

Autobiografia educativa e psicodramma moreniano

Il conflitto come matrice di apprendimento personale e professionale

ANNA BOERI

■ Sommario

Nell'articolo viene presentata l'esperienza di un gruppo di formazione sulla gestione emotiva dei conflitti che vede la combinazione dello psicodramma moreniano e delle tecniche di autobiografia educativa. L'autrice espone il percorso formativo effettuato dimostrando l'efficacia del metodo autobiografico, qui descritto anche nei suoi assunti teorici, come possibilità per accelerare il processo di riconnessione con le emozioni legate alle storie educative dei partecipanti, che verranno portate successivamente sulla scena psicodrammatica e giocate nel "qui ed ora" della rappresentazione. Tra le diverse attività effettuate viene presentato l'uso della funzione del doppio in intervista autobiografica e l'esplorazione delle vicende autobiografiche-educative attraverso la messa in scena delle foto dell'infanzia e dei ricordi conflittuali.

■ **Parole chiave:** *psicodramma moreniano, autobiografia educativa, gestione conflitti.*

Educational autobiography and Morenian psychodrama

Conflict as a personal and professional learning matrix

ANNA BOERI

■ Abstract

The article describes the experience of a training group regarding the emotional management of conflicts which involves the combination of Morenian psychodrama and educational autobiography techniques. The author explains the training programme carried out whilst showing the effectiveness of the autobiographical method, which is also described here showing its theoretical assumptions, as a way of accelerating the process of reconnection with emotions linked to the educational experiences of the participants. These will then be included on the psychodramatic scene and acted out in the "immediacy" of the stage. The different activities carried out include the use of the role of the double in the autobiographical interview and the exploration of the autobiographical-educational events by means of the introduction of childhood photos and memories of conflict.

■ **Key words:** *Morenian psychodrama, educational autobiography, conflicts management.*

L'apprendimento adulto appare radicalmente diverso da quello infantile. Risulta infatti segnato da forti motivazioni interne, provenienti da bisogni non più di alfabetizzazione primaria, quanto da istanze sociali, di promozione personale, di riqualificazione professionale. In questa logica la formazione si afferma sempre più come strumento per la sintonizzazione interna delle risorse personali, per la comprensione e la cura di sé; in altre parole, come

strumento di sviluppo individuale nell'età adulta, un'età che implica la capacità di usare responsabilmente il proprio patrimonio emotivo e interiore.

Un corso di formazione sulla gestione emotiva dei conflitti parte dalla premessa che il conflitto, visto nella sua utilità trasformativa piuttosto che nella sua funzione disgregativa, messa in luce sovente in alcuni stereotipi, offre la possibilità di vivere un'esperienza di conoscenza di sé ricca e generativa.

L'educazione ricevuta diventa la base di partenza per scoprire la propria matrice conflittuale, per confrontarsi nel presente con gli esiti che questa ha lasciato ed eventualmente svincolarsi dalla tirannia dei modelli educativi subiti o ricevuti che portano a replicare copioni relazionali disfunzionali ed inadeguati.

La riemersione delle memorie educative, prevista dal modello formativo presentato, è favorita dall'utilizzo degli strumenti autobiografici quali la scrittura e l'analisi individuale delle fotografie dell'infanzia, memorie consegnate successivamente al gruppo che diventa il luogo di esperienza e di apprendimento per eccellenza. Come viene ben evidenziato nell'articolo, la particolare atmosfera relazionale calda e rassicurante creata e vissuta nel gruppo consente ai partecipanti all'esperienza di familiarizzare con le emozioni e i sentimenti "forti" che il conflitto mette in atto. La conoscenza di sé e del proprio modo di vivere il conflitto nel gruppo di psicodramma avviene nell'azione scenica, attraverso il gioco teatrale, dove le emozioni si concretizzano, prendono una forma specifica, possono diventare dei simboli attraverso oggetti, maschere, suoni, posture del corpo. Spesso sul palcoscenico le persone riconoscono attraverso il gioco e i suoi simboli le persone significative della propria infanzia, possono re-incontrarle nel "qui ed ora" e sperimentare ruoli nuovi e maggiormente rispondenti alle proprie esigenze evolutive.

In un'occasione un partecipante, partendo da una foto apparentemente neutra della sua infanzia, compie, attraverso un lavoro da protagonista, un percorso di rivisitazione di nodi conflittuali molto dolorosi della sua vita in cui rivela al padre e alla madre la propria omosessualità. Rivivendo il conflitto, riesce in forma catartica ad esprimere ai genitori, ed in particolare al padre morto suicida quando lui era adolescente, la sua rabbia per essersi sentito abbandonato e giudicato, e la sua piena adesione a un orientamento sessuale che, seppur non condiviso dal padre, rappresentava per lui una scelta necessaria.

Questa catarsi non ha spento il conflitto infantile-adolescenziale in una sorta di riappacificazione postuma, ma ha dato al partecipante la coscienza del percorso fatto, mostrandogli ulteriori fasi di crescita e di sviluppo personale.

Nel riconoscimento del valore individuativo che il conflitto porta, come competenza nell'abitare la contrarietà e viverla come occasione di crescita, si situa il contributo dello psicodramma moreniano, per la sua caratteristica peculiare di muoversi sui piani della fusionalità e dell'individuazione come processi di integrazione di bisogni fondamentali.

Questa prospettiva si arricchisce, nel lavoro che segue, di una specifica vocazione psicopedagogica, ossia di una capacità di vivere le emozioni stesse come risorsa per collocarsi dentro le relazioni, senza farsi tiranneggiare dagli stati d'animo che un certo tipo di educazione ricevuta nell'infanzia, volenti o nolenti, ci consegna.

Si tratta pertanto di un approccio inedito, affascinante e carico di potenzialità nell'incrocio che enfatizza contributi scientifici diversi seppure organicamente tesi allo stesso obiettivo.

L'autobiografia nella formazione dell'adulto

Si può realisticamente affermare che l'autobiografia come genere letterario appartenga ai primordi della storia umana (si veda d esempio il libro di Giobbe nella Bibbia). Raccontare la propria storia di vita, mettendola per iscritto, rappresenta sia una straordinaria occasione per manifestare una specifica soggettività, sia una forma di appartenenza culturale. Nel IV secolo d.C. Sant'Agostino esalta al massimo questo genere di scrittura con le sue *Confessioni*, una vera e propria introspezione autobiografica di grande valore spirituale, che configura e precorre la moderna idea di coscienza (la ricerca del Maestro interiore).

Successivamente la pratica di scrivere su di sé costituì una modalità comune a filosofi e pedagogisti (Rousseau, 1995) per comunicare l'evoluzione del proprio pensiero e per "educare all'educazione" altri adulti attraverso un percorso esemplare (Formenti, 1992).

Più il primato dell'individuo si afferma, più la diaristica si impone nel panorama letterario, fino all'apicalità di Marcel Proust con la sua *Recherche*, che segna un passaggio fondamentale rispetto agli autori precedenti. Nel frattempo anche la psicoanalisi, fra Ottocento e Novecento, offre un modello di decantazione autobiografica segnato da valenze terapeutiche, ma non solo (Freud era solito ricordare il significato di civilizzazione della pratica analitica, valenza accentuata da Jung, il suo principale allievo).

Il recupero della propria infanzia diventa spesso, nella cura psicoanalitica, un fattore centrale della guarigione o perlomeno della possibilità di trasformazione esistenziale. Il recupero dei ricordi infantili, sia nella logica delle nevrosi (Freud) che in quella dei complessi (Jung), e la loro condivisione con il terapeuta, assume lo stesso valore dell'analisi dei sogni, così centrali nel pensiero psicoanalitico.

