

Elena Aureli

UNA BICICLETTA SENZA ROTELLE

Esperienza di psicodramma con un gruppo di preadolescenti

PREMESSA

Questa tesi nasce dall'esperienza di conduzione di un gruppo di preadolescenti, con modalità psicodrammatica, nell'ambito di un progetto realizzato da una cooperativa sociale.

Per me, che da sempre lavoro con i bambini e i ragazzi, è stata la prima esperienza di conduzione di un gruppo di psicodramma e per giunta con preadolescenti.

L'esperienza è stata sorprendente ed emotivamente preziosa per me e i giovani lo Ausiliari e incredibilmente trasformativa per i ragazzi. Rimangono vivide, in noi adulti del gruppo, le immagini della trasformazione scoperta in ognuno dei ragazzi, e le emozioni provate per ogni loro piccolo passo avanti.

L'esperienza è stata positiva ed efficace e la cooperativa ha scelto di riproporla, nonostante non vi siano, per quest'anno, finanziamenti della regione, facendo alle famiglie una proposta economica il più possibile sostenibile: quattro dei sei ragazzi hanno ricominciato il gruppo nel mese di ottobre.

Ci tengo a spendere le ultime righe di questa premessa per spiegare la scelta del titolo, "una bicicletta senza rotelle".

Una bicicletta perchè la pratica agonistica del ciclismo di Diego ha catalizzato, per tutto il percorso, l'attenzione del gruppo che ha costantemente chiesto al compagno notizie delle gare e delle società che se lo contendono. Senza rotelle perchè, alla fine, lo stesso Diego ha sintetizzato il percorso che ha fatto il gruppo: "sono diventato più autonomo" e quindi... ho tolto le rotelle alla bicicletta... Quale simbolo migliore per l'evoluzione che il gruppo e i singoli ragazzi hanno fatto?

Infine vorrei ringraziare gli operatori della cooperativa che hanno creduto e sostenuto questo progetto e mi hanno dato fiducia, i quattro lo Ausiliari che si sono fidati e affidati a me e che, mettendosi in gioco incondizionatamente, hanno permesso ai ragazzi di stare bene e di crescere, ai didatti e a chi, nella scuola di Psicodramma, ha viaggiato con me e mi ha permesso di condurre davvero, nella realtà, un gruppo... Ma soprattutto ai miei sei ragazzi... senza parole ma con l'orgoglio e la responsabilità di averli condotti attraverso alcune piccoli grandi conquiste del loro crescere.

Capitolo 1

L'ESPERIENZA:

PSICODRAMMA CON UN GRUPPO DI PREADOLESCENTI

1.1 - Il contesto

Il contesto nel quale ho condotto il gruppo di psicodramma è una Cooperativa Sociale della provincia di Milano, che si occupa di valutazione e di trattamento dei disturbi Specifici e Aspecifici dell'Apprendimento, gestisce i servizi educativi nelle scuole del territorio, l'assistenza domiciliare minori, i centri ricreativi estivi, l'assistenza domiciliare agli anziani in collaborazione con il Comune, ha attivato un Nido famiglia, gestisce progetti con i comuni e nel carcere.

All'interno della Cooperativa è venuta a costituirsi un'équipe psicopedagogica che si occupa in particolare di formazione, supervisione, consulenze private psicologiche, diagnosi e trattamento dei disturbi dell'Apprendimento: dallo scorso anno faccio parte di questa équipe ed è in questo ambito che nasce la mia collaborazione con la cooperativa.

1.2 - Il progetto

Il laboratorio di Psicodramma è diventato parte del progetto "NON DIS... PERDIAMO", finanziato dalla Regione. Il progetto iniziale prevedeva incontri pomeridiani di sostegno e rinforzo delle competenze scolastiche individuali, rivolti ad alunni delle scuole primarie e secondarie di primo grado che presentavano forme di disagio scolastico, principalmente dovute a difficoltà aspecifiche di apprendimento di diverso tipo ed entità (senza certificazione o

diagnosi di disturbo specifico di apprendimento).

Contestualmente all'attivazione operativa del progetto, l'équipe psicopedagogica, osservando l'andamento dei casi presi in carico, sia privatamente che nei servizi scolastici, ha riscontrato quanto, nei disturbi specifici e aspecifici di apprendimento la dimensione psicologica ed emotiva interagisca in un rapporto reciproco (bidirezionale) di causa-effetto con la dimensione cognitiva e l'andamento scolastico.

Nella maggior parte dei casi, i bambini e ragazzi con disturbi dell'apprendimento, a causa dei ripetuti insuccessi sperimentati in ambito scolastico e delle frustrazioni che talora si trovano a subire nel caso in cui la loro oggettiva difficoltà non venga tempestivamente riconosciuta e certificata, sperimentano un progressivo calo del proprio livello di autostima con importanti ripercussioni sulla dimensione emotiva. Allo stesso modo blocchi o difficoltà di tipo psicologico hanno ripercussioni sull'andamento scolastico.

Queste riflessioni hanno portato la cooperativa ad utilizzare parte del finanziamento del progetto per la realizzazione di un gruppo di psicodramma parallelo ai gruppi di rinforzo delle competenze scolastiche.

1.3 - Finalità ed obiettivi

La finalità che il laboratorio di psicodramma si è proposto, quindi, è quello di rafforzare e supportare l'autostima e la dimensione emotiva e relazionale di ragazzini con disturbi di apprendimento o difficoltà in ambito scolastico. Poiché tali dimensioni, quella emotivo-relazionale e quella cognitiva, sono strettamente interconnesse e si influenzano reciprocamente, producendo cambiamenti evolutivi nella sfera delle emozioni, delle relazioni, dell'autostima, si intendeva aumentare l'efficacia degli interventi rivolti, nello specifico, alle attività di letto-scrittura.

Gli obiettivi del laboratorio di psicodramma erano quelli di:

1. Favorire l'incontro tra pari e tra ragazzo e adulto (direttore e io-ausiliari);
2. Offrire la possibilità di sperimentare modalità nuove e più adeguate di esprimere se stessi, i propri bisogni, desideri, emozioni, pensieri, mettersi in relazione con l'altro, sia coetaneo che adulto, riducendo comportamenti stereotipati e/o reattivi.

1.4 - Destinatari

Si è pensato di rivolgere il laboratorio ad alunni del secondo ciclo della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado con disturbi dell'apprendimento, nonché a minori con problematiche comportamentali, problemi di ordine emotivo, disturbi di attenzione e lieve ritardo mentale.

1.5 - Invi e formazione del gruppo

Prima dell'avvio del progetto, attraverso la cooperativa ho inviato una lettera di presentazione ai servizi sociali del Comune ed ai *Neuropsichiatri Infantili* di riferimento dei ragazzi seguiti privatamente e tramite l'educativa scolastica e domiciliare.

I ragazzi potevano perciò accedere al servizio a seguito della segnalazione che lo specialista di riferimento poteva effettuare direttamente alla Cooperativa attraverso un'apposita "scheda di segnalazione utente": nessuno degli specialisti ha fatto segnalazioni.

Parallelamente la Cooperativa ha individuato, tra i casi in carico privatamente o a scuola, i ragazzi per i quali il gruppo di psicodramma poteva essere efficace e utile ed in seguito il coordinatore della cooperativa ha fatto la proposta direttamente alle famiglie e/o agli insegnanti curricolari e di sostegno, per valutare opportunità e fattibilità del percorso.

Essendo finanziato dalla regione, il progetto si è inserito in un contesto assolutamente gratuito per le famiglie.

1.6 - Gruppo o Laboratorio?

Si è scelto, all'interno dell'équipe, di chiamare l'esperienza "laboratorio" e non "gruppo" di psicodramma, soprattutto nel proporlo alle famiglie. E questo per una serie di motivi:

- per prudenza poiché lo psicodramma è ancora uno strumento poco conosciuto e che spaventa molto: la parola stessa, *psicodramma*, richiama, nell'immaginario comune di famiglie, insegnanti e operatori sociali, qualcosa di drammatico, nel senso di sofferenza, e di psicologico, quindi malato;

- per familiarità, perché la parola *laboratorio* è ormai entrata nel linguaggio comune e nella consuetudine delle scuole, risulta quindi più rassicurante ed è più semplice proporlo soprattutto quando non c'è, come in questo caso, la possibilità di presentare lo strumento in modo approfondito e diretto;

- perché non aveva un obiettivo psicoterapeutico, pur avendo degli effetti terapeutici, ma un obiettivo di sostegno, considerato anche il fatto che si trattava di un gruppo a termine di soli 22 incontri.

1.7 - Durata

Il gruppo che ho condotto era un gruppo **a termine**: le sessioni sono state in tutto 22, sono iniziate in gennaio e terminate in giugno, seguendo le interruzioni del calendario scolastico, avevano cadenza settimanale e durata un'ora e mezza. La proposta iniziale prevedeva di terminare il gruppo con la fine della scuola: in itinere si è concordato con le famiglie di proseguire per altre 2 settimane. L'obiettivo era quello di consentire ai partecipanti di fare un bilancio, non solo rispetto al gruppo, ma anche rispetto alla fine della scuola, osservando i ragazzi anche senza la tensione della scuola e delle difficoltà connesse al rendimento scolastico.

Un'altra caratteristica del gruppo era di essere **chiuso**, quindi i componenti sono rimasti gli stessi dall'inizio alla fine: solo nel primo mese si è lasciata la possibilità di effettuare nuovi ingressi, per motivi principalmente organizzativi.

1.8 - Conduzione del gruppo

Il gruppo è stato condotto da me nel ruolo di direttore e da quattro lo Ausiliari, 1 ragazzo e 3 ragazze, educatori e psicologi al tirocinio (del triennio o del quinquennio), tutti non psicodrammatisti. Per questo motivo, prima dell'avvio del gruppo, ho fatto un incontro con gli lo Ausiliari allo scopo di conoscerli, presentare loro metodo, tecniche, finalità e soprattutto il loro ruolo all'interno del gruppo.

1.9 - Il setting: lo spazio e gli strumenti

Il laboratorio si è svolto in un locale attrezzato nella sede della cooperativa: si tratta di un ampio locale con moquette sul pavimento e un grande tappeto circolare (4 metri di diametro) che fa da palcoscenico. Accanto al tappeto c'è uno spazio che fa da uditorio dove sono disposti numerosi cuscini di diversi colori e dimensioni. Lungo una parete della stanza c'è una fila di sedie che i ragazzi utilizzano per togliersi le scarpe e appoggiare la giacca, in una piccola rientranza, c'è il materiale di scena: foulard colorati, coperte, radio registratore, cd musicali, palla, burattini, piccoli oggetti per le attività di teatralizzazione, bacchetta magica, una lampada a piantana per avere meno luce.

1.10 - Strumenti di Verifica

Per monitorare l'andamento e l'efficacia dell'esperienza sono stati utilizzati diversi *strumenti di verifica*.

Lungo il percorso, insieme agli lo Ausiliari ho fatto quattro equipe di **supervisione** in itinere e una finale, con una psicodrammatista della cooperativa: si è trattato di uno spazio importante per poter lavorare anche sulle risonanze e le difficoltà personali con i ragazzi e per preparare in modo efficace la chiusura del gruppo.

Un secondo strumento di verifica è stata la **valutazione dei ragazzi** negli ultimi incontri del laboratorio: hanno potuto esprimere le difficoltà incontrate, le conquiste fatte, come si sono sentiti nel gruppo, ecc. Questo ha rappresentato per noi poter capire cosa ha funzionato nel nostro operato.

Al termine del percorso, come direttore, ho avuto dei **colloqui individuali di restituzione** con i **genitori** di ciascun ragazzo con l'obiettivo di

- portare una restituzione rispetto ai cambiamenti osservati nei figli, durante il gruppo, come risultato delle percezioni discusse e condivise in equipe con gli lo Ausiliari, senza entrare nello specifico dei racconti portati dai ragazzi, tutelando così la loro privacy;
- verificare la percezione e il vissuto dei genitori e i riscontri osservati o ascoltati con i figli rispetto al gruppo;
- proporre ai genitori la prosecuzione del gruppo per l'anno successivo.

Va sottolineato che i ragazzi sapevano che ci sarebbe stato il colloquio con i genitori e ne conoscevano e dividevano gli obiettivi.

Un'ultima operazione di verifica e di raccordo è stato l'incontro

finale con i **neuropsichiatri infantili**, referenti per le diverse situazioni, che aveva lo scopo di verificare gli effetti del laboratorio riscontrati da loro, di confrontarli con le osservazioni fatte nel gruppo, con l'obiettivo di proseguire l'esperienza, risultata efficace.

1.11 - Composizione del gruppo

Il gruppo è risultato così complessivamente composto da 6 ragazzi (3 femmine e 3 maschi) di età compresa tra i 10 ed i 13 anni, con disturbi dell'apprendimento, difficoltà emotive e relazionali, compromissioni della sfera cognitiva

Il percorso è stato inizialmente avviato con i quattro ragazzi e i quattro lo Ausiliari: nella terza e quarta sessione ci sono stati due nuovi ingressi dopo di che il gruppo non è più cambiato.

Emanuela, Va scuola primaria (10 anni)

Emanuela è legata alla cooperativa perché seguita a scuola da una sua assistente ad personam: e proprio l'educatrice è stata il primo tramite per fare la proposta alla famiglia verificandone la fattibilità anche con la scuola. Successivamente io stessa ho potuto fare un incontro a scuola con la mamma, le insegnanti curricolari e di sostegno e l'educatrice per presentare obiettivi e metodologia del laboratorio di psicodramma e per poter conoscere la situazione di Emanuela.

Emanuela ha una diagnosi di "blocco emotivo e introversione": nell'incontro le insegnanti spiegano che si trova in una fase di apertura graduale e costante, sia nella relazione che nella produzione scritta, che è indietro a livello logico e che necessita costantemente la mediazione dell'adulto. Quando conosco Emanuela mi rendo conto immediatamente delle evidenti stereotipie, del ritardo evolutivo, dell'impaccio motorio.

Amina, la scuola secondaria di primo grado (11 anni)

Amina ha svolto presso la cooperativa dei test di approfondimento che hanno rilevato un disturbo specifico dell'apprendimento nell'area del calcolo con probabile dislessia pregressa. Nel suo caso la cooperativa ha fatto la proposta diretta alla famiglia e successivamente, ho potuto incontrare sia la madre che la minore per presentare il laboratorio e chiarire qualsiasi dubbio.

Amina è una ragazzina molto femminile e aggraziata, timida ma desiderosa di partecipare a ciascuna delle attività proposte, presenta una leggera balbuzie e la madre si mostra preoccupata perché Amina racconta di non sentirsi accettata dalle compagne di classe.

Serena, Ila scuola secondaria di primo grado (12 anni)

Anche Serena è in carico alla cooperativa solo per l'assistenza scolastica: l'educatrice ha fatto la proposta del laboratorio alla famiglia e l'ha messa in contatto con me. Ho potuto quindi avere un colloquio con il padre che mi ha spiegato in cosa consiste l'Esostosi Multipla¹, patologia ossea di cui Serena soffre e che la costringe a sottoporsi a ripetuti interventi chirurgici. Si tratta di una patologia ereditaria che ha anche il padre. La famiglia di Serena è semplice ed economicamente modesta, ha un fratellino più piccolo.

Giacomo, Va scuola primaria (10 anni)

Giacomo è seguito dalla cooperativa tramite un educatore a scuola e, in passato, ha fatto un trattamento specifico per la dislessia. Un periodo difficile di malessere e di oppositività ha reso inefficaci gli interventi legati all'apprendimento pertanto il coordinatore della cooperativa ha ritenuto opportuno un lavoro sulla dimensione emotiva, attraverso il laboratorio di psicodramma e ha fatto la proposta direttamente alla famiglia. Nel caso di Giacomo non ho avuto la possibilità di alcun incontro preliminare né con lui né con i genitori.

