

Franca BONATO

GIOCO PSICODRAMMATICO E RITARDO MENTALE

PREMESSA

All'inizio del mio percorso psicodrammatico credo di avere avuto la percezione di ciò che per tutta la mia esistenza mi ha contraddistinto: la capacità di giocare o meglio la capacità di creare un'illusione condivisa, fittizia, ma emotivamente molto reale, che mi ha dapprima accostata al teatro e, in un secondo momento, allo psicodramma.

Quando un attore è presente su di un palcoscenico vi è in lui la chiara consapevolezza di stare realizzando un'esperienza illusoria che condivide con chi gli sta di fronte: essa ha la stessa natura della condivisione emotiva che vede protagonisti i bambini fin dalla più tenera età, quando sono assorti nei loro giochi.

L'incontro con lo psicodramma mi è servito per comprendere come la natura dell'*immaginario condiviso*, del gioco, o piano di *semi-realtà* come dir si voglia, possa essere uno strumento fondamentale per elaborare e riappropriarsi di esperienze emotive traumatiche o irrisolte.

A mio avviso, ciò che sta alla base del gioco simbolico, del teatro e dello psicodramma resta, al di là di ogni riflessione teorica, la possibilità di entrare nel mondo dell'*illusione*, di favorirne la partecipazione emotiva, aiutandoci a ritrovare nelle 'storie della memoria' le risposte di cui abbiamo bisogno.

L'*infantile passione* per il gioco è una ricchezza che ha contraddistinto la mia vita professionale e personale, e mi è servita per accostarmi ad un'area di profondo disagio, l'handicap psico-fisico, con lievità e voglia di divertimento.

Oggi, guardandomi alle spalle, posso dire d'aver seguito la mia più autentica vocazione, il gioco, e di aver fatto di esso lo strumento della mia maturazione e realizzazione; nella profonda convinzione che se qualcuno ha detto che '*La vita non è un gioco*', il gioco resta il fondamento del nostro vivere più evoluto.

Le riflessioni e l'esperienza che seguiranno vogliono da un lato documentare un'esperienza professionale, dall'altro essere un momento di bilancio, anche esistenziale, per ritrovare gli autori e i docenti che mi hanno accompagnato lungo il cammino intrapreso. Se la mia idiosincrasia verso i '*Maestri*' mi ha sempre tenuta lontano da forti passioni e fascinazioni teoriche, è pur vero che essa non mi ha impedito di fare tesoro dei pensieri e degli insegnamenti altrui.

Capitolo 1 IL GIOCO SIMBOLICO

*"Si possono negare quasi tutte le astrazioni:
la giustizia, la bellezza, la verità, la bontà, lo spirito, Dio.
Si può negare la serietà. Ma non il gioco."*

*"La Natura avrebbe potuto dare alla sua prole tutte quelle funzioni utili
di scarico di energia, di rilassamento, di preparazione, e di compenso, anche
nella forma di esercizi e reazioni puramente meccanici. Invece no, ci dette il
Gioco, con la sua gioia, col suo <<scherzo>>."*

Johan Huizinga: *Homo Ludens*

1.1 - La mediazione simbolica.

L'area del gioco è un'esperienza primaria nel processo evolutivo della persona e fin dalle origini della vita si delinea come spazio di relazione che contraddistingue lo sviluppo emotivo ed affettivo dell'individuo.

Il gioco simbolico, di cui ci occuperemo in codesto capitolo, si rivela come una specifica attività che ha il potere di attuare una mediazione tra il soggetto ed il mondo.

Il valore evolutivo di tale forma di gioco consiste nell'essere uno strumento 'magico' nelle mani del bambino, conferendogli il potere di trasformare il mondo esterno, apparentemente ingovernabile, in qualcosa che egli il può controllare.

L'obiettivo del capitolo sarà evidenziare il nesso che esiste tra la capacità del bambino di ricorrere al gioco simbolico e la sua capacità di relazionarsi con il mondo esterno, collocandoci, quindi,

entro una prospettiva attiva, in cui il bambino diventa soggetto protagonista.

Prima ancora di voler addentrarmi nel tema specifico che riguarda il valore evolutivo del gioco simbolico, vorrei brevemente soffermarmi sulla definizione del termine *simbolo*, quale caratteristica peculiare del gioco oggetto del nostro interesse.

Rifacendomi alla definizione riportata dal Dizionario Enciclopedico Italiano Treccani, *simbolo* è un termine d'uso comune, che designa "qualsiasi cosa (segno, oggetto, gesto, persona), la cui percezione valga a suscitare nella mente un'idea diversa da quello che è il suo immediato aspetto sensibile ... rinvia a una realtà più importante e remota."

Da un punto di vista etimologico il termine simbolo deriva dai termini greci *symballō*: mettere insieme, collegare, paragonare, e *symbolon*: segno, contrassegno, tessera di riconoscimento¹.

Come evidenzia G. Giaconia² nell'antica Grecia il *symbolon*, in qualità di tessera di riconoscimento, permetteva a tutti gli appartenenti a un gruppo di riconoscersi fra loro. "Il riconoscimento, che fondamentalmente si riferisce al reperimento emotivo di oggetti o di eventi, idee, rappresentazioni, affetti che rimandano a persone e a relazioni fra persone, è dunque l'aspetto fondamentale del simbolo"³ (3).

Proprio codesta *possibilità di riconoscimento* insita nel simbolo, è fondamentale anche per la comprensione del valore che il gioco simbolico ha per il bambino. Il riconoscimento attraverso il gioco diventa infatti riconoscimento di sé e del mondo esterno, ossia possibilità di continua ridefinizione del proprio 'essere nel mondo', che vede il bambino attivo all'interno del processo evolutivo.

Il termine *riconoscimento* rimanda, inoltre, ad una più ampia visione antropologica, filosofica, filologica, che ha reso i simboli oggetto di grande interesse, nel tentativo di cogliere in essi, per renderli evidenti, i fondamenti dell'immaginazione umana.

Il *riconoscimento* attraverso i simboli trascende i limiti temporali delle culture, per rimandare ad un universale umano, proprio della specie, che ci accomuna tutti come *esseri umani nel mondo*.

In tale prospettiva lo spazio si amplia e comprende confini planetari ed il tempo si dilata, diventando il tempo che caratterizza il passaggio della nostra specie nel mondo.

I simboli divengono così eredità della specie, "comunione archetipa delle anime", e come sottolinea l'antropologo Gilbert Durand: "la funzione fantastica, l'immaginario umano, lungi da essere semplice luogo di evasione

o contemplazione si può manifestare come attività che trasforma il mondo, come immaginazione creatrice... Luogo del possibile, la potenza di contingenze future"⁴.

Se nella prospettiva di Durand i simboli e l'immaginario divengono attività che trasformano il mondo, luogo di progettazione dei possibili futuri dell'umanità, il cui riconoscimento diventa necessario al fine di trasformare il mondo secondo *l'Uomo del Desiderio* ed uscire da nichilistiche prospettive, a mio avviso, proprio dal gioco simbolico del bambino tutto ciò prende origine.

1.2 - Gioco simbolico e teorie evolutive.

1.2.1 - Punto di vista piagetiano.

Per quanto concerne l'aspetto cognitivo uno degli autori più importanti, e oramai classici, che si è occupato dell'attività simbolica, portando un contributo fondamentale, è Jean Piaget.

Nonostante autori più recenti abbiano oggi sviluppato ulteriormente il suo pensiero e la psicologia evolutiva suggerisca possibilità differenti riguardo lo sviluppo del funzionamento mentale del neonato, credo che il pensiero sul gioco simbolico di Piaget rimanga fon-

¹ *Oxford Latin Dictionary*, Oxford University Press, Oxford 1982

² G. Giaconia e A. Racalbutto *I percorsi del Simbolo. Teoria e clinica psicanalitica*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1990

³ Op. cit. nota 2

⁴ G. Durand, *Le strutture antropologiche dell'immaginario*, Ed. Dedalo, Bari 1987

damentale per cogliere tale 'attività' da un punto di vista strettamente cognitivo.

Secondo tale concezione stadiale dello sviluppo cognitivo l'attività simbolica va messa in relazione con l'attività rappresentativa; infatti fino ai 18 mesi nel bambino non è presente un'attività simbolica di tipo rappresentativo, non essendo ancora stata raggiunta la permanenza dell'oggetto. Con lo svilupparsi graduale di tale 'permanenza' si evolvono e si obiettivizzano in maniera interdipendente, l'uno rispetto all'altro, i concetti di spazio, tempo, causalità e intenzionalità. Si passa così da una forma pratica d'intelligenza (sensomotoria) al pensiero vero e proprio in cui gli schemi d'azione vengono trasformati in concetti ed operazioni.

"Vi è simbolismo e non soltanto gioco motorio quando ci troviamo di fronte alla finzione dell'*assimilazione* di un oggetto ad uno schema e ad un uso dello schema senza *accomodamento*"⁵.

L'*assimilazione* è l'incorporazione delle esperienze nuove negli schemi esistenti, mentre l'*accomodamento* è la modificazione degli schemi esistenti provocata da esperienze nuove. L'atto d'intelligenza si verifica quando ci sia equilibrio tra assimilazione ed accomodamento⁶.

Solo dopo i 18 mesi il bambino riesce a imitare un modello non presente, a realizzare cioè quella che Piaget definisce '*imitazione differita*', resa possibile dal costituirsi in lui di un'immagine mentale che è quella che viene imitata. Il bambino, per poter veramente imitare, deve poter apprendere dei segni e degli indici separati dai propri schemi motori.

A tale riguardo un ruolo centrale viene svolto dalle 'rappresentazioni', ossia dalla capacità di evocare oggetti assenti in mancanza di indici percettivi. Questa capacità chiama in causa la funzione simbolica o semeiotica, definita come capacità di differenziare tra significato eificante.

Per Piaget vi è una chiara connessione tra <schemi simbolici> o primi simboli ludici e imitazione differita e rappresentativa. Infatti "In entrambi questi tipi di comportamento ci troviamo di fronte ad un elemento rappresentativo la cui esistenza è provata dal carattere differito della reazione. L'imitazione differita di un nuovo modello ha luogo una volta che il modello è scomparso, e il gioco simbolico riproduce una situazione che non è in diretta relazione con l'oggetto che dà luogo ad essa, dato che l'oggetto presente serve semplicemente ad evocare un oggetto assente."

Nel caso del gioco simbolico l'accomodamento è subordinato all'assimilazione, non vi è equilibrio tra le due funzioni, poiché non vi è accomodamento degli schemi alla realtà oggettiva, ma distorsione di quest'ultima ai fini dello schema; l'assimilazione ludica, infatti, distorce gli oggetti e li usa a suo piacimento. "Mentre nella rappresentazione cognitiva abbiamo un equilibrio permanente tra assimilazione ed accomodamento, nel simbolismo ludico vi è il predominio ludico dell'assimilazione nel rapporto tra il bambino e il significato ed anche nella costruzione del significante".

Ciò fa sostenere a Piaget che il gioco simbolico è costituito dal pensiero egocentrico del bambino allo stato puro e si differenzia

⁵ *Il gioco simbolico*, J. Piaget. Tratto da: J.B. Bruner, A. Jolly, K. Sylva, *Il Gioco. In gioco in un mondo di simboli*, Ed. Armando, Roma 1981

⁶ Op.cit nota 2. "Secondo Piaget le modalità di funzionamento del pensiero sono simili alle modalità di funzionamento biologico. I processi di organizzazione e adattamento (comprendenti assimilazione e accomodamento) rientrano nell'ordine delle funzioni biologiche, poiché tutti gli esseri viventi si adeguano all'ambiente e contemporaneamente organizzano il loro adattamento. Più in particolare, l'organizzazione riguarda il modo in cui la totalità del comportamento si costituisce in un sistema di relazioni, mentre l'adattamento si costituisce in un continuo gioco tra assimilazione e accomodamento.

Esiste quindi un isomorfismo fra i processi fondamentali dell'intelligenza e le leggi che presidono la vita biologica."

quindi dall'atto d'intelligenza in quanto produce dei comportamenti per il "puro piacere funzionale".

Riprendendo le parole dell'autore: "Il gioco simbolico costituisce solo una forma di pensiero... avente la sola mira di appagare l'io..."

Esso mette il bambino in grado di rivivere le proprie esperienze passate e contribuisce all'appagamento dell'io, più che alla sua subordinazione con la realtà...

L'illusione deliberata che si realizza nel gioco non è altro che il rifiuto del bambino di far sì che il mondo degli adulti o della realtà ordinaria interferisca con il suo gioco, così da potersi godere una realtà tutta privata...

Tale realtà costituisce l'universo dell'io e la funzione del gioco è quella di proteggere questo universo dall'accomodamento forzato con la realtà...

Il gioco simbolico è quindi interamente diretto all'appagamento dell'io ed ha un suo proprio tipo di credenza, costituito dalla realtà soggettiva."

Il Gioco simbolico è quindi, secondo Piaget, una forma particolare di pensiero che svolge funzione di '*appagamento*', è un'illusione deliberata che permette al bambino di '*godere*' di una realtà tutta privata, mettendo in evidenza, con queste definizioni, gli aspetti affettivo-emozionali dominanti nel gioco. Come psicologo genetista egli si limita ad evidenziare i meccanismi mentali che portano al gioco simbolico, a definirne gli 'ingredienti', trascurando però il piano motivazionale.

D'altra parte, proprio il bisogno del bambino di appagamento risulta essere, a mio avviso, molto importante e ci aiuta a comprendere il significato stesso del gioco simbolico.

Nella prospettiva piagetiana, infatti, l'esperienza di gioco vede il bambino capace di trasformare la realtà oggettiva adeguandola ai propri schemi e di attuare così una trasformazione simbolica del mondo legata al puro piacere.

Quest'appagamento del piacere si rivela anche 'una forma di pensiero' che tutto può sul mondo. Il potere assoluto che il bimbo esercita resta circoscritto su di un piano simbolico, ossia è il prodotto di un pensiero individuale, che potremmo definire una 'finzione' che ben si distingue dalla realtà.

Come sottolinea Piaget: "In bambini molto piccoli, in cui non è presente nessuna delle condizioni del pensiero ipotetico-deduttivo...è luogo comune, che essi distinguono assai presto tra finzione e realtà. ...ed anche se prima dei 7 anni il gioco non diventa realmente finzione, esiste anche nel bambino dai 2 ai 4 anni una sorta di consapevolezza che l'induce a sapere che i suoi simboli non sono tali per gli altri".

Ebbene, le riflessioni sul *piacere di questo potere assoluto sul mondo*, circoscritto su di un piano simbolico, sono un'eredità lasciata dal pensiero piagetiano che verrà approfondita in altri contesti che esulano dalla psicologia genetica.

1.2.2 - Punti di vista psicoanalitici.

Gli aspetti affettivo-motivazionali della funzione simbolica divengono oggetto di studio da parte degli autori psicoanalitici interessati alla psicologia dello sviluppo; la loro ricerca si è focalizzata proprio sull'analisi del mondo interno del bambino, oggetto naturalmente molto meno osservabile, più disponibile alle interpretazioni.

Il pensiero di Piaget sul funzionamento mentale infantile è comunque rimasto un punto fermo, che trasversalmente ha influenzato anche l'area psicoanalitica interessata allo sviluppo.

Affacciandosi all'ambito psicoanalitico si spalanca una porta su di un territorio talmente vasto da indurre facilmente a perdere l'orientamento. Si impone necessaria una scelta riguardo la direzione, o meglio, a quali punti di vista prendere in considerazione. A tale riguardo, gli autori ai quali si rivolgerà l'attenzione si collocano all'interno della corrente di pensiero definita *Teorie delle relazioni oggettuali* ed in un secondo momento alla *Psicologia del Sé*.

La scelta è dettata dal carattere prevalentemente interpersonale di tali teorie, che escono da un modello psicologico intrapsichico in cui l'attività pulsionale fantastica del bambino è considerata determinante.

La decisione di porre entro un'ottica relazionale che privilegia l'intersoggettività è dettata da un insieme di fattori:

- collegare il gioco simbolico alla possibilità del bambino di sviluppare la capacità di relazione con il mondo esterno;
- rimanere legata al concetto antico di simbolo come *symbolon*, tessera di riconoscimento, ossia ciò che permette a tutti gli appartenenti a un gruppo di riconoscersi fra loro;
- da un dato esperienziale costituito dalla ventennale esperienza di lavoro con gruppi di bambini e di disabili utilizzando metodologie di 'gioco simbolico'; tali metodologie inizialmente hanno avuto un carattere prevalentemente teatrale, mentre in seguito sono state arricchite dagli apporti dello psicodramma moreniano.

Prima di procedere entro la prospettiva interpersonale, vorrei fare un accenno al padre della psicoanalisi riguardo al significato che egli attribuisce ai simboli. Negli ultimi scritti, Freud definisce il simbolo un'*eredità filogenetica*, concezione che sarà sviluppata in seguito da Jung, il quale attribuirà al simbolo il significato di *archetipo universale*, veicolo della conoscenza tra passato e presente dell'uomo.

L'universalità ontogenetica e filogenetica della simbolizzazione come processo del pensiero, ha permesso alla psicoanalisi, come ha sottolineato lo stesso Freud, di allacciare rapporti con molte altre discipline quali la mitologia, il folklore, la filosofia e le religioni. Ed ancora, nello scritto *Il sogno*, dove tratta del simbolismo onirico, egli afferma: "Il simbolismo onirico ci riconduce molto al di là del sogno stesso; esso non è peculiare del sogno, ma regna sovrano in egual misura nelle favole, nei miti, nelle battute di spirito e nel folklore..."⁷(13).

Nell'universo del bambino il simbolismo onirico, le favole e i personaggi del gioco simbolico, sono aspetti dell'immaginario che risultano essere strettamente legati tra loro.

Streghe, fate, orchi, lupi, re e regine, principe, principesse ecc...., sono personaggi della tradizione favolistica che il bambino (ed anche il disabile con grave deficit mentale) fa propri, come se da sempre gli fossero appartenuti, ed è spinto ad agirli, a concretizzarli mediante il gioco.

Favole e miti vengono raccontati dall'adulto e vi è in questa narrazione da un lato il perpetuarsi di un legame affettivo, dall'altro la trasmissione di "un'eredità della specie" che rinsalda il senso di appartenenza.

D'altra parte, se la *narrazione* delle fiabe è 'trasmissione di conoscenza' ossia come sottolinea B. Bettelheim: "Applicando un modello psicoanalitico della persona umana, le fiabe recano importanti messaggi alla mente conscia, preconsca e subconscia...Esse parlano delle gravi pressioni interiori in un modo che il bambino inconsciamente comprende e... offrono esempi di soluzioni sia permanenti che temporanee a pressanti difficoltà"⁸.

Allora, in tale prospettiva, il *gioco* diventa il territorio in cui i conflitti prendono concretezza, diviene *esperienza* che rende possibile le soluzioni e ne permette la 'comprensione'. Narrazione e drammatizzazione sono quindi due momenti strettamente collegati, che permettono al bambino di 'esser-ci' nella sua interezza psicosomatica.

A mio avviso il pensiero psicoanalitico classico ha dato l'opportunità di rendere evidenti le relazioni esistenti nella pluralità delle produzioni simboliche umane: dal bambino all'adulto, dai contemporanei alle antiche civiltà, i simboli ci accomunano quali universali che ci contraddistinguono come specie.

Come ho accennato all'inizio di questo paragrafo, l'interesse si rivolgerà al modello psicologico interpersonale proprio delle *teorie delle relazioni oggettuali*, prendendo come punto di riferimento il testo *Teorie delle relazioni oggettuali e psicologia del Sé*⁹(15).

Rispetto alla psicoanalisi classica sono quattro i cambiamenti teorici fondamentali evidenziati dagli autori Howard A. Bacal e da Kenneth M. Newman: "Il passaggio da una prospettiva intrapsichica ad una prospettiva interpersonale; la minore importanza attribuita alla motivazione pulsionale; il riconoscimento della presenza di importanti legami di natura non pulsionale tra il Sé e l'oggetto; l'incentrarsi dell'attenzione sullo sviluppo del Sé."

L'interessante saggio di Bacal e Newman offre una sintesi dei concetti chiave sviluppati dai principali teorici delle *'relazioni oggettuali'*; cercando di valutare in che grado essi fondano le premesse per una sistematica psicologia del Sé, la quale contiene una prospettiva sull'esperienza umana che pone al suo centro la *relazione*.

"Il concetto basilare di 'relazione oggettuale' acquista un senso soltanto come <<relazione di qualcuno con qualcosa>>, dove con questo <<qualcuno>> si indica a nostro avviso il Sé". Gli autori evidenziano, quindi, che la psicologia del Sé ha una struttura relazionale perché le "relazioni oggettuali" (espressione oggi usata a indicare l'intero spettro dei fenomeni interattivi) costituiscono l'esperienza centrale sulla cui base è costituito il senso del Sé, ovvero "Il Sé è conoscibile soltanto entro l'esperienza della relazione con l'altro al concetto di 'Sé' Stephen A. Mitchell, nel saggio *"Prospettive contemporanee sul Sé: verso un'integrazione"*¹⁰ (19), illustra la complessità che ne caratterizza le teorizzazioni: il Sé viene inteso sia come Sé relazionale, multiplo e discontinuo; sia come Sé integrale e continuo.

"Il primo" afferma Mitchell "fa riferimento alle multiple configurazioni del Sé, variamente strutturate nei diversi contesti relazionali. Il secondo fa riferimento all'esperienza soggettiva della configurazione nel processo del suo sviluppo, attività di cui si ha esperienza attraverso il tempo e attraverso i differenti schemi organizzativi... Entrambi stanno in riferimento ad aspetti diversi del Sé" (20) La complessità di tale concetto è collegata, secondo Bacal e Newman, proprio all'esperienza psicoanalitica legata ai differenti sviluppi della *'teorie delle relazioni oggettuali'*.

In tale contesto, infatti, molti autori hanno elaborato concetti che evidenziano aspetti diversi e specifici del Sé, che nell'insieme hanno contribuito ad anticipare in modo significativo la *Psicologia del Sé*.

Bacal e Newman sottolineano, inoltre, come le teorie delle relazioni oggettuali faticarono ad affermarsi in America e qui si svilupparono soprattutto nelle opere di Sullivan, Mahler e Kernberg.

Differente fu invece lo scenario inglese che portò alla formulazione definitiva di una prospettiva di relazioni oggettuali e si avvale dei contributi di autori quali Suttie, M. Klein, Balint, Fairbairn, Guntrip, Bowlby e Winnicott.

Tra questi su Winnicott si focalizzerà la mia attenzione, in quanto la sua opera ha lasciato un notevole contributo alla comprensione del gioco infantile e al significato del piano simbolico.

1.2.3 - Winnicott e l'origine dell'illusione.

Donald W. Winnicott è senza dubbio uno degli autori il cui pensiero ha esercitato un'indiscutibile fascino all'interno del mio percorso di maturazione professionale; il testo *"Gioco e Realtà"*¹¹ rientra nella categoria di opere capaci di lasciare un'indelebile traccia.

Il fascino esercitato dall'opera di Winnicott risiede non solo negli argomenti da lui trattati, ma anche nel linguaggio usato. Infatti, come viene sottolineato nella *Introduzione all'opera di D. W. Winnicott*¹² :

"Winnicott ha avuto bisogno di prestiti <<poetici>> poiché "ha ricondotto la teoria dello sviluppo emotivo fino nella primissima infan-

⁷ S. Freud, *Opere*, Boringhieri, Torino 1967-1980

⁸ B. Bettelheim, *Il mondo incantato*, Saggi Feltrinelli, Milano 1998 XVII ° edizione

⁹ Howard A. Bacal e Kenneth M. Newman, *Teorie delle relazioni oggettuali e psicologia del Sé*, Bollati Boringhieri, Torino 1993

¹⁰ Stephen A. Mitchell, Raffaele Menarini, Leonardo Ancona, Corrado Pontalti, Marco Conci, *Le matrici relazionali del Sé*, Il Pensiero Scientifico Editore, Roma 1992

¹¹ D. W. Winnicott, *Gioco e realtà*. Armando Editore, Roma 1995, quindicesima ristampa.

¹² M. Davis, D.C. Wallbridge, *Introduzione all'opera di D. W. Winnicott*, Psycho di G. Martinelli. Firenze - ristampa 1994

zia... per cui gran parte del suo lavoro mira ad una perlustrazione verbale di ciò che nella storia dell'individuo vi è di preverbale.

