

UNIVERSITÀ CATTOLICA DEL SACRO CUORE

Sede di Brescia

FACOLTÀ DI PSICOLOGIA

Corso di Laurea in Psicologia degli Interventi Clinici

nei Contesti Sociali



Tesi di Laurea

METODI ATTIVI E LAVORO DI COMUNITÀ:

UN INCONTRO GENERATIVO

Riflessioni teoriche e analisi di un caso

Relatore:

Ch.ma Prof.ssa Elena Marta Rizzi

Candidata:

Debora Tomasoni

Matricola N. 4106172

Anno Accademico 2013/2014

Un incontro a due:

occhi negli occhi, volto nel volto.

E quando mi sarai vicino io prenderò i tuoi occhi

e li metterò al posto dei miei,

e tu prenderai i miei occhi

e li metterai al posto dei tuoi,

e allora io ti guarderò con i tuoi occhi

e tu mi guarderai con i miei.

Così persino la cosa comune impone il silenzio e

il nostro incontro rimane la meta della libertà:

il luogo indefinito, in un tempo indefinito,

la parola indefinita per l'uomo indefinito.

(da "Invito a un Incontro", J.L. Moreno, 1915)

Indice

	Pag.
Introduzione	
1. ALLE ORIGINI DEI METODI ATTIVI.....	3
1.1 La storia di Jacob Levi Moreno e lo sviluppo dei metodi attivi.....	4
1.2 Dal Teatro della Spontaneità allo Psicodramma	8
1.3 Il Sociodramma	16
1.4 Il tema della spontaneità nello psicodramma e nel sociodramma	20
1.5 Il Playback Theatre.....	22
1.6 Un' altra intuizione moreniana: la sociometria.....	28
1.7 Moreno e i neo moreniani: l'evoluzione di un metodo.....	30
1.8 Riflessioni critiche conclusive	33
2. L'APPROCCIO DI COMUNITA'	35
2.1 Cos'è la Comunità?.....	35
2.2 Cosa significa fare lavoro di comunità?	38
2.2.1 Partecipazione e costruzione di relazioni: i punti cardinali del lavoro di comunità	42
2.2.2 Gli obiettivi del lavoro di comunità: partecipazione ed empowerment	49
2.3 Il gruppo come congegno di cambiamento.....	58
2.3.1 Diverse tipologie di gruppi ... e diverse variabili in gioco	59
3. APPLICAZIONE NELLE COMUNITÀ DEI METODI ATTIVI.....	70
3.1 Playback Theatre e aggregazione giovanile: il progetto di Garbagnate	71
3.2 Comunità [si] cura : un cantiere aperto di comunità	72

3.2.1 La multidisciplinarietà del Playback Theatre	75
3.3 Lo psicodramma nell'ambito della formazione professionale - Un'esperienza nei corsi per OSS di una provincia lombarda	78
3.4 Laboratorio "Io e la mamma" – Formazione alla relazionalità familiare attraverso lo psicodramma classico.....	84
4. LABORATORIO TEATRALE DI SPONTANEITÀ E INTEGRAZIONE : osservazione di un progetto di comunità nella realtà bresciana	91
4.1 "Laboratorio teatrale di spontaneità e integrazione": un progetto del prof. Luigi Dotti presso una scuola dell'infanzia del territorio	91
4.2 Gli obiettivi dell'osservazione.....	96
4.3 Gli strumenti utilizzati	97
4.3.1 Il diario di bordo	97
4.3.2 Scale per l'analisi di: relazioni, abilità in gioco ed emozioni.....	100
4.4 I partecipanti.....	116
4.5 L'analisi dei dati.....	117
4.5.1 Il resoconto dei Diari di Bordo	117
4.5.2 Griglie d'analisi dei fenomeni individuali e gruppalì rilevati	137
4.6 Discussione e conclusioni	151
4.6.1 Raggiungimento degli obiettivi e discussione dei risultati.....	152
4.6.2 Conclusioni	156
5. CONCLUSIONI	157
Appendice.....	161
Bibliografia	
Ringraziamenti	

Introduzione

In questo lavoro verrà esplorato l'universo dei metodi attivi in relazione alla progettazione d'interventi di comunità: l'obiettivo di questa trattazione è infatti quello di dimostrare e verificare in che modo possano convivere all'interno di un'unica realtà gli interventi di comunità e i metodi attivi moreniani. Per far ciò nel primo capitolo verrà presentata la storia, la nascita e l'evoluzione dei metodi attivi: partendo dalla narrazione della vita di Moreno, per poi passare all'analisi di psicodramma, sociodramma e playback theatre, sino ad arrivare ai neo moreniani e alla descrizione dell'attuale approccio moderno ai metodi attivi. Il secondo capitolo, invece, può essere suddiviso in tre sezioni: nella prima viene fornita una definizione di *comunità* e di *lavoro di comunità*, tale definizione iniziale servirà poi per descrivere, nella seconda sezione, quali sono gli strumenti utilizzati all'interno del lavoro di comunità, e quali obiettivi esso persegue; infine, nella sezione conclusiva del secondo capitolo, saranno presentate sei tipologie di gruppi coi quali è possibile lavorare all'interno della progettazione di comunità e in che modo è possibile coniugare il loro utilizzo con i metodi attivi. Al termine di questa prima parte più nozionistica e teorica, nel terzo capitolo verranno presentati quattro progetti di comunità svolti servendosi dei metodi attivi; i progetti descritti sono variegati, sia per quanto riguarda la tecnica utilizzata sia per quanto riguarda il target a cui l'intervento è destinato, proprio per dimostrare come questi metodi siano trasversali non solo per quanto riguarda i soggetti con cui lavorare, ma anche per il contesto applicativo in cui sono inseriti. Infine, nel quarto ed ultimo capitolo è presentata la parte operativa di questo progetto: l'osservazione e l'analisi di un progetto di comunità svolto in una scuola dell'infanzia utilizzando le tecniche attive. L'intero percorso è stato osservato e videoregistrato e, sulla base di ciò, sono state analizzate le interazioni dei bambini e il loro rapporto rispetto al compito; tutto ciò è stato fatto utilizzando specifiche griglie osservative, due delle quali sono state create ad hoc per questo tipo di rilevazioni. Al termine di questo ultimo capitolo verranno tratte le conclusioni, che permetteranno di comprendere se, e in che modo, durante il laboratorio teatrale svolto dai bambini siano emersi dei miglioramenti

significativi, sia personali che relazionali, rispetto a specifiche aree deficitarie prima dell' inizio del laboratorio. Infine, nell' Appendice, è riportato il sunto dell' intervista svolta alle insegnanti della scuola dell' infanzia presso cui si è svolto il progetto prima che esso iniziasse; quanto emerso da questo colloquio non è stato utilizzato per l' analisi dei dati rilevati durante le osservazioni, ma è stato comunque un utilissimo strumento per effettuare riflessioni, analisi critiche e per avere spunti riguardo il progetto.

1. ALLE ORIGINI DEI METODI ATTIVI

All'interno di questo capitolo verrà presentata la storia personale e professionale di Jacob Levy Moreno e, come logica connessione, anche la storia e l'evoluzione di alcuni fra i più importanti metodi attivi a lui riconducibili.

Ma cosa sono i Metodi Attivi? I metodi attivi, che nascono dallo psicodramma classico, sono l'insieme di quegli approcci esplorativi e linguaggi espressivi che favoriscono l'emergere creativo e spontaneo di tutte quelle parti di sé e dei vissuti che spesso sono mascherati, poiché mediati dalla ragione (Schutzenberger, 1972). I metodi attivi sono una metodologia operativa utilizzata prevalentemente nel lavoro di gruppo e che, come dice la parola stessa, privilegia l'azione rispetto alla parola, il fare oltre al pensare, il sentire i propri vissuti piuttosto che il semplice ricordarli. La parola, il pensiero e la razionalità subentrano solo in un secondo momento per integrare il vissuto emotivo legato all'evento con il ricordo dello stesso. Ed è proprio l'attivazione del corpo a favorire la mescolanza tra le percezioni spesso sopite dei vissuti e i ricordi connessi. Oltre alla descrizione dei metodi attivi e, di conseguenza, delle tecniche da essi utilizzati, è di fondamentale importanza parlare prima di tutto della storia personale e professionale di Jacob Levy Moreno. Solamente attraverso lo studio del suo percorso, degli episodi significativi vissuti e dei suoi incontri sarà infatti possibile comprendere appieno la cornice all'interno della quale i metodi attivi sono nati, come spesso accade per i grandi capiscuola: si pensi ad esempio a Kurt Lewin o a Serge Moscovici. La personalità eccentrica, curiosa e incline alla sperimentazione del padre del sociodramma (e non solo) è stata infatti, a parere di chi scrive, una delle peculiarità che ha permesso alle metodologie attive di nascere e svilupparsi, acquisendo popolarità e rilevanza terapeutica. In questo primo capitolo verranno presentati tre fra i più famosi metodi attivi introdotti da Moreno: lo psicodramma, il sociodramma e il playback theatre. Un altro tema fondamentale che verrà affrontato sarà quello della spontaneità: come affermò lo stesso Moreno, infatti, la spontaneità non è disordine e casualità, bensì una risposta originale e diversa dai consueti schemi che gli individui forniscono quando si trovano di fronte a nuovi o vecchi problemi: è proprio la spontaneità a stare alla base di ogni tecnica attiva e,

senza di essa, verrebbe meno uno dei capisaldi del lavoro coi soggetti e coi gruppi. Infine verrà dato un rapido scorcio al panorama post moreniano e attuale, per osservare se e in che modo l'utilizzo dei metodi attivi abbia subito una mutazione a partire dalla scomparsa del padre dello psicodramma, fornendo pro e contro a riguardo.

1.1 La storia di Jacob Levi Moreno e lo sviluppo dei metodi attivi

Esistono due versioni circa la nascita di Moreno: quella garantita dalle ricerche storiche, la quale ha appurato che Moreno è nato a Bucarest (Romania) il 18 maggio 1889, e quella creata da Moreno stesso come un personale racconto psicodrammatico, il quale, pur nella sua falsità storica, sembra essere più che mai aderente alla personalità del futuro padre dello psicodramma. Nel 1973 infatti Moreno così scriveva:

“ Sono nato il 18 maggio 1889, in una notte tempestosa, su una nave che, attraverso il Mar Nero, avanzava lungo il Bosforo. La destinazione di quel lungo viaggio avrebbe dovuto essere Costanza, in Romania. Era l'alba del Sabato Santo e il parto avvenne poco prima della Preghiera del Mattino. Il fatto che io sia nato a bordo di una nave si spiega con un semplice errore di calcolo da parte di mia madre, appena sedicenne e ignara dell'esatto periodo della gestazione. Nessuno conosceva l'identità della bandiera della nave: era greca, turca, rumena, italiana o spagnola? Così entrai nel mondo senza nome e senza cittadinanza. Quando, nel 1914, scoppiò la prima guerra mondiale, in mancanza di un certificato di nascita, nessuno riusciva a stabilire se fossi turco, greco, rumeno, italiano o spagnolo. Anni dopo, la monarchia austro-ungarica ebbe problemi col mio servizio militare perché non c'erano prove della mia vera nazionalità. Sono nato come cittadino del mondo: un navigatore che attraversa i mari, da un paese all'altro, destinato a sbarcare, un giorno, nel porto di New York.”

Questo è il pittoresco racconto che Moreno fornì della sua venuta al mondo ma, nonostante questa duplice versione circa la sua nascita, si sa per certo che dopo i primi anni trascorsi a Bucarest nel 1905 la famiglia si trasferì a Vienna, città all'epoca multi etnica e multi linguistica e impregnata di un' effervescente vitalità

artistica e teatrale. Influenzato forse anche da questo clima, sin dall'infanzia Moreno si fece notare per la sua originalità, e le storie che lo riguardano sono bizzarre e ricche di particolari dai quali emerge la sua passione per il canto, la capacità di esprimersi in varie lingue e la precoce passione per le rappresentazioni teatrali. Uno degli aneddoti più famosi riguardo la sua fanciullezza racconta infatti di come Moreno all'età di sei anni, rimasto a casa da solo con degli amichetti mentre i genitori erano usciti, propose ai compagni di giocare a "Dio e i suoi angeli" e costruire il paradiso: il piccolo Moreno e suoi amici radunarono le sedie di tutta casa e, dopo averle posizionate su di un grande tavolo al centro della stanza, iniziarono a costruire una piramide con esse, raggiungendo il soffitto. Fatto ciò, il non ancora padre dello psicodramma si sedette in cima a questo "trono celeste" imitando Dio circondato dal coro di angeli danzanti, col risultato di cadere rovinosamente a terra e rompersi un braccio. La "recita" del Dio caduto può essere considerata, a detta stessa di Moreno, la prima sessione di psicodramma privato diretto e interpretato dallo stesso Jacob. Divenuto ragazzo si iscrisse nel 1912 alla facoltà di medicina a Vienna e qui incontrò anche Sigmund Freud, dalla cui teorie prese però subito le distanze (Schützemberger, 1972). In una sua autobiografia (Moreno, 1985) Moreno ricorda un incontro tenuto con il padre della psicoanalisi durante il quale egli spiegò a Freud che non gli interessava effettuare interpretazioni di sogni e sedute terapeutiche ad un singolo paziente nell'interno di uno studio medico, bensì incontrare singoli o gruppi di persone all'interno delle loro case e nel loro ambiente naturale, incoraggiandole e sviluppando le loro potenzialità. Ciò che distanzia sostanzialmente Freud da Moreno è anche una questione di principio: Moreno è più attratto dal futuro che dal passato. Egli infatti afferma e ripete:

"Non si può guidare una macchina guardando solo nello specchietto retrovisore. Bisogna guardare da tutti i lati, davanti come di fianco a noi."

Laureatosi in medicina con specializzazione in psichiatria nel 1917, iniziò ad esercitare la professione proprio negli anni della prima guerra mondiale, collaborando attivamente in un campo di rifugiati nel Tirolo, dove ideò una serie

di studi e ricerche sui disperati ospiti, che gettarono le basi dei suoi modelli sociometrici. Nel primo dopoguerra riprese poi la sua attività di medico e ricercatore, trovando anche il tempo per frequentare alcuni celebri luoghi di ritrovo come il *Cafés de Vienne*, e di fondare la rivista *Daimon* (1918-1922) assieme a importanti collaboratori come Alfred Adler, (con il quale conserverà una lunga amicizia), e Arthur Schnitzler. In questa rivista Moreno esprime concretamente come il suo “demone interno” lo porti a cercare la propria via e ad annunciare la nuova dottrina nelle strade e nelle case della sua città (Schützenberger, 1972). Fu così che, seguendo la spinta di questo “demone”, il primo aprile 1921 Moreno fondò il Teatro Improvvisato della Maysedergasse, situato non lontano dall’Opera di Vienna, il quale, fino alla primavera del 1925, rimase un teatro sperimentale e di gioco spontaneo, in lotta perenne contro gli stereotipi culturali del tempo. Esso lavorava anche, e soprattutto, con le istituzioni psichiatriche e le prostitute, per contribuire a risolvere problemi sociali, razziali e politici. Sperimentando la spontaneità del teatro, davanti al pubblico Moreno faceva in modo che venissero fabbricate e fatte agire le maschere, ovvero i “personaggi”/ruoli ai quali gli attori avevano il compito di dar forma e far agire secondo le proprie credenze e sentimenti. Egli aveva infatti il compito di abbozzare un testo, senza una forma scritta definitiva, ed era quindi compito degli attori conferire una forma definita al proprio personaggio e alla storia rappresentata, e il pubblico era libero di reagire di conseguenza. Fu in questo periodo che Moreno scoprì l’importanza dell’utilizzo dei fenomeni di gruppo e del pubblico, ma fu solo qualche tempo dopo, e quasi per caso, che riuscì a comprendere appieno la terapeuticità del teatro e la catarsi prodotta attraverso l’azione e l’assunzione di ruolo (Manes, 2011). Più tardi, infatti, all’interno del teatro della spontaneità, Moreno introdusse il *Living Newspaper*, ovvero un Giornale Vivente nel quale gli “attori” narravano i fatti del giorno in diretta, cioè senza aver fatto prove. La scoperta del potere catartico del ruolo teatrale avvenne attraverso l’analisi delle ripercussioni personali nella recitazione teatrale di una sua brava e giovane attrice, Barbara. Nell’esperimento del Giornale Vivente, Barbara metteva in scena fatti di cronaca interpretando sempre ruoli di eroine ingenuie e romantiche, fino a che un giorno Georg, il di lei marito, confidò a

Moreno come nella vita coniugale Barbara fosse una donna aggressiva, violenta e sboccata. Jacob, allora, propose alla stessa di cimentarsi in situazioni drammatiche, come quella di una giovane prostituta aggredita e uccisa proprio in quei giorni. Quando la giovane attrice mise in scena l'accaduto lasciò tutti senza parole: il ruolo si era mostrato essere totalmente aderente al suo carattere e alla sua conflittualità interiore. Così, dopo questa straordinaria rivelazione, per mesi Moreno affidò alla donna ruoli violenti finché un giorno Georg rivelò allo stesso drammaturgo che la donna aveva gradatamente cessato di mostrare eccessi di rabbia e di mettere in atto comportamenti lesivi al rapporto di coppia. Il teatro, in breve, aveva avuto la funzione di terapia: era la nascita dello psicodramma (*Ibidem*). Nel 1925 Moreno si trasferì negli Stati Uniti, prima a New York, poi nella località rurale di Beacon sulle rive del fiume Hudson, ove aprì il suo istituto, il suo teatro terapeutico e una piccola casa editrice dedicata alle sue opere di psicodramma e sociometria. Qualche anno più tardi, tra il 1931 e il 1932, Moreno si interessò ad un progetto per la rieducazione delle prigioniere del carcere di Sing – Sing e fu proprio lavorando a tale progetto che elaborò l'innovativo concetto di "Psicoterapia di Gruppo", il quale venne poi comunicato al Congresso dell'Associazione Americana di Psichiatria, a Filadelfia, nel maggio del 1932. Il progetto, svolto in collaborazione con Helen Jennings, aveva il compito di osservare un gruppo di ragazze in un istituto di detenzione dal punto di vista sociometrico, cioè misurando le tensioni affettive e i livelli di vicinanza/distanza tra i membri del gruppo e la relazione di questi fattori con la produttività lavorativa delle ragazze e il miglioramento del loro adattamento sociale (www.jacobmoreno.it). Tali studi gli permisero così di scoprire e formulare alcuni dei capisaldi della sua psico-sociologia, che verranno poi racchiusi nel libro più importante scritto da Moreno, ovvero *Who shall survive?*, pubblicato nel 1934. Tra il 1936-1937 Moreno fondò il primo teatro terapeutico nell'Istituto di Beacon, città nella quale viveva e, sempre in questi anni fu docente presso l'università della Columbia e di New York. Nel 1941 L'ospedale St. Elisabeth di Washington costruì al suo interno un teatro terapeutico di psicodramma, al quale Moreno fu invitato a prender parte, e qui incontrò Zerka Toeman, arrivata dall'Europa a Beacon per far curare la sorella presso l'istituto (Schutzenberger, 1972). Qualche

anno dopo, nel 1949, all'età di sessant'anni Moreno sposò Zerka, dalla quale ebbe un figlio, Jonathan, tre anni dopo. A partire dal 1950 alcuni studiosi francesi, tra cui Georges Gurvitch, Mireille Monod, Marce-Paul H. Maucorps e Anne Ancelin Schutzenberger iniziarono ad interessarsi allo psicodramma e alla sociometria e, dopo aver visitato l'istituto di Moreno, iniziarono a praticare in Francia lo psicodramma con gli adulti, mentre il nuovo metodo iniziava a prendere piede anche in Svizzera, Belgio e Olanda. Nel luglio del 1955 il gioco di ruolo venne presentato anche al Congresso di Utrecht della New Education Fellowship e nel 1964 si svolse a Parigi il primo congresso internazionale di psicodramma organizzato da Jacob Levy e Zerka Moreno, al quale parteciparono più di mille persone provenienti da ben 37 paesi: lo psicodramma era ormai conosciuto a livello mondiale. A seguito di una crisi cardiaca sopraggiunta il 4 marzo 1974 Moreno decise di lasciare agire la natura rifiutando in piena lucidità le cure mediche e lasciando la vita in pace con se stesso e con il prossimo. Nelle ultime settimane terminò di dettare la sua autobiografia, chiamò a sé i suoi allievi principali, tra cui Gretel Leutz, Lew Yablonsky, Hannah Weiner, James Enneis, Dean Elefthery, Anne Ancelin Schutzenberger, Zerka ed il figlio e, leggendo poesie, si spense il 14 maggio a Beacon. Il figlio Jonathan proseguì con i suoi studi di psicologia e di fenomenologia mentre la moglie, Zerka Toeman Moreno, psicodrammatista, continua a dirigere l'Istituto Moreno di Beacon. Nel frattempo un certo numero d'istituti di formazione si sono aperti in Europa e negli Stati Uniti per la formazione allo psicodramma, animati da direttori di psicodramma dell'Istituto Moreno che si riuniscono a New York, di solito in marzo tutti gli anni, in occasione del Congresso annuale della Società di Psicoterapia di gruppo e di psicodramma, fondata da Moreno.

1.2 Dal Teatro della Spontaneità allo Psicodramma

Ogni persona può essere agente terapeutico per un'altra
(J. L. Moreno)

La parola "psicodramma" deriva dal greco *psychè* (= anima) e *drama* (= fatto, azione scenica) e, secondo Moreno, lo psicodramma è la scienza che esplora e

cerca la verità mediante l'utilizzo di metodi drammatici, ossia di metodi d'azione scenica: tale scienza concerne il settore delle relazioni interpersonali e dei microcosmi individuali (Moreno, 1964). Una delle peculiarità di questa nuova tecnica consiste nel ribaltamento dell'accezione tradizionale del teatro: infatti, se l'attore protagonista del teatro greco antico cercava di farsi assegnare il ruolo più importante, in un testo scritto da imparare a memoria e adattato per una specifica circostanza, nello psicodramma questo non avviene più. Lo psicodramma può infatti essere considerato il "teatro dell'uomo liberato", fuori dal suo Io, libero dalle costrizioni e in mezzo ad un pubblico il quale si trova anch'esso al di fuori di uno specifico ruolo, nella totale libertà che permette quindi di liberare ed esprimere, rivivendoli, i propri problemi e quelli del gruppo. In tal senso è possibile considerare lo psicodramma come un "incontro privilegiato tra partecipanti": cade così la classica dicotomia attore/spettatore, in quanto entrambe le "parti" sono soggetti attivi e partecipi; non si può infatti *andare a vedere lo psicodramma*, lo psicodramma *si fa, si È lo psicodramma* (Schutzenberger, 1972). I ruoli messi in scena dai partecipanti sono raramente creati su misura per il soggetto, essi sono generalmente copiati e ripresi, spesso in maniera grottesca, da ruoli reali sostenuti in maniera conscia o inconscia nella prima o seconda infanzia: sono dunque più adattati alla situazione passata ed al suo contesto che alla situazione presente. Il concetto di ruolo è uno dei più importanti per Moreno e il padre dello psicodramma ritiene che, oltre a rivestire nel corso della nostra vita svariati ruoli, in tutte le interazioni e in qualunque momento il ruolo di qualcuno è in gran parte determinato dal ruolo dell'altro che gli dà la replica: il tutto avviene nell'interazione fra *Io* e *Tu*, tra il *Me* e l'*Altro*. A detta di Moreno risulterebbe infatti quasi più importante il condizionamento derivante dalla situazione e dal ruolo altrui che non il pre condizionamento che a ciascuno viene dal passato individuale, storico, e dal modo in cui si ha appreso il proprio ruolo. La peculiarità dello psicodramma consiste nello stabilire qual è il ruolo che ciascuno gioca in una specifica situazione in relazione al ruolo che gioca l'altro, ad un dato momento della vita del gruppo e della relazione (*Ibidem*). Il metodo psicodrammatico non è legato solo alla vita personale di ciascuno, ma punta alla valorizzazione e all'osservazione anche delle dinamiche del gruppo, cioè

all'osservazione sociometrica della rete di interrelazioni e relazioni fra i soggetti. Questo è ciò che spinse lo psicodramma ad uscire dagli studi e dallo spazio protettivo delle sedute individuali e a mettere il paziente in una situazione attiva. Il terapeuta solleva così il suo nuovo paziente dall'immobilità delle sedute, gli consente di entrare in scena coi suoi ricordi e di agire dal vivo i fatti del suo passato, confrontandosi via via con i propri sentimenti ed emozioni. Recitando le proprie preoccupazioni, attrazioni o esprimendo liberamente i propri conflitti, la persona prende coscienza della propria situazione e può liberarsi del trauma, rivivendolo intensamente: nello psicodramma si lavora quindi ricordando (Manes, 2011). Tuttavia, lo psicodramma non è una copia del passato così come realmente si è svolto, bensì attraverso questo strumento si ha la possibilità di rivivere il trascorso così come esso è vissuto nel presente. Così il "passato nel presente", se rivissuto con sufficiente partecipazione affettiva, ha il potere di "liberare" l'individuo attraverso una catarsi, una purificazione (Yablonsky, 1978). Moreno spesso rimproverò gli psicodrammatisti debuttanti i quali, forse spinti dal senso di onnipotenza di chi è alle prime armi, credevano di poter mettere in scena effettivamente (e non *affettivamente*) il passato così come si era verificato, tralasciando il fatto che non esiste una copia esatta di ciò che giace nel mondo dei ricordi, ma si può soltanto avvicinarsi ad esso con un misto di sentimenti passati e attuali: si tratta quindi di rivivere *qui e ora* e in gruppo, quanto è accaduto *là e allora* individualmente. Il concetto cardine è che si tratta di un'esperienza *Grupuale*: l'eco di quanto è sperimentato dai componenti dell'intero gruppo ha la stessa forza e importanza di quanto vissuto in prima persona, nel passato, dal protagonista (Schutzenberger, 1972). Moreno, dopo aver utilizzato questi principi inizialmente con gruppi a due, passò poi a gruppi più numerosi, sottolineando come anche in questa nuova struttura *ogni* membro del gruppo possa rappresentare un fattore terapeutico per gli altri, come scrisse lo stesso Moreno nel 1959:

“affinché la terapia proceda, le due metà di una relazione a due vie devono unirsi e, affinché possano venir ingaggiate in un'azione congiunta, l'equilibrio non deve esistere solo dentro di loro, ma anche tra di loro, così che possano formare un'unità sociodinamica” (p. 185).