Diego, Ila scuola secondaria di primo grado (12 anni)

I genitori di Diego sono seguiti presso la cooperativa, come coppia: il padre ha problemi di alcolismo ed ha scoperto di essere anche lui dislessico. Prima dell'inizio del gruppo ho un lungo incontro con la madre che mi descrive la situazione del figlio e si

¹ Esostosi Multipla Ereditaria: patologia medica che comporta crescita abnormi di ossa e cartilagine d'accrescimento dalla struttura architettonica ossea; si manifesta clinicamente con la crescita, su diversi segmenti scheletrici, di protuberanze ossee che possono variare in dimensioni, localizzazione e numero e possono provocare rigidità o dolorabilità.

sfoga rispetto al difficile rapporto di coppia. In questa occasione mi spiega anche della dislessia del figlio ed io posso spiegarle finalità e metodologia del laboratorio.

Filiberto, la scuola secondaria di primo grado (12 anni)

Filiberto è seguito dalla cooperativa per la dislessia: la coordinatrice ha la possibilità di avere incontri di verifica anche con le insegnanti. La proposta alla famiglia viene fatta dalla cooperativa ed io non incontro Filiberto o i suoi genitori fino all'inizio del laboratorio

Filiberto, come riferito dalla scuola e da chi lo segue in cooperativa, non è autonomo, è infantile, (anche nell'aspetto sembra più bambino: i capelli a caschetto, le calze con i cuoricini...) ed è squalificante nei confronti dei compagni fino a rendersi "odioso".

Capitolo 2

LA PREADOLESCENZA

NELLA TEORIA PSICODRAMMATICA DELLO SVILUPPO

In questo capitolo intendo descrivere, dal punto di vista della *teoria dello sviluppo psicodrammatico*, la fase evolutiva corrispondente all'età dei ragazzi che hanno partecipato al gruppo considerato in questa tesi, ovvero la fase della **matrice sociale**.

Nel descrivere la cornice teorica emergeranno con naturalezza già alcuni aspetti fondamentali che vanno tenuti presenti nella conduzione di gruppi di psicodramma in età evolutiva.

2.1 - La teoria del ruolo

Per poter capire cos'è una matrice occorre partire dalla *teoria del ruolo*, centrale nello psicodramma poiché, secondo Moreno, è il *Sé che nasce dai ruoli* e non il contrario: ogni individuo si struttura a partire dai suoi *ruoli* i quali, a loro volta, si strutturano grazie alla combinazione di *fattori interni*, privati (*fattore spontaneità-creatività*) e di *fattori esterni*, reali, collettivi (i *controruoli* che la persona incontra).

J.L. Moreno descrive il **RUOLO** come la **"forma operativa che l'individuo assume nel momento specifico in cui egli reagisce a una situazione specifica nella quale sono implicati altre persone o oggetti"**.

Tale definizione sottolinea due aspetti fondamentali:

1. il ruolo è l'**esplicitarsi dell'essere**, il suo manifestarsi con forme e caratteristiche peculiari, in quel momento particolare, è l'espressione della spontaneità e della creatività dell'individuo.

Per questo motivo nel condurre il mio gruppo di preadolescenti ho proposto attività in cui i singoli e il gruppo potessero sperimentare varie modalità di espressione di sé: la drammatizzazione, il racconto, il suono, il movimento, il colore, l'utilizzo di oggetti simbolici, ecc.

2. Nessun individuo esiste come entità a sé stante, indipendente dal contesto ma si esprime sempre in **relazione** ad altri esseri viventi o oggetti, i **controruoli**, appunto, che rappresentano l'esterno, la realtà, l'altro da sé. Ciò significa che il ruolo esiste solo in relazione ad un controruolo e che il controruolo è, a sua volta, attivato dai ruoli giocati dal ruolo stesso.

2.2 - Le matrici e le funzioni psicologiche e relazionali

La sperimentazione dei controruoli e, quindi, l'assunzione e la costruzione dei ruoli inizia dalla nascita e continua, attraverso varie fasi, per tutta la vita. Essa è facilitata da una serie di fattori che vengono chiamati **MATRICI**. La matrice è quello spazio e tempo in cui l'individuo sviluppa incontri, agisce ruoli e controruoli i quali determineranno la sua peculiare modalità di funzionamento nelle relazioni interpersonali.

Nella relazione con le figure d'attaccamento e l'ambiente in cui vive, i controruoli che il bambino incontra, rappresentano per lui il **mondo ausiliario**, ovvero l'insieme delle persone che hanno funzione di sostegno e nutrimento sia fisico che psicologico, lungo tutta la sua esistenza.

Il mondo ausiliario ha un'importante effetto integrativo e strutturante nella vita del bambino poiché attiva in lui le **FUNZIONI PSICOLOGICHE e RELAZIONALI** che favoriscono lo sviluppo evolutivo dell'essere. Il bambino, per costruire la propria identità, deve poter sperimentare, nell'attraversare le matrici, tutte le funzioni psicologiche e relazionali: ciascuna di queste diventa predominante

in particolari momenti evolutivi ma tutte sono comunque indispensabili e si ripresentano con diversi significati e gradi di maturità, per tutta la vita.

Qui di seguito presento brevemente, nel loro succedersi lungo lo sviluppo evolutivo, le *funzioni psicologiche e relazionali*² che il mondo ausiliario attiva nel bambino.

La funzione di **doppio** consiste nel dare voce, e quindi forma, ai pensieri, emozioni, bisogni, insomma al mondo interno dell'altro. Tale funzione è svolta dalla madre, primo controruolo nella vita del bambino, quando, quotidianamente, si sintonizza e dà voce ai bisogni, ai sentimenti e alle azioni del proprio figlio. Tale funzione nel corso dello sviluppo viene progressivamente interiorizzata dall'individuo che diviene capace di soffermarsi e prestare attenzione a ciò che sente dentro, per poi dargli forma di pensiero comunicabile (lo Osservatore).

La funzione di **specchio** si attiva ogni qualvolta una persona ha la possibilità di ottenere un rimando esterno da parte dei controruoli che incontra: nel corso dello sviluppo questa funzione viene attivata inizialmente dalla madre e ben presto da tutte le persone che entrano in relazione con il bambino. Tale funzione consente al bambino di individuarsi e di iniziare progressivamente a distinguere tra il mondo interno e la realtà esterna.

La funzione di **rispecchiamento** non può essere provocata intenzionalmente poiché è un processo che parte dalla persona ogni volta che ritrova e riconosce nell'altro parti di sé.

È quindi una funzione che facilita la conoscenza di sé attraverso la relazione con l'altro ed è importante soprattutto in preadolescenza dove la relazione e l'**identificazione** con il gruppo dei *pari* è importante per la conferma del sé: il ragazzo, riconoscendole nell'altro, riesce ad autorizzare parti di sé temute o rifiutate, scoprendo che fanno parte dell'umanità. A questo proposito mi sembra indicativo che Yalom consideri, tra i fattori terapeutici nella psicoterapia di gruppo, proprio l'*universalità*: i pazienti iniziano la terapia con la sensazione di essere gli unici ad avere certi problemi e quando scoprono che gli altri hanno esperienze e sentimenti analoghi provano grande sollievo.

La funzione di **gioco di ruolo** viene attivata dall'adulto, nella vita quotidiana, ogni volta che accetta di giocare un ruolo proposto dal bambino o quando è lui stesso che propone un ruolo al bambino: come spiegherò nell'ultimo capitolo, il gioco di ruolo è una normale fase nel processo di apprendimento del ruolo.

Il gioco di ruolo promuove l'autonomia del fanciullo poiché facilita in lui la sperimentazione e, successivamente, la creazione spontanea e personale di ruoli nuovi. L'adulto rischia però di ostacolare questo processo ogni volta che richiede al bambino di assumere in modo stereotipato e normativo un ruolo, impedendogli ogni possibilità di trasgressione o di iniziativa personale. Così facendo induce il minore a conformarsi e ad aderire in modo passivo al modello proposto-imposto dall'adulto: e anche questa è una forma di abuso, seppure spesso inconsapevole e non intenzionale.

La funzione di inversione di ruolo si attiva quando si dà la possibilità alla persona di mettersi dal punto di vista dell'altro da sé: questo consente il decentramento percettivo che aiuta il bambino a superare l'egocentrismo cognitivo e affettivo.

Per l'adulto mettersi nei panni del bambino consente di coglierne bisogni, timori e desideri ed essere quindi per lui un buon doppio. Per il bambino mettersi nei panni dell'altro significa rivedere il proprio modo di porsi nella relazione.

L'adulto attiva la funzione di Incontro se si relaziona al bambino per quello che è, nel qui e ora, e non come nelle relazioni transferali per quello che vede in lui. Talvolta l'adulto tratta il bambino non per quello che è ma per quello che rappresenta o per quello che gli evoca. Analogamente capita che sia il bambino a sollecitare risposte controtransferali o controdipendenti nell'adulto. L'incontro è invece una relazione telica, reciproca, bidirezionale, e non, semplicemente, una relazione caratterizzata da empatia e quindi

² Le *funzioni psicologiche e relazionali* rappresentano le modalità di funzionamento mentale che rispondono ai bisogni fondamentali di fusionalità, individuazione, identificazione, riconoscimento, ecc...

unidirezionale e asimmetrica.

La successione delle funzioni psicologiche appena presentate si intreccia e definisce la successioni delle cinque matrici di sviluppo.

Durante la fase della Matrice materna (vita fetale e prime settimane di vita) il bambino, in uno stato di totale necessità di accudimento e nutrimento, sperimenta una condizione di fusionalità nella relazione con la figura materna. La madre rappresenta il principale l'lo Ausiliario del bambino e assume per lui la funzione di doppio dando voce ai suoi bisogni, sentendolo come fosse parte di sé. La madre, in questa fase, è il controruolo che assegna i primi ruoli al bambino.

Nel passare alla Matrice d'identità (dai 2 mesi all'inizio della deambulazione), nella relazione col bambino, il controruolo materno assume anche la funzione di specchio.

La madre assegna al figlio ruoli corrispondenti ai suoi bisogni e al suo continuo oscillare tra bisogno di fusionalità e di individuazione e il figlio, attraverso la propria spontaneità, attiva a sua volta ruoli sempre più adeguati nella madre, suo principale controruolo.

Ora il bambino riconosce la madre, l'altro, come distinto da sé. La madre rimanda la figlio un'immagine positiva della realtà e della vita e riconosce al figlio di esistere come individuo separato da lei: è capace di mantenere la distanza ma continua a garantire la sicurezza e la possibilità di tornare.

Nel periodo della Matrice familiare (dalla deambulazione ai 4-5 anni), il bambino passa dalla dualità (madre/bambino) alla tripartita: il padre che fino a questo momento aveva avuto la funzione di sostenere la madre, aiuta ora il bambino a crescere favorendo la separazione dalla madre. Il padre è il primo rappresentante della realtà esterna al bambino, alla madre, e alla loro relazione ma in questo periodo si incontrano altri specchi nella relazione con i fratelli.

Durante la Matrice sociale (dai 4-5 agli 11-12), che approfondirà tra breve, il bambino sviluppa le competenze sociali extra-familiari e interiorizza i ruoli sociali della cultura di appartenenza.

L'ultima fase di sviluppo è quella della Matrice valoriale (pubertà e adolescenza) durante la quale l'adolescente si confronta con i valori della cultura di appartenenza ed è impegnato nella ricerca dell'identità personale.

2.3 - La Matrice Sociale

Nel passaggio attraverso le matrici materna e familiare vengono poste le basi di come il bambino si pone nei confronti dei suoi "altri significativi" e dell'ambiente sociale in cui vive.

La fase della Matrice Sociale, che va dai 4-5 agli 11-12 anni, e che intendo approfondire in questa sede, è sempre stata considerata, dalla psicologia dello sviluppo, come meno importante rispetto all'infanzia e all'adolescenza, considerate cruciali, tanto che Freud la chiama fase di latenza. In realtà in questi anni avvengono esperienze sociali e relazionali importanti rese possibili anche dai cambiamenti che avvengono nella struttura del pensiero.

Possiamo individuare 4 elementi di cambiamento che caratterizzano la matrice sociale:

1. Con la matrice familiare il bambino scopre la tripartita grazie alla presenza del padre, che si inserisce nella diade madre-figlio, sperimentando al contempo di essere il terzo nella relazione madre-padre.

Nel periodo della matrice sociale il bambino raggiunge una nuova modalità di relazione, caratterizzata dalla circolarità: ora è capace di relazionarsi contemporaneamente con più persone. La circolarità dà la possibilità all'lo-bambino di strutturarsi attraverso l'lo-Noi, ovvero grazie all'appartenenza ad una collettività: egli amplia la ricchezza dei ruoli e inizia a sentire l'appartenenza a categorie quali "figlio", "studente", "maschio", "femmina".

Il fanciullo confronta i ruoli acquisiti nelle matrici precedenti con le definizioni di ruolo della cultura in cui vive, stabilendo un continuo dialogo tra livello psicodrammatico, in cui la realtà può essere creata e trasformata dal fanciullo in base ai propri bisogni, e livello sociodrammatico, dove la realtà non può essere modificata dal desiderio ma esiste indipendentemente dal bambino. Sentire che si appartiene ad alcune categorie e percepire l'altro come

appartenente a specifiche categorie sono acquisizioni quasi contemporanee.

Per questo motivo il sociodramma si può utilizzare solo a partire dalla preadolescenza mentre prima si utilizza solo il gioco di ruolo.

2. Nella matrice sociale, attraverso varie fasi, emerge la matrice grupale del gruppo dei pari, ovvero la capacità di creare strutture di gruppo e di cooperare per il raggiungimento di un obiettivo comune. Parallelamente inizia ad emergere anche la matrice sessuale che progressivamente integra gli stadi eterosessuali (6-8 anni) e monosessuali (dai 7-9 ai 13-14 anni) precedenti con lo scopo di trovare l'identità sessuale e di evidenziare differenze e specificità.

Il gruppo dei pari diventa quindi sempre più importante e il gruppo di psicodramma diventa un luogo e un tempo in cui sperimentare e sperimentarsi nelle relazioni, riconoscendo sé e anche l'altro, maschio o femmina, simile o diverso da sé, in un contesto protetto mediato e tutelato dall'adulto. Importante è allora l'uso della sociometria per consentire l'esplicitazione dei bisogni e delle difficoltà relazionali, per poter poi scegliere le attività che consentono di intervenire favorendo cambiamenti evolutivi del singolo e del gruppo.

3. Nelle precedenti matrici gli lo-Ausiliari genitori assumono funzione di doppio e di specchio e, grazie alla tripartita, il bambino si confronta con altri adulti in un ambiente protetto e identificatorio (sperimentazione protetta dei controruoli). Ora il ragazzo deve affrontare una sperimentazione non protetta dei controruoli (adulti esterni alla famiglia) che richiede l'assunzione di ruoli sociali consoni alla situazione. L'atomo sociale si arricchisce di nuove figure verso le quali egli prova attrazione o repulsione: si tratta di controruoli sociali che rappresentano istanze normative, etiche, culturali.

Nel gruppo di psicodramma i ragazzi incontrano dei pari che svolgono la funzione di specchio e doppio in modo tutelante ed evolutivo, perché garantito dalla presenza dell'adulto, responsabile che vengano rispettate la circolarità e la regola della sospensione della risposta. Inoltre, attraverso la teatralizzazione ogni aspetto di sé ha la possibilità di essere riconosciuto e restituito con un applauso e con rispetto della sua dignità di essere.