Infine negli anni 1950 la sociologia scopre con Dolci (1963) "le storie di vita", un immenso deposito di vicende umane esemplari da esplorare e da usare spesso come denuncia di oppressioni e ingiustizie. È un primo passo verso la vera e propria autobiografia formativa, che esplode contemporaneamente in varie aree culturali europee, a partire dagli anni '70, dove il modello biografico si sviluppa secondo peculiarità locali.

Il punto di attacco è l'emergere dell'età adulta come età formativa.

Nella visione tradizionale esisteva solo la pedagogia, ossia la scienza che si occupa di bambini e adolescenti. In questa visione l'età adulta diventa l'approdo stesso della crescita e niente più. Presto si impone, con il pensiero di Knowles (1992), una visione in cui l'adulto appare a pieno titolo un potenziale soggetto di apprendimento.

L'apprendimento adulto appare radicalmente diverso da quello infantile. Risulta infatti segnato da forti motivazioni interne, provenienti da bisogni non più di alfabetizzazione primaria, quanto da istanze sociali, di promozione personale, di riqualificazione professionale. In questa logica la formazione autobiografica si afferma sempre più come strumento per la sintonizzazione interna delle risorse personali, per la comprensione e la cura di sé, in altre parole come strumento di sviluppo individuale nell'età adulta, età che implica la capacità di usare responsabilmente il proprio patrimonio emotivo e interiore.

In Italia, negli anni '90, si afferma la figura di Duccio Demetrio come vero e proprio caposcuola di questa tendenza. Il suo libro "Raccontarsi" (1995) diventa un classico del genere e segna il riconoscimento definitivo di questo approccio.

Demetrio (2000) vede l'autobiografia formativa come una sfida “...all'imparare a riflettere innanzitutto con e su se stessi, a promuovere i propri talenti, ad acquisire al più presto possibile un'indipendenza intellettuale e creativa”, e accentua il carattere autoriflessivo di questa operazione sugli aspetti più propriamente introspettivi: “L'autobiografia, in quanto racconto di sé raccontato innanzitutto a se stessi, racchiude – ed è questo che, anche inconsapevolmente, si cerca di portare alla luce – il ‘disegno’ della propria esistenza giunta a uno stato di maturazione provvisorio che richiede una sosta meditativa.”.

L'approccio autobiografico formativo è pertanto una nozione recente se non recentissima nel panorama delle intuizioni che di volta in volta attraversano le metodologie educative. Personalmente ritengo sia un approccio destinato a durare e a lasciare un segno. Specie se coniugato con la memoria dell'educazione e dell'apprendimento ricevuto, temi ben sviluppati da alcuni allievi di Demetrio, in particolare Ivano Gamelli e Laura Formenti (1998).

La conoscenza di sé appare una condizione imprescindibile per la professione educativa e l'autobiografia si candida a diventare lo strumento cardine di questa opzione. Non è più un fare autobiografico dettato dal puro e semplice bisogno narrativo e comunicativo, quanto il confronto fra la propria dimensione soggettiva e la presenza degli altri nell'esperienza di vita. In altre parole, quello che storicamente appariva lo strumento spesso capriccioso del rispecchiamento narrativo, diventa qui uno spazio di riduzione del proprio portato narcisistico in funzione della crescita evolutiva e della rinuncia all'onnipotenza.

Gli strumenti dell'autobiografia educativa

Se scomponiamo il termine “autobiografia” troviamo la segmentazione stessa degli strumenti possibili:

- *auto*: momento di centratura su di sé;
- *bio*: riguardante la storia della persona;
- *grafia*: attraverso l'uso della scrittura.

Descritto così, il metodo appare piuttosto circoscritto e fortemente orientato allo scrivere. Gran parte delle tecniche utilizzate, infatti, attengono a un momento di decantazione scritta, in genere diaristico, dove le varie memorie possono trovare una loro composizione e un loro ordine. In realtà, nel metodo autobiografico questo tipo di esercizio non è mai individuale, ma viene realizzato all'interno di un preciso setting di gruppo dove, in genere, le scritture vengono condivise seguendo varie tecniche.

Un esempio tipico è la tecnica dell'*incipit*. Si chiede ai partecipanti di scrivere l'*incipit* dell'eventuale *romanzo* di un particolare aspetto della loro vita, come la formazione sentimentale, la propria carriera scolastica, la personale vocazione lavorativa, la storia della propria educazione, ecc.. Si dà la misura di questo stesso inizio (20-30 righe non di più) e un tempo massimo per scriverle. Segue un momento laboratoriale, in grande gruppo o in piccoli gruppi, dove possa avvenire una significativa forma di condivisione dei racconti personali.

Si può anche dare qualche compito specifico, ad esempio quello di trovare tra i

membri del gruppo gli aspetti simili della propria generazione, oppure le parole che più rappresentano uno stato d'animo adeguato a quella situazione. In altre parole, la scrittura è offerta ai membri del gruppo per favorire lo scambio narrativo e comunicativo, ma anche, eventualmente, la ricerca su singoli elementi dell'autobiografia.

“Il gruppo, come il coro greco nella tragedia, sottolinea le salienze della narrazione individuale, sorpendendo a volte lo stesso narratore; oppure, come muto testimone, convalida la narrazione per quello che è e rappresenta. La funzione del gruppo esalta le dimensioni ermeneutiche, emancipatorie, esperienziali, connettive dell'autobiografia, esercitando una meta-prospettiva su tali dimensioni, facendole esplodere in una moltiplicazione di livelli: livelli di senso, livelli di autonomia, livelli di esperienza, livelli di collegamento possibile inter-, intra- e trans-individuale.” (Formenti, 1992).

Esistono anche tecniche più drasticamente selettive, ossia improntate non tanto e non solo alla decantazione della scrittura, quanto ad individuare concretamente nello scrivere momenti specifici della propria storia. Avviene quando il compito “è orientato a focalizzare singoli eventi, ad esempio: “quando mi sono accorto di avere un corpo...”, oppure “le parole che mi ferivano e quelle che mi facevano bene nella mia adolescenza”.

Ci troviamo qui in presenza di una vocazione più specifica: l'autobiografia perde completamente i toni morbidi delle narrazioni spontanee per seguire il percorso di una ricerca “faticosa” su se stessi. Possiamo definire il primo approccio come “narrativo” e il secondo come “problematico”, usando la categoria della maggiore o minore enfasi sul compito come chiave per stabilire un discrimine (Metzger, 1994).

Esistono però altre tipologie di tecniche che non attengono alla scrittura. Si tratta di modalità narrative che possiamo definire miste o semplicemente orali.

In tali tecniche il racconto di sé si traduce in frammenti di colloquio, in conversazioni, in momenti di scambi verbali facilitati dal ricorso a documenti e a testimonianze della propria storia personale, ad esempio fotografie, lettere, oggetti, testi di canzoni o poesie e tutto quello che può essere utile nello scambio relazionale a riconoscere e a mettere il soggetto al centro del proprio percorso formativo.

Lo strumento-documento qui ha il solo scopo di aprire una via d'accesso alla storia personale di ciascuno, frammento-testimonia che ben si presta ad essere esplorato attraverso il metodo psicodrammatico. Lo psicodramma, palestra di relazionalità, permette un'esplorazione creativa e vitale del frammento autobiografico, crea nessi tra il frammento e la storia personale del soggetto-protagonista e attraverso la presenza del direttore garantisce la qualità dell'esperienza di incontro.