Oltre alla <<poeticità>> che rende viva la sua esposizione, dobbiamo comunque tenere presente come alcuni concetti dell'autore sono divenuti oggi patrimonio comune tra coloro che operano in contesti psicoterapeutici ed in ambienti educativi.

Dell'opera di Winnicott prenderò in esame gli aspetti che maggiormente si collegano all'area del gioco, e vorrei iniziare *"dall'esperienza illusoria"* che Winnicott definisce come "la terza parte della vita di un essere umano... è un'area intermedia di esperienza a cui contribuiscono la realtà interna e la vita esterna.

È un'area che non viene messa in dubbio, poiché nessuno la rivendica se non per il fatto che esisterà come posto-di-riposo per l'individuo impegnato nel perpetuo compito umano di mantenere separate, e tuttavia correlate, la realtà interna ed esterna". Tale definizione trova la sua esplicitazione nei concetti meglio noti come *oggetti transizionali* e *fenomeni transizionali*, i primi definiti come *"primi possessi non-me"* del bambino (coperte, animali di pezza, ecc...), i secondi come fenomeni ad essi associati (es. il canto della ninna nanna prima di dormire), il cui valore sta nel fatto che sono stadi precoci dell'utilizzo dell'*illusione*.

L'*oggetto* ed i *fenomeni transizionali* sono espressione della condizione di transito del bambino, sospeso tra fusione con la madre e la relazione con lei, intesa come entità esterna e da lui separata. Essi pertanto sono esperiti come facenti parte di un'area intermedia, spazio potenziale posto in qualche luogo, che si pone tra il bimbo e il mondo circostante.

Vi è secondo Winnicott uno stretto rapporto tra oggetto transizionale e simbolismo, in quanto il valore di tale oggetto, se è vero che simbolicamente rappresenta il seno della madre, sta proprio nel fatto che non lo è, ma *"sta al posto di"* e ciò presuppone che il bimbo sia già in grado di distinguere tra fantasia e fatto, tra oggetti interni ed esterni¹³.

L'oggetto transizionale rappresenta quindi la radice del simbolismo, è "un termine che descrive il viaggio del lattante dal puramente soggettivo all'oggettività...

È uno stadio intermedio fra l'assoluta incapacità e la crescente capacità del bambino di riconoscere ed accettare la realtà...

Esso apre la via al processo di diventare capace di accettare la differenza e la similarità".

Winnicott sottolinea inoltre che la capacità d'illusarsi del bambino dipende dalla capacità della madre di adattarsi precocemente ed in modo quasi perfetto ai suoi bisogni, dando così al bambino *"l'illusione di onnipotenza"*.

Onnipotenza che consiste nel credere d'aver creato ciò che è lì davanti a lui, esperienza reale per il bambino, ma illusoria dal punto di vista dell'osservatore.

La madre *'sufficientemente buona'*, che si è attivamente adattata ai bisogni del bambino, in un secondo momento avrà il compito di *disillusarlo*, ossia di metterlo progressivamente nelle condizioni di accettare la realtà esterna, il mondo *'non-me'*, ed aiutarlo ad entrare in relazione con esso.

La tensione data dallo sforzo di mettere in rapporto la *realtà interna* con la *realtà esterna* perdurerà per tutta la vita dell'individuo, ed il sollievo da questa tensione potrà essere dato solo dall'area di esperienza intermedia, l'area del gioco, che nella vita adulta è parte intrinseca dell'arte e della religione.

Il gioco diventa per Winnicott il luogo della creatività umana, è alla base stessa di "tutta quanta l'esistenza esperienziale dell'uomo", spazio potenziale tra il Sé individuale e l'ambiente. Il gioco è *esperienza* ove il bambino e l'adulto riescono ad essere creativi, "ad usare tutta l'intera personalità e proprio nell'essere creativo l'individuo scopre sé stesso."

M. Davis e D.C. Wallbridge evidenziano un parallelo tra Piaget e Winnicott proprio riguardo le idee sul gioco. Nel saggio *"La formazione del simbolo nel bambino"* Piaget afferma: "Costretto ad adeguarsi continuamente al mondo sociale dei grandi, i cui interessi e regole gli rimangono esterni, e ad un mondo fisico che comprende solo in piccola parte, il bambino non riesce come noi adulti a soddisfare i bisogni affettivi e perfino intellettuali della sua personalità attraverso questi. È indispensabile al suo equilibrio affettivo ed intellettuale, pertanto, che abbia a disposizione un campo di attività il cui motivo non sia l'adeguamento alla realtà, ma viceversa l'assimilazione della realtà a se stesso, senza coercizioni o sanzioni. Questo campo è il gioco, che trasforma la realtà mediante assimilazione ai propri bisogni."¹⁴ (28)

Il gioco simbolico quindi, anche per Piaget, risulta uno spazio di attività indispensabile affinché si realizzi la transizione dal principio di piacere al principio di realtà, ed è anche fonte di immaginazione creativa. Però, evidenziano Davis e Wallbridge, "...mentre per Piaget i simboli ludici della prima fanciullezza perdurano nella vita adulta principalmente nei sogni... Nella psicologia di Winnicott lo spazio potenziale è qualcosa che viene portato avanti anche nella vita di veglia, col procedere dell'integrazione... Per vivere creativamente l'individuo deve essere capace di trovare la propria realtà interna, quella parte del Sé da cui emana il sogno, attraverso un modo personale di vivere la realtà esterna". (29)

Il contributo del pensiero di Winnicott riguardo lo *spazio potenziale*, definito come *capacità di illudersi*, ha senza dubbio dei parallelismi con la psicologia del Sé e con le teorie di Kohut. Infatti, sottolinea Bacal e Newman, "Winnicott ritiene che la capacità di illusione del bambino dipende dall'adattamento precoce della madre <<sufficientemente buona>> ai suoi bisogni... e ciò si collega ai concetti di Kohut secondo i quali: l'esperienza che il bambino fa delle funzioni d'oggetto-Sé arcaica della madre rispondente gli offre il senso dell'esistenza di una realtà esterna che corrisponde alla propria capacità di creare.

Il significato personale che la relazione interpersonale o la relazione oggettuale assumono, dipende sempre in qualche misura, lungo tutta l'esistenza, dall'illusione, e l'illusione elaborabile deriva dall'esperienza di ciascuno della rispondenza di un ambiente che è stato ottimale per lo sviluppo di un Sé stabile e vitale."

Con il concetto *ambiente di holding*, che significa cura materna sufficientemente buona, Winnicott mette in luce tutta l'importanza di una *relazione sufficientemente buona* con la madre, poiché essa determina lo sviluppo del *vero Sé* del bambino. La madre deve possedere la capacità di sintonizzarsi con i bisogni del bambino e di soddisfarli, la *holding* costituisce "La base di quello che gradualmente diventa un essere che fa esperienza di sé stesso" è il fondamento di ciò che diverrà per gradi un essere consapevole di sé.

L'autore, inoltre, sottolineando l'importanza dell'interazione madre-bambino, evidenzia anche una nuova ottica d'osservazione e di ricerca: "Ciò che chiamiamo bambino in realtà non esiste... Ovviamente intendeva dire che ogni qualvolta noi troviamo un bambino troviamo anche la cura materna; senza di essa non vi sarebbe alcun bambino... Il bambino e la cura materna insieme formano un'unità"¹⁵.

La psicologia del Sé offre una prospettiva simile, a tale riguardo l'autore che ha trattato l'area dello sviluppo infantile, offrendo un contributo molto significativo è Daniel N. Stern, di lui ci occuperemo nel paragrafo successivo.

1.2.4 - Stern: prospettiva evolutiva entro l'ottica della Psicologia del Sé.

L'interessante contributo di Daniel N. Stern, che andremo ad analizzare attraverso il saggio *"Il mondo interpersonale del bambi-*

¹³ Secondo l'autore, in questa fase il bimbo è uscito dallo stadio di *dipendenza assoluta* caratterizzata dagli *oggetti-soggettivi*, oggetti che sono esperiti come parte del Sé.

¹⁴ Jean Piaget, *La formazione del simbolo nel bambino*, La nuova Italia, Firenze 1972

¹⁵ *The Theory of Parent-infant Relationship* -1960a \ trad.it. *La teoria del rapporto infante-genitore*, in Winnicott- 1965

no¹⁶, consiste nell'aver messo a confronto gli sviluppi più recenti della psicoanalisi infantile con i risultati delle ricerche empiriche della psicologia evolutiva.

Al *'bambino clinico'*, ricostruito nel corso della terapia psicoanalitica in base ai ricordi, riproduzioni nel transfert di esperienze passate e interpretazioni, affianca il *'bambino osservato'* oggetto di studio e di rilevazioni da parte della psicologia evolutiva.

L'integrazione di questi due *'creature'* apre la strada a nuove comprensioni nell'ambito della psicopatologia e consente di completare, di verificare scientificamente o mettere in discussione, le tradizionali concezioni psicoanalitiche.

Stern presenta la sua teoria evolutiva come un'ipotesi di lavoro centrata sul senso del *'Sé e dell'altro'*. È un'ipotesi sull'esperienza soggettiva che i bambini piccoli (da 0 a 30 mesi) fanno della loro vita sociale, che trae fondamento dai progressi compiuti dalla *'ricerca'* negli ultimi anni, la quale ha messo a disposizione nuove conoscenze, nuovi metodi e strumenti d'indagine sperimentale.

Centrale nell'esperienza soggettiva del bambino è il ruolo del *'senso del Sé'*, all'interno di un contesto esperienziale strettamente relazionale, ove è sempre incluso il *'senso del Sé e dell'altro'*, e per riprendere un'affermazione di Winnicott: "Il bambino e la cura materna insieme formano un'unità".

Il *'senso del Sé'* è il punto fondamentale dell'indagine sull'esperienza soggettiva che il bambino fa della vita sociale e man mano che maturano in lui nuove capacità, esso si organizza entro nuove prospettive che ristrutturano il suo sviluppo sociale.

L'autore descrive i quattro differenti *'sensi del Sé e dell'altro'* che si sviluppano nei primi due anni di vita, ognuno dei quali definisce un diverso campo di esperienza di sé e di relazione sociale definiti *'campi di relazione'*.

Secondo una progressione cronologica che scandisce lo sviluppo evolutivo del *'senso del Sé'* troviamo quattro tappe fondamentali.

- *Il senso del Sé emergente*, si forma dalla nascita ai due mesi e opera nel *'campo della reazione emergente'*. È un'esperienza di un'organizzazione in via di formazione che condurrà nella fase successiva, all'emergere di un senso globale del Sé.

Come sottolinea Stern "Questo mondo soggettivo globale dell'organizzazione emergente è e resta il campo fondamentale della soggettività umana. Esso opera al di fuori della consapevolezza, come matrice esperienziale da cui sorgeranno in seguito pensieri e forme percepite, atti identificabili e sentimenti verbalizzati. Questo mondo è anche all'origine delle valutazioni affettive che noi diamo degli eventi che si producono. E, infine, costituisce il serbatoio da cui scaturisce ogni esperienza creativa".

- *Il senso del Sé nucleare, si sviluppa indicativamente* dai due ai sei mesi e si basa sul funzionamento di numerose capacità interpersonali.

Al suo formarsi il mondo personale soggettivo viene modificato e l'esperienza interpersonale opera in un nuovo territorio, il *'campo della relazione nucleare'*.

Il bambino comincia qui ad avvertire che lui e la madre sono entità fisiche separate, agenti distinte, con esperienze affettive e storie separate. Perché si possa formare un senso organizzato del *'Sé nucleare'* è necessario che il bambino acquisisca quattro fondamentali esperienze di sé:

a) *l'esperienza di un Sé agente*, che è la sensazione di essere l'autore delle proprie azioni;

b) *l'esperienza di un sé dotato di coesione*: sentirsi un'entità fisica intera, provvista di confini e sede di un'azione integrata;

c) *l'esperienza di un sé affettivo*: capacità di sperimentare stati intimi con qualità affettive organizzate;

d) *l'esperienza di un Sé storica*: che consiste nell'essere provvisto di un senso di durata, di una continuità col proprio passato, ossia la *'memoria'* di un Sé.

Nel campo della relazione nucleare il bambino sperimenta l'essere, non solo *'di fronte all'altro'*, ma *'l'essere con l'altro'* il *'Noi'*, dimensione in cui l'altro svolge le funzioni di *'regolatore del Sé'*.

Stern, divergendo da posizioni psicoanalitiche classiche, nega che il neonato attraversi fasi o stadi di indifferenziazione dall'altro, di *'fusione - confusione'*, affermando invece che: "Le esperienze di fusione sono semplicemente un modo di essere con qualcuno, qualcuno che ha la funzione di essere regolatore del Sé".

- *Il senso di un Sé soggettivo*, emerge intorno ai 7 mesi, esso viene raggiunto quando il bambino si rende conto di *'avere una mente'* e scopre che anche gli altri ce l'hanno.

Sono gli *'stati mentali'* il nuovo contenuto della relazione, che opera così nel nuovo territorio: *Il campo della relazione intersoggettiva*.

Tale relazione poggia sulla possibilità di *'leggere'* gli stati mentali altrui, di conformarsi, allinearsi, sintonizzarsi con essi oppure no. Il senso del sé soggettivo riposa su capacità differenti da quelle necessarie per il *'senso del Sé nucleare'* che sono: la capacità di avere un oggetto d'attenzione comune, di attribuire agli altri intenzioni, motivazioni e stati d'animo e capire se questi sono o no conformi ai propri.

Il bambino diventa quindi capace di condividere l'esperienza soggettiva rendendo possibile l'emergere dell'intersoggettività.

Entro il campo della relazione intersoggettiva troviamo l'importante processo definito *'sintonizzazione degli affetti'*, che è comunione interpersonale per cui la persona riflette lo stato interno dell'altra.

Le *'sintonizzazioni'* danno l'impressione che da un lato vi sia qualche tipo di imitazione e dall'altro queste operazioni in gran parte trasmodali¹⁷, permettono che il comportamento della persona rifletta lo stato d'animo dell'altra.

Stern, riguardo alle *'sintonizzazioni'*, afferma che esse si avvicinano al concetto di *'rispecchiamento'*, usato da Kohut e dalle teorie cliniche, che include l'idea di cambiare l'altro fornendogli o consolidando qualcosa di cui prima non disponeva. Grazie ad esso il bambino va formandosi una conoscenza dei propri affetti e del proprio senso del Sé.

Il *'rispecchiamento'* è un concetto che emerge anche nelle teorizzazioni di Winnicott, è esperienza di riconoscimento personale, capace di confermare l'unicità e la capacità creativa al bambino ossia di scoprire il proprio vero Sé.

Il processo di sintonizzazione è inoltre un passo essenziale verso l'uso dei simboli: "La sintonizzazione riplasma i comportamenti attraverso l'uso di metafore non verbali e dell'analogia. Se ci si immagina una progressione evolutiva dall'immaginazione al simbolo, in cui la metafora e l'analogia sono la tappa intermedia, questo periodo della formazione del senso del Sé soggettivo fornisce l'esperienza dell'analogia proprio attraverso le sintonizzazioni".

- *Il senso del Sé verbale, rappresenta la quarta tappa* del processo evolutivo del bambino, raggiunta intorno ai quindici mesi. Esso emerge quando il bimbo è in grado di creare significati condivisibili riguardo al Sé e al mondo.

Il nuovo campo di relazione emergente è il *'campo di relazione verbale'* che include la capacità di oggettivare il Sé, di essere autoriflessivi, di comprendere e produrre il linguaggio; tali capacità aumentano a dismisura i modi possibili di *'essere con'* l'altro.

Il linguaggio, che permette a due persone di dar vita scambievolmente a nuovi significati prima sconosciuti e che consente al bambino di cominciare a costruire una narrazione della propria vita, si rivela anche un'arma a doppio taglio.

Esso, infatti, opera una scissione nell'esperienza del Sé e sposta l'esperienza della relazione dal livello immediato, personale, al livello impersonale, astratto.

¹⁶ D. N. Stern, *Il mondo interpersonale del bambino*, Bollati Boringhieri, Torino, ristampa 1998

¹⁷ Trasmodale significa che il canale o la modalità espressiva usata dalla madre per accompagnare il proprio comportamento a quello del bambino è diverso dal canale o dalla modalità usata dal bambino.

Secondo Stern, esso è "sia una nuova forma di relazione sia un ostacolo all'integrazione dell'esperienza del Sé e del Sé con l'altro"; e avanza l'ipotesi che il linguaggio operi, all'inizio, come una forma di *'fenomeno transizionale'*: "Per adoperare la terminologia di Winnicott, la parola viene in un certo qual modo 'scoperta' o 'creata' dal bambino, nel senso che il pensiero o la conoscenza sono già presenti nella mente, pronti a essere collegati con la parola. La parola viene data dall'esterno, dalla madre, ma dentro di lui esiste un pensiero pronto ad essere collegato..."

Essa non appartiene quindi realmente al Sé e nemmeno all'altro, occupa una posizione intermedia fra la soggettività del bambino e l'oggettività della madre".

Nell'analizzare le nuove capacità del bambino l'autore si collega anche alla teoria evolutiva di Piaget, riguardo la trasformazione della visione del mondo resa possibile *'dall'imitazione differita'* e dalla *'rappresentazione mentale'*, che segnano il passaggio dall'intelligenza sensomotoria a quella rappresentativa.

In tale contesto emerge anche una rappresentazione del Sé come entità oggettiva che può essere vista dall'esterno, oltre ad essere sentita soggettivamente dall'interno.

Il Sé, diventato categoria oggettiva, acquisisce:

- la capacità di fare del Sé un oggetto di riflessione;
- la capacità di impegnarsi in atti simbolici come il gioco;
- il linguaggio.

La capacità di oggettivare il Sé e di coordinare diversi schemi mentali permette al bambino di trascendere l'esperienza immediata per accedere all'immaginazione, gli permette cioè di 'pensare su' o d'immaginare la sua vita interpersonale.

Il bambino per la prima volta può concepire di custodire in sé il desiderio di una realtà come vorrebbe che fosse, anche a dispetto dei fatti.

L'interazione interpersonale può ora comprendere ricordi del passato, realtà presenti, aspettative future basate soltanto sul passato, e quando le aspettative sono basate su una porzione selettiva del passato, quello che emerge sono i *desideri*.

A tale riguardo Stern sottolinea: "le esperienze di realtà precedono nello sviluppo le distorsioni della realtà portate dalla fantasia", *distorsioni* che sono possibili solo sul piano del pensiero simbolico e pongono i *desideri* nell'ambito delle operazioni difensive".

Nel gioco, quindi, il bimbo realizza la rappresentazione desiderata per riparare simbolicamente alla situazione reale. L'autore evidenzia, quindi, l'*aspetto riparatore* del gioco simbolico che all'interno della prospettiva relazionale presentata può essere compreso in quanto:

- fin dall'esperienza del *senso di un Sé nucleare* vi è sempre un Sé e l'altro, ovvero una *relazione* tra soggetti diversi ed è proprio questo a determinare l'imperfezione e il conseguente bisogno di ricorrere a meccanismi riparatori;

- inoltre, nel successivo *campo di relazione intersoggettiva* non è possibile accedere a una *'sintonizzazione perfetta'*, per riprendere le parole di Winnicott, vi sarà sempre una madre 'sufficientemente buona' e mai 'ottima'.

È proprio *l'essere in relazione* che ontologicamente include la diversità e le differenze a determinare l'emergere dello stato di bisogno. E d'altra parte, è lo stato di bisogno biologico-affettivo a creare lentamente nel soggetto la consapevolezza della spaccatura tra realtà interna e realtà esterna e a far nascere il *desiderio* e i conseguenti meccanismi riparatori.

Tra tutti i meccanismi riparatori, il gioco simbolico è a mio parere lo strumento più 'sano' nelle mani del bambino. Esso gli consente un appagamento emotivo basato su una *matrice esperienziale soggettiva*, che è al di fuori della consapevolezza e rimanda a ciò che Stern definisce: "il mondo soggettivo globale dell'organizzazione emergente che è e resta il campo fondamentale della soggettività umana... e che costituisce il serbatoio da cui scaturisce ogni esperienza creativa".

1.2.5 - Punto di vista moreniano.

Per concludere la panoramica non mi resta che analizzare il pensiero evolutivo di Moreno, il quale si colloca anche esso entro un'ottica relazionale.

Per l'autore *l'essere* e l'esperienza *dell'essere con* sono indistinguibili, la relazione madre-bambino costituisce infatti l'esperienza basilare entro la quale si struttura l'universo del neonato e dalla quale emergono gradualmente i ruoli.

La teoria dei ruoli diventa fondamentale per comprendere lo sviluppo della persona umana: il ruolo, infatti, non è inteso semplicemente come funzione sociale o unità comportamentale, ma esso è *unità psicogenetica*.

Afferma De Leonardis: "Il ruolo per Moreno è unità di esperienza preesistente alla formazione del sé: è unità psicogenetica nel senso che il Sé, per emergere, ha bisogno di un prolungato periodo di incubazione psicologica e di strutturazione di ruoli, che va a formare la matrice d'identità dell'individuo"¹⁸.

Si delinea qui, anche il concetto di *matrice di ruoli* che corrisponde ai diversi livelli di strutturazione della personalità.

Moreno sostiene che il bambino nel suo procedere evolutivo passa dalla Matrice d'Identità globale, alla Matrice d'Identità globale differenziata (o della realtà totale), e infine alla Matrice della frattura tra fantasia e realtà¹⁹. (41)

Dalle *matrici* emergono sistemi di ruoli che scandiscono i progressi del bambino, il quale passa dai *ruoli psicosomatici*, che appartengono alla Matrice d'Identità globale, ai *ruoli psicodrammatici* e ai *ruoli sociali*, che segnano il passaggio dal *primo universo* al *secondo universo*.

I *ruoli psicosomatici* sono i primi ruoli legati a funzioni fisiologiche fondamentali quali l'ingestione, la defecazione e la minzione e più tardi le funzioni sessuali; i *ruoli psicodrammatici* sono "ruoli fantastici che rispondono ad esigenze prevalentemente intrapsichiche"²⁰, e per finire i *ruoli sociali* che emergono dalla mondo sociale e sono ancorati alla *realtà*.

Il passaggio dal *primo* al *secondo universo* è caratterizzato da una maturazione complessiva che consente al bambino di cogliere la distinzione tra mondo interno e mondo esterno e di uscire, quindi, dal primo periodo post-natale caratterizzato da relazioni indifferenziate con l'ambiente.

È interessante notare come Moreno rimandi ad una concezione dello sviluppo individuale legata a matrici gruppali, termine quest'ultimo, introdotto quasi contemporaneamente da Foulkes.

Vi è un parallelo, bene evidenziato da De Leonardis, tra la gruppoanalisi e la concezione moreniana. La funzione del ruolo, sostiene l'autrice, è per Moreno sia quella di penetrare nell'inconscio dal mondo sociale e di dare forma ed ordine ad esso, sia di strutturare l'evolversi della personalità individuale in sistemi di ruolo, che trovano i loro riferimenti evolutivi nelle varie *matrici di ruolo* che le relazioni hanno concorso a consolidare.

Ebbene, anche Foulkes nelle sue teorizzazioni distingue tra una matrice dinamica di gruppo, formata dalla rete transpersonale delle comunicazioni intergruppi, e una matrice fondante, la matrice personale. Quest'ultima è formata dalla rete di comunicazione di tutti i processi psicologici di un individuo, e i 'nodi' di tale rete, in analogia con la rete gruppale, sono parti del Sé costituite dagli *altri significativi* del soggetto, mentre i fili che li collegano sono le relazioni, reali o immaginarie, sperimentate dal soggetto.

La teoria moreniana dei sistemi di ruolo concepisce, inoltre, lo sviluppo della persona scandita entro la dinamica relazionale bipolare ruolo/controruolo.

¹⁸ Paola De Leonardis, *Lo scarto del cavallo. Lo psicodramma come intervento sui piccoli gruppi*, Franco Angeli editore, Milano 1994

¹⁹ Jacob L. Moreno *Manuale di psicodramma. Il teatro come terapia*. Casa Editrice Astrolabio, Roma 1985

²⁰ Giovanni Boria, *Lo psicodramma classico*, Franco Angeli Editore, Milano 1997

Il ruolo, sottolinea Moreno, implica sempre una relazione con altri (*persone o oggetti reali o immaginari*) all'interno di una situazione specifica, sempre bipolare, che necessita perciò della presenza di due entità, alle quali vengono assegnati il nome di **ruolo** e di **controruolo**.