Il punto focale dell'esperienza di psicodramma sta nel fatto che non si tratta solo di un'esperienza vissuta *in* gruppo, ma anche *di* gruppo, *attraverso* il gruppo e *per* il gruppo. Una dimensione importante di questa tecnica è costituita dal fatto che il soggetto si rende conto di non essere solo in una situazione unica, difficile e traumatizzante, la quale è invece comune anche ad altri: il proprio problema è anche il problema di altre persone, ed è grazie all'eco del gruppo che si riesce a sentire, attraverso la risonanza affettiva, la solidarietà del gruppo. Non ci si sente più soli, alienati, e il peso del proprio fardello può essere condiviso anche con altre persone che si trovano in situazioni identiche o analoghe alla propria. È quindi l'*eco del gruppo* che conferisce ai partecipanti la forza e il coraggio di esprimere apertamente se stessi durante le sedute.

Moreno (1964) distinse tre tipologie fondamentali di psicodramma: *a*) lo psicodramma completamente spontaneo e non preparato in precedenza, *b*) lo psicodramma spontaneo al momento della teatralizzazione ma pensato e preparato in precedenza con l'èquipe per quanto riguarda i temi e le problematiche da far emergere e, infine, *c*) lo psicodramma messo in scena e ripetuto, che consiste nella replica di una produzione che il gruppo ha fatto durante la seduta precedente (Manes, 2011). La scelta riguardo quale forma di psicodramma sia necessario utilizzare è legata alla tipologia di gruppo con la quale si andrà a lavorare, le problematiche da affrontare e gli obiettivi da raggiungere, nonché dalle personali credenze dello psicodrammatista. Nonostante ciò, qualsiasi forma di psicodramma si decida di mettere in scena, gli strumenti psicodrammatici indicati da Moreno (1964) da mettere in opera sono essenzialmente cinque:

1. Il primo strumento è la *scena*. La scena fornisce al paziente uno spazio vitale in cui questi può manifestarsi in direzioni molteplici. Se infatti spesso lo spazio della vita reale è stretto e soffocante, ed è facile per il paziente smarrire l'equilibrio, sulla scena, grazie al metodo che gli permette ogni libertà, egli può liberarsi da costrizioni per lui intollerabili e sentirsi in grado di esprimere apertamente e senza restrizioni i propri sentimenti. La peculiarità dello spazio scenico è infatti quella di dar vita delle possibilità di espansione superiori a quelle

della stessa vita reale. Sulla scena realtà e fantasia non sono più in conflitto, bensì una è co – partecipe con e nell'altra nel mondo psicodrammatico degli oggetti.

2. Il secondo strumento è il *soggetto* o *paziente*. Ad egli il conduttore chiede di essere semplicemente se stesso sulla scena, e non attore; l'attore infatti è costretto a sacrificare sul palco il proprio Io in favore di un ruolo che gli è stato imposto dal direttore di scena. Il paziente moreniano deve invece liberare la propria spontaneità in maniera piacevole e non coercitiva e, una volta fatto ciò, per il soggetto sarà poi facile dare nell'azione scenica una reale immagine della propria vita quotidiana, perché è l'uomo stesso l'unico ad aver il maggior potere su se stesso. Questo è il motivo per cui il direttore dovrà dare al paziente piena autonomia affinché possa esprimere in totale libertà la propria spontaneità (*Ibidem*).

3. Il terzo strumento è il *direttore* o *conduttore*. Nello psicodramma questa figura non ha una posizione neutra, né funge da specchio come nella terapia psicoanalitica; egli deve saper accendere la creatività nelle persone che lavorano con lui, deve avere capacità empatiche, essere comunicativo e disponibile a mettersi in gioco (Manes, 2011). Coniugare queste caratteristiche spesso non è semplice e lo stesso Moreno, nel 1953, così scriveva:

“Condurre uno psicodramma non è facile. Nulla di ciò che può accadere è prevedibile. Secondo me sono necessarie quattro condizioni: competenza tecnica, una certa semplicità cordiale e aperta agli altri, molto coraggio (per lanciarsi) e immaginazione creatrice” (p. 78).

Inoltre all'interno della seduta il direttore non riveste per tutto il tempo lo stesso ruolo, bensì egli alterna tra funzioni, che sono: *produttore*, *terapeuta* e *analista*.

“In quanto produttore [il conduttore] deve essere attento a trasformare in azione ogni indizio offerto dal soggetto, a realizzare la rappresentazione psicodrammatica in uno stile consono al suo stile di vita, [e] a evitare che la rappresentazione perda il contatto con l'auditorio. In quanto terapeuta può sia aggredire e scuotere il soggetto, sia ridere e scherzare con lui. A volte deve essere indiretto e passivo, tanto che la seduta psicodrammatica può sembrare condotta dallo stesso paziente.

In quanto analista, infine, può integrare le sue interpretazioni con le risposte provenienti dalle informazioni delle quali può essere in possesso l'auditorio, o il marito o i genitori, i bambini oppure i vicini" (Moreno, 1953, p.83).

4. Il quarto strumento dello psicodramma è il gruppo degli *Io Ausiliari*. Queste particolari figure svolgono un duplice ruolo: essi sono associati al lavoro del direttore, aiutandolo attivamente nell'azione terapeutica, ma aiutano anche il soggetto, rappresentando i personaggi reali o immaginari del suo dramma vissuto. Talvolta gli Io ausiliari tengono il ruolo del "doppio", ovvero di coloro che possono mettersi nei panni dell'altro, del protagonista ed essere "lui" al punto di sentire i suoi pensieri e riuscire a far risalire alla superficie dell'inconscio, sia ciò che il protagonista non conosceva di se stesso e sia ciò che non osava esprimere. Questo ruolo per molti pazienti è di estrema importanza e costituisce un prezioso strumento per potersi esprimere per la prima volta sotto la copertura dell'altro e di partecipare in qualche modo all'azione (Yablonsky, 1978).

5. Infine, il quinto strumento psicodrammatico è l'*auditorio*. L'auditorio gioca un ruolo duplice: può aiutare il soggetto nella sua azione drammatica oppure, aiutato dal soggetto sulla scena, diventa a propria volta soggetto. Quando l'audience aiuta il soggetto, esso rappresenta l'opinione pubblica con le sue manifestazioni verbali, e le sue reazioni e commenti sono tanto spontanei quanto quelli del soggetto, e tali commenti possono spaziare dagli scoppi di risata fino alle proteste indignate. La presenza di un auditorio diventa poi di fondamentale importanza quanto più il paziente sia isolato, poiché questa presenza gli conferirà una sensazione di sostegno e supporto. Quando invece è l'auditorio ad essere stimolato e diviene quindi esso stesso a sua volta soggetto, la situazione si capovolge e gli spettatori vedono sé stessi come un insieme delle sindromi rappresentate sulla scena.

Le sedute di psicodramma durano all'incirca un'ora e mezza, anche se la durata può variare tra l'ora e le due ore a seconda della scuola di pensiero e a seconda se i partecipanti siano adulti o bambini. Quello che però caratterizza trasversalmente tutti i tipi di psicodramma è la suddivisione delle sedute in 3 momenti: vi è un momento iniziale di *Riscaldamento*, il *warming – up*, in cui il conduttore è presente sulla scena in maniera attiva, con lo scopo di avviare il "gioco" per poi ritirarsi e, se adeguatamente pronti, lasciare che siano gli attori a condurre le

danze nella seconda fase, quella produttiva, denominata *azione*. Al termine della fase centrale inizia il momento di chiusura dell'esperienza psicodrammatica, che comprende le *reazioni di eco* della sala o la *partecipazione dell'auditorio*. In questa delicata fase ciascuno esprime ciò che ha provato a livello emozionale e, talvolta, tale discussione può essere svolta anziché al termine della seduta il giorno seguente, qualora l'implicazione emotiva dei partecipanti sia stata troppo forte. Durante gli incontri sono infatti molte le reazioni emotive che vengono suscitate nei partecipanti, le quali differiscono soggettivamente per forma e intensità (*Ibidem*). Tra le più frequenti troviamo:

- *L'incontro vero*, ossia il risultato di un'atmosfera gruppale non giudicante e permeata dall'*accettazione per l'altro*, non come si vorrebbe che fosse ma così com'è, differente da come lo si vorrebbe. In questo clima di tolleranza e accettazione i partecipanti possono lasciarsi andare, vedersi finalmente per quello che sono e rimettersi in discussione

- Trattandosi di un contesto terapeutico inoltre, diversi pazienti sperimentano il *transfert* e la *regressione*. Su questo punto esiste però una piccola discrepanza fra il pensiero di Moreno e quello della moglie Zerka e il figlio: mentre il padre di questo metodo sosteneva che in un gruppo ben condotto e funzionante non esistessero fenomeni transferali, i suoi successori sostengono che, seppur in maniera limitata rispetto alla psicoterapia psicoanalitica, anche nei gruppi di psicodramma esistano fenomeni regressivi e di *transfert*. La possibile presenza di questi fenomeni, però, non significa né che essi si producano sempre, né che si producano per tutti i partecipanti con la stessa intensità (Zerka Moreno, 1994).

- Nello psicodramma si produce poi un *ricondizionamento*, ovvero un cambiamento di atmosfera nelle relazioni con gli altri, prodotti soprattutto dall'esperienza di ciascun partecipante dell'essere accettati dal gruppo. Questo particolare prodotto della relazione psicodrammatica è particolarmente toccante per coloro i quali, durante l'infanzia, hanno sperimentato il senso di abbandono e la non accettazione. Il ricondizionamento può essere ottenuto attraverso il "gioco ripetitivo" dei temi presentati dal soggetto e caratterizzanti la sua infanzia, come ad esempio la drammatizzazione del padre severo e della madre gentile, o altre

tipologie di situazioni familiari che hanno caratterizzato la storia passata del soggetto e che sono assenti nella storia presente.

- Viene poi sperimentato un *ri - addestramento dei ruoli*, ricercato con persone timide, le quali presentano un repertorio di ruoli sociali povero e inibito. Lo psicodramma può aiutarli e prepararli a ruoli differenti, a seconda della gamma di risposte che nel contesto grupppale vengono fornite a questi soggetti: questo consente ai partecipanti di uscire dal circolo vizioso della ripetizione dei ruoli in cui il soggetto è invischiato.

- Vi è poi, infine la *catarsi*, la quale permette al soggetto di rivivere simbolicamente una scena, reale o immaginaria e, tramite essa, liberare la tensione interna accumulata e mettere a nudo i conflitti: ed è proprio questo l'aspetto terapeutico dello psicodramma. Al fine di ottenere le "reazioni liberatorie" da parte dei partecipanti sono svariate le tecniche che gli psicodrammatisti utilizzano, e la scelta di esse è determinata dalle specifiche caratteristiche dei soggetti e dalla natura del gruppo stesso. Tra le tecniche più utilizzate si trovano la *drammatizzazione semplice di scene "reali"*, ovvero la rappresentazione di situazioni vissute nella realtà e le tecniche di "*liberazione della spontaneità*". All'interno di quest'ultima categoria sono incluse diverse tecniche, tra cui: *l'inversione dei ruoli*, nella quale l'io ausiliario prende il ruolo di paziente e il paziente quello del suo interlocutore; *il soliloquio*, ossia un' esplicitazione verbale di quello che si prova nella scena ma si è taciuto e *il doppio*, in cui un terapeuta oppure un altro paziente verbalizza alcuni dei sentimenti e/o pensieri che il paziente non esprime, incarnando così una parte nascosta di sé; possono essere poi utilizzate anche altre tecniche, come *l'autopresentazione* e lo *specchio*. L'autopresentazione consiste in un autoritratto drammatizzato in cui il protagonista rappresenta se stesso o le figure per lui importanti in una particolare situazione che li caratterizza; la tecnica dello specchio invece prevede l'intervento dell' Io ausiliario, il quale rappresenta il soggetto in modo imitativo, nel caso in cui il protagonista abbia difficoltà con la propria presentazione (Zirilli, 2007).

La peculiarità di questi strumenti sta nel fatto che, attraverso la drammatizzazione, la comunicazione fino ad allora solo verbale acquista una nuova e più ampia dimensione (Schutzenberger, 1972).

1.3 Il Sociodramma

Il sociodramma è stato definito da Moreno come un

“metodo di ricerca, attivo e profondo, sulle relazioni che si formano tra i gruppi e sulle ideologie collettive.” (Moreno, 1964, p. 26)

Il Sociodramma è l'esplorazione attraverso l'utilizzo di metodi attivi della dimensione collettiva di ruoli condivisi e/o reciproci in una determinata comunità socio-culturale, attraverso la declinazione delle loro variazioni individuali (*Ibidem*). Le tecniche utilizzate nel corso di uno psicodramma differiscono per diversi punti da quelle utilizzate in uno psicodramma. In un psicodramma, infatti, l'attenzione del direttore e degli Io ausiliari è focalizzata sul singolo individuo e sui problemi che lo riguardano e, man mano che questi problemi vengono rivelati al pubblico, gli spettatori sono coinvolti emotivamente nella rappresentazione psicodrammatica osservata, e il livello di coinvolgimento varia a seconda dell'affinità esperita dall'audience con quanto osservato. In un certo senso lo psicodramma pur presentando un coinvolgimento collettivo è, in un senso più profondo, centrato sull'individuo. Al contrario nel sociodramma il vero soggetto con cui si va a lavorare è il *gruppo* (Dotti, 1998). In tale gruppo non vi sono specifiche regole che stabiliscano il numero minimo o massimo dei partecipanti, esso può comprendere tante persone quanti sono gli esseri umani che vivono in una località, o essere limitato ad un gruppo ristretto di individui che appartengono allo stesso ambiente culturale o familiare. Anche il ruolo del pubblico nel sociodramma assume un nuovo ruolo: se nello psicodramma, infatti, era importante la suddivisione dei ruoli, qui si parte dall'assunto che l'audience sia già organizzato secondo i ruoli sociali e culturali ai quali partecipa. Le divisioni dei ruoli o la decisione riguardo il “chi fa cosa” sono poco rilevanti nel sociodramma ed è il gruppo, nel suo insieme, che deve occupare la scena per far sì che emergano i propri problemi. Il gruppo, nel sociodramma, corrisponde all'individuo nello psicodramma (Stenberg, Garcia, 2006). Quest'ultimo è diretto soprattutto verso problemi personali ed ha per scopo la catarsi del singolo,

l'approccio sociometrico invece tratta problemi sociali e mira quindi ad ottenere una catarsi a livello più esteso, la cosiddetta *catarsi sociale*. La peculiarità e l'insostituibilità del sociodramma sta nella sua capacità di esplorare e trattare in contemporaneità i conflitti che sono sorti tra due gruppi culturali separati e, con un unico strumento, trasformare l'atteggiamento dei membri di un gruppo culturale nei confronti dei membri dell'altro gruppo (Moreno, 1964). Il sociodramma, infatti, è un metodo di ricerca "interventista" che cerca di comprendere i processi di gruppo e si pone nelle situazioni-problema per mezzo dell'azione/comunicazione delle persone. Con il termine sociodramma ci si riferisce spesso a cose diverse e la stessa parola può indicare almeno tre livelli operativi diversi: *a)* un metodo d'azione che interviene, attraverso la rappresentazione drammatica, sui ruoli collettivi, sui valori, sugli stereotipi culturali e sulle relazioni interculturali di un dato gruppo; *b)* un metodo d'azione che interviene sul conflitto nodale, o sul problema, di uno specifico gruppo; *c)* un intervento formativo o terapeutico che lavora sui ruoli sociodrammatici (Dotti, 1998). Nel primo caso ci si riferisce alla forma classica di psicodramma così come era stata pensata dallo stesso Moreno, senza quindi altre rivisitazioni critiche. In un intervento di questo tipo il conduttore non lavora con un gruppo già costituito (es. colleghi o gruppo classe), ma con un insieme di individui accumulati da una specifica tematica o interesse. Il lavoro sociodrammatico, attraverso la fase di riscaldamento, farà emergere i ruoli collettivi critici e le problematiche comuni, i quali costituiranno il materiale per l'azione scenica successiva. Il sociodramma così inteso è un potentissimo strumento formativo per grandi gruppi e può aiutare a raggiungere una più profonda comprensione di tematiche rilevanti. Il sociodramma inteso come intervento sui conflitti nodali del gruppo, invece, è stato sviluppato solamente dagli psicodrammatisti argentini ed ha come target applicativo i gruppi naturali già esistenti, come coppie, famiglie o comunità, e l'oggetto di lavoro dello strumento sono i ruoli sociali che sottostanno allo sviluppo delle attività comuni ad un dato gruppo. Il sociodramma avrà quindi la possibilità di far emergere i conflitti, osservare le relazioni intergruppi ed esplorare le relazioni e i valori. Risulta evidente come questo tipo di attività sociodrammatica si configuri come una modalità di lavoro, sia formativa che

terapeutica, da utilizzare specificatamente con un preciso gruppo reale: essa infatti presuppone l'esistenza di un gruppo pre costituito con il quale, di comune accordo, si andranno ad orientare le attività. Nella terza ed ultima accezione di sociodramma, invece, si fa riferimento non tanto ad una tecnica o modalità specifica, quanto ad un livello di intervento che il conduttore tiene presente nello svolgimento delle attività formative e terapeutiche. In tal senso l'intervento sociodrammatico include il lavoro con i gruppi reali sia a livello di terapia che di formazione in senso ampio (*Ibidem*).

Il sociodramma, nelle sue varie declinazioni, prevede diverse modalità di applicazione, a seconda del contesto nel quale ci si trova a lavorare, del contesto storico-sociale del paese, dei codici culturali in esso presenti e anche in base all'approccio teorico del professionista che lo conduce. Pertanto le dott.sse Baratti e De Martino (2009) hanno identificato tre categorie applicative per il sociodramma, al fine di comprendere al meglio la multiformità di questo strumento:

- *Sociodramma con funzione terapeutica*, nel quale traumi sociali e storici come guerre ed eventi di terrorismo, disastri naturali come terremoti o alluvioni, conflitti etnici e conflitti latenti possono trovare in questo strumento un mezzo privilegiato per accedere a risposte nuove e/o adeguate a situazione di profonde fratture con il collettivo.
- *Sociodramma con funzione socio – educativa*; questo tipo di sociodramma nasce dalla tradizione ideata dagli psicodrammatisti brasiliani in merito alla funzione socio – educativa dello strumento. Col tempo le esperienze sociodrammatiche hanno riguardato vari settori (aziendale, sanitario, ambientale, educativo) e gli obiettivi sono divenuti più estesi, spaziando dall'esplorazione di valori come la pace, la fiducia e la democrazia, alla costruzione di comportamenti responsabili su temi rilevanti quali l'omofobia, l'Aids e le problematiche ecologiche; fino ad interventi in area sportiva, artistica e scolastica e con gruppi specifici (come vittime di violenza, alcolisti, detenuti o immigrati).
- *Sociodramma per lo sviluppo di reti sociali*. Si può dire che questa sia la forma più moderna di concezione e applicazione dello psicodramma,

plasmata anch'essa dagli psicodrammatisti brasiliani. Essi agli inizi del 2000, con l'estendersi della globalizzazione e dei suoi effetti sociali, ampliarono lo spettro del loro sguardo e si chiesero come utilizzare il potentissimo strumento di cui disponevano per dare risposte ai bisogni che si percepivano nelle persone in quanto cittadini, e facenti parte di una collettività. Hanno sentito quindi la responsabilità di ricreare attraverso il sociodramma il sentimento di appartenenza a una città, a una comunità, a un quartiere ormai senza un solido senso di appartenenza (*Ibidem*).

Ma come si conduce, concretamente, una seduta di sociodramma? Il conduttore dello psicodramma si serve dell'approccio terapeutico gruppale come mezzo per raggiungere più individui nella stessa seduta. L'approccio di gruppo, nello psicodramma, è in rapporto con un gruppo di individui singoli e lo stesso insieme di questi individui è, sotto un certo aspetto, un gruppo privato. Il ruolo del conduttore è quindi cruciale per una corretta gestione della seduta socio drammatica e, a tal proposito, Sternberg e Garcia (2006) propongono una sequenza di azioni cardine per il lavoro socio drammatico che devono essere messe in atto dal suo direttore. Nella conduzione di una sessione sociodrammatica il conduttore ascolta le differenti tematiche di riferimento dei membri del gruppo, fase denominata *open tension systems* e, al di là delle interazioni gruppali e delle affermazioni dei singoli, accade che una questione più rilevante solleciti in misura prevalente l'interesse del gruppo. Tale "fenomeno" è definito lo *shared central issue*, e fornisce il focus dell'esplorazione sociodrammatica (ad esempio la paura del successo). Il conduttore comincia quindi anche a notare che i membri sembrano sperimentare forti spinte all'azione (*act hungers*) volte alla soddisfazione di bisogni e desideri, come la piena assunzione di ruolo o l'affermazione della propria autonomia. Lo scopo di ciascun sociodramma è raggiunto quando il conduttore aiuta appunto i partecipanti a soddisfare gli "act hungers", attraverso, alternativamente, la *catarsi* (espressione di sentimenti), l'*insight* (nuova percezione) e il *role training* (pratica comportamentale). Sempre secondo Sternberg e Garcia, ciò di cui c'è bisogno è un approccio attivo di tipo olistico finalizzato ad ottenere un cambiamento completo. Il sociodramma,

secondo le autrici, è pertanto uno dei più efficienti e, contemporaneamente, più sicuri metodi disponibili per ottenere informazioni nell'area dell'esperienza emotiva psichica, senza porre sotto pressione l'esperienza reale (Baratti, De Marino, 2009).

Moreno era convinto che questo metodo potesse toccare estesi gruppi di persone e che, mettendo in moto la radio o la televisione, sarebbe stato in grado di influenzare milioni di gruppi nei quali i conflitti e le tensioni interculturali siano latenti o addirittura comincino a dar luogo ad una lotta aperta. Nonostante ciò, ancora a fatica si riesce a vedere quanto le ricerche sul dramma e sul ruolo potrebbero contribuire all'individuazione di metodi efficaci per influenzare e trasformare atteggiamenti ed opinione pubblica. Considerando la situazione mondiale attuale, sembrerebbe infatti che l'ambizioso progetto di Moreno non sia giunto a compimento, e che il piano di unificare attraverso il sociodramma i gruppi in conflitto sia fallito: la televisione e la tecnologia non hanno diffuso a macchia d'olio gli strumenti di coesione come Jacob Levy M. aveva creduto. Ciò che è certo è che i collaboratori di Moreno e i suoi seguaci stanno ancora oggi promuovendo le sue idee e le sue modalità operative, le quali sono ormai conosciute in tutto il mondo e, poco alla volta, passo per passo, continuerà il cambiamento avviato nel 1921 dal padre dei metodi attivi.