Tutti i precedenti cambiamenti a livello relazionale ed emotivo, sono resi possibili anche dalle nuove acquisizioni dovute allo sviluppo cognitivo:

- a. il pensiero assoluto (ogni definizione è per sempre) diventa relativo (valido a seconda delle situazioni),
2. il bambino riesce a dare spiegazioni meccaniciste (nozione di causalità) abbandonando la credenza che tutto sia animato e fatto per l'uomo (concezione animista e finalismo universale),
3. da una modalità di pensiero soggettiva ed egocentrica il fanciullo diventa capace di ragionamento logico,
4. il bambino riesce ora a porre gli eventi in relazione tra loro.

Nella preadolescenza si può parlare quindi di psicodramma e di sociodramma veri e propri perché il fanciullo:

- ha raggiunto la piena capacità di inversione di ruolo (porsi e guardarsi dal punto di vista dell'altro) e l'uscita dall'egocentrismo⁴;
- utilizza il gruppo come matrice grupale;
- grazie alla capacità di pensiero relativo può accedere all'esperienza del tempo (presente, passato, futuro) ricondotto al qui ed ora e *questo consente, nel gruppo, il lavoro in semirealtà e in plusrealtà (fare progetti, immaginare il futuro)*;
- l'incontro con l'altro non è più limitato alla sola attrazione o repulsione ma consente anche la percezione dei sentimenti, pensieri, percezioni dell'altro.

³Stadio anteriore alla socializzazione (fino ai 7 anni), della **prima socializzazione** (dai 7-9 ai 13-14 anni), della **seconda socializzazione** (dai 13-14 anni).

⁴ Nel bambino piccolo si parla di *pre-inversione di ruolo*, di **gioco di ruolo**: egli sa mettersi nei panni dell'altro giocando il suo ruolo ma non riesce ancora a vedere se stesso con gli occhi dell'altro.

Capitolo 3

L'APPROCCIO PSICODRAMMATICO IN ETÀ EVOLUTIVA

Nella conduzione di un gruppo di persone in età evolutiva non si può semplicemente applicare il metodo psicodrammatico così come viene utilizzato con gli adulti: vanno fatte necessariamente delle modifiche che tengano conto dei cambiamenti che si susseguono nella struttura cognitiva e psicologica di individui in evoluzione.

Di seguito presenterò gli aspetti del metodo e della tecnica psicodrammatica che ho utilizzato nella conduzione del mio gruppo di psicodramma mostrandone l'integrazione con alcuni elementi del teatro e del playback theatre.

Per ragioni espositive ho distinto i diversi elementi ma nella realtà sono fortemente interagenti e costituiscono un sistema complesso tanto che spesso un discorso sconfinava in un altro. Anche l'ordine di esposizione può apparire non organico poiché piani e dimensioni differenti sono contemporaneamente presenti, sia durante la conduzione che durante la riflessione a posteriori: la dinamica lo Attore-lo Osservatore del direttore è fortemente messa alla prova!

3.1 - Semirealtà e Azione

Lo psicodramma ha un'origine teatrale (teatro della spontaneità di Moreno) quindi è un metodo che si occupa del mondo interno e relazionale attraverso l'**azione**, la scena e, come nel teatro, la **semirealtà**.

La **semirealtà** assomiglia alla realtà quotidiana ma *non è la realtà*, quello che vi accade non è reale, è intenzionalmente falsificato. Grazie alla ritualizzazione del passaggio dalla realtà alla semirealtà, il fanciullo partecipa all'azione ma sa che non è reale: questo rende esplicita la *distinzione* tra il luogo e il tempo dell'azione in semirealtà che è "falsa" e quello della realtà quotidiana, e quindi la distinzione tra realtà e fantasia

La semirealtà rappresenta ciò che è per il fanciullo il **gioco simbolico** e il **gioco di ruolo**: è il "come se", una realtà fittizia dove però le emozioni sono assolutamente reali, è per lui un'occasione, un luogo concreto dove sperimentare ruoli nuovi, in piena libertà, in condizioni protette dalle conseguenze della vita reale, insomma un luogo in cui si può provare e osare. A questo punto risulta evidente l'importanza, in età evolutiva, della semirealtà e dell'azione come strumento per permettere ai ragazzi di esplorare il possibile, sperimentare il cambiamento, esprimere il proprio mondo interno, sperimentare ruoli nuovi.

I fanciulli, rispetto agli adulti, hanno una gamma più ridotta di ruoli cristallizzati e questo guida ad un lavoro orientato più sulla dimensione del presente e del futuro, la sperimentazione di ruoli nuovi. Per questa ragione, con i preadolescenti si predilige l'utilizzo del gioco di ruolo, della proiezione nel futuro e della plusrealtà.

3.2 - Il gioco di ruolo

Il **gioco di ruolo**, oltre ad essere una funzione psicologica è anche una tecnica che consiste nel dare consegne che richiedono ai ragazzi di interpretare ruoli simbolici, fantastici, quotidiani, sconosciuti: questo consente loro di esprimere emozioni e bisogni e facilita l'interazione spontanea all'interno del gruppo. Inoltre consente di passare con immediatezza da una situazione di realtà ad una situazione di semirealtà dove esplorare situazioni, emozioni, ruoli illimitati.

Nel mio gruppo di psicodramma, ad esempio, ho utilizzato il gioco di ruolo nella sessione 9 quando ho dato questa consegna: "disponetevi su due file parallele, su due pareti opposte della stanza, ad ogni cambio le due file scalano in modo che ogni volta si cambia compagno. Descriverò una coppia ruolo-controruolo, al via le file si avvicinano e all'interno di ogni coppia A è il ruolo e B il controruolo, poi si fa inversione di ruolo. Nella seconda fase dell'attività, a turno un componente del gruppo propone una coppia ruolo controruolo.

Anche quando si **drammatizza** la storia di un componente del gruppo, i ragazzi giocano i ruoli del suo mondo interno sperimentando in questo modo nuove possibilità e ruoli specifici, presenti comunque nel loro ambiente familiare e sociale (la mamma, la maestra, il compagno, la ragazza...). Questo diventa per ciascuno l'opportunità di conoscere parti di sé e di apprendere

nuove modalità di relazione.

Nella sessione 8 ho chiesto ai ragazzi di pensare ad un momento della settimana per loro importante, nel bello e nel brutto; a turno ognuno poteva chiamare uno o due compagni del gruppo che lo aiutasse nel drammatizzarlo al gruppo che, successivamente, cercava di indovinare di cosa si trattasse. Alla fine il micro-protagonista diceva la sua verità. La consegna ha permesso ai ragazzi di essere scelti per ruoli nuovi o per interpretare ruoli noti in modo inedito. Questa possibilità è stata potenziata nel momento in cui l'lo Ausiliario doveva drammatizzare la propria storia e sceglieva intenzionalmente i ragazzi per il ruolo per loro più utile.

Insieme al gioco di ruolo ho utilizzato, per drammatizzare i racconti portati dai ragazzi nell'aggiornamento, la struttura rituale del **Playback Theatre**.

Il **Playback Theatre**⁵, utilizzato senza gli attori, è efficace con i ragazzi poiché facilita lo sviluppo della spontaneità, dell'espressività, della capacità di comunicare, dell'uso del corpo. Il tutto, inoltre, accadere in un contesto di rispetto del singolo e della storia che racconta. Il playback risponde, quindi, anche al **bisogno di raccontarsi**, di narrare la storia, di dividerla, di identificare se stessi nella propria immagine di sé e di sentirsi capiti, di farsi conoscere dagli altri.

Ho utilizzato il playback nella struttura del *racconto delle storie*: la storia viene raccontata dal narratore e messa in scena dai compagni e o dagli lo Ausiliari: lascio sempre che sia il narratore-protagonista a scegliere chi fa se stesso e i ruoli principali. Al termine della storia chiedo se si è rivisto o se vuole modificare qualcosa. In alcune situazioni questo diventa il punto di partenza per lo sviluppo di un breve lavoro col protagonista o di un gioco di ruolo di sapore sociodrammatico. In quest'ultimo caso, quindi, la dimensione psicodrammatica viene integrata da un **livello sociodrammatico**: la difficoltà con un amico diventa occasione per tutti per sperimentare soluzioni nuove con l'amico, non con quell'amico particolare.

Per aumentare l'efficacia del gioco di ruolo ho adottato alcuni strumenti:

- attraverso il rituale ho chiesto loro di provare ad **entrare rapidamente e spontaneamente in un ruolo** in modo da lasciarsi andare al vissuto e ai segnali che il corpo manda, evitando l'anticipazione razionale ma utilizzando l'azione spontanea e creativa: in questo modo i ragazzi creano, sperimentano e aggiustano i ruoli, mentre li agiscono.

- prima di interpretare un ruolo i ragazzi entrano in **presenza scenica** ovvero assumono, con tutto il corpo una postura neutra che segnala che la persona non sta interpretando alcun ruolo e/o che si sta preparando ad assumere un ruolo e/o che ha appena concluso l'interpretazione di un ruolo. Ciò consente ai ragazzi di entrare in contatto con il proprio corpo, significa prendersi e prendere sul serio l'altro. Il rituale del passaggio presenza scenica-ruolo-presenza scenica diventa una cornice tutelante e rassicurante che aiuta a contrastare la tendenza alla banalizzazione, che porta a bruciare nell'azione e nel riso le esperienze e le emozioni più profonde e difficili da guardare.

- I ragazzi imparano a **tenere conto del partner** attraverso attività, come la drammatizzazione, che richiedono una creazione collettiva: questo contrasta il protagonismo isterico di alcuni, come Filiberto che vorrebbe sempre fare e parlare per primo e più volte, e la tendenza competitiva vissuta rispetto alle prestazioni scolastiche.

- I ragazzi giocano i ruoli su un palcoscenico e acquisiscono la **consapevolezza del pubblico**: in questo modo viene messo in funzione l'lo osservatore, i ragazzi si confrontano con uno specchio sociale e questo facilita il decentramento percettivo.

- I ragazzi imparano a **chiudere** sostenendo la fase finale e l'applauso, imparando in questo modo a gestire la separazione e il cambio di ruolo.

3.3 - La proiezione nel futuro e la plusrealtà

La **proiezione nel futuro** è una tecnica che consiste nel far concretizzare attraverso l'azione una situazione del protagonista

⁵ Forma teatrale in cui uno staff di attori mette in scena, improvvisando, le storie narrate dal pubblico che può rispecchiarsi in esse.

che potrebbe avvenire nel futuro: nel dare forma alla dimensione futura la persona tiene presente i dati di realtà. È questa una tecnica efficace con i preadolescenti.

La **plusrealtà** è una tecnica psicodrammatica che consente alla persona di trasformare o creare una realtà che corrisponda ai suoi desideri.

3.4 - Attore e spettatore

C'è teatro quando sono presenti, nello stesso luogo e nello stesso tempo, almeno un *attore* e uno *spettatore*, uno che guarda e uno che è guardato: *qualcuno fa qualcosa sotto gli occhi di qualcuno che lo guarda e sa di essere guardato e chi guarda sa che chi è guardato sa che lui lo guarda*. Anche nello psicodramma, dunque, che affonda le sue radici nel teatro, c'è consapevolezza reciproca tra attore e spettatore, protagonista e pubblico: è perciò un *evento relazionale*, pubblico.

In età evolutiva questa caratteristica del teatro è fondamentale poiché da al fanciullo la possibilità di essere visto e riconosciuto dai pari e dall'adulto, di guardare da fuori i suoi pari e osservare situazioni che nella quotidianità non sperimenta. A partire da questo bisogno ho cercato di dare consegne, nella conduzione del gruppo di preadolescenti, che dessero un ritmo equilibrato alla combinazione degli elementi qui sotto elencati.

1) Alternanza tra guardare ed essere guardato: nelle attività ogni fanciullo del gruppo ha sperimentato l'alternanza tra momenti in cui i compagni lo guardavano agire, esprimersi, e momenti in cui era lui a guardare i compagni. Tale alternanza ha consentito ai ragazzi di imparare a:

- **Saper guardare l'altro:** guardare intenzionalmente l'altro significa occuparsi di lui e uscire dall'egocentrismo percettivo ed emotivo, significa comprometersi nella relazione, rischiare l'incontro o il rifiuto, significa anche prendere consapevolezza di sé in relazione con l'altro. *Nella sessione 3 ho utilizzato, ad esempio, l'attività dello specchio a coppie in cui, invertendo ogni volta i ruoli, uno di fronte all'altro, un ragazzino imitava i gesti dell'altro, poi ne continuava il movimento da dove si interrompeva e infine lo guidava come un burattino, attraverso fili immaginari.*

- **Ascoltare la storia dell'altro** permette ai ragazzi di ritrovare somiglianze o differenze con se stessi, arrivando a conoscersi meglio (**rispecchiamento**) e di occuparsi dell'altro per dare valore alla sua storia, anche quando poi la devono drammatizzare. Per i ragazzi, così come per gli adulti, poter parlare ed essere ascoltati è già terapeutico: hanno **bisogno di raccontarsi**. I preadolescenti, ma anche i bambini più piccoli, mostrano di apprezzare, tanto da richiederlo essi stessi, il momento in cui ci si aggiorna, chiedendo di raccontare una cosa bella ed una brutta della settimana. E questo anche se si tratta di un momento in cui devono *stare*, in contrasto con la loro fame d'azione.

2) Capacità di fare degli stop: ho proposto attività che richiedevano ai ragazzi, ad esempio di ballare e bloccarsi, congelati, ogni volta che interrompevo la musica: lo stop fisico aiuta la consapevolezza posturale e spaziale, consente di portare l'attenzione sull'attore soprattutto per quei ragazzi, come Filiberto, nel mio gruppo, incapaci di stare fermi;

3) Alternanza comunicativa: la capacità di fare degli stop, interrompendo l'attività, lascia lo spazio per guardare l'altro introducendo la possibilità di sperimentare sia il ruolo attivo che passivo, del guardare ed essere guardati, dell'essere attore e pubblico.

4) Alternanza intenzionale di Semirealtà (come se, gioco simbolico, drammatizzazione) e **Realtà** (qui e ora del gruppo), simile all'alternanza tra Azione (lo Attore) e Riflessione (lo Osservatore). È un elemento importante in età evolutiva poiché la **fame d'azione** e lo **sviluppo psicomotorio** portano nel bambino un intenso bisogno di motricità e di corporeità, spesso difficili da controllare ed eccessive nell'intensità (spesso al contrario degli adulti, i bambini devono essere "raffreddati"). Il rischio è di bruciare nell'azione afinalizzata contenuti importanti e profondi: per questo, nella scelta delle attività, è importante alternare spontaneità e controllo, immobilità e movimento, voce forte e silenzio, attività motoria e verbalizzazione.

3.5 - L'azione

Lo psicodramma è fondato sull'**azione** pertanto lo

psicodrammatista **pensa per scene**. Con gli adulti si corre spesso il rischio di pensare "sulle scene", ovvero di lasciare che la parola, intesa come racconto, razionalizzazione, diventi centrale.