Questi termini risultano simmetrici e intercambiabili: il 'contro-ruolo' rappresenta l'altro, mentre il termine 'ruolo' è assegnato "a colui che coglie, dal suo punto di vista, la relazione e se la rappresenta"²¹.

L'*altro*, che emerge all'interno dalla relazione bipolare, rappresenta ciò che viene sperimentato dal soggetto e che quindi concorre a definire il ruolo stesso.

Il ruolo si può definire come "La forma operativa assunta da un individuo in una specifica relazione con altri specifici individui o oggetti" ovvero "Ogni manifestazione o esplicitarsi dell'essere nelle sue svariate forme e caratteristiche ed anche nella sua essenza più vera e profonda".

All'interno della dinamica relazionale bipolare si possano sperimentare relazioni differenti, reali o immaginarie. Distinguiamo infatti:

- i *ruoli sociali* i cui controruoli appartengono alla *realtà* e sono di stinti, definiti e percepibili;
- i *ruoli psicodrammatici* i cui controruoli sono prodotti dall'attività immaginata.

A questi ultimi appartiene anche il *mondo ausiliario* composto dagli *altri significativi*, ossia da tutti coloro che, pur appartenendo alla realtà sociale, sono entrati a far parte del nostro *mondo interno* in quanto hanno svolto funzioni nutritive e di sostegno, prima tra tutti naturalmente la figura materna.

Tornando al *primo universo* del bambino, se il termine **ruolo**, come abbiamo visto, è assegnato "A colui che coglie, dal suo punto di vista, la relazione e se la rappresenta", dobbiamo tenere presente che nella fase post-natale ciò è impossibile: infatti, nel periodo definito d'Identità globale non vi è nel bambino la possibilità di cogliere l'*altro da sé* e di rappresentarlo mentalmente.

La mancanza di *simmetria relazionale* legata all'immaturità psicofisica del neonato ha portato a sostituire il termine **ruoli psicosomatici**, usato da Moreno, con il termine **protoruoli**.

Lo psicodrammatista argentino Dalmiro Bustos con l'espressione *protoruoli* ha voluto descrivere proprio le funzioni di ruolo del neonato nello stadio di totale dipendenza dalla madre, quando è ancora incapace di agire un controllo volontario sulle proprie azioni.

Un altro aspetto della teoria moreniana legata alla comprensione dello sviluppo del bambino riguarda la teoria della spontaneità.

La spontaneità, all'interno del pensiero di Moreno è considerata "il prerequisito di ogni esperienza creativa: infatti ha la funzione di catalizzatore che sviluppa la creatività dell'individuo trasformandola in qualcosa di operativo".

Riprendendo le parole di Moreno stesso: "La spontaneità opera nel presente, nel qui ed ora; essa stimola l'individuo verso una risposta adeguata ad una situazione nuova o una risposta nuova ad una situazione già conosciuta"²².

Nell'opera '*Manuale di psicodramma. Il teatro come terapia*' Moreno dedica un capitolo a "*la teoria della spontaneità dello sviluppo del bambino*", qui colloca proprio al momento della nascita la prima manifestazione basilare della spontaneità, cioè che egli definisce "la fase primaria del processo di riscaldamento alla spontaneità".

Il neonato alla nascita fa ingresso in un sistema di relazioni completamente nuovo e sconosciuto, egli si trova a fronteggiare una situazione totalmente inedita; il fattore che gli permette di dare una

risposta adeguata e positiva a tale difficile situazione è proprio la spontaneità, definita *fattore S*.

Il *fattore S*, descritto da Moreno, "è qualcosa di più dell'energia conservata nel corpo del neonato. È un fattore che gli permette di andare oltre sé stesso e di affrontare nuove situazioni in modo da muovere l'organismo, stimolarlo e sviluppare tutti i suoi organi per modificare le loro strutture e per poter adempiere a nuove responsabilità".

La spontaneità, sempre secondo l'autore, non è né un fattore strettamente ereditario, né esclusivamente ambientale, bensì un'area indipendente tra l'ereditarietà e l'ambiente.

Vi è quindi un'originaria spontaneità del tessuto celebrale che è ciò che permette al bambino di *auto-attivarsi* sia nel suo sforzo per nascere, sia più tardi nei primi ruoli: quelli di mangiatore ed di espulsore.

Il neonato lega la sua energia spontanea al nuovo ambiente attraverso gli *attivatori fisici* del *processo di riscaldamento*, mentre sono gli *lo ausiliari* (madre, infermieri, ostetrica) che partecipano come *attivatori mentali* aiutandolo e prendendosi cura di lui.

Il *processo di riscaldamento all'atto spontaneo* lo troviamo in ogni manifestazione dell'organismo vivente ed ha un'espressione somatica, un'espressione psicologica e un'espressione sociale. La varietà delle sue espressioni dipendono dalla differenziazione dell'organismo e dell'ambiente in cui esso esiste.

Nel caso del neonato è evidente che ci troviamo di fronte ad un'espressione somatica; ma poiché il neonato esiste nella relazione con la madre, in questo caso ci sarà un processo di riscaldamento a due vie, un'azione comune, un *coesistere, coagire, cosperimentare*, in cui espressione somatica, psicologica e sociale trovano la loro collocazione nel contesto relazionale.

È interessante notare in questa dimensione relazionale madre-bambino, e nella visione attiva e partecipe del neonato presentata da Moreno, come vi sia una qualche similitudine con le attuali teorie di Stern.

Quest'ultimo sembra aver approfondito, facendo riferimento alle recenti scoperte della psicologia evolutiva e agli sviluppi della Psicologia del Sé, completandole, alcune intuizioni di Moreno.

Stern sostiene che nelle prima fase della vita quando il neonato si trova a sperimentare il *senso del Sé emergente*, egli viva un'esperienza globale e cinestetica, abbia esperienza di un mondo soggettivo e globale che è la matrice esperienziale, destinata a diventare il serbatoio del pensiero creativo.

Analogamente, Moreno evidenzia come nel contesto della relazione madre-bimbo si realizzi un'azione comune, entro la quale il neonato coesiste, coagisce, coesperimenta; vi è in questo, un'azione di adeguamento e di sintonizzazione reciproca, che procede per tentativi ed errori.

Questa fase definita di *riscaldamento a due vie*, che implica sia l'impegno della madre sia quello del bambino al fine di arrivare ad un'azione comune, evidenzia l'importanza della dimensione dell'*essere con l'altro*.

L'*essere con*, insito nella dinamica bipolare ruolo/controruolo entro la quale si sviluppa la persona, viene approfondita da Stern quando descrive il *senso del Sé nucleare*, che emerge nel neonato dopo i primi due mesi di vita.

In tale contesto l'autore sottolinea come, nell'esperienza di fusione con l'*altro*, "altro" che svolge la funzione di *'regolatore del Sé'*, ci troviamo di fronte "a due fenomeni che tendono a presentarsi insieme, ad essere correlati... Non si tratta di elementi fusi o confusi bensì semplicemente correlati", per dirla con termini psicodrammatici, sono le due polarità che fondano l'esperienza relazionale.

Inoltre, la descrizione di Moreno riguardo la *capacità di autoattivazione* del neonato ai primi ruoli della vita, il suo *essere un attore senza parole*, sembra trovi una coerenza all'interno dello studio di Stern, quando tratta del *Sé agente*.

Il *Sé agente*, esperienza che caratterizza l'emergere del *senso del Sé nucleare*, vede il bimbo già in tenerissima età capace di possedere la sensazione di *essere autore delle proprie azioni*. Questa *sensazione di essere*, che è al di fuori dalla comprensione e dalla

²¹ Laura Consolati. *Ruoli e matrici di ruoli*. Dispensa in dotazione dello Scuola di psicodramma di Milano, Milano 1994

²² Moreno J.L., *Principi di sociometria, psicoterapia di gruppo e sociodramma*, Gruppo editoriale Fabbri, Bompiani. Seconda edizione Milano 1980

consapevolezza, ricorda il bimbo descritto da Moreno impegnato nel *processo di riscaldamento*, attore spontaneo fin dal momento della nascita, con una 'sua' capacità d'affrontare l'imprevedibilità della vita.

Il neonato nella fase della Matrice d'Identità globale indifferenziata è dotato di risorse che lo rendono attivo fin dalla nascita e capace di *essere con* l'altro, più che di *fondersi-confondersi-in*.

Se il conduttore usa metodi d'azione, potrebbe dire: "Invece di raccontare quello che è successo, lo facciamo succedere. Ora siamo a ieri, sei di fronte a tua madre e le parli direttamente... Scegli qualcuno del gruppo che possa rappresentare tua madre...".

1.3 - Gioco e creatività

1.3.1 - Il gioco

Nelle pagine precedenti, gli autori presi in esame hanno evidenziato sfumature differenti del gioco simbolico che nell'insieme concorrono a meglio definire il valore di tale *di esercizio umano*.

La necessità di gioco simbolico, peculiare del genere umano, risponde ad un bisogno profondo che trova differenti ma complementari esplicitazioni.

Rispecchiandoci nelle parole di vari autori, volendo dare una risposta ad un infantile quanto essenziale *-Perché giocare?* potremmo rispondere:

- perché il gioco simbolico è il luogo entro il quale il soggetto può trasformare il mondo secondo l'Uomo del Desiderio (Durand);
- perché svolge funzione di appagamento che permette al bambino di godere di una realtà soggettiva entro la quale egli tutto può (Piaget);
- perché i personaggi del gioco, che sono gli stessi delle fiabe, permettono al bambino una comprensione conscia, pre-conscia e sub-conscia dei suoi conflitti interni (Bettelheim);
- perché è esperienza illusoria che costituisce la terza parte della vita dell'essere umano che consente di mantenere separate e tuttavia correlate la realtà interna e la realtà esterna (Winnicott);
- perché è esperienza riparatoria che permette al bambino la realizzazione dei desideri (Stern);
- e, per concludere, perché il gioco è azione spontanea e creativa, luogo in cui il soggetto sperimenta i suoi ruoli esistenziali, le *forme operative* attraverso le quali il Sé si struttura (Moreno).

La **creatività** acquista nel gioco un significato centrale, essa diventa capacità di trasformare il mondo seguendo i propri desideri e permette di trovare la propria realtà interna attraverso un modo personale di vivere la realtà esterna.

In queste ultime parole si riflette il pensiero di due tra gli autori presi in esame nelle pagine precedenti: Moreno e Winnicott. Pur non essendoci stato alcun legame tra essi, entrambi hanno focalizzato il loro interesse teorico sull'importanza del *'vivere creativo'* e sulle potenzialità del gioco, evidenziando come la relazione terapeutica si delinea quale *'spazio di gioco'*

Moreno ha assegnato al gioco una funzione centrale all'interno della sua metodologia, al punto di creare un setting ottimale per la sua attuazione.

Per Winnicott, come in più occasioni ha sostenuto, "la psicoterapia si svolge nella sovrapposizione di due aree di gioco, quella del paziente e quella del terapeuta...".

Creatività e gioco risultano essere due elementi strettamente correlati che determinano lo sviluppo della persona e la qualità del suo *essere nel mondo*.

Per entrambi gli autori la creatività costituisce il *fare* entro il quale l'individuo esprime l'intera personalità e scopre il sé.

1.3.2 - Winnicott e il vivere creativo

"IO SONO, io sono vivo, io sono me stesso. Da questa posizione ogni cosa è creativa".

La creatività è per Winnicott la capacità che il soggetto ha d'incontrarsi con la realtà esterna, il suo personale modo di fare esperienza nel mondo, da non confondersi con la *creazione riuscita*, ossia con il prodotto.

L'impulso creativo appartiene al vivere di chiunque sappia "guardare in maniera sana una qualunque cosa o faccia una qua-

lunque cosa deliberatamente" e nell'essere creativo l'individuo fa uso dell'intera personalità e scopre se stesso.

Potremo quindi definire la creatività come *'esperienza d'essere'* attraverso il *fare*, che si realizza in un territorio intermedio posto tra la realtà interiore dell'individuo e la realtà condivisa del mondo, che è esterna agli individui.

Quest'esperienza di *essere nel fare* si realizza nel gioco e nella conseguente esperienza culturale. Gioco e creatività sono quindi strettamente collegati, infatti per l'autore **giocare** significa vivere in modo creativo.

Il gioco e l'esperienza culturale hanno un luogo in cui si manifestano, definito *spazio potenziale*: solo in esso il soggetto può vivere creativamente. L'uso di codesto *spazio* da parte del soggetto è però determinato dalle esperienze di vita che hanno luogo nei primi stadi dell'infanzia.

La creatività è pertanto fortemente condizionata dall'ambiente, è una *variabile* che dipende dalla qualità e dalla quantità di opportunità ambientali offerte al soggetto all'inizio dell'esperienza di vita.

Ambiente e creatività sono strettamente correlati, poiché lo *spazio potenziale* ha

luogo soltanto in rapporto ad un sentimento di fiducia da parte del bambino sull'attendibilità della figura materna.

Fiducia che significa sicurezza sulle capacità della madre e/o dell'ambiente circostante di fare fronte ai suoi bisogni.

Lo *spazio potenziale* è il luogo ove il bambino s'avvia all'uso dei simboli, ad esso appartengono i fenomeni e gli oggetti transizionali (*primi possessi non-me*), che sono l'espressione dell'unione tra la madre ed il bambino.

Questi simboli indicano una transizione; ossia che la madre è in transizione dall'essere nella mente del bambino, fusa con lui, all'essere vissuta come un oggetto che viene percepito piuttosto che concepito.

L'uso di questi oggetti simboleggia per l'appunto l'unione delle due cose ora separate, il bambino e la madre, nel momento in cui ha inizio la loro separazione. Da questo momento in poi il bambino comincia a vivere creativamente, ossia ad usare oggetti reali, che assumono valore di simbolo, e ad essere creativo in essi e con essi.

La possibilità di *vivere creativamente* è, però, un'opportunità data al bambino dal contesto in cui vive; un ambiente negativo può generare *'bambini in carenza'*, incapaci di giocare e di fare esperienza nel campo culturale.

Per il bambino la perdita dell'area del gioco è legata alla mancanza di attendibilità da parte dell'ambiente esterno; infatti, mentre la *realtà personale* ed il *mondo reale* sono relativamente costanti, essendo l'una determinata biologicamente e l'altra patrimonio comune, lo *spazio potenziale* dipende esclusivamente dalle esperienze che conducono al sorgere del sentimento di fiducia. Il vivere creativo appartiene quindi al mondo delle esperienze condivise ed il suo potenziale dipende dalla sicurezza e dalla fiducia nell'*Altro*.

1.3.3 - Moreno e il Fattore S/C.

Moreno fonda sul binomio Spontaneità/Creatività, *fattore S/C*, la sua teoria psicodrammatica.

La spontaneità è per lui il prerequisito d'ogni esperienza creativa, ha la funzione di catalizzatore che sviluppa la creatività potenziale dell'individuo trasformandola in qualcosa di operativo, in *atto creativo*. Se manca la spontaneità la creatività rimane inerte, inespressa, qualunque sia il suo potenziale.

D'altra parte la creatività viene considerata dall'autore come la più alta forma d'intelligenza che l'uomo conosca, che però allo stato potenziale resta qualcosa di indefinito, definibile soltanto nell'*atto*.

Moreno distingue, inoltre, tra creatività biologica che è il motore dell'evoluzione della specie, creatività religiosa, artistica e della vita quotidiana. Il *vivere creativo* che appartiene ad ogni persona, anche se è presente con differenti intensità, è considerato come l'elemento su cui si fonda la crescita dell'individuo e della società.

Il potenziale creativo si esprime in misura differente da individuo ad individuo poiché attinge sia dal substrato biologico sia dalla specifica storia personale. Moreno definisce quindi con termini latini i tre aspetti essenziali all'esplicitarsi della creatività:

- la *matrix*, che è il substrato biologico e psicologico in cui matura l'atto, l'unità della persona che agisce;
- il *locus*, costituito da un ambiente favorevole alla creatività ossia un contesto permeato di spontaneità;
- lo *status nascendi*, che è il momento in cui l'atto si va svolgendo e nel quale soltanto sussiste la creatività.

Quando l'atto creativo giunge all'opera compiuta produce *conserva culturale*, cioè un prodotto statico che testimonia il processo creativo.

"La conserva culturale" scrive l'autore "è una mistura fortunata di materiali spontanei e creativi mischiati in una forma permanente. Come tale essa diventa proprietà del pubblico generale, qualcosa che chiunque può condividere. Grazie alla sua forma permanente essa è un punto di riferimento al quale si può ritornare a volontà e su cui può essere basata la tradizione culturale... ..è una categoria consolante e rassicurante".

Entro tale cristallizzazione rassicurante si esaurisce la spontaneità e la creatività umana: le *conserva culturali* sono infatti modelli rigidi, espressione di *logori e antiquati sistemi di valori* che ingabbanano l'individuo impedendone l'espressione spontanea e creativa. Invece, nell'esperienza umana dovrebbe essere privilegiato l'atto spontaneo e creativo quale atteggiamento di scoperta per ciò che vi è, o vi può essere, al di là del prodotto cristallizzato.

Da questi presupposti Moreno teorizza la necessità di addestrare l'uomo alla spontaneità per consentirgli la possibilità di vivere creativamente. L'addestramento alla spontaneità si rivolge a chiunque, all'uomo adulto, ai bambini, agli insufficienti mentali, al fine di consentire a qualsiasi individuo di *rispondere al cambiamento* ossia essere, vivere e creare.

"La spontaneità" scrive Moreno "è una capacità plastica all'adattamento, di una mobilità e di una elasticità del sé, che è indispensabile a un organismo per crescere rapidamente in un ambiente che cambia rapidamente".

La sua teoria dei ruoli è l'espressione diretta di codesto enunciato: l'individuo spontaneo è infatti capace di assumere ruoli adeguati in ogni circostanza, esprimendo in questo il suo potenziale creativo.

Negli scritti di Moreno troviamo inoltre l'espressione **gioco di ruoli**; tale gioco non è da intendersi solo come un'azione delimitata su un piano d'intervento psicodrammatico, bensì acquista anche un significato esistenziale.

L'uomo che vive in modo spontaneo e creativo è colui che di fronte al cambiamento riesce a **giocare i ruoli**, esplicitando attraverso questo giocare la sua capacità di creare spontaneamente *'forme operative'* che sono effettive e tangibili espressione del Sé. "Il gioco di ruolo è" per l'autore "una funzione sia della percezione che della rappresentazione di ruolo...".

Il gioco di ruolo precede l'emersione del sé. I ruoli non emergono dal sé, è il sé che emerge dai ruoli".

Questo significa che la funzione del **gioco di ruolo** è presente nell'individuo fin dalle origini della sua esistenza ed è proprio essa a rendere possibile il costituirsi del Sé.

1.4 – Considerazioni conclusive

Giunti a questo punto non mi resta che fare una conclusiva sintesi sulle caratteristiche peculiari del gioco e della creatività che sono emerse in queste pagine.

A tale riguardo si può affermare che **gioco e creatività**:

- appartengono alla dimensione culturale e quindi sociale dell'uomo;
- rientrano nell'orizzonte simbolico, in cui i simboli appaiono quali tessere di riconoscimento peculiari della specie umana;
- si esprimono sul piano del *desiderio* che riflette l'ambito ideale e valoriale dell'uomo, ove la *creaturalcreatore* sconfinata sul terreno metapsicologico;
- hanno uno stretto legame con l'*agire*, con la realtà esperienziale in cui l'essere corporeo si manifesta con i suoi quanto mai tangibili limiti;
- includono, quindi, due orizzonti apparentemente antitetici: l'*onnipotenza* e il *limite*;

- permettono all'individuo di entrare in relazione con il MONDO attraverso l'azione, che è azione *sul* mondo ove le potenzialità interne del soggetto si conciliano con ciò che la realtà esterna gli offre;

- hanno la caratteristica di essere altamente *variabili*, variabilità che è strettamente collegata al contesto ambientale;

- la loro variabilità determina differenze *qualitative* nella vita degli individui;

- hanno luogo entro una *terza area* posta tra la realtà interna e la realtà esterna, che Winnicott definisce lo *spazio potenziale*. Entro tale *spazio* il soggetto può usare gli oggetti esterni e trasformarli secondo il *piacere* del proprio desiderio;

- permettono l'emergere del vero Sé;

- garantiscono l'espressione adeguata dei ruoli del soggetto.

Volendo fondere assieme i due termini, potremmo parlare di **gioco creativo**, quale dimensione che permette al soggetto di *essere, creare e vivere*.

La capacità di ricorrere al gioco creativo dipende dalla capacità individuale di mettersi in relazione con il mondo. La *relazione* occupa quindi un posto centrale, non è solo lo strumento che rende possibile il gioco, ma è anche la dimensione dalla quale esso trae origine.

Tale contesto ludico e relazionale favorisce nel soggetto la possibilità di esprimersi autenticamente, di agire e trasformare il mondo seguendo i propri desideri, d'essere protagonista dell'esperienza esistenziale.

Per questi motivi il gioco creativo può divenire anche un eccellente strumento riabilitativo, poiché permette al soggetto di *'RIprodursi'* ossia di trovare parti del Sé attraverso nuove relazioni che stimolino la produzione di *atti creativi*.

E, riprendendo la frase di quel tizio che affermava che *"la vita non è un gioco"*, potremmo concludere dicendo che: *è proprio il gioco che ci permette di vivere*.

Capitolo 2

PROSPETTIVA FUNZIONALE E GIOCO

2.1 - Il funzionalismo

Il Funzionalismo, in psicologia, è un indirizzo teorico fortemente influenzato dalla teoria evoluzionistica, che si è sviluppato negli Stati Uniti alla fine dell'800. Gli autori che fecero capo a codesta corrente di pensiero furono: James, Dewey e Angel, autore del manifesto funzionalista nel 1907. Essi concepirono le funzioni mentali come processi di adattamento dell'organismo all'ambiente ai fini della sopravvivenza, e difesero una concezione unitaria di queste funzioni contro la loro divisione in elementi separati secondo l'approccio proprio dello strutturalismo.

La matrice del pensiero funzionalista si sviluppa, in seguito, principalmente nel campo della filosofia, della pedagogia e delle scienze sociali, ma secondo Rispoli *-È rimasta inespressa nel campo della psicologia-clinica... per una tendenza esageratamente pragmatista delle scuole di pensiero americane all'interno delle quali ha trovato origine²³*. Sempre secondo l'autore, la scena della psicologia clinica e della psicoterapia è stata a lungo dominata dallo scontro di due opposti modelli interpretativi della realtà: in Europa il modello freudiano e in America quello pragmatista. Solo con lo studio dei processi e dei funzionamenti psicocorporei, entro un'ottica unitaria e complessiva, si apre la via ad una terza prospettiva, di estremo interesse anche per la psicoterapia, entro la quale si pongono le basi per una teoria globale e complessiva del Sé. Il punto di vista funzionale guarda all'insieme di tutti i processi funzionali dell'organismo in modo complessivo e unitario, con l'ipotesi di una loro presenza sin dall'inizio della vita, in una profonda integrazione originaria.

Interessante diventa per la nostra trattazione riprendere il pensiero sulla validità del *modello funzionale* elaborata da Rispoli, al fine di analizzare lo sviluppo e l'organizzazione dei processi psicocorporei alle origini della vita; per passare, in un secondo momento,

²³ L. Rispoli, *Psicologia funzionale del Sé*, Astrolabio-Ubal dini Editore, Roma 1993

a visionare un modello d'interpretazione funzionale dell'essere umano che si articola attraverso lo sviluppo dei *ruoli*, elaborato dallo psichiatra e psicodrammatista argentino Jaime Rojas-Bermudez.

2.2 - Rispoli e la psicologia funzionale del Sé

2.2.1 - Il sé funzionale e l'integrazione originaria.

Secondo la concezione funzionale il Sé viene inteso come un insieme di funzioni dell'intero organismo: funzioni corporee e psicologiche, che integrandosi concorrono al funzionamento complessivo dell'individuo; e ci permettono di considerare il soggetto nella sua complessa unità psicocorporea. Questa visione globale sfugge dai pericoli di vaghezza e genericità proprio per il nuovo rapporto che instaura tra *mentale* e *corporeo*.

