione, offrendo loro nuove possibilità e un nuovo credo. In questo passaggio diventa una guida che

incarna quei valori che, in diversi modi e tempi, gli sono stati trasmessi, ma che ha compreso e fatto suoi.

In quest'ultima fase della sua vita Ezio rappresenta una sintesi di tutto ciò che ha vissuto: il suo fare tipicamente arrogante, la grande capacità strategica acquisita, gli errori di gioventù su cui ha avuto modo di riflettere e un ripercorrere la stessa strada che un mentore di un'epoca precedente fece.

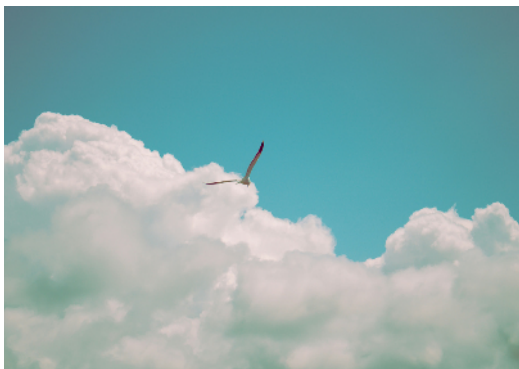
Tutto ciò ha contribuito a formare Ezio, a costituire la sua identità matura e a proseguire per la sua strada, che ormai è da tempo in grado di scegliere. Nel portare a termine la sua missione, altri segreti gli vengono rivelati, e, ormai stanco e non più guidato dalla stessa motivazione, dichiara "Ho visto abbastanza per una vita sola", in un passaggio, sia simbolico che reale, di testimone.

Un corto animato chiamato "Embers" mostra, invece, gli ultimi anni della vita di Ezio, in cui si ritira a vita privata con Sofia e, rinunciando alle vesti e all'ordine che lascia in mani fidate, addestra un'ultima allieva proveniente dalla Cina. Al contempo, con Sofia costruisce una famiglia felice, divenendo padre, per poi spirare nella stessa piazza in cui, così tanto tempo prima, la sua famiglia era stata condannata. Nell'ultimo monologo non ha rimpianti e ringrazia coloro che gli hanno permesso di comprendere i significati di libertà, tempo e amore.

CONCLUSIONI

La vita di Ezio è sicuramente una vita ricca, commovente, piena di momenti epici e tragici, ma anche estremamente umani, e proprio per questo risulta possibile entrare facilmente in sintonia con lui. Non è un super soldato o un qualcuno con dei poteri leggendari, come possono esserlo i personaggi dei videogiochi; al contrario, si tratta di un essere umano che deve procedere progressivamente nel compito della soggettivazione e maturazione identitaria, e che realizza come solo attraverso sforzo, sacrificio ed errori riesce nelle proprie imprese e, nel tempo, a far pace con i suoi fantasmi.

La sua storia offre molteplici spunti utili a far comprendere chi sia Ezio e cosa lo porti ad agire. Sicuramente incompleta, questa prima analisi di alcuni aspetti della storia del personaggio può fare luce e approfondire, da un punto di vista psicologico, le possibili ragioni e il funzionamento di quest'ultimo, in un viaggio all'interno della sua vita, da giovane adolescente apparentemente incosciente ad adulto fino a diventare padre in tarda età. La preziosa lezione di Ezio, a cui si fa riferimento nel titolo, sta proprio nelle sue ultime parole: "Quando ero giovane avevo la libertà, ma non la vedevo. Avevo il tempo, ma non lo sapevo. E avevo l'amore, ma non lo provavo. Mi ci vollero molti anni per capire il significato di tutte e tre..."