1.4 Il tema della spontaneità nello psicodramma e nel sociodramma

Uno dei temi ricorrenti nella pratica dei metodi attivi, in particolar modo dello psicodramma e del sociodramma, è quello della *spontaneità*: ma cosa significa essere spontanei? Significa fare tutto ciò che passa per la testa agendo “di pancia”? O forse anche un'attività così viscerale come l'essere spontanei necessita di qualche regolamentazione? Secondo l'opinione di Moreno sembrerebbe valida questa seconda ipotesi: la spontaneità non sarebbe infatti sregolatezza e disordine. Una dei principali “discepoli” di Moreno, Anne Schutzenberger, scrisse nel 1972 di come il suo mentore ritenesse che la spontaneità non volesse dire sentirsi liberi di fare qualsiasi cosa, in qualsiasi momento, in qualsiasi luogo e modo e con

chiunque poiché, nonostante per molti sia questa la vera libertà, essa non è altro che una spontaneità patologica. Nello psicodramma essere spontanei significa:

“fare la cosa opportuna nel momento in cui bisogna farla, vuol dire fornire la risposta adeguata ad una situazione generalmente nuova e, quindi, difficile”
(*Ibidem*, p. 54).

Spesso infatti nelle diverse pratiche dei metodi attivi i soggetti vengono volutamente messi in situazioni nuove e particolari e dalle cui reazioni a tali novità si riesce ad indagare diversi aspetti della persona. Secondo Moreno ciascuno di noi ha possibilità più o meno grandi di essere spontaneo, e queste ci consentono di adattarci al mondo, alle varie situazioni e al loro mutamento. Ma è così semplice manifestare la spontaneità? La risposta a questo interrogativo ci viene dallo stesso Jacob il quale, nel 1953 in *Who shall Survive?* Così scriveva:

“[Essere spontanei] non ci viene di primo acchito: dobbiamo elevarci a poco a poco, come se salissimo su di un colle [...] Lo stato di spontaneità non deriva solo da un processo individuale interiore ma risulta anche da un rapporto con l'esterno: risponde allo stato di spontaneità di un altro individuo. Dall'incontro di due stati diversi nasce il conflitto, questi due stati sono i due poli di una mobilità, che si riflettono e si modificano in modo reciproco”

Si tratta quindi di trovare la strada per fornire una risposta adeguata, attuale e creatrice, ossia una risposta *personale*. Ma non si può inventare la risposta adeguata se non si percepisce bene la situazione nella sua totale complessità, se non si ha chiara la molteplicità dei propri ruoli, se non si è liberi e flessibili e se non ci si conosce a sufficienza per sapere come e cosa rispondere alla situazione nuova (Schutzenberger, 1972). Moreno distinse quattro sfaccettature della spontaneità: *a)* essa è innanzitutto uno slancio, quindi, successivamente *b)* un'acquisizione culturale, come la spontaneità creata dai nuovi organismi, dalle nuove forme d'arte e dai nuovi tipi di ambiente; *c)* c'è poi una spontaneità che è una creazione di libera espressione della personalità e, infine, *d)* c'è una spontaneità che è l'espressione di una risposta adeguata a situazioni nuove, cioè la capacità di saper adeguare le proprie risorse personali con la situazione in cui ci si trova (*Ibidem*). In conclusione, è possibile affermare che la spontaneità altro non è

che la risposta adeguata ad una situazione nuova o come una nuova risposta ad una situazione pre esistente e già conosciuta. Senza la creatività quindi la spontaneità non esisterebbe e, in un certo senso, la seconda è un surrogato della prima, la quale permette all'intero universo umano di liberarsi dal perfezionismo sterile e senza vita per aprirsi ad un nuovo universo, con nuove e più vaste possibilità (Moreno, 1962). Alcuni strumenti nei quali questa abilità può essere messa a frutto sono, oltre a psicodramma e sociodramma, anche i test di spontaneità, i role – playing e l'axiodramma ma, come lo stesso Moreno scrisse, molti altri potrebbero essere scoperti in futuro.

1.5 Il playback theatre

*L'idea che
ognuno é un attore
é uno dei valori fondamentali del Playback Theatre.
(J. Fox)*

Il playback theatre è forse una delle tecniche attive meno conosciuta dai profani, e certamente lo è meno rispetto al sociodramma e psicodramma, i quali vengono spesso utilizzati nei contesti più svariati. Il playback theatre è in realtà un'importante risorsa con una grande valenza trasformatrice: esso è una forma originale di teatro d'improvvisazione nel quale il pubblico o i membri del gruppo raccontano storie tratte dalla loro vita, e possono vederle poi rappresentate dagli attori all'istante. Questo strumento può essere applicato in vari contesti, come in workshop, contesti clinici o setting educativi, e il suo scopo è quello di sottolineare l'importanza e la dignità dell'esperienza personale e consentire così alle persone di vedere la loro vita da una nuova prospettiva; questa particolare forma di teatro, inoltre, ha anche il grande potere di mettere in stretto contatto le persone con la loro più intima umanità e consente loro di rivivere eventi ed emozioni sotto una più ampia e privilegiata prospettiva (Dotti, 1998). Ma da dove nasce il playback theatre?

Questo originale metodo terapeutico nacque a metà degli anni '70 e può vantare una doppia illustre paternità: esso infatti ha origine dall'incontro tra l'idea di

teatro improvvisato presente nella compagnia teatrale “It’s All Grace”, fondata nel 1974 da Jonathan Fox nel Connecticut, e le sperimentazioni teatrali dei primi periodi dello *Stegreiftheater* di Moreno. Fox entrò in contatto con lo psicodramma nel 1974 a Beacon, dove Zerka Moreno gli parlò delle sperimentazioni teatrali di Moreno negli anni venti, (il Teatro della spontaneità). Fox parlò così a proposito di questo periodo di “sperimentazione” e conoscenza dello psicodramma:

“Arrivai al playback theatre dalla ricerca del teatro sperimentale nel periodo seguente alla guerra del Vietnam. Pensavo a me stesso come un ‘ artista di teatro. Nel corso dello sviluppo del playback studiai psicodramma per imparare le competenze del processo di gruppo necessarie per condurre eventi sociali interattivi. Mi rendevo conto di come l’arte e l’interazione sociale dovessero essere sapientemente mescolate per realizzare il lavoro del playback.” (Fox, 1999)

Nel 1975 Fox è a New Paltz (New York) per completare il training in psicodramma presso il Moreno Institute con Zerka Moreno e nella sala antistante la chiesa di Beacon, messa a disposizione dalla moglie di Jacob Levy , Fox creò un nuovo gruppo teatrale. Nacque così in questo contesto la prima idea di un teatro improvvisato basato su storie di vita reale: il playback theatre. L’idea di base del playback theatre è che, per ottenere una rappresentazione scenica che scuota gli animi e le diverse sensibilità, non serve andare alla ricerca di grandi opere teatrali, ma è sufficiente attingere dal quotidiano di ognuno. Quest’ idea, alla base del metodo, accomuna il pensiero e le metodologie operative sia di Fox che di Moreno, infatti, come scrisse quest’ultimo (1980):

“ [...] i drammi in cui ci troviamo coinvolti non sono quelli che maturano nella mente degli artisti, bensì quelli che nascono nella vita d’ogni giorno, nell’animo della gente semplice, molto prima che raggiungano la sensibilità degli artisti. In altre parole, noi ci occupiamo di dramma ad un livello in cui la separazione netta tra estetica e terapia non ha senso (p. 237)”.

Dopo la “definizione” del playback come metodo operativo, nel 1977 venne fondata l’ “Original Playback Theatre Company” in Poughkeepsie (Mid-Hudson

Arts Science Centre), con Fox come direttore. La compagnia prese pian piano piede e iniziò a farsi conoscere: un punto di riferimento importante furono i *First Fridays*, ossia performance di playback theatre aperte a chiunque ed effettuate il primo venerdì di ogni mese. Nel 1980 Jonathan Fox e la sua Compagnia portarono il playback in Australia e Nuova Zelanda e nello stesso anno Fox è in Italia allo studio di psicodramma di Giovanni Boria a Brescia. Fox tornerà in Italia ancora negli anni successivi, agli studi di psicodramma di Milano e Brescia e al CEIS di Roma. Nel 1981 viene costituita la prima compagnia di playback in Australia, a Melbourne e nel 1984 il playback approda in Giappone: la corsa sembra inarrestabile. Anche in Europa il playback theatre inizia ad essere conosciuto e riconosciuto nella sua importanza terapeutica tant'è che, dalla metà degli anni ottanta, molte nuove compagnie praticanti l'originale metodo vennero a crearsi. Nel 1987 The Original Playback Theatre Company conclude la sua attività, ma questo non segnò la fine del playback theatre: nel 1993 infatti venne istituita la prima scuola internazionale di playback, diretta da Jonathan Fox e Jo Salas, a Poughkeepsie (NY), e sempre nel 1993 uscì il primo libro sull'argomento: "Improvising Real Life: Personal Story in Playback Theatre" di Jo Salas, a cui ne faranno seguito molti altri scritti anche dallo stesso Fox (www.palybackcentre.org). Anche se originato dalla stessa matrice teorica e culturale dello psicodramma, il playback theatre presenta alcuni punti di discrepanza con questi strumenti, i quali lo rendono unico nel suo genere. Lo stesso Fox, in un'intervista del 2002 a cura di Tatiana Sicouri, ha così parlato del playback theatre e della sua peculiarità:

“Il playback theatre non cerca di risolvere problemi sociali, ma è basato sull'idea di venire alla sedia del narratore con una coscienza critica... questo è un atto molto importante, quello di raccontare la storia, perché molto spesso ci perdiamo nelle nostre storie e la nostra vita è un caos, specialmente se siamo stati oppressi e non riusciamo a venirne fuori ed immaginare un futuro... dunque raccontare la storia è un passo decisivo, per prendere coscienza e cambiare il nostro mondo [...] solo venendo alla sedia.”

La grande forza di questo strumento non è quindi data dal potere che esso ha di trasformare i gruppi e le comunità, bensì dalla sua capacità di smuovere il singolo e di infondere in lui il coraggio per alzarsi e raccontare e veder raccontata la propria storia. Tutto ciò richiede molto coraggio, e paradossalmente è maggiore l'audacia richiesta nel veder rappresentata la propria storia, rispetto alla sua rappresentazione in prima persona, in quanto osservando si è costretti a guardare in faccia i propri vissuti e le proprie emozioni nella pelle di un altro e vederne gli effetti.

Parlando degli aspetti pratici e procedurali, verranno di seguito elencati i principali tratti distintivi del playback theatre, al fine non solo di comprenderne la natura ma anche e soprattutto le differenze dallo psicodramma e dal sociodramma:

- *Il direttore.* Questi svolge nel playback theatre la funzione di “coordinatore” tra lo staff degli attori ed il pubblico, utilizzando la spontaneità degli attori per riscaldare il pubblico nella fase iniziale, e tradurre poi in azione scenica le storie e le emozioni provenienti dal pubblico. A differenza del direttore di psicodramma, egli non è direttamente orientato a creare il gruppo attraverso esperienze collaborative e di condivisione delle emozioni, egli piuttosto persegue l'obiettivo di creare un' “identità grupale” attraverso la funzione specchio, favorita dalle scene che gli attori rappresentano al pubblico. Il direttore di playback theatre dovrà guidare e dirigere la narrazione affinché essa sia una narrazione essenziale senza aggiunta di artificiosa teatralità, rispettosa dei contenuti riportati dal pubblico e attenta a non scivolare nel terapeutico, funzione che non è appropriata allo strumento. Questo particolare tipo di direttore si colloca ad un livello intermedio fra sociodramma e psicodramma, dove nel primo ci si focalizza più sul gruppo e sui suoi stereotipi socioculturali, mentre nel secondo il focus è sulle intime problematiche del protagonista.

- *Gli attori.* Nel playback theatre è più corretto parlare di attori che non di io – ausiliari, questo perché nello psicodramma la funzione degli io – ausiliari viene solitamente svolta dai membri stessi del gruppo, anche qualora essi siano degli attori professionisti sono però sempre parte del gruppo e ne vivono/condividono le esperienze. Questi professionisti devono inoltre aver svolto un percorso psicoterapeutico personale, per poter interpretare i vari ruoli, spesso

psicologicamente molto faticosi. Agli attori di playback theatre però, oltre ad un percorso di analisi personale vengono richieste anche delle specifiche competenze teatrali; tali attori devono avere confidenza con l'uso del corpo e devono essere in grado di comunicare con esso, padroneggiando egregiamente le potenzialità espressive del gesto, della mimica e della voce. Inoltre, lo staff degli attori di playback theatre deve aver effettuato un percorso di addestramento comune per agire come un corpo unico, interagendo in modo efficace e mettendo in scena in maniera aderente la narrazione del pubblico.

- *Il musicista*. All'interno dello staff di attori troviamo anche questa figura: il suo compito è quello di commentare musicalmente (ad esempio con percussioni o altri strumenti musicali) i diversi momenti dell'azione scenica. Egli deve prestare molta attenzione ai vari momenti della rappresentazione, scandendo con diverse intensità la fase iniziale, quella finale e, ad esempio, i vari colpi di scena e di patos durante la messa in scena.

- *Il narratore (o teller)*. A differenza di altri strumenti in cui vi è coincidenza fra attore e portatore di una problematica, nel playback theatre non vi è un protagonista che inscena una problematica psicologica o relazionale, ma un narratore che ha il compito di raccontare un frammento significativo della sua storia. Il narratore, quindi, racconta e poi osserva gli attori che danno forma drammatica alla sua storia. In questo contesto viene utilizzata la funzione di specchio e non l'inversione di ruolo o il doppio e vi è inoltre separazione fra chi narra, cioè il pubblico, e chi agisce drammaticamente, ossia gli attori (Dotti, 1998).

Infine, un altro elemento fondamentale del playback è l'aspetto *rituale* dell'esperienza teatrale. Il "rito" non è stato però un elemento presente sin dagli albori di questa tecnica, esso infatti non esisteva nelle primitive forme di playback effettuate da Fox nei primi anni '70, ma fu lo stesso Fox a rendersi conto di quanto in realtà esso sarebbe stato di fondamentale importanza per l'intero processo. Solo attraverso le parole dello stesso Fox è possibile comprendere appieno il valore e l'utilità della dinamica rituale nel playback theatre, pertanto di seguito verrà riportato un altro stralcio dell'intervista fatta a Jonathan Fox da Tatiana Sicouri (a cura del Playback Theatre Centre) nel 2002. Fox così rispose ad

una domanda riguardo l'importanza del rituale all'interno delle sedute di playback:

“All’ inizio, quando abbiamo cominciato a sviluppare il playback non abbiamo pensato al rituale; provavamo soltanto a rappresentare le storie, le coppie, le sculture fluide, ma non pensavamo a questa preparazione e a tutti questi elementi, bensì abbiamo realizzato l’importanza di avere una rapida cornice (ossatura) intorno alla storia. Era importante che avesse un inizio ed una fine molto chiari , altrimenti il pubblico si distrae presto e le persone possono farsi confuse e turbate rapidamente...è molto facile per il playback diventare abbastanza distruttivo, non buono, dannoso, se si perde il rituale e le persone diventano troppo assorti e confuse. Per ciò abbiamo lentamente imparato a sviluppare energia per sostenere il rituale ed è un lavoro di tipo assai differente dal mettere in atto una storia. Dunque, nella storia cerchiamo di essere artistici... cos’è la storia, come esprimiamo noi stessi... ma nel rituale cerchiamo di essere più “sciamanici”, piuttosto come se stessi sostenendo una cerimonia ed il conduttore è come la guida della cerimonia. Così abbiamo progressivamente sviluppato questo aspetto. Un altro aspetto pratico è che un rituale deve sempre andare avanti dall’inizio alla fine, come una cerimonia di matrimonio. Durante quest’ultima la coppia è spaventata, all’ultimo minuto forse se ne vorrebbero andare, ma sono tutti lì e il lavoro del prete è di condurli attraverso il passaggio da prima a dopo il matrimonio. Alla stessa maniera il conduttore di playback deve sempre mantenere il movimento altrimenti l’uditorio diventa ansioso. Se il narratore è molto lento, se parla molto o passa venti minuti a piangere, naturalmente il conduttore deve essere sim-patetico con lui, ma c’è qualcosa di più grande che ha importanza: devi continuare a portare avanti la cerimonia, che deve proseguire... questa è spesso l’intenzione del playback... sono cose che ho imparato lentamente nel corso degli anni. Questo aiuta il narratore e l’uditorio, perché sanno che il conduttore sarà una buona guida e continuerà a condurli innanzi senza perdersi e sentendo ciò che accade intorno a lui [...]è davvero importante” (p. 4).

Allo stato attuale il playback theatre continua la sua evoluzione e la sua diffusione nel mondo: Fox mantiene la sua funzione di stimolo e riferimento culturale, formativo ed etico, ma è ormai iniziata l’era della seconda generazione di

praticanti del playback. Attualmente il playback theatre è diffuso in oltre 50 Paesi diversi, con centinaia di compagnie attive sul territorio.

1.6 Un' altra intuizione moreniana: la sociometria

Alla base della sociometria vi è l' intuizione moreniana secondo la quale, all'origine di questa nostra società, regolata da rapporti normativi molto precisi, ci sia stato un momento di creatività e di spontaneità caratterizzato da modalità di comunicazione interumane più dirette, più sostanziali, per certi aspetti più "vere". Con l' elaborazione di codici linguistici e con la differenziazione tra i vari gruppi, i rapporti personali hanno assunto modalità sempre più complesse, con fenomeni di distacco e di separazione tra gli individui. Questa cristallizzazione dei rapporti ha rotto il momento creativo e spontaneo in cui le relazioni tra gli uomini avvenivano secondo modalità sempre nuove, creative, nei termini di una specie di psicodramma continuo. La sociometria costituirebbe, nell'ipotesi di Moreno, un modo per ritrovare il senso degli antichi rapporti tra gli uomini, di quelle relazioni preferenziali che costituiscono l'unica garanzia di armonia: psicologica per l'individuo e sociale per il gruppo in cui vive (Moreno, 1954). La sociometria ha per oggetto lo studio matematico delle caratteristiche psicologiche delle genti: essa persegue un'indagine metodica sullo sviluppo e sull'organizzazione dei gruppi, e sulla posizione degli individui nei gruppi stessi. La sociometria comincia non appena si è in grado di studiare una struttura sociale nel suo insieme e, contemporaneamente, nelle sue parti. Finché infatti ci si occupava soltanto dell'individuo, delle sue relazioni e del suo aggiustamento al gruppo ciò era impossibile; ma da quando si poté considerare la completa struttura del gruppo nel suo insieme globale è divenuto anche possibile studiarlo nei dettagli. Osservando la struttura dettagliata di una collettività è possibile osservare la posizione concreta occupata da ciascun individuo, il nucleo di relazioni che si è costituito attorno ad ogni singolo individuo, più ricco attorno ad alcuni e più povero attorno ad altri. Questo nucleo di rapporti costituisce la più piccola struttura sociale: l'atomo sociale. Dal punto di vista della sociometria descrittiva l'atomo non è un concetto, è un fatto così come, ad esempio, in anatomia il sistema dei vasi

sanguigni è prima di tutto un fatto descrittivo. Mentre talune parti di questi atomi sociali sembrano circoscritte agli individui che vi partecipano, altre si legano con parti d'altri atomi sociali e queste ultime con altre ancora: formano così delle catene complesse di interrelazioni che, in sociometria descrittiva, vengono indicate con il nome di reti sociometriche. Più le origini della rete sono remote nel tempo, più essa ci spinge lontano, tanto meno importante appare il contributo del singolo individuo alla sua costruzione. Dal punto di vista della sociometria dinamica, queste reti hanno al funzione di formare la tradizione sociale e l'opinione pubblica. Un atomo sociale è dunque composto da un gran numero di strutture e, a loro volta, gli atomi sociali fanno parte di pattern più vasti, le reti sociometriche, che uniscono e dividono grandi gruppi di individui; a loro volta, le reti sociometriche fanno parte di un'unità ancora più cospicua: la geografia sociometrica di una collettività. La collettività, infine, è parte integrante della massima struttura, ossia della totalità sociometrica della società umana (*Ibidem*). In "Who Shall Survive?" (1964) Moreno affronta per la prima volta il concetto di sociometria; in quegli anni era maturata in Italia un'atmosfera di crescente interesse per la psicoterapia di gruppo, che fu stimolata anche dal terzo Congresso Internazionale di Psicoterapia di gruppo presieduto dalla stesso Moreno e che si tenne a Milano, nel 1963. Per sociometria dunque oggi si intende l'insieme delle tecniche e degli strumenti che permettono di rendere percepibile e rappresentabile la struttura dei rapporti nell'ambito di un gruppo. La sociometria grafica porta alla costruzione di sociogrammi, ovvero rappresentazioni grafiche delle relazioni di rifiuto e/o accettazione che ricorrono tra gli individui, mentre la sociometria d'azione utilizza, come strumento di rivelazione e di rappresentazione, lo spazio destinato all'azione psicodrammatica e le persone che compongono il gruppo. Nella sociometria d'azione la qualità e la quantità delle relazioni sono espresse dalla collocazione spaziale e dall'atteggiamento delle singole persone: l'attrazione e la repulsione sono indicate collocando ogni persona in un rapporto spaziale di vicinanza o di lontananza rispetto a coloro nei confronti dei quali si vuole rendere evidente la qualità della relazione. Occorre però sottolineare che, per poter utilizzare correttamente la sociometria, occorre di volta in volta dare al gruppo un criterio regolatore delle scelte sociometriche. Se si chiede ai membri di

un gruppo sociale quali sono le persone che preferiscono o non preferiscono, indipendentemente da un criterio preciso, non si tratta di un approccio sociometrico. Queste attrazioni o repulsioni pertanto, se non fanno riferimento ad un criterio determinato, non risultano differenziate in modo analitico. La sociometria quindi è uno degli strumenti centrali per lavorare nei gruppi reali, perché permette in modo molto efficace di aiutare il gruppo a capire cosa sta succedendo, riesce cioè ad esplicitare, con un lavoro indiretto, le relazioni esistenti (*Ibidem*).

1.7 Moreno e i post moreniani: l'evoluzione di un metodo

La peculiarità e, a mio avviso, la grande forza dei metodi ideati da Moreno sta nel fatto che essi non sono mai isolati dal contesto storico nel quale sono inseriti, bensì hanno origine da esso e in esso si nutrono.