L'identità individuale della persona è determinata da un insieme organico e strutturato, per riprendere testualmente Rispoli: "...quest'organizzazione permette all'individuo di creare schemi e rappresentazioni su tutti i piani psicocorporei, è l'insieme stesso di questi piani e dei processi che li caratterizzano, è l'insieme delle leggi che regolano l'interazione tra tutti i processi e i piani psicocorporeo dell'organismo visto nella sua interezza globale"²⁴. Tutti i piani e i processi funzionali contribuiscono così all'organizzazione del Sé, e tutto ciò viene ricondotto, secondo l'autore, al '*moderno paradigma della complessità*' che offre una visione unitaria del soggetto, con la possibilità di ricondurre l'indagine e la ricerca all'interno di ogni specifico piano, senza perdere la visione d'insieme, in uno schema che si prospetta *circolare* ove tutti i processi e le funzioni si integrano.

La visione integrata del Sé ci permette di interpretare con maggior chiarezza anche i dati della ricerca sul funzionamento neonatale. Il *Sé integrato*, infatti, è tale fin dalle origini della vita, in quanto, come dimostrano le recenti ricerche nell'ambito della psicologia neonatale²⁵, fin dai primi giorni di vita tutte le funzioni del neonato risultano congruenti. Esse esprimono, infatti, il medesimo stato sia all'esterno (movimenti, espressività emozionale vocale o del viso) sia all'interno (condizione fisiologica: respiro, battito, cardiaco...). Tutte le funzioni organiche del neonato si muovono nella medesima direzione delle funzioni psicologiche esprimendo così un insieme coordinato ed integrato.

Una volta ipotizzata una tale condizione di congruenza originaria nel bambino, si tratta di definire quando sia possibile parlare di una prima, ma completa, organizzazione dei processi funzionali. Oggi giorno, visto la scarsità di dati riguardo le fasi della vita intrauterina, ci si può solo limitare a considerare il bimbo dal momento della nascita e a tale riguardo si può affermare che fin della nascita il neonato organizza la propria relazione con l'ambiente proprio attraverso l'utilizzo di tutte le funzioni del Sé.

Nel lattante, infatti, le posture, i movimenti, l'attivarsi degli apparati fisiologici interni si legano tutti a determinate esperienze d'interazione con l'ambiente, le quali, assumendo aspetti ripetitivi, costituiscono una '*base particolare*' attraverso la quale il bambino

²⁴ Rispoli, Op. Cit.

²⁵ Rispoli, nell'analizzare i processi d'apprendimento del neonato, si rifà agli studi di Stern, in modo particolare a ciò che Stern definisce come gli '*involuti di esperienze*' ossia gli elementi che il bambino riesce a percepire come costanti nelle varie interazioni con l'ambiente esterno. Essi sono le costanti emotive-posturali-fisiologiche-ideative di una determinata esperienza, e al loro interno sono costituiti da tutti i processi funzionali legati in determinate associazioni e con quelle caratteristiche che il neonato è riuscito ad astrarre dall'estrema variabilità degli eventi.

Gli '*involuti di esperienze*' sono sempre relativi ad un cambiamento delle condizioni: dalla fame alla sazietà o viceversa, dalla sicurezza alla paura e viceversa, dall'eccitazione alla calma ecc....

A tale riguardo il neonato proprio attraverso la costruzione di *invarianti* apprende ad interagire sempre meglio con l'ambiente per ottenere che i cambiamenti vadano nella direzione da lui desiderata; la stessa direzione, cioè, verso cui si muovono tutti i suoi piani funzionali.

procede nella sua conoscenza del mondo. All'inizio della vita si può parlare, così, di un *nucleo originario del Sé* dove tutte le funzioni sono strettamente interrelate e integrate tra loro e gli scambi con l'esterno sono intensi in tutte le aree funzionali. Durante tale periodo neonatale gli scambi con l'esterno necessitano di alcune *esperienze basilari*²⁶, che risultano indispensabili per lo sviluppo equilibrato della personalità e sono fondamentali per la vita stessa.

L'insufficienza e la carenza di codeste *esperienze basilari* determina l'insorgere di disturbi affettivi e cognitivi; solo attraverso tali esperienze, infatti, si struttura la continuità dell'esistenza sui differenti piani funzionali. A tale riguardo, Rispoli definisce quattro *aree* o *raggruppamenti di funzioni*, che sono rispettivamente: l'area emotiva, l'area posturale-muscolare, l'area fisiologica e l'area cognitiva-simbolica. Lo sviluppo dei quattro *raggruppamenti di funzioni* procede per continue *complessificazioni* e *ibridazioni*, ossia le funzioni esistenti, a contatto con la realtà, vanno assumendo innumerevoli sfumature in relazione alle nuove esperienze vissute dal soggetto. Questi intensi scambi con l'esterno, necessari per la stessa sopravvivenza del soggetto, determinano un'espansione del *nucleo originario del Sé*.

2.2.2 - alterazioni e leggi funzionali del Sé

Per non rimanere nel vago, nell'analizzare le alterazioni del Sé, Rispoli propone di considerare le modificazioni che possono intervenire in ogni processo funzionale, e soprattutto le leggi che ne regolano e ne determinano le interconnessioni; individua, così, tre tipi di alterazioni patologiche:

a) **Scissioni**: Si presentano come scissioni delle aree tra loro o scissioni entro una stessa area. (*Alcune sfere, che rappresentano le funzioni del Sé, sono separate tra loro*) In tale contesto uno dei piani non produce eventi congruenti con gli altri, così che alcuni processi funzionali risultano sganciati dal resto del Sé. Le relazioni tra i vari piani risultano, così, distorte e contraddittorie.

b) **Ipertrofie e ipotrofie**: Quando una funzione può risultare esageratamente espansa o al contrario quasi assente. (*Alcune sfere risultano ingrandite o rimpicciolite rispetto alle altre*).

c) **Sclerotizzazioni**: Quando i processi funzionali subiscono un'alterazione nel funzionamento in modo tale che in quell'area si assiste ad un irrigidimento, di conseguenza un'emozione si fissa o un'idea assume caratteri di ripetitività ossessiva. (*In questo caso si verifica un ispessimento delle linee che delimitano la circonferenza di alcune sfere*).

Per concludere, Rispoli delinea quattro leggi, con i relativi corollari, che caratterizzano le modalità di funzionamento del Sé, e che sintetizzano quanto finora detto. Ritengo importante riportare qui il loro testo quasi integralmente.

Legge n.1: *Tutte le funzioni del Sé sono tra loro interconnesse, collegate direttamente, e sono presenti sin dall'inizio della vita.*

Corollario1: *Nessuna funzione del tutto nuova si aggiunge nel corso della vita, ma quelle presenti si complessificano e si specializzano.*

Legge n.2: *I processi funzionali possono subire alterazioni, per l'impatto negativo con l'ambiente, di vario tipo: a) separazioni e scissioni, b) irrigidimento, sclerotizzazioni... c) maggiore o minor sviluppo (Ipo o ipertrofie)*

Corollario2: *Le funzioni tendono per queste alterazioni a separarsi, e ad assumere un funzionamento indipendente le une dalle altre, cortocircuito.*

Legge n.3: *Le sconessioni non sono mai totali. Le funzioni rimangono comunque connesse a livelli più profondi; tramite quello che può essere chiamato 'nucleo originario del Sé'.*

²⁶ Le esperienze basilari del Sé riguardano la relazione primaria, il tocco e il contatto profondo nella relazione madre/bambino, che Rispoli identifica come bisogno di: **essere tenuti; essere nutriti, essere presi; poter stare.** (B.Andriello, E.Genta, *Funzione del tocco e del contatto profondo nello sviluppo delle esperienze basilari del Sé*, Società Italiana di Psicoterapia Funzionale).

Corollario 3: Un processo terapeutico deve perciò fare regredire ai nuclei profondi e ancora integrati del Sé...

Legge n.4: Cambiamenti su un singolo piano funzionale producono cambiamenti corrispondenti, rilevanti e stabili, su un'altra funzione del Sé solo se entrambi i piani non sono alterati... Altrimenti i cambiamenti indotti di riflesso su un'altra funzione saranno minimi, non stabili e soprattutto distorti e alterati...

Corollario 4: E' necessario in terapia rimettere tutte le funzioni in collegamento diretto con il nucleo integrato (espandendolo), e intervenire quindi con tecniche terapeutiche adatte sempre su molteplici piani funzionali, agendo e provocando (in tutti) cambiamenti nella medesima direzione."

Da quanto emerso, risulta chiaro come entro tale prospettiva funzionale i cambiamenti terapeutici siano possibili solo ristabilendo un contatto con il nucleo originario del Sé. La relazione terapeutica non può prescindere dal recupero di ciò che Rispoli definisce le *esperienze basilari*, le quali, essendo state carenti all'inizio della vita, sono state all'origine delle alterazioni del Sé. Il recupero di tali *esperienze basilari* implica una relazione terapeutica che preveda l'attivazione e quindi il coinvolgimento di tutte le funzioni psicocorporee del soggetto. Ebbene, tale recupero è proponibile, a mio avviso, solo su un piano di attivazione simbolica giocata all'interno della relazione terapeutica.

A tale riguardo mi discosto da Rispoli rispetto all'accezione del significato di *simbolico* che fornisce nel capitolo *'Verso una teoria generale della psicoterapia'*, ove riduce il *simbolico* ad un piano onirico o di fantasticherie. Per sostenere, invece, la concezione di Winnicott di *spazio potenziale*, di *esperienza illusoria* luogo in cui si esprime la creatività umana. Accetto, d'altra parte, la definizione di *sottopiano simbolico*, che viene così descritto dallo stesso Rispoli: *"Esso è l'insieme di valori profondi e attributi che ciascuno assegna alle rappresentazioni umane e sociali più significative... Valori che non si esprimono solo nei sogni, ma continuamente, impregnando le maniere di sentire e di percepire della persona, rappresentate simbolicamente da determinati oggetti o condizioni di vita"*.

Il sottopiano simbolico può rappresentare una via d'accesso privilegiata al nucleo originario del Sé nella misura in cui esso diventa un simbolico agito, azione giocata e come tale esperienza psicocorporea creativa.

L'azione simbolica giocata nella relazione terapeutica rende possibile il coinvolgimento di tutte le aree e i processi funzionali; la complessa unità psicocorporea del soggetto si esprime infatti:

- sul **piano emotivo** attraverso i sentimenti espressi e giocati nella relazione;
- sul **piano cognitivo** nell'attivazione spazio temporale (ossia la realizzazione nel qui ed ora) di immagini e di fantasie, che s'intrecciano con ricordi e prevedono la capacità di controllo e volontà d'azione del soggetto;
- sul **piano fisiologico** nelle percezioni e nelle sensazioni provate nell'interazione ed espresse dal corpo attraverso i toni muscolari, vocali ecc...;
- sul **piano muscolare-posturale** attraverso i movimenti, le posture, gli atteggiamenti, la forza...ecc.. necessaria allo svolgersi dell'azione ludica stessa.

Il sottopiano simbolico espresso attraverso l'esperienza del gioco permette, riprendendo il quarto corollario, di *"rimettere tutte le funzioni in collegamento diretto con il nucleo integrato (espandendolo), e intervenire... su molteplici piani funzionali, agendo e provocando (in tutti) cambiamenti nella medesima direzione"*; naturalmente quando tale esperienza si realizzi all'interno di una relazione terapeutica soddisfacente.

2.3 - J. Rojas-Bermudez e l'integrazione funzionale emergentista²⁷

2.3.1 - Il Nucleo dell'io.

Lo psichiatra e psicodrammatista argentino Jaime Rojas-Bermudez, allievo di Moreno, propone un modello d'interpretazione funzionale dell'essere umano che si articola attraverso lo sviluppo dei ruoli.

I Ruoli, concetto centrale nella teoria moreniana, considerati fattore psicogenetico, emergono dal funzionamento fisiologico dell'organismo e vanno gradualmente a strutturare il Sé e l'io. Lo sviluppo funzionale della personalità si articola, secondo Rojas-Bermudez, a partire da un Nucleo dell'io, che si organizza intorno a funzione fisiologiche primarie e indispensabili. Esso si struttura a partire da un sé fisiologico, risultato dai processi neuronali prodotti dall'integrazione organica che ha luogo durante il travaglio ed il parto. I massivi cambi fisiologici che si realizzano al momento della nascita, (riguardanti in modo particolare l'attivarsi della respirazione polmonare), producono nuove funzioni, una delle quali è la funzione psichica, che Rojas-Bermudez definisce come Sé fisiologico.

Dalla nascita in avanti seguiranno una serie di esperienze tra il bambino e l'ambiente, tali esperienze d'interazione seguono da un lato un piano genetico²⁸ proprio della specie e dall'altro processi concreti peculiari propri per ogni individuo. A tale riguardo Rojas-Bermudez introduce i concetti di *struttura programmata interna* e di *struttura programmata esterna*. La **prima** è l'insieme delle necessità legate ai fenomeni viscerali propri di ogni individuo, riassumibili nel bisogno di essere nutrito, di avere stimoli termici, cinetici, tattili e sonori; la **seconda** è data dall'insieme degli elementi che l'ambiente fornisce al bambino per soddisfare alle sue necessità viscerali, che potremo sintetizzare come *cure materne*. L'interazione tra la struttura programmata interna e la struttura programmata esterna produce tracce mnestiche, che sono il risultato dell'avvenuta interazione e da luogo ai ruoli fisiologici o psicosomatici.

Tali ruoli, (legati alle funzioni fisiologiche indispensabili della ingestione, defecazione e minzione), sono rispettivamente: il ruolo di ingeritore, il ruolo di defecatore e il ruolo di mingitore.

Il nucleo dell'io, quindi, è il risultato dell'esperienza d'interazione della struttura programmata geneticamente interna con quella esterna, esperienza che si realizza durante i processi fisiologici di ingestione, defecazione e minzione, processi che a loro volta danno luogo ai ruoli psicosomatici.

2.3.2 - Integrazione funzionale emergentista e lo schema dei ruoli.

L' *integrazione funzionale emergentista* è la dinamica presente in tutti i processi evolutivi che troviamo in natura ad ogni livello; riguarda, quindi, l'essere umano e in modo specifico lo sviluppo e la strutturazione della personalità.

La struttura psichica della personalità risulta emergere dalle interazioni che si producono tra l'individuo e l'ambiente e procede per integrazioni, strutturazioni ed articolazioni sempre più complesse: dal *se fisiologico* al *nucleo dell'io* fino alla comparsa dell' *io* e del *Sé psicologico*.

L'io, sostiene Rojas-Bermudez, è fondamentalmente coscienza di sé ossia autocoscienza, che il bambino raggiunge attorno ai due anni di età. Si tratta di un passo in avanti nell'*integrazione funzionale emergentista* che si consegue grazie al raggiungimento del controllo sferico. In questo periodo maturano nell'infante determinate funzioni cerebrali che rendono possibile una maggiore integrazione dell'organismo al suo ambiente naturale (familiare) e che corrispondono all'inizio del processo di individualizzazione e d'integrazione con l'ambiente sociale.

Il grado di maturità raggiunta dall'io, legata ad una maggiore organizzazione cerebrale, dipende, naturalmente, dall'apprendistato che l'ambiente ha reso possibile al bambino. L'*apprendistato*, ossia la ricchezza degli stimoli ambientali, è quindi d'importanza fondamentale per la strutturazione dell'io.

Nella definizione dell'io, l'autore identifica una serie di funzioni cerebrali specifiche (appartenenti al neocortice), che emergono co-

²⁷ Jaime Rojas-Bermudez, *Teoría y técnica psicodramática*, Paidós - Barcelona, Buenos Aires, México, 1997

²⁸ Nel termine *'genetico'* Rojas-Bermudez include l'individuo e l'ambiente in costante relazione.

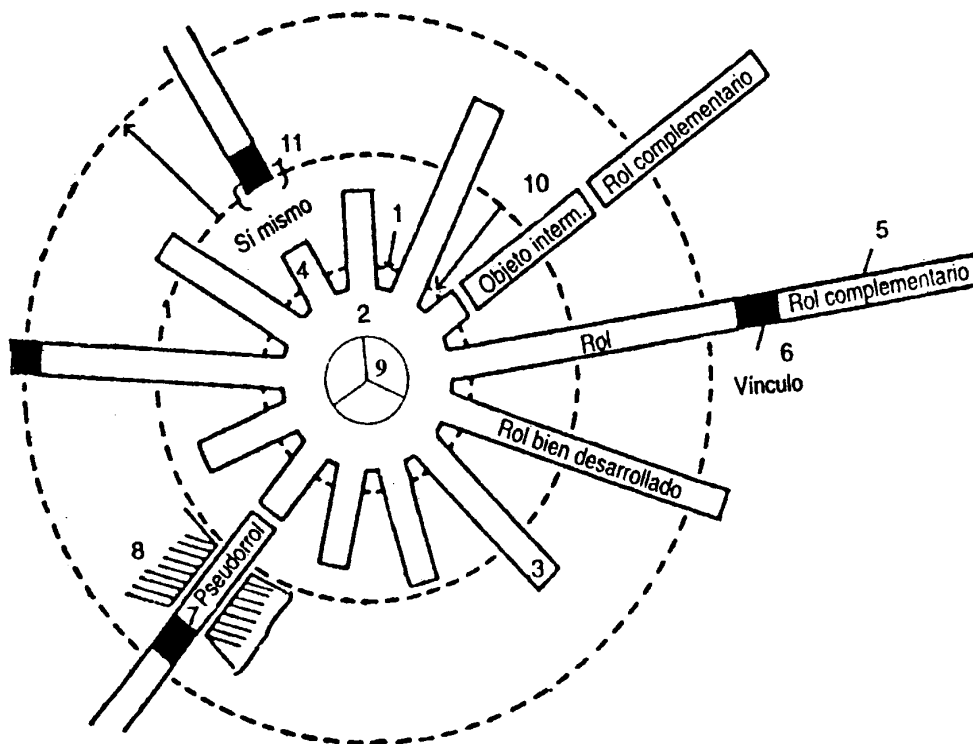
me risultato dell'organizzazione neuronale raggiunta durante i primi due anni di vita e che continuano, sviluppandosi, fino alla pubertà.

Se il *nucleo dell'io*, una volta organizzato, resta una struttura rigida e immutabile, ossia stabile e permanente; l'io appare, invece, come una struttura plastica, modificabile e capace di apprendimenti, ossia variabile e intelligente.

Patrimonio dell'io, sono i *ruoli sociali* che si delineano come un prolungamento dell'io stesso e potremo definirli come: l'io che agisce nell'ambiente sociale, l'io in relazione. I *ruoli sociali* sono ruoli culturali e quindi necessariamente appresi, il loro apprendimento inizia verso i due anni di età del bambino, proprio con l'apparire

Nella prospettiva dell'autore, il *Sé* è il sistema sensitivo ed emozionale che funziona come specchio dell'io; è un'entità dinamica correlata alle emozioni e ai meccanismi che l'io usa per proteggersi. Gli stimoli ambientali sono captati dal *Sé psicologico* e trasmessi all'io che regola così la sua attività motoria e comportamentale.

Rojas-Bermudez ha costruito uno *Schema dei Ruoli* che fornisce una chiara visione d'insieme della connessione esistente tra ruoli, Sé, io e nucleo dell'io, riuscendo ad offrire una spiegazione grafica dell'organizzazione psichica e delle strutturazione della personalità (vedi figura). Questa teorizzazione dell'autore costituisce un punto di vista che esemplifica, secondo G. Boria, un modo possibi-



dell'io; il processo di apprendimento di tali ruoli è legato alla capacità di memoria, di gioco e di drammatizzazione.

le di connessione tra i primi ruoli ed il naturale funzionamento fisiologico dell'organismo, offrendo un notevole contributo alla teoria psicodrammatica moreniana.

Schema dei Ruoli

Legenda:

- 1. LIMITE DEL SÉ. 2. IO. 3. RUOLO. 4. RUOLO POCO SVILUPPATO. 5. CONTRORUOLO.
- 6. LEGAME INTERPERSONALE. 7. PSEUDORUOLO. 8. CONTESTO CHE MANTIENE LO PSEUDORUOLO.
- 9. NUCLEO DELL'IO. 10. 'OGGETTO INTERMEDIARIO'. 11. RELAZIONE RUOLO-SÉ.

Il *ruolo* (punto 3), elemento fondamentale della teoria psicodrammatica moreniana, viene rappresentato in modo evidente nello schema come prolungamento dell'*io* (punto 2). I ruoli sono le forme operative attraverso le quali si produce il collegamento tra l'io e gli *altri*, definiti *controruoli* (punto 5). La relazione bipolare *ruolo-controruolo* (punto 6) rappresenta un tipo di legame che esprime il livello sociale delle relazioni interpersonali.

Nello schema viene presentato il *sé* (punto 1) come una membrana che avvolge l'io e viene mostrata anche un tipo di relazione che si stabilisce attraverso il *sé* (punto 11); tale relazione coinvolge l'individuo nella sua totalità ed esprime il livello psicologico dei legami interpersonali. L'io, d'altra parte, si vede chiaramente fondato sul suo *nucleo* (punto 9), che da un lato protegge e dall'altro collega al mondo esterno. le altre voci che appaiono nello schema sono:

Ruolo poco sviluppato (punto 4) che è un ruolo ancora chiuso nel sé, esposto cioè agli stimoli sensoriali e alle oscillazioni del tono emotivo. La relazione con l'altro, il controruolo, non può essere pertanto chiaramente definita per l'incapacità del soggetto di discriminazione.

Lo *pseudoruolo* (punto 7), secondo Rojas-Bermudez, si fonda su un ruolo poco sviluppato ed ingessa l'individuo costringendolo entro qualcosa di estraneo, mantenuto solo per pressione sociale.

L'*oggetto intermediario* (punto 10), è un oggetto che viene usato da Rojas-Bermudez nella relazione con i pazienti psicotici per evitare un contatto interpersonale diretto, che metta in allarme il loro sé.

2.3.3 - Compromissioni nucleari.

Rojas-Bermudez nel capitolo dedicato alla psicopatologia sottolinea che nella struttura psichica della personalità, il *Nucleo dell'Io* e l'*Io* hanno differenti implicazioni psicopatologiche.

Le patologie che compromettono la struttura del *Nucleo dell'Io*, sono patologie psichiche basilari, che corrispondono a difetti strutturali che si rivelano permanenti nell'arco della vita. Tale difetti strutturali corrispondono ad una mancanza di complementarità tra le *strutture genetiche programmate*, dovuta ad inadempienze da parte dell'ambiente (carenza di cure materne) oppure ad alterazioni dello stesso neonato, come ad esempio malformazioni congenite o gravi lesioni organiche. La mancanza di complementarità provoca una frattura, che potremo visualizzare graficamente con un foro nella *traccia mnestica* (vedi figura A), che dà luogo ad un'alterazione nell'organizzazione dei circuiti neuronali che si ripercuotono nello sviluppo dei *ruoli psicosomatici*.

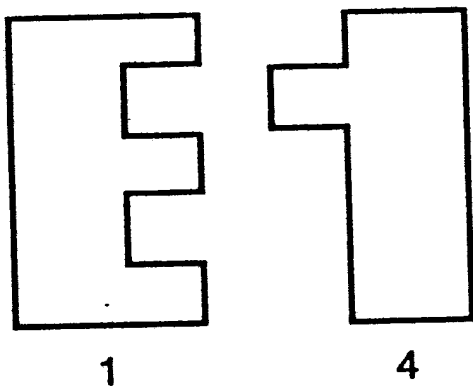


Figura A

- | | |
|----|--|
| 1. | STRUTTURA GENETICA PROGRAMMATA INTERNA |
| 4. | STRUTTURA GENETICA PROGRAMMATA ESTERNA |
| 5. | TRACCIA MNESTICA POROSA |

Codeste incongruenze strutturali s'iscrivono nel *nucleo dell'Io* formando delle porosità tra le aree: del corpo, della mente e dell'ambiente. Tali porosità provocano alterazioni nei ruoli psicosomatici ed una conseguente confusione tra le aree, che si ripercuote nell'incapacità da parte del soggetto di localizzare da che parte del proprio corpo provengono gli stimoli e quindi organizzare risposte adeguate. Le patologie che compromettono la struttura del *Nucleo dell'Io* sono nevrosi e psicosi, mai completamente risolvibili nel corso dell'esistenza del soggetto.