Le memorie individuali come filigrana del co-conscio e del co-inconscio nel gruppo di psicodramma

Il gruppo di formazione da me condotto sulla gestione emotiva dei conflitti nella fase iniziale non si presenta con le caratteristiche della *spontaneità* e dell'*incontro* individuate da Moreno (1964). Nel modulo precedente infatti i partecipanti hanno vissuto un'esperienza intensiva di formazione (della durata di 4 giorni) condotta con la metodologia del T-group.

Il gruppo è pertanto già costituito secondo tale specifica impronta formativa, ha già una sua struttura interna di relazioni interpersonali attivata dal T-group, in cui il focus specifico è rivolto alle dinamiche gruppali. La prima fase è quindi per me di osservazione degli scambi comunicativi tra i membri e dei posizionamenti reciproci. A questo scopo utilizzo la tecnica della catena aperta, in cui la presentazione diventa un pretesto per creare condivisione di quello che ognuno ha precedentemente sperimentato nell'ambito del gruppo.

L'obiettivo iniziale è di mettere il focus sulle storie di vita, sulla memoria dell'educazione ricevuta e permettere a ciascuno di immergersi in un magma emotivo di provenienza direttamente autobiografica.

Il gruppo diventa il luogo dove questi frammenti di memoria vissuta si mescolano attraverso il riconoscimento, l'identificazione, la differenziazione... e il luogo in cui, in un processo che definirei di diffusione osmotica, si crea una memoria comune. Possiamo definire questa tessitura di memorie collettive come costruzione di un co-conscio e di un co-inconscio?

Il processo di formazione del gruppo viene favorito dalle particolari e penetranti ritualità dello psicodramma moreniano, quando le storie vissute dai membri del gruppo vengono trasformate in azione scenica, che colloca i segni della presenza comune in un contenitore ben definito.

“Il gruppo è una realtà psichica implicante interazione fra mondo interno e mondo esterno la quale nasce attraverso un accomunamento. L'accomunamento tra uomini non può avvenire, naturalmente, se non c'è comunicazione, e la comunicazione non può avvenire se non c'è informazione affettiva (messa in forma degli affetti).

Stabilita l'importanza della comunicazione per creare accomunamento, lo scambio di segni, verbali e non verbali, attraverso i quali la comunicazione crea accomunamento, è duplice:

- a. un singolo segno, emesso da un membro, può essere messo dentro, nello stesso tempo, in tutti i membri del gruppo (accomunamento proiettivo);*
- b. i segni emessi da tutti i membri del gruppo possono essere presi dentro ogni singolo membro (accomunamento introiettivo).*

Per creare un gruppo è necessario che tutti i membri del gruppo ricevano gli stessi segni, anche se ogni individuo reagisce agli stessi segni in modo diverso. Nel momento in cui le diverse reazioni agli stessi segni vengono espresse diventano segni comuni. L'accomunamento non è solo una procedura psichica, attraverso la quale il gruppo si costituisce, ma è anche lo scopo al quale mira la costituzione del gruppo. In questa prospettiva il crearsi di un gruppo è quel processo attraverso il quale più individui acquistano un'anima comune, che è appunto la realtà psichica del gruppo (anima collettiva).” (Fornari, in Trentini, 1986).

Il compito preciso dello psicodrammatista è quello di agire in modo intenzionale sulla forma della comunicazione, cercando di promuovere relazioni intersoggettive. Gli strumenti di questa facilitazione passano attraverso le consegne e le specifiche attività che il conduttore propone, attraverso le quali travasa nell'archivio del co-conscio e del co-inconscio contenuti spesso inediti che riquaificano modelli relazionali tra i partecipanti. Le tecniche specifiche, consuete per uno psicodrammatista (la sospensione della risposta, la circolarità della comunicazione e la suddivisione strutturata del tempo tra i partecipanti) consentono di

evitare l'instaurarsi di una dinamica relazionale interdipendente (Boeri, 2007).

Le immagini delle memorie educative stimolano l'emozionalità del gruppo e accendono il bisogno di trovare una loro collocazione dentro le rappresentazioni comuni. Nel setting convergono, non solo le storie dette, ma anche le memorie implicite, nascoste alla consapevolezza, che attivano immedesimazioni reciproche, inducendo la possibilità di rispecchiamenti, di doppi, di passaggi fra stati consci e stati inconsci.

La metodologia psicodrammatica consente di esplorare il mondo psichico in un ambiente accettante, accidentale, empatico che favorisce l'instaurarsi di relazioni intersoggettive e teliche. Moreno sostiene che il fattore che tiene insieme i gruppi si chiama "tele", in opposizione al transfert che tende a dissociarli.

Sviluppare relazioni teliche all'interno di un gruppo permette di privilegiare la "reazione reale" contrapponendola alla "reazione di transfert", cioè di salvaguardare i sentimenti che mirano al riconoscimento dell'altro per quello che è nella realtà.

Boria elabora ulteriormente questo concetto: *"...nello stesso momento in cui il paziente proietta inconsciamente sul terapeuta le sue fantasie, un altro processo è attivo: una parte dell'io del paziente non viene trascinata nella regressione transferale, ma piuttosto prova emozioni verso la persona del terapeuta e lo apprezza intuitivamente per il tipo di persona che questa è. I sentimenti verso l'io reale del terapeuta sono un'espressione della relazione di tele: essi si amplieranno gradualmente sostituendosi alla relazione di transfert. Le esperienze di rapporto "reale" vengono innescate dalla specifica e genuina umanità di cui lo psicodrammatista si mostra portatore [...]. I meccanismi transferali vengono trattati attraverso la concretizzazione scenica delle immagini del protagonista, con la partecipazione degli io-ausiliari. Costoro sulla scena incarnano i fantasmi del protagonista, diventano schermo vivente che accoglie e riflette i sentimenti transferali di questo. Il protagonista agisce i suoi meccanismi di transfert attraverso i personaggi che ricoprono il ruolo delle figure che egli ha dentro di sé."* (Boria, 2005).

I compagni del gruppo assumono dunque il ruolo degli altri significativi dell'ambiente relazionale o di aspetti del mondo interno del protagonista, rendendo concreti e percepibili sulla scena i fantasmi transferali. L'incontro del protagonista con queste parti di sé, strutturato dal direttore attraverso consegne specifiche, favorisce in lui l'emersione di insight, la comprensione e l'integrazione di queste parti di sé in maniera nuova e gli consente di "rimetterle dentro" con una collocazione diversa, che risponde alla presa di consapevolezza sorta attraverso l'esperienza psicodrammatica; l'esperienza vissuta, concreta, consente al preconscious di rivelarsi nella sua attività trasformatrice.

Questo processo è reso possibile dall'azione, dalla rappresentazione scenica dove le parole e le fantasie prendono forma reale, si concretizzano. I partecipanti all'azione allenano via via le loro coscienze a cogliere i guizzi e le scintille che l'inconscio rende espliciti nelle parole, nei pensieri, nei gesti e nei cambiamenti di sguardi. Come dicono Corbella e Boria (2002) essi fanno esperienza di incontro, vero, reale, significativo, e "riparano" le connessioni mancanti, rami spezzati laddove questa esperienza si cristallizza, si memorizza.

Lo spazio psicodrammatico facilita l'instaurarsi o il restaurarsi di un'area transizionale tra mondo interno e mondo esterno che fa sperimentare, oltre alla dimensione specificamente cognitiva, anche l'area del gioco e della creatività. Questo consente ai partecipanti di tenere

basse le difese e di entrare in contatto con parti inedite di sé. Il contesto permette l'emergere di vissuti arcaici e genuinamente primitivi, li trasforma in azione in una semirealtà nella quale la persona rivive le emozioni, anche le più conflittuali (rabbia, odio, rancore). La presenza concreta e rassicurante del direttore e del mondo ausiliario costituito dal gruppo le permette inoltre di guardare le proprie emozioni da punti di vista diversi, trasformarle e rielaborarle in una modalità più adattiva e funzionale alla realtà del momento presente.