Questo non è possibile quando si fa psicodramma in età evolutiva perché i fanciulli esprimono e raccontano le proprie relazioni personali, la sofferenza e il disagio, *agendo ruoli sociali reali o fantastici*. Nel gruppo preso in considerazione i ragazzi raccontano i **fatti**, certo, ma le **emozioni**, la fatica, il malessere, il loro **mondo interno**, si manifesta nell'**azione**. *Il disagio di Serena nel suo corpo, ad esempio, viene fuori nel modo rigido e impacciato con cui si muove giocando a mosca cieca, Giacomo racconta pacato dei voti che prende a scuola e dei compagni di classe ma nel gioco di ruolo esplose la sua rabbia nel gettarsi a terra, Filiberto è entusiasta per ogni proposta ma poi non rispetta il turno dei compagni, ecc, si dichiara soddisfatto di ogni cosa ma, dando voce al burattino, afferma di essere triste e di non avere amici...*

3.6 - Spontaneità e Creatività

Per lavorare in modo efficace attraverso l'azione ho cercato di stimolare, nei ragazzi, il cruciale fattore S-C, la spontaneità e la creatività, elementi fortemente interdipendenti.

La **creatività** è l'atto concreto con cui i fanciulli danno risposte nuove a situazioni conosciute o cristallizzate (stereotipate) o risposte adeguate, che integrino i bisogni personali alle richieste dell'ambiente, a situazioni nuove. La **spontaneità**, antitetica all'ansia, è la disposizione interna che rende possibile l'atto creativo.

Con i preadolescenti che, rispetto agli adulti, hanno una minore gamma di ruoli cristallizzati e una grande quantità di ruoli ancora da sperimentare, scoprire o adattare alla realtà sociale esterna e ai propri bisogni, ho utilizzato molto attività in cui viene stimolata la **spontaneità** ad assumere ruoli nuovi e **creativi** poiché, in particolare in età evolutiva, l'**azione** è lo strumento principale per l'apprendimento: i ragazzi parlano di sé nella scena, interpretando un ruolo.

3.7 - Il Medium

La spontaneità, per diventare un atto creativo ha bisogno di un medium che sia contemporaneamente vincolo e opportunità espressiva. Il **Medium** è il materiale, l'insieme di tutto ciò che consente una qualsiasi attività: cuscini, musica, teli, fogli e pastelli, sedie. Ma anche le persone, nel momento in cui svolgono la funzione di lo Ausiliario sono dei medium. Come scrive Dotti (Milano, 2002) il medium svolge diverse funzioni nel gruppo:

- il materiale, soprattutto quando è simbolico, fa da *cuscinetto* tra il conduttore e il gruppo poiché assorbe e attenua le reazioni transferali, poiché viene investito di contenuti ed emozioni;
- il materiale diventa un oggetto transizionale tra conduttore e gruppo: connette e dà accesso al mondo interno da un lato e realtà esterna, mondo sociale e relazionale, dall'altro: una sorta di terreno neutro che da una parte rassicura perché mantiene una "distanza di sicurezza" dall'altra facilita lo scambio e l'espressione di sé;
- il materiale facilita la produzione simbolica e fantastica consentendo il passaggio dalla realtà alla semirealtà: diventa quindi opportunità espressiva;
- il materiale diventa contemporaneamente vincolo percettivo: il materiale interno per esprimersi assume una buona forma, sociale, determinata proprio dai contorni definiti offerti dal materiale, dal contesto relazionale e spaziale in cui si svolge l'attività. Si tratta quindi di un vincolo virtuoso che offre opportunità di espressione e di relazione con l'Altro da sé.

Nel gruppo ho utilizzato il travestimento, in occasione del carnevale, una palla trasparente come simbolo dell'uovo di Pasqua, da scartare per trovare una sorpresa da donare al gruppo, un burattino che è diventato un personaggio inventato, i cuscini colorati per esprimere com'è andata la settimana appena trascorsa, ecc.

3.8 - Funzioni psicologiche e relazionali

Come si è detto, nel precedente capitolo, alla base dei metodi d'azione e alla base dello sviluppo della persona vi è l'**attivazione intenzionale** delle **funzioni psicologiche e relazionali** da parte degli adulti, i controruoli che il fanciullo incontra nella quotidianità. La differenza, nel condurre gruppi di persone in età evolutiva rispetto a gruppi di adulti consiste, non tanto nella diversità delle tecniche utilizzate, quanto piuttosto nella prevalenza di utilizzo di

una o dell'altra, in base al momento evolutivo e alle funzioni che vanno attivate. Le tecniche che presenterò ora hanno ciascuna un corrispettivo nelle funzioni psicologiche e relazionali attive nel corso dello sviluppo evolutivo del bambino.

Funzione e tecnica di doppio (fusionalità).

Durante la sessione di psicodramma si utilizza la tecnica del doppio quando un membro del gruppo mette in parole i contenuti e le emozioni che ritiene che l'altro stia provando, oppure quando si dà al singolo la possibilità di fermarsi, portare l'attenzione su ciò che gli sta passando, di dargli forma di parola.

Nel gruppo che ho condotto spesso gli adulti hanno dato voce ai vissuti dei ragazzi, in particolare in occasione dei lunghi ma significativi silenzi, gesti, sguardi di Emanuela, o del vuoto paralizzato di Simona.

Nelle verbalizzazioni al termine delle attività è stato lasciato lo spazio ai ragazzi di attivare su se stessi la funzione di doppio: si è trattato però di momenti brevi soprattutto all'inizio; è sempre prevalsa l'attivazione intenzionale da parte degli adulti e solo alcuni dei ragazzi, attraverso il progressivo allenamento sono arrivati a fare verbalizzazioni più autoriflessive. Generalmente, nelle verbalizzazioni al termine delle attività, i ragazzi hanno espresso solo gradimento o difficoltà nello svolgimento delle attività: ho scelto spesso, quindi, di utilizzare come starter un lo Ausiliario in modo di mostrare la possibilità di esprimere sentimenti più difficili. La presenza di cinque adulti ha dato in questo caso la possibilità di aggiungere elementi difficili da esprimere o non colti dai ragazzi.

Ad esempio, quando nella sessione 12, propongo un'attività di saluto, in cerchio seduti, in cui, uno alla volta, ogni componente del gruppo va a salutare ogni compagno nel modo che gli piace e poi i compagni vengono a ricambiare, durante la verbalizzazione l'lo Ausiliario facendo un doppio per il gruppo, introduce l'imbarazzo e il disagio davanti ai saluti che comportano l'abbraccio.

Qui sono evidenti le funzioni che il doppio svolge:

- sentire le proprie emozioni e pensieri espresse e quindi riconosciute dall'altro, da al bambino la conferma di sé, la sensazione che la propria soggettività ha dignità e diritto di esistenza e può essere espressa e comunicata agli altri;

- il doppio autorizza e riconosce anche i contenuti più difficili da esprimere;

- la percezione che gli altri riconoscono e condividono i propri vissuti da al fanciullo il senso di appartenenza e la sensazione di un contesto, il gruppo, che lo può capire e non lo giudica (*Serena afferma, nella sessione 16, che nel gruppo sta bene e non si sente giudicata*);

- il doppio poiché espresso dall'altro, specialmente se adulto, dà chiarezza ed esplicita contenuti confusi o ancora indistinti;

- il doppio aiuta chi lo riceve ad ascoltare le proprie emozioni che si esprimono, impedendo il rifugio nel razionale (*Giacomo tende a stare sulla dimensione descrittiva delle cose che fa a scuola ma il doppio dell'lo ausiliario lo porta ad ascoltare la sua parte sofferente, di disagio, quando Serena fa la rivelazione, il doppio del direttore sulla fatica e la sofferenza della ragazza nelle relazioni in classe, porta Giacomo a esprimere il proprio disagio con i compagni*).

Col crescere dell'età, andando verso l'adolescenza, diviene più importante il doppio del gruppo dei pari: nel mio gruppo è ancora importante e strutturante il doppio che proviene dagli adulti lo Ausiliari.

In particolare con Emanuela si è mostrato necessario da parte degli adulti l'utilizzo del **doppio corporeo**, dare voce a una voce che non riesce a uscire e dare corpo ad un corpo che non riesce ad esprimersi compiutamente: è stato necessario utilizzare i ruoli psicosomatici per avviare e far evolvere la relazione. Questo ha significato, con Emanuela in particolare, ma anche con i ragazzi del gruppo, utilizzare gli attivatori corporei, ovvero le esperienze relazionali di tipo non verbale, quei controruoli elementari come ad esempio, il guardare e distogliere lo sguardo, lo stare di fianco e dietro, l'avvicinarsi e l'allontanarsi, il fare solletico e l'accarezzare. Questi controruoli corporei hanno essenzialmente la funzione di assegnazione di ruolo ma svolgono anche la funzione di doppio e di

specchio. Nel caso di Emanuela hanno aumentato la comunicazione verbale e il contatto visivo nei confronti prima degli adulti, poi dei compagni del gruppo.

Funzione e tecnica di specchio

L'attivazione della funzione di specchio consente al fanciullo di:

- confrontare l'autopercezione di sé con la percezione degli altri: la consapevolezza di differenze o somiglianze gli consente aggiustamenti e cambiamenti nella relazione con gli altri;

- percepire il mondo esterno come realtà indipendente, che non può essere modificata in base al desiderio (dimensione sociodrammatica);

- attivare l'lo osservatore poiché lo specchio impone uno stop che costringe ad osservarsi, contrastando la fame d'azione tipica del bambino;

- confrontare l'atomo sociale percepito con quello reale aiuta a rimanere su un'esame di realtà;

Si tratta di una funzione che diventa poi cruciale nella costruzione dell'identità e perciò acquista nuovo significato a partire dalla matrice sociale: nella preadolescenza, accanto allo specchio dell'adulto diviene importante quello del gruppo dei pari. La presenza dei compagni e degli lo Ausiliari ha consentito nel mio gruppo, a ciascun ragazzo, di poter scegliere. Inizialmente sono stati gli lo Ausiliari ad essere scelti prevalentemente per ricevere degli specchi ma col passare del tempo, con l'aumentare della coesione e del senso di appartenenza, sempre più i coetanei. In questa scelta si è vista anche la differenza dei ragazzi sulla linea di sviluppo evolutiva: alcuni ragazzi hanno scelto sempre più i coetanei, altri gli lo Ausiliari e alcuni il Direttore.

Nella prassi si attiva la funzione e si utilizza la tecnica dello specchio quando:

- il protagonista può osservare da fuori la sua scena e quindi, se stesso, come nella drammatizzazione dell'aggiornamento, attraverso il playback, o la statua di come mi sento rappresentata dal compagno;

- ogni membro del gruppo riceve dagli altri un rimando su come viene percepito: questa operazione va molto guidata in modo da evitare specchi negativi fatti in modo destabilizzante ("scegli qualcuno che ti presenti al nuovo compagno", "qualcosa che ti è piaciuto molto di...", ecc).

Funzione e tecnica di rispecchiamento

Un momento privilegiato in cui, nella sessione di psicodramma, emerge esplicitamente il rispecchiamento è il momento finale dello **sharing**, quando i membri del gruppo vengono invitati a comunicare i loro vissuti, le risonanze, le immagini e i ricordi fatti emergere dall'azione psicodrammatica.

Il rispecchiamento è una funzione che viene facilitata molto durante l'azione, nella drammatizzazione delle storie: nel condurre il mio gruppo ho stimolato molto il rispecchiamento proponendo spesso attività di questo tipo ma senza sfruttarne appieno le potenzialità. In supervisione mi sono resa conto che tante volte avrei potuto chiedere esplicitamente se "è capitato anche a voi qualcosa di simile?", dopo una drammatizzazione, per esplicitare le somiglianze e magari partire con un lavoro psicodrammatico o con un gioco di ruolo. L'ho fatto solo dopo che Serena ha svelato al gruppo il segreto della malattia e Diego e Giacomo hanno potuto esprimere, per somiglianza, la loro sofferenza nella relazione con i pari.

È questa una funzione che richiede a noi adulti un grande senso di responsabilità nella consapevolezza di essere noi stessi luogo di rispecchiamento per i ragazzi: è necessario un rigoroso rispetto per evitare abusi e trasmettere valori o giudizi.

Funzione e tecnica di inversione di ruolo

È la tecnica fondamentale dello Psicodramma, utilizzata spesso nell'azione durante il lavoro con il protagonista, il quale assume il ruolo degli altri significativi presenti sulla scena.

Invertire i ruoli con un altro da sé consente il **decentramento percettivo** che consente di cogliere se stessi attraverso gli occhi dell'altro e/o di percepire il particolare modo di sentire dell'altro. È una funzione che richiede la contemporanea attivazione dell'lo Attore, che gioca il ruolo, e dell'lo Osservatore, che lo osserva.

Nel gruppo considerato ma, a mio parere, nel lavoro con i

preadolescenti, la funzione di inversione di ruolo risulta fondamentale nel consentire la ristrutturazione dell'**atomo sociale percettivo**⁶: mettersi nei panni degli altri (amici, compagni, insegnanti, allenatori...), assumendone il punto di vista, consente ai ragazzi di acquisire consapevolezza del proprio modo di porsi nella relazione e di sperimentare, nel contesto accettante e non giudicante del gruppo, ruoli nuovi e più adattativi. *Nella sessione 7 ho chiesto di "pensare a tre persone che in questo periodo mi fanno stare bene. Le dico, poi scelgo quella che mi conosce meglio e che può parlare di me", successivamente ho fatto l'intervista a quella persona in inversione di ruolo.*

L'inversione di ruolo con il bambino, da parte dell'adulto, che nella relazione ha più potere, consente di cogliere i bisogni, le fragilità, le risorse del fanciullo. Durante la supervisione abbiamo utilizzato molto questa tecnica, io e gli io ausiliari: ci ha consentito di gestire i sentimenti conflittuali e le identificazioni nei confronti dei ragazzi e ci ha aiutati nella preparazione degli specchi finali da dare ai ragazzi nella fase di chiusura del gruppo.

Funzione di incontro

Obiettivo dello psicodramma è quello di favorire la possibilità di incontri reali della persona con gli altri membri del gruppo, il direttore e, quando ci sono, gli io ausiliari e al tempo stesso incontri "virtuali" con gli altri significativi del mondo interno del singolo: questo è stato per me fine e mezzo di sottofondo, per tutta la conduzione del gruppo.

3.9 - Gli Adulti: direttore e Io Ausiliari

Generalmente, come abbiamo visto nel capitolo precedente, le funzioni psicologiche vengono attivate, nella vita quotidiana dei fanciulli dall'ambiente esterno, dagli altri significativi i quali si pongono come controruoli che, dotati di intenzionalità e consapevolezza, attivano, all'interno della relazione, le funzioni psicologiche e relazionali atte a rispondere ai bisogni dei fanciulli. Tuttavia, accade che gli adulti, per loro storia personale, attivino nella relazione con i ragazzi e i bambini funzioni psicologiche e relazionali che, invece di favorire, ostacolano lo sviluppo. L'essere umano ha però la capacità di riparare e colmare funzioni sperimentate poco o in modo inadeguato attraverso esperienze di vita riparative oppure attraverso interventi terapeutici.

Questo è l'obiettivo che il direttore si pone nel condurre un gruppo di fanciulli e questo il motivo per cui, nei gruppi di psicodramma in età evolutiva, devono essere presenti, oltre al **direttore** degli **Io-Ausiliari professionisti**: tali adulti assumono la suddetta funzione riparatoria e/o ricostruttiva. Il numero dipende dall'età, dal numero, dalla gravità della patologia. Generalmente è importante che siano almeno 2 e che i gruppi non superino le 7 unità. Gli adulti, nel gruppo considerato, hanno quindi svolto, con consapevolezza, intenzionalità e responsabilità, la funzione di **doppio** mettendo in parole e dando forma a quanto espresso dai ragazzi attraverso altre modalità espressive, facendoli in questo modo, sentire capiti e accettati nella loro soggettività.