Parallelamente, Rispoli definisce *sintomatologia funzionale originaria* quando nella periodo neonatale si realizzano situazioni di carenza di cure materne, ossia di insufficienti *esperienze basilari del Sé*.

2.4 - Il piacere del gioco.

2.4.1 - Gioco simbolico e prospettiva funzionale.

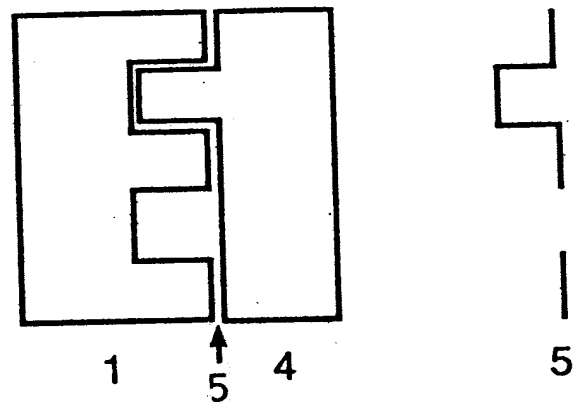
Nel primo capitolo abbiamo evidenziato:

- come la necessità di giocare sia peculiare del genere umano e risponda ad un bisogno profondo;
- come la natura del gioco s'innesti nel processo di sviluppo della creatività umana;
- come gioco e creatività risultino essere strettamente correlati ed entrambi determinino lo sviluppo della persona e la qualità del suo essere nel mondo;
- come Moreno e Winnicott assegnino ad essi, nelle loro teorie, uno spazio privilegiato.

Nella concezione funzionale della psicologia del Sé vi è una *congruenza originaria* nel bambino, che si manifesta al momento della nascita e si esprime come congruenza di tutte le funzioni psicocorporee. Quando si realizzano situazioni di insufficienza di *esperienze basilari fondamentali* tutti i vari processi psicocorporei subiranno un'alterazione, che modificherà il loro funzionamento abituale. In tale situazione di carenza, durante la fase neonatale, i vari piani funzionali reagiranno trasformandosi tutti nella medesima direzione, tutti integrati tra loro, ossia il neonato reagirà provando una sofferenza diffusa che si manifesterà sia a livello fisiologico, sia muscolare-posturale, sia psichico.

Nello sviluppo del Sé tale impatto con un ambiente esterno non accogliente provocherà le prime scissioni e disarmonie, le quali sfoceranno in modi di rapportarsi con l'ambiente irrigiditi, non in contatto profondo con tutte le parti del Sé.

Rojas-Bermudez e Rispoli sostengono entrambi l'esistenza di un *nucleo vitale originario*, che seppure alterato o gravemente com-



promesso, rimane la struttura basilica della personalità. Tale struttura basilica concepita entro una prospettiva funzionale, a mio avviso, offre nuove possibilità di intervento terapeutico, poiché facilita la ricerca verso territori di grave disagio e malformazione psicofisica.

Le teorizzazioni intorno al *nucleo vitale originario*, all'indissolubile unità psicocorporea della persona e alla sua imprescindibile interazione con l'ambiente, rendono, infatti, possibile un nuovo pensiero riguardo le strategie d'azione terapeutica con l'handicap grave.

La prospettiva funzionale legittima la possibilità d'intervento con soggetti gravemente compromessi e permette di porsi nuovi obiettivi riabilitativi indirizzati al recupero di autonomie funzionali che, seppure possano sembrare molto limitate, si stagliano entro un progetto terapeutico di ricerca del benessere e di recupero della dignità dell'essere umano. Entro tale prospettiva terapeutica di riabilitazione funzionale non possono essere trascurati, a mio avviso, l'importanza ed il valore del gioco, nel suo aspetto di gioco psicomotorio e simbolico. Se, come afferma Rispoli, *-Lo svilupparsi delle funzioni del Sé è piacere, piacere di 'prendere', piacere di stare bene...-* il gioco si rivela uno strumento fondamentale per recuperare la possibilità di provare *piacere*.

Ma quale spazio può essere destinato al gioco simbolico entro una prospettiva funzionale?

- Il gioco è **piacere** che si esprime a più livelli funzionali coinvolgendo le varie sfere psicocorporee.
- Il gioco è **relazione** con "*oggetti affettivi*", è quindi interazione costante l'ambiente.
- Il gioco è **esperienza basilare** che prevede il poter stare, essere presi e affettivamente nutriti...
- Il gioco è **stimolazione sensitiva**, è **coinvolgimento emozionale**.

Il gioco così concepito rientra in una sfera privilegiata che esula dall'isolamento in fantasmie o stereotipi, ma consente

l'attivazione di tutte le aree e i sottopiani funzionali così come sono rappresentati da Rispoli nello *Schema del Sé(13)*.

Esso, inoltre, rende possibile *agire ruoli*, poiché la drammatizzazione, *'fare finta di...'*, è un aspetto peculiare di tale forma di gioco.

Riprendendo il pensiero di Rojas-Bermudez sul gioco e sulla drammatizzazione, (che egli considera in modo separato), esse sono possibili a partire dai due anni di età, quando l'io emerge dal *nucleo dell'io*. Il processo *d'integrazione funzionale emergentista* che rende possibile la maturazione dell'io, grazie alla maturazioni di processi neuronali e allo sviluppo di attività cerebrali specifiche quali memorizzazione e linguaggio, permetterà al bambino l'accesso al gioco e alla drammatizzazione.

Memoria, linguaggio, gioco e drammatizzazione sono definiti dall'autore fondamentali strumenti di *'apprendimento sociale'* che consentiranno all'individuo di integrarsi socialmente. Essi sono i mezzi attraverso i quali l'io attiva il processo di *'apprendimento dei ruoli sociali'*.

Nello sviluppo in condizioni di normalità - ciò si realizza intorno ai due anni, ma prima dei due anni si possono cogliere, a mio avviso, forme di interazioni con l'esterno, che anticipano la comparsa del gioco simbolico.

Osservando il bimbo di qualche mese, si può assistere all'emergere di relazioni privilegiate con oggetti e persone dell'ambiente familiare, verso le quali il neonato mostra evidente piacere, che definirei *'piacere ludico'*. Tale *'piacere ludico'* è legato al diletto che il bimbo prova verso le manifestazioni sonore, vocali, espressive e motorie proposte dall'adulto e verso le quali vi è da parte sua una calda partecipazione. Queste forme particolari di interazioni tra neonato e adulto sono finalizzate al puro divertimento reciproco e si collocano in uno spazio privilegiato.

È uno spazio relazionale di biunivoco coinvolgimento emozionale, di manifesto comune piacere, in cui si possono cogliere le prime forme di approccio al simbolico del gioco. A tale riguardo direi che il concetto di *spazio potenziale* di Winnicott, fornisce un apporto teorico significativo. Lo *spazio potenziale* è per Winnicott il luogo ove il bambino s'avvia all'uso dei simboli, ad esso appartengono i *fenomeni* e gli *oggetti transizionali*: è l'espressione dell'unione tra la madre ed il bambino. È uno spazio che appartiene esclusivamente al mondo delle esperienze condivise, legate al piacere e alla fiducia, che diverrà il luogo del gioco e renderà possibile più avanti *l'esperienza culturale*.

Prima di conquistare il gioco simbolico vero e proprio vi è, dunque, un lunga fase emergente in cui nella relazione primaria madre-bimbo si struttura lo *spazio potenziale*. In codesta fase emergente compaiono forme di condivisione ludica finalizzata al puro piacere, che si estenderanno e coinvolgeranno via via le persone dell'ambiente familiare. Volendo inserire il concetto di *spazio potenziale* all'interno della psicologia funzionale del Sé si potrebbe definirlo come una *'palestra'*, luogo in cui il Sé funzionale può agire complessificandosi, specializzandosi e arricchendosi di sfumature.

Lo *spazio potenziale*, quale opportunità offerta dall'ambiente, ha come conseguenza che ai bambini in situazioni di carenza non sia consentito accedere a codesto luogo di relazione privilegiata e la funzione simbolica pertanto si atrofizza. Le ipertrofie funzionali, comunque, non compromettono il *nucleo originario integrato del Sé* e ciò consente di prevedere la possibilità di fare emergere o parzialmente riattivare le funzioni gravemente compromesse.

Tale prospettiva legittima, così, l'intervento terapeutico anche con soggetti che presentano difetti strutturali permanenti, malformazioni e lesioni organiche. Di fronte a patologie della struttura *nucleare originaria* che significato può assumere il gioco? A questa domanda cercheremo di dare una risposta nelle pagine che seguiranno.

Nell'arco della mia più che decennale esperienza con soggetti portatori di handicap psicofisico medio e grave, il *piacere del gioco* è stato il punto di partenza della mia ricerca e uno degli obiettivi dei miei percorsi. L'attività svolta in questi anni si colloca pertanto entro

una prospettiva terapeutica intesa come ricerca del benessere, recupero di autonomia funzionale e riabilitazione sociale.

2.4.2 - Dal gioco simbolico al gioco psicodrammatico.

Finora, abbiamo visto come il gioco simbolico sia uno spazio d'apprendimento fondamentale per l'essere umano che favorisce lo sviluppo e la strutturazione della personalità. La facilità o meno di accedere al gioco è in stretta relazione con l'ambiente, con le cure materne sufficientemente buone, intese **anche** come capacità dell'adulto di manifestarsi giocosamente e provare piacere nell'intesa a due.

Ritengo particolarmente interessante la relazione bambino-adulto nel periodo che prepara l'emergere del gioco simbolico, durante il quale l'adulto proponendosi e giocando espressivamente provoca l'interesse del bambino. In tali esibizioni la madre (e non solo) prova piacere nel modificare il suo essere espressivo, attivando cambi di voce, di tono, di espressività facciale, gesticolando buffamente ecc... ossia manifestandosi con modalità che potremo definire teatrali.

In questi momenti l'adulto, che propone tali attività espressivo-motorie con modalità teatrali, agisce in modo spontaneo, senza inibizioni. Tale spontaneità e piacere creativo, liberi da inibizioni, sono particolarmente importanti per il bambino poiché favoriscono apprendimenti comportamentali fondamentali. In codeste circostanze, vi è nel neonato attesa, piacere ed una generale eccitazione riscontrabili nei suoi comportamenti motori e vocali. Piacere che lo condurrà sempre più spesso a ricercare la presenza dell'altro per il puro divertimento che scaturisce da tale forma di relazione ludica e non più solo per appagare bisogni fisiologici. Il piacere della relazione, della condivisione affettiva ed emotiva costituiscono basi fondamentali che permetteranno l'approdo al gioco e lo sviluppo della creatività del bambino.

In ambienti deprivati non si riscontrano tali godimenti relazionali giocosi, come pure credo si possa ipotizzare che in caso di malformazioni psicofisiche di una certa entità, l'adulto preoccupato o spaventato perda il piacere ludico della relazione. Si sottraggono così al neonato le condizioni che favoriscono lo sviluppo di uno *spazio potenziale* adeguato, con un conseguente aggravarsi di ripercussioni patologiche. Considerando, però, che *'seppure i processi funzionali possano subire alterazioni per l'impatto negativo con l'ambiente, rimane a livelli più profondi un nucleo originario integrato'*²⁹, riteniamo possibile, allora, proporre interventi mirati a riattivare parzialmente le funzioni alterate.

A tale riguardo, il recupero dello spazio ludico, come luogo di relazione profonda, che favorisce cambiamenti su vari piani funzionali, può diventare un'esperienza di fondamentale importanza per soggetti gravemente compromessi a livello psicofisico. Il gioco simbolico si prospetta, qui, come una conquista terapeutica, un obiettivo da raggiungere, finalizzato alla ricerca del benessere individuale.

Quest'obiettivo prevede modalità e tecniche d'intervento specifiche, che consentano al soggetto la formazione di un proprio *spazio potenziale* che gli renda possibile approdare al piacere del gioco. Solo riscoprendo il piacere relazionale sarà possibile, in un secondo momento, attivarsi per sperimentare forme di drammatizzazione e di giochi di ruolo. Le modalità d'intervento che si proporranno nel prossimo capitolo le definirò *'gioco psicodrammatico'*, il cui obiettivo verte al recupero della dimensione relazionale, spontanea e creativa di soggetti portatori di handicap psicofisico grave.

Il *gioco psicodrammatico* si rivolge a soggetti che presentano disturbi a livello nucleare e si trovano nell'impossibilità di accedere ad uno spazio ludico propriamente inteso.

Le modalità d'intervento, per tempi relativamente lunghi, si concentrano su quelle attività di recupero del piacere ludico entro uno *spazio potenziale* ancora in formazione. Prima di imparare a giocare il bimbo piccolo partecipa, come abbiamo visto, ad un lungo periodo di preparazione, in cui è l'adulto che stimola, propone e si mostra senza inibizione, al fine di attivare in una relazione ludica gioiosa. In

²⁹ Vedi Rispoli: Le leggi funzionali del Sé.

questo caso il primo obiettivo sarà quello di creare uno spazio dove sia possibile stimolare il piacere biunivoco della condivisione affettiva ed emotiva, che sono le basi fondamentali per approdare al gioco.

Se dal teatro Moreno ha ricavato modalità terapeutiche attive efficaci, dal teatro è iniziato il mio percorso personale e professionale che mi ha portato allo psicodramma e poi a giocare psicodrammaticamente con piacere.

Capitolo 3 IL GIOCO PSICODRAMMATICO STRATEGIE D'INTERVENTO CON L'HANDICAP MENTALE

3.1 - Il mondo dell'handicap.

Il pianeta dell'handicap mentale si prospetta variegato e complesso, e trova una sua definizione nel termine di "ritardo mentale": condizione che insorge dall'infanzia e accompagna tutte le tappe esistenziali della persona fino alla vecchiaia, coinvolgendo fattori biologici, psicologici e sociali.

Il ritardo mentale è associato al concetto di disturbo dell'intelligenza, considerata come capacità generica (o disposizione o attitudine) di utilizzare, in modo adeguato allo scopo, tutti gli elementi del pensiero necessari a riconoscere, impostare e risolvere adeguatamente i nuovi problemi. Una tra le definizioni più soddisfacenti di ritardo mentale si trova nella classificazione ICD-10, che definisce tale condizione -... un interrotto o incompleto sviluppo psichico, caratterizzato soprattutto da compromissione delle abilità che si manifestano nel periodo evolutivo e che contribuiscono al livello globale di intelligenza, cioè quelle cognitive, linguistiche, motorie e sociali. Il ritardo mentale può presentarsi con o senza altre patologie psichiche o somatiche.

Nella revisione alla terza edizione del DSM III-R, (mantenuta anche nel DSM IV), vengono classificati cinque diversi livelli di Ritardo Mentale: *lieve, moderato, grave, gravissimo e di gravità non specificata*. Questi livelli riflettono differenti gradi di alterazione intellettuale che equivalgono a diversi Quozienti di Intelligenza, i quali, a loro volta, corrispondono a ridotte capacità di adattamento alle richieste dell'ambiente e ad alterazioni sensorimotorie tutte rilevabili nella prima infanzia.

In tale classificazione viene descritto il soggetto adulto **grave** come colui che :

...Nell'età adulta può parzialmente automantenersi sotto una completa supervisione; può sviluppare abilità sociali per un minimo controllo sull'ambiente;

gravissimo come colui che: *...Nell'età adulta può sviluppare abilità motorie e comunicative, raggiungendo una autonomia molto ridotta. Richiede costante accudimento.*

Le tecniche e le modalità psicodrammatiche offrono una possibilità d'intervento terapeutico attivo con soggetti portatori di handicap mentale differenzialmente classificabili a livello di gravità.

In codesto capitolo rivolgerò la mia attenzione in modo specifico ed esclusivo verso i soggetti adulti classificabili come *gravi e gravissimi*, poiché nei confronti di queste persone vi è un diffuso pessimismo verso ogni prospettiva terapeutica.

A tale proposito condivido il pensiero di Giampaolo La Malfa espresso nel libro *Viaggio nel ritardo mentale*³⁰, dove si sottolinea: *...le persone adulte con ritardo mentale, specialmente se di tipo grave, rappresentano la nuova categoria dei 'non educabili': L'area rappresentata da questi soggetti, si è venuta a caratterizzare come una sorta di 'terra di nessuno' per il fatto che si tratta di una condizione adulta di un disturbo infantile che, perciò, da un lato sfugge, per limiti di età, alla pedagogia e alla neuropsichiatria infantile, dall'altro sfugge anche alla psicologia e alla psichiatria dell'adulto, in quanto considerato unicamente un quadro deficitario, ormai stabilizzato, che si sottrae ai vari modelli d'intervento terapeutico.*

³⁰ G. Guerra Lisi, G. La Malfa, G. Masi, *Viaggio nel ritardo mentale*, Edizioni Del Cerro, Pisa 1997

Il gioco psicodrammatico, trattato in codesto capitolo, si prospetta come una possibilità d'approccio relazionale globale che si pone come obiettivo quello di valorizzare il ruolo sociale di queste persone abbandonate nella *'terra di nessuno'*.

Il percorso proposto nelle pagine che seguiranno è il frutto di un'esperienza decennale svolta in Centri di riabilitazione diurni o residenziali, e si è avvalsa della collaborazione e disponibilità di educatori ed operatori del settore.

3.2 - Il gioco psicodrammatico.

3.2.1 - Formazione dello spazio potenziale.

Il gioco psicodrammatico si profila come una modalità d'intervento terapeutico attivo rivolto a soggetti portatori di handicap mentale grave e si pone come obiettivo basilare quella di attivare la possibilità di scoprire il piacere della relazione ludica. Siffatta possibilità, attingendo da un concetto di Winnicott, la definirò *'spazio potenziale'* ossia spazio di relazione privilegiata nel quale domina un clima di fiducia sull'attendibilità dell'altro. Quest'area privilegiata si potrebbe riconoscere (sempre riferendoci a Winnicott) come *'ambiente holding'*: ambiente in cui la relazione scaturisce dalla capacità, da parte di chi si prende cura, di sintonizzarsi con l'altro per cogliere i suoi reali bisogni.

All'interno di un contesto d'intervento psicodrammatico, tutto ciò è legato alle abilità del *direttore*³¹ e dell'*io-ausiliario professionista*³² di creare situazioni in cui domini un clima di spontaneità³³, che riduca il più possibile gli elementi ansiogeni.

Direttore e io-ausiliario sono le due persone previste nel setting terapeutico; esse, insieme al disabile, rappresentano una prospettiva relazionale triangolare che riproduce simbolicamente l'*atomo sociale*³⁴ familiare. All'interno di codesto 'contesto protetto' è fondamentale la *tecnica di doppio* agita dallo staff, che consiste nel *'dare voce'* a ciò che il soggetto non riesce ad esprimere. Tale tecnica si basa sulla *funzione di doppio*³⁵, meccanismo psicologico che si realizza in situazioni cariche di atmosfera empatica, che favoriscono la disponibilità alla reciprocità e all'apertura interpersonale. L'*essere doppio* di qualcuno è possibile grazie alla personale capacità di identificazione che implica naturalmente una grossa comprensione dell'altro.

³¹ Il *direttore* è il conduttore del gruppo di psicodramma. Il termine *direttore* esprime il ruolo attivo che caratterizza la sua presenza all'interno del setting. Egli svolge funzione direttiva nella predisposizione del setting, nella formulazione delle consegne e nella scansione dei tempi e delle tecniche.

³² L'*io-ausiliario professionista* è un membro dello staff formativo o terapeutico che affianca il direttore agendo i ruoli richiesti. Si colloca come anello di congiunzione tra il direttore ed il gruppo. In questo particolare contesto è generalmente un educatore della struttura che ospita il disabile, il quale, avendo svolto una formazione psicodrammatica, è in grado di agire in modo spontaneo e creativo all'interno dell'ambito di gioco.

³³ La *spontaneità* nell'accezione psicodrammatica è il perquisito dell'atto creativo, essa opera nel presente, nel qui e ora, e stimola l'individuo a mobilitare le sue energie intellettuali, affettive e fisiche per mettersi in rapporto adeguato con la realtà. La spontaneità gioca nella dinamica individuale una funzione antitetica all'*ansia*.

³⁴ L'*atomo sociale* è per Moreno l'unità sociale più piccola e non ulteriormente divisibile a cui un individuo partecipa per soddisfare il proprio bisogno di espansione sociale. Ogni individuo può riconoscersi in un numero indefinito di atomi sociali (famiglia, ambiente di lavoro, amici, gruppi sociali...) ed a sua volta è protagonista o artefice della formazione, crescita, scomparsa di molti atomi sociali. L'atomo sociale familiare è quello originario, il primo al siamo appartenuti.

³⁵ La *funzione di doppio* con la *funzione di specchio* e la *funzione di inversione di ruolo* rappresenta uno dei tre meccanismi mentali che l'esperienza psicodrammatica stimola elettivamente; ad essi corrispondono infatti tre tecniche specifiche atte a favorire il verificarsi di tali funzioni.

La relazione che esprime una *funzione di doppio* è quella che nella storia individuale appare per prima; è la madre che si fa doppio del neonato per leggere i suoi bisogni e dare un'adeguata risposta. Di fronte a soggetti che per carenze ambientali e strutturali non hanno potuto sperimentare tale funzione materna alle origini della vita, attivare nello staff la *funzione di doppio* è essenziale, anche se non privo di difficoltà. Infatti, i comportamenti di questi soggetti nei contatti iniziali sono diretti ad allontanare gli altri da sé, attraverso azioni provocatorie e atti di lesionismo o autolesionismo. Questi comportamenti sono lo scoglio contro il quale si deve rapportare lo staff nel suo intento di *farsi doppio dell'altro*, se tale funzione però non si attiva, è impossibile realizzare l'intervento.

Il contesto protetto dell'intervento individuale prevede, oltre alla capacità dello staff di *farsi doppio* del disabile per agire con modalità adeguate, anche una capacità di relazione *telica positiva*³⁶ degli operatori tra loro. Significa, quindi, che ci deve essere tra i membri dello staff un'ottima intesa operativa scaturita da una profonda comunicazione emotiva, una reciproca comprensione che permetta il passaggio di calore affettivo e piacere.

Il *tele positivo* tra direttore e io-ausiliario, essendo energia psichica che si trasmette, permette il costituirsi di una rete di emotività positiva in espansione che coinvolgerà anche chi non partecipa direttamente all'azione.

All'inizio dell'intervento il non prendere parte direttamente all'azione, da parte del disabile, è un presupposto fondamentale, poiché questo spazio di relazione privilegiata è un luogo di massima apertura e disponibilità, senza richieste esplicite. D'altra parte, essendo il luogo della *scoperta del piacere della relazione ludica* è implicito che tale piacere debba sorgere spontaneamente dalla persona.

Non si può richiedere all'altro di provare piacere: il divertimento non poggia su di un obbligo.

In questa fase, che definirei d'ingresso al gioco psicodrammatico, resto legata al concetto di *spazio potenziale*, quale *ambiente* ove il soggetto si avvia all'uso dei simboli e al quale appartengono i *fenomeni* e gli *oggetti transizionali*. Lo *spazio potenziale* viene inteso come luogo delle prime forme di relazione simbolica a cui appartengono gli oggetti, le forme rituali e le manifestazioni giocose con le quali l'adulto si propone.