Essendo la memoria una struttura soggettiva, la sua messa in scena implica che la persona stabilisca una qualche forma di selezione autobiografica proprio in funzione del gruppo. Anzi, tale processo appare sostanzialmente bi-direzionale: il soggetto seleziona la memoria da consegnare al gruppo, ma anche il gruppo consente che certe memorie vengano lasciate affiorare.

Nell'individuazione delle storie personali si attiva una corrente telica che permette l'emersione di un protagonista, emergente gruppale, che racchiude in sé i contenuti autobiografici co-consci e più spesso co-inconsci di tutti i partecipanti. Il direttore favorisce azioni volte a costruire questo registro comune, a formare una dimensione psichica integrata fra i membri del gruppo.

La scelta del protagonista, ovvero di colui che metterà in scena la propria storia attraverso il sostegno del gruppo-attore, rappresenta l'apice del processo di identificazione reciproca e segna un momento di grande intensità gruppale. La storia autobiografica votata dai membri del gruppo per la rappresentazione scenica non è pertanto un vissuto puramente individuale, ma rappresenta la forma di memoria che il gruppo intende dare per se stesso. Il singolo offre il suo racconto per favorire nel gruppo un processo di sedimentazione che implica la comunanza emotiva e la protezione reciproca. Il pianto, ad esempio, ha la funzione di liberare emozioni profonde nel singolo, ma è anche espressione della commozione di tutto il gruppo. Il singolo piange a nome del gruppo e anche per coloro che non riescono a piangere. La manifestazione emozionale personale rivela in realtà le capacità inconscie che accomunano tutti i membri. Nell'espressione psicodrammatica il pianto del singolo non appartiene solo a chi piange, ma simboleggia una comune evidenza emotiva.

Quando poi il racconto della memoria viene rappresentato sulla scena psicodrammatica, i processi co-consci e co-inconsci acquistano una forza particolare. Una tensione sotterranea spinge tutti ad entrare nella storia, ad immedesimarsi nei vari ruoli, anche se non coinvolti direttamente in funzione di ausiliari, e consente al preconscious gruppale di esprimersi facilitando atti individuativi e nuove capacità di rilettura delle vicende del passato. Tutto questo avviene nell'esperienza psicodrammatica, dove le persone attivano una profonda consapevolezza psichica e, ciascuna, nel rispetto dei propri tempi, ha la possibilità di accedere ai propri fantasmi interiori, anche quelli più pesanti dovuti ad educazioni ricevute particolarmente rigide, violente, disfunzionali. L'accesso a tale profonda consapevolezza è favorito dall'atmosfera densa di accettazione e di rispetto reciproco che l'intersoggettività consente.

Nel gruppo di psicodramma il modo di affrontare “...i conflitti, intesi qui quali scontri, contrasti, divergenze relazionali, ed in quanto tali occasioni di apprendimento...” (Novara, 2011) è peculiare. A tal proposito cito Andrea Cocchi (2001): “Per quanto riguarda la nostra gestione dei gruppi, certamente qualcuno potrà dire (e lo dice!) che noi siamo

a-conflittuali, mentre in realtà abbiamo ben presente l'età evolutiva nella quale, prima occorre sperimentare il senso di sicurezza, e poi si può combattere. Nello psicodramma quel 'combattere' lo mettiamo in scena 'giocando' e il gioco ha lo stesso significato emozionale della realtà. [...] rielaborando la realtà attraverso il gioco possiamo lavorare sul piano della sicurezza e dell'accudimento che la semirealtà ci consente di portare agli estremi, come ci consente di portare agli estremi – sempre nel gioco – la violenza e l'aggressività [...]. L'interdipendenza viene tolta dalle relazioni gruppali e travasata nella dimensione intrapsichica, dove si è autorizzati, anzi incoraggiati a sperimentarla. Dal momento che noi reifichiamo il mondo interno dei partecipanti attraverso il gioco teatrale, uno può, anzi deve rendere vere e concrete le interdipendenze forti tra i suoi ruoli interni che poi, spesso, sono la matrice del disagio!”.

L'esperienza formativa che illustrerò sulla “gestione emotiva dei conflitti” dimostrerà l'efficacia del contributo del metodo autobiografico come possibilità di accelerare i processi di formazione della matrice di gruppo e della formazione del co-conscio e co-inconscio gruppal. La narrazione metterà in evidenza come la particolare atmosfera relazionale caratterizzata dal contesto caldo e rassicurante dello psicodramma, consenta ai partecipanti di familiarizzare con emozioni e sentimenti che il conflitto stesso mette in atto.

Un'esperienza di formazione all'elaborazione dei conflitti mediante lo psicodramma e il metodo autobiografico

Nella primavera del 2000 vengo incaricata dal Centro Psicopedagogico per la Pace e la Gestione dei Conflitti di Piacenza di progettare un modulo sulla gestione emotiva dei conflitti nell'ambito di un più ampio corso di specializzazione dal titolo “So-stare nel conflitto”.

Il corso è articolato in 7 moduli distribuiti su 20 giornate per un totale di 140 ore: l'esperienza illustrata è riferita al secondo modulo dal titolo “La ricerca intrapersonale: aspetti emotivi e autobiografici” (Boeri, 2004).

Con Daniele Novara, responsabile e formatore dell'Istituto di formazione, decidiamo di lavorare a partire dall'educazione personale ricevuta dai singoli corsisti. L'ipotesi che intendo percorrere è che in questa esplorazione autobiografica, condotta con vari strumenti, si trovino situazioni che possono essere rivisitate e rielaborate con le modalità e le tecniche specifiche dello psicodramma moreniano.

Si tratta di un'ipotesi sostanzialmente inedita e sperimentale che fa convergere cultura psicopedagogica e ricerca psicodrammatica.

I corsisti vengono coinvolti in un'esperienza full immersion che li porta a vivere e a comprendere il conflitto autobiografico, avvalendosi del contributo di due metodologie che rendono il percorso formativo particolarmente ricco di contenuti e di scoperte.

A partire dal settembre 2000 la formazione – tre giorni di lavoro (diventeranno 4 dal 2009) per 7 ore al giorno – è stata ripetuta 12 volte con 12 gruppi diversi, in genere formati da un numero fra le 12 e le 20 unità, e ha visto coinvolti operatori di professionalità diverse: educatori, insegnanti, psicologi, pedagogisti, mediatori, oltre a persone semplicemente interessate alla proposta formativa.

Posso quindi sostenere, alla luce della reiterata esperienza compiuta, che il lavoro svolto ha rappresentato una risposta efficace alla necessità di formazione emotiva ai conflitti. Nelle pagine che seguono illustrerò il percorso compiuto da uno di questi 12 gruppi, formato da 14 persone, parlandone sia da un punto di vista di fondazione teorica che offrendo esempi pratici tratti dalla registrazione in dvd dell'esperienza.

Il lavoro si è sviluppato sempre in co-conduzione, seguendo una procedura di suddivisione dei ruoli che ha garantito a ciascun formatore di mantenere le proprie specifiche competenze metodologiche, quelle psicodrammatiche, quelle psicopedagogiche e autobiografiche. Le attività si sono alternate con una successione che di volta in volta proponeva esplorazioni singole, di gruppo e in gruppo di tipo autobiografico e psicodrammatico.

Il co-conduttore, non essendo colui che dirigeva l'attività in quel momento, si assumeva il compito di aiutare il gruppo a rielaborare cognitivamente i contenuti emotivi emersi nelle azioni psicodrammatiche mettendo in luce le aree di potenziale apprendimento suggerite da ciò che era stato appena vissuto.