In secondo luogo hanno partecipato alla pari alle attività ma sono comunque rimasti adulti, che sanno assumere ruoli adulti di contenimento, normatività, sicurezza, autorità. Gli Io Ausiliari rappresentano un *oggetto intermediario mobile* che connette il bambino al mondo adulto, svolgono la funzione di sostegno dell'io e di **specchio** nei momenti di realtà, luogo fisico di attribuzione dei controruoli significativi e delle proiezioni transferali nei momenti di semirealtà.

Il ruolo del **direttore** è quello di farsi garante del setting, di regolare la sequenza delle attività, di sottolineare il passaggio dai momenti di realtà (qui ed ora del gruppo) ai momenti di semirealtà (come se). Insieme agli Io Ausiliari svolge funzione di specchio e di doppio e spesso partecipa alle attività insieme ai ragazzi, soprattutto all'inizio del percorso, poi gradualmente e sempre più

questa funzione si sposta sugli Io Ausiliari. La direttività del direttore con i ragazzi, come del resto con gli adulti, è operativa, non valoriale: il direttore non passa contenuti e valori.

Come direttore, nel mio gruppo, ho svolto molto la funzione di *doppio*, soprattutto all'inizio o nei momenti in cui sono emersi contenuti profondi: col susseguirsi delle sessioni gli Io Ausiliari mi hanno affiancata sempre di più man mano che conoscevano i ragazzi e il metodo. Come direttore ho assunto solo io, invece, la funzione di doppio e di specchio rispetto al **gruppo**, perché io l'ho condotto, attraverso un percorso di cui ho mantenuto una consapevolezza d'insieme e perché, proprio per questo, ho potuto pensarla da fuori.

Nei gruppi in età evolutiva il direttore partecipa ad alcune attività: io ho partecipato spesso al riscaldamento iniziale, ai saluti, alle partecipazioni e, soprattutto all'inizio, agli aggiornamenti. La mia maggiore partecipazione iniziale ha avuto anche l'obiettivo di formare gli Io Ausiliari al ruolo, guidandoli e sostenendoli nelle loro complesse funzioni, a maggior ragione non avendo loro alcuna formazione psicodrammatica.

3.10 - Il gruppo

Ogni essere umano può essere agente terapeutico per ogni altro essere umano, quindi, oltre al direttore e agli Io Ausiliari, i componenti del gruppo sono importanti agenti terapeutici l'uno per l'altro. Lo psicodramma non può prescindere dal **contesto interpersonale**: il **gruppo** svolge la funzione di **mondo ausiliario** per ciascun individuo, ovvero quell'insieme di condizioni concrete e umane che consentono di esplorare il proprio mondo interno e relazionale e di sperimentare, modificare, costruire, in un ambiente protetto, ruoli sempre più efficaci. È il corrispettivo "comunitario" del ruolo di io ausiliario svolto dalla *madre* nella prima relazione di attaccamento.

Nello psicodramma il direttore deve "creare" un gruppo che possa essere mondo ausiliario e consentire ai membri, che hanno sperimentato contesti gruppali (familiari e non) e relazioni di attaccamento in modo problematico o problematiche, di sentire un contesto accettante, che trasmette fiducia, che consente di vivere esperienze emotive correttive. È quello che, nel capitolo precedente, ho chiamato **matrice grupppale**.

3.11 - Il rituale o ritualizzazione

Il direttore utilizza il rituale per sottolineare con chiarezza il **passaggio dalla realtà alla semirealtà** allo scopo di sottolineare l'importanza dell'attività proposta e dare dignità a quanto sta per prendere forma sulla scena. È quella cornice che, nella sua ripetitività, dà sicurezza, evitando a chi si mette in gioco rischi o danni per sé e per il gruppo.

È rituale il setting, la durata della sessione, le regole, la suddivisione degli spazi (lo spazio dell'azione, del pubblico, dei materiali...), è rituale il momento iniziale di togliersi le scarpe e mettere le calze antiscivolo, il cerchio iniziale in cui ci si guarda all'inizio della sessione.

Il rituale adempie a diverse funzioni:

- da sicurezza e riduce l'ansia, crea una sorta di terreno neutro, un'area transizionale, dove i fanciulli possono esprimersi perché è possibile il controllo di ciò che non conoscono. La struttura prevedibile consente di prevedere il non prevedibile come è avvenuto con il mio gruppo mantenendo il rituale dell'aggiornamento: sapevano di avere quel momento anche se non sapevano cosa sarebbe accaduto e per nessuna ragione al mondo hanno mai voluto saltarlo.

- Garantisce giustizia, un clima di rispetto e di ascolto nella relazione tra i fanciulli. Il rituale è uno degli strumenti che contribuiscono a creare nel gruppo **relazioni intersoggettive**, dove viene rispettata e valorizzata la soggettività di ogni persona. Ogni ragazzo ha il suo spazio e momento di espressione, garantito dall'adulto, dalla regola della **sospensione della risposta**, dal rituale, dall'alternanza di azione e ascolto e i ragazzi lo imparano in fretta. La struttura da loro sicurezza, vincolo e insieme libertà di esprimersi e di essere creativi.

- A livello più strettamente cognitivo la ripetizione coerente aiuta a strutturare e dare ordine alle situazioni sperimentate dai ragazzi.

- Per i ragazzi il rituale è importante poiché fa loro sentire che

⁶L'**atomo sociale percettivo** è il complesso di vissuti e percezioni relativi a ciascuno degli *atomi sociali* della persona. L'**atomo sociale** è l'insieme degli Altri Significativi che fanno parte dell'ambiente di un individuo in uno specifico periodo di vita e che interpretano i suoi ruoli complementari. Nella vita di una persona possono essere contemporaneamente presenti diversi atomi sociali e possono altresì modificarsi nel corso dell'esistenza.

sta per iniziare qualcosa di speciale e che l'adulto dà valore alla loro attività; in questo modo imparano a fare uno stacco dalla realtà, a passare da situazione formale ad una situazione magica, semireale.

3.12 - Fusionalità e individuazione

Sia nell'ambito di una stessa sessione di psicodramma, sia nel dipanarsi delle sessioni nel tempo, il direttore è attento a mantenere un equilibrio armonico tra momenti di fusionalità e di individuazione, che corrispondono anche a diverse tappe dello sviluppo evolutivo. Si tratta di due bisogni dell'uomo che possono essere compresi solo in una dimensione relazionale poiché la *fusione* implica il confondersi di due o più entità, e l'*individuazione* comporta il distinguersi di un'entità rispetto ad altre.

Il bisogno di **fusionalità** consiste nel bisogno della persona (ruolo) di andare verso l'altro (controruolo) e si esprime attraverso ruoli in cui l'individuo si affida e si abbandona all'altro. Il direttore attiva esperienze fusionali, ad esempio, quando attiva la funzione di doppio in cui fornisce al protagonista/individuo un alter-ego che, in interazione empatica, amplifica, definisce meglio, esplora emozioni e conflitti della persona. È quel fa la madre quando risponde ai bisogni del proprio bambino, dando voce alle sue emozioni, creando le condizioni perché si sviluppi un *attaccamento sicuro*.

Il bisogno di **individuazione** consiste nel bisogno di separarsi dall'altro per affermare la propria specificità ed individualità e si esprime in comportamenti di distacco e allontanamento dall'altro. Il direttore, per attivare esperienze di individuazione, utilizza la funzione di specchio che permette all'individuo di autodefinirsi in relazione con gli altri.

Nelle situazioni di equilibrio tra fusionalità e individuazione può emergere il bisogno maturo di **alterità**, ovvero la ricerca dell'altro, per il puro piacere della scoperta del nuovo e dello sconosciuto: la funzione di *inversione di ruolo* viene attivata dal direttore per far emergere e sviluppare la ricerca di alterità. Appare chiaro come nelle situazioni di fusionalità tra i membri del gruppo (o con le figure significative del proprio mondo interno, durante il lavoro da protagonista) si possono sperimentare situazioni di accudimento e riconoscimento funzionali, riparativi e correttivi rispetto a quelli appresi nelle relazioni passate.

Nel gruppo che ho condotto ho cercato di alternare, sulla base dei bisogni emergenti, momenti fusionali in cui il gruppo ha potuto stare in contatto fisico o emotivo, in cui ha costruito insieme un luogo comodo che ospitasse tutti, ecc a momenti individuali dove i ragazzi hanno ricevuto specchi o hanno espresso parti di sé differenti da quelle degli altri che in quel momento hanno costituito il pubblico e/o il controruolo.

3.13 - La struttura della sessione

Nella conduzione del gruppo di preadolescenti ho dato alle sessioni una struttura nella quale ho lasciato alcuni elementi ricorrenti: i saluti iniziali, un'attività più ludica di riscaldamento alla relazione, l'aggiornamento e un'attività centrale.

L'attività di aggiornamento si è ripetuta in ogni sessione ma con modalità sempre differenti e, in alcune situazioni, è diventata l'attività centrale della sessione. In altri casi l'aggiornamento è stato più veloce per dare spazio ad un'attività centrale proposta allo scopo di lavorare su tematiche comunque emerse dagli aggiornamenti dei ragazzi e dalle reazioni osservate dagli adulti durante le attività di riscaldamento o di espressione di sé e di arricchimento del co-conscio del gruppo.

Capitolo 4 IL PERCORSO DEL GRUPPO

In questo e nel prossimo capitolo intendo presentare le riflessioni fatte, durante la supervisione insieme agli lo Ausiliari, e a posteriori, rivedendo e ripensando alle sessioni, da un duplice punto di vista:

1. le **fasi** di sviluppo attraversate dal *gruppo*,
2. l'**evoluzione dei ruoli** di ogni singolo componente del gruppo.

Oltre a rappresentare i due livelli di analisi della mia esperienza di conduzione, lo sguardo al gruppo e al singolo è stato, durante le fasi delle sessioni, ciò che mi ha guidata nel scegliere quali attività proporre e come formulare le consegne. Nel corso del tempo dentro

di me è andata costruendosi la *storia* del gruppo e dei singoli in un continuo dialogo, reciproco, complementare, a volte consapevole a volte più istintivo.

4.1 - Le fasi del gruppo

Le sessioni, complessivamente, sono state 22: il gruppo era quindi a termine, con un inizio e una fine predeterminata, pertanto sin dal principio era evidente che non potevo prescindere da un primo momento di costruzione del gruppo e di una fase conclusiva di chiusura. Si è trattato inoltre di un gruppo chiuso in cui le persone iniziano e finiscono insieme, senza nuovi ingressi o interruzioni previste: si è lasciato solo il primo mese aperto a nuovi ingressi per esigenze organizzative di invio. Ripercorrendo la storia del gruppo ho potuto distinguere quattro fasi: la nascita, l'emergere delle fragilità, la svolta e la chiusura.

4.1.1 - Prima fase: la nascita del gruppo (sessioni 1-8)

Nella prima fase il mio obiettivo era quello di trasformare un insieme di ragazzi di età, sesso, difficoltà differenti, in un gruppo inteso in senso psicodrammatico.

Nella prima sessione, ho iniziato il lavoro con un gruppo formato da quattro io ausiliari, e quattro ragazzi dei quali solo una già conosciuta e con indicazioni diagnostiche molto generiche. Ho scelto, pertanto, la **gradualità** nelle attività proposte, partendo da consegne che tenessero il livello di ansia più basso possibile. Questo mi ha consentito, nelle prime sessioni, di valutare il livello di *spontaneità* dei ragazzi, osservando la reazione alle richieste che via via gli facevo, e al tempo stesso di familiarizzarli e "addestrarli" progressivamente alla metodologia psicodrammatica.

I ragazzi sono arrivati al gruppo in seguito alla decisione dei loro genitori, eccetto Amina che ho potuto incontrare direttamente: la loro **motivazione** iniziale era pertanto esterna a loro, assomiglia di più ad un invio "coatto", una decisione dei genitori cui loro hanno aderito, fidandosi. Nella prima sessione, infatti, hanno mostrato di non avere alcuna aspettativa su ciò che avrebbero fatto nel gruppo ma sono apparsi sollevati quando ho chiarito che non si sarebbe fatto nulla che in qualche modo richiamasse o avesse a che fare con la scuola. Il **contratto** iniziale con i ragazzi è risultato un momento indispensabile e importante per passare dal non detto, dalle fantasie, ad un punto di partenza comune sulla base del quale la motivazione è poi mutata diventando una scelta personale.

Nelle prime sessioni ho partecipato alle attività esponendomi per primo con convinzione e serietà, facendomi in questo modo garante della serietà e del rispetto nei confronti dei ragazzi. Insieme a me, sono stati gli **lo Ausiliari** che hanno suggerito nuovi modi di esprimere se stessi, facendo da doppio a ciò che i bambini provano. Una caratteristica fondamentale, quanto difficile, per chi fa l'lo Ausiliario nei gruppi di ragazzi è la scelta, tra le risonanze personali, di quella più vicina e più adatta ai bisogni del singolo e del gruppo. Si tratta di mantenere una buona *dinamica lo Attore-lo Osservatore*: l'lo Attore deve immergersi nell'attività, mettendosi in gioco, al pari dei ragazzi, e, contemporaneamente, l'lo Osservatore deve cogliere i bisogni ed emozioni, espressi e inespressi, sia del gruppo che dei singoli, trovando il modo più adatto per esprimerli o per consentirne l'espressione.

Nelle prime sessioni ho utilizzato prevalentemente brevi attività con struttura di *gioco* ma capaci di attivare le **funzioni psicologiche**: soprattutto doppi e specchi che partono principalmente da attivatori corporei. Ho alternato ad attività psicomotorie, momenti di stop caratterizzati da *verbalizzazioni* che, in questa prima fase, sono state brevi e limitate al gradimento e alla preferenza delle attività proposte: insieme agli lo Ausiliari ho mostrato nelle mie verbalizzazioni, attenzione alla dimensione emotiva mostrando ai ragazzi possibilità di ruoli nuovi.

Principalmente i ragazzi hanno sperimentato l'alternanza tra attore e pubblico, tra azione e osservazione, tra il prendersi sul serio e il prendersi sul serio occupandosi dell'altro, hanno sperimentato nuove modalità di espressione attraverso il corpo, il movimento, il suono della voce, la musica, affidandosi e fidandosi dell'adulto. I ragazzi si sono sperimentati ed hanno accettato ogni proposta con disponibilità: si sono presi sul serio e hanno preso sul serio i compagni creando in poco tempo un clima accettante e contenitivo che ha permesso il fluido inserimento di Emanuela, nella terza

sessione, e di Serena nella quarta.

Soprattutto nei primi incontri ho fatto in modo che i ragazzi si conoscessero, portando i loro vissuti, le loro risorse, le loro esperienze e le persone significative della vita quotidiana. L'attenzione rigorosa alla **simmetria**, dove ciascuno ha il proprio spazio per esprimersi e dove viene garantita la sospensione della risposta, ha dato alle attività una struttura chiara e rassicurante ed ha permesso di impostare **relazioni intersoggettive**.

È proprio attraverso l'impostazione di relazioni intersoggettive che il direttore, come afferma Corbella (Milano, 2003), riesce a tirare fuori le potenzialità terapeutiche dei singoli e del gruppo. Tali relazioni dovrebbero evitare quanto accade, nella quotidianità, nel gruppo dei pari quando diventa, più o meno intenzionalmente, crudele nei confronti dei più deboli. *È quanto è accaduto per Serena che nelle ultime sessioni ha affermato che nel gruppo di psicodramma non si sente giudicata né lasciata da parte, come invece avviene con le compagne di classe. L'esperienza del gruppo le ha permesso di giocare ruoli nuovi e di sperimentare controruoli accettanti: la possibilità quindi di cambiare e rompere il copione nelle sue relazioni, ponendosi lei in modo differente e riconoscendo, quando lo incontra, lo stesso atteggiamento sperimentato nel gruppo, da parte dei compagni.*

In tutta questa prima fase ho cercato di stimolare ed agevolare il movimento verso il gruppo dei **pari** che, in questa fase della vita, è spontaneo ed è destinato a diventare cruciale nella costruzione dell'identità personale dei ragazzi.