Nel paragrafo dedicato al gioco simbolico più volte ho accennato all'importanza della relazione ludica che s'instaura tra adulto e bimbo piccolo. In questa relazione l'adulto, manifestandosi giocosamente, provoca interesse e piacere nel bambino, tale piacere ha la caratteristica di essere biunivoco, poiché è legato ad una profonda condivisione affettiva ed emotiva. La reciprocità del divertimento, le modalità espressive utilizzate, nonché le profferte avanzate dalla madre, o da parte di chi si prende cura del piccolo, durante questi *momenti ludici* sono stati oggetto del mio interesse. In questa prima fase di gioco psicodrammatico, infatti, le proposte consistono nell'offerta di gesti rituali, accompagnati da filastrocche e cantilene, nell'agire giochi sensoperceptivi che hanno la funzione di stimolare e di coinvolgere la sfera emotiva. E' un universo di suoni, ecolalie, onomatopoeie affiancate a sensazioni tattili, olfattive, gustative, che vengono condivise ludicamente tra direttore e io-ausiliario. Le modalità con le quali vengono offerte sono giocose e teatrali, nel senso che l'espressività viene accentuata, come pure il valore simbolico degli oggetti del settaggio; questi ultimi sono infatti considerati i giochi speciali del direttore (*l'amico*) che sceglie di dividerli con

³⁶ Per *relazione telica* s'intende una situazione interpersonale che possiede le caratteristiche proprie del *tele*, elemento cardine del psicodramma. Il termine *tele* deriva dal greco e significa 'a distanza' e sta ad indicare la capacità delle persone di entrare in relazione emotiva reciproca. Il *tele* ha pertanto caratteristiche di reciprocità e di bidirezionalità e costituisce la più semplice unità di sentimento che viene trasmessa da un individuo all'altro; è l'espressione della naturale tendenza umana a porsi in relazione. La qualità dell'emozione che passa attraverso il *tele* può avere caratteristica di attrazione (*tele positivo*) o di rifiuti (*tele negativo*).

speciali del direttore (*l'amico*) che sceglie di dividerli con altri *amici*. Questi *oggetti speciali* hanno tutti carattere animista, esprimono piacere o disappunto a seconda di ciò che succede, ed hanno naturalmente una loro storia. E' un 'universo magico' ove modalità espressive giocose e mimico-teatrali creano atmosfere emotive fortemente empatiche che lentamente affascineranno il disabile.

Allo *spazio potenziale* si approda nel momento in cui egli sceglie uno spazio fisico ove permettersi di sostare; codesto spazio lo definirò *spazio-nido* proprio per le caratteristiche di piccola tana protetta, a debita distanza dagli altri, in luoghi marginali della stanza, entro la quale il ragazzo si colloca e dove solitamente utilizza oggetti per nascondersi e proteggersi. La conquista di tale spazio gli consente di cominciare a lasciarsi coinvolgere, di dismettere le azioni di disturbo e ridurre notevolmente i suoi comportamenti stereotipati. Una volta approdato allo *'spazio-nido'* il disabile comincerà a concedersi un graduale coinvolgimento nell'attività ludica, prima solo a livello di attenzione e poi di attiva esplorazione. E' una fase che potremmo definire di *'disgelo'* molto delicata, in cui il piacere del coinvolgimento non deve mai superare le effettive capacità emotive del soggetto.

La lettura del non verbale diventa fondamentale al fine di aiutarlo ad aprirsi per arrischiarsi in nuove relazioni con l'ambiente circostante; una volta raggiunto questo primo scalino ci si potrà avviare alla conquista della dimensione del *'come se...'*

3.2.2 - Scoperta della dimensione "come se...".

La dimensione del *'come se...'* è peculiare del gioco simbolico, e compare strutturata come capacità di gioco di ruolo intorno ai due anni di età circa. Prima dei due anni, però, il bambino inizia già, con pupazzi e oggetti di casa, le prime forme di espressioni di *'come se...'*: Verso l'anno, l'anno e mezzo, il piccolo comincia ad avere, (ad esempio con pentole e cucchie), momenti di *'come se...'*; nel senso che fa finta di mangiare pur essendo consapevole che non c'è nulla sul piatto o sulle pentole che ha distribuito sul pavimento della cucina. Di lì a poco infilerà il cucchiaino vuoto, raccattato da qualche parte, nella bocca dei suoi pupazzi o degli adulti. Prima di arrivare al gioco di ruolo il bambino attraversa una lunga fase simbolica limitata ad azioni e gesti quotidiani, connessi ad attività fisiologiche fondamentali quali dormire, mangiare, lavare... ecc...

Anche gli adulti, d'altra parte, commentano tali attività dando loro un significato ludico simbolico, come ad esempio *'dai la pappa al papà?...'* *'fai il bagnetto al pupazzo?'* *'Gli fai fare la nanna?'*... L'approdo alla dimensione del *'come se...'* inizia proprio con questi primi gesti, ove compare nel bimbo la consapevolezza che ciò che sta facendo è *finto* (sa che il piatto è vuoto), cognizione che implica l'inizio del processo di divisione tra piano di realtà e piano di fantasia. Mentre a livello di pensiero ciò avverrà più tardi, nell'azione concreta questa separazione si realizza molto prima. La concretezza dell'azione può, infatti, indurre più facilmente a non cadere in confusione e a non confondere i due piani.

Nel caso del gioco psicodrammatico l'approdo alla dimensione del *'come se...'* si realizza, come con i bimbi, compiendo i primi gesti simbolici legati a funzioni fisiologiche fondamentali quali mangiare, dormire, ecc....

Sono semplici azioni che il soggetto rivolge ai pupazzi o a se stesso, prima sporadicamente e poi in modo sempre più articolato e divertito.

D'altra parte, durante le attività iniziali di approdo allo *spazio potenziale*, è importante che tutti i giochi sensoperceptivi vengano sempre rivolti dallo staff anche ai pupazzi; poiché ciò colpisce in modo particolare l'immaginario del disabile, che rivolgerà, infatti, le sue prime attenzioni proprio ai pupazzi. L'implicazione con i pupazzi è meno ingombrante che con le persone, inoltre essi rappresentano oggetti transizionali fondamentali; molti di questi soggetti vivono, difatti, stringendo in mano costantemente oggetti o pupazzi. Questo primo approdo alla dimensione di *'come se...'* non segna ancora l'ingresso nella *semi-realtà*³⁷ psicodrammatica, ma in parte lo pre-

³⁷ *Semi-realtà* è definita psicodrammaticamente la dimensione

annuncia. Il passaggio al piano di *semi-realtà* il disabile lo compie nel momento in cui, conquistata la relazione ludica e sperimentata parzialmente la dimensione di *'come se...'*, egli riesce a perdere la sua posizione difensiva e marginale per partecipare volontariamente al gioco.

La scelta volontaria³⁸ di fare parte del gioco proponendosi e abbandonando gradualmente lo *spazio-nido*, renderà il soggetto *protagonista*³⁹. Questo è un passaggio importante, poiché da questo momento si realizzerà un *'contratto'* tra direttore e disabile che prevede, da parte di quest'ultimo, il dovere accettare alcune regole che fanno parte del gioco.

3.2.3 - I ruoli psicosomatici.

La partecipazione volontaria al gioco psicodrammatico implica il porsi volontariamente in relazione con *altri* (direttore e l'io ausiliario), all'interno di una specifica situazione. Il soggetto inizierà a questo punto ad agire i primi ruoli all'interno delle attività proposte, che a loro volta creeranno nuove dinamiche e bipolarità, ruolo/controruolo⁴⁰ tra i partecipanti al gioco.

In queste prime fasi attive verrà sempre dedicato ampio spazio ai rituali e ai giochi senso-percettivi, che ora, essendo agiti anche dal soggetto, subiranno modifiche e nuovi sviluppi. Nel momento in cui il ragazzo sceglie la partecipazione volontaria, le attività iniziali potranno definirsi di *riscaldamento* senso-percettivo ed emotivo, ossia proposte e stimolazioni che preparano l'ingresso a *situazioni di 'come se...'*.

Le *situazioni di 'come se...'* subiranno un graduale ampliamento, durante il loro svolgimento si potrà notare come il disabile mostri interesse e riesca ad agire ruoli collegabili ai *ruoli psicosomatici* di ingeritore, di defecatore, di mingitore.

Di fatto, ciò che egli farà o farà fare ai compagni di gioco risulterà sempre congiunto al *'cibo - cacca - pipì'*, ossia alle funzioni vitali fondamentali, che attivano bipolarità di: accudire/essere accudito, nutrire/essere nutrito.

I *ruoli psicosomatici*, che appartengono al *nucleo dell'io*, sono i primi ruoli che il disabile agisce nel gioco; personalmente ritengo che codesti ruoli siano gli unici che egli potrà sviluppare in modo completo.

Giocare per consolidare e potenziare i *ruoli psicosomatici* ha la funzione di rendere possibile l'accesso a forme rudimentali di *ruolo psicodrammatico* prima e di *ruolo sociale* poi. Queste semplici *situazioni di 'come se...'* via via si articolano, sviluppando sempre di più le funzioni simboliche del disabile e segnando l'ingresso nella *semi-realtà* psicodrammatica.

affine al gioco. Essa è diversa dalla realtà (essendo fittizia ed arbitraria), ma allo stesso tempo le emozioni che induce sono vive e reali, come pure lo sono le regole e i vincoli, che costituiscono un dato di realtà. Il termine *semi-realtà* esprime questa doppia valenza di arbitrarietà e di necessità. Lo psicodramma alterna momenti di realtà (l'incontro tra le persone nella loro concreta umanità) a momenti di *semi-realtà* legati alla rappresentazione scenica del protagonista.

³⁸ La scelta volontaria di partecipare al gioco inizia quando il soggetto, con l'arrivo del direttore, si propone a lui per andare nel luogo deputato allo svolgimento del gioco oppure si fa già trovare nello spazio di gioco. Se fino a questo momento la persona disabile veniva accompagnata, a volte trascinata a forza dall'educatore di riferimento, ora è lei che mette in atto strategie per proporsi. È opportuno precisare che gli interventi di gioco psicodrammatico si svolgono nei centri in cui i disabili alloggiano, alcuni in diurno, i più residenziali, per l'incapacità della famiglia di farsi loro carico o per l'assenza totale della stessa famiglia. Le strutture che li ospitano prevedono un luogo deputato per tale intervento.

³⁹ Il *protagonista* è il membro del gruppo di psicodramma che assume una posizione centrale ed esplora il suo mondo sulla scena psicodrammatica con l'aiuto del direttore e degli io ausiliari.

⁴⁰ *La relazione bipolare* è stata trattata nel paragrafo: *'Gioco simbolico e teorie evolutive'* del 1° Capitolo.

3.2.4 - I ruoli psicodrammatici.

Consolidata la dimensione del *'come se...'* il soggetto appare pronto per affrontare una sessione di gioco psicodrammatico vera e propria, quale alternarsi di momenti di realtà, ove si realizza un contatto senso percettivo intenso e reale con le cose e le persone del setting, a cui succedono momenti di *semi-realtà* ossia di gioco di ruolo agito su di un piano simbolico.

Per ampliare la dimensione di *'come se...'* si inseriranno, durante l'attività di riscaldamento, immagini tratte dalle fiabe classiche per poi giungere ad incontrarne i personaggi fantastici che le popolano. Il patrimonio simbolico offerto dalle fiabe è ricco ed inteso e, come sottolinea Bettelheim, reca messaggi importanti per il bambino offrendo alla sua mente semplice mappe di significati che gli consentono di attribuire un senso alla realtà circostante. Attraverso il linguaggio della fantasia, che è l'unico veramente accessibile al piccolo, le fiabe presentano problemi esistenziali e sempre anche la loro soluzione.

Il *'mondo fatato'* in cui vive il bambino viene definito anche di *'magia primitiva'*, *'...questo mondo di 'magia primitiva' in cui si sono mossi tutti i popoli agli albori della specie e in cui si muovono ancora tutti gli individui agli albori della loro esistenza, è un mondo che tutti conosciamo'*⁴¹, appartiene, quindi, anche all'handicap mentale. Le fiabe sono ricche di personaggi e di oggetti simbolici che agiscono seguendo una logica e perseguendo un fine; è un mondo ricco di battaglie, di lotte, di grandi sconfitte e vittorie. Streghe, lupi, matrigne, principi, principesse, oggetti magici e piante animate costituiscono un patrimonio universale, che oggi è stato in parte contaminato dalla televisione, (elettrodomestico fondamentale nella vita dei portatori di handicap).

È importante tenere presente queste *contaminazioni* quando vengono proposte e narrate le immagini, poiché l'importanza e l'efficacia dell'universo simbolico si basa proprio sulla possibilità di *'riconoscimento'*⁴².

Il *riconoscimento*, caratteristica peculiare del simbolo, che è *ri-riconoscimento* emotivo di oggetti, di eventi, di affetti che rimandano a persone e a relazioni tra persone, è ciò che determina il valore delle immagini simboliche proposte. Inizialmente, lo staff agirà ed interpreterà i fantastici personaggi delle fiabe proprio al fine di rendere possibile nel ragazzo la *possibilità di riconoscersi* nelle immagini simboliche presentate.

In questa fase iniziale il soggetto si troverà, quindi, ad avere un ruolo d'osservatore, che gli consentirà da un lato di poter riconoscersi e ritrovarsi nelle immagini offerte e dall'altro di sentirsi tutelato emotivamente. La tutela dall'eccessivo coinvolgimento verrà garantita dall'offerta di poter ritornare nella situazione dello *spazio-nido*, rifugio che gli assicurerà la possibilità di partecipazione protetta. Dallo *spazio-nido* egli comincerà lentamente ad avanzare richieste rispetto al desiderio di vedere agire alcuni personaggi piuttosto che altri, queste preferenze confermeranno allo staff l'avvenuto *riconoscimento*, da parte del ragazzo, in alcune delle immagini proposte. Avanzate come osservatore seguirà il desiderio di partecipazione diretta all'azione, prima in modo marginale e poi via via in modo più sicuro; così avrà inizio la fase vera e propria di gioco psicodrammatico, che condurrà il soggetto ad agire e a fare agire agli altri ruoli di fantasia, psicodrammatici per l'appunto. Questi saranno momenti intensi e carichi di emotività espressa poiché, attraverso i ruoli assunti o fatti assumere, il soggetto esprimerà aspetti profondi di sé. È una fase molto ricca in cui egli mostrerà partecipazione e vivo desiderio di gioco, le azioni si faranno complesse e le sue richieste sempre più precise, come pure la sua capacità di discriminazione emotiva tra ciò che teme (personaggio fantastico) e ciò che gradisce.

⁴¹ Paola Santagostino, *Come raccontare una fiaba ...e inventarne cento altre*, Red edizioni - II edizione 1998 - Como.

⁴² Il *'riconoscimento'* è stato trattato nel paragrafo *'La mediazione simbolica'* del 1° Capitolo.

Fondamentale diverrà la possibilità di poter alternare momenti di azione, in cui l'io-attore del ragazzo partecipa a momenti di sosta nello *spazio-nido*, ove egli potrà concedersi d'osservare il gioco tutelato e protetto. La possibilità di passare dal ruolo di attore al ruolo d'osservatore rafforzerà le sue capacità di prendere le distanze e di maturare un pensiero riflessivo sull'esperienza che si va svolgendo. Le possibilità si moltiplicheranno e lo staff dovrà essere molto attento a cogliere le reali esigenze del ragazzo congiunte con le sue effettive capacità di tollerare la situazione. Questa possibilità di prendere le distanze lo aiuterà ad aumentare la sua capacità di controllo emotivo ed un sentimento generale di fiducia che si tradurrà in sentimenti positivi che egli proverà verso sé stesso.

I ruoli psicodrammatici, giocati grazie al contributo delle fiabe, prevedono, comunque, situazioni legate all'ingerire e all'espellere (*mangiare, essere mangiato, evitare d'essere mangiato o espellere chi è stato mangiato*), e sono proprio questi gli aspetti che attraggono il ragazzo.

Traspare un legame molto spiccato tra codesti ruoli di fantasia e i ruoli psicosomatici: il contesto dei ruoli fantastici, infatti, prevede sempre situazioni di relazione primaria in cui domina l'ingerire e l'espellere.

I ruoli psicodrammatici offrono comunque grosse opportunità, essi permettono di giocare la propria aggressività per riuscire a controllarla, e consentono di esplorare i diversi sentimenti che caratterizzano l'essere umano, aiutando il disabile ad uscire da comportamenti stereotipati.

In questa fase si mirerà a portare il ragazzo ad agire, acquistando sempre più sicurezza, più ruoli possibili e a passare sempre con maggior elasticità dal ruolo di chi viene mangiato al ruolo di chi mangia. Quest'ultimo implica una grande capacità di controllo sulla propria aggressività, che purtroppo non tutti riescono ad avere, spesso il rifiuto d'agire codesto ruolo è legato al paura del disabile di perdere il controllo e di fare male a qualcuno durante il gioco.

È necessario quindi rispettare ciò che egli propone o rifiuta, poiché spesso dai suoi rifiuti emerge una nuova consapevolezza: quella di non potercela fare, che è consapevolezza di un limite e rappresenta un notevole progresso rispetto al processo di definizione di sé.

3.2.5 - I ruoli sociali.

I ruoli psicodrammatici consentono il passaggio all'ultima tappa del percorso di gioco: poter accedere ai ruoli sociali.

Riprendendo il pensiero di Rojas-Bermudez, egli sottolinea come lo sviluppo e l'integrazione del bambino nel suo ambiente di vita si realizza prima attraverso l'acquisizione di comportamenti, (apprendimenti che sono possibili grazie allo sviluppo della memoria, del gioco e della drammatizzazione), e in seguito attraverso l'apprendistato dei ruoli sociali. Se il gioco con i ruoli fantastici dei personaggi delle fiabe riguarda direttamente la sfera affettiva ed emotiva del soggetto, il gioco legato ai ruoli sociali favorisce in modo specifico l'integrazione dell'individuo nel suo contesto sociale.

Rojas-Bermudez sottolinea come l'apprendistato dei ruoli sociali sia più o meno lungo a seconda del numero dei ruoli in gioco e ciò dipende direttamente dalla struttura sociale nella quale l'individuo è inserito. La struttura sociale, sottolinea sempre l'autore, appartiene alla matrice d'identità nella quale s'inserisce il soggetto alla nascita; per accedere a detta struttura egli dovrà realizzare un apprendistato che comincia approssimativamente verso i due anni con l'apparizione dell'io, apprendistato che si realizzerà attraverso il gioco.

Nel caso di soggetti compromessi a livello nucleare, con un io non strutturato, l'apprendimento dei ruoli sociali quale funzione può svolgere e in che termini si può realizzare?

Credo che tale apprendimento si possa prospettare come un percorso che favorisce

l'integrazione del soggetto nell'ambiente in cui vive, poiché permette la ridefinizione di tensioni emotive e consente l'esplorazione di comportamenti nuovi e la riduzione di atteggiamenti stereotipati.

I ruoli sociali che appartengono all'universo di queste persone sono decisamente scarsi e riguardano soprattutto l'ambiente familia-

re: mamma, papà, sorella, nonni, zii... amici e qualche sporadica figura legata alla loro esperienza di vita. A tale riguardo i ruoli sociali per eccellenza che compaiono nell'universo di tutti sono: la figura del medico e dell'infermiera e degli operatori delle strutture che frequentano. L'esplorazione di questi ruoli aiuta codeste persone a ridefinire paure e situazione tensiva, ad elaborare separazioni, e rappresenta una forma di 'addestramento' a comportamenti più adeguati e socializzanti.

Fondamentali sono le scene di gioco legate a ruoli genitoriali (*il gioco della mamma e/o del papà*), ove il ragazzo esplora le proprie possibilità di accudimento sperimentando i ruoli di chi si prende cura e di chi viene curato: attraverso questo gioco egli si lascerà coinvolgere in situazioni fusionali ed imparerà ad affrontare situazioni di separazione.

Il gioco del *'dottore'*, sicuramente uno dei più amati, favorisce un contatto ludico con la paura del dolore fisico, aiutando il ragazzo a definire meglio la sua angoscia e ad assumere quindi comportamenti più adeguati.

In sintesi: l'esplorazione dei ruoli sociali che fanno parte del quotidiano del disabile ampliano le sue esperienze relazionali grazie alle quali egli può aumentare la gamma dei possibili comportamenti sociali, sempre in relazione al suo ambiente di vita.

3.2.6 - Approdo al gioco psicodrammatico.

Alla fine dell'itinerario proposto, il gioco psicodrammatico si presenta completamente strutturato e prevede:

- una fase di riscaldamento iniziale (la cui ritualità deve essere rigorosamente rispettata) che svolge la duplice funzione contenitiva e di attivazione senso-percettiva ed emozionale;

- una fase successiva di ingresso nella *semi-realtà* ove i *ruoli fantastici* e i *ruoli sociali* si alternano in base alle personali esigenze del soggetto e dove comunque il disabile rimane legato ad azioni strettamente connesse con le funzioni vitali primarie espresse dai *ruoli psicosomatici*;

- una fase conclusiva che prevede una restituzione emotiva, (forma di ringraziamento per il *'bel gioco fatto'* da parte di chi vi ha partecipato) seguita da un rituale di congedo che segna la conclusione della sessione.

Il gioco psicodrammatico si prospetta, quindi, come una meta da raggiungere attraverso un percorso gradualmente strutturando, nel profondo rispetto dei tempi individuali. E' uno spazio transazionale di esplorazione protetta, di libera circolazione di affetti ove il soggetto viene accompagnato a scoprire il piacere della relazione ludica che gli consentirà di definire ed esplorare le possibilità dei suoi ruoli. All'interno di questo spazio di gioco l'individuo è presente in tutta la sua interezza psicofisica e ciò gli consente di *esserci* oltre ogni handicap, poiché sono comprese e acquistano valore tutte le sue possibilità espressive, verbali e non verbali.

E' uno *ambiente holding* in cui la relazione di fiducia e la presenza piena e attiva di chi si prende cura coinvolge globalmente della persona disabile.

Grazie a questa relazione globale è possibile accompagnare nello spazio simbolico del gioco di ruoli anche soggetti con grave ritardo mentale e tale gioco consentirà loro di *ri-prodursi* ossia di fare per recuperare esperienze basilari mancate.

La dimensione simbolica propria del gioco psicodrammatico permetterà loro, inoltre, di riacquistare la possibilità di *riconoscersi negli altri*, che parallelamente comporta il piacere di *sentirsi riconosciuti* e la capacità di giungere a *riconoscere sé stessi*.

Questo percorso di gioco psicodrammatico individuale rappresenta, comunque, una tappa all'interno di un progetto più ampio che prevede evoluzioni differenti, a seconda delle capacità delle singole persone. E' un progetto, non solo terapeutico, ma anche espressivo e creativo che si pone come obiettivi la ricerca del benessere, il recupero di autonomie funzionali e, non ultimo, l'integrazione sociale.

3.3 - Itinerari creativi.

Il gioco psicodrammatico individuale, descritto nelle pagine precedenti, si presenta come una tappa all'interno di un percorso creativo che si rivolge all'handicap mentale, coinvolgendo non solo sog-

getti gravemente compromessi, ma anche soggetti con disabilità mentale di media entità.

Quest'itinerario creativo si ricongiunge a quelli che sono stati i termini considerati all'inizio di codesta trattazione: *gioco* e *creatività* quali elementi che permettono alla persona di *essere, creare e vivere*.

Gioco e creatività rendono possibile la relazione con il mondo, intesa come azione sul mondo, dove il soggetto può esprimere le sue potenzialità e trovare appagamento ai suoi bisogni interni.

Il gioco creativo che si viene a delineare entro la prospettiva psicodrammatica si rivela, quindi, un eccellente strumento riabilitativo, poiché permette al soggetto di *ri-prodursi* ossia di trovare parti del Sé attraverso la possibilità di creare e sperimentare nuove relazioni.

Le tappe dell'itinerario, che ora illustreremo, si è realizzato, ed è tutt'oggi in corso, presso un Centro residenziale e diurno del biellese, gestito da una cooperativa che ospita un'utenza di circa ottanta ragazzi. Esso ci ha consentito da un lato di promuovere un maggiore benessere tra gli ospiti favorendo il potenziamento delle loro capacità relazionali e funzionali; dall'altro di realizzare attraverso prodotti teatrali una maggiore visibilità e integrazione sociale. I lavori teatrali realizzati sono stati rappresentati, infatti, non solo nei teatri del biellese, ma anche in altre città italiane (Vercelli, Novara, Fuggi).

L'itinerario a tappe, definito "*Progetto di drammatizzazione*", si articola su tre livelli:

- **primo livello:** un percorso individuale di gioco psicodrammatico;
- **secondo livello:** l'inserimento delle persone in piccoli gruppi di attività psicodrammatiche e/o espressivo-teatrali;
- **terzo livello:** laboratorio di teatro e mimo.

Attualmente il laboratorio di terzo livello è impegnato nella produzione di uno spettacolo teatrale che è inserito nel programma delle manifestazioni sportive per disabili: della Regione Piemonte, dei Campionati Nazionali che si terranno a Bibbione nel giugno 2002, delle Olimpiadi che si terranno a Dublino nel 2003.

1° LIVELLO

Attività: percorso annuale di gioco psicodrammatico.

Utenza: per coloro che si ritiene opportuno inserire nel Progetto drammatizzazione

Conduzione: consulente esterno direttore di psicodramma, affiancato da un educatore interno nel ruolo di io ausiliario.