La formazione del gruppo secondo i criteri psicodrammatici

C'è una necessità imprescindibile che precede ogni attivazione psicodrammatica ed è quella di creare le condizioni affinché un insieme interagente di persone si collochi progressivamente in una dimensione di *intersoggettività*, caratteristica del gruppo orientato in senso psicodrammatico.

Nel caso in questione si parla di ri-orientare il gruppo – che ha già fatto un'esperienza di condivisione molto formalizzata condotta con la tecnica del T-group – verso il rispetto della verità soggettiva, primo passo che consente di limitare le dimensioni proiettive, in coerenza con l'obiettivo proprio del gruppo di psicodramma di creare relazioni intersoggettive tra i membri.

Considerato che l'ambiente destinato alla formazione è assolutamente spoglio di connotazioni psicodrammatiche – si tratta di una stanza non attrezzata – si rende necessario trovare una disposizione corporea delle persone che consenta lo scambio comunicativo circolare. I partecipanti vengono invitati a disporsi in cerchio seduti sulle sedie. È un'indicazione semplice ma che assume una precisa valenza simbolica, ossia creare uno spazio dove ciascuno possa essere visto e possa vedere gli altri.

Il cerchio rappresenta la forma spaziale di distribuzione del gruppo in una stanza più simile al palcoscenico. Si tratta di una fase che non esclude successivamente, nel momento dell'azione e della regia psicodrammatica, la definizione di uno spazio maggiormente distinto.

Intervista autobiografica e funzione di doppio

È questo il primo momento di ibridazione dei metodi autobiografico e psicodrammatico.

L'intervista autobiografica è una specifica attività volta ad esplorare l'educazione ricevuta dai partecipanti.

Ai partecipanti, divisi in coppie (le persone vengono stimulate a scegliersi liberamente dopo un'attivazione psicomotoria), viene affidato il compito di intervistarsi reciprocamente su quella che è stata l'educazione che hanno ricevuto nell'infanzia e nell'adolescenza, con particolare attenzione agli eventuali contenuti conflittuali.

Introduco qui una breve nota sul concetto epistemologico di educazione ricevuta:

“Se consideriamo l'educazione come il complesso sistema di interventi (a livello sociale, psicologico, antropologico, etologico e quant'altro) che una determinata società mette in atto, attraverso i suoi membri, per modellare la crescita delle nuove generazioni (ma non solo), occorre sottolineare quanto sia importante la capacità di autoriconoscimento dell'educazione ricevuta da parte dei soggetti implicati nei processi educativi stessi.

Si tratta non tanto dell'analisi dell'educazione attiva (ossia del come si impartisce l'educazione) quanto dell'analisi dell'educazione passiva, quella subita, quella che il destino familiare, sociale e culturale ha stabilito per i suoi componenti.

L'esplorazione, in particolare, si sofferma sulla distinzione fra educazione intenzionale – il complesso di azioni esplicitamente determinate al raggiungimento di un obiettivo – ed educazione implicita o subliminale, ossia il sistema inconscio di comunicazioni educative che avviene automaticamente nelle relazioni intergenerazionali.” (Novara, 2002).

L'intervista è preceduta da un momento gruppale in cui vengono individuate alcune domande possibili, per diminuire l'ansia e favorire l'esplicitazione dei contenuti. Ovviamente i partecipanti sono invitati a porre domande non invasive e sufficientemente aperte. In coppia, i ruoli vengono ben distinti: l'intervistatore e l'intervistato. In realtà, la funzione primaria dell'intervistatore è quella dell'ascolto, ossia di saper raccogliere, ricevere e tenere dentro di sé il racconto dell'altro come una forma singolare di incontro e relazione profonda. In questo modo si invitano i partecipanti ad ascoltare il racconto più che a sentirlo, ad interiorizzarlo come un dono e un'offerta dell'altro.

Il tempo viene dato dai conduttori, si tratta di 15/20 minuti a testa.

L'intervista, rispetto ad altre forme di narrazione, presenta il vantaggio di collocare l'intervistato in una posizione di rilevante significato emotivo, in quanto la persona sente l'importanza del suo racconto per il partner che lo deve raccogliere. Il suo vissuto passato diventa materiale interessante e perde il carattere di nebulosità che spesso caratterizza i puri e semplici racconti dell'infanzia.

L'intervista, con le sue domande specifiche, permette alla storia personale di prendere forma in termini di consapevolezza piuttosto che di nostalgia. L'intervista fornisce la possibilità di congedarsi da una visione sentimentale dell'educazione ricevuta verso una visione “reale”, legata al qui ed ora, e genuinamente personale, della propria storia. Questa visione si presenta frequentemente con i tratti della sofferenza.

In particolare la memoria degli eventuali conflitti favorisce un processo di distanziamento e di oggettivazione del proprio percorso autobiografico tale da consentire la scoperta, nell'archivio dei ricordi, di figure e situazioni solo apparentemente giudicati irrilevanti, ma che ora acquistano una luce più interessante e preparano a nuove possibili scoperte.

C'è spesso nei partecipanti la sensazione di aver incontrato qualcosa di nuovo, qualcosa che la coscienza mette a fuoco per la prima volta. L'intervista finisce col liberare la zavorra dei residui infantili, collocando la propria vicenda personale su un piano di responsabilità e

di dialogo profondo con se stessi.

Nella successiva attività, realizzata mantenendo la disposizione a cerchio, i partecipanti sperimentano un'ulteriore fase di ricerca. In qualità di conduttore psicodrammatista fornisco una breve spiegazione sul significato del “gioco come se” e restituisco “doppiando” le possibili sensazioni di ansia dei partecipanti, valorizzando l'aspetto della curiosità e del timore che accompagna sempre l'inizio di un nuovo viaggio.

Cerco di creare nell'ambiente un'atmosfera diversa, di raccoglimento, abbasso la luce e chiedo al gruppo di formare un cerchio stretto e, alle coppie che si sono intervistate, di rimanere vicine. Il mio intento è quello di aderire all'invito moreniano di costruire un luogo speciale con accentuate funzioni simboliche e contenitive.

Si può dire che un teatro di psicodramma è tanto più funzionale quanto più è idoneo ad aiutare ogni persona a sentirsi protagonista o comunque parte importante per la vita del gruppo, anche grazie alla percezione di un ambiente contenitivo e rassicurante nei suoi elementi spaziali e percettivi. Una caratteristica del teatro di psicodramma è quella di presentarsi come un ambiente “differenziato”, cioè come un ambiente capace di creare uno stacco netto dall'usuale ambiente di vita e di predisporre l'individuo al coinvolgimento nella situazione psicodrammatica.

Questo stacco è spazialmente determinato da un passaggio ben definito che segna e distingue l'essere “dentro” dall'essere “fuori” dallo spazio terapeutico (Boria, 1997). Cerco di comunicare al gruppo la necessità di entrare quasi ritualmente in un luogo speciale, esterno ma anche interno, che predisponga ad un coinvolgimento emozionale attivo. La comune aula per la formazione diventerà quel luogo speciale dove ciascuno potrà fare esperienza di sé e degli altri.

Questa fase costituisce per la sottoscritta un momento di riscaldamento, un modo per entrare nel ruolo di direttore, uscendo dalla co-conduzione formativa e riservandomi uno specifico spazio mentale, che mi consentirà di sentirmi emozionalmente viva e di trasmettere uno stile di conduzione che porterà il gruppo a vivere in profondità la metodologia psicodrammatica accanto a quella autobiografica.