L'**ingresso di Emanuela** ha inizialmente spiazzato il gruppo e in primo luogo gli adulti: la fanciulla ha difficoltà cognitive e relazionali vistose, evidenti stereotipie, fa lunghe pause prima di pronunciare poche parole. Gli adulti, direttore compreso, hanno perso di vista il gruppo, spaventati, concentrando le energie su di lei, sottoponendo il gruppo ad attese lunghissime, dove la simmetria si è compromessa. Il confronto successivo alla sessione in cui gli adulti sono riusciti ad esplicitare i propri vissuti, ad osservarli e a prenderne distanza, hanno consentito alla spontaneità di avere il sopravvento sull'ansia, trovando strategie che potessero tutelare il gruppo e i singoli, compresa Emanuela. L'effetto di tale elaborazione si è subito percepita dalla sessione successiva: il gruppo ha sentito la sicurezza e la tutela da parte degli adulti.

In questa prima fase i ragazzi hanno sperimentato modi diversi di esprimere se stessi e mettersi in relazione con gli altri, attraverso il gioco. Nelle attività di **aggiornamento** o di **inversione di ruolo** il direttore ha lasciato piena libertà di scelta e ha mantenuto il focus su ciò che piace, che fa star bene, che si sa fare. I ragazzi hanno iniziato a mettersi in gioco e hanno portato nel gruppo gli aspetti più conosciuti della propria vita: infatti tutti hanno parlato spesso della scuola, solo a volte delle amicizie.

4.1.2 - Seconda fase: le fragilità (sessione 9-15)

Si parte dal **cuore del gruppo**, termometro necessario ad esplicitare il senso di appartenenza e autorizzare un percorso comune: tutti si dispongono vicini al centro, seduti o sdraiati, l'unica in piedi un po' più scostata è Serena, anche a causa della difficoltà fisica.

In questa seconda fase ho partecipato solo ad alcune attività o solo alla prima parte per permettere agli Io Ausiliari di comprenderne gli obiettivi.

Ho ridotto le attività strettamente giocose per fare posto sempre di più alla **drammatizzazione** e al **gioco di ruolo**: basandomi su quanto espresso o non espresso, ma mostrato, dai ragazzi fino a questo momento, ho scelto attività finalizzate a consentire ai ragazzi di sperimentare e di confrontarsi con ruoli e controruoli appartenenti al proprio atomo sociale.

I ragazzi, in questa fase, hanno espresso le proprie fragilità e i temi legati alla fase della matrice sociale, che stanno attraversando: il tema della scuola è divenuto sempre più marginale o ha costituito un pretesto per confrontarsi con la relazione con il gruppo dei pari e con l'autorità. *Giacomo, ad esempio, esprime la sua aggressività in scatti di intensità eccessiva rispetto al contesto, Serena mostra rabbia e rigidità contro tutti attraverso il proprio corpo e la critica, Diego porta tematiche legate alla sessualità e alla trasgressione attraverso dichiarazioni eclatanti, da grande, Filiberto ridicolizza e*

fatica a rispettare i momenti di espressione dei compagni.

Il gruppo inizia a sperimentare anche il rapporto di **fusionalità-individuazione** con il mondo degli adulti, qui rappresentati dal direttore e dagli Io Ausiliari, attraverso attività in cui i due gruppi si confrontano: affermano l'indipendenza rispetto agli adulti e al tempo stesso il senso di appartenenza e l'identificazione con il gruppo dei pari. È quanto accade nell'adolescenza, intesa come fase della vita dei ragazzi ma anche come fase del gruppo che ripercorre le tappe ontogenetiche dell'individuo. È questa una cosa che viene evidenziata nell'attività "**la grande sfida in scala**" che ho proposto nella sessione 15: nella consegna ho chiesto di *formare due file: adulti da una parte, ragazzi dall'altra, per una sfida a squadre: quale gruppo si mette per primo in ordine crescente/decescente secondo criteri come il mese di nascita, età, lunghezza dei capelli, numero di persone in famiglia, numero di televisioni in casa, mese di nascita, numero di scarpe... (criteri proposti da direttore, Io Ausiliari, ragazzi).*

Questa sessione rappresenta un momento importante del gruppo anche perché è stato possibile ridefinire il contratto iniziale, in modo condiviso e consapevole, partendo da motivazioni interne ai ragazzi e proprie del gruppo come unità, attraverso l'attività "*I disegni son desiderati...*"⁷.

Dopo aver svolto principalmente la funzione di doppio, direttore ed io ausiliari hanno utilizzato sempre più quella di **specchio**: in questo modo il gruppo-mondo ausiliario si troverebbe a ripercorrere lo stesso ordine con cui queste funzioni si manifestano evolutivamente nella relazione tra mamma e bambino (Dotti, 2002). Il direttore gradualmente, lascia che questo compito si sposti sugli Io ausiliari, poi anche loro diventano sempre più secondari ed emerge in primo piano il gruppo dei pari, analogamente è quanto accade nella successione delle matrici: prima c'è solo la mamma-direttore, poi il terzo-io ausiliario, poi i fratelli-pari.

4.1.3 - Terza fase: la svolta (sessione 16-19)

Da qui in poi la storia del gruppo ha una svolta: ora che le emozioni sono state espresse, i ragazzi ne prendono consapevolezza e le possono esprimere esplicitamente attraverso le parole: il clima del gruppo è accogliente e i ragazzi fanno sempre più riferimento al gruppo dei pari. *In questo clima Serena racconta, per la prima volta ai suoi pari, della sua patologia ossea: esprime la sofferenza nel sentirsi sola e isolata dai ragazzi della sua età, esprime la rabbia nei confronti di chi la discrimina, il senso di solitudine e il non sentirsi giudicata dal gruppo. Questo consente al gruppo, nello sharing di rispecchiarsi in Serena e di affrontare la sofferenza del sentirsi esclusi, discriminati, presi in giro nel gruppo dei pari.*

A questo punto ho potuto cogliere il momento e proporre giochi di ruolo sulla fatica di entrare in un gruppo sperimentando il successo e i ruoli di chi è escluso e di chi esclude, permettendo ai ragazzi di canalizzare le emozioni forti tirate fuori e trovare modalità più spontanee e creative per esprimerle e affrontarle. Attraverso il simbolo, l'inversione di ruolo con il burattino, inventando un personaggio di fantasia, e la costruzione e drammatizzazione della fiaba⁸ di gruppo, i ragazzi hanno potuto lavorare nuovamente sui

⁷ Consegna: un foglio per uno (formato A3), lo divido in 2 parti e disegno, da una parte, quello che vorrei/mi piace accadesse nel gruppo (che si può fare qui), dall'altra, quello che non vorrei mai che accadesse nel gruppo. Gli Io Ausiliari e il direttore rimangono a disposizione dei ragazzi. Successivamente in cerchio intorno ad un grande cartellone, ogni fanciullo dice cosa voleva dire con il suo disegno e insieme si decide se quello può diventare il progetto/regole del gruppo. Una volta approvate le "regole" si attaccano i disegni e si firma il cartellone-contratto di gruppo.

⁸ Un giorno, Loredana ed Eleonora (nome di 2 Io Ausiliari), 2 principesse, Diego, Giacomo e Filiberto, sono in un palazzo reale (Filiberto), decidono di fare una festa con i più ricchi della Lombardia (Diego) Rosa (nome di un Io Ausiliario), la regina, madre delle 2 principesse, voleva una festa per trovare marito alle figlie. Tutti, invece di guardare loro (Eleonora, Io Ausiliario) le principesse piangono perché non trovano un principe (Serena) Giacomo, Filiberto e Diego danno dei fazzoletti e asciugano le lacrime. Uno di loro si arrabbia perché non riesce a danzare con le principesse e, con una magia, chiama il drago ed esplosione il castello e porta le 2 principesse in una grotta. Gli altri 2 principi vanno nella grotta, uccidono il drago (Giacomo) e 2 principi

propri bisogni, desideri, sofferenze.

4.1.4 - Quarta fase: la chiusura (sessione 20-22)

Il gruppo è a termine: non si sa ancora se sarà possibile attivarlo nuovamente: questo va esplicitato al gruppo e va dato ai ragazzi un tempo per fare un bilancio su se stessi, sul percorso del gruppo, con l'aiuto degli adulti in modo che emergano i punti di forza e i cambiamenti evolutivi, ovvero in modo che si tratti di una **chiusura integrativa**.

Ho proposto, pertanto, preparando l'attività e gli lo ausiliari durante la supervisione, un'attività in cui il direttore avrebbe dato uno specchio al gruppo evidenziando i punti di forza, i punti su cui ancora si deve lavorare e i cambiamenti fatti, e gli lo Ausiliari avrebbero dato ai singoli uno specchio su come erano quando hanno iniziato il gruppo e su come sono ora che il percorso sta finendo⁹. Nelle ultime due sessioni ho poi lavorato sul senso di appartenenza e di coesione nel gruppo dei pari e sui saluti. Il direttore e gli lo ausiliari hanno fatto un piccolo dono ai ragazzi (un'ape di legno colorata per spiccare il volo...) e nei saluti finali ogni ragazzo ha lasciato in dono al gruppo qualcosa di bello di sé che ha scoperto nel gruppo...

Diego: "sono diventato autonomo e responsabile ...nel ciclismo ad esempio"

Giacomo: "l'amicizia"

Amina: "l'amicizia, gli amici"

Serena: "amicizia, amici"

Emanuela: "con mia sorella gioco alle cars... mi diverto, è bello"

Doppio del direttore: "ho imparato che so trovare le cose divertenti e lascio al gruppo questa capacità"

4.2 - Uno sguardo d'insieme

Come abbiamo visto, il percorso del gruppo ripercorre le tappe dello sviluppo umano: il gruppo nasce e trascorre l'infanzia immerso prevalentemente nel gioco per poi attraversare l'adolescenza dove il gruppo dei pari, acquista rilevanza nel movimento di individuazione rispetto ai genitori e agli adulti (direttore e lo Ausiliari).

La composizione di questo gruppo, non del tutto intenzionale, ha mostrato un **eterogeneità** vantaggiosa: un numero equilibrato di maschi e femmine (anche 1 lo ausiliario maschio) ha consentito di introdurre la dimensione del maschile e del femminile, la presenza di età diverse ha consentito ai più piccoli di avere una spinta in avanti, ai più grandi di imparare a relazionarsi con la diversità (come tra fratelli e nell'ambiente sociali), la presenza di una difficoltà vistosa ha consentito loro di esercitare la capacità di ascolto e di rispetto dell'altro, la presenza di una patologia medica invalidante ha richiesto al direttore un'attenzione nelle consegne ed un lavoro sull'immagine corporea.

4.3 - Le assenze

Le assenze dei ragazzi sono state pochissime e sempre giustificate in anticipo o frutto di imprevisti. Emanuela che, inizialmente è stata anche fuori, verso la fine è sempre entrata nella stanza; Serena che aveva preannunciato che, all'avvicinarsi degli esami di 3a media, non avrebbe più avuto tempo per venire al gruppo, alla fine è sempre venuta, anche durante i giorni d'esame, una volta persino a piedi.

Capitolo 5

EVOLUZIONE DEI RUOLI INDIVIDUALI

5.1 - Role training

Nello psicodramma è compito del direttore offrire alla persona,

uccidono il drago ma il mago è fuggito con Rosa in Africa (Diego) un principe si fida con Loredana, l'altro con Eleonora. Si sposano (Amina) e vissero felici e contenti (Serena).

⁹ Consegna: vi sedete nel pubblico, pensate ad un lo Ausiliario e dite il nome, pensate ad un altro lo Ausiliario e dite il nome. Ora succede una magia, ti sposto e con un colpo di bacchetta magica gli lo Ausiliari diventano te: chi può fare te all'inizio e chi te alla fine del percorso? Gli lo Ausiliari fanno una statua, il direttore li intervista: "chi sei? Perché sei in questa posizione? L'emozione più importante è...". Adesso queste statue stanno zitte, tu chiudi gli occhi e pensi a una statua tua che tiene insieme le altre 2e che fa vedere come stai oggi tenendo conto anche di quello che hai sentito. Il direttore fa dei doppi ai ragazzi mentre fanno la lor statua: "oggi mi sento... di me oggi mi piace che...e vorrei per me..."

attraverso l'azione e in un contesto protetto e accogliente, l'occasione di interpretare ruoli nuovi, inediti, sconosciuti (**gioco di ruolo**), ruoli specifici (come **lo Ausiliario** nel lavoro col protagonista), di sperimentare il ruolo dei suoi altri significativi (**inversione di ruolo**). Questa sorta di addestramento al ruolo (**role training**) consente all'individuo di produrre ruoli adeguati ai propri bisogni e risorse ma anche alle richieste del contesto relazionale e sociale in cui vive. Il **controruolo** è il ruolo complementare che da forma al ruolo e a sua volta ne può essere influenzato: le modalità di relazione possono modificarsi quando c'è consapevolezza rispetto al ruolo agito e/o al controruolo che si ha di fronte.

Nel corso del normale sviluppo dell'individuo, si possono distinguere 3 fasi di apprendimento dei ruoli:

1) assunzione di ruolo (role taking) quando si accetta e si riproduce un ruolo così com'è, pronto, già definito e strutturato, senza alcuna libertà di modificarlo, da parte della persona;

2) gioco di ruolo (role playing) che consente un buon grado di libertà;

3) creazione del ruolo (role creating), che lascia il massimo grado di libertà alla persona.

Mentre con gli adulti si lavora molto di più su ruoli ormai cristallizzati e si cerca di rompere un copione, lavorando più nella direzione del presente e del passato, con soggetti in età evolutiva si lavora di più sulla dimensione del presente e del futuro, nel senso di sperimentare e creare ruoli non ancora completi o non ancora presenti, in una prospettiva più progettuale. Per i ragazzi del mio gruppo, essere scelti dai compagni o dagli lo Ausiliari per ruoli inconsueti, è stata una grande opportunità di assumere, giocare e infine creare, anche spontaneamente, ruoli nuovi e più adattivi.

In questo capitolo voglio presentare proprio come è avvenuta l'evoluzione dei ruoli individuali di ciascuno dei ragazzi del gruppo.

5.2 - Emanuela

Emanuela viene inserita nel gruppo al 4° incontro ed è la prima volta che la incontro: inizialmente tende a stare fisicamente fuori dal gruppo, a non stabilire contatto fisico, visivo e verbale con gli altri, i pari in particolare, sottopone il gruppo a lunghe attese prima di pronunciare qualche parola, nei giochi sta ferma e/o con lo sguardo rivolto a terra. Risulta ben presto evidente, col procedere delle sessioni, che, in realtà, è attentissima e coglie quanto accade nel gruppo, manifestando la sua partecipazione con i sorrisi e risate a sguardo basso. In questa direzione, nella fase centrale del percorso di Emanuela, svolge un ruolo importante di medium, di intermediario l'lo Ausiliario maschio che fa da *doppio* e da una forma comunicabile ai *segnali corporei* di partecipazione della fanciulla. Nei momenti in cui è nel pubblico, le sta accanto sollecitandone l'attenzione: si fa **oggetto transizionale** tra il mondo interno e il mondo esterno, tra lei e il gruppo e viceversa.

Nella sessione n°8 ad esempio, Emanuela arriva tardi e non entra, rimane su una sedia fuori dalla stanza, vestita e con la porta aperta. Marco (lo Ausiliario) le suggerisce che forse non entra perché è arrivata tardi e un po' si vergogna, lei annuisce.

Nella sessione 14 Emanuela arriva di nuovo tardi ma entra comunque nella stanza, bussando: Marco la accompagna nell'ingresso nel gruppo aiutandola nel rituale del mettersi le calze anti scivolo.

Nella sessione successiva, la 15, Emanuela, nuovamente in ritardo, entra nella stanza bussando ed entra nel gruppo in modo spontaneo e autonomo: al termine della sessione si ferma a giocare con Marco.

I precedenti episodi mostrano i passaggi successivi dello sviluppo dei ruoli di Emanuela: un ruolo assegnato che evolve in un ruolo giocato attraverso la funzione di doppio e di medium svolta dall'lo Ausiliario.

Nei momenti di **fusionalità**, inizialmente Emanuela tende a stare fuori dal gruppo con una posizione più marginale e una postura di tre quarti: il gruppo la accoglie, vicina quanto lei sente di stare e questo le consente, nel corso delle sessioni, di accorciare la distanza e consentire anche cauti contatti, riducendo i gridolini di stizza ad ogni contatto accidentale.

Con Emanuela siamo partiti dall'**assunzione di ruolo**: gli adulti, prima, i compagni poi, hanno dato forma corporea e verbale a

quanto da lei espresso attraverso il non guardare, il silenzio, le stereotipie. L'utilizzo degli **attivatori corporei** e dei **doppi** le hanno permesso di iniziare ad assumere ruoli che non possiede. Progressivamente, dando ad Emanuela il suo spazio per parlare e/o agire (uguale agli altri, tenendo conto della sua peculiarità) si è osservata maggiore partecipazione sia nei giochi/attività che nell'espressione verbale: si sono accorciate le pause prima di partecipare al gioco o intervenire. Rispetto alla funzione di specchio, Emanuela risulta colpita dal fatto che tutti la guardino, nel gioco della sessione n°4 in cui, a turno, ogni bambino si muoveva nello spazio, veniva imitato dagli altri e poteva guardarsi da fuori.

Emanuela partecipa al gruppo portando il suo **mondo interno**: la sorella minore e i personaggi dei **cartoni animati**, che lei utilizza come tramite per comunicare al e con il gruppo. I personaggi dei cartoni animati diventano un intermediario tra Emanuela e il mondo esterno, le consentono la relazione: li porta nel gruppo sia nei racconti che concretamente, mostrandoli a tutti.

Nella sessione 6, pur utilizzando ormai un personaggio stereotipato, partecipa e si traveste, entra a suo modo dei panni di una Winx e parla quando è il suo turno.

Nella sessione 11, nell'attività "l'uovo di Pasqua" (Al centro una palla trasparente che rappresenta un uovo di Pasqua: cosa mi piacerebbe trovare e che vorrei regalare al gruppo? Uno alla volta si va in centro, si scarta, si mima l'oggetto, gli altri indovino, poi svelo la sorpresa che diventa augurio e saluto per il gruppo) Emanuela che, per tutta la sessione non ha parlato ed è stata in disparte. va al centro e regala al gruppo le Winx.

Gradualmente Emanuela, pur assumendo ancora il ruolo proposto dall'adulto, sperimenta piccoli spazi di spontaneità in cui prova a giocare un ruolo proposto dall'adulto.

Ad esempio nella sessione 16, nell'attività "Decido io" (consegna: a turno, propongo un gioco per tutti) Emanuela propone "Minni e Topolino... ci gioco con mia sorella". Il Direttore ha cercato di tradurre le sue parole provando a descrivere un gioco che conosce: il gioco della guida e del cieco, con la metafora di Minni, in macchina, che porta in giro Topolino, ad occhi chiusi. Emanuela ha confermato che il gioco era quello ma probabilmente ha solo assunto il ruolo proposto dall'adulto: tuttavia ha scelto lei come formare le coppie.

Nelle situazioni emotivamente intense, sia positive che negative, Emanuela esprime eccitazione e/o disagio attraverso il riso. Verso la fine della sessione, dopo che è stata a lungo in disparte, inizia a fare dispetti: pesta i piedi, grida e si arrabbia se la si stuzzica, risponde al gioco con una forza che non sembra riuscire a controllare.

Emblematico è quanto accade nella sessione 16 quando Serena racconta della sua malattia e del vissuto di solitudine nella relazione con i compagni: mentre Serena parla Emanuela inizia a ridere molto forte ma appare subito evidente come sia la sua reazione al racconto, il suo modo di partecipare, non di deridere. Si mette in disparte e un lo Ausiliario le rimane accanto, dopo che il direttore le chiede di abbassare la voce: nel cerchio finale non ce la fa ad unirsi agli altri, rimane scostata anche se accanto al gruppo che lascia aperto il cerchio verso di lei. È indicativo del clima del gruppo che nessuno abbia mostrato fastidio al riso di Emanuela: era troppo evidente che non era una mancanza di rispetto.

Nella sessione 20 emerge e si concretizza il cambiamento di Emanuela: dopo che i controruoli, prevalentemente adulti, le hanno assegnato dei ruoli attraverso attivatori corporei quali il guardare, il porsi di fronte, il contatto corporeo, ora è lei che sperimenta spontaneamente, che gioca i ruoli appresi.

Nella sessione 20 ho dato questa consegna: "pensate ad un lo Ausiliario e dite il nome, pensate ad un altro lo Ausiliario e dite il nome. Ora, con un colpo di magia gli lo Ausiliari diventano te: chi può fare te all'inizio del percorso di psicodramma e chi te alla fine?".

Gli lo Ausiliari danno vita alle Sculture-Statue di ogni ragazzo all'inizio e alla fine del percorso, il direttore le intervista. "Adesso queste statue stanno zitte, tu chiudi gli occhi e pensi a una statua tua che tiene insieme le altre 2 (le altre vanno via) e che fa vedere come stai oggi tenendo conto anche di quello che hai sentito: oggi mi sento.... di me oggi mi piace che...". Emanuela sceglie gli lo

*Ausiliari subito e va verso il centro del palcoscenico spontaneamente, seguendo la consegna: assume una posizione in piedi e riesce a **guardare** i compagni. Il direttore si pone alle sue spalle, vicino, in lieve contatto fisico, facendo molti doppi: Emanuela si lascia tenere e si riconosce nei doppi: lo comunica col sorriso e lo sguardo alto rivolto ai compagni. Gli lo Ausiliari ed io con loro, ricordiamo ancora con commozione la gioia provata a vedere il volto di Emanuela sorridente e rivolto al gruppo.*

5.3 - Amina

Amina, appena arrivata nel gruppo, appare molto timida ma, nonostante a molte consegne reagisca come volesse tirarsi indietro, non lo fa mai anzi, dopo un po' di sessioni inizia ad offrirsi spontaneamente nelle attività. Inizialmente porta nel gruppo il suo ruolo di studentessa, diligente, che prende bei voti, ben presto la tematica delle amicizie scolastiche prima, e extrascolastiche col tempo, evidenziando sempre gli aspetti positivi e un po' idealizzati". **L'atomo sociale percepito** da Alessia nel campo delle amicizie, colpisce per il contrasto con le difficoltà di inserimento e di relazione riferite dalla madre come fonte di profonda sofferenza per la figlia. Nel gruppo questo aspetto non è mai emerso: perché lo vive con maggiore serenità rispetto a quanto non faccia la madre, o piuttosto perché, probabilmente, sta utilizzando il gruppo come luogo in cui sperimentarsi nelle relazioni?

Amina utilizza quindi come intermediario per entrare nel gruppo l'aspetto strettamente scolastico come luogo in cui emergono le esigenze del legame con la parte femminile del gruppo dei pari. In questo senso, per Amina, l'arrivo di Serena è importante perché ora può relazionarsi con controruolo col quale può rispecchiarsi e condividere la fatica dei compiti evolutivi e la costruzione di un'identità sessuale consapevole.

Talvolta nell'eloquio ha una leggera baluzie che non le impedisce però di esprimere ciò che pensa: è particolarmente femminile e garbata, aggraziata ed appassionata del ballo.

Per Amina il gruppo ha rappresentato il luogo in cui sperimentarsi attraverso le proprie risorse, di presentarsi come se non ci fossero limiti: è per lei un luogo protetto, una sorta di plusrealtà che le consente di fare chiarezza sui propri desideri e bisogni. Forse per questo non emerge ancora la sofferenza per il senso di esclusione nella sua classe.

Nella sessione 19, nei panni del burattino renna, afferma: "sono Renna Naso Rosso, per il raffreddore, vivo in Russia con un'amica, gioco e mi diverto, ho 7 anni, non vado a scuola, aspetto la mia padrona che va a scuola, ha 11 anni, è una bambina simpatica e carina, generosa. Ha tanti amici, un fidanzato per ora non lo vuole, balla e fa calcio". Qui inizia anche ad emergere, nell'alone fatato di cui si circonda, un desiderio di rivalsa, di fare anche lei il maschiaccio ("balla e fa calcio").

Nella sessione 21, riceve anche lei gli specchi degli lo Ausiliari.

Amina il 1° giorno: l'lo Ausiliario si mette un foulard che per metà la copre e per metà la lascia vedere. "Sono un po' timida: voglio fare ma un po' ho paura".

Amina oggi: l'lo Ausiliario si mette in piedi, mano sul fianco, sorriso, testa alta, postura femminile. "Sono più aperta e sicura".

Statua di Amina: la fanciulla si mette in piedi, sorridente. "Sono state brave: mi ci ritrovo. Sto bene...di me mi piace che so ballare".

Amina, al termine del percorso, si porta a casa un certo modo di vivere l'amicizia e, quindi, la consapevolezza di un proprio bisogno.

5.4 - Serena

Nel gruppo Serena ha inizialmente portato la fatica e la preoccupazione legate all'impegno scolastico e agli esami imminenti, in modo quasi esclusivo; progressivamente ha verbalizzato la sofferenza data dal sentirsi sola ed emarginata nella relazione con i compagni e le compagne del gruppo classe. In Serena colpisce l'intensa rabbia e aggressività celate dietro l'atteggiamento controllato, severo, rigido (anche nella postura) e giudicante. È un'aggressività che inizialmente emerge indirettamente, che si coglie nel tono rigido e critico. Già nella prima sessione si presenta affermando "sono timida, simpatica, alcune persone dicono che sono cattiva ma non so perché" utilizzando un tono secco. Inoltre, dopo che i compagni hanno messo in scena un

suo racconto, corregge e critica assumendo un ruolo da maestra.

Serena è rigida nella postura, nel movimento, nel sentire: il suo **lo Attore** è paralizzato, gioca forse il ruolo disabile legato alla malattia, il suo **lo Osservatore** è rigido, c'è posto per un solo punto di vista che la vede nel ruolo di vittima di aggressori. Nella sessione n°6 si traveste da "fata che punisce": mostra aggressività verso tutti e tutto: inizia ad esprimerla in modo più esplicito ma appare ancora inconsapevole e afinalistica.

Inizialmente è evidente in lei il **role taking**: spesso, quando è il suo turno di parola dice che non le viene in mente nulla o imita cose appena viste: è poco spontanea ma non si tira indietro. Tale atteggiamento appare ad esempio, nella sessione 6: il direttore da la consegna "com'è andata questa settimana? Penso a una cosa che mi è successa e la faccio vedere con una statua. Tutti la mostrano contemporaneamente, poi uno alla volta la faccio vedere e gli altri la riproducono come uno specchio. Scioglio la posizione, guardo i compagni-statue, scelgo con la bacchetta magica 2 persone, le tocco e loro fanno un fumetto dicendo, nei miei panni, come stanno e cosa gli è successo. Poi la persona dice la sua verità". Serena, secondo i doppi che i compagni fanno, fa il gesto di raccogliere qualcosa. La sensazione è che Serena, quando conferma la lettura dei compagni, stia in realtà prendendo la sua verità dalle idee degli altri, assumendo il ruolo che le viene proposto perché lei non ne ha a disposizione.

Nella sessione 8, durante l'aggiornamento, Serena dice che non le viene in mente nulla. Il Direttore allora chiede ai compagni quali curiosità hanno su di lei: tutti si esprimono e lei sceglie. I compagni propongono essenzialmente temi riguardanti l'amicizia o il timore degli esami.

Nella sessione 11, durante l'attività di saluto finale "l'uovo di Pasqua", un altro doppio dei compagni di gruppo le permette un'evoluzione ulteriore. La consegna è: seduti in cerchio, al centro c'è una palla trasparente che rappresenta un uovo di Pasqua: cosa mi piacerebbe trovare e che vorrei regalare al gruppo? Uno alla volta andiamo in centro, scartiamo l'uovo, mimiamo la sorpresa, gli altri indovino, poi sveliamo a cosa avevamo pensato: questo diventa il nostro saluto e regalo per il gruppo. Serena non sa cosa dire, su invito del direttore, il gruppo le suggerisce: Diego le propone un fidanzato e Serena, sorridendo, si mostra colpita e coinvolta dall'argomento.

Attraverso questo tipo di intervento, Serena inizia ad esprimere il suo disagio attribuendone l'origine non solo all'atteggiamento degli altri ma anche a fatiche e bisogni propri: i temi proposti dai compagni le assegnano il ruolo di chi esprime ciò che ha dentro, Serena assume questo ruolo gradualmente fino ad arrivare a *giocarlo* e ad esprimere bisogni estranei alla scuola e alla famiglia.

Gli *lo Ausiliari* la scelgono per interpretare ruoli inediti dove ha la possibilità di sperimentarsi in situazioni diverse dalla scuola e legate ai temi tipici della preadolescenza.

Nella sessione 8, sempre durante l'aggiornamento, *L'lo Ausiliario Eleonora* sceglie Serena e Amina per farsi aiutare a mettere in scena l'incontro di 3 amiche che si ritrovano, una delle quali non si vedeva da molto e in più arriva in ritardo; Marco, *lo Ausiliario*, sceglie Serena per rappresentare se stesso che, insieme alla sua ragazza, fa delle foto per preparare un album da regalare ad un amico.

Questo cambiamento permette a Serena di sperimentare e costruire nel gruppo ruoli nuovi rispetto a situazioni di relazione con i pari: nello svolgersi delle sessioni gli adulti possono iniziare a non essere più per lei una difesa/barriera tra sé e gli altri, come i genitori, protettivi e centrati sulla scuola, o l'insegnante di sostegno che lei vive come distante.

Inizialmente Serena porta, quindi, nel gruppo la forte preoccupazione per la scuola, il timore degli esami. La famiglia, il padre in particolare, rappresenta in questo primo momento il sostegno, in contrasto con un ancora vago malessere relazionale a scuola che lei, inizialmente cerca di razionalizzare nella fatica cognitiva.

All'interno del gruppo appare importante per lei la presenza di un'altra ragazza coetanea, Amina, con la quale sperimenta dal principio i ruoli legati all'amicizia unisessuale. Già nella sessione 8,

lo si può vedere accadere nell'"aggiornamento mimato" dove la consegna chiedeva "pensiamo a una cosa della settimana per noi importante, nel bello e nel brutto. Chiamo un compagno che mi aiuti a mimarla: gli altri indovino, poi dico la mia": Serena chiama Amina e rappresenta una scena a scuola tra amiche.

Dalla sessione 13 Serena appare più spontanea, smette di dire che non le viene in mente nulla ed esplicita la propria rabbia verso tutti: le insegnanti, i litigi con i genitori, con il fratello... Serena inizia a produrre qualcosa di suo, anche se ha ancora bisogno di un controruolo che glielo chieda. La sessione 16 è importante per Serena poiché, ad una domanda di Giacomo sull'operazione fatta alla gamba, sente di voler spiegare ai compagni della sua malattia.

Giacomo fa una domanda a Serena sul ginocchio, lei esita un po', il Direttore le dice che se lo desidera può spiegare fin dove le va. Ma Serena afferma: "no voglio dire tutto così mi conoscono un po' meglio". Racconta, allora, della sua malattia, dei medici, del trasferimento a Milano, dei compagni di classe: "per questo faccio fatica e in classe sono io da una parte, gli altri dall'altra, mi sento sola, qui invece non mi sento giudicata". La ragazzina racconta poi del timore di non essere ammessa agli esami avendo perso un mese di scuola. I compagni fanno domande sulla rabbia e sulla voglia di vendetta nei confronti del dottore che ha sbagliato la diagnosi e della compagna che stava per farla cadere quando aveva la stampella.

Serena chiude l'esperienza del laboratorio con la consapevolezza della sua rabbia che ha perso forza, con un senso di possibilità di sperimentare anche fuori le relazioni trovate nel gruppo e un gran senso di appartenenza al gruppo: lo si può vedere nelle sue affermazioni sotto riportate. Nella sessione 20, dopo che ha ricevuto gli specchi degli *lo Ausiliari* sul suo percorso, nella sua statua guarda i compagni sorridendo e nella verbalizzazione finale dichiara "mi porto a casa tutto"! Inoltre nella sessione 21 annuncia che "Mercoledì prossimo al gruppo festeggiamo perché la mattina ho l'orale e quindi ho finito gli esami".

Negli adulti Serena provoca reazioni contrapposte: c'è chi si identifica con la fatica e la sofferenza causate dalla malattia, e prova il desiderio di salvarla, c'è chi sente la fatica di entrare in relazione e sente aggressività da parte sua, e aggressività nei suoi confronti.

5.5 - Giacomo

Giacomo, inizialmente timido, in apparenza composto e riservato, ha ben presto iniziato ad offrirsi come volontario nelle attività, chiedendo spesso di essere il primo. Nei primi incontri ha espresso una forte carica **aggressiva** in situazioni inattese e con intensità inappropriata. Lo si può vedere in particolare nella sessione 9, durante l'attività "ruolo/controruolo". I ragazzi, insieme agli *lo Ausiliari*, si dispongono in 2 file che ad ogni cambio scalano in modo da non essere mai davanti alla stessa persona. Il Direttore assegna a una fila un ruolo, all'altra un controruolo complementare: al via le file si avvicinano e le coppie interagiscono, al suono della campana si invertono i ruoli. Giacomo, come vittima del bullo si butta a terra non appena viene sfiorato, in modo eccessivo e non giustificato dall'azione del controruolo-*lo Ausiliario*, nel ruolo di bullo da delle spinte molto forti. Nella seconda parte dell'attività, in cui a turno i ragazzi propongono una coppia ruolo-controruolo e osservano i compagni che le interpretano, Giacomo propone il poliziotto e il ladro colto nel momento in cui ruba.

Giacomo sembra inoltre in conflitto tra il desiderio di **trasgredire** e la tendenza ad **accondiscendere**, per farsi accettare e sentire di valere. In lui sembrano coesistere un **lo Attore** controllato ed un **lo Osservatore** rigido: generalmente gioca il ruolo di chi si sottomette all'altro, ora nel gruppo può sperimentare anche il ruolo dell'aggressore, di colui che trasgredisce. Si possono vedere questi due aspetti in diversi momenti del suo percorso. Nella sessione 6, quando, come a carnevale possono travestirsi e diventare il personaggio che preferiscono lui sceglie di essere Jack lo squartatore, "è bello perché tutti hanno paura di me": Giacomo in questo caso esprime aggressività ed un livello basso di autostima. Nella sessione 7 fa inversione di ruolo con un compagno di classe che "fa le vocine". Nella sessione 8, quando Emanuela non vuole entrare, Giacomo confida all'*lo Ausiliario* che secondo lui Emanuela

non vuole venire al gruppo ma la madre la costringe, come è accaduto a lui all'inizio. Nella stessa sessione, durante l'attività di aggiornamento, sceglie Serena come "spalla" per mettere in scena il momento della settimana in cui ha preso un bel voto. Alla fine è Serena che dirige e che gli assegna il ruolo della maestra.

Col susseguirsi delle sessioni la rabbia di Giacomo continua ad emergere ma senza scatti, in modo più fluido: quando, nella sessione 16, dopo che Serena racconta della sua malattia, il direttore chiede se a qualcuno è venuto in mente qualcosa di simile che gli è accaduto, Giacomo esprime esplicitamente il suo disagio relazionale: "quando i compagni mi prendono in giro, se reagisco prendo la nota..."

Nella sessione 18, nell'attività in cui, un pezzo per uno, i ragazzi costruiscono una fiaba di gruppo è lui che introduce l'aggressore: "i tre principi danno dei fazzoletti e asciugano le lacrime alle principesse. Uno di loro si arrabbia perché non riesce a danzare con le principesse e, con una magia, chiama il drago ed esplose il castello e porta le 2 principesse in una grotta. Gli altri 2 principi vanno nella grotta, uccidono il drago..."

Nel momento della drammatizzazione sceglie il ruolo del drago che interpreta in modo esplosivo ma delicato e attento durante il rapimento.

Nella sessione 19, nei panni del burattino-renna dichiara che "alcuni bambini non sono buoni, io lo capisco"

Giacomo viene al gruppo con costanza e volentieri e col passare del tempo inizia a parlare del disagio nella relazione col gruppo dei pari rispetto a situazioni in cui non riesce a difendersi e non si sente capito dall'adulto; contestualmente l'espressione dell'aggressività appare meno sproporzionata anche se l'espressione di sé è ancora trattenuta.

Giacomo mostra di essere apprezzato per la sua maturità e compostezza tanto che Diego sceglie lui, più piccolo di età (e non il coetaneo Filiberto o l'lo Ausiliario) per avere un consiglio nella scelta della squadra ciclistica. Ed è sempre Giacomo che, attraverso una domanda delicata, nella sessione 16, permette a Serena di parlare della propria patologia.

Il principale argomento che porta nel gruppo è la scuola, sia rispetto ai risultati ottenuti, sia rispetto alla sfera delle relazioni: non sembrano esserci al di fuori altri interessi e persone significative. Sessione 6 nell'aggiornamento porta un'attività creativa fatta a scuola: ambiente scolastico ma attività non strettamente cognitiva.

Giacomo chiude il gruppo parlando dell'inizio della nuova scuola secondaria inferiore ma lascia al gruppo l'amicizia che è la cosa bella che ha scoperto nel gruppo.... (sessione 22).

5.6 - Diego

Diego è appassionato di ciclismo che pratica a livello agonistico e di cui ha parlato spesso, specialmente all'inizio: è il ponte che lancia tra sé e il gruppo. Sembra che Diego senta di poter esistere e di valere solo se è il primo, se vince la medaglia. Questo non emerge solo attraverso la sua attività di ciclismo: nella sessione 6, durante l'aggiornamento, parla di un trofeo di pallavolo e subito dopo, nel travestimento diventa una rock star; nella sessione successiva fa inversione di ruolo con un amico, avversario nel ciclismo, e afferma di essere lui il più bravo perché ha più coppe.

Inizialmente Diego si mostra titubante: nelle prime sessioni, quando arriva il suo turno chiede tempo per pensare. In queste situazioni il gruppo è per lui uno specchio delicato ma efficace che gli consente di acquisire sicurezza e spontaneità. Ecco quanto succede nella 2a sessione, nell'attività dei saluti finali "La Òla amplificata".

Consegna: Una persona inizia un piccolissimo gesto-saluto, accompagnandolo da un esile suono. La persona a fianco lo ripete, amplificandolo, e così via, fino a quando il gesto e il suono amplificati, ritornano alla persona che lo aveva iniziato. A questo punto parte la seconda persona...(in cerchio, in piedi). Quando è il suo turno, Diego esita con un "bo" e il gruppo, immediatamente, ripete il "bo" con rispetto: Diego ha sentito di essere stato preso sul serio e accettato così, per quello che riesce ad essere, pertanto sorride al e con il gruppo.

Diego porta tematiche già preadolescenziali, un forte desiderio di crescere, sperimentare ma anche un senso di inadeguatezza;

tale desiderio emerge nelle sue grandi dichiarazioni di trasgressione: nella sessione 8, nell'aggiornamento, mette in scena se stesso mentre va con un amico a comprare un motorino truccato.

Diego inizia a portare con sempre maggiore frequenza tematiche legate alla sessualità e alla trasgressione ("voglio una ragazza, voglio farmi una ragazza...questa sera vado a ballare, mi ubriaco..."¹⁰) cercando nel gruppo un luogo in cui mettersi alla prova nei ruoli in cui si sente inadeguato. Nella sessione 13, durante il gioco di ruolo in cui, prima, il gruppo dei ragazzi deve trovare il modo di conoscere le ragazze e poi il contrario, Diego esprime il proprio imbarazzo e senso di inadeguatezza ma mostra di aver gradito l'esperimento e di sentirsi ora "meno negato".

Mostra di essere sensibile e attento verso i compagni di gruppo e cerca gli adulti come modelli (a volte in modo "ambiguo"?). Da ciò che porta nel gruppo emerge che non ha molti amici e quando fa domande ad altri chiede se escono con gli amici e cosa fanno insieme. Diego, che in famiglia ha un padre fragile e alcolizzato, cerca punti di riferimento "grandi": in più di un'occasione prende le distanze dagli atteggiamenti più infantili di Filiberto, suo coetaneo, preferendo Giacomo, più piccolo di età ma per certi aspetti più maturo. Lo si vede nella sessione 8, durante l'aggiornamento, quando si fa aiutare nella messa in scena dall'io ausiliario Marco e dal compagno Giacomo. Nella sessione 13, durante l'aggiornamento, ha la possibilità di chiedere un consiglio ad un compagno e sceglie Giacomo.

Contemporaneamente sperimenta il contrasto con l'autorità e l'appartenenza al gruppo dei pari, come nella sessione 9, nell'attività in cui a coppie, i ragazzi giocano ruoli e controruoli proposti da loro: lui propone il giudice di gara che contesta e il gruppo dei ciclisti che si difende.

Nel gruppo Diego ha un po' il ruolo di chi è grande e in questo modo provoca il gruppo su temi e modalità più in là nello sviluppo. Consente al gruppo di mantenere lo sguardo in avanti verso le tappe di sviluppo successive.

Diego conclude il suo percorso dichiarando "sono diventato autonomo e responsabile, nel ciclismo ad esempio": il ruolo iniziale titubante, di chi arriva nel gruppo solo se ha la bicicletta, si è trasformato nel ruolo di chi può sperimentarsi anche se si sente negato, senza il timore di dover arrivare primo per valere qualcosa.

5.7 - Filiberto

Filiberto nel gruppo gioca il ruolo di chi è sempre contento ed entusiasta, compiacente: fin nelle primissime sessioni afferma che ha usato i giochi del gruppo con i compagni, partecipa con entusiasmo quasi eccessivo ad ogni attività proposta, chiede sempre di parlare per primo anche se non ha molto da dire: se la prende quando si scontra con un limite anche se cerca di non darlo a vedere.

Filiberto è disturbante e poco rispettoso degli interventi degli altri: questa sua tendenza verso la fine aumenta ma cambia anche l'umore con cui la fa: mentre inizialmente appare un aspetto infantile e inconsapevole, lo specchio del gruppo lo aiuta ad acquisire consapevolezza di non avere una modalità di relazione efficace e subentra la tristezza, sana risposta depressiva.

Nella sessione 19 fa parlare così il burattino renna che interpreta: "sono Radions, ho 2 anni, vivo in Africa con altre renne, non mangiamo perché il paese è povero. Ho 3 fratellini e 2 sorelline. Non ho poteri. Sono una renna di due sessi ma preferisco essere renna uomo. Purtroppo ho tanti amici...purtroppo perché poi li portano via. Mi adottate?" Il gruppo risponde sì. "Sono una renna sfigata: mi prendono in giro, dicono che sono brutto".

Filiberto qui smette di giocare il ruolo di chi va d'accordo con tutti, mostra la tristezza per questo e finalmente l'immagine che porta nel gruppo corrisponde al comportamento mostrato nel gruppo e a scuola, così come riferito dalle insegnanti agli operatori della cooperativa che seguono il caso.

L'atteggiamento non rispettoso si rivolge in particolare ad Emiliana che, anche per aspetto fisico, mostra uno svantaggio, un ritardo nello sviluppo: Filiberto non ha grande stima di sé e si può

¹⁰Sessione 13 - Consegna: in cerchio, seduti, tiro la palla ad un compagno e dico quello che mi viene in mente

rivalere solo su chi è palesemente più svantaggiato?

Filiberto è sorridente e di buon umore ma con i compagni del gruppo tende a non prendere sul serio le situazioni e rischia di "squalificare" e banalizzare le particolarità e le fragilità dei compagni.

Filiberto mostra interessi e atteggiamento infantili: apprezza i momenti più ludici del gruppo e nei momenti seri fatica a prendere sul serio anche se stesso, rimanendo in superficie: sembra essere coetaneo di Giacomo più che di Diego. Tra tutti sembra essere la persona in cui ci sono stati meno cambiamenti evolutivi.

Negli aggiornamenti della settimana, negli episodi che riporta nel gruppo, c'è sempre un suo fare qualcosa di particolare e originale ma non ci sono mai relazioni con i pari e poche con adulti: nella gita al museo fa vedere i macchinari che ha visto, nella gita in montagna mostra un gioco particolare, parla del salto in lungo dove si è fatto male.

Nella 6a sessione si traveste da clown mettendosi tutti i teli di scena e usando più oggetti possibili: mostra un grande desiderio di farsi notare e vedere ma non ha una sua scelta, una sua personale e ben definita individualità: mette dentro tutto ma non riesce a scegliere.

BIBLIOGRAFIA

Boria G., *"Psicoterapia Psicodrammatica"*, Franco Angeli, Milano, 2005.

Cerpelloni S., *"Fiaba e psicodramma: l'immaginario in scena"*, AIPSIM, n°1-2 2006.

Consolati L., *"Panna dolce e cocodrilli. Lo psicodramma con i bambini"*, AIPSIM, 1992.

Corbella S., *"Storie e luoghi del gruppo"*, Raffaello Cortina, Milano, 2003.

Dotti L., *"Forma e azione"*, Franco Angeli, Milano, 1998

Dotti L., *"Lo Psicodramma dei bambini"*, Franco Angeli, Milano, 2002.

Dotti L., *"Storie di vita in scena"*, Ananke, Torino, 2006.

Dotti L., *"Psicodramma e teatro. Riflessioni sullo psicodramma scaturite dall'attività con i bambini"*, AIPSIM, n°1-2 2006.

Yalom I.D., *"Teoria e pratica della psicoterapia di gruppo"*, Bollati Boringhieri, Torino, 1974.

Sordano A., *"Fiaba, sogno e intersoggettività. Lo psicodramma analitico con bambini e adolescenti"*, Bollati Boringhieri, Torino, 2006.

Per un contatto con l'autore, scrivere a:

elena.aureli@tiscalinet.it