Durata: 30/40 minuti.

Obiettivi per il disabile:

Obiettivi generali:

- 1 - Creare uno spazio di comunicazione privilegiato, entro il quale il ragazzo possa esprimere i suoi bisogni.
- 2 - Permettere l'espressione e l'integrazione delle emozioni.
- 3 - Dare voce al mondo interno del ragazzo, attraverso il gioco psicodrammatico, per favorire una maggiore strutturazione dei suoi ruoli interni.
- 4 - Potenziare le capacità relazionali e funzionali per favorire un maggiore sviluppo delle autonomie personali.

Obiettivi specifici:

- 1 - Fare comprendere la fondamentale separazione tra i due piani: piano di realtà e piano di gioco-finzione.
- 2 - Fare emergere alcune storie significative per il ragazzo, tratte dal patrimonio della narrativa infantile.
- 3 - Scoprire la fiaba ed i personaggi verso i quali vi è maggiore rispecchiamento.
- 4 - Imparare a drammatizzare le fiabe: strutturazione spaziale, assunzione di ruoli relativi ai personaggi.
- 5 - Promuovere la narrazione di storie personali.
- 6 - Favorire, attraverso il gioco psicodrammatico, il passaggio dal **ruolo assunto** a livelli più evoluti di strutturazione dei ruoli: **ruolo giocato, ruolo creato**.

Obiettivi per l'operatore:

- 1 - Realizzare, attraverso l'intervento con il ragazzo, la formazione dell'operatore riguardo alla metodologia e alle tecniche di gioco psicodrammatico.
- 2 - Favorire in lui una maggior comprensione del disabile che faciliterà l'emergere di nuove modalità relazionali, applicabili in ogni contesto.

2° LIVELLO

Attività a/b/c: percorsi annuali individuali o in gruppo che si articolano su tre livelli e prevedono o attività di gioco psicodrammatico o attività espressive propedeutiche al teatro.

Utenza: tutti coloro che proseguono il *Progetto drammatizzazione*.

Conduzione: educatori interni, consulente psicodrammatista, operatore teatrale.

Durata: dai 40 ai 90 minuti

Obiettivi attività 'a'

- 1 - Offrire uno spazio privilegiato per alleviare tensioni interne che conducono il ragazzo ad avere comportamenti molto aggressivi e/o di autolesionismo.
- 2 - Consolidare abilità e favorire una migliore strutturazione dei ruoli interni.
- 3 - Sviluppare la capacità relazionali e funzionali per favorire un maggior sviluppo delle autonomie personali.

Attività 'a': intervento individuale che mira allo sviluppo del gioco simbolico sul 'tema preferenziale' emerso dall'attività psicodrammatica svolta nel primo livello.

Utenza: soggetti particolarmente problematici che dimostrano necessità di proseguire il gioco individuale.

Conduzione: educatore.

Durata: circa trenta minuti.

Obiettivi attività 'b'

- 1 - Creare un contesto ludico che faciliti lo sviluppo delle capacità affettive e relazionali dei ragazzi e favorisca l'espressione verbale e non-verbale.
- 2 - Coinvolgere attivamente i ragazzi nella relazione con le persone del gruppo e l'ambiente esterno, per ampliare la percezione di sé e degli altri.
- 3 - Sviluppare le potenzialità espressive e di socializzazione.
- 4 - Consolidare i ruoli interni e promuovere lo sviluppo della creatività.

Attività 'b': intervento di gioco psicodrammatico.

Utenza: piccoli gruppi (2/5 persone) che hanno concluso il percorso individuale di primo livello e non sono in grado d'affrontare un percorso espressivo-teatrale.

Conduzione: direttore di psicodramma affiancato da un educatore nel ruolo di io ausiliario.

Durata: 50 minuti circa.

Obiettivi attività 'c'

- 1.-Sviluppare le capacità di comunicazione dei disabili in funzione socializzante, attraverso un percorso sulle forme di linguaggio non codificate (mimica, gestualità, posture, espressioni del volto ed intonazione della voce), utilizzando tecniche di teatro, di danza e mimo.

Attività 'c': percorso annuale propedeutico alle attività teatrali.

Utenza: gruppi medi (4/10 persone) composti da ragazzi con discrete capacità espressive, handicap medio-grave.

Conduzione: operatore teatrale affiancato da un educatore.

Durata: 60 minuti circa.

3° LIVELLO

Attività: laboratorio annuale di mimo e teatro.

Utenza: grande gruppo (10/15 persone) composto da ragazzi con discrete capacità espressive e con ritardo mentale medio.

Conduzione: operatore teatrale affiancato da due educatori.

Durata: 120 minuti circa

Obiettivi

- 1 - Sviluppare le capacità di comunicazione dei disabili in funzione socializzante, attraverso un percorso sulle forme di linguaggio non codificate.

2 - Impegnarsi in produzione di *'elaborati'* che gratifichino e valorizzino il ragazzo.

3 - Realizzare *'prodotti'* da rivolgere ad una vasta utenza, per rendersi visibili sul territorio e creare momenti che favoriscano l'integrazione sociale.

Capitolo 4 PROPOSTE OPERATIVE

1. Introduzione.

Il lavoro svolto durante questi anni mi ha consentito di elaborare materiali, giochi e proposte operative che ho raccolto in una serie di schede attraverso le quali presenterò alcune attività specifiche.

Le schede che seguiranno focalizzano l'attenzione sulle mani la cui importanza espressiva è indubbia. Teatralmente le mani sono considerate uno dei centri espressivi fondamentali: sono poetiche le mani del mimo, magiche o suggestive quelle dell'illusionista e del burattinaio.

Gli studiosi di Comunicazione Non Verbale hanno evidenziato come l'uso della relazione tattile all'interno delle culture possa modificarsi e modificare costumi e usanze.

Le mani sono la prima parte del corpo che si mette a disposizione dell'altro, la stretta di mano come modalità di saluto è tra quelle più diffuse.

Esse simbolicamente hanno sempre avuto potere e fascino, si dice vi sia scritto il destino di ogni uomo, sono strumento di guarigione e molto altro ancora...

Per quanto mi riguarda, il lavoro proposto concentra la sua attenzione sulla caratteristica basilare delle mani: il TATTO, e nasce dalla consapevolezza che *'essere nel mondo'* significa riuscire stabilire con esso un *con-TATTO*; ossia essere in grado di sentire, toccare, prendere, stringere a sé, buttarlo, lanciare lontano...

I giochi del percorso evidenziano le caratteristiche di questa essenziale ed affascinante parte del corpo che potremmo definire:

- fondamentale punto di contatto con ciò che è esterno a noi;
- zona fisicamente vissuta come meno compromettente;
- importante centro espressivo.

L'obiettivo è quello di riuscire a *riscoverire* il mondo (*ambiente e persone*) attraverso la sua manipolazione, poiché la **manipolazione creativa** della realtà è l'essenza di ogni gioco.

I tempi e le modalità con le quali si può sviluppare il percorso dipendono dai ragazzi e dagli operatori coinvolti. E' opportuno sottolineare che ciascun esercizio prevede molte ripetizioni durante i vari incontri, in relazione al piacere che il gruppo o il singolo ragazzo provano di fronte ad esso.

Le proposte si susseguono in base all'esigenza che nasce tra i ragazzi di imparare un gioco nuovo, lasciando sempre aperta la possibilità di ripetere i giochi che già si conoscono.

Attraverso questi giochi sensoriali ed espressivi agiti in un ambiente protetto, empatico e ricco di suggestioni, sarà passibile fare approdare il disabile alla dimensione di *'come se...'* ove potrà sperimentarsi nel gioco di ruoli.

Le schede prevedono alcune idee di giochi rituali di saluto e numerose attività di riscaldamento che introducono alla *semi-realtà* psicodrammatica e che sono utilizzabili per percorsi individuali o di gruppo.

Tutte le attività qui presentate si possono rivolgere a persone con handicap mentale medio, alcune sono realizzabili con persone gravi e gravissime.

Le proposte si presentano così suddivise:

- Le mani relazionano
- Le mani toccano
- Le mani battono
- Le mani stringono
- Le mani lanciano
- Il gioco di ruolo

I giochi proposti nelle schede se si rivolgono a ragazzi che rifiutano il contatto fisico devono procedere molto gradualmente; durante lo svolgimento è fondamentale attenersi a modalità espressive giocate e teatrali, che coinvolgano senza essere intrusive.

E' utile, inoltre, saper cogliere ed utilizzare creativamente qualsiasi spunto provenga dal ragazzo per trasformarlo in altre nuove e divertenti proposte; filastrocche, canzoncine familiari ai ragazzi e giochi onomatopeici sono sempre molto apprezzati.

In fine, bambole, pupazzi e burattini sono da considerare fondamentali oggetti del setting, da coinvolgere nelle attività come fossero persone, con loro l'operatore potrà dialogare per parlare di sé e dei ragazzi.

La sequenza delle proposte deve essere agita in prima persona dal conduttore, poi indirizzata ai pupazzi e all'eventuale educatore che svolge funzione di *io-ausiliario* ed infine potrà essere offerta al ragazzo.

2. Giochi rituali di saluto e di congedo.

2.1 Le mani relazionano.

Sono attività da presentare come approccio iniziale e come saluto conclusivo, modificabili in progressione aggiungendo o togliendo i vari *'esercizi-gioco'*.

Questi giochi servono per delineare la **cornice di rituale** della sessione, che si configura in tal modo come uno *'spazio magico'* di relazione privilegiata.

Al **rituale** appartengono l'insieme delle strutture spaziali e temporali del setting, che da un lato garantiscono stabilità e familiarità, poiché attraverso esse può essere contenuto l'imprevedibile; dall'altro si prospettano come *'strutture di aspettativa'* entro le quali l'attesa si carica di fantasie.

Obiettivi

- 1 - Favorire la relazione *'con e tra'* i ragazzi attraverso un contatto corporeo non intrusivo.
- 2 - Presentare le attività di gioco psicodrammatico nella loro modalità espressiva giocosa e teatrale.
- 3 - Creare un rituale di saluto e di congedo importante punto di riferimento per i ragazzi del gruppo, al fine di delimitare lo spazio-tempo dell'attività.

Attività ludiche

a) L'operatore ripeterà più volte la parola **'mani'** guardando e mostrando le proprie, e ripetendo la filastrocca:

*'mani belle da mostrare,
mani che sanno salutare,
mani dolci che amano toccare.'*

Alla parola *'toccare'* entrare in contatto lieve con le mani degli altri: pupazzi, eventuale educatore che svolge funzione di *io-ausiliario* e ragazzi disponibili.

Ripetere la filastrocca rivolgendola al gruppo, rispettando sempre la sequenza: pupazzi, eventuale educatore che svolge funzione di *io-ausiliario* e via via i ragazzi disponibili.

b) I numeri e le semplici sequenze numeriche riferite a parti del proprio corpo esercitano un fascino particolare sui soggetti gravi, specialmente in coloro che non hanno raggiunto il concetto di numero in relazione alla quantità.

*'le mani belle hanno tante dita, sono:
uno, due, tre, quattro eeee cinque!'*

Contare le dita su di sé e poi contare toccando quelle degli altri. Stimolare qualcun altro a fare altrettanto.

c) *'le mani belle sanno salutare:
'ciao ciao' salutano gli amici'*

Ripetere più volte lentamente il gesto di saluto aprendo e chiudendo la mano; cercare via via di coinvolgere i ragazzi affinché eseguano il saluto.

d) *'mani, manine, manone,
queste mani son tutte buone!
le mani buone sanno fare qualcosa di speciale,
sanno fare 'caro'.*

Eseguire il gesto *'caro'* (movimento rotondo che coinvolge completamente la mano) su di sé cominciando dalla mano e poi passando alle altre parti del corpo. mostrare piacere e divertimento nel gioco.

e) *'mani, manine, manone,
queste mani son tutte buone!
e le mani buone cosa fanno?...*

*caro sulla testa, caro sulle faccine,
caro sul pancino, sulle gambe e sulla braccia!*

Ripetere la filastrocca ampliata, accompagnandola con i gesti di 'caro' eseguiti sulle parti del proprio corpo via via nominate.

Invitare il ragazzo a ripetere i gesti insieme all'animatore.

f) *'e se le mani trovano un amico bravo*

gli faranno proprio un bel caro!

un caro rotondo

grande, grande come il mondo

e un caro piccolino con la punta del ditino"

L'animatore eseguirà il gesto 'caro' sulla schiena dei ragazzi, il movimento del palmo della mano è ampio, rotondo e coinvolge tutta la schiena. mentre 'con la punta del ditino' disegnerà un piccoli cerchi sulla cute del collo.

Invitare, quindi, i ragazzi a fare altrettanto sul corpo dei pupazzi e degli animatori ed in un secondo momento sul corpo dei compagni.

g) *'e se le nostre mani trovano un amico bravo*

gli faranno proprio un bel caro!

caro sulla testa, caro sulle faccine,

caro sul pancino, sulle gambe e sulla braccia!

L'animatore eseguirà le carezze sulle varie parti del corpo dei ragazzi.

Invitare un ragazzo per volta a fare altrettanto sul corpo dell'animatore e dei pupazzi ed in un secondo momento sul corpo dei compagni. È importante cercare di capire le zone del corpo in cui il contatto risulta più facile per il ragazzo e quelle che costano più fatica per saper procedere gradualmente.

h) *'le mani buone che sanno salutare e sanno coccolare,*

riescono, se vogliono, anche a parlare'.

sanno dire: io (questo), tu (toccando l'altro).

Ripetere più volte la parola io toccando sé stessi e poi tu toccando un compagno.

Giocare con il dito della mano, tipo pungiglione di zanzara, a fare 'io' toccando sé stessi 'eeeeeeee tu' toccando vari compagni.

i) *"le mani sanno dire:*

caro, bello, buono, no, zitto, vieni, pappa.....ecc..."

Le parole dette con le mani sono proposte di linguaggio visivo-gestuale utili per coloro che non parlano.

I gesti, attinti dal linguaggio d'uso corrente, potranno in un secondo momento evolversi su indicazioni del ragazzo, fino a giungere all'elaborazione di un *codice di comunicazione* che consolida la relazione tra l'animatore ed il ragazzo.

3. Giochi espressivi d'esplorazione e di conoscenza.

3.1 Le mani toccano.

La sequenza di attività qui proposte mirano a coinvolgere sempre più attivamente il ragazzo nella *esplorazione* delle persone e dell'ambiente.

Il percorso inizia dalle mani per cercare gradualmente di coinvolgere espressivamente anche il resto del corpo.

L'esplorazione è finalizzata a consolidare la fiducia del ragazzo e a stimolarlo affettivamente, per accrescere in lui il desiderio di comunicare.

I giochi non si esauriscono proponendoli una sola volta, saranno ripetuti durante le varie sessioni, ciò che si modificherà è il tempo dedicatogli, che diverrà sempre minore poiché l'esecuzione da parte del ragazzo sarà più veloce.

Obiettivi:

1 - Ampliare le sensazioni e la percezione attraverso stimolazione tattili.

2 - Coinvolgere attivamente il ragazzo nella relazione tattile con le persone e l'ambiente.

3 - Sviluppare le sue capacità di *con-tatto* affettivo.

4 - Giungere a forme gestuali-simboliche proprie del gioco, per promuovere nel soggetto l'espressione della creatività.

Attività ludiche

I - Toccare e sentire.

a) **le mani toccano e sentono le parti del proprio corpo.**

le parole *toccare e sentire* vengono ripetute lentamente con cadenza musicale, al fine di fare restare tutta la superficie della mano a contatto, per qualche secondo, con la zona decisa e lasciarsi così coinvolgere dalla sensazione tattile.

b) **le mani toccano e sentono gli amici.**

toccare le persone del gruppo a partire dall'operatore e dai suoi pupazzi. lasciare decidere ai disabili quale parte vogliono toccare ed assicurarsi che la persona scelta voglia stare al gioco.

c) **le mani toccano e sentono gli oggetti della stanza e le varie superfici:**

oggetti dati in mano al ragazzo.

oggetti cercati nello spazio.

oggetti dello spazio scelti dal ragazzo:

'vediamo cosa ci fa sentire...'

II - Toccare per scoprire.

a) **le mani toccano e scoprono le superfici:**

Caldo/freddo, duro/morbido, liscio/ruvido, bagnato/lasciutto, appiccicoso, pungente... ecc... ogni sensazione rimanda ad immagini che appartengono al vissuto della persona, è importante incentivarle e fare nascere paragoni. es. *liscio come...*

Se il ragazzo non si esprime verbalmente il compito dell'educatore sarà quello di cercare di 'dare voce' alle emozioni ed alle immagini del disabile.

Le mani *toccano per scoprire* le sensazioni che procurano alcuni oggetti contenuti dentro una scatola: *'la scatola magica'*⁴³ che appartiene al conduttore. essa è un suo oggetto affettivo da condividere con gli amici.

Toccano per scoprire le stesse sensazioni provate con gli oggetti della scatola in altri oggetti presenti nello spazio.

Toccano per sentire e scoprire le sensazioni che piacciono e/o non piacciono per condividerle o confrontarle: a turno ciascuno fa toccare ciò che decide, agli altri.

b) **le mani toccano e scoprono da bendati.**

L'eliminazione della relazione visiva non deve essere forzata, essa non è realizzabile con i soggetti gravi.

⇒ oggetti posti dall'animatore in un sacchetto.

⇒ oggetti dello spazio o della scatola magica trovati da bendati.

⇒ toccare e scoprire le persone.

III - Toccare e raccontare.

a) **le mani toccano i colori.**

Le attività qui esposte segnano l'inizio dell'accesso al simbolico, esse si svilupperanno in un arco di tempo non breve, ogni attività sarà riproposta molte volte. a tale riguardo, verranno messi a disposizione alcuni *teli colorati*⁴⁴ (rosso, bianco, nero, giallo, blu, verde, rosa, azzurro, marrone), l'animatore li darà in mano al ragazzo affinché li tocchi e li tenga, raccontandogli via via immagini che quel colore suggerisce.

Si cercherà, così, di stimolare nel disabile libere associazioni legate ai colori.

I teli colorati si trasformeranno in *'coperte colorate'* la cui funzione è quella di avvicinare e coprire, favorendo il costituirsi di un cerchio di persone in stretto contatto corporeo.

individuare i colori che il disabile preferisce e quelli che non ama ossia *'quelli belli e quelli brutti'*.

le immagini che emergono dalle libere associazioni legate al colore si cercherà, in un secondo momento, di definirle come emozioni-sensazioni. es. il rosso del fuoco con la sensazione di caldo, bruciarsi, paura ecc... mentre il rosso della fragola, è dolce, è buono.

fare scegliere al ragazzo l'immagine dominante rispetto a ciascun colore. es. *giallo come... il sole...*

b) **le mani raccontano gestualmente i colori coinvolgendo tutto il corpo.**

⁴³ Comune scatola di latta in cui verranno posti materiali vari atti a provocare varie sensazioni tattili.

⁴⁴ Pezzi di stoffa tinta unita più grandi di foulard.

Le immagini-colore dominanti verranno rappresentate attraverso un **gesto** che le racconti, gesti semplici, ma simbolicamente efficaci, in cui mani e braccia coinvolgeranno il resto del corpo. La varietà dei gesti che partono dalle mani-braccia è finalizzata all'esplorazione del movimento.

Schema di movimento:

- **forme in movimento:** raggomitolata (chiusura), allungata (verticalità), allargata (orizzontalità), contorta.

- **attività:** locomozione, elevazione, giri, immobilità del corpo e solo gesti con braccia-mani.

- **simmetria:** la destra e la sinistra fanno lo stesso movimento.

- **asimmetria:** la destra e/o la sinistra si muove indipendentemente dall'altra.

I teli verranno stesi per terra per comporre *'la strada dei colori'*, si inviterà il ragazzo o l'eventuale piccolo gruppo ad entrare nel telo per ripetere, insieme al conduttore, il gesto-colore.

c) la danza dei colori.

La *'strada colorata'* diverrà una *danza*: si sceglierà una musica⁴⁵ ed i gesti sui teli saranno ripetuti con la musica, cercando di adeguare progressivamente il gesto alla musica.

si consiglia una musica d'ambiente. il gioco potrà diventare una danza rituale di apertura al gioco drammatico vero e proprio.

3.2 - Le mani battono: giochi ritmici.

Battere con le mani comporta un controllo emotivo e motorio maggiore, rispetto alle attività precedentemente proposte, è espressione di forza, manifestazione d'aggressività, ma anche intervento ritmico sullo spazio.

Le proposte che seguiranno vogliono stimolare il ragazzo ad una conquista *'aggressiva'* dell'ambiente circostante, riportando l'*aggressività* a dimensione di forza positiva che ci fa essere, conquistare, e quindi aprirsi al mondo.

Le attività di questo paragrafo sono indirizzate a stimolare il ragazzo affinché imprima una *'traccia sonora'* nello spazio e nelle persone del gruppo, e parallelamente possa sentire su di sé la pressione che altri esercitano.

Questi giochi da un lato permettono di scaricare l'aggressività, dall'altro ne presuppongono anche il controllo, per non fare del male alle persone amiche.

Scarica e controllo dell'aggressività creano suoni e ritmi, rinforzano il senso del gruppo e si evolvono in ritmo danzato quale espressione creativa di sé.

Le attività dei punti *"e, f, g, h"* non si rivolgono ai disabili gravi, poiché prevedono un controllo motorio e una capacità di adeguamento ritmico che non possono possedere. I disabili gravi potranno, però, partecipare al gioco e all'atmosfera emotiva e verranno lasciati liberi di compiere gesti non strutturati.

Obiettivi:

1 - Stimolare la relazione di fiducia nel gruppo attraverso il battere e farsi battere.

2 - Individuarsi e riconoscere gli altri attraverso l'espressione del proprio ritmo, l'ascolto e la ripetizione dei ritmi altrui.

3 - Riconoscere e controllare la propria aggressività quale forza positiva.

4 - Esprimere creativamente la propria aggressività attraverso una libera danza ritmata.

Attività ludiche

a) - le mani felici battono tra loro e fanno festa.

Ripetere insieme la canzoncina che segna l'inizio rituale dell'attività del battere:

'se sei felice tu lo sai batti le mani...'

'se sei felice tu lo sai e mostrarmelo dovrai,

'se sei felice tu lo sai batti le mani.'

b) - il corpo diventa un tamburo.

Le mani bat-to-no le varie parti del corpo per sentirne la voce (gambe, pancia, testa, guance, braccia...)

battere le parti del proprio corpo tutti assieme.
battere le parti del corpo dell'eventuale educatore e del pupazzo.

fare battere al ragazzo la parte del corpo di un compagno che naturalmente accetta di essere un tamburo, il gioco procede a rotazione.

battere la schiena-tamburo di un compagno di gruppo scelto.

ora il battere l'*altro* diventa prolungato.

c) - la stanza diventa un tamburo.

Le mani bat-to-no le cose della stanza per scoprirne la voce.

il conduttore batterà il muro, il pavimento, le porte, i mobili e i vari oggetti d'arredamento per far ascoltare la loro voce.

tutti assieme dare voce alla stanza.

fare scegliere una cosa da battere: a turno proporre un ritmo affinché gli altri lo ripetano.

'battere-battere' per indovinare cos'è... uno o il gruppo batte qualcosa per fare indovinare, a chi non guarda, a che cosa appartiene quel suono.

d) - il ritmo del tamburo.

Con una musica di tamburo lenta e cadenzata riproporre:

battere la stanza seguendo il ritmo dato, tutti assieme.

battere il proprio corpo, tutti assieme, su imitazione del conduttore.

battere il corpo dell'eventuale educatore (la schiena).

il conduttore batterà il ragazzo steso comodo a pancia in giù.

fare battere il corpo di un *'compagno tamburo'*, steso a pancia in giù.

e) - costruisco la mia casa tamburo.

L'esercizio verrà giocato più volte in più lezioni, modulandolo sull'interesse e la concentrazione del gruppo. sono necessari i teli colorati e la musica del tamburo.

far scegliere ai ragazzi un telo che rappresenterà la casa tamburo.

cominciare a battere con le mani il pavimento delimitato dal telo: seduti o meglio se inginocchiati al centro del telo, sperimentare i vari modi di battere il pavimento (con una mano, con due, alternativamente, contemporaneamente, davanti, dietro, di lato, girando su sé stessi...)

costruire, simulando il gesto del battere, un **muro immaginario** che segna il perimetro del telo-casa: partendo da giù sollevarsi lentamente, le mani battono a ritmo aprendosi e chiudendosi.

dopo il muro, costruire un **tetto immaginario**: battere in estensione verticale.

costruita la casa, battere con i piedi il pavimento per vedere se è solido, poi con il sedere colpire l'immaginaria parete dietro, con la pancia quella davanti e con i fianchi quelle laterali.

f) - la danza della casa tamburo.

Essa potrà essere giocata liberamente, si potranno inventare nuove situazioni, sempre cercando di adeguare i movimenti al ritmo dato dal tamburo.

Ad esempio sarà possibile:

andare in altre case-tamburo per farsi battere il proprio *corpo-tamburo* o andare a battere quello altrui.

ospitare amici nella propria casa per offrire loro cose da mangiare... svolgere alcune semplici azione sempre a ritmo di tamburo.

g) - uscire dalla casa tamburo per scoprire lo spazio al di fuori.

La danza ritmata si evolve con l'immaginare di disegnare nello spazio il paesaggio esterno, favorendo da un lato l'immaginazione e dall'altro facendo compiere al ragazzo ampi movimenti che favoriscono la conquista dello spazio fisico esterno. ad esempio si potrà:

- disegnare il sole tracciando grandi cerchi rotondi con le braccia;

- disegnare le colline immaginando di disegnare linee curve che dal basso salgono verso l'alto e poi ridiscendono;

⁴⁵ Brani tratti da *brian eno* o *new age*, il gesto con la melodia è fluido e molto più libero.

- passeggiare a ritmo sulle colline e raccogliere le fragole a terra, deporle in un immaginario cestino e portarle nella propria casa-tamburo, per poi mangiarle;

- dopo aver mangiato le fragole, stendersi e riposare/dormire ascoltando il ritmo del proprio cuore, che batte come il tamburo della musica sulla quale abbiamo danzato.

h) - incontro gli animali che abitano sulle colline disegnate.

Sulle colline abitano alcuni animali che potranno essere mimati sempre cercando di seguire il ritmo del tamburo. La sequenza di questi animali prevede ritmi di movimento ed esplorazioni spaziali differenti tra loro:

gli uccellini presentano andature a piccoli saltelli;

gli scoiattoli andature a passi piccoli con ritmo veloce;

le aquile corse con le braccia aperte ossia con la massima apertura corporea;

gli elefanti andature a passi pesanti, lunghi e lenti;

le tigri andature a balzi in avanti con ruggito aggressivo.

Infine, la danza si potrà concludere con il ritorno a casa per mangiare e riposare.

3.3 - Le mani stringono: giochi di manipolazione.

Stringere significa prendere per tenere con forza, impossessarsi di cose e di persone; è pressione che può mutare la forma degli oggetti, può plasmare materiali e lasciare una traccia visibile di sé.

In contesti ludici che non penalizzano, ma ne consentono l'espressione, le mani che stringono possono essere incentivate a mostrare la propria forza.

Questi esercizi vogliono far prendere coscienza al ragazzo di come la pressione possa tradursi in forza creativa che non distrugge, ma attraverso la quale è possibile plasmare, modellare ed esprimersi.

Obiettivi:

- 1 - Sperimentare la propria forza.
- 2 - Avvicinarsi alla propria aggressività.
- 3 - Procedere nella conquista dello spazio attraverso azioni sempre più incisive.
- 4 - Plasmare materiali da utilizzare in drammatizzazioni.

Attività ludiche

a) Le mani stringono altre mani per salutare.

Invitare le persone del gruppo a stringersi le mani teatralizzando il rituale del saluto.

Gli operatori proporranno di farsi stringere energicamente la mano per sentire quanto è forte il ragazzo disabile

b) Stringere oggetti:

morbidi (spugne, palle, ovatta, cuscini, pupazzi) per mostrare quanto 'noi' siamo forti ed energici;

duri che non cedono alla nostra pressione e constatare come essi siano più forti di 'noi'.

c) 'Dare voce' agli oggetti che vengono stretti dalle mani:

L'operatore creerà situazioni da drammatizzare con gli oggetti sottoposti al trattamento, ossia darà loro voce e inventerà storie in modo tale che l'azione dello stringere acquisti il significato: di lotta, di punizione, di scherzo... ecc...

d) Stringere per modificare la forma:

Mettere a disposizione materiali morbidi e colorati quali la plastilina o il didò:

Stringere per lasciare l'impronta delle dita.

Stringere per fare buchi.

Stringere per sbriciolare il materiale.

e) Stringere per creare.

Attribuire un significato alle forme che escono spontaneamente dallo stringere la plastilina.

Sempre stringendo la plastilina proporre di creare degli oggetti da regalare ad alcune persone.

Mettere gli oggetti creati in scatole-dono e verbalizzare sulla persona a cui sono destinati.

Gli oggetti delle scatole-dono prendono vita: l'operatore animerà gli oggetti e parlerà della persona a cui sono destinati, oppure della persona che li ha creati per regalarli ecc...

Scegliere alcuni oggetti dalle scatole-dono per inventare azioni o brevi storie (le scatole possono servire come contesto scenico, poiché offrono molti spunti di trasformazione).

Invitare i ragazzi a proporre delle azioni con gli oggetti delle scatole alle quali verranno attribuiti dei significati formulando brevissime di storie.

3.4 - Le mani lanciano: giochi motori.

La conquista dell'ambiente circostante avvenuta nei paragrafi precedenti attraverso il **battere** (lasciare di sé una traccia sonora), lo **stringere** (imprimere nell'ambiente una traccia visibile), ora si amplia: le attività di lancio implicano, infatti, un andare oltre i propri confini per proiettarsi, **espandersi** verso l'esterno.

Lanciare significa anche **scagliare**, gesto che prevede aggressività, manifestazione di forza che può distruggere, che nei giochi verrà utilizzata positivamente: buttare giù per ricostruire, scagliare-bombardare per colorare-abbellire, colpire per nutrire ecc...

Obiettivi:

- 1 - Favorire l'espansione del sé attraverso la conquista dello spazio.
- 2 - Favorire il proiettarsi in situazioni spazio-temporali non contingenti.
- 3 - Promuovere lo sviluppo delle capacità fantastiche.

Attività ludiche

a) - Buttiamo tutto all'aria!

Lanciare liberamente nello spazio vari oggetti messi a disposizione: palle di spugna, pupazzi, cuscini...

Lanciare liberamente nello spazio attribuendo agli oggetti il carattere di 'Bricconi' o di 'Brutti' o...: '*Via bricconi!*'

Raccogliere gli oggetti lanciati e scegliere quelli che vogliamo continuare a lanciare; proseguire fino a quando gli oggetti '*smettono d'essere bricconi o brutti...*', ossia fino a quando l'interesse per il gioco si esaurisce.

b) - Lanciare lontano.

Scegliere delle palle morbide da lanciare lontano, per vedere quale compie la strada più lunga.

Decidere prima del lancio il 'luogo' dove vogliamo mandare la palla, parlare del luogo immaginato.

Verbalizzare prima del lancio **la persona** che va a trovare quella palla, incitare il ragazzo a fare lanci lunghi per arrivare fino da lei.

Il conduttore chiederà alla palla cosa ha visto e chi ha incontrato, la palla è usata come un burattino che da voce alle emozioni del ragazzo.

c) - Lanciare per colpire.

Lanciare contro la parete teli colorati appallottolati (bombe colore) per colorare la stanza.

Lanciare i teli per colpire-colorare oggetti scelti, a turno dal gruppo.

Lanciare palle morbide per colpire pupazzi bricconi o oggetti bricconi scelti a turno dai ragazzi.

d) - Lanciare per buttare giù.

Lanciare per buttare giù torri costruite con scatole e scatoloni: gioco del tiro al bersaglio.

Le torri di scatole e scatoloni, in un secondo momento, diverranno persone scelte dal ragazzo, sarà sufficiente disegnare una faccia sull'ultima scatola della torre. La situazione simulata sarà quella dello scherzo: '*Adesso facciamo un bello scherzo a... lo buttiamo per terra*'; anche l'operatore si potrà proporre come bersaglio e cimentarsi in cadute claudesche.

Le torri diventano case: '*Buttiamo giù la casa di...*' scegliere una persona alla quale rompere la casa, per poi ricostruirla.

e) - Lanciare dentro.

Lanciare dentro a scatoloni delle palle per vedere se riusciamo a fare centro.

Gli scatoloni diventano, ora, grandi pance da riempire di cose buone e le palle diverranno cibi.

Decidere a chi appartiene la grande pancia-scatolone: il gioco di '*Diamo da mangiare a...*'

Lanciare dentro allo scatolone un pupazzo, che sparisce, per poi andarlo a ritrovare, teatralizzando la situazione.

f) - Lanciare la voce⁴⁶

Il lancio degli oggetti per lo spazio sarà ora accompagnato dall'emissione del suono vocalico 'A'.

Lanciare lontano solo la voce, per farla giungere ad oggetti e luoghi dello spazio circostante: es. mandiamo la 'A' sul lampadario oppure contro la finestra, fuori dalla porta... ecc....

Lanciare il saluto 'CIAO' a qualcuno lontano, la voce vola fuori dalla finestra.

4. Il gioco di ruolo.

Per favorire il gioco di ruolo è fondamentale fare riferimento ad alcune **fiabe classiche**, che costituiscono un valido strumento per aiutare il ragazzo ed entrare nello spazio simbolico.

Attraverso le fiabe è possibile ritrovare immagini, che per quanto lontane e sfocate, appartengono alla memoria infantile di tutti. *Cappuccetto Rosso*, *Biancaneve*, *Cenerentola*, *Hansel e Gretel* nella versione dei Fratelli Grimm⁴⁷ oppure *La strega Bistrega* ed altre ancora tratte dalla raccolta *'Fiabe italiane'* di Italo Calvino⁴⁸ costituiscono un patrimonio culturale ed affettivo che è importante poter recuperare.

Le fiabe classiche sono un pezzetto dell'*infanzia universale*, il cui simbolismo offre un corso completo di formazione alla vita, esse, infatti, parlano dei *'perché'*, del significato di ciò che accade attorno a noi ed interpretano il mondo attraverso il linguaggio del cuore, della poesia, del mito.

I protagonisti, gli eroi dei quali trattano le vicissitudini, sono sempre impegnati ad affrontare le difficoltà della vita, preannunciando le future tappe dell'esistenza.

Il valore delle fiabe risiede proprio nella capacità di presentare in termini di semplici immagini situazioni drammatiche di grave conflitto, di possibile tragedia e di indicarne sempre la via d'uscita.

Il recupero del piano simbolico che appartiene al gioco di ruolo passa, quindi, necessariamente attraverso il fantastico mondo delle fiabe.

I teli colorati, utilizzati nelle attività precedenti, diverranno un elemento del setting fondamentale per definire lo spazio del gioco di ruolo inteso come luogo di narrazioni create dal ragazzo, espressione diretta del suo mondo interno.

Entro tale **spazio colorato** personaggi e situazione si definiscono proprio attraverso colore.

I **colori** sono quindi da considerare uno strumento essenziale per circoscrivere lo *spazio simbolico*, essi contraddistinguono gli ambienti, caratterizzano i personaggi e definiscono le atmosfere emotive della *semi-realtà* del gioco psicodrammatico.

Obiettivi :

1 - Entrare gradualmente nel 'magico mondo' del gioco simbolico per fare comprendere la separazione tra piano di realtà e piano di finzione-gioco.

2 - Sviluppare nel disabile una serie di abilità, che potremmo riassumere come IMPARARE: a strutturare spazialmente una scena; ad assumere ruoli relativi ai personaggi di una storia; ad agire-giocare il ruolo assunto; a passare da un ruolo all'altro; ad assegnare ruoli ad altri; ad intrecciare relazioni significative tra i vari personaggi.

3 - Risvegliare risposte inedite sviluppando la creatività del disabile.

4 - Facilitare una nuova definizione di sé ed un migliore controllo emozionale.

5 - Favorire l'integrazione della persona nel suo ambiente sociale.

Attività ludiche

I teli colorati e la costruzione dello 'spazio' simbolico.

a).Luoghi colorati.

Il treno dei colori.

Sulla strada dei colori, sperimentata con la *'danza dei colori'*⁴⁹, passerà ora il treno dei colori, formato dal conduttore nel ruolo di capotreno e dai ragazzi.

Il treno partirà a ritmo scandito da una musica, nelle stazioni (*teli-colorati*) si potranno riproporre i gesti-colore della danza, ma ora qui s'incontreranno fantasticamente nuovi paesaggi abitati da oggetti, animali, persone... evocate da ogni specifico colore e che appartengono ai vissuti dei ragazzi.

I teli colorati saranno così trasformati in luoghi simbolici, il treno passerà su di essi definendo *'chi c'è o cosa c'è...'* in ogni stazione, per poi ritornare al punto di partenza.

La stazione colorata.

In un secondo momento, s'inviterà il ragazzo a scegliere un solo **telo**, per andare ad incontrare con più calma chi abita quel colore. a questo punto i personaggi, gli oggetti o il paesaggio del telostazione potranno essere meglio definiti.

Il conduttore accenderà la propria immaginazione per fare rivivere quel piccolo spazio colorato e darà voce agli oggetti e ai personaggi evocati invitando il ragazzo a unirsi a lui.

Le cassette colorate.

Introdurre il ragazzo al gioco delle *'cassette colorate'* facendogli scegliere un *telo-cassetta*, stessa cosa farà anche l'operatore.

I teli saranno stesi a terra e rappresenteranno le cassette che potranno essere arredate e rese accoglienti con cuscini, pupazzi ed anche oggetti da cucina (pentolini, piatti, posate...). l'educatore potrà andare a trovare il ragazzo nella propria cassetta e poi invitare il ragazzo nella sua ove lo accoglierà compiendo semplici azioni di benvenuto. attraverso i teli colorati si realizzerà la delimitazione dello spazio simbolico.

b) personaggi colorati.

I teli colorati e personaggi delle fiabe

I teli avranno ora la capacità di trasformare le persone in fantastici personaggi delle fiabe, ad esempio indossando il telo nero si potrà essere trasformati in una strega, in un lupo ecc... con il telo rosso in cappuccetto rosso, con telo bianco in biancaneve, con il telo azzurro in principe, ecc...

Il conduttore potrà a questo punto narrare, drammatizzandole, alcune immagini tratte dalle fiabe, e ne interpreterà i personaggi cambiando i teli-costumi.

Il gioco della narrazione delle fiabe dovrà essere riproposto varie volte, annotando quelle che sono maggiormente piaciute ed i personaggi con i quali vi è stata maggiore identificazione. si deve tenere presente, infatti, che ogni fiaba contiene in termini simbolici uno specifico messaggio, tratta un problema preciso, che forse in quel momento il ragazzo sta vivendo.

Teli colorati per assegnare ruoli

A questo punto sarà possibile fare decidere al ragazzo quale storia voglia vedere rappresentata stimolandolo a scegliere il telo colorato e ad indicare quale personaggio quel colore rappresenta.

Inoltre, verrà incoraggiato ad assegnare agli operatori i ruoli dei personaggi scelti. i personaggi, agiti dallo staff, cercheranno con gradualità di coinvolgere il disabile facendogli compiere azioni semplici, ad esempio bere il caffè con biancaneve oppure toccare il lupo o la strega mentre dormono.

Teli colorati per assumere ruoli.

Dopo aver sperimentato l'assegnazione di ruolo, il disabile passerà ad assumere in prima persona i ruoli fantastici, prima limitandosi a compiere azioni marginali e poi scegliendo un telo colorato da indossare per diventare un vero personaggio.

Il passaggio dall'*assegnazione* all'*assunzione* di un ruolo, e quindi alla partecipazione diretta al gioco, con i gravi richiede tempi lunghissimi, hanno infatti bisogno di accertarsi che il telo non si trasformi *'veramente'* e che lo staff merita *'veramente'* fiducia.

All'inizio il disabile grave o gravissimo si limiterà ad agire in stretta dipendenza dall'operatore, apparirà come un pulcino bisognoso della protezione dell'ala della chiocchia.

⁴⁶ Le attività sull'emissione vocale sono numerose, esse iniziano dai giochi con il lancio di oggetti, per svilupparsi in una gamma di esercizi che non contempliamo in codeste schede.

⁴⁷ *Le più belle fiabe classiche*-Casa Editrice Demetra. Verona 1998

⁴⁸ I. Calvino, *Fiabe Italiane*, Einaudi Editore, Torino.

⁴⁹ Paragrafo *'Le mani raccontano gestualmente i colori...'*

Non sarà sempre possibile fare agire la scena al ragazzo, a volte sarà opportuno collocarlo come osservatore nello 'spazio-nido'⁵⁰, per ampliare in lui la capacità di definizione e di autocontrollo.

L'evoluzione del gioco di ruolo sarà lenta e graduale, l'importante è che il disabile riesca ad entrare nel magico mondo del 'come se...' e cominci ad agire e ad esprimersi attraverso il gioco.

Il gioco della 'mamma casetta'

Questo gioco rappresenta il passaggio per accedere, infine, ai ruoli sociali che appartengono alla vita del ragazzo disabile.

A questo punto, i teli colorati trasformeranno le persone in personaggi della realtà quotidiana, che svolgeranno inizialmente semplici situazioni legate al cibo ed in seguito le azioni che il ragazzo proporrà.

I teli delimiteranno gli ambienti della casa ad esempio un telo colorato per lo spazio il letto, uno per la cucina ecc.... oppure definiranno i paesaggi: un telo colorato per la piscina, un altro per l'automobile o per l'ospedale ecc....

Entro tali spazi colorati sarà possibile esplorare i ruoli sociali che appartengono al quotidiano del disabile, ampliare le sue esperienze relazionali ed aumentare così la gamma dei comportamenti possibili.

Conclusioni

*"...mamma ho scoperto una cosa: quei ragazzi anche se alcuni sono molto brutti, anche se certi non parlano, anche se non capiscono... però sanno voler bene, proprio come me."
(Agata, 7 anni)*

Il gioco psicodrammatico, descritto nelle pagine precedenti, si presenta come una via d'accesso all'espressione della creatività della persona, territori simbolici in cui trovano appagamento bisogni profondi e peculiari del genere umano.

Se, come abbiamo visto nel primo capitolo, il **gioco simbolico** può essere considerato uno '*strumento magico*' che conferisce al bambino il potere di trasformare il mondo esterno apparentemente ingovernabile, in qualcosa che egli può controllare; il **gioco psicodrammatico** si presenta come uno '*strumento magico*' in grado di conferire alla persona adulta il potere di trasformare una relazione d'aiuto e accudimento, spesso frustrante, in un luogo di coinvolgimento emozionale ricco di piacere condiviso.

Personalmente e professionalmente sono convinta che il piacere della *condivisione affettiva* sia il punto di partenza per entrare in relazione con ambiti di profondo disagio e di grave ritardo mentale. Tale piacere si manifesta come *possibilità* di riuscire a giocare insieme, dove il gioco si rivela il territorio in cui la razionalità cede il passo ai simboli, all'affettività e alla creatività; dove il bisogno di 'capire' cede il passo al bisogno di 'divertirsi'; il dovere al piacere, e l'intelletto all'espressione del sentimento.

Se è pur vero che nel motto di spirito e nello humour la maturità e il livello intellettuale e culturale sono fondamentali, infatti non tutti troviamo divertenti le stesse cose; è pur vero, però, che quando un adulto fa le boccacce o le capriole con un bimbo molto piccolo entrambi ridono e si divertono, anche se enormi sono le disparità intellettive e culturali.

Le modalità e le tecniche di gioco psicodrammatico da un lato offrono ai disabili la possibilità di fare nuove esperienze relazionali che gli permettono di *riconoscersi* negli altri, di *sentirsi riconosciuti* dagli altri e parallelamente di *riconoscere sé stessi*; dall'altro lato offrono alla persona 'normodotata' d'incontrare il disabile grave per scoprire il piacere della relazione affettiva e della creatività ludica superando nell'*Incontro*⁵¹ limiti psicologici e intellettivi apparentemente invalicabili.

⁵⁰ - 'Spazio-nido' termine sviluppato nel paragrafo 'il gioco psicodrammatico' del 3° capitolo.

⁵¹ INCONTRO

Un incontro a due: occhi negli occhi, volto nel volto.
E quando mi sarai vicino io prenderò i tuoi occhi
e li metterò al posto dei miei,

Bibliografia

- AUTORI VARI (1998), *Le più belle fiabe classiche*, Demetra Casa Editrice, Verona.
- BACAL HOWARD A. e NEWMAN KENNETH M. (1993), *Teorie delle relazioni oggettuali e psicologia del Sé*, Bollati Boringhieri, Torino.
- BERMUDEZ J.ROJAS, *Teoria y tecnica psicodrammatica*, PAIDOS, Barcelona, Buenos Aires, Mexico.
- BETTELLHEIM B.(1998), *Il mondo incantato*, Feltrinelli Milano.
- BORIA G. (1997), *Lo psicodramma classico*, Franco Angeli, Milano.
- BRUNER J.B., JOLLY A., SYLVA K. (1981), *Il gioco. In gioco in un mondo di simboli*, Edizioni Armando, Roma.
- CALVINO ITALO, *Fiabe italiane*, Einaudi, Torino.
- CONSOLATI L. (1994), *Ruoli e matrici di ruoli*, Dispensa in dotazione della Scuola di Psicodramma di Milano.
- DAVIS M., WALLBRIDGE D.C. (1994), *Introduzione all'opera di D.W. Winnicott*, Psycho di G. Martinelli, Firenze.
- DE LEONARDIS P. (1994), *Lo scarto del cavallo. Lo psicodramma come intervento sui piccoli gruppi*, Franco Angeli, Milano.
- DOTTI L. (1998), *Forma e Azione*, Franco Angeli, Milano
- DURAND G. (1987), *Le strutture antropologiche dell'immaginario*, Edizioni Dedalo, Bari.
- FREUD S. (1980), *Opere*, Boringhieri, Torino.
- GIACONIA G. e ROCALBUTO A. (1990,) *I percorsi del simbolo. Teoria e clinica psicanalitica*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- GUERRA LISI S., G. LA MALFA,G. MASI (1997), *Viaggio nel ritardo mentale*, Edizioni Del Cero, Pisa.
- HUINZINGA J. (1982), *Homo Ludens*, Einaudi, Torino
- OXFORD UNIVERSITY PRESS (1982), *Oxford Latin Dictionary*, Oxford
- MITCHELL STEPHEN A., MENARINI R., ANCONA L., PONTALTI C., CONCI M. (1992), *Le matrici relazionali del Sé*, Il Pensiero Scientifico Editore, Roma.
- MORENO J. L. (1985) *Manuale di psicodramma. Teatro come terapia*, Astrolabio, Roma.
- MORENO J.L. (1980), *Principi di sociometria, psicoterapia di gruppo e sociodramma*, Fabbri-Bompiani, Milano.
- PIAGET J. (1972), *La formazione del simbolo nel bambino*, La Nuova Italia, Firenze.
- PIAGET J. (1952), *Psicologia dell'intelligenza*, Giunti e Barbera, Firenze.
- PROPP. V. (1966), *Morfologia della fiaba*, Einaudi, Torino.
- PROPP. V. *Le radici storiche dei racconti di fate*, Boringhieri, Torino.
- RISPOLI L. (1993), *Psicologia funzionale del Sé*, Astrolabio-Urbani, Roma.
- RODARI G. (1973), *La grammatica della fantasia*, Einaudi, Torino.
- RODARI G. *Tante storie per giocare*, Einaudi, Torino
- SANTAGOSTINO P. (1998), *Come raccontare una fiaba... e inventarne cento altre*, RED Edizioni, Como.
- STERN DANIEL N. (1998), *Il mondo interpersonale del bambino*, Bollati-Boringhieri, Torino
- WINNICOTT D. W. (1995), *Gioco e realtà*, Armando Editore, Roma.
- WINNICOTT D. W (1960), *The Theory of Parent-infant Relationship*, Trad. It. *La teoria del rapporto infante-genitore*, in WINNICOTT (1965)

Per un contatto con l'autore, scrivere a:
patatrac.teatro@libero.it

e tu prenderai i miei occhi
e li metterai al posto dei tuoi,
e allora io ti guarderò coi tuoi occhi
e tu mi guarderai coi miei.

Jacob Levy Moreno, Vienna, 1914