Per fare un esempio di come le tecniche attive abbiano influenzato il contesto storico-culturale in cui Moreno ha vissuto basti ricordare di come durante la seconda guerra mondiale, il generale Jenkis, utilizzò la sociometria per scegliere i componenti delle squadre aeronavali del Pacifico e dei loro responsabili. In questo periodo storico veniva particolarmente utilizzato il “test di spontaneità” anche per selezionare gli ufficiali al momento della formazione dell’armata di guerra americana e la sociometria era impiegata per la scelta dei commandos d’oltremare. Al termine della guerra, Jacob Levy iniziò ad occuparsi anche della formazione dei medici e del personale paramedico, dei professori e degli psicologi. In seguito, sociometria, gioco di ruolo, sociodramma e psicodramma sono entrati nel vocabolario comune non solo dell’ambito psicologico ma anche della pedagogia, della psicoterapia e della formazione professionale (Schutzenberger, 1972). Ad oggi uno degli strumenti moreniani più utilizzati è il sociogramma, usato soprattutto nei contesti scolastici; pari modo diffuso e praticato è anche lo psicodramma di gruppo, mentre il sociodramma vero e proprio sembra aver perso negli anni il suo mordente, così come affermato dallo stesso Jonathan Fox in un’intervista del 2002, il quale ha confermato lo scarso impiego di tale strumento allo stato attuale. Il sociogramma di Moreno è

definibile come: *“la figura o il diagramma che rappresenta i risultati del test sociometrico, cioè dei rapporti desiderati di tipo positivo e negativo o delle frequenze di interazione dei membri di un gruppo”*. Nel sociogramma gli individui sono rappresentati da una figura geometrica, collegati da una linea o da una freccia di lunghezza diversa: le frecce indicano la direzione della scelta, e in questo modo si tenta di rilevare alcune caratteristiche della struttura sociometrica di un gruppo (per es. le figure estranee, le figure centrali, la costituzione di sottogruppi, l'unità del gruppo, etc.). La rappresentazione per mezzo del sociogramma della struttura di un gruppo e delle interazioni che si realizzano in esso è prevalentemente usata per gruppi di piccole dimensioni, in quanto risulterebbe poco chiara per i gruppi grandi, per i quali in sociometria si utilizzano altre tecniche e strumenti. Questo strumento è soprattutto utilizzato dalle insegnanti nelle classi scolastiche, per comprendere il tipo di relazioni presenti al suo interno e cercare così da intervenire, per esempio, in eventuali problematiche relazionali precedentemente insorte. Un grande pregio di questo metodo, infatti, è che esso può essere utilizzato anche da personale che non ha ricevuto una specifica formazione in psicologia, pertanto può essere usato pressoché da chiunque, previo alcune informazioni iniziali ricevute circa la sua somministrazione e lettura. Moreno afferma che non sempre l'insegnante riesce a percepire correttamente la qualità e la quantità dei rapporti interpersonali esistenti all'interno di una classe, da qui la necessità di dare agli operatori scolastici uno strumento che possa fornire informazioni precise sulle dinamiche che caratterizzano la situazione di un gruppo. Ma come avviene concretamente l'utilizzo dello strumento? A ciascun membro di un gruppo viene chiesto di indicare il proprio collegamento con altri membri dello stesso. Il collegamento deve essere inerente al criterio rispetto al quale si intende valutare il gruppo e, pertanto, rappresentare il sociogramma (per esempio: la condivisione di un valore o di un'attività, la simpatia, etc.) (www.altervista.org). Tale metodo, individuato da Moreno (1953), stimola ogni membro del gruppo a dichiarare la sua "scelta" nei confronti degli altri membri del gruppo, e il tipo di costruzione socio grammatica che ne risulta può essere utilizzata per mettere in evidenza particolari configurazioni interne del gruppo e determinare alcune strategie di intervento in

rapporto ai differenti scopi. Nonostante il largo impiego tuttora in atto di alcune delle metodologie moreniane più famose, (nello stesso modo in cui egli le diede alla luce), a quarant'anni dalla sua scomparsa sono ancora vivi il ricordo e la considerazione per quanto da lui creato, ma si sono anche sviluppate altre forme di psicodramma per alcuni tratti diverse da quanto ideato da Moreno. Distinguendosi dallo psicodramma classico, seguito dalla moglie Zerka Moreno, da Yablonsky e Boria, lo psicodramma analitico post – moreniano si può suddividere in tre indirizzi: *freudiano*, teso a enucleare i rapporti inconsci tra desideri interni ed espressioni esterne (aspetto non sempre approfondito da Moreno); *lacaniano*, seguito da Anzieu e dai coniugi Lemoine, il quale si fonda sulla teoria del desiderio di Lacan, che propone la proibizione del contatto fisico e la valorizzazione dello sguardo. Tale approccio è incline ad una clientela infantile ed adolescenziale e generalmente propone nelle “sedute” una coppia di terapeuti, uomo e donna; infine vi è l'indirizzo *Junghiano*, in cui si privilegia il lavoro sui sogni e sui simboli ad essi annessi in un costante bilanciamento tra doppio e ombra (Gasseau, 2009).

Attualmente nel mondo sono migliaia gli psicologi che utilizzano lo psicodramma a scopo terapeutico e svariati sono gli incontri e le conferenze che ogni anno vengono organizzate per discutere gli aspetti tecnici e teorici dell'approccio. Relativamente alla paura, accompagnata dal desiderio, di “staccarsi” dalla classica accezione moreniana di psicodramma si può affermare che, a partire dalla fine degli anni '80, si è potuto assistere alla conquista, da parte dei giovani psicologi, di uno spazio tutto proprio per poter sperimentare nuove forme di psicodramma. La nuova generazione di psicodrammatisti neomoreniani, nata a fine anni '80 e che prosegue tutt'oggi, non è più troppo preoccupata di mantenere un'ortodossia a tutti i costi, ma sente invece la necessità di avere un maggiore spazio per ricreare uno psicodramma che trovi la sua linea creativa nelle radici esistenziali del singolo psicodrammatista e nel setting culturale di un popolo (www.psicopolis.it). Ritengo che questo non sia un oltraggio a quanto Moreno ha creato, né tanto meno un rinnegare il suo pensiero, al contrario ritengo la costante ricerca di nuovi metodi e strumenti sempre più plasmati nella realtà un grande omaggio al pensiero

e all'eredità di Moreno il quale per primo, controcorrente, creò lo psicodramma adattandolo al proprio contesto socio - culturale.

1.8 Riflessioni critiche conclusive

Come sostenuto dallo stesso Giovanni Boria (1997) negli ultimi anni il termine "psicodramma" è diventato di uso comune ed è ormai conosciuto da una fetta molto ampia della popolazione. Spesso però l'idea di psicodramma che è presente nell'immaginario di molti di coloro i quali ne parlano è ben diversa dal metodo psicodrammatico vero e proprio così come ideato da Moreno; si sta infatti assistendo un meccanismo di "fagocitamento" dello psicodramma all'interno di qualsiasi attività che richiedano la presenza di uno psicologo e di un palcoscenico. Tutto ciò è potenzialmente deleterio alla dignità dello strumento, il quale spesso viene accomunato a metodologie che nulla hanno a che vedere con la psicologia, rischiando di lederne così la "dignità".

L'importanza sopra citata dello strumento, come detto più volte, non è solo dovuta all'efficacia e all'originalità delle tecniche impiegate, ma è anche legata indissolubilmente alla straordinarietà dell'uomo che ha "creato" tutto ciò. La vita di Moreno infatti abbraccia periodi di storia pieni di grandi sommovimenti, ed egli spesso rifletteva anche sul fatto di essere stato testimone della nascita e dell'evoluzione di tutte quelle comodità che noi oggi consideriamo scontate, come se fossero sempre state nostro patrimonio: dalla stanza da bagno al telefono, all'automobile, all'aeroplano, alla radio, sino alla televisione e ai veicoli spaziali, per non menzionare gli innumerevoli progressi della fisica, della medicina e della tecnologia. Ma furono in special modo i sommovimenti sociali, grandi e piccoli, che lo stimolarono a lavorare per trovare soluzioni a livello della salvaguardia e della promozione dei rapporti umani. E' difficile per i contemporanei valutare i contributi di un uomo ma, per quanto riguarda Moreno, possiamo tentare di farlo ponendoci alcuni quesiti. Dove sarebbe la psicoterapia di gruppo senza il suo costante impegno per essa? Che cosa potremmo studiare nei piccoli gruppi senza la strumentalità, la teoria e la filosofia contenute nella sociometria? Chi avrebbe creato lo psicodramma, il sociodramma, il gioco di ruolo e le tecniche relative?

Chi avrebbe sviluppato la filosofia del momento creativo, l'idea del fattore di spontaneità, il processo di riscaldamento, il test di spontaneità, il concetto di ruolo, il tele, il sociogramma, l'atomo sociale e le numerose leggi e ipotesi sociometriche? Chi avrebbe generato queste idee e molte altre riferite all'ambito delle interazioni umane? (Boria, 1979). Tutto ciò viene spesso considerato per "dato" ma è in realtà il frutto dello studio e della spiccata genialità un solo uomo; nonostante ciò, ritengo che si sia ancora molto da fare per far sì che il suo pensiero riceva da tutti l'ascolto rispettoso che merita.

Questo il pensiero con cui la moglie Zerka Moreno ricordò il marito in "Introduzione allo psicodramma moreniano" (Boria, 1979, *Introduzione*).

"Alcune delle idee di Moreno sono state assorbite dalla cultura, come è giusto avvenisse. Esse ora sono anonime come quelle del gran numero di ricercatori che ci hanno preceduti e ci hanno dato così tanto. Il frutto delle loro ricerche continua a vivere con noi. Sono pochi coloro il cui nome sarà ricordato attraverso i tempi. Tutti noi probabilmente diventeremo anonimi, passando nell'oblio come individui, anche se desidereremmo quell'immortalità che soltanto pochi raggiungono in piccola parte. Uno di costoro è J.L. Moreno."

2. L'APPROCCIO DI COMUNITÀ

Dopo aver descritto nel precedente capitolo l'origine delle tecniche attive, da colui che le ha introdotte, ai suoi allievi e ai vari sviluppi che esse hanno avuto sino ai giorni nostri, l'obiettivo nel presente capitolo è di analizzare l'approccio di comunità e il lavoro coi gruppi, nei quali possono trovare impiego queste tecniche. Nella prima parte del capitolo pertanto verrà fornita una definizione di comunità e del lavoro di comunità, e verrà descritto in che modo essa lavora e con quali finalità. Di seguito verrà introdotta la cornice teorica all'interno della quale si svolge il lavoro di comunità, ovvero la ricerca azione partecipata e saranno descritti gli obiettivi che essa tende a raggiungere, ovvero la *partecipazione* e la promozione dell'*empowerment*. Nella terza ed ultima sezione del capitolo verranno poi presentati alcuni fra i dispositivi di lavoro coi gruppi più utilizzati; sulla base di alcune variabili rilevanti verrà quindi verificato quali punti di contatto esistono (e se esistono) tra gli strumenti di lavoro coi gruppi e i metodi attivi, e in che modo queste due categorie possano collaborare per creare interventi originali ed efficaci.

Lo scopo di queste pagine, pertanto, non è solo quello di analizzare la comunità e i suoi strumenti da un punto di vista teorico, bensì di analizzare le potenzialità delle tecniche attive integrate con il lavoro di comunità e studiare come concretamente ciò sia possibile, nonché attraverso quali strategie gli interventi possano essere ideati e portati a termine con successo.

2.1 Cos'è la Comunità?

La parola "Comunità" è da sempre stata oggetto di controversie e stigmatizzazioni, essa infatti richiama immediatamente alla memoria le comunità per tossicodipendenti o le comunità religiose: questo è ciò che viene suscitato nella mente della maggior parte delle persone "comuni" quando sentono parlare di comunità. Tuttavia, specialmente negli ultimi anni, questo termine sta assumendo una propria autonomia di significato ed inizia a sganciarsi dagli stereotipi che da sempre l'hanno accompagnato; ciò è stato reso possibile grazie soprattutto alla

grande diffusione dei cosiddetti “lavori di comunità” e allo sviluppo di un nuovo approccio alla progettazione e realizzazione degli interventi nei più svariati ambiti: non solo quindi gruppi sociali (come nell’immaginario collettivo già si pensava), ma anche aziende e organizzazioni hanno iniziato ad adottare un’ottica comunitaria nell’erogazione dei servizi.

Dopo aver analizzato la molteplicità di significati e implicazioni che la parola “comunità” può richiamare alla mente, è giunto il momento di precisare a cosa ci si riferisce quando di parla di *comunità*. Esistono svariate definizioni a riguardo, la sociologia classica, ad esempio, distingue due tipi di comunità: le comunità *spaziali*, nelle quali l’elemento di contiguità spaziale è determinante per lo stabilirsi del vincolo (ed esempio il vicinato), e le comunità *aspaziali*, nelle quali non esiste contiguità spaziale fra i membri che sono invece legati dalla condivisione di interessi, valori o ideali (Bauman, 2001) ; sono comunità di quest’ultimo tipo quelle che i servizi sviluppati da operatori e psicologi mirano a raggiungere, comunità tenute insieme da un collante più forte del semplice “essere vicini”, ma che traggono la propria forza dalla condivisione di vedute ed obiettivi (Ripamonti, 2001). Tra l’infinità di definizioni possibili, come detto in precedenza, Martini e Torti (2003) propongono la seguente, pensata specialmente per chi lavora “sul campo”:

“ Per comunità possiamo intendere un insieme di soggetti che condividono aspetti significativi della propria esistenza e che, per questa ragione, sono in un rapporto di interdipendenza, possono sviluppare un senso di appartenenza e possono intrattenere tra loro relazioni fiduciarie” (p. 14).

Secondo questa definizione i diversi soggetti, quindi, possono essere considerati una comunità perché condividono, ad esempio, uno o più aspetti di vita come il territorio di appartenenza, la storia, un progetto, la razza, la religione, la cultura, i valori, gli interessi, i problemi, i bisogni o molto altro ancora. Ciò che determina l’interdipendenza fra i soggetti di una comunità e che fa sì che essi si sentano pienamente “appartenenti” , non è però la semplice condivisione di esperienze o bisogni, alla base dell’appartenenza ad una comunità vi è infatti il *sentimento di appartenenza*, il quale permette di rispondere alla domanda “appartenere a cosa?”.

Tra i membri della comunità si instaura, quindi, un legame affettivo, la cui intensità è influenzata dal numero dei suoi componenti e dal grado di rilevanza e profondità degli aspetti che condividono: ciascuna persona può condividere diversi aspetti della vita con svariate altre persone, quindi, in ogni momento ognuno ha a disposizione un ampio ventaglio di appartenenze da sperimentare (*Ibidem*). La qualità della vita di un contesto sociale può migliorare se le relazioni fra le persone generano identità e legami fiduciari orientati al superamento degli interessi particolari del singolo e proiettati verso la produzione di beni relazionali collettivi, servizi concreti, ma anche capitale sociale e disponibilità umana da mettere al servizio degli altri. Il senso di appartenenza ad un gruppo o ad una comunità è infatti una motivazione potente, che spinge le persone a prendere parte a processi di costruzione collettiva. Sentirsi parte mette in moto riconoscimenti, sentimenti di affetto, reciproci affidamenti, a partire dai quali si inizia a pensare con una mente collettiva, di gruppo, e nasce un *noi*. L'azione di comunità è dunque fortemente ancorata ai legami e ai sentimenti, è in essi che trova le sue radici di senso e la sua ragion d'essere.

Ma se i legami affettivi sono così importanti nel lavoro di comunità, allora proprio questi dovranno essere tutelati e protetti, poiché è dalla qualità dei legami che gli individui stringono fra loro che dipende poi la qualità dell'agire in quanto insieme comunitario. Solo dove l'interazione fra individui produce responsabilità per il bene comune, ed il perseguimento del proprio benessere non genera processi di chiusura autoreferenziale, può determinarsi un processo costruttivo di sviluppo, caratterizzato da apertura, messa in rete di risorse e ricerca di soluzioni ai problemi comuni da agire collettivamente (www.martiniassociati.it).

Tornando alla definizione di comunità sopra presentata credo sia importante distinguere, alla luce dell'importanza del "sentimento di appartenenza" appena esposto, la significativa differenza tra *essere comunità* e *sentirsi comunità*. La prima definizione dà come assunto che alcune persone definiscano un aggregato comunità per il fatto che i soggetti che la compongono condividono un qualche aspetto della propria vita che le fa essere interdipendenti. Questa non è una definizione scorretta, bensì logica e oggettiva. La seconda definizione, tuttavia, implica che i soggetti che vivono quella specifica situazione di condivisione Siano

Comunità, si Sentano Comunità, dal momento che hanno sviluppato un senso di appartenenza comune e sviluppato fra loro relazioni fiduciarie (Martini, Torti, 2003). Si tratta quindi (come già detto in precedenza) di un sentimento, ed è proprio questa accezione soggettiva della definizione che rappresenta la chiave di volta della comprensione della comunità, dei soggetti che ne fanno parte e dell'importanza del lavoro svolto. In questo nuovo slancio verso la comunità è importante collaborare per raggiungerne l'obiettivo cardine: la collaborazione e l'integrazione. Affinché ciò sia reso possibile è necessaria l'integrazione dei vari servizi con le istituzioni e le diverse figure presenti sul territorio, come psicologi ed operatori. È necessario che si lavori per creare una "rete" sociale e istituzionale che lavori sinergicamente per creare un senso di comunità e restituire il senso stesso della comunità alle persone con e per cui lavora. Collaborare all'interno di questa rete significa lavorare per pensare e realizzare progetti e servizi utili, utili perché nascono all'interno della "comunità" e per la comunità stessa sono pensati, cuciti su misura come un abito sartoriale, che tiene conto dei limiti, delle potenzialità e delle risorse alle quali poter attingere per far sì che il lavoro non sia fine a se stesso ma che colga nel segno gli obiettivi prefissati.

2.2 Cosa significa fare lavoro di comunità?

Dopo aver definito cos'è la comunità e quale sia la sua accezione nell'ambito della psicologia dei gruppi, è giunto il momento di spiegare cosa significhi, concretamente, *fare lavoro di comunità*. Il lavoro di comunità è una declinazione del lavoro sociale basato sui principi dello sviluppo di comunità, che può essere adottato in tutti quei contesti in cui si perseguono obiettivi di cambiamento partecipato, di empowerment, di sviluppo di risorse e in cui si ritiene necessario sostenere i processi di responsabilizzazione dei membri di una comunità e l'impiego delle loro risorse e competenze per la risoluzione dei problemi (Martini, Torti, 2003). Il concetto di comunità quindi possiede sia una connotazione teorica e ideologica sia pratica, delineando un preciso quadro di riferimento per l'azione. Qualsiasi forma di organizzazione (sia essa, ed esempio, economica o sociale) è anche una comunità di individui che si associano per raggiungere obiettivi

comuni, pertanto, coinvolgere questi individui in specifiche forme di collaborazione e di partecipazione nei processi decisionali è necessario per garantire al lavoro dell'organizzazione i contributi, di idee ed esperienza, necessari al successo dell'impresa. Ugualmente questo tipo di lavoro farà in modo che vi sia anche una minore resistenza al cambiamento, in quanto esso sarà il frutto della negoziazione e dell'analisi dei bisogni collettiva, e non il risultato di un'imposizione arbitraria: a risentirne in positivo quindi non sarà solo il livello di soddisfazione e di efficacia percepita dei soggetti, ma anche la qualità dei servizi erogati. Da un punto di vista più "tecnico", è possibile dire che il lavoro di comunità utilizza un approccio di tipo sistemico, il quale valorizza le differenze per creare complementarietà.

Stanley Murrell (1973), proponendo una sintesi dei vari approcci teorici rispetto ai sistemi sociali, sostiene la teoria secondo la quale essi giocano un ruolo cruciale nell'influenzare il comportamento degli individui, non indagabile al di fuori del contesto in cui si manifesta. Secondo Murrell il sistema è un'unità complessa e organizzata caratterizzata dall'interdipendenza delle parti e dalla relazione con l'ambiente. Le proprietà pertanto le proprietà dei sistemi sociali sono: la *totalità* (ovvero: un cambiamento in una parte produce cambiamenti in tutte le altre e nel sistema intero), la *retroazione* (caratteristica circolare dei sistemi interattivi per cui ogni comportamento influenza ed è influenzato da quello degli altri), ed infine *equifinalità* e *multifinalità*, secondo le quali i risultati non dipendono dalle condizioni iniziali, ma dalla natura del processo e dai parametri del sistema: si può arrivare allo stesso esito partendo da presupposti diversi, e si può arrivare a esiti diversi partendo da presupposti simili. In tale prospettiva quindi i cittadini divengono risorse e soggetti competenti, sollecitati dalle figure professionali preposte a collaborare attivamente utilizzando buon senso e sapere non professionale (*Ibidem*). Il lavoro di comunità deve sostenere le risorse delle persone e dei gruppi, aiutandole a mettersi in rete in un clima di fiducia e riconoscimento reciproco, in vista di un unico obiettivo: promuovere un ambiente sociale in cui la qualità della vita sia data da processi relazionali che mettano in moto corresponsabilità fra cittadini e in cui il prendersi cura dell'altro risponda ad una scelta valoriale consapevole e non sia solo un movimento emozionale verso

ciò che è già prossimo e vicino per relazioni o interessi, bensì una scelta ponderata e fatta in favore della comunità. Il lavoro comunitario, infatti, è concepito come un processo che aiuta a far nascere un'identità collettiva, solidale e improntata alla cooperazione: questi valori favoriscono anche la crescita personale dei singoli membri, in quanto ognuno si trova obbligato, nel percorso, a ridefinirsi e rivedere criticamente le motivazioni del proprio "fare sociale". Lavorare di comunità non è quindi considerato solo un metodo capace di risolvere in maniera più efficace i problemi delle comunità e delle persone, attraverso strumenti tecnici, ma anche una filosofia. Come metodo, stimola e sostiene la crescita di processi relazionali e la risoluzione dei problemi, ma tale metodo non è fine a se stesso, bensì ancorato ad un fondamento di valore: il valore della socialità fra gli uomini, l'idea che ogni persona ha delle risorse da mettere in comune e può dare il proprio contributo attivo per sviluppare relazioni sociali positive. In questa cornice la comunità non è un dato oggettivo, ma un costrutto che emerge dall'interazione ed il fine che essa persegue è uno sviluppo basato sull'aumento delle capacità dei suoi membri. Sono le persone che progredendo e crescendo permettono ad una comunità di migliorare: quindi dipende dal tipo di interazione che i cittadini stabiliscono fra loro e dai valori che li muovono, se ciò che si produce insieme è un sistema aperto e collaborativo oppure no (www.martiniassociati.it).

Alla base del lavoro di comunità vi sono alcuni assunti fondamentali, i quali costituiscono il paradigma di riferimento per comprendere appieno il senso del lavoro e conferire ad esso maggiore efficacia d'azione. Tali assunti di base possono essere considerati le premesse fondamentali del lavoro di comunità, le sue fondamenta, e sono i seguenti:

- *sentirsi comunità*, esso rappresenta il punto focale del lavoro di comunità, senza il quale cioè la comunità non esisterebbe. Il senso di comunità è l'insieme dei sentimenti e delle convinzioni che permettono al legame comunitario di rimanere vivo. Sentirsi comunità significa non solo essere parte di un tutto, ma percepirsi come tale; significa sapere che lo stare insieme per raggiungere un obiettivo comune rappresenta una risorsa per tutti, allo stesso modo in cui gli uni si è risorsa e fonte di soddisfazione di bisogni per gli altri. Tale percorso di "sviluppo di comunità", però, può essere portato avanti solo attraverso un

- *modello della competenza*: lo sviluppo delle potenzialità e dei progetti di una comunità, infatti, non può essere basato su un modello della deficienza il quale, come suggerisce lo stesso nome, mira ad individuare le mancanze presenti nel gruppo. Una reale e fruttuosa partecipazione gruppale è possibile solo se si sfrutta il modello della competenza, che mette in risalto le abilità possedute dalla comunità e si pone l'obiettivo di svilupparle. Questo modello esalta le capacità di cui la comunità dispone e che possono essere utilizzate per risolvere i problemi o migliorare alcuni aspetti della vita comunitaria. In quest'ottica, quindi, i cittadini non sono considerati i destinatari di un intervento, bensì i co – produttori del benessere collettivo, in quanto anch'essi attori protagonisti coi quali stabilire una partnership (Mounier, 1996). Fortemente collegato al modello della competenza è il terzo assunto, ovvero quello che considera la

- *comunità come soggetto*. Secondo quest' idea non è corretto considerare la comunità come un “oggetto” passivo da studiare e su cui intervenire in maniera quasi coercitiva. La comunità, al contrario, è un soggetto attivo e competente: attiva perché possiede la capacità di osservare e osservarsi, e capire su quali campi intervenire, e competente perché è in grado di prendersi cura dei propri membri, utilizzando le risorse in essa presente e far così fronte alle forze esterne che possono influenzarla. Tale competenza è però dovuta anche ad un altro fattore, ovvero la

- *capacità di apprendere*; la comunità è mutabile, mai fossilizzata sulle conoscenze acquisite, pertanto questa sua mobilità le permette di aver sempre all'interno del proprio bagaglio di competenza soluzioni e strategie nuove ad affrontare le sfide che quotidianamente le si propongono. Ma da dove giungono queste competenze? Esse non sono date solo dalla somma dei saperi degli individui che compongono la comunità stessa, ma anche dalla storia passata di quella comunità e dai poteri in gioco al suo interno (Etzioni, 1998). Inoltre, una comunità attiva e competente non può che manifestare anche un forte

- *senso di responsabilità*: fare qualcosa per risolvere un problema presuppone il “sentire” il problema come proprio, e percepire la responsabilità per la sua soluzione. Il senso di responsabilità si esprime anche nella capacità di adottare strategie partecipative dinnanzi ad una difficoltà, senza tentare di eludere la

questione o delegare il problema. Alla base sta la voglia di investire nel proprio ambiente per migliorarlo, e la partecipazione e la collaborazione sono a loro volta la base del senso di appartenenza, i quali creano insieme una sinergia di passioni e competenze in grado di compiere grandi trasformazioni (Martini, Torti, 2003). Infine, l'ultimo ma non meno importante assunto, riguarda che capacità della struttura comunitaria di percepire i

- *problemi come opportunità* e non solo come meri ostacoli alla propria serenità. Generalmente i problemi non mancano mai all'interno delle comunità, ma la capacità di trasformarli in risorse è un'abilità che non tutti spesso riescono a manifestare: essa richiede forza di volontà e preparazione. A seconda dell'indole di ogni operatore ognuno può occuparsi della "soluzione" di problemi pratici oppure amministrativi, ma ciò che costituisce il comune denominatore è la *percezione* che si ha della problematica, considerata risorsa e sfida, per mettersi in gioco e sperimentare sempre soluzioni nuove a vecchi e nuovi problemi (*Ibidem*).

2.2.1 Partecipazione e costruzione di relazioni: i punti cardinali del lavoro di comunità

Dati per acquisiti all'interno di ogni comunità gli "assunti base" appena esposti, l'intero lavoro comunitario si sviluppa poi attorno a due cardini imprescindibili: la *partecipazione* e la *costruzione di relazioni (o capitale sociale)*.

Il frequente impiego del termine *partecipazione*, come strategia di forza per affrontare svariate problematiche da parte di soggetti diversi e in contesti diversi, se da un lato conferma l'importanza di questo costrutto all'interno dell'ambiente comunitario, dall'altro canto pone l'obbligo di fornire una definizione del concetto di "partecipazione" all'interno del contesto in questione. La partecipazione può essere infatti vista come un processo spontaneo attivato da qualche leader naturale per far fronte ad un particolare problema, oppure può essere intesa come un processo indotto dalle istituzioni per assicurarsi consenso e abbassare il livello di resistenza ai cambiamenti (Martini, Torti, 2003). Ad ogni modo, dato il carattere multiforme di questo processo è utile tratteggiare alcune

delle sue configurazioni, come fenomeno di fatto, spontaneo, volontario o provocato (Cicognani, 2005). Nella *partecipazione di fatto* il collante che tiene unite le persone appartenenti al gruppo è la condivisione di specifiche caratteristiche, come il genere, la professione, il ruolo sociale ed altro ancora. Tale appartenenza pertanto non è determinata da una scelta deliberata ed è quindi superficiale, in quanto dettata da somiglianza poco significative per il soggetto, che riguardano cioè più la sfera fattuale e oggettiva che quella emotiva e valoriale. Diverso è invece il caso della *partecipazione spontanea*, la quale è generata dall'iniziativa intenzionale di soggetti che si mettono alla ricerca di altri allo scopo di soddisfare bisogni di tipo personale. L'esempio classico di questa appartenenza ci è dato dal gruppo amicale: esso consente ai membri che ne fanno parte di sentirsi coinvolti in un qualcosa che va oltre l'estensione del proprio Sé, un'affiliazione dettata non da interessi ma dalla possibilità di accedere a beni relazionali come il sostegno, l'affetto e lo scambio reciproco. Allo stesso modo anche la *partecipazione volontaria* ha una natura spontanea e non coercitiva ma, si differenzia dalla precedente, per la finalità a cui tende. Nonostante infatti l'adesione sia personale la finalità è di carattere collettivo, sia esso politico, sociale o culturale; il fine ultimo non è quindi il senso di benessere soggettivo che si ricava dall'instaurarsi delle relazioni (anche se ciò non è categoricamente escluso in questo tipo di partecipazione, ma semplicemente non ne è l'obiettivo finale). Per concludere, con il termine *partecipazione provocata* si intende un fenomeno sollecitato allo scopo di creare forme di aggregazione e impegno orientate all'interesse pubblico; rientrano in questa categoria le iniziative atte a promuovere la nascita di gruppo giovanili che aiutino il proprio territorio con progetti culturali e/o ambientali, oppure quelle che mirano a favorire l'associazionismo dei genitori di una scuola. Nonostante l'apparente "forzatura" di questo modello partecipativo anche in questo caso si tratta però di una partecipazione a carattere volontario, in quanto essa non può essere imposta al di là di un eventuale livello minimo fissato da una legge (Ripamonti, 2011). Secondo Martini e Torti (2003) nel lavoro di comunità la partecipazione è intesa come:

“ Il processo attraverso il quale i normali cittadini possono contribuire alla formazione delle decisioni rispetto a questioni che riguardano la comunità e, di conseguenza, la loro vita” (p. 119).

Nonostante il concetto di partecipazione così espresso includa anche il prender parte e l'agire “con”, nel contesto di comunità la definizione assume anche un valore più profondo, in questo contesto si assume come aspetto qualificante quello del “poter contare”, nel senso di poter esercitare un'influenza sui fattori che condizionano la propria vita. Ciò di cui si sta parlando è, quindi, la partecipazione attiva e responsabile dei membri della comunità al governo della stessa, ossia la partecipazione al processo decisionale (*Ibidem*). Ma esistono diversi gradi di partecipazione? Secondo Wilcox (1994) per valutare il livello di coinvolgimento partecipativo è possibile prendere come riferimento una scala articolata su cinque livelli di intensità crescente. Ognuno dei cinque gradi di intensità può essere più o meno adatto per uno specifico contesto o il tipo di questione affrontata, pertanto tutte queste variabili in gioco determinano una mutevolezza tale che fa sì che la scala vada calibrata di volta in volta. Ma in questo contesto ciò che mi interessa non è l'utilizzo nei vari ambiti della scala, bensì l'analisi dei cinque livelli di partecipazione che gli individui possono mettere in gioco nel lavoro di comunità. Il livello minimo di partecipazione è costituito dall' *Informare*, ed esso rappresenta la condizione necessaria per l'avvio di una qualsiasi attività partecipativa. Soprattutto negli ultimi anni le comunità territoriali hanno iniziato ad utilizzare anch'esse questa forma di “comunicazione”, abbandonando le strategie decisionali top – down in cui i cambiamenti venivano comunicati alla comunità solo dopo la loro avvenuta attuazione. Questo primo livello, però, non conferisce agli ascoltatori alcun potere decisivo, ma li mette in una posizione di conoscitori di quanto sta accadendo o potrebbe accadere, aprendo una via alla partecipazione; anche quando si cercano livelli di coinvolgimento più profondi, infatti, l'informazione è comunque il primo passo da compiere, una premessa basilare per qualsiasi processo partecipativo consapevole e competente. Dopo la prima fase informativa, per raccogliere feedback riguardo quanto presentato è necessario “avviare” una seconda fase, ovvero *Consultare* gli interlocutori. La consultazione è una forma di interazione strutturata su un tema specifico che comporta la messa

in atto di una comunicazione bidirezionale fra i cittadini (o membri una comunità di altro tipo) e i *decision makers*. Attraverso questa fase si giunge ad una definizione comune della questione da affrontare e si effettua una cernita delle possibili soluzioni e strategie attuabili. La consultazione fatta dai *decision makers* può utilizzare diversi canali: per fare in modo che essa sia più sentita e partecipata può essere condotta come un dibattito/conferenza a porte aperte in cui ognuno può esprimere la propria opinione; ovviamente però questo è possibile solo se il numero dei componenti del gruppo/comunità è limitato. In caso contrario le opinioni possono essere raccolte attraverso questionari, referendum, statistiche o raccolta firme. Va però detto che la consultazione si presta a non pochi fraintendimenti: essa infatti rappresenta uno strumento per sondare le opinioni della comunità ma, di fatto, non conferisce potere decisionale, il quale è arroccato nelle mani di coloro che gestiscono le consulenze, i quali posso, se vogliono, prendere decisioni sulla base anche delle informazioni e opinioni raccolte dalla comunità ma possono anche non farlo. Pertanto, affinché questo secondo step del coinvolgimento partecipativo non sembri un “abuso di potere” e sia pienamente compreso è necessario che chiunque vi partecipi sia a conoscenza di tutto ciò. La partecipazione “vera e propria”, quella a cui tutti comunemente pensano quando si parla di “partecipare a” è manifestata nel terzo livello, nel quale è presente l’ingrediente base dei processi partecipativi, ossia: l’essere chiamati in causa e avere potere di parola nella presa di decisione. Più semplicemente, *Decidere insieme*. A questo livello, infatti, si determina una redistribuzione del potere e una condivisione della scelta da compiere, e ciò che si mira a raggiungere è la costruzione del consenso rispetto ai problemi e alle soluzioni da mettere in campo (*Ibidem*). Nonostante l’apparente linearità di questo livello partecipativo esso contiene però un rischio, ossia l’approssimazione con cui viene proposto il processo decisionale. Aprire il processo decisionale implica infatti spalancare le porte a energie e intenzioni che possono spiazzare e disorientare, portare alla luce conflitti latenti e nuovi i quali vanno poi gestiti e trasformati in risorse positive e utili alla comunità. In uno step ancora più elevato si trova *l’agire insieme*: a questo livello la partecipazione non si esaurisce in una presa di decisione collettiva, bensì ambisce a condividere anche il piano della realizzazione; pertanto

alla costruzione del consenso sulle scelte fa quindi seguito la costruzione della partnership per l'azione. Questo livello di coinvolgimento assorbe in sé anche i precedenti, e in questa fase i soggetti svolgono un ruolo di attori delle trasformazioni sociali, in collaborazione con le amministrazioni pubbliche. Alla base di ciò vi è la scelta ponderata delle istituzioni di operare nella direzione del trasferimento di potere decisionale e responsabilità, pur mantenendo esse un ruolo di regia e di coordinazione generale. Un problema che può manifestarsi a questo livello partecipativo è relativo ai meccanismi di rappresentanza, problema legato a quanto i soggetti che partecipano ai processi decisionali sono rappresentativi degli interessi della comunità. Pertanto è consigliabile utilizzare l' "agire insieme" solo in presenza di alcune condizioni chiave, come: una forte legittimazione politica e istituzionale, una discreta disponibilità di tempo, (per rendere possibile il confronto), e la possibilità di allargare la platea degli attori che affrontano il problema, così da attingere a nuove risorse (Ripamonti, 2011). Nel caso in cui tali presupposti non siano presenti in una comunità è consigliabile non estendere il potere d'azione, in quale potrebbe creare problemi e fraintendimenti. Infine, al quinto gradino del coinvolgimento partecipativo, si trova: *sostenere l'azione altrui*. Il livello più alto di partecipazione coincide con il massimo grado di potere e di controllo da parte dei cittadini nei confronti di un determinato progetto/intervento. Dal punto di vista della pubblica amministrazione impegnarsi su questo fronte significa sostenere attivamente forme di autopromozione, autogestione, autoproduzione e auto organizzazione funzionali alla realizzazione di obiettivi e alla soluzione di problemi congruenti con le finalità della comunità (*Ibidem*). Sono stati condotti diversi studi per comprendere le ragioni che inducono le persone a "partecipare", ossia a prendere parte attiva all'interno della comunità e occuparsi di questioni di pubblico interesse. Da tali studi è emerso come siano i fattori di carattere prossimale ad essere maggiormente predittivi della partecipazione, e con il termine "fattori prossimali" si fa riferimento all'insieme di comportamenti e cognizioni che riguardano il rapporto fra soggetto e comunità (Perkins, Brown, Taylor, 1996). Nel dettaglio si possono individuare tre condizioni che favoriscono la partecipazione:

- la *condivisione di un bisogno e di un problema*. Una prima spinta a partecipare ha origine infatti dalla percezione problematica della situazione; avvertire i bisogni e i problemi è una delle premesse fondamentali della partecipazione e, di conseguenza, un' importante fonte da cui attingere impegno (Ripamonti, 2011);

- il *sensò di comunità*. Un secondo input a partecipare deriva dalla percezione di appartenere a un sistema sociale sufficientemente coeso; alla base del senso di comunità vi è quindi il sentimento che gli individui hanno di appartenere e di essere importanti gli uni per gli altri e una fiducia condivisa che i bisogni dei membri saranno soddisfatti dal loro impegno a essere insieme (Mc Millan, Chavis, 1986);

- la *percezione di efficacia individuale e collettiva*. Infine, la partecipazione dei singoli è favorita anche dalla loro percezione di efficacia, sia individuale che collettiva (Martini, Torti, 2003). Nessun individuo si spinge a compiere un'azione se non ritiene di possedere le abilità necessarie per portarla a termine, e allo stesso modo avviene con la partecipazione; sia per quanto concerne la percezione di efficacia personale, che spinge a muoversi in prima persona nella realizzazione di un progetto, sia per quanto riguarda la percezione collettiva di efficacia, che consente di valutare se l'intera comunità possiede i requisiti richiesti per lo svolgimento ottimale del compito. Sulla base di queste tre principali "spinte motivazionali" si muove quindi l'intero lavoro di comunità e tutti gli attori in esso coinvolti.

Oltre alla partecipazione però, il lavoro di comunità punta anche alla **costruzione di relazioni** : senza una cornice relazionale all'interno della quale sviluppare legami proficui e far nascere nuove idee , infatti, la partecipazione sarebbe sterile e fine a se stessa, poiché mancherebbe una "rete" con cui creare e diffondere quanto prodotto.

Negli ultimi anni il concetto di comunità sta riscuotendo un'attenzione sempre maggiore, e in particolar modo in riferimento alla sua duplice accezione di "dimensione micro" e di "qualità delle relazioni". Questa attenzione alla dimensione micro e in connessione della comunità serve a bilanciare e, in alcuni casi, a contrastare il processo di globalizzazione. I processi di globalizzazione in

atto, infatti, appaiono così forti e difficili da affrontare da essere considerati uno dei fattori che determinano l'incremento del senso di impotenza degli individui e delle comunità e ad accrescere il senso di alienazione (Ripamonti, 2011). Ma proprio perché la vita degli individui, delle famiglie e delle comunità locali è sempre più influenzata dai fattori micro sociali, l'impegno nella dimensione locale diviene di fondamentale importanza per ritrovare la speranza e il potere di agire. Potere d'agire che può essere ritrovato proprio attraverso l'adozione di un'ottica comunitaria e collaborativa, poiché soltanto attraverso la costruzione di relazioni solide e improntate sull'interdipendenza si può costruire una comunità in cui ognuno, in quanto parte del processo, possa essere utile per se stesso e per gli altri, percependosi un attivo strumento di cambiamento. Parlare di comunità oggi vuol dire, pertanto, sottolineare l'esigenza di sviluppare e sostenere legami sociali, relazioni fiduciarie, forme di responsabilizzazione e di cittadinanza attiva a livello locale (Ingrosso, 2003), significa indicare una direzione per un'azione sociale tesa ad affrontare i problemi della post modernità ed esprimere un'alternativa per una società che ponga al centro la "pratica delle relazioni", e che non rinunci all'idea di una società più coesa (Ripamonti, 2011). Allo stesso tempo, nel fare ciò, occorre essere consapevoli della necessità della ricerca e della sperimentazione, anche a livello micro sociale, di forme organizzative che sappiano trovare sintesi nuove e culturalmente compatibili con i nostri tempi, fra sostegno e controllo sociale, fra tolleranza della diversità e coesione sociale, al fine di creare insieme una rete di persone e "strumenti" con cui attivamente lavorare per il raggiungimento del benessere comune (*Ibidem*). Si è consapevoli di quanto il benessere non sia un punto d'arrivo ma un percorso spesso burrascoso, un progetto che richiede spesso modifiche e ragguagli, ma è proprio la forza delle relazioni che permette l'attuarsi di questo ponderoso lavoro per il mantenimento di un equilibrio omeostatico.

2.2.2 Gli obiettivi del lavoro di comunità: partecipazione ed empowerment

La ricerca azione partecipata

Nel presente paragrafo verranno descritti gli obiettivi fondamentali ai quali tende il lavoro di comunità, obiettivi che sono contemporaneamente meta e risorsa della progettazione comunitaria. Prima di descrivere nello specifico tali finalità, però, è necessario introdurre brevemente la cornice all'interno della quale essi sono inseriti e si sviluppano, ossia la *ricerca azione partecipata*. La ricerca azione partecipata, per le sue caratteristiche e per i suoi presupposti, è ampiamente utilizzata in diverse pratiche sociali finalizzate al cambiamento, specialmente nell'ambito del lavoro di comunità. Essa può vedersi realizzata in vari contesti del lavoro comunitario, come la progettazione partecipata, la valutazione degli interventi e la conoscenza della comunità.

Spesso i termini *ricerca – azione* e *ricerca partecipata* vengono utilizzati indistintamente e come sinonimo della *ricerca azione partecipata*, tuttavia, nonostante non si tratti di concetti così diametralmente distanti tra loro, risulta più corretto diversificare le varie definizioni. Si ritiene infatti più corretto utilizzare la denominazione PAR (*Participated Action Research*) quando si vuole sottolineare l'aspetto partecipativo della ricerca, aspetto che non sempre è prioritario, ad esempio, nelle ricerche intervento (Martini, Torti, 2003). Pertanto, parlando del lavoro di comunità e della sua attività con e attraverso le “reti” è più calzante parlare di ricerca azione partecipata, in quanto l'aspetto collaborativo e di partecipazione ne è il punto focale. La PAR, infatti, assume alcuni degli aspetti centrali del paradigma dello sviluppo di comunità, con i quali mantiene una forte coerenza anche nell'attuazione pratica (Moscovici, Doise, 1998). Infatti secondo la prospettiva della ricerca azione partecipata, (e coerentemente con l'ottica di comunità), i problemi presenti all'interno di un contesto sociale non possono essere separati dai soggetti che li sperimentano e dalle risorse che essi possiedono per affrontarli e, per far sì che i soggetti affrontino in maniera efficace i problemi insorti è necessario abbandonare una strategia distrattiva in favore di una o più strategie di cambiamento. Per effettuare il passaggio dalle strategie che aggirano il

problema a quelle che promuovono l'impegno al cambiamento sono indispensabili: il senso di responsabilità, la competenza e il potere, i quali sono a loro volta legati all'impegno profuso per la realizzazione del cambiamento desiderato. Questi tre requisiti al cambiamento non sono innati in ciascuno di noi, bensì possono venire sviluppati all'interno della comunità attraverso processi di coinvolgimento degli attori e partecipazione; la formazione di reti sociali fra gli individui della comunità, spesso diversi fra loro, consente quindi la risoluzione in modo originale di diversi problemi mediante la condivisione di idee e la creazione di un'efficiente rete sociale (Martini, Torti, 2003).

Nei decenni svariate sono state le teorie sviluppate sul funzionamento dei gruppi, spesso costruite in laboratorio e in astratto e già Lewin, nel 1942, mise in guardia gli operatori del settore dal rischio di perdere come punto di riferimento il gruppo vivente, a favore di generalizzazioni rarefatte che eludono il contatto con i dati e i problemi reali (Lewin, 1972). Secondo Lewin, infatti, non è possibile trattare il gruppo come un oggetto statico, scontato e immutabile, cercando di fornire teorie generali e attribuire etichette alla realtà circostante, bensì è necessario tener conto della mutabilità del gruppo, dei suoi processi e quindi strutturare interventi diversificati a seconda del contesto applicativo. Kurt Lewin, insieme a Elton Mayo, fu uno dei fondatori della psicologia sociale, la quale cerca di raccordare obiettivi sperimentali e obiettivi applicativi, sviluppo della conoscenza sulle situazioni di gruppo e la sua utilizzazione per favorire il cambiamento dei comportamenti (Kaneklin, 2010). Ed è proprio all'interno di questo nuovo contesto psico - sociologico che si sviluppò anche il concetto lewiniano di ricerca - azione come strategia di lavoro coi gruppi e all'interno delle comunità, concetto che è tutt'oggi alla base della progettazione degli interventi e che rappresenta anche il "padre" precursore della PAR.

La ricerca azione partecipata (o *action research*) risulta essere il metodo che sposa maggiormente gli elementi distintivi della psicologia di comunità: essa infatti permette di creare una forte e generativa alleanza tra le due caratteristiche principali della disciplina, la ricerca e l'azione, ovvero l'aspetto conoscitivo e quello applicativo. La grande straordinarietà della PAR è che, pur non essendo nata nell'ambito della psicologia di comunità, è in grado di rappresentare il

metodo che ne sintetizza al meglio i valori fondamentali. Essa nei suoi esordi ha rappresentato una vera e propria rivoluzione nel modo di concepire e fare ricerca nelle scienze umane, accogliendo la complessità dei fenomeni e lavorando per la valorizzazione della diversità, piuttosto che al tentativo di semplificare la realtà. La ricerca azione elimina la distanza tra due mondi considerati nell'immaginario collettivo distanti e inconciliabili: la ricerca, attività cognitiva e metodica finalizzata alla produzione di saperi teorici, e l'azione, attività che implica invece l'agire concreto sulle cose per cambiarle (Santinello, Dallago & Vieno, 2009). Quest'approccio al lavoro coi gruppi e, di conseguenza, con le comunità non può essere considerato tanto un "metodo" operativo, bensì si tratta di un insieme di metodologie di ricerca con l'obiettivo di attivare un percorso circolare in cui contemporaneamente collaborano i processi di ricerca, (cioè di comprensione), e quelli di azione, finalizzati al cambiamento. In tal modo si forma una spirale in cui si alternano e si supportano a vicenda momenti di ricerca ed altri di azione, attraversati da momenti di "riflessione critica" in cui si analizza il percorso in compimento e si propongono, se necessario, delle strategie per modificarlo; questo processo di auto critica è fondamentale per il proseguimento del lavoro poiché consente di eliminare in corso d'opera eventuali errori o modificare delle strategie che si sono rivelate non adeguate (*Ibidem*).

Dopo questa introduzione teorica sull'origine e le caratteristiche della ricerca azione partecipata, vediamo ora come essa si coniuga con il lavoro di comunità:

- nel lavoro di ricerca azione all'interno di una comunità l'azione non viene dopo la conoscenza, piuttosto la precede e le due azioni sono, come già detto, inseparabili; questo tipo di ricerca consente ai membri della comunità di collaborare fra loro attivamente per uno scopo comune, favorisce la conoscenza reciproca e una proficua comprensione delle problematiche su cui lavorare. Essa inoltre permette alla gente "comune" di partecipare al processo di costruzione della conoscenza attraverso l'utilizzo degli strumenti di comunità (Martini, Torti, 2003).

- inoltre, il punto di forza di questo paradigma teorico – operativo non è dato tanto dalla ricerca in sé, bensì dalla *ricerca collettiva*. La condivisione delle

problematiche e delle strategie per affrontarle rappresenta infatti il principale punto di forza della collaborazione fra i membri di una comunità (Martini, Sequi, 1995). Ciò che diventa cruciale non è tanto lo scambio di dati, bensì il significato che i diversi attori sociali, attraverso il processo di negoziazione collettiva attribuiscono ai dati, e ciò è determinate ai fini del cambiamento partecipato. In tal senso, quindi, la PAR riconosce una grande importanza alle conoscenze e alle risorse della comunità, partendo dal presupposto che anche comunità svantaggiate e apparentemente prive di risorse, ma che lavorano insieme, contengono gli strumenti necessari alla sopravvivenza e alla quotidiana risoluzione dei problemi - infine, la ricerca azione partecipata all'interno della comunità rappresenta un solido strumento dal punto di vista ecologico, in quanto sensibile al mutare delle condizioni locali. Essa presuppone infatti un processo di *decision making* collettivo, che si basa sulle conoscenze locali e sulle strategie di problem solving appartenenti alla cultura della comunità (Martini, Torti, 2003).

In sintesi, quindi, le funzioni della ricerca azione partecipata sono:

la *conoscenza* (= si apprendono cose nuove)

l'*apprendimento* (= i soggetti imparano)

e il *cambiamento* (= si modificano delle situazioni)

Questi tre aspetti sono interdipendenti, pertanto non è possibile considerare una funzione senza le altre ad essa connesse e, di conseguenza, la PAR integra intervento, formazione e ricerca in un'azione sinergica finalizzata al cambiamento (*Ibidem*).

Gli obiettivi della ricerca azione partecipata

La ricerca azione partecipata, e con essa per esteso il lavoro di comunità, presuppone il raggiungimento di alcuni specifici obiettivi, che diventano poi strumenti di lavoro coi quali creare progetti all'interno delle comunità. L'obiettivo principale è quello di promuovere la *partecipazione attiva* di tutti i membri della comunità, e tale fine ultimo può essere declinato, nel dettaglio, in diversi obiettivi più specifici, i cui principali consistono in:

- progettazione partecipata
- ascolto attivo
- promozione dell'empowerment

La progettazione partecipata

Il verbo “partecipare” significa da un lato “prendere parte” a un determinato atto o processo, dall'altro “essere parte” di un organismo, di un gruppo, di una comunità. La progettazione partecipata in ambito sociale è una prospettiva metodologica che prevede la collaborazione dei vari attori di una comunità (cittadini o gruppi sociali) che, attraverso spazi e momenti di elaborazione, sono coinvolti nell'ideazione o nella realizzazione comune di un progetto, con ricadute positive sui partecipanti e il loro gruppo di appartenenza (Martini, 2003). Nella progettazione partecipata, oltre ai promotori, sono coinvolti anche i destinatari dell'intervento e spesso dei tecnici (operatori sanitari, educatori o altri, a seconda dell'ambito tematico dell'iniziativa) la cui funzione è quella di tradurre in proposta concreta ciò che emerge dai progetti dei promotori. Talvolta capita che la figura del facilitatore e del tecnico si sommino nella stessa persona, ma ciò che conta è che i due ruoli rimangano distinti fra loro, in modo tale che il sapere del tecnico non eserciti un potere maggiore su quello “profano” dei destinatari dell'intervento. La progettazione partecipata ambisce a includere tutti gli attori interessati dall'intervento, anche se spesso nella pratica è possibile coinvolgerne in prima persona solo una piccola parte. In comunità molto estese infatti, i processi top-down determinano per forza di cose una selezione dei partecipanti; questo è un aspetto particolarmente delicato in quanto denota lo stile di applicazione di questa metodologia, ed è sempre difficoltoso, seppur talvolta necessario, limitare il numero dei partecipanti. Nel tentativo di garantire il massimo coinvolgimento di tutti i destinatari dell'intervento è opportuno far passare all'intera comunità, e in maniera chiara, il messaggio che la possibilità di una partecipazione libera è estesa a tutti; per ottenere la massima adesione è utile dare adeguata comunicazione sul processo in atto e costruire le condizioni affinché la partecipazione degli interessati sia resa possibile. In comunità che

adottano uno stile governativo bottom-up i promotori dell'iniziativa cercano il coinvolgimento massimo di tutta la comunità, stipulano alleanze con le organizzazioni del territorio e chiedono il sostegno dell'amministrazione pubblica. Il più grande vantaggio della progettazione partecipata è che si tratta di un metodo flessibile, utile alla comprensione di uno specifico processo in atto, efficace nell'indirizzare le prese di decisione, lo sviluppo di piani di intervento e la soluzione dei problemi. Inoltre innesca nei partecipanti un processo che, attraverso la responsabilizzazione dei cittadini, genera un forte senso di responsabilità, di appropriazione degli interventi ed empowerment. Un ulteriore risultato che si ottiene dai processi partecipativi riguarda poi la messa a disposizione e la circolazione di risorse (siano esse tangibili come denaro e beni, che intangibili come informazioni o saperi) e la creazione di nuove relazioni umane, aumentando così la disponibilità di capitale sociale all'interno della comunità (Bagnasco, 1999). L'aumento di capitale sociale prodotto è dato dalla valorizzazione dell'autogestione, dal rafforzamento delle relazioni e dalla cooperazione tra cittadini, i quali determinano a loro volta lo sviluppo di un forte senso di appartenenza alla comunità e la sensazione di partecipare in prima persona, e col proprio contributo, alla risoluzione delle problematiche comunitarie. Tutto ciò fa sì che si crei un clima positivo e di fiducia fra amministrazione ed utenti, clima che contribuirà alla costruzione di un forte senso di comunità (Bobbio, 2007). La progettazione partecipata quindi, non è solamente una diversa strategia per affrontare efficacemente un problema (e quindi un obiettivo), ma è anche uno strumento comunitario con il quale costruire delle competenze che rendano i partecipanti più capaci di affrontare insieme le sfide future. Gli effetti della progettazione partecipata si avvertono anche sulle singole persone. L'individuo attraverso la partecipazione e l'impegno all'interno della propria comunità acquisisce la percezione di poter controllare e influenzare il fluire degli eventi; si riscontrano infatti effetti benefici anche sulle competenze personali nell'affrontare le questioni di carattere pubblico e quindi aumenta la percezione di riuscire a fronteggiare più efficacemente le situazioni (De Piccoli, 2005).

L'ascolto attivo

All'interno di un processo collaborativo le dinamiche comunicative rivestono un'importanza cruciale e, in particolar modo, va sottolineata l'importanza della mutua comprensione degli stati intenzionali dell'altro. Infatti, è proprio la capacità di cogliere e accogliere le “diversità” dei vari interlocutori la prima chiave del successo di un processo autenticamente partecipativo (Ripamonti, 2011). L'ascolto attivo, o partecipativo, è una particolare modalità comunicativa: esso infatti non consiste semplicemente nell'ascoltare quanto l'interlocutore ci sta comunicando, ma si estende ad un autentico rapporto interpersonale in cui un soggetto diviene partecipe di quanto udito. In questo tipo di comunicazione non è sufficiente l'uso della parola e la razionalità, ma occorre anche comunicare in maniera non verbale e con atteggiamento aperto e propositivo. Il primo passo per collaborare quindi è conferire dignità a quanto detto dall'altro; ciò non significa necessariamente aderire al suo pensiero, ma permettergli di manifestarlo, con la consapevolezza di ricevere rispetto e considerazione. Ciò consente di costruire forme di convivenza fondate su sistemi multipli, e non riducibili ad un unico universo di significato, e questo è un obiettivo al quale dovrebbero ambire tutti gruppi sociali e le comunità. All'interno di questo approccio Sclavi (2003) ha individuato sette regole fondamentali per l'arte di ascoltare:

1. *Evitare la fretta delle conclusioni.* L'impazienza di arrivare al cuore della questione che ci prende durante una conversazione può essere deleteria per la comunicazione stessa, questo infatti potrebbe precludere ogni possibilità di approfondimento e conoscenza. L'obiettivo dell'ascoltatore dovrà invece essere quello di non classificare in partenza quanto ascoltato in categorie pre costituite, e tenere a bada questa urgenza ordinatoria.
2. *Cambiare il punto di vista.* Come ognuno degli attori coinvolti in un'interazione, anche l'operatore sociale guarda il mondo da un certo punto di vista; per riuscire a facilitare i processi collaborativi è pertanto indispensabile riuscire a vedersi anche da altre angolature.
3. *Assumere che l'altro ha ragione.* La “sospensione del giudizio” è un'operazione cognitiva suggerita da molti studiosi dell'ascolto, ma la sua messa

in pratica non è così semplice: si tratta di uscire dalla propria cornice di pensiero e provare a osservarsi dall'esterno. Una strategia per provare ad osservarsi potrebbe essere quella di assumere il punto di vista dell'interlocutore, cercando di condividere la sua visione della realtà.

4. *Conoscere attraverso le emozioni.* Come in ogni processo relazionale, anche l'ascolto attivo non è esente dal contatto con la sfera emozionale; una migliore conoscenza di sé passa anche attraverso la capacità di far affiorare e rendere tangibili le proprie emozioni, poiché esse costituiscono una lente d'ingrandimento che ci consente di vedere meglio non solo la realtà, ma anche il modo in cui noi la osserviamo e la percepiamo.

5. *Esplorare mondi possibili.* Ascoltare attivamente significa essere pronti alla possibilità dell'imprevisto e dell'ignoto: esso implica l' aprirsi alla possibilità di sperimentare sensazioni, idee ed esperienze magari fastidiose e lontane dal proprio modo di essere, ma che consentono di allungare lo sguardo verso nuove e magari condivise prospettive.

6. *Trasformare i conflitti.* Chi lavora all'interno della comunità e con un'ottica tale sa vedere i conflitti come delle potenzialità e non come degli ostacoli da aggirare. La conflittualità che spesso emerge utilizzando l'ascolto attivo mette in risalto non solo le discrepanze fra il pensiero dei vari attori, ma rappresenta anche una base da cui partire per costruire, attraverso la negoziazione e la ridefinizione, un progetto comune.

7. *Adottare l'umorismo.* L'aspetto ludico e l'umorismo rappresentano un aspetto centrale della conoscenza: smorzando gli spigoli della razionalità si ha la possibilità di cogliere le mille sfumature che l'esperienza umana e le relazioni sociali offrono (*Ibidem*). Non sempre prendersi non troppo sul serio è sinonimo di superficialità e disinteresse nei confronti del compito, talvolta ciò rappresenta un efficace mezzo per creare coesione e raggiungere una collaborazione ancor più partecipata.

L'ascolto attivo è un primo e fondamentale passo nella direzione della collaborazione: assumere un atteggiamento aperto, empatico, accogliente ed umoristico non è una semplice forma di educazione, ma corrisponde alla

deliberata e consapevole decisione di utilizzare una cultura comunitaria fondata sul dialogo e la collaborazione.

La promozione dell'empowerment

Oltre alla progettazione partecipata e all'ascolto attivo, l'approccio del lavoro di comunità mira anche a promuovere l'empowerment negli individui, concetto che è strettamente connesso a quello di partecipazione attiva e che ha come fine ultimo la valorizzazione del potenziale umano.

Letteralmente il termine *empowerment* significa "accrescere il potere, potenziamento"; il termine compare per la prima volta negli anni '80 all'interno dell'ambito della psicologia di comunità e negli ultimi trent'anni ha conosciuto un'ampia varietà di applicazioni. Questo costrutto non è però specifico di un solo ambito della psicologia, con la sua interdisciplinarietà infatti esso è presente anche in altri campi delle scienze sociali, come ad esempio la pedagogia, la sociologia e le scienze politiche (Argentero, Cortese, Piccardo, 2010). All'interno del lavoro di comunità promuovere l'empowerment significa potenziare le risorse già presenti nei soggetti e sostenerne lo sviluppo di nuove. La prospettiva dell'empowerment contribuisce quindi a una ridefinizione della psicologia di comunità: attraverso l'assunzione dell'empowerment come obiettivo si va infatti oltre l'intervento, in direzione di un lavoro che punti alla prevenzione di disagi e patologie a livello comunitario. Secondo quest'ottica, la consulenza e la formazione offerta dagli psicologi all'interno delle comunità includono il riconoscimento non tanto dei limiti e dei rischi che presentano i soggetti e i gruppi della comunità stessa, quanto delle potenzialità e delle risorse delle persone che la compongono (Zimmermann, 1999).

“ I valori dell'empowerment spingono a promuovere il benessere invece di limitarsi a prevenire il disagio, a identificare i punti di forza invece di catalogare i fattori di rischio e a incrementare le opportunità invece di fissarsi sui problemi” (Zimmermann, 1999, p.11)

L'empowerment quindi non rappresenta mai uno stato dato, assoluto e oggettivo, ma rimane sempre relativo e in divenire; esso costituisce un processo che non può essere considerato soltanto individualmente, ma che avviene all'interno di relazioni sociali (Francescato, Tomai, 2005). L'empowerment infatti si basa su una visione positiva e in espansione del potere, (inteso come potenziale da sviluppare), resa possibile dalla condivisione e dalla collaborazione (Ripamonti, 2011). Per tutti questi motivi esso rappresenta il filo conduttore di tutte le attività di comunità, in quanto l'obiettivo comune ad esse è quello di aumentare le competenze attraverso la partecipazione attiva dei soggetti coinvolti, per fare in modo che essi abbiano maggior controllo e consapevolezza critica da sfruttare nei diversi contesti della vita (Kaneklin, 2010).

Progettazione partecipata, ascolto attivo ed empowerment sono stati presentati come obiettivi della PAR e del lavoro di comunità; in realtà è difficile considerare questi costrutti solo come obiettivi, e non considerare anche la loro natura "strumentale" ed operativa una volta entrati in possesso dai soggetti di una comunità. Si tratta di una distinzione più teorica che pratica, perché di fatto nel processo del lavoro di comunità questo sottile filo che sancisce quando, ad esempio, l'empowerment rappresenta un obiettivo e quando è uno strumento utilizzato per la progettazione non è percepito in corso d'opera, semmai emerge da un'analisi a posteriori dei processi. Pertanto, accettandone la duplice natura, possiamo affermare che essi sono sì obiettivi che, chi utilizza questo approccio deve realizzare, ma che, una volta acquisiti, diventano strumenti con cui lavorare, progettare e promuovere benessere di comunità.

2.3 Il gruppo come congegno di cambiamento

Dopo aver descritto in cosa consiste il lavoro di comunità, quali sono gli strumenti che utilizza e gli obiettivi ai quali tende, in questa terza sezione del capitolo verranno presentate diverse tipologie di gruppi che possono essere attivati all'interno delle comunità a sostegno di chi si trova in difficoltà. Il gruppo rappresenta un importante congegno che può indurre il cambiamento ma, come

ogni strumento, deve essere rigorosamente scelto sulla base del target con il quale si lavora, del problema in essere e degli obiettivi che si intende raggiungere, affinché si dimostri efficace. Di seguito verrà effettuato un confronto fra le variabili che entrano in gioco nei gruppi presentati e quelle che sono presenti invece nei metodi attivi già precedentemente esposti. Attraverso questo particolare “incrocio” di nozioni e significati sarà quindi possibile osservare se e quali metodologie di lavoro gruppale siano più compatibili, e sotto quale punto di vista, con i metodi attivi.

2.3.1 Diverse tipologie di gruppi ... e diverse variabili in gioco

Di seguito verranno descritti sei strumenti utilizzabili per il lavoro coi gruppi: l'ordine di presentazione non è casuale, bensì tiene conto di due variabile che, a mio avviso, correlano nello specifico di questi sei strumenti di lavoro gruppale. Le due variabili in causa sono:

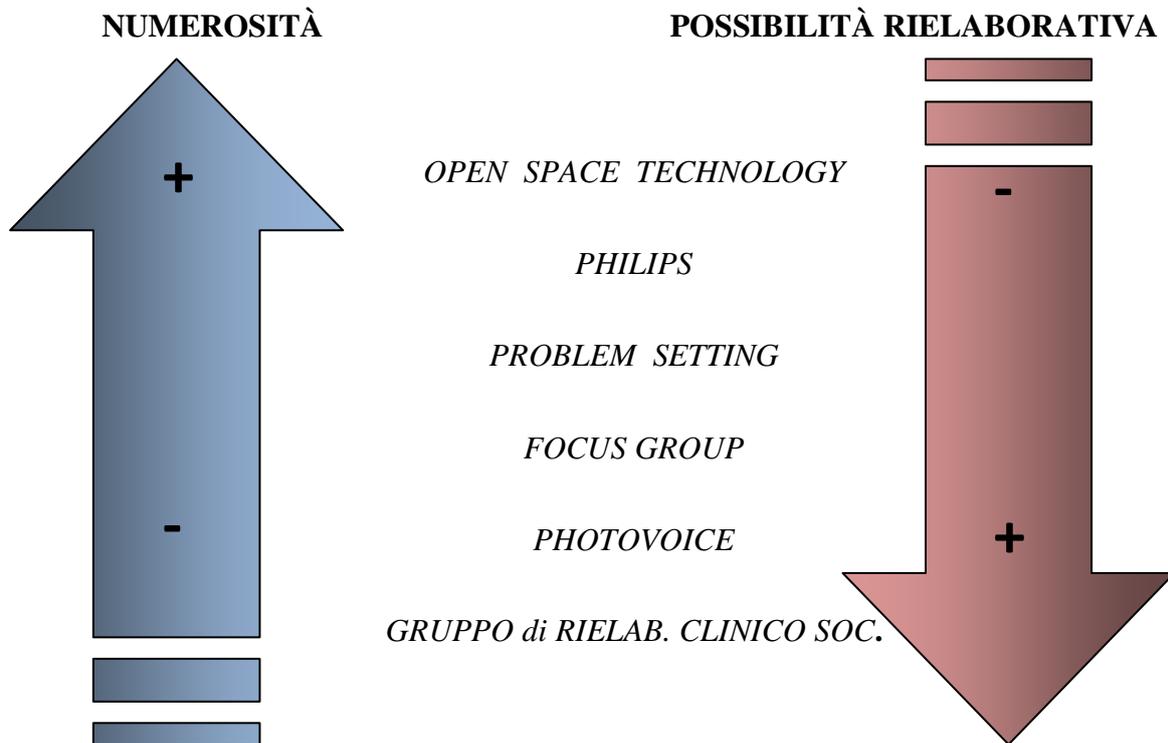
- la *numerosità* dei partecipanti
- la *profondità ri elaborativa* del lavoro

Nello specifico con il termine *profondità ri elaborativa* si fa riferimento al livello di profondità della rielaborazione che avviene all'interno del lavoro gruppale rispetto al tema, e al grado in cui il lavoro di discussione sia veicolato dai conduttori oppure lasciato nelle mani dei fruitori (quanto lo stile sia direttivo).

Nella presentazione di questi strumenti si partirà dall' Open Space Technology, il quale può arrivare ad avere sino a 500 partecipanti e presenta una profondità ri elaborativa pressoché assente, sino ad arrivare al gruppo di rielaborazione psicosociale, in cui il numero dei partecipanti è limitato e il livello di direttività e rielaborazione molto elevato. Secondo questa classificazione quindi, all'aumentare della profondità di ri elaborazione del tema/problematica da parte del gruppo, diminuirebbe anche il numero dei partecipanti al gruppo stesso.

Ciò può essere meglio osservato nella rappresentazione grafica che segue in cui è schematizzato come, partendo dall'OST, da una numerosità elevata e una bassa

rielaborazione dei contenuti si arrivi sino alla condizione opposta, data da una scarsa numerosità ed elevata elaborazione. (Gruppo di Rielaborazione Psicosociale).



Open Space Technology

L'Open Space Technology (OST) è una metodologia di partecipazione sociale ideata da Harrison Owen (2008): è uno strumento molto coinvolgente e ideale per promuovere e facilitare discussioni con numerosi partecipanti (esso è praticamente illimitato, tant'è che si va da un minimo di 6 persone sino a 500). Tra gli strumenti di partecipazione sociale l'OST è sicuramente uno di quelli meno strutturati, basati sull'auto-organizzazione dei partecipanti e con un supporto metodologico meno invadente. Non vi è infatti un tema prestabilito né esiste un'agenda contenente gli argomenti da trattare durante le ore di discussione. Il tema viene scelto il più possibile all'unanimità dai partecipanti, sulla base dei propri ambiti di interesse o sulle problematiche più sentite: per questo motivo ogni iniziativa Open Space è un nuovo esperimento, senza gerarchie. L' OST , in virtù

della libertà riguardo la scelta del tema lasciata ai partecipanti, ha fra i suoi obiettivi quello di promuovere l'empowerment dei soggetti. Tutti – che si tratti di politici, funzionari o giovani interessati – sono invitati a far confluire nel gruppo le proprie energie e il proprio sapere, al fine di raggiungere insieme un potenziamento di conoscenza ed esperienza. Anche per questo una delle condizioni fondamentali per un proficuo utilizzo dello strumento è che la partecipazione dei soggetti sia assolutamente spontanea e sentita: un coinvolgimento coatto sarebbe infatti non solo inutile per il soggetto, ma anche controproducente per il gruppo stesso. Inoltre *libertà* e *responsabilità* sono condizioni necessarie per avviare un processo di apprendimento creativo; la libertà consente di esplorare e sperimentare idee nuove, mentre la responsabilità assicura che l'esplorazione e la sperimentazione siano fatte con rigore (Owen, 2008). Come suggerito dallo stesso nome, l'Open Space Technology deve svolgersi in un ambiente/stanza piuttosto ampio, in modo tale che i partecipanti abbiano la possibilità di disporsi in cerchio e guardarsi negli occhi, lasciando al centro uno spazio, appunto, vuoto. Questo nuovo strumento di lavoro può essere utilizzato in modo ideale nelle conferenze, seminari e workshop, in cui si vuole realizzare un approccio "bottom up" e in cui si rinuncia agli interventi in cattedra, dando peso all'esperienza e alla creatività di ciascun partecipante all'incontro. Oltre che nell'ambito lavorativo e della formazione, l'Open Space Technology è anche un originale metodo per incidere nei processi di trasformazione delle organizzazioni e dei gruppi, e per prendere quindi insieme decisioni creative e funzionali (www.cittadellascienza.it).

Philips

Il metodo Philips si occupa di facilitare i processi di decisione all'interno di un contesto collettivo, attraverso un percorso di lavoro che consente l'interazione e l'influenzamento reciproco dei componenti. Le persone sono facilitate ad esprimere e confrontare le proprie istanze in un contesto che riconoscono come appartenente e quindi poco minacciante. A questo scopo, all'interno dell'ambiente collettivo, sono esplorate e riconosciute le differenti aggregazioni possibili fra i

partecipanti,(per es.: gruppi per scelta affettiva, per ruoli omogenei, per compiti e funzioni, per atteggiamenti, per sentimenti, ecc). La metodologia del Philips si basa sull' esplorazione ed estensione progressiva del processo decisionario nelle differenti dimensioni sociali - persona, gruppi omogenei, gruppi eterogenei, leader, assemblea plenaria - e sull' interazione reciproca fra le stesse dimensioni (Colombo, 2001). Per essere efficace il metodo richiede:

- il riferimento a un collettivo omogeneo per contesto di appartenenza o per ruoli; (come ad esempio l'assemblea di una cooperativa o di una associazione, gli insegnanti di un Istituto, una classe scolastica, gli operatori sociali appartenenti a un territorio, le casalinghe di un quartiere, ecc).
- L'accordo del collettivo sul percorso di lavoro che viene proposto.
- L'interesse e il consenso sui contenuti da affrontare.

Sul piano dei contenuti invece, il Philips è utile quando in un collettivo è necessario far emergere, esplorare e decidere collettivamente:

- le *premesse fondanti* di un intervento o di un'organizzazione, ovvero i modelli di pensiero, le logiche, le strategie di azione
- i *bisogni prioritari* da soddisfare all'interno di una sistema organizzativo
- i *problemi principali* su cui investire energie (per esempio all'interno di una associazione di quartiere decidere quali problemi affrontare e come intervenire collettivamente l' anno successivo) (*Ibidem*).

Ritengo questo strumento lievemente più strutturato del Problem Setting poiché richiede, per essere efficace, la presenza di gruppi omogenei per ruoli o contesti di appartenenza e con un problema comune da discutere, e non solo la condivisione di un disagio da parte di soggetti che non necessariamente appartengono ad un gruppo "omogeneo". Stando al criterio con cui si è scelto di organizzare questi strumenti si tratta comunque, a mio avviso, di una differenza molto lieve che separa il Philips dal Problem Setting.

Problem Setting

Il problem setting è un processo teorico e pratico che serve a trasformare un disagio in un problema, ovvero in una questione ben definita. Esso è strettamente connesso al problem solving e lo precede, trasformando il problema ben definito in un progetto, da gestire e portare a termine. In sostanza il problem setting risponde alla domanda: che cosa fare? Mentre il problem solving risponde alla domanda: come fare? (www.problemsetting.it).

Il problema è qualcosa che prima o poi può essere risolto; un problema insolubile è un muro che va evitato e aggirato, o un non problema che va dissolto. Il problema solubile invece è una scalinata: il problem setting ha

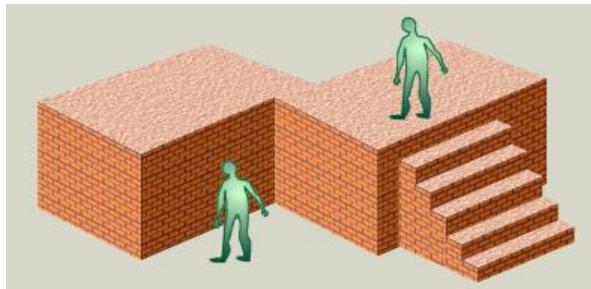


Immagine 1

il compito di mostrare la scalinata eliminando l'immagine del muro invalicabile e delineando la strada da percorrere e le strategie da attuare per risolvere la difficoltà, com'è esemplificato nell' *Immagine 1*. Utilizzando sempre la metafora del "muro" si può quindi dire che il problem solving aiuta a salire la scalinata passo dopo passo, mentre il project management organizza e controlla chi deve salire, come, quando, dove deve arrivare. Per far questo è indispensabile andare alla ricerca dei dati e delle cause che hanno determinato l'insorgere del problema, e per aiutarci in questa ricerca è utile porci alcune domande, come ad esempio:

1. Quali dati possiedo?
2. Quali dati mi mancano?
3. Quali cause possono aver determinato il problema? E con quali effetti?
4. Quali cause non hanno determinato il problema?
5. Che relazione hanno queste cause?

Al termine di ciò il debriefing valuta se l'aver salito quella scalinata ha portato effettivamente alla soluzione sperata, e quali altre scalinate si presentano dal

nuovo punto di vista (*Ibidem*). Questo strumento può essere utilizzato dai gruppi per giungere, attraverso la comprensione del disagio, alla definizione di una problematica specifica, in modo tale da poter comporre delle strategie d'intervento e verificarne a posteriori l'efficacia. A differenza dell'OST e del Photovoice il problem setting è più strutturato, in quanto al momento della costituzione del gruppo non esiste sì ancora un problema definito, ma almeno un disagio comune e condiviso sulla cui definizione lavorare insieme.

Focus Group

Il focus group è un particolare tipo di intervista di gruppo che ha lo scopo di produrre dati su un determinato tema attraverso il confronto tra i partecipanti. Esso è stato elaborato da Robert Merton negli anni '50 nel contesto della ricerca sociale, e ha trovato vasta applicazione poi nell'ambito delle indagini di mercato per valutare campagne promozionali o comprendere i criteri di scelta dei consumatori (Ripamonti, 2011). Nell'ambito del lavoro coi gruppi questo strumento è particolarmente indicato per rilevare bisogni, idee e percezioni rispetto a situazioni e fenomeni di interesse sociale; in sostanza esso consiste in discussioni pianificate che coinvolgono un particolare gruppo di persone che viene stimolato a esaminare in profondità uno specifico tema, (da ciò deriva il termine "focus" per definire queste interazioni), (Albanesi, 2004). È possibile affermare che il focus group è il metodo di elezione in tre contesti:

- nello studio di argomenti e comportamenti complessi
- nello studio volto alla comprensione di opinioni e valori differenti
- se si desiderano avere informazioni in modo informale (Di Maria, Falgares, 2005)

Il principio fondamentale del focus group è la generatività dell'interazione sociale: il contesto della discussione favorisce l'emergere di informazioni originali e punti di vista inconsueti, e i partecipanti hanno la preziosa opportunità, nel contempo, di esprimere la propria opinione e ascoltare quella altrui, con modalità simili a quelle delle interazioni quotidiane in contesti non strutturati. Il focus rappresenta poi un potente strumento di coinvolgimento e di raccolta di

informazioni all'interno della *ricerca azione partecipata*. Attraverso delle interviste collettive è possibile infatti instaurare i primi rapporti coi gruppi locali con cui si intende collaborare e iniziare così a sondare la percezione collettiva rispetto ad uno specifico problema (Ripamonti, 2011). Il focus group risulta essere più strutturato rispetto ai gruppi precedentemente esposti in quanto, non solo il tema su cui discutere è definito e specifico, ma vi è anche una direttività degli incontri scandita dalla conduzione di due operatori, (professionali o volontari opportunamente formati), i quali rivestono i ruoli di: conduttore e verbalizzatore. Si tratta di due ruoli ben distinti. Il conduttore infatti ha il compito di introdurre il tema, stimolare la discussione e facilitare l'espressione di tutti i membri del gruppo, mentre il verbalizzatore svolge il ruolo di assistenza al conduttore, trascrivendo simultaneamente su una lavagna le idee e le produzioni emerse dal gruppo.

Photovoice

Un altro interessante metodo utilizzato per far emergere i punti di vista di ciascuno riguardo determinate questioni è quello di utilizzare le immagini. La tecnica del Photovoice è stata messa a punto da Caroline Wang nel 1987 nell'ambito di un lavoro di promozione della salute condotto con le donne di una comunità rurale cinese, e ha trovato poi applicazione anche nei programmi educativi locali e nel lavoro coi gruppi (Ripamonti, 2011). Questo originale metodo d'indagine e di lavoro rappresenta un nuovo modo di dar voce alle persone, fornendo loro la possibilità di mostrare, attraverso le immagini, la loro personale visione della comunità, delle risorse in essa presenti, dei problemi maggiormente sentiti e delle modalità più efficaci per risolverli (Wang et al. 1987). L'aspetto interessante della tecnica riguarda l'immediatezza dell'immagine visiva e la ricchezza delle storie che l'accompagnano poiché facilitano la condivisione fra i soggetti di pensieri e punti di vista (Santinello, Dallago, Vieno, 2009). La dimensione narrativa diviene quindi fondamentale e con essa il potere che le storie hanno di organizzare l'esperienza dando senso e significato alla successione degli accadimenti della vita. La tecnica del Photovoice è molto

flessibile, essa può essere utilizzata singolarmente o assieme ad altri metodi, in contesti, gruppi e comunità diverse, con persone di tutte le età ed estrazione sociale e proprio per questo permette all'operatore di poterne sfruttare al meglio le potenzialità in svariate situazioni. Uno dei limiti maggiori di questo strumento riguarda il passaggio all'azione concreta, al cambiamento che non dipende solamente dalla qualità del lavoro svolto, ma anche dal grado di coinvolgimento dei gruppi e della comunità; la partecipazione al Photovoice potrebbe infatti costituire un'utile integrazione delle forme di rappresentanza già esistenti all'interno dei posti di lavoro, di quartieri, di una comunità, dando potere a chi solitamente non ha voce (*Ibidem*). Tale strumento di lavoro risulta essere più strutturato rispetto all' OST in quanto lo stimolo visivo iniziale è fornito da chi conduce il gruppo di lavoro e non è fornito liberamente dai partecipanti; allo stesso tempo però il livello di strutturazione, (seppur maggiore dell'OST), non è molto elevato in quanto i soggetti hanno assoluta libertà rispetto a se, cosa e quanto comunicare rispetto alle immagini mostrare, senza costrizioni e indicazioni.

Gruppo di rielaborazione clinico - sociale

Il gruppo di rielaborazione clinico-sociale rappresenta un'altra metodologia di lavoro coi gruppi: esso presenta un orientamento psicodinamico a conduzione gruppoanalitica, il cui obiettivo è quello di far emergere i vissuti personali (pensieri, emozioni, fantasie, paure, ecc..) attinenti al tema proposto come stimolo alla discussione, all'interno di un contesto gruppale protetto e aperto all'ascolto. Proprio per il suo orientamento psicodinamico questa tipologia di attività coi gruppi "scava" nel profondo dei singoli partecipanti e ha come obiettivo principe dell'intervento l'incremento della consapevolezza riguardo uno specifico tema.

La funzione terapeutica comunitaria di tali gruppi è quindi quella di permettere ai loro partecipanti di:

- sopravvivere ad una situazione di disagio e prendere consapevolezza della realtà storico-sociale nella quale si ritrovano
- orientare le proprie energie su investimenti costruttivi ed interrompere la ciclicità degli acting autodistruttivi ricorrenti
- contenere l'ansia del vuoto ed il disagio esistenziale derivante delle problematiche che li affliggono
- canalizzare le azioni e i pensieri sugli obiettivi personali concreti da portare avanti quotidianamente
- ri-costruire un significato condiviso sul proprio disagio e riconoscere il proprio potere di azione sul contesto

Il gruppo di elaborazione clinico-sociale è la tipologia di gruppo più strutturata e con una tematica portante piuttosto definita e circoscritta; questo gruppo è anche quello che scava più nel profondo dei vissuti soggettivi e non a caso è quello maggiormente utilizzato nei contesti clinici e terapeutici. Si tratta quindi di un gruppo che può essere condotto solamente da professionisti formati in campo psicologico e non, come in altri casi, da non professionisti adeguatamente istruiti per utilizzare lo strumento.

Di seguito un breve schema riassuntivo con le caratteristiche salienti dei gruppi descritti (Tab. 1).

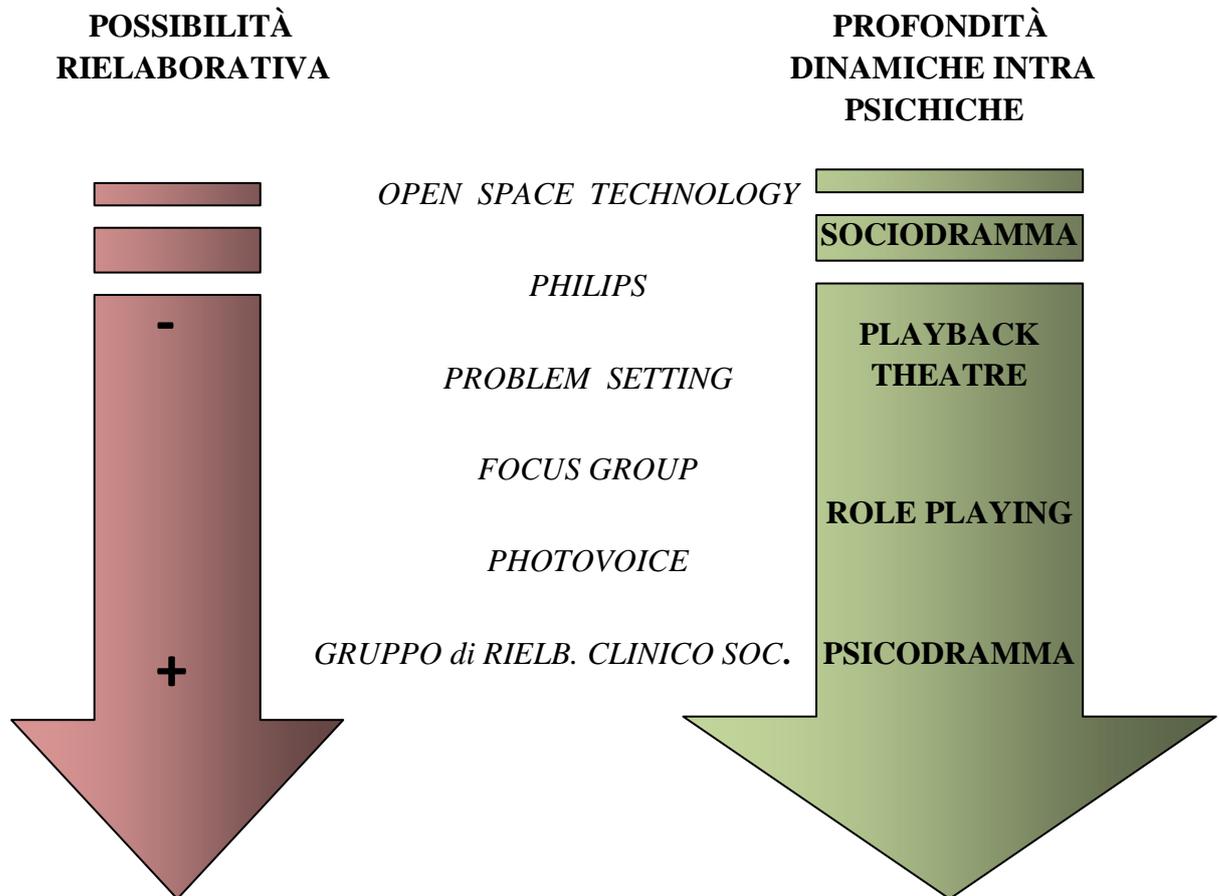
<i>Open Space Technology</i>	Tema libero, contesto non strutturato, n° partecipanti “illimitato”
<i>Philips</i>	Media strutturazione, richiede gruppi omogenei per ruolo/appartenenza, trovare Insieme una soluzione al problema comune
<i>Problem Setting</i>	Richiede coinvolgimento e partecipazione, condivisione disagio, lavoro per la definizione di un problema comune
<i>Focus Group</i>	Strutturato, gestito da 2 operatori, indagare idee/cercare soluzioni su un tema specifico
<i>Photovoice</i>	Alto coinvolgimento, discreta strutturazione, massima libertà espressiva
<i>Gruppo di rielaborazione clinico sociale</i>	Elevata strutturazione, condotto da professionisti, intervento per l’acquisizione di consapevolezza (profondo)

Tab.1

Lavoro coi gruppi e metodi attivi: come conciliare questi due mondi?

Per concludere voglio rispondere alla domanda sopra posta, ovvero se sia possibile conciliare le diverse metodologie di lavoro coi gruppi e gli strumenti dei metodi attivi, aprendo così un nuovo tema di discussione che verrà approfondito nel capitolo seguente. Ovviamente la risposta a tale interrogativo è positiva ma, così come ogni strumento di lavoro coi gruppi deve essere adeguatamente scelto sulla base della tipologia di gruppo e della tematica/problema da affrontare, così anche le tecniche utilizzate all’interno della categoria “metodi attivi” dovranno essere diversificate a seconda del contesto gruppale con il quale dovranno

interagire. A mio avviso ritengo che esista una correlazione fra il livello elaborazione possibile dei contenuti all'interno del gruppo e le tecniche attive di questo tipo:



In sostanza quello che lo schema vuol mostrare è come, all'aumentare del livello di elaborazione dei contenuti da parte del gruppo, si proceda in parallelo con l'adozione di tecniche attive che maggiormente coinvolgano nel profondo le dinamiche intra psichiche dei soggetti, partendo dal sociodramma sino ad arrivare allo psicodramma, passando per playback theatre e role playing.

3. APPLICAZIONE NELLE COMUNITÀ DEI METODI ATTIVI

Se nel secondo capitolo il confronto fra le diverse tipologie di gruppi e i metodi attivi è stato puramente teorico, in questa terza sessione verranno presentati alcuni progetti di comunità realizzati proprio utilizzando gli Action Methods. I progetti di comunità che verranno descritti saranno tutti molto diversi tra loro, e questo per dimostrare con esempi concreti come le tecniche attive siano uno strumento versatile ed efficace in vari contesti e con varie categorie di soggetti: dagli operatori di un servizio sanitario ai giovani tossicodipendenti. Ma progettare e lavorare con le comunità non può prescindere dall'accompagnamento della rete composta da tutti gli attori coinvolti nel problema che si vuole fronteggiare, ossia cittadini, operatori, referenti istituzionali; e tutta questa "rete", questo lavoro sinergico di saperi e poteri, non può essere "fabbricata" ma può essere solo "catalizzata" attraverso la partecipazione attiva e il coinvolgimento reciproco verso la costruzione di un benessere comunitario. Nessun operatore, da solo, può infatti innescare una relazione sociale, l'operatore è attivo nella formazione dei legami sociali solo creando le condizioni e le occasioni affinché le persone interessate si riconoscano e decidano di stare assieme perché sentono che l'interazione è benefica. Una volta catalizzata la rete iniziale prende poi inizio il lavoro di rete vero e proprio, ovvero lo sforzo intenzionale di accompagnamento delle relazioni sociali per aiutarle a raggiungere le loro aspirazioni di benessere. In questo tipo di lavoro all'operatore viene chiesto di essere creativo, soprattutto in senso concreto: egli può attivare la rete fisicamente, fare lo sforzo pratico di facilitarla e accompagnarla. Per meglio comprenderne la natura e le dinamiche che agiscono nella strutturazione delle attività, nelle pagine a seguire verranno descritti i processi di attivazione dei progetti, gli obiettivi dei conduttori, quelli dei protagonisti e gli strumenti utilizzati, senza tralasciare una lettura critica riguardo i punti di forza ma anche, in caso, di debolezza dei diversi progetti realizzati.

3.1 Playback Theatre e aggregazione giovanile: il caso del comune di Garbagnate

Il Comune di Garbagnate Milanese in quanto committente ha promosso e realizzato nel corso degli anni una serie di politiche volte a favorire il protagonismo dei giovani del territorio. In tal senso sono state sviluppate nel tempo azioni sia dirette che indirette che hanno coinvolto i ragazzi della comunità e i vari attori sociali, che hanno deciso di rivestire un ruolo attivo nella comunità del proprio territorio. Nello specifico nel 2006 il servizio per le politiche giovanili della città di Garbagnate Milanese, nell'ambito del proprio Centro di Aggregazione Giovanile (C.A.G.), ha presentato e avviato un percorso di formazione al playback theatre rivolto a giovani del territorio, percorso condotto dallo psicologo psicoterapeuta Paolo Lanciani ([www. playbacktheatre.it](http://www.playbacktheatre.it)). La compagnia nata in seguito a questo progetto, denominatasi i "*Playbakkari*", è diventata una risorsa per il territorio e dopo un primo periodo di addestramento e sperimentazione ha iniziato a rendersi risorsa attiva per il territorio, realizzando eventi di playback theatre in contesti pubblici e per utenze specifiche (es. pazienti in degenza all'ospedale). La stretta collaborazione con l'amministrazione locale e l'integrazione degli strumenti moreniani ha permesso di inserire gli eventi di playback theatre all'interno di progetti più ampi per lo sviluppo di comunità, eventi co-progettati con il settore pubblico e con il privato sociale (Alfieri, Fattori & Pozzi, 2012). Il quadro teorico di riferimento che ha guidato la messa in atto di questo sinergico progetto è la teoria moreniana delle relazioni e dello sviluppo di comunità, in particolare i riferimenti teorico – applicativi che hanno accompagnato le azioni del dott. Lanciani sono stati:

- gli Action Methods di Jacob Levi Moreno, tra cui: Teatro della Spontaneità, Role Playing, Sociodramma, Psicodramma e sociometria
- il Playback Theatre di Jonathan Fox

Nel corso del progetto, però, è emerso il delicato ruolo dei dipendenti del comune che, in quanto tecnici, hanno dovuto anche gestire il delicato incontro tra esigenze istituzionali, politiche e sociali. Lo stesso progetto Playback Theatre nel corso

degli anni è passato da: una gestione a progetto, alla consulenza di un libero professionista scelto sulla base di un concorso, all'incarico di un'associazione e infine a un servizio offerto da una cooperativa appaltata. I fondi per il progetto sono stati messi a bilancio sotto forme diverse e finanziate prima separatamente e poi come parte dei progetti sostenuti. Il delicato intreccio tra rete formale e rete informale nato da quest'esperienza pone l'attenzione su come la realizzazione di politiche di partecipazione sia estremamente complessa sotto alcuni aspetti come:

- La diacronicità tra tempi istituzionali e sociali
- La grande importanza degli aspetti economici nella gestione dei processi e degli incarichi (*Ibidem*).

Spesso infatti le esigenze sociali non correlano con le disponibilità burocratiche ed economiche reperibili nella comunità; ecco perché un lavoro sinergico fra rete formale ed informale e una sana cultura di comunità sono indispensabili affinché attività come quella del comune di Garbagnate non siano considerate uno spreco di risorse, ma attività con un elevato potenziale di aggregazione e di sviluppo del senso di comunità. Nello specifico di questo progetto infatti, è interessante vedere come da una singola esperienza progettata, i giovani “*Playbakkari*”, ne sia scaturita un'altra divenuta poi risorsa per il territorio: a testimonianza di come da singoli progetti, attraverso un lavoro di rete, si possa creare un reticolo di servizi che coinvolge i diversi attori della comunità.

3.2 Comunità [si] cura: un cantiere aperto di comunità

L'evento “Comunità [si] cura”, organizzato il 6 e 7 Ottobre 2011 nella città di Pistoia, è il punto conclusivo di un percorso di apertura della comunità verso l'esterno per promuovere una riflessione partecipata sul rapporto fra strutture terapeutiche residenziali e territorio, fra cura e rappresentazioni della cura, fra nuove e vecchie dipendenze e miti associati ad esse e, con essi, il tema della responsabilità condivisa e della partecipazione; (nell' *Immagine 2* è riportata la locandina dell'evento citato). L'evento ha rappresentato un'occasione per operatori sociali, operatori dei servizi, per i professionisti della salute, cittadini, e

per tutti coloro che partecipano attivamente alla vita della comunità, di confrontarsi sui temi della responsabilità, della sicurezza e della cura.

L' iniziativa, che si è svolta in luoghi diversi della città di Pistoia (Sala Maggiore del Comune, Sale del Vescovato, Fabbrica delle Emozioni e Biblioteca San Giorgio) è stata organizzata dal Gruppo Incontro Cooperativa Sociale, il cui referente è Luciano Mocci, con il patrocinio del Comune e della provincia di Pistoia, in collaborazione con S.I.P.C.O. (Società Italiana di Psicologia di Comunità) e con il supporto tecnico e organizzativo di Network Nodi – Idee per pensare, precisamente nella persona di Gaetano Martorano. Il Gruppo Incontro è una cooperativa sociale di tipo A e nasce nel Novembre del 2005, come naturale



Immagine 2

evoluzione giuridica, funzionale e strutturale dell'Associazione Genitori Comunità Incontro di Pistoia (AGCI), Onlus operante dal 1981 nel settore delle dipendenze. L'AGCI alla luce degli scenari normativi delineatisi nel settore del non-profit e della necessità di dotarsi di strumenti più incisivi nel fornire risposte operative, efficaci ed adeguate ai sempre più complessi e diversificati bisogni emergenti nell'ambito del disagio sociale, ha ritenuto che uno strumento quale quello cooperativistico potesse più adeguatamente far fronte alle nuove ed articolate esigenze: pertanto ha promosso la costituzione di una cooperativa sociale che raccogliesse questa eredità e proseguisse nella mission sociale. Questi mutamenti di forma giuridica ed organizzativi, hanno tracciato negli anni anche un percorso di progressiva apertura verso l'esterno e una sempre maggiore integrazione nelle reti territoriali e nazionali. Nel tempo, infatti, ci si è confrontati sempre di più e progressivamente con una dimensione del lavoro di cura riferendosi non solo agli aspetti legati alle dipendenze, ma soprattutto considerando i legami che la rete

sociale, in termini di inclusività, riesce a sviluppare. Per promuovere il cambiamento individuale, infatti, è divenuto indispensabile pensare a come questo cambiamento, che nasce dal lavoro entro le mura della comunità terapeutica, possa continuare ed essere sostenuto da una sempre maggiore capacità di cura della comunità locale ⁹.

L'iniziativa comunità [si] cura temporalmente si è sviluppata in quattro fasi diverse, ciascuna delle quali ha avuto importanza per l'avvio della fase successiva:

- nella *Fase 1* si è svolto il fondamentale lavoro preliminare di rete sul territorio per stabilire connessioni con enti, servizi, associazioni e strutture interessate a partecipare all'evento

- la *Fase 2* segna l'avvio vero e proprio dell'iniziativa con l'attuazione di interventi teorico – metodologici programmati in cui sono emersi i punti focali legati ai temi proposti. I contributi hanno destato un vivo interesse nei partecipanti, che appartenevano al mondo dei funzionari, dei decisori e degli operatori attivi nelle organizzazioni e nelle istituzioni che si occupano di sicurezza, di cura, di devianza e marginalità, di dipendenze ed inclusione.

- la *Fase 3* è stata quella, per così dire, più “operativa”. In questo step infatti i partecipanti hanno potuto confrontarsi attivamente nel laboratorio di comunità e “reagire” agli stimoli della mattina guidati nella ricerca delle rappresentazioni connesse al mondo della responsabilità, della sicurezza, della cura. Il laboratorio si è articolato in due momenti distinti: il pomeriggio della prima giornata e la mattina della seconda giornata (ovvero prima della tavola rotonda), per una durata di 2h30' ciascuno ¹⁰. Durante queste due fasi, un momento saliente di partecipazione attiva nella condivisione e nella socializzazione dei punti di vista è stata la sessione serale di Playback Theatre, realizzata dalla compagnia “Empateatre” di Lucca. Durante questa sessione di P.T., della durata circa di 2 ore, hanno partecipato circa 40 persone, ognuna delle quali ha potuto sperimentare e “sentire” sulla propria pelle le esperienze rappresentate.

- infine la *quarta fase*, quella conclusiva, ha previsto l'incontro con i rappresentanti delle istituzioni, della Provincia, del Comune, delle Associazioni di categoria, e delle rappresentanze dei lavoratori, al fine di confrontarsi sui temi emersi nel corso dei laboratori e per avere una proficua restituzione del lavoro svolto.

Al termine dell'iniziativa è emersa la volontà di mantenere vivo e aperto il contesto di riflessione, di confronto e apertura rappresentato da "Comunità [si]cura", strutturando una sorta di *cantiere aperto* per l'individuazione, la progettazione e la realizzazione di un intervento di comunità che integri l'ambito della ricerca teorico-metodologica con il campo operativo dell'intervento sociale. In un'ottica di partecipazione pertanto tale progetto di comunità potrà essere promosso e sostenuto dalle istituzioni, dagli enti di categoria e dal credito solidale ¹⁰. L'evento comunità [si]cura può considerarsi il punto conclusivo di un percorso di apertura verso l'esterno, e l'inizio di una sempre maggiore apertura dell'organizzazione stessa, favorendo uno scambio fra struttura e territorio. Le due giornate di lavoro sono state una opportunità concreta di coinvolgere più ampie porzioni della rete sociale (terzo settore, associazionismo, organizzazioni di rappresentanza, istituzioni pubbliche) nella prospettiva di interrompere la delega automatica della cura alle sole strutture terapeutiche e riabilitative, mettendo a fuoco il tema della responsabilità condivisa e della partecipazione ⁹. Tale prospettiva alimenta il dialogo con la rete sociale territoriale ed estende a tutta la comunità il processo di cura della comunità terapeutica.

3.2.1 La multidisciplinarietà del playback theatre

Il Playback Theatre è uno strumento particolarmente versatile, il quale consente di intervenire all'interno di contesti organizzativi differenti e con obiettivi e strutturazione diversi, utilizzando sempre le medesime tecniche. Esso è una particolare forma di improvvisazione teatrale, finalizzata a "dar voce" alle narrazioni di un gruppo sociale. Il gruppo, attraverso il racconto delle proprie

storie, sia collettive che individuali, ha l'occasione di vederle rappresentate da una compagnia di professionisti, che accetta le narrazioni del gruppo e le traduce in azione. I membri del gruppo hanno così la possibilità di condividere, attraverso una rappresentazione, accadimenti, emozioni, valori e sentimenti legati alla loro esperienza sociale, lavorativa e professionale. Il Playback Theatre è quindi una forma di teatro che attraverso l'azione scenica dà voce ad un gruppo con l'obiettivo di condurlo verso una nuova consapevolezza personale e professionale, in termini di efficacia di ruolo. Per dare vita ad un evento di P.T. che risponda a queste caratteristiche è però necessaria, come in ogni azione formativa, un'attenta valutazione della domanda. Bisogna stabilire un rapporto di piena fiducia con la committenza rispetto alla natura dello strumento che si andrà ad utilizzare, ed è necessaria una adesione esplicita all'iniziativa da parte dei destinatari. Per ciò che riguarda i consulenti invece, il Playback richiede un training specifico sia individuale che in gruppo, e una coesione molto forte del gruppo di lavoro dei performer e del conduttore rispetto agli obiettivi dell'azione da realizzare, ma anche e soprattutto del sistema valoriale che regge l'impianto teorico - metodologico del PT. È grazie ad alcuni elementi valoriali quali l'abilità di essere al servizio del gruppo, di accettare e valorizzare la diversità e di rispettare le storie del gruppo che durante un evento di PT si riesce a creare una disponibilità delle persone a condividere la propria esperienza di vita, sociale e lavorativa e ad apprendere dall'esperienza dell'altro.

Pertanto a conferma dell'adattabilità del metodo, dopo aver precedentemente descritto l'applicazione del P.T. con finalità sociali in una comunità, verrà di seguito brevemente esposto uno progetto di Playback realizzato sempre da Gaetano Martorano, questa volta svolto però con operatori professionali nel contesto ospedaliero. Lo scopo di questo progetto è quello di favorire la conciliazione e la collaborazione tra i diversi attori operanti all'interno del sistema sanitario e creare in loro, attraverso l'utilizzo dei metodi attivi, una maggiore coesione e senso di appartenenza al fine di un proficuo svolgimento dell'attività lavorativa e in un ambiente coeso e sereno.

Sociodramma e Playback Theatre come supporto ai processi di conciliazione lavoro-vita dei gruppi professionali nelle organizzazioni sanitarie

I gruppi professionali coinvolti nelle attività di sostegno ed assistenza alle persone nelle organizzazioni sanitarie sono sottoposti a un forte stress psicologico e a spinte che coinvolgono la propria capacità di gestire alcuni elementi di ruolo caratteristici, come diagnosticare, decidere, sostenere, accogliere e partecipare. Oltre ad una necessaria competenza tecnico-professionale, una delle capacità richieste a questi operatori è senza dubbio la capacità di relazionarsi nel team in maniera leale ed autentica, ovvero capacità, necessaria all'interno delle organizzazioni, di comprendere il proprio ruolo in relazione all'altro, al proprio gruppo di appartenenza, al contesto e di sviluppare con gli altri operatori un lavoro sinergico e cooperativo (www.sociodrama2013.org).

Pertanto, al fine di promuovere lo strutturarsi o, se già parzialmente esistente, il rinforzarsi di questa micro rete cooperativa all'interno dell'organizzazione lavorativa, è stato realizzato un progetto formativo per lavoratori del sistema sanitario utilizzando i metodi attivi. Il progetto pensato è stato presentato da Gaetano Martorano alla 4^a Conferenza Internazionale di Sociodramma, svoltasi a Iseo dal 4 all' 8 settembre 2013, ed esso fa parte di un progetto pensato dallo *Studio associato Nodi – Idee per pensare*, associazione che utilizza il playback e lo psicodramma classico come strumento di ricerca, formazione e progettazione, e di cui lo stesso prof. Martorano fa parte.

Secondo gli ideatori del progetto, un set formativo gestito con i metodi d'azione è in grado di produrre un campo di narrazione che crea una disponibilità delle persone a condividere la propria esperienza professionale, ad apprendere dall'esperienza dell'altro, a riconoscere le varie componenti della propria organizzazione e proponendo un qui ed ora fortemente legato all'identità specifica del gruppo professionale in formazione. Il programma proposto mira a lavorare sull'integrazione dei ruoli professionali e sul perfezionamento di alcuni comportamenti organizzativi, al fine di migliorare la gestione degli equilibri del ruolo professionale. Il contesto d'applicazione nel quale è stato presentato quindi, potrebbe essere anche traslato in altre realtà organizzative all'interno delle quali i

soggetti lavoratori sperimentano vissuti di stress psicologico determinati dal ruolo assunto all'interno della comunità lavorativa e organizzativa.

3.3. Lo psicodramma nell'ambito della formazione professionale – Un'esperienza nei corsi per OSS di una provincia lombarda

Restando sempre nell'ambito lavorativo, verrà ora presentato un altro progetto di comunità che, con l'ausilio dei metodi attivi, porta avanti un percorso di formazione tecnica e psicologica degli assistenti sanitari (Oss) nel centro di formazione professionale dello IAL Lombardia con sede a Cremona. Lo IAL (Innovazione, Apprendimento, Lavoro) Lombardia, con undici sedi dislocate su tutto il territorio lombardo, è un ente accreditato dalla Regione Lombardia per l'espletamento dell'obbligo formativo e prevede che tutti i giovani, nati a partire dal 1985, rimangano "in formazione" fino al compimento dei 18 anni, oppure fino all'ottenimento di un diploma di Stato o di una qualifica professionale. Il progetto formativo svolto presso questo ente nel contesto cremonese ci viene descritto direttamente da Luciano Gazzetto, il quale dirige questa multidisciplinare attività di formazione, di cui egli stesso ne è l'ideatore e il promotore, da ben 18 anni. Il dott. Gazzetto ritiene che affinché la formazione dei futuri operatori sia completa sotto tutti i punti di vista, debba favorire non solo l'acquisizione delle competenze necessarie allo svolgimento delle mansioni, ma anche saper formare gli operatori in quanto persone nella loro dimensione intima e relazionale e, tutto questo, può essere raggiunto attraverso l'inserimento di attività socio e psicodrammatiche nel programma di formazione. L'obiettivo principale del Centro è quindi quello di contribuire a favorire lo sviluppo professionale dei giovani e dei lavoratori attraverso percorsi formativi che rispondano alle esigenze del mercato lavorativo provinciale e regionale; pertanto la multidimensionalità della formazione del lavoratore non è solo una risorsa personale ma diventa anche un valore aggiunto alla professionalità che esso andrà a svolgere, divenendo così anche più concorrenziale sul mercato. Pertanto il percorso formativo degli operatori si articola in 3 fasi:

- acquisizione di informazioni teoriche sulle nozioni basilari della professione

- svolgimento dell'attività di tirocinio, durante la quale sperimentare concretamente la dimensione lavorativa
- elaborazione dell'esperienza di tirocinio e percorso di formazione personale attraverso la metodologia psicodrammatica

Pertanto, in virtù dell'importanza che riveste la relazione per lo svolgimento di questa attività professionale, il dott. Gazzetto ha pensato di inserire, all'interno della terza ed ultima "fase" del percorso formativo l'approccio psicodrammatico, alternando contributi di tipo teorico che toccano maggiormente la sfera intellettuale, ad altri di tipo drammatico - attivo, che toccano la sfera emozionale. Lo psicodramma rappresenta infatti un approccio in cui la spontaneità, come slancio vitale, e la creatività, come capacità di dare risposte adeguate ai bisogni dell'altro, trovano nella relazione interpersonale il contesto per potersi manifestare. La metodologia psicodrammatica consente infatti di prendere attivamente in considerazione nuove modalità di approccio all'utente, alla sua famiglia e più in generale all'ambiente lavorativo e, in modo più specifico, all'équipe di cura. In particolare offre lo spunto per mettere a fuoco gli stili comunicativi degli allievi e ampliare le loro possibilità relazionali. Nel percorso viene introdotta molto presto la modalità comunicativa intersoggettiva che funge da cassa di risonanza delle esperienze di ciascuno lungo tutto il percorso formativo. Le risorse personali degli allievi vengono così rinforzate e il gruppo classe diviene un importante punto di riferimento per l'ampliamento, il confronto delle conoscenze teoriche, pratiche ed emotive sperimentate, che va ad aggiungersi al contributo dei docenti. Altro aspetto che viene sollecitato dallo psicodramma è l'uso della corporeità e delle possibilità comunicative non verbali, molto importanti nell'approccio con utenti gravemente compromessi. Nel corso delle lezioni si rompe lo schema abituale della lezione frontale, gradualmente sostituito con attività di gruppo che coinvolgono la classe utilizzando tecniche giocose, con lo scopo di stimolare anche l'uso del corpo, che in genere non viene utilizzato nelle lezioni tradizionali. Con la metodologia psicodrammatica vengono così introdotti esercizi che stimolano l'uso dello sguardo, delle mani e degli arti, all'interno di una relazione interpersonale in cui si impara a prendere in considerazione lo scambio comunicativo e a dare ad esso un significato attraverso

l'uso delle parole, sviluppando in questo modo il vocabolario emotivo e la consapevolezza delle proprie potenzialità relazionali, competenze da sviluppare come risorsa nella relazione d'aiuto.

Nel tempo, grazie al buon esito del percorso, i contributi di tale disciplina sono diventati sempre più numerosi, andando a costituire una componente sostanziosa del programma formativo svolto. Tuttavia, nonostante l'impiego dei metodi attivi costituisca un utile apporto per stimolare gli allievi a scoprire o riscoprire e valorizzare le proprie potenzialità comunicative, tali modalità vanno adottate con gradualità e attenzione con gli "allievi", cercando di far condividere stati d'animo, curiosità, ma anche disagi e resistenze, senza mai imporre forzature. Ecco perché diventa molto importante, se non fondamentale, che l'introduzione dei metodi attivi avvenga nella terza fase del percorso, quando vi è maggiore confidenza con l'ambiente e si sono acquisite conoscenze ed esperienze sulle quali lavorare; un inserimento precoce delle tecniche potrebbe infatti risultare infruttuoso, se non addirittura dannoso. In questa terza fase del percorso, invece, il gruppo classe è abbastanza affiatato, esso ha imparato a mettersi in gioco, a rispettare i tempi di ciascuno e ad accettare la comunicazione intersoggettiva come possibilità di espressione trasversale utile ad arricchire il vissuto di tutti, anche se permangono comunque le ritrosie, le difficoltà e le resistenze ad accettare le proprie fragilità. Per questo diviene importante nel cammino formativo porre l'accento sulle scoperte degli aspetti positivi, utili all'attività professionale, senza tralasciare l'importanza dell'affiorare dei sentimenti negativi, che vanno riconosciuti in quanto autentici, veri e presenti. Durante lo svolgimento delle attività formative per mezzo degli Action Methods, il dott. Gazzetto mette in guardia dalla necessità di tenere presente almeno quattro criteri su cui basare il lavoro; il primo è quello di portare i membri della classe nel *qui ed ora* dell'attività proposta. Il secondo di favorire un coinvolgimento graduale degli allievi, passando da attività semplici e giocose ad altre più complesse, in cui il tempo dell'azione scenica possa oscillare da brevi momenti ad altri più lunghi. Il terzo criterio è fare in modo che ognuno possa esprimersi come si sente in quel momento, con la massima autenticità e, infine, il quarto criterio è di far verbalizzare agli operatori, in modo possibilmente sintonico, il proprio vissuto.

Luciano Gazzetto, nella sua presentazione del progetto, racconta di varie tecniche utilizzate con gli apprendisti operatori, della loro utilità in ambito organizzativo, e di come queste tecniche siano calibrate sulle esigenze degli allievi. Di seguito quindi saranno descritte alcune di queste tecniche utilizzate nella formazione e verrà spiegata anche la ragione del loro utilizzo.

Esempi di alcune attività svolte durante il percorso formativo

• Le attività di avvio

Prima dell'inizio dell'attività psicodrammatica viene dichiarato l'obiettivo della lezione, come ad esempio capire in profondità cosa possa significare mettersi nei panni degli altri. Il primo intento è quello di portare gli allievi a vivere il presente della lezione e creare un clima di fiducia e di affidamento. Può servire allo scopo un semplice gioco come il lancio di una pallina di gomma ad un compagno, esprimendo ciò che si prova al primo giro e il nome di una persona anziana conosciuta al secondo. Dopo questa fase di riscaldamento viene di solito chiesto alla classe, generalmente composta da una ventina di persone, di dividersi in quattro sottogruppi e di disporsi negli angoli dell'aula restando seduti. Viene quindi proposto ad ognuno di mimare a turno un'emozione, un sentimento, uno stato d'animo, un comportamento all'interno di ciascun sottogruppo. Terminata questa fase il dott. Gazzetto fa assumere alla classe una posizione a semicerchio creando un spazio scenico sufficientemente ampio. All'interno del semicerchio viene posizionata una valigia aperta, all'interno della quale sono stati preparati dei vestiti abbondanti, degli occhiali appannati, del cotone per le orecchie e delle scarpe grosse, e viene poi chiesto ad un volontario di indossare gli indumenti messi a disposizione. Il conduttore aiuta quindi il volontario ad assumere il ruolo di una persona di ottant'anni che non sta particolarmente bene, che fa fatica a camminare e di darsi un nome; "l'anziano" viene invitato ad inscenare un soliloquio su quanto provato e sulle proprie emozioni in relazione alla malattia: l'ilarità e il fare divertito ma allo stesso tempo interessato delle persone mostrano che la curiosità e la messa in gioco sono attive. Sgomberata poi la scena e tornati nel presente dell'ora di lezione viene ricomposto il cerchio iniziale e il conduttore

invita i ragazzi ad esprimere le proprie considerazioni sulla condizione dell'anziano, a partire dalla propria esperienza personale rappresentata. Gli argomenti emersi verranno poi utilizzati per svolgere un approfondimento nelle lezioni seguenti attraverso letture, visione di film e lavori di gruppo. L'esperienza, ripetuta negli anni con qualche variazione ma simile nella sostanza, mostra il pregio di coniugare aspetti emotivi personali ad aspetti intellettuali e razionali, e di favorire la possibilità di cogliere molte sfaccettature del tema preso in esame e del significato che possono assumere concretamente l'empatia e l'incontro attraverso il decentramento percettivo: mettersi nei panni degli altri a partire dal proprio vissuto, da come viviamo "gli altri che abitano in noi". Essere stimolati ad ampliare e/o ad approfondire la conoscenza di sé può quindi costituire una tappa o un buon punto di partenza per non confondersi con l'altro e imparare a coglierne somiglianze e differenze.

• *Il doppio, lo specchio e l'inversione di ruolo*

Un altro contributo di derivazione psicodrammatica trasmesso nel corso della formazione si riferisce alle funzioni di doppio, specchio e inversione di ruolo. Questo apporto è prezioso in quanto stimola gli allievi a svolgere una riflessione su se stessi e sul proprio modo di interazione con gli altri, offrendo un'ulteriore opportunità di ampliare il proprio vocabolario emotivo e psicologico. Al fine di stimolare il dialogo interiore e far cogliere degli aspetti di se stessi dal rimando fornito dagli altri, spesso il prof. Gazzetto utilizza dei ritagli di giornale raffiguranti personaggi, paesaggi e disegni colorati che sparge sulla cattedra: le immagini in questo modo si prestano a fungere da schermo su cui proiettare pensieri e vissuti. Con l'ausilio di un elenco precompilato, viene fatto scegliere a ciascun allievo un tratto del carattere in cui si riconosca e uno che vorrebbe migliorare abbinandoli a due immagini, senza però che tali tratti vengano svelati al resto della classe. A questo punto il conduttore chiede ad ognuno, sulla base delle immagini scelte, di farsi dare un rimando scritto da un compagno, che anche in questo caso non deve essere mostrato agli altri. Infine, a turno, ognuno è invitato a leggere quanto scritto sul foglio partendo da quanto espresso dei compagni, ai quali viene chiesto di aggiungere una considerazione sulla rilevanza

dei tratti caratteriali emersi, messa in relazione al ruolo professionale in oggetto. L'attività si rivela utile sia per chi è più disponibile a mettersi in gioco, sia per chi è più restio a farlo. Gli allievi, a detta dello stesso professore, mostrano di solito di gradire il rinforzo positivo, che vede svelati e condivisi aspetti del loro carattere potenzialmente utili allo svolgimento della professione (pazienza, gentilezza, discrezione, volontà, sensibilità ...), mentre appaiono meno accondiscendenti quando vengano riportati aspetti negativi (impulsività, intolleranza, trascuratezza, ottusità ...). Essi, nel proseguo del percorso formativo, potranno essere ulteriormente affrontati e meglio chiariti con l'intento di far maturare comportamenti professionali sempre più adeguati.

• *L'esercizio del cieco e del muto nel lavoro sulla comunicazione*

Quando nel corso delle lezioni viene trattato il tema della comunicazione, di solito il prof. Gazzetto propone il "gioco del cieco e del muto": un'attività che una coppia di allievi alla volta svolge davanti a tutta classe. L'esibizione ha un valore esemplificativo e non sempre viene svolta da tutti; l'esercizio consiste in una comunicazione paradossale, in cui viene chiesto al muto di dare un breve messaggio al cieco. Per circoscrivere le possibilità comunicative e facilitare il compito agli allievi coinvolti, viene assegnato un ruolo complementare alla coppia, a cui è chiesto di immedesimarsi in un ruolo sociale. Generalmente ci si riferisce all'ambito lavorativo dell'operatore assistenziale: i ruoli possono essere quelli di operatore e utente, oppure di familiare e assistente, o ancora quelli di due colleghi e così via. Il messaggio viene scritto alla lavagna (ad esempio "desidero un bicchiere di vino"), chiedendo al muto (utente) di comunicarlo al cieco (operatore). Ovviamente si tratta di una situazione irrealistica, pretesto per affrontare il tema della comunicazione in condizioni particolari, escludendo dallo scambio comunicativo due importanti mezzi comunicativi: la vista e la parola. La situazione che si viene a creare è divertente per gli studenti che assistono, ma di notevole impaccio per i due allievi che si cimentano nella prova. L'esercizio viene fatto ripetere diverse volte, cambiando messaggi e ruoli, e coinvolgendo nella prova il maggior numero di allievi disponibili, facendo in modo che ognuno possa

sperimentare entrambi i ruoli. I messaggi da comunicare proposti dal docente riguardano situazioni concrete e spesso prendono in considerazione parti del corpo. Le riflessioni che seguono l'attività riguardano l'importanza che la parola e la vista rivestono nella comunicazione e come, quando vengono a mancare tali modalità espressive, gioca un ruolo determinante il contatto fisico, come la capacità creativa di stabilire modalità comunicative non abituali: abilità fondamentali per chi si appresta a svolgere attività di assistenza sanitaria.

Questo tipo di attività vengono svolte durante la sospensione delle lezioni teoriche, generalmente durante le sessioni di analisi dell'esperienza di tirocinio. Tali momenti costituiscono una fase importante e delicata del percorso formativo, e la rielaborazione dell'esperienza pratica attraverso anche i metodi attivi consente di sperimentare ed approfondire, emozioni e vissuti, all'interno di un contesto protetto e con un professionista in grado di aiutare gli allievi ad elaborarli e contestualizzarli nell'ambito professionale.

Al termine dell'intero percorso formativo viene chiesta agli allievi una rielaborazione dell'esperienza, anche e soprattutto in riferimento all'utilizzo dei metodi attivi: negli anni il loro utilizzo si è dimostrato proficuo e apprezzato, anche da quanto è emerso dai resoconti raccolti dallo stesso autore dai suoi ex allievi; pertanto l'intero progetto formativo, in virtù della propria efficacia e apprezzabilità, è tutt'ora svolto attraverso queste modalità.

3.4 Laboratorio “Io e la mamma” – Formazione alla relazionalità familiare attraverso lo psicodramma classico

Infine, l'ultimo progetto presentato, ideato e condotto dalla psicologa psicoterapeuta Anna Lamo, coinvolge in un laboratorio psicodrammatico il bambino e il suo caregivers, in un lavoro congiunto teso a rafforzare il legame mamma – bambino e a migliorare la relazionalità familiare.

Il progetto che verrà presentato si svolge in Campania, ed è stato avviato in un comune della provincia di Caserta; esso nasce dall'idea della psicologa psicoterapeuta Anna Lamo - esperta di tecniche attive e didatta presso la Scuola di

Psicodramma di Milano - la quale, dopo essersi consultata con le autorità locali, ha proposto di avviare dei progetti al fine di promuovere il ben-essere *in primis* del piccolo uomo, per arrivare poi all'intera comunità. L'idea che stava nascendo in quel momento era quella di lavorare insieme, in un progetto congiunto, affinché genitori e figli vivessero un momento che li avvicinasse emotivamente e che "insegnasse" loro a stare insieme in maniera il più possibile armoniosa. Il percorso educativo e formativo, svoltosi con l'ausilio dei metodi attivi, in linea teorica avrebbe previsto la presenza di entrambi le figure genitoriali, tuttavia, a causa delle difficoltà dovute ad impegni lavorativi del padre si è scelto di coinvolgere solamente la mamma e il bambino.

Il laboratorio ha un numero definito di incontri, generalmente otto, e la prima parte di ognuno viene impegnata spiegando alle mamme la tematica che si andrà ad affrontare. È un momento prettamente informativo che riscalda il genitore alle attività successive, richiama l'attenzione su situazioni relazionali con il proprio figlio e attiva memorie dell'essere stato figlio e bambino. Il genitore in questa fase si prepara ai ruoli che andrà a giocare nell'attività successiva: in generale la madre viene posta nella propizia condizione di attivare l'io-attore e l'io-osservatore. Le dinamiche relazionali che si innescano durante il percorso hanno lo scopo di favorire lo sviluppo psicologico del figlio : il laboratorio "Io e la Mamma" è una piccola palestra di vita nella quale la diade madre-figlio realizza le funzioni genitoriali. Il contesto laboratoriale è protetto dalle regole del *setting*, le consegne sono adeguate all'età di sviluppo del bambino e divengono lo stimolo idoneo affinché la diade si esprima al meglio, dato che la mamma può riflettere su cosa è meglio fare "per" e "con" il figlio/a essendo aiutata a conoscere le caratteristiche della fase evolutiva che quest'ultimo attraversa. La presenza contemporanea di più coppie mobilita poi sentimenti positivi: allevia l'ansia dei primi incontri, fa emergere contentezza sia nei bambini che nei genitori, perché si "fa qualcosa" insieme e, per le madri, si condivide l'esperienza in un clima di sostegno reciproco. La prima parte del lavoro della dott.ssa Lamo è dedicata alla definizione del concetto di genitorialità e delle funzioni genitoriali più importanti. Segue poi una parte dedicata all'educazione alla genitorialità e alla relazionalità familiare. In questa fase educativa, l'elemento dovrà essere individuato nella

“formazione” dei genitori, visto che le profonde trasformazioni che hanno caratterizzato l’istituto familiare pongono nuovi compiti di supporto alla genitorialità, che va sempre più vissuta con consapevole responsabilità. Il desiderio di diventare genitore è spesso collegato a un disagio psicologico che deriva dal timore di non essere capace di assolvere convenientemente tale impegno, e proprio per questo deve essere “supportato”. Gli interventi di educazione familiare appaiono quindi particolarmente appropriati per dare delle “risposte” che agiscono sulle diverse dimensioni delle personalità dei genitori, coinvolgendoli sia nella dimensione emotiva che in quella cognitiva. La finalità primaria degli incontri, infatti, è quella di valorizzare le potenzialità dei genitori e di fornire loro gli strumenti per essere empatici e incoraggianti nei confronti dei loro figli e degli altri. Le attività devono dunque far acquisire ai genitori conoscenze sullo sviluppo dei figli, ma anche metterli in condizione di maturare consapevolezza sui propri stili educativi e sui valori cui essi si riferiscono, di sviluppare le competenze relazionali e di riconoscere ed accettare la propria fallibilità.

L’ utilizzo dei Metodi Attivi nel laboratorio

L’elemento peculiare del laboratorio “Io e la Mamma” sta nell’idea di coinvolgere i protagonisti della relazione al fine di avviare un processo formativo e trasformativo. Al laboratorio è previsto che partecipino dalle 4 alle 8 coppie (mamma-figlio/a) nelle quali i figli hanno più o meno la stessa età. Ogni mamma è considerata dal direttore di psicodramma in una doppia accezione: come genitore-persona da accompagnare nel suo percorso evolutivo e come io-ausiliario del figlio. La madre pertanto si presta a sostegno del figlio durante tutte le attività: quanto più il figlio è piccolo tanto più l’ausilio della madre è necessario. Sarà il direttore a definire la cornice contenitiva dentro la quale la madre possa essere più presente in una gamma di momenti che vanno dalla fusionalità ad altri dove è più “distaccata” e quindi individuante. L’occhio attento del direttore saprà cogliere quali coppie hanno più bisogno dell’una o l’altra forma relazionale e le supