

Anna Boeri

## AUTOBIOGRAFIA EDUCATIVA E MATRICE DI GRUPPO

### Sommario

Viene presentata una esperienza quinquennale di formazione al conflitto, nell'ambito di un corso annuale di specializzazione del CPP (Centro Psico Pedagogico per la Pace e la Gestione dei Conflitti) di Piacenza, che vede una compresenza dello psicodramma moreniano e delle tecniche di autobiografia educativa.

In particolare l'analisi del metodo autobiografico-formativo consente di scoprire la forte potenzialità della memoria individuale nella costruzione del setting psicodrammatico.

Il gruppo di psicodramma si alimenta dei vissuti autobiografici attivandoli nello scambio intersoggettivo e restituendo all'individuo il significato condiviso dei suoi ricordi, creando una filigrana comune di co-conscio e di co-inconsco.

Attraverso l'uso della funzione del doppio in intervista autobiografica, della messa in azione delle foto dell'infanzia e degli episodi di conflittualità educativa, i partecipanti vengono aiutati a connettersi con le loro modalità interne di gestione dei conflitti.

L'obiettivo è quello di aiutarli a vivere positivamente il conflitto, per sé e per gli altri, nella consapevolezza delle valenze emotive e autobiografiche dello stesso.

### 1. L'AUTOBIOGRAFIA NELLA FORMAZIONE ADULTA

Si può realisticamente affermare che l'autobiografia come genere letterario appartenga ai primordi della storia umana (ad esempio il libro di Giobbe nella Bibbia).

Il raccontare la propria storia di vita, mettendola per iscritto, rappresenta sia una straordinaria occasione per manifestare una specifica soggettività, sia una forma di appartenenza culturale.

Nel IV secolo S. Agostino esalta al massimo questo genere di scrittura con le *Confessioni*, una vera e propria introspezione autobiografica, di grande valore spirituale che configura e precorre la moderna idea di coscienza (la ricerca del Maestro interiore).

Successivamente la pratica di scrivere su di sé costituisce una modalità per filosofi e pedagogisti (vedi Rousseau e Pestalozzi) di comunicare l'evoluzione del proprio pensiero e per "educare all'educazione" attraverso un percorso esemplare, altri adulti.<sup>1</sup>

Più il primato dell'individuo si afferma, più la diaristica si impone nel panorama letterario, fino all'apicalità di Marcel Proust con la sua *Recherche* che segna un passaggio fondamentale rispetto agli autori precedenti.

Nel frattempo anche la psicoanalisi, fra Ottocento e Novecento, offre un modello di decantazione autobiografica segnato da valenze terapeutiche, ma non solo (Freud era solito ricordare il significato di civilizzazione della pratica analitica, valenza accentuata da Jung, il suo principale allievo).

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

È inevitabile il riferimento al "tempo".

"La tessitura dell'esistenza è tempo [...]. Noi siamo la nostra storia nella storia e l'esperienza reale del tempo la si ha attraverso la memoria. La memoria è frutto di impressioni che si imprime, è il mondo che entra in noi in molti modi, è un trattenere il mondo, un gioco di passività e attività. La memoria trattiene ma nello stesso tempo seleziona rispetto alla coscienza, nel senso che, non tutto rimane in presenza, anzi la nostra memoria è tutta, in larga parte assente; si dice infatti che *affiora* e quindi sono i problemi, le istanze della vita, gli incontri, le relazioni che fanno affiorare una falda o l'altra della memoria, che la richiamano in vita [...]. Freud operò una

archeologia della memoria per raggiungere l'inconsco.<sup>2</sup>

Infine negli anni '50 la sociologia scopre "le storie di vita", un immenso deposito di vicende umane esemplari da esplorare e da usare spesso come denuncia di oppressioni e ingiustizie.<sup>3</sup>

È un primo passo verso la vera e propria autobiografia formativa che esplode contemporaneamente in varie aree culturali europee, a partire dagli anni '70 dove il modello biografico si sviluppa secondo peculiarità locali.<sup>4</sup>

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

Nella visione tradizionale esiste solo la pedagogia, ossia la scienza che si occupa di bambini e adolescenti. In questa visione l'età adulta diventa l'approdo stesso della crescita e niente più. A partire dagli anni '70 si impone, invece, una visione in cui l'adulto appare a pieno titolo un potenziale soggetto di apprendimento.<sup>5</sup>

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

"Il bisogno –di-autobiografia è, in realtà e al suo fondo, un bisogno-di-formazione: di formarsi, di auto-formarsi. Quindi di dare ordine e senso al proprio io/sé. Di ripensarlo, di riorientarlo, di possederlo a livello di maggiore autonomia e consapevolezza. L'autobiografia è processo formativo, un tipo di processo formativo che, però, ne distilla tutta la tipicità: la processualità, l'apertura, l'intenzionalità, la drammaticità etc. Pertanto è anche modello del processo formativo e sviluppo – almeno in potenza – di una sua presa di coscienza riflessiva e metariflessiva. Come pure è esercizio di *un* (quello specifico) processo formativo che pone al centro l'individualità e il suo costruirsi/ricostruirsi".<sup>6</sup>

*In Italia, negli anni '90, si impone la figura di Duccio Demetrio come vero e proprio caposcuola di questa tendenza. Il suo libro "Raccontarsi" diventa un classico del genere e segna il riconoscimento definitivo di questo approccio.*<sup>7</sup>

Demetrio vede l'autobiografia formativa come una sfida "all'imparare a riflettere innanzitutto con e su sé stessi, a promuovere i propri talenti, ad acquisire al più presto possibile un'indipendenza intellettuale e creativa".<sup>8</sup>

Qualche anno più tardi (2000), Demetrio accentua il carattere autoriflessivo di questa operazione sugli aspetti più propriamente introspettivi:

"L'autobiografia in quanto racconto di sé raccontato innanzitutto a sé stessi, racchiude – ed è questo che, anche inconsapevolmente, si cerca di portare alla luce – il "disegno" della propria esistenza giunta a uno stato di maturazione provvisorio che richiede una sosta meditativa".<sup>9</sup>

L'approccio autobiografico formativo è pertanto una nozione recente se non recentissima nel panorama delle intuizioni che di volta in volta attraversano le metodologie educative.

Personalmente ritengo sia un approccio destinato a durare e a lasciare un segno. Specie se coniugato con la memoria

<sup>1</sup> L. Formenti, *La formazione autobiografica*, Guerini, 1992

<sup>2</sup> S. Natoli, *Il saper dimenticare, il dover ricordare*, in I. Gamelli, *Il Prisma Autobiografico*, Unicopli, 2003, pag.41-42

<sup>3</sup> Vedi ad esempio D. Dolci, *Conversazioni in Sicilia*, Einaudi, Torino, 1963, D. Montali, *Biografia della Leggerezza*, Feltrinelli, Milano 1969.

<sup>4</sup> L. Formenti, *La Formazione Autobiografica*, Guerini 1992.

<sup>5</sup> M. Knowles, *Quando l'adulto impara*, Angeli, MI, 1992

<sup>6</sup> F. Cambi, *L'autobiografia come metodo formativo: luci ed ombre* in I. Gamelli (a cura) *il Prisma autobiografico*

<sup>7</sup> D. Demetrio, *Raccontarsi*, Cortina, Milano 1995

<sup>8</sup> D. Demetrio, *Ibidem*, pag 167

<sup>9</sup> D. Demetrio, *L'Educazione interiore*, *La Nuova Italia*, FI 2000, pag. 245

dell'educazione e dell'apprendimento ricevuto. Temi ben sviluppati da alcuni allievi di Demetrio, in particolare Ivano Gamelli e Laura Formenti.<sup>10</sup>

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

### 1.1. Gli strumenti

*Se scomponiamo il termine autobiografia troviamo la segmentazione stessa degli strumenti possibili.*

- Auto - momento di centratura su di sé
- Bio - riguardante la storia della persona
- Grafia - attraverso l'uso della scrittura

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

Un esempio molto tipico è la tecnica dell'*Incipit*. Si chiede ai partecipanti di scrivere l'*incipit* dell'eventuale romanzo di un certo aspetto della loro vita, come la formazione sentimentale, la propria carriera scolastica, la personale vocazione lavorativa, la storia della propria educazione, ecc. ecc. Si dà la misura di questo stesso inizio (20-30 righe non di più) e un tempo massimo per scriverle.

Quindi si attua un laboratorio, o tutti insieme o in piccoli gruppi dove possa avvenire una significativa forma di condivisione dei racconti personali.

Si può anche dare qualche compito specifico, ad esempio quello di trovare tra i membri del gruppo gli aspetti simili della propria generazione, oppure le parole che più rappresentano uno stato d'animo adeguato a quella situazione.

In altre parole la scrittura è offerta ai membri del gruppo, per favorire lo scambio narrativo e comunicativo, ma anche, eventualmente, la ricerca su singoli elementi dell'autobiografia.

"Il gruppo, come il coro greco nella tragedia, sottolinea le salienze della narrazione individuale, sorprendendo a volte lo stesso narratore; oppure, come muto testimone, convalida la narrazione per quello che è e rappresenta. La funzione del gruppo esalta le dimensioni ermeneutiche, emancipatorie, esperienziali, connettive dell'autobiografia, esercitando una meta-prospettiva su tali dimensioni, facendole esplodere in una moltiplicazione di livelli: livelli di senso, livelli di autonomia, livelli di esperienza, livelli di collegamento possibile inter-, intra- e trans-individuale".<sup>11</sup>

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

Ci troviamo qui in presenza di una vocazione più specifica; l'autobiografia perde completamente i toni morbidi delle narrazioni spontanee per seguire il percorso di una ricerca faticosa su sé stessi. Possiamo definire il primo approccio come "narrativo" e il secondo come "problematico", usando la categoria della maggior o minor enfasi sul compito come cartina di tornasole per stabilire un discrimine.

Esistono però altre tipologie di tecniche che non attoniscono alla

scrittura. Si tratta di modalità narrative che possiamo definire miste o semplicemente orali.

Il racconto di sé si traduce in frammenti di colloquio, in conversazioni, in momenti di scambi verbali facilitati dal ricorso a documenti e testimonianze della propria storia personale; ad esempio fotografie, lettere, oggetti, testi di canzoni o poesie, tutto quello che può essere utile nello scambio relazionale a riconoscere e a mettere il soggetto al centro del proprio percorso formativo. Da questa apertura, che la declinazione pedagogica dell'autobiografia ha saputo offrire, si inserisce il modello psicodrammatico, portatore di slancio vitale e creativo nonché garante della qualità dell'esperienza relazionale e di incontro.

## 2. LE MEMORIE INDIVIDUALI COME FILIGRANA DEL CO-CONSCIO E DEL CO-INCONSCIO NEL GRUPPO DI PSICODRAMMA

*"Uno stato co-conscio o co-inconscio non è appannaggio di un solo individuo. È sempre una proprietà comune e non può essere riprodotto se non da uno sforzo combinato. Il metodo logico di tale riattualizzazione 'a due' o 'a molti' è lo psicodramma.*

[ J. L. Moreno ]

Il gruppo di formazione da me condotto sulla gestione emotiva dei conflitti nella fase iniziale non si presenta con le caratteristiche segnalate da Moreno in quanto nel modulo precedente i partecipanti hanno vissuto una esperienza intensiva di quattro giorni condotta con la metodologia del T-group.

Mi confronto pertanto, nella fase iniziale, con un gruppo già costituito secondo una specifica impronta formativa. Ha già una sua struttura interna di relazioni interpersonali che cerco di osservare attentamente per cogliere gli scambi e i posizionamenti reciproci. La prima attività di presentazione a catena va in questa direzione.

In questo modulo il focus viene concentrato sulle storie di vita, sulla memoria dell'educazione ricevuta, ossia su un magma emotivo direttamente di provenienza autobiografica.

Il gruppo si incarica di fondere questi frammenti di memoria vissuta e attraverso un processo di induzione osmotica crea memoria comune. Possiamo definire questa filigrana, questa tessitura di memorie come modalità di costruzione di un co-conscio e di un co-inconscio?

"Noi pensiamo alla storia di un gruppo come ad un progressivo costruirsi fra i suoi membri di un senso di familiarità e di confidenza, il quale consenta agli scambi comunicativi di depositarsi nel gruppo stesso, andando ad inserirsi in un'area comune che costituisce ciò che Moreno chiama il co-conscio e il co-inconscio gruppale (è quello che altri chiamano transpersonale). Un insieme di persone è divenuto gruppo quando ha storia, familiarità e confidenza sufficienti per consentire ai singoli di produrre materiale emotivo che attinge a quest'area comune; per cui l'esperienza vissuta in queste condizioni da un singolo acquisisce un significato ed un'efficacia speciale anche per tutti gli altri. In un gruppo così familiarizzato l'azione di una persona si connette con il mondo interno degli altri, trovando la via d'accesso a sensazioni, pensieri, ricordi, fantasie di livello profondo".<sup>12</sup>

L'escalation gruppale viene favorita dalle particolari e penetranti ritualità dello psicodramma moreniano, quando le storie vissute dai membri del gruppo vengono trasformate in azione scenica che colloca i segni della presenza comune in un contenitore che diventa co-conscio e co-inconscio.

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

Stabilita l'importanza della comunicazione per creare accomunamento, lo scambio di segni, verbali e non verbali,

<sup>10</sup> I. Gamelli - L. Formenti, *Quella volta che ho imparato*, Cortina, MI 1998

<sup>11</sup> L. Formenti, *La Formazione Autobiografica*, Guerini, 1992, pag. 167

<sup>12</sup> S. Corbella G. Boria, *Pensare e sognare di gruppo*, Psicodramma classico, Aipsim 2002, pag. 19.

attraverso i quali la comunicazione crea accomunamento, è duplice:

a. un singolo segno, emesso da un membro, può essere messo dentro, nello stesso tempo, in tutti i membri del gruppo (*accomunamento proiettivo*);

b. i segni emessi da tutti i membri del gruppo possono essere presi dentro ogni singolo membro (*accomunamento introiettivo*).

Per creare un gruppo è necessario che tutti i membri del gruppo ricevano gli stessi segni, anche se ogni individuo reagisce agli stessi segni in modo diverso. Nel momento in cui le diverse reazioni agli stessi segni vengono espresse diventano segni comuni. (...) L'accomunamento non è solo una procedura psichica, attraverso la quale il gruppo si costituisce ma è anche lo scopo al quale mira la costituzione del gruppo. In questa prospettiva il crearsi di un gruppo è quel processo, attraverso il quale più individui acquistano un'anima comune, che è appunto la *realtà psichica* del gruppo (anima collettiva).<sup>13</sup>

Il compito preciso dello psicodrammatista è quello di agire in modo intenzionale sulla forma della comunicazione cercando di promuovere relazioni intersoggettive. Gli strumenti di questa facilitazione passano attraverso le determinate consegne e le specifiche attività che lui stesso propone attraverso le quali travasa nell'archivio del co-conscio e del co-inconscio contenuti spesso inediti che riquilificano modelli relazionali tra i partecipanti. Le tecniche specifiche, che diventano quasi automatiche per uno psicodrammatista formato (la sospensione della risposta, la circolarità e la suddivisione strutturata del tempo tra i partecipanti) consentono di evitare l'instaurarsi di un modello interdipendente.

Le immagini delle memorie educative attivano al massimo l'emozionalità del gruppo e accendono il bisogno psicodrammatico di trovare una loro collocazione dentro le rappresentazioni comuni. Si incontrano nel setting non solo le storie dette ma anche le memorie sotterranee che consentono improvvisamente immedesimazioni reciproche, che introducono la possibilità di rispecchiamenti, di doppi, di passaggi fra stati consci e stati inconsci.

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

Il tele è definito da G. Boria: "*La corrente affettiva che lega in modo invisibile e reciproco una persona a un'altra, è la più semplice unità di sentimento che viene trasmessa da un individuo a un altro.... La qualità dell'emozione che passa attraverso questo ponte invisibile da a tale legame la caratteristica dell'attrazione, repulsione o dell'indifferenza.*"<sup>14</sup>

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

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

diventano schermo vivente che accoglie e riflette i sentimenti transferali di questo. Il protagonista agisce i suoi meccanismi di transfert attraverso i personaggi che ricoprono il ruolo delle figure che egli ha dentro di sé."<sup>15</sup>

I compagni del gruppo assumono dunque il ruolo degli altri significativi dell'ambiente relazionale o di parti del mondo interno del protagonista assorbono e rendono concreti e percepibili i fantasmi transferali.

L'incontro con queste parti favorisce insight, comprensione, integrazione, consente al preconcio di rivelarsi nella sua attività trasformatrice.

Questo è reso possibile dall'azione, dalla rappresentazione scenica dove le parole e le fantasie possono prendere forma, concretizzarsi è un modo per addestrare la coscienza a cogliere i guizzi, le scintille che l'inconscio invia per poterli trasformare in parole, in pensieri.

Lo spazio psicodrammatico facilita l'instaurarsi o il restaurarsi di un area transizionale tra mondo interno ed esterno che fa sperimentare, oltre alla dimensione specificatamente cognitiva anche l'area del gioco e della creatività. Questo consente di tenere basse le difese e di entrare in contatto con parti inedite di sé proprio perché l'emergere di vissuti arcaici e genuinamente primitivi è consentito da un contesto che ne prende atto, li trasforma in azione dove grazie alla semirealtà la persona rivive le emozioni, anche le più conflittuali ( rabbia, odio, rancore ), e grazie alla presenza concreta e rassicurante del direttore e del mondo ausiliario costituito dal gruppo può guardarle da punti di vista diversi, trasformarle e rielaborarle con una modalità più adattiva.

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

Nella individuazione delle storie personali si attiva pertanto una ben definita corrente telica che implica uno sforzo comune alla ricerca di ciò che al gruppo stesso appartiene profondamente. La storia scelta non è pertanto una necessità tecnica (il bisogno di avere un contenuto specifico), quanto l'accomunamento autobiografico del gruppo stesso. Si tratta di una vera azione volta a costruire un registro comune, una dimensione psichica integrata fra i membri del gruppo.

La scelta rappresenta l'apicalità del processo di identificazione reciproca e segna un momento di grande intensità gruppale. La storia autobiografica votata per la rappresentazione scenica non è pertanto un vissuto puramente individuale ma rappresenta piuttosto l'emergente gruppale, ossia la forma di memoria che il gruppo intende darsi per sé stesso. Il singolo offre il suo racconto per favorire nel gruppo un processo di sedimentazione che implica la comunanza emotiva e la protezione reciproca. Il pianto ad esempio ha la funzione di liberare emozioni profonde nel singolo, ma è anche espressione della commozione di tutto il gruppo. Il singolo piange a nome del gruppo e anche per coloro che non riescono a piangere. La manifestazione emozionale personale rivela in realtà le capacità inconscie che accomunano tutti i membri. Nella espressione psicodrammatica il pianto del singolo non appartiene solo a lui, ma simboleggia una comune evidenza emotiva.

Quando poi il racconto della memoria viene effettivamente rappresentato psicodrammaticamente i processi di co-conscio e co-inconscio acquistano una forza particolare. Una tensione sotterranea spinge tutti a entrare nella storia, a immedesimarsi nelle parti, anche se non coinvolti direttamente nei ruoli ausiliari e di consentire al preconcio gruppale di esprimersi facilitando atti individuativi e nuove capacità di rilettura delle vicende dolorose del passato. Tutto questo avviene nell'automatismo psicodrammatico dove una profonda competenza psichica da la possibilità a ciascuno nel rispetto dei propri tempi, di accedere ai propri fantasmi interiori anche a quelli più pesanti dovuti ad educazioni ricevute

<sup>13</sup> F. Fornari, *Gruppo e codici affettivi*, in G. Trentini (a cura) *Il Cerchio Magico*, 1986, pag. 137-138-139

<sup>14</sup> G. Boria, *Tele. Manuale di Psicodramma Classico*, Angeli, Milano 1983, pag. 263

<sup>15</sup> G. Boria, *Psicoterapia Psicodrammatica*, Angeli Milano, 2005, pag. 43-44

particolarmente rigide, violente, disfunzionali. L'accesso a tale profonda competenza è favorito dalla particolare atmosfera densa di accettazione e di rispetto reciproco che l'intersoggettività consente.

Nel gruppo di psicodramma è particolare il modo di affrontare il conflitto e a tale proposito cito A. Cocchi: "Per quanto riguarda la nostra gestione dei gruppi, certamente qualcuno potrà dire (e lo dice!) che noi siamo a-conflittuali, mentre in realtà abbiamo ben presente l'età evolutiva nella quale, prima occorre sperimentare il senso di sicurezza e poi si può combattere. Nello psicodramma quel "combattere" lo mettiamo in scena "giocando" e il gioco ha lo stesso significato emozionale della realtà [...] rielaborando la realtà attraverso il gioco possiamo lavorare sul piano della sicurezza e dell'accudimento che la semirealtà ci consente di portare agli estremi, come ci consente di portare agli estremi – sempre nel gioco – la violenza e l'aggressività [...]. L'interdipendenza viene tolta dalle relazioni gruppalì e travasata nella dimensione intrapsichica dove si è autorizzati, anzi incoraggiati a sperimentarla. Dal momento che noi reifichiamo il mondo interno dei partecipanti attraverso il gioco teatrale, uno può, anzi deve rendere vere e concrete le interdipendenze forti tra i suoi ruoli interni che poi, spesso, sono la matrice del disagio!"<sup>16</sup>

L'esperienza formativa che illustrerò sulla "gestione emotiva dei conflitti" dimostrerà l'efficacia del contributo del metodo autobiografico come possibilità di accelerare i processi di formazione della matrice di gruppo e della formazione del co-conscio e co-inconscio gruppalì e come la particolare atmosfera relazionale caratterizzata da un contesto caldo e rassicurante consenta ai partecipanti di familiarizzare con emozioni e sentimenti che il conflitto stesso mette in atto.

### 3. PSICODRAMMA MORENIANO E AUTOBIOGRAFIA EDUCATIVA NELLA FORMAZIONE ALL'ELABORAZIONE DEI CONFLITTI

#### 3.1. Un'esperienza di formazione

Nella primavera 2000 vengo incaricata dal CPP di Piacenza di progettare il modulo sulla gestione emotiva dei conflitti all'interno del più ampio Corso di specializzazione in gestione educativa dei conflitti, dal titolo generale *So-stare nel conflitto*.

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

Con Daniele Novara, direttore del CPP, decidiamo di lavorare a partire dalla personale educazione ricevuta (vedi scheda) dai singoli corsisti. L'ipotesi che intendo percorrere è che in questa esplorazione autobiografica, condotta con vari strumenti, si trovino situazioni che possono essere rivisitate e rielaborate con le modalità e le tecniche specifiche dello psicodramma moreniano.

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

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

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

Posso quindi sostenere, alla luce della reiterata esperienza compiuta, che il lavoro svolto ha rappresentato una risposta efficace alla necessità di formazione emotiva ai conflitti. Nelle pagine che seguono illustrerò il percorso compiuto da uno di questi 7 gruppi formato da 14 persone sia da un punto di vista di fondazione teorica

che offrendo esempi pratici tratti dalla registrazione della stessa esperienza condotta e vissuta.

#### 3.2. L'educazione ricevuta come concetto epistemologico<sup>17</sup>

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

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

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

##### Scheda 1

Il lavoro si è sviluppato in co-conduzione seguendo una procedura di suddivisione dei ruoli che ha garantito a ciascun formatore di mantenere le proprie specifiche competenze metodologiche, quelle psicodrammatiche e quelle psicopedagogiche e autobiografiche.

Le attività si sono alternate con una successione che di volta in volta proponeva esplorazioni singole, di gruppo e in gruppo di tipo autobiografico e psicodrammatico. Daniele Novara oltre a guidare le attività autobiografiche attraverso le tecniche che verranno evidenziate in seguito forniva anche informazioni e spiegazioni attinenti alla comprensione del modello di formazione psicopedagogica proposto. Inoltre si assumeva il compito di aiutare il gruppo a rielaborare cognitivamente i contenuti emotivi emersi nelle azioni psicodrammatiche mettendo in luce le aree di potenziale apprendimento suggerite da ciò che era stato appena vissuto.

Tra i due conduttori si è creata una buona sinergia basata sulla valorizzazione reciproca di tecniche e strategie complementari che ha consentito di amalgamare anche stili personali diversi.

#### 3.3. La costruzione del gruppo

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

Nel caso in questione si parla più che altro di orientare il gruppo (in quanto in realtà i corsisti hanno già vissuto insieme un modulo di 4 giorni, in genere 2 mesi prima, che li ha visti lavorare in una esperienza residenziale di dinamiche di gruppo, stile T-group) verso il rispetto della verità soggettiva come primo passo che consente di limitare le dimensioni proiettive.

Pertanto esiste una conoscenza pregressa, che però va orientata e strutturata in previsione dello specifico lavoro che si intende perseguire, ossia la nascita di un gruppo caratterizzato da una ben definita vocazione psicodrammatica.

#### 3.4. La costruzione del setting

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

In questo modo si può dire che il cerchio rappresenta la forma spaziale di distribuzione del gruppo in una stanza più simile al palcoscenico. Si tratta di una fase che non esclude successivamente, nel momento dell'azione e della regia

<sup>16</sup> A. Cocchi, *Fenomenologia del gruppo di psicodramma*, Psicodramma Classico, Quaderni AIPSIM 2001, pag.43-44

<sup>17</sup> Novara D., *L'ascolto si impara*, Gruppo Abele, Torino, 2002 cap. 4°

psicodrammatica, la definizione di uno spazio maggiormente distinto.

### 3.5. Un'attività specifica: le origini del proprio nome

In relazione alle tematiche che si andranno ad esplorare l'attività che viene normalmente proposta per attivare un processo specifico di conoscenza è quello sulla storia del proprio nome.

I partecipanti vengono invitati a ricordare i motivi adottati dai loro genitori o da chi per essi sulla scelta del loro nome, chi dei due genitori ha fatto la scelta se non è stata congiunta, se esiste un secondo nome, come venivano chiamati nell'infanzia (eventuali nomignoli), come convengono con il loro nome.

Il conduttore fa partire la presentazione con la tecnica della catena (chiusa). Il posto occupato dalla prima persona indicata dal direttore diventa la sedia della presentazione.

Questa attività ha anche una prima valenza sociometrica e consente di introdurre il concetto di azione.

Nonostante la brevità di questa prima esperienza, l'elemento fortemente interattivo consente di denotare il gruppo come luogo di scambio e di esperienza. Inoltre il focus sulla storia del proprio nome consente di introdurre in via preliminare il discorso autobiografico, ossia la visione diacronico-educativa della propria vicenda personale.

### 3.6. Intervista autobiografica e funzione di doppio

È questo il primo momento di ibridazione del metodo autobiografico e psicodrammatico.

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

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

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

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

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

L'intervista con le sue domande specifiche favorisce che la storia personale prenda "forma" in termini di consapevolezza piuttosto che di nostalgia. L'intervista fornisce la possibilità di congedarsi da una visione sentimentale dell'educazione ricevuta per implementare una visione riappropriativa e genuinamente personale della propria storia, anche se questa si presenta spesso con i tratti della sofferenza.

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

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

responsabilità e di dialogo profondo con se stessi.

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

Cerco di creare nell'ambiente un'atmosfera diversa, di maggiore raccoglimento, diminuisco la luce e chiedo al gruppo di formare un cerchio stretto e, alle coppie che si sono intervistate, di rimanere vicini.

Il mio intervento è quello di aderire all'invito moreniano di costruire un luogo speciale con accentuate funzioni simboliche e contenitive:

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

Questo stacco è spazialmente determinato da un passaggio ben definito che segna e distingue l'essere "dentro" o l'essere "fuori" dallo spazio terapeutico.<sup>18</sup>

Cerco di comunicare al gruppo la necessità di entrare quasi ritualmente in un luogo speciale, esterno ma anche interno, che predisponga a un coinvolgimento emozionale attivo.

La comune stanza della formazione diventerà quel luogo speciale dove ciascuno potrà fare esperienza di sé e degli altri.

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

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

Si percepisce un clima di tensione carico di impegno, di motivazione, di ricerca, di estrema attenzione all'altro, come se le parole costituissero un dono prezioso da offrire al compagno/a. Generalmente le parole fluiscono in maniera spontanea, liberate dall'azione. Si osserva talvolta che chi ascolta dalla voce dell'altro il proprio racconto mostra visibilmente segni di intensa commozione. Qui accade qualcosa di insolito, di imprevisto, di nuovo.

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

Il partner di conduzione è in funzione di osservatore. Vive in questo momento una doppia sensazione. Da un lato si riconosce nelle storie che i partecipanti rievocano della loro educazione, dall'altro prova un senso di protezione verso questi stessi, che in maniera tanto generosa offrono la loro vicenda umana nel setting formativo.

Questa doppia e contraddittoria emozione non trova, in questo momento, uno sbocco specifico, attiva profonde emozioni che potranno interconnettersi solo nel momento della restituzione, quando il suo ruolo tornerà attivo.

Conclusa questa fase il gruppo si predispone alla

<sup>18</sup> Cfr. G. Boria, *Lo Psicodramma Classico*, Angeli, Milano, 1997, pagg.78-79

verbalizzazione del vissuto. Le mie consegne sono precise e orientate a creare le condizioni e il rispetto della soggettività, dove la verità di ciascuno ha il diritto di essere espressa e ascoltata senza il giudizio degli altri e dove ciascuno ha un proprio tempo di partecipazione per esprimersi sull'esperienza appena vissuta.

A caldo le emozioni sono intense. È importante la messa in comune e la possibilità di riconnettersi gli uni agli altri. Si avverte che l'esito della funzione di doppio ha creato quelle condizioni di reciprocità che hanno consentito e favorito "incontri" nella accezione moreniana del termine. Il rispecchiamento a volte è doloroso, va a toccare il cuore del conflitto, della vergogna e della colpa, come quella prodotta dall'aver descritto le proprie figure educative nelle loro mancanze: "Mi sembra di aver violato la mia famiglia". Altre volte il rispecchiamento dà valore a figure educative scomparse (in particolare i nonni) o figure di insegnanti che hanno inciso positivamente sull'educazione ricevuta. A volte il conflitto passa sullo sfondo o non emerge. Può accadere che qualcuno nel raccontare l'altro volutamente occulti delle parti per rispetto e per tutelare l'intimità creatasi nella coppia. Questo avviene nonostante nella consegna iniziale venga sempre espressamente esplicitata la successiva socializzazione dei racconti per consentire, a ciascuno, di potersi sentire libero di "non dire".

L'incontro ha anche un aspetto fusionale, quindi una funzione di doppio nel senso che il soggetto è in grado di sentire l'altro come se fosse lui stesso, quindi di essere, per un momento, un suo sosia interiore, in una corrente empatica reciproca che Moreno chiama "Tele". L'incontro è uno dei cardini del pensiero moreniano che si fonda sulla possibilità di costruire relazioni basate sulla conoscenza reciproca e sulla profonda accettazione della reciproca differenza.<sup>19</sup>

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

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

Novara evidenzia che si tratta di creare un dialogo con l'educazione ricevuta per attivare un senso di appartenenza critica. Questo vuol dire creare degli elementi di distanza diacronica che consentano uno sguardo non solo affettivo ma anche capace di coglierne le ripercussioni sul proprio destino personale e sulle proprie competenze.

"In che modo l'educazione che ho ricevuto influenza il mio modo di educare?" "In che modo l'educazione influenza il mio personale modo di affrontare i conflitti?" "Quali sono i pieni e i vuoti che l'educazione mi ha lasciato?" "Come posso imparare dall'educazione ricevuta?"

Sono domande che attivano un processo di sintonizzazione interna: "La mia storia mi appartiene non solo in senso affettivo, ma anche come luogo di apprendimento per il mio futuro". L'intervista e la successiva attività di doppio rappresentano un primo passo in questa direzione.

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

### **3.7. L'esplorazione dell'educazione ricevuta attraverso le foto**

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

Questa ricerca rappresenta già una prima area di lavoro formativo, in quanto necessita di due precise azioni. La prima è

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

Il lavoro formativo successivo consiste in due fasi integrate ma distinte. La prima rappresenta un momento di lavoro guidato da Novara con caratteristiche più propriamente psicopedagogiche dove attraverso l'analisi delle foto il conduttore cerca di guidare i partecipanti alla individuazione dei passaggi autobiografico-educativi principali attraverso passaggi strutturati:

- *Un primo momento* di discussione comune sulle difficoltà del reperimento delle foto. In questa fase emergono contenuti che possono essere utili per entrare a poco a poco nel merito del lavoro. In particolar modo si rende chiaro che la ricerca fotografica va percorsa tenendo conto che esiste un livello di contenuti esplicito e uno implicito e che entrambi sono rilevanti ai fini di una lettura autobiografica. Il conduttore motiva fortemente ai compiti successivi introducendo l'idea che la foto rappresenti un "reperto" oggettivo della propria educazione e che l'immagine, anche quella più mistificata, contiene una sua verità che può essere esplorata.

Facciamo alcuni esempi: "Perché la nonna che nella memoria soggettiva si presenta sempre in termini di bontà e accoglienza nelle foto appare sempre seria, accigliata e severa?" "Perché in quella foto sono in braccio al papà che nei racconti materni è sempre stato un soggetto distaccato e assente?". Spesso la foto è spiazzante rispetto al ricordo e alla pura e semplice memoria narrativa. La foto fissa un momento storico preciso con una forza e un'intensità che nemmeno i filmati sono in grado di restituire.

- *Inizia l'analisi individuale delle foto.* Il conduttore propone tre livelli di analisi: emotivo, semiologico e semantico e invita i partecipanti a sostare sulle loro foto, stimolandoli con precise domande che coinvolgono i tre livelli. Si parte dal piano emotivo: "Cosa ti succede ora guardando queste foto?" "Cosa senti?" "Cosa ti suscitano le immagini delle persone fotografate?" "Puoi individuare una parola chiave di queste emozioni?"

Il livello semiologico (ossia gli elementi costitutivi della foto) è un momento importante perché cerca di collocare l'immagine in uno spazio e in un tempo definito, osservando con attenzione i particolari non necessariamente legati ai personaggi: l'ambiente, gli oggetti, gli sfondi. Le persone che compaiono vengono descritte nelle loro caratteristiche e si mette in luce il ruolo che giocano, in quel momento, nella vita del soggetto.

Infine l'analisi si sposta sul piano semantico, ossia sui contenuti espliciti ed impliciti delle foto stesse. Cosa sta succedendo in quel momento? Qual è l'occasione d'incontro che genera questa foto? Cosa voleva lasciare il fotografo? Che messaggio voleva trasmettere?

In questa fase, il mio ruolo è quello di facilitare l'espressione verbale dei singoli, aiutandoli con eventuali doppi ad esprimere i contenuti inerenti il compito che viene loro affidato. Tra i due conduttori si crea una sinergia centrata sulla focalizzazione del compito e sul sostegno emotivo ai partecipanti. Si cerca di comunicare una presenza calda e rassicurante.

I vissuti esplorativi di questa fase sono sempre intensi, vengono in luce i conti in sospeso con il passato, le zone d'ombra lasciate nelle pieghe della memoria, le resistenze a coinvolgersi nel lavoro.

"Ho riscoperto l'importanza che ha avuto mio padre...";

"Fino a otto anni non ci sono foto della mia infanzia";

"I miei genitori hanno realizzato un album fotografico per ciascuno dei cinque figli...";

"Mi sento ancora molto bambina, molto forgiabile";

"Non c'è una foto che mi ritrae nell'adolescenza";

<sup>19</sup> A. Cocchi, *La mente sul palcoscenico*, Giò Editing, Bologna 1997, pag.22

"Le foto della mia infanzia sono da mia madre e allora ho scelto quelle della scuola...";

"Ho chiesto a mia madre di scegliere per me per comodità";

"Ho volutamente scelto le foto attuali";

"Mia madre è morta qualche mese fa e non ho nessuna foto, ho però in mente una foto del desiderio che potrei disegnare...";

"Ho portato l'album perché non volevo staccare le foto".

La conduzione è attenta ad evitare che il gruppo si lasci andare a giudizi e interpretazioni. Il modello intrasoggettivo è profondamente condiviso dai conduttori.

L'ultima parte di ricerca diretta sulle foto è dedicata all'analisi pedagogica delle stesse con particolare attenzione all'elemento conflittuale. Per fare questo il conduttore introduce uno specifico strumento adottato dal CPP, ossia il quadrante dei conflitti in educazione.

● *Il quadrante dei conflitti in educazione*, come riportato nella tabella sottostante, è uno strumento di riconoscimento e decodifica dei conflitti in campo educativo che qui assume una specifica valenza diacronica.

Il Quadrante dei conflitti in educazione <sup>20</sup>	
<b>Conflitto intrapersonale</b> Area della conoscenza di sé	<b>Conflitti con gli educati</b> Area della fermezza e della negoziazione
<b>Conflitto fra gli educati</b> Area della mediazione	<b>Conflitto fra gli educatori</b> Area della coesione educativa

I partecipanti vengono invitati a scrivere per ogni foto un commento che funge da explicitazione narrativa. Vengono così sensibilizzati alla complessità e alla diffusività dei conflitti in ambito formativo e il Quadrante diventa pertanto uno strumento euristico per favorire l'esplorazione delle foto dal punto di vista pedagogico. Il conduttore guida i partecipanti all'uso del Quadrante e con la tecnica delle didascalie chiede di far emergere i rapporti sia espliciti che impliciti fra le immagini e i contenuti educativi.

"Questa immagine che momento rappresenta della tua formazione educativa?" "Chi erano gli educatori?" "In che modo educavano?" "Sei in grado di definire il loro modello educativo con un aggettivo?" "Quali sono gli eventuali conflitti presenti nella foto, sia in forma esplicita che

latente?" "Il conflitto in quale punto del quadrante si colloca?"

Una volta realizzata questa scrittura individuale i partecipanti vengono invitati a dividersi in piccoli gruppi di 4/5 persone. Il compito che viene loro assegnato è quello di avviare un confronto sulle analisi sviluppate dai singoli nella logica di evidenziare gli eventuali passaggi comuni, gli elementi simili ma anche i punti di divergenza diacronica e pedagogica.

L'aspetto più rilevante che emerge dal confronto di gruppo è una maggiore consapevolezza sulla esistenza di specifiche culture educative nei vari luoghi dell'infanzia legati a momenti storici e sociologici (la scuola, la famiglia, la chiesa, lo sport...). I singoli condividono con gli altri del gruppo un senso di appartenenza profonda a determinati periodi storici, a luoghi significativi, a modalità di relazione intergenerazionali segnate da vicende spesso comuni. Per chi ha età sopra i 50 (anni) l'elemento conflittuale è generalmente latente, schiacciato da educazioni rigide, moralistiche, autoritarie ma nel corso dell'attività incominciano ad emergere i nuclei di sofferenza legati a questo retroterra autobiografico. Il gruppo sostiene e condivide la ricostruzione personale, i tentativi di portare alla luce la volontà di guardarsi indietro con spirito critico. Tutto questo materiale anamnestico confluisce dal piccolo gruppo al grande e diventa patrimonio comune, co-conscio gruppal, crogiolo generativo propedeutico alle ulteriori fasi di lavoro a prevalente matrice psicodrammatica, dove l'incontro con se stessi e con gli altri assume la dimensione dello

sviluppo di coscienza.

### 3.8. La fotografia nell'azione psicodrammatica

Siamo a metà del percorso formativo e ci addentriamo sempre più nel cuore dell'esperienza.