Sull'autore

Federico Savoldelli - Psicologo,
Specializzando in Psicoterapia
presso PsiBA e Video Game
Therapist -
federico.savoldelli99@gmail.com

UNA PAROLA PER VOLTA





A CURA DI F. DE MARINO

Finzioni

In questo numero dedicato al gioco, la parola “finzione” abita di certo il suo campo semantico. Non c’è gioco senza finzione, che ne è il motore silenzioso. E non c’è finzione che non prenda corpo nel gioco. Ma forse è meglio utilizzare il plurale, come nell’omonima raccolta di racconti di Jorge Luis Borges. Le finzioni infatti sono molteplici e mai neutre. Possono aprire possibilità oppure irrigidirsi in ripetizione. Non sono l’opposto della verità, ma le forme che la mente costruisce per poterla attraversare.

Nelle finzioni ciò che accade non viene riprodotto: viene rimontato. Elementi lontani si accostano. Relazioni invisibili diventano percepibili: un taglio e insieme una cucitura.

Le finzioni del gioco sono anche il luogo delle identità potenziali. Non tutte devono consolidarsi, né essere ricondotte a una forma stabile. Alcune restano sospese nel campo, attive ma non definitive. Il gioco tollera questa instabilità e la rende fertile.

Dentro il gioco – perché è nel gioco che la finzione prende corpo – ciò che è dato viene sospeso quel tanto che basta per diventare trasformabile.

Chi entra nella finzione prima di nominare le cose, le mette alla prova. Vuole sentire se reggono, se si possono smontare senza distruggerle. I ruoli si scambiano, le identità si indossano e si abbandonano. Ciò che è dato può essere risognato.

È qui che la finzione diventa laboratorio di desideri. Non il virtuale degli schermi, ma quello del possibile: si può essere ciò che

ancora non si è; provare una forza che non si possiede; attraversare una paura senza esserne travolti; sperimentare una forma e poi lasciarla andare.

Giocare, e quindi fingere, significa esporsi al lavoro dell’inconscio. Non a una verità assoluta, ma a una verità emozionale. Le incrostazioni difensive si allentano. Qualcosa torna mobile.



La finzione rende percepibile. L'inconscio non emerge da un archivio nascosto: prende forma nella scena stessa, trova lingua nel movimento della narrazione. Ogni seduta è una biblioteca minima.

Il gioco non è un'aggiunta alla pratica analitica. È la sua modalità più radicale. Quando finisce non si dissolve. Resta come traccia, immagine che continua a lavorare sotto la superficie.

Ogni notte la mente inventa un mondo. Lo abitiamo senza dubitare. Poi lo chiamiamo sogno. La differenza è di continuità, non di struttura. La scena accade nel dirsi.

La creatività prende avvio da frammenti ancora informi e li organizza in scena. Anche il caos può trovare figura. La finzione è un'esperienza estetica nel senso originario: qualcosa che si sente. Mente e corpo entrano in risonanza.

Quando la molteplicità della finzione resta possibile, il desiderio continua a circolare. L'esperienza non collassa in sintomo o agito: trova una forma provvisoria. Fingere equivale a risognare ciò che accade senza esserne travolti.

I bambini chiedono "ancora". La stessa fiaba. La stessa scena. Non è ripetizione sterile: è costruzione. Tornare allo stesso punto significa dà ritmo all'esperienza. La finzione modula l'eccesso. Trasforma l'urto in trama. Ma può irrigidirsi. Quando non varia più, non apre: trattiene.

Il gioco è anche corpo. Corsa. Caduta. Contatto. È lì che il limite si impara: non come divieto, ma come bordo da toccare. L'aggressività, dentro questa cornice, prende misura.

Nei giochi di gruppo si custodisce un paradosso: la gioia di non essere trovati convive con la paura di essere dimenticati. Ci si sottrae allo sguardo, ma si desidera che continui a cercarci. Un nascondiglio esiste solo finché qualcuno ne percorre la traccia. La regola sostiene questo equilibrio fragile. Per questo imbrogliare è più grave che perdere. Perdere appartiene al gioco. Imbrogliare ne incrina la forma.

Crescere significa abbandonare l'illusione di essere l'unico autore della scena e rischiare l'incontro.

Anche da adulti il gioco riemerge altrove: nella conversazione che rilancia, nell'intuizione improvvisa che sposta la prospettiva, nei legami in cui qualcosa di intimo riesce a raggiungere l'intimo dell'altro.

Ma è nell'adolescenza che il gioco cambia intensità, non si tratta più soltanto di esplorare, ma di riscrivere se stessi. L'adolescenza è un laboratorio di memorie del futuro. Le identità non vengono ricordate: vengono provate in anticipo.

La finzione consente di abitare una forma prima che diventi destino. L'identità viene indossata, esibita, abbandonata. Si possono esplorare modi di stare nel corpo, nel genere, nei legami senza che diventino irrevocabili. La finzione offre questa soglia: essere intensamente qualcosa senza restarne prigionieri.

L'ironia introduce uno scarto. Permette di esporsi senza coincidere con ciò che si dice. Protegge e punge nello stesso gesto. La sfida non misura solo il coraggio, ma il modo di stare nel gruppo.

Il linguaggio tra pari è una scena regolata. Un meme può far ridere e ferire nello stesso istante; una battuta può includere o tracciare un confine. Anche una challenge non mette alla prova soltanto il corpo, ma lo sguardo che lo osserva. Il corpo diventa segno.

Qui la finzione non aggiunge contenuti: funziona come barometro del legame. Quando la sfida si separa dal limite, l'altro non è più interlocutore, ma superficie di verifica. Ciò che era scambio diventa esposizione. L'arena sostituisce il campo.

C'è però un'altra deriva, più silenziosa. Non l'eccesso, ma la sottrazione. Quando l'invenzione si spegne, la finzione si ritira. Non c'è più rischio, ma nemmeno trasformazione. La finzione resta viva solo finché lascia spazio all'ignoto. Quando si chiude su se stessa,

smette di trasformare e diventa difesa.

Nel digitale la finzione non scompare. Si intensifica. Videogiochi, avatar, arene competitive: nuove scene di sfida e riconoscimento. Lo schermo non elimina il gioco: ne altera la gravità. Qui entrambe le deformazioni possono amplificarsi. La finzione può irrigidirsi in performance e diventare dominio; oppure chiudersi in circuito, connettere senza incontrare. Quando il linguaggio si satura, l'intervallo si assottiglia e l'attesa scompare. La finzione smette di trasformare: ripiega nella ripetizione, replica il già noto.

Un ragazzo che non spegne la console non sta semplicemente "perdendo tempo". Sta cercando un campo che lo riconosca. Ma quando il riconoscimento è algoritmico, manca lo sguardo. E senza sguardo la finzione non trasforma più, trattiene.

Anche i territori si leggono nella qualità del gioco. Dove resta un margine di gratuità, la finzione respira. Nei contesti più fragili, l'invenzione diventa una forma di resistenza relazionale. Sospende la realtà quel tanto che basta a impedirne il collasso.

La finzione, dunque, è una pratica del legame. Si produce tra corpi, tra sguardi, tra voci. Richiede presenza. È una pratica dell'incertezza: non sapere subito cosa accadrà.

Quando la finzione resta mobile, il legame resta vivo. Quando si irrigidisce o si spegne, il legame si impoverisce. Difendere la finzione significa difendere lo spazio in cui possiamo avvicinarci senza dominarci, ritirarci senza scomparire, immaginare insieme senza dissolverci.

Sull'autrice

Francesca De Marino – Psicologa, Psicoterapeuta – Socia Ordinaria AIPPI – demarino.f@gmail.com



CHI SIAMO

I gruppi di AGIPPSA

AFPP
AIPPI
APC
APEIRON
APPIA
AREA G
ARPAD

SIPSIA-ìW Istituto Winnicott
ASSIA
RIFORNIMENTO IN VOLO
CSTCS
GAPP
PSIBA
SIPRE