Inizio secondo un ordine casuale e do l'indicazione a uno della coppia di mettersi dietro al compagno/a e, dopo avergli/le appoggiato le mani sulle spalle, di raccontare quello che ricorda dell'intervista partendo da elementi di realtà, ma anche consentendosi di esprimere eventualmente quello che non è stato verbalizzato ma che lui/lei ha intuito, fidandosi della propria capacità empatica e di immedesimazione. Incomincia così l'azione.

Si percepisce un clima di tensione carico di impegno, di motivazione, di ricerca, di estrema attenzione all'altro, come se le parole costituissero un dono prezioso da offrire al compagno/a.

Generalmente le parole fluiscono in maniera spontanea, liberate dall'azione. Si osserva talvolta che chi ascolta dalla voce dell'altro il proprio racconto mostra visibilmente segni di intensa commozione. È un momento in cui accade qualcosa di insolito, di imprevisto, di nuovo.

Spesso i racconti tra le coppie che si sono scelte sono simili, simili le sofferenze, simili le modalità di affrontare i conflitti, mentre altre volte le narrazioni di coppia, pur apparendo molto diverse, paiono votate a una sorta di complementarità.

Conclusa questa fase di lavoro, il gruppo si predispone alla verbalizzazione del vissuto. Le mie consegne sono precise e orientate a creare le condizioni e il rispetto della soggettività, dove la verità di ciascuno ha il diritto di essere espressa e ascoltata senza il giudizio degli altri e dove ciascuno ha un proprio tempo di partecipazione per esprimersi.

Le emozioni espresse sono intense, è importante curare questa fase in cui si sviluppa la messa in comune e la possibilità di riconnettersi gli uni agli altri. Si avverte che l'esito della funzione di doppio ha creato quelle condizioni di reciprocità che hanno consentito e favorito "incontri", nell'accezione moreniana del termine. Il rispecchiamento a volte è doloroso, va a toccare il cuore del conflitto, della vergogna e della colpa, come quella prodotta dall'aver descritto le proprie figure educative nelle loro mancanze: "Mi sembra di aver violato la mia famiglia". Altre volte il rispecchiamento dà valore a figure educative scomparse (in particolare i nonni), o a figure di insegnanti che hanno inciso positivamente sull'educazione ricevuta. A volte il conflitto passa sullo sfondo o non emerge. Può accadere che qualcuno, nel raccontare l'altro, volutamente occulti delle parti per rispetto e per tutelare l'intimità creatasi nella coppia. Questo avviene nonostante nella consegna iniziale il direttore espliciti preventivamente un momento di successiva socializzazione dei racconti per consentire a ciascuno di sentirsi libero di "non dire", di decidere che cosa raccontare. Nell'intimità della coppia, infatti, le persone tendono a parlare di sé diffusamente, mentre nel grande gruppo è possibile che avvertano delle resistenze (senso di invasione, vergogna, derisione...) rispetto ai contenuti portati, emozioni che li distrarrebbero dal vivere profondamente l'esperienza di riconoscimento.

L'incontro ha anche un aspetto fusionale, quindi una funzione di doppio nel senso che il soggetto è in grado di sentire l'altro come se fosse se stesso, quindi di essere, per un momento, un suo sosia interiore, in una corrente empatica reciproca che Moreno chiama "tele". L'incontro è uno dei cardini del pensiero moreniano, che si fonda sulla possibilità di costruire relazioni basate sulla conoscenza reciproca e sulla profonda accettazione della reciproca differenza (Cocchi, 1997).

Generalmente i partecipanti sono riconoscenti ai compagni per i doppi forniti, si sentono rassicurati e capiti; molto raramente in questa fase emergono doppi di confronto, cioè espressi in modo divergente dalle parole del compagno.

La restituzione più pedagogica dell'altro conduttore, che avvia la conclusione della prima giornata formativa, introduce gli elementi salienti dell'apprendimento autobiografico.

In tale feedback al gruppo si sottolinea l'importanza di aprire uno spazio di dialogo in cui riconnettersi con la propria educazione ricevuta, attivando un senso di appartenenza critica. Questo vuol dire creare degli elementi di distanza diacronica dalla propria storia educativa, che consentano uno sguardo non solo affettivo, ma anche capace di cogliere le ripercussioni sul proprio destino personale e sulle proprie competenze. "In che modo l'educazione che ho ricevuto influenza il mio modo di educare? In che modo l'educazione influenza il mio personale modo di affrontare i conflitti? Quali sono i pieni e i vuoti che l'educazione mi ha lasciato? Come posso imparare dall'educazione ricevuta?" sono domande che attivano un processo di sintonizzazione interna: "La mia storia mi appartiene non solo in senso affettivo, ma anche come luogo di apprendimento per il mio futuro". L'intervista e la successiva attività di doppio hanno rappresentato un primo passo in questa direzione.

Alla fine di questa prima giornata formativa, la sensazione di tutti è quella che il gruppo sia cresciuto, che tutto il materiale prodotto rappresenti un repertorio di ulteriori sviluppi per un personale riconoscimento emotivo e per attivare apprendimenti innovativi.

L'esplorazione dell'educazione ricevuta attraverso le foto

Con una lettera spedita un mese prima dell'avvio di questo secondo modulo di formazione, i partecipanti hanno ricevuto il compito di reperire da una a tre fotografie riferibili alla loro "infanzia educativa", ossia foto che in qualche modo rappresentino momenti significativi della loro educazione. La regola di non superare le tre foto è tassativa e serve per contenere il rischio di intasamento e confusione emotiva.

Questa ricerca rappresenta già una prima area di lavoro formativo, in quanto necessita di due precise azioni. La prima è l'individuazione della collocazione delle foto, ossia il ritrovamento di queste fondamentali testimonianze nei luoghi dove sono attualmente collocate. In genere le possibilità sono due: o presso l'abitazione stessa del partecipante o a casa dei genitori. La seconda operazione è la selezione delle foto, anche se in certi casi il problema non sussiste in quanto le foto o non ci sono (molto raramente) oppure sono pochissime. Normalmente si tratta di selezionare le foto che si ritengono più significative e questo comporta una prima elaborazione emotiva, che fa affiorare un substrato di vissuti autobiografici in genere rimossi o accantonati. Questa fase di lavoro non è solo un momento tecnico, ma una vera e propria attività rivelatrice.

Il lavoro formativo successivo consiste nel cercare di guidare i partecipanti nell'analisi individuale delle proprie foto, aiutandoli ad individuare i passaggi autobiografico-educativi principali attraverso modalità strutturate.

Il conduttore propone tre livelli di analisi: emotivo, semiologico e semantico ed invita i partecipanti a sostare sulle loro foto, stimolandoli con precise domande che coinvolgono i tre livelli (Barman, 1997).

La fotografia nell'azione psicodrammatica

Siamo a metà del percorso formativo e ci addentriamo sempre più nel cuore dell'esperienza. Il programma della seconda parte della giornata prevede che una delle foto venga portata sulla scena per la rappresentazione psicodrammatica.

Dopo un'attività di riscaldamento orientata in senso fusionale, percepisco che nel gruppo c'è un clima di attesa e disponibilità a giocare sufficientemente spontanei a mobilitare le loro energie per mettersi adeguatamente in rapporto con la nuova esperienza.

Chiedo a ciascuno di scegliere la fotografia che in questo momento sente di dover esplorare più a fondo, di guardarla e darle un titolo. Poi a turno ciascuno la presenta sinteticamente al gruppo. Il titolo e i dati essenziali vengono riportati dall'altro conduttore su un tabellone e i partecipanti procedono alla scelta del protagonista apponendo una crocetta accanto al titolo preferito.

È il momento del singolo, del protagonista.

Definisco lo spazio dell'azione con un nastro adesivo colorato che separa il palcoscenico dall'uditorio, dove i compagni del gruppo si dispongono portandovi la propria sedia. In un angolo predispongo un bauletto contenente materiale vario (stoffe, piccoli oggetti) e uno sgabello piuttosto alto che può fungere da balconata. Cerco di porre una giusta enfasi nel sottolineare questi passaggi.

Va sempre tenuto presente che il contesto formativo è un contesto di apprendimento. Pertanto è necessario prevedere spazi distinti per l'azione, per l'interazione gruppale, per la verbalizzazione dei vissuti, per l'elaborazione teorica e per la progettazione tecnico/operativa. In particolare va marcata ed enfatizzata la distinzione fra spazio teorico/tecnico e spazio esperienziale/elaborativo (Dotti, 1998).

Ho anche ben presente che per il protagonista e gli altri del gruppo è la prima volta che vivono un'esperienza simile; questo per me direttore ha il significato simbolico di una specie di "iniziazione" all'azione, responsabilità affascinante e carica di energia propria del "qui ed ora" del gruppo. La spontaneità opera nel presente, nel "qui ed ora", stimola l'individuo ad una risposta nuova e adeguata ad una situazione già conosciuta (Moreno, 1964).

Mi metto a disposizione del protagonista, tenendo presente anche l'insieme del gruppo, cercando man mano di sintonizzarmi con le emozioni, che emergono nel protagonista cercando attivamente un'alleanza, consapevole anche di dover essere garante degli aspetti tecnici e delle regole fondamentali della metodologia moreniana.

Non mi soffermo sulla descrizione della tecnica della fotografia in quanto ampiamente conosciuta nell'ambiente psicodrammatico. Mi preme invece riportare un esempio significativo di una delle attività.

Titolo: "Lo spettacolo", protagonista Matteo

Nella foto, M. è da solo, all'età di 7 anni. È su un palcoscenico e sta presentando uno spettacolo per la festa della mamma. Nonostante l'indicazione fosse quella di portare immagini che li ritraevano insieme ad adulti, M. che si presenta come una persona molto timida, è fermamente convinto di voler lavorare su quella foto. Dopo una prima riproduzione fedele dell'immagine, mi accorgo che gli elementi di sfondo, contorni, fotografo, deducibili dalla foto non aggiungono novità all'esperienza di M., quindi decido di far entrare nella scena i personaggi significativi del bambino M. e di farli accomodare artificialmente nelle prime poltrone della platea. Il protagonista sceglie i genitori, la nonna e una tata, che nella foto del desiderio partecipano commossi alla rappresentazione ed esprimono nelle didascalie dell'inversione di ruolo dei messaggi positivi.

Sento però che M. non ha ancora raggiunto un sufficiente livello di integrazione e che è riscaldato per andare oltre nell'esplorazione psicodrammatica. Gli chiedo quindi di incontrare nell'attualità i genitori per scattare una nuova foto. In questa nuova scena M. esplicita l'obiettivo di incontrare i genitori e di voler fare loro delle rivelazioni importanti. Decide di rimanere sul palcoscenico e dall'alto svela la sua omosessualità. Ha bisogno di tenersi ad una distanza giusta dalla propria scena per guardarla ed esprimersi. È un significativo atto individuativo, di svelamento di sé e di forte e chiara esplicitazione di un conflitto latente. Per comunicare con il padre M. sceglie una sedia vuota e gli dice: "Dovrei

essere arrabbiato con te, per il tuo suicidio, per il vuoto che mi hai lasciato, ma sento ora di averti perdonato.”.

Lo sharing che segue è un momento di grande coinvolgimento emotivo che conclude il lavoro della seconda giornata. La maggior parte dei compagni esprimono a M. molta gratitudine per il dono che ha loro offerto attraverso questo lavoro. È l'occasione per riconoscersi reciprocamente, ma anche per differenziarsi.

È il momento della comunione, della catarsi integrativa grupppale, che non comporta la perdita dei confini personali nel tutto del gruppo, ma fa circolare fra i membri la specificità dell'esserci e la piena titolarità del suo esprimersi (De Leonardis, 1994).

L'educazione ricevuta in azione: la messa in scena di un conflitto autobiografico

Il giorno successivo, che è anche l'ultimo giorno del corso, mettiamo in scena episodi tratti dalle passate vicende educative dei partecipanti. Come in precedenza il metodo di lavoro prevede una prima fase di esplorazione autobiografica.

Si chiede a ciascuno di scrivere su un foglio un episodio di conflittualità rintracciato nella propria storia educativa entrando nei dettagli.

Si tratta di un lavoro sulla memoria. Non è sempre facile reperire ed isolare episodi rubricati nell'area della conflittualità. È pertanto un'indagine molto soggettiva, a seguito della quale di solito emergono frammenti che hanno superato la selezione della memoria e si presentano come molto significativi. È un momento importante di questo lavoro formativo, in quanto impone a ciascuno un confronto diretto tra le proprie vicende educative ed i possibili esiti odierni. Non ci sono mediazioni tecniche e socializzanti, ognuno si confronta con se stesso di fronte al foglio bianco e diventa in quel momento “archeologo” della propria storia.

Il reperto che questa indagine porta alla luce ha un grande valore simbolico, emotivo e di riconnessione narrativa. È ciò che resta di un mondo per la gran parte dimenticato, tracce che la memoria mantiene vive e a cui occorre dare un significato. Questi episodi di ricordi educativi hanno nella formazione psicopedagogica lo stesso valore che hanno i sogni nel *setting* psicoterapeutico.

Il campo è diverso, qui non c'è interpretazione, ma rimane il tentativo di imparare da queste tracce di memoria a gestire e vivere meglio il presente. È con queste motivazioni che il compito viene introdotto, incorniciato ed affidato all'impegno di ciascuno.

Dopo un adeguato tempo per la scrittura individuale, viene attivato uno scambio del racconto fatto in coppia, dove la scrittura favorisce il transito dell'attenzione dalla propria storia a quella dell'altro e consente interrelazione e il reciproco riconoscimento.

Ricomposto il grande gruppo, si verifica la disponibilità dei singoli a giocare la propria storia sulla scena. Il protagonista offre spontaneamente il proprio racconto autobiografico conflittuale al gruppo e al direttore, che si apprestano a coinvolgersi attivamente. Spesso utilizzo la tecnica del role playing, con il protagonista che sceglie il proprio alter-ego e costruisce la scena all'interno della quale le persone del gruppo si inseriscono spontaneamente per assumere i diversi ruoli.

Sperimentare “ruoli difficili”, come sempre le situazioni conflittuali comportano, significa per ciascuno sperimentare la possibilità di accedere, in un contesto protetto di semirealtà, a parti di sé inesplorate e temute. Nel corso della conduzione può accadere che il protagonista, dal ruolo di osservatore esterno, venga coinvolto progressivamente negli altri ruoli. A volte accade che nello svilupparsi dell’azione quello che sembrava il “sentimento centrale conflittuale” del racconto assuma differenti caratteristiche o passi sullo sfondo per dare spazio ad un nuovo focus inatteso che modifica l’immagine di sé e degli altri nella vicenda conflittuale.

Nel mio ruolo cerco di sintonizzarmi, per quanto mi è possibile, con questi aspetti e di individuare nel “qui ed ora” la tecnica che mi sembra più appropriata per consentire agli aspetti emotivi collegati alle immagini emergenti di confluire unitariamente verso il nucleo centrale del conflitto. Dentro di me sento un’ambivalenza legata al ruolo di direttore: rimanere nell’ombra, “non essere presente” sulla scena, e allo stesso tempo essere responsabile degli interventi di regia che garantiscono il dispiegamento dell’azione.

Il direttore, infatti, nello psicodramma moreniano, per evitare interpretazioni e permettere l’accadere del qui ed ora dell’azione, si trova a dover rinunciare al (gratificante) ruolo di interlocutore scenico privilegiato; l’esperienza dimostra come sia faticoso, per chi già non abbia una consolidata esperienza professionale, rinunciare ad essere il polo di riferimento dialogico del protagonista (Boria, 1997).

L’azione psicodrammatica vive il suo culmine, non tanto nella rappresentazione memorialistica, quanto nello sforzo di riparazione. Si tratta di un gioco scenico che mira all’individuazione di un bisogno legato al desiderio, ossia alla possibilità che nell’azione di semirealtà si possa decidere per un altro esito, trasformando il conflitto sul piano dell’integrazione riparativa: “Cosa avresti voluto che facessero? Quali parole, quali gesti avresti desiderato? Ti do la possibilità di vivere concretamente sulla scena questo tuo desiderio”. Il desiderio prende forma nelle parole e nei gesti.

Le emozioni si manifestano, assumono forme vibranti di significati, l’incontro con l’altro (ausiliario) anche nella sua fisicità consente di sentire e di sciogliere finalmente la tensione in scambi realmente liberatori. L’obiettivo è proprio quello di liberare il passato dalla sua parvenza minacciosa, dalla sua fossilizzazione psichica che paralizza e impedisce ulteriori sviluppi.

È un processo di confidenza con la propria storia e con le proprie ferite che prelude a nuovi apprendimenti emotivi.

L’azione si conclude con il ritorno alla realtà e, ancora una volta, il gruppo si esprime emozionalmente sull’esperienza.

A questo punto del percorso formativo, che conclude la mattinata, non è più necessario il richiamo alle regole dell’intersoggettività, in quanto i singoli ne hanno fatto propri i principi metodologici e sono in grado di assaporare la valenza vivificante dell’autoespressione all’interno di un clima di diffusa empatia, dove ciascuno, esprimendosi, si vede con gli occhi degli altri e vede con i propri occhi l’altrui specificità che si esprime (De Leonardis, 1994).

La rielaborazione psicopedagogica

Nel pomeriggio si svolge l'ultima parte del lavoro formativo che prevede una rielaborazione psicopedagogica dei vissuti esplorati, utilizzandoli ora come pretesto per sviluppare l'area del desiderio. È il momento del co-conduttore pedagista. Ai partecipanti si propone uno schema, tratto dal repertorio del Centro Psicopedagogico per la Pace, che permette una riconnessione fra passato e presente.

Ogni storia scritta viene analizzata con l'aiuto di tale schema. Eccone di seguito un esempio (*Fig. 1*).

Fig. 1 – Schema per la riconnessione passato-presente (Centro Psicopedagogico per la Pace)

		Rielaborazione	
<i>Titolo della storia</i>	<i>Stile/i educativo/i del passato (con parola chiave)</i>	<i>Area del desiderio (cosa avresti voluto che facessero?)</i>	<i>Area della responsabilità (cosa sarebbe stato bene che facessero)</i>
La torta negata	Rifiuto	Maggiore accoglienza delle mie ragioni	Stipulare un accordo chiaro con regole comprensibili

Si tratta di uno schema che consente di evidenziare con facilità la differenza fra un modello rielaborativo puramente centrato sulla compensazione dei desideri non soddisfatti, ma sostanzialmente speculare (“faccio il contrario di quello che hanno fatto a me”), e un modello che si riconnette col passato senza fissarlo definitivamente come qualcosa di irreversibile, ma creando le condizioni mentali ed emotive per un cambiamento ed una assunzione di responsabilità individuale svincolata dalla tirannia dei modelli educativi subiti o ricevuti. Viene utilizzata, quindi, la “colonna della responsabilità” per evidenziare gli snodi di una possibile cultura relazionale del conflitto fatta di consapevolezze e strumenti che partono direttamente dalla storia dei singoli partecipanti. Si tratta di un processo di sintonizzazione interna che ha una specifica caratterizzazione maieutica volta a far riconoscere a ciascuno come dentro di sé si trovino tanto i problemi che la loro soluzione.

Conclusioni

L'esperienza descritta dimostra le potenzialità di una sinergia fra lo psicodramma moreniano e il metodo autobiografico. La combinazione dei due metodi ha messo in luce in maniera significativa che il modo peculiare di affrontare i conflitti ha una specifica matrice nelle particolari modalità con cui ciascuno è stato educato a stare nelle divergenze, nelle

contrarietà, nelle difficoltà relazionali dove è necessario assumere ruoli chiari e individuati. Lo psicodramma ha mostrato tutta la sua efficacia nel consentire ai partecipanti al gruppo di accedere al loro “sé conflittuale” in un clima di intersoggettività, confidenza e sicurezza. Le emozioni spesso pervasive e minacciose del conflitto, hanno potuto, in molti casi, essere riconosciute e addomesticate dalle varie attività proposte costantemente orientate all’integrazione di nuove consapevolezze sul piano emotivo e cognitivo, anche collegate alle vicende autobiografiche di ciascuno.

Dopo tanti anni di conduzione di questo modulo se ne possono dedurre le criticità, aree di miglioramento, esiti a breve e a lungo termine. Tra le aree critiche riportate dai partecipanti nelle valutazioni finali compare spesso l’elemento “tempo”. Anche se negli ultimi anni la formazione del modulo descritto è passata dalle tre alle quattro giornate, non tutti hanno avuto la possibilità di lavorare quali protagonisti dell’azione scenica e rimane in loro la voglia di mettersi alla prova e di sperimentarsi sul palcoscenico. In termini di effetti a lungo termine questo fa sì che le persone spesso ritornino a fare altre esperienze nel teatro di psicodramma magari anche in corsi non specifici sul conflitto, ma con il desiderio di compiere un’altra tappa del proprio viaggio di conoscenza di sé. ■

■ BIBLIOGRAFIA

- Barman, L. (1997). *La fototerapia in psicologia clinica*. Torino: Erikson.
- Boeri, A. (2004). “Psicodramma moreniano e autobiografia educativa”, in *Psicodramma Classico*, n. 1/2. Milano: Quaderni AIPsiM.
- Boeri, A. (2007). “Itaca ti ha dato un bel viaggio”, in *Psicodramma Classico*, n. 1/2. Milano: Quaderni AIPsiM.
- Boria, G. (1997). *Lo psicodramma classico*. Milano: F. Angeli.
- Boria, G. (2005). *Psicoterapia psicodrammatica*. Milano: F. Angeli.
- Cocchi, A. (1997). *La mente sul palcoscenico*. Bologna: Giò Editing.
- Cocchi, A. (2001). “Fenomenologia del gruppo di psicodramma”, in *Psicodramma Classico*, n. 1/2. Milano: Quaderni AIPsiM.
- Corbella, S., Boria, G. (2002). “Pensare e sognare di gruppo”, in *Psicodramma Classico*, n. 1/2. Milano: Quaderni AIPsiM.
- De Leonardis, P. (1994). *Lo scarto del cavallo. Lo psicodramma come intervento sui piccoli gruppi*. Milano: F. Angeli.
- Demetrio, D. (1995). *Raccontarsi*. Milano: Raffaello Cortina.
- Demetrio, D. (2000). *L’educazione interiore*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dolci, D. (1963). *Conversazioni in Sicilia*. Torino: Einaudi.
- Dotti, L. (1998). *Forma e azione*. Milano: F. Angeli.