Il programma della seconda parte della giornata prevede che una delle foto selezionate da ciascuno e scelta dal gruppo venga portata sulla scena per la rappresentazione psicodrammatica che mi viene affidata.

Dopo una attività di riscaldamento orientata in senso fusionale, avverto che nel gruppo c'è un clima di attesa, li sento però disponibili a giocare, sufficientemente spontanei a mobilitare le proprie energie per mettersi adeguatamente in rapporto con la nuova esperienza.

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

È il momento del singolo, del protagonista.

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

Va sempre tenuto presente che il contesto formativo è un contesto di apprendimento. Pertanto è necessario prevedere spazi distinti per l'azione, per l'interazione gruppal, per la verbalizzazione del vissuto, per l'elaborazione teorica e per la progettazione tecnico/operativa. In particolare va marcata ed enfatizzata la distinzione fra spazio teorico/tecnico e spazio esperienziale/elaborativo.<sup>21</sup>

Ho anche ben presente che per il protagonista e gli altri del gruppo è la prima volta che vivono un'esperienza simile; questo per me direttore ha il significato simbolico di una specie di "iniziazione" all'azione, una responsabilità che avverto affascinante, carica di energia da consumarsi nel "qui e ora".

La spontaneità opera nel presente, nel qui e ora, stimola l'individuo ad una risposta adeguata per una situazione nuova ad una situazione già conosciuta.<sup>22</sup>

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

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

● *Matteo. Titolo: "Lo spettacolo".*

Nella foto è da solo, all'età di 7 anni. È su un palcoscenico e sta presentando uno spettacolo per la festa della mamma. Nonostante l'indicazione fosse quella di presentare immagini che li ritraevano con adulti, Matteo, che si presenta come una persona molto timida, è fermamente convinto di voler lavorare su quella foto. Dopo una prima riproduzione fedele dell'immagine, dove lo sfondo, il contorno e neppure l'anonima figura del fotografo non forniscono elementi di novità, decido di far entrare nella scena i personaggi significativi del bambino Matteo, e di farli accomodare artificiosamente nelle prime poltrone della platea. Il protagonista sceglie i genitori, la nonna e una tata, che nella foto del desiderio partecipano commossi alla rappresentazione ed esprimono nelle didascalie dell'inversione di ruolo dei messaggi positivi.

Sento però che Matteo non ha ancora raggiunto un sufficiente livello di integrazione e che è riscaldato per andare oltre nell'indagine psicodrammatica, e gli chiedo di incontrare

<sup>21</sup> Dotti G., *Forma e Azione*, Angeli, Milano, 1998 p.33.

<sup>22</sup> Moreno J.L., *Principi di sociometria, di Psicoterapia di gruppo e sociodramma*, Etas, 1953 p.42

<sup>20</sup> Copyright CPP di Piacenza

nell'attualità i genitori per scattare una nuova foto. In questa nuova fase vuole incontrare i genitori perché sente la necessità di far loro delle rivelazioni importanti. Decide di rimanere sul palcoscenico e dall'alto svela la sua omosessualità. Ha bisogno di tenersi a una distanza giusta e di guardarla. È un significativo atto individuativo, di svelamento di sé e di forte e chiara esplicitazione di un conflitto latente. Per comunicare con il padre si sceglie una sedia vuota e gli dice "Dovrei essere arrabbiato con te, per il tuo suicidio, per il vuoto che mi hai lasciato, ma sento ora di averti perdonato".

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

È il momento della comunione -che precedentemente ho chiamato catarsi integrativa gruppale- la quale non comporta la perdita dei confini personali nel tutto del gruppo ma fa circolare fra i membri (fa loro mangiare, interiorizzare) la specificità dell'esserci e la piena titolarità del suo esprimersi.<sup>23</sup>

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

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

Si chiede a ciascuno di scrivere su un foglio bianco e singolo un episodio di conflittualità da ritrovare all'interno della loro personale storia educativa entrando nella specificità narrativa dei singoli dettagli.

Si tratta di un lavoro sulla memoria. Non è sempre facile reperire e isolare episodi che le persone vanno a rubricare nell'area della conflittualità.

È pertanto un'indagine molto soggettiva dove alla fine emergono frammenti che hanno superato la selezione della memoria e si presentano come molto significativi.

È un momento tipico di questo specifico lavoro formativo in quanto impone a ciascuno un confronto diretto tra le proprie vicende educative e i possibili esiti odierni.

Non ci sono mediazioni tecniche e socializzanti, ognuno si confronta con se stesso di fronte al foglio bianco e diventa in quel momento "archeologo" della propria storia.

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

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

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

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

Sperimentare "ruoli difficili", come sempre le situazioni conflittuali comportano, significa per ciascuno, la possibilità di accedere, in un contesto protetto di semi realtà, a parti di sé spesso inesplorate e temute. Nel corso della conduzione può accadere che il protagonista dal ruolo di osservatore esterno venga coinvolto progressivamente negli altri ruoli. A volte accade che nello

<sup>23</sup> De Leonardis P., *Lo scarto del cavallo*, Angeli, Milano, 1994 p.117

svilupparsi della azione quello che sembrava il "sentimento centrale conflittuale" del racconto assuma altre caratteristiche o passi sullo sfondo per dare spazio ad un nuovo focus inatteso che modifica l'immagine di sé e degli altri nella vicenda conflittuale.

Nel mio ruolo cerco di sintonizzarmi, per quanto mi è possibile, con questi aspetti e di individuare nel "qui ed ora" la tecnica che mi sembra più appropriata per consentire che gli aspetti emotivi collegati alle immagini emergenti confluiscono unitariamente verso il nucleo centrale del conflitto. Dentro di me sento una ambivalenza legata all'eclissamento, al rimanere nell'ombra, alla "non presenza" e allo stesso tempo la responsabilità degli interventi di regia che garantiscono il dispiegamento dell'azione.

Egli si trova a dover rinunciare al (gratificante) ruolo di interlocutore scenico privilegiato; e l'esperienza dimostra come sia faticoso, per chi già non abbia una consolidata esperienza professionale, rinunciare ad essere il polo di riferimento dialogico del protagonista<sup>24</sup>

L'azione psicodrammatica vive il suo culmine, non tanto nella rappresentazione memorialistica quanto nello sforzo risanativo. Si tratta di un gioco scenico che prevede l'individuazione di un bisogno legato al desiderio, ossia alla possibilità che nell'azione di semi realtà si possa decidere per un altro esito trasformando il conflitto sul piano dell'integrazione riparativa:

"Cosa avresti voluto che facessero?" "Quali parole, quali gesti avresti desiderato?" "Ti do la possibilità di vivere concretamente sulla scena questo tuo desiderio".

Il desiderio prende forma nelle parole e nei gesti.

Le emozioni si manifestano, assumono forme vibranti di significati, l'incontro con l'altro (ausiliario) anche nella sua fisicità consente di sentire e di sciogliere finalmente la tensione in scambi realmente liberatori.

L'obiettivo è proprio quello di liberare il passato dalla sua minacciosità, dalla sua fossilizzazione psichica che paralizza e impedisce ulteriori sviluppi.

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

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

A questo punto del percorso formativo, che conclude la mattinata, non è più necessario il richiamo alle regole dell'intersoggettività in quanto i singoli ne hanno fatto propri i principi metodologici e sono in grado di assaporare la valenza vivificante dell'autoespressione all'interno di un clima di diffusa empatia dove: ciascuno esprimendosi si vede con gli occhi degli altri e vede con i propri occhi l'altrui specificità che si esprime<sup>25</sup>.

### 3.10. La rielaborazione psicopedagogica

Nel pomeriggio si svolge l'ultima parte del lavoro formativo che prevede una maggior presenza dell'altro conduttore. Si tratta ora di attivare una rielaborazione psicopedagogica dei vissuti esplorati al puro livello di autobiografia e di sviluppo come area del desiderio. Ai partecipanti si propone uno schema tratto dal repertorio del CPP che permette una riconnessione fra passato e presente.

Ogni storia scritta viene analizzata con l'aiuto dello schema che segue all'interno del quale viene riportato un esempio:

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

È uno schema che consente di evidenziare con facilità la differenza fra un modello rielaborativo puramente centrato sulla compensazione dei desideri mancati ma sostanzialmente speculare

<sup>24</sup> Boria G., *Lo Psicodramma Classico*, Angeli, Milano, 1997 p. 152

<sup>25</sup> De Leonardis P. *ibidem* 1994 p.117



("faccio il contrario di quello che mi hanno fatto") e un modello che assume il passato senza fissarlo definitivamente irreversibile ma creando le condizioni mentali ed emotive per un cambiamento e una assunzione di responsabilità individuale svincolata dalla tirannia dei modelli educativi subiti o ricevuti. Viene utilizzata quindi la "colonna della responsabilità" per evidenziare gli snodi di una possibile cultura relazionale del conflitto fatta di consapevolezze e strumenti che partono direttamente dalla storia dei singoli partecipanti. Si tratta di un processo di sintonizzazione interna, che ha una specifica caratterizzazione maieutica, volta a far riconoscere a ciascuno come dentro di sé si trovino tanto i problemi che la loro soluzione.

### Conclusioni

Le esperienze compiute dimostrano le potenzialità di una sinergia fra lo psicodramma moreniano e il metodo autobiografico. Entrambi attivano nuove competenze nell'area emotiva e cognitiva. In particolare, la dimensione del conflitto trova qui un' esplorazione che consente di vedere questa esperienza nei suoi profondi tratti soggettivi addomesticando quella cupezza minacciosa di fenomeni che, falsamente, reputiamo più fuori che dentro di noi. Il modo in cui percepiamo il conflitto è in realtà il conflitto stesso. Una esperienza totalmente oggettiva del conflitto probabilmente non esiste e non può esistere. Lo psicodramma moreniano è lo strumento ideale per compiere questo viaggio di scoperta del proprio "sé conflittuale", a partire dalla consapevolezza autobiografica ma anche oltre questa pura e semplice dimensione della memoria. Non solo, il territorio del conflitto appare particolarmente fertile per le potenzialità euristiche e formative dello psicodramma moreniano che trova qui una sua particolare e intensa manifestazione.

### Bibliografia

#### (di testi citati e consultati)

- Barman L. *La fototerapia in psicologia clinica*, Erikson, Trento, 1997.
- Boria G., *Lo psicodramma classico*, F. Angeli, Milano, 1997.
- Boria G., *Tele. Manuale di Psicodramma Classico*, Angeli, Milano, 1983.
- Boria G., *Psicoterapia Psicodrammatica*, Angeli, Milano, 2005.
- Cambi F. *L'autobiografia come metodo formativo: luci ed ombre*, in I. Gamelli, (a cura) *Il Prisma autobiografico*, Unicopli, 2003.
- Cocchi A., *La mente sul palcoscenico*, Giò Editing, Bologna, 1997.
- Cocchi A., *Fenomenologia del gruppo di psicodramma*, Psicodramma Classico, Quaderni AIPSiM, 2001.

- Corbella S., *Storie e luoghi del gruppo*, Cortina, Milano, 2003.
- Corbella S. – Boria G., *Pensare e sognare di gruppo*, Psicodramma Classico, Quaderni AIPSiM, 2002.
- De Leonardis P., *Lo scarto del cavallo*, F. Angeli, Milano, 1994.
- Demetrio D., *Scritture erranti*, Edup, Roma, 2003.
- Demetrio D., *Raccontarsi*, Cortina, Milano, 1995.
- Demetrio D., *L'educazione interiore*, La Nuova Italia, Firenze, 2000.
- Dolci D. *Conversazioni in Sicilia*, Einaudi, Torino, 1963, in Montali D., *Biografia della Leggerezza*, Feltrinelli, Milano, 1969.
- Dotti L., *Forma e azione*, F. Angeli, Milano, 1998.
- Filliozat I., *Il quoziente emotivo*, Piemme, Casale Monferrato (AL), 1998.
- Formenti L. *La formazione autobiografica*, Guerini, 1992.
- Fornari F., *Gruppo e codici affettivi*, in Trentini G. (a cura), *Il Cerchio Magico*, 1986.
- Gamelli I.- Formenti L., *Quella volta che ho imparato*, Cortina, Milano, 1998.
- Giust G., Proietti M.C., *Fototerapia e diario clinico*, F. Angeli, Milano, 1995.
- Knowles M., *Quando l'adulto impara*, Angeli, Milano, 1992.
- Metzger D., *Scrivere per crescere*, Astrolabio, Roma, 1994.
- Moreno J. L., *Principi di sociometria, di psicoterapia di gruppo e sociodramma*, Etas Kompass, Milano, 1964.
- Natoli S., *Il saper dimenticare, il dover ricordare*, in I. Gamelli, (a cura) *Il prisma autobiografico*, Unicopli, 2003.
- Novara D., Miscioscia D. (a cura), *Le radici affettive dei conflitti*, La Meridiana, Molfetta, 1998.
- Novara D., *L'ascolto si impara*, Edizioni Gruppo Abele, Torino, 2002.
- Quaderni AIPSiM, *Psicodramma classico*, AIPSiM, Milano, aa. 2002/2005.
- Rivista Italiana di Ricerca e Formazione Psicopedagogia, *Conflitti*, Edizione CPP, Piacenza aa. 2002/2006.

Per un contatto con l'autore, scrivere a:  
**annaboeri@hotmail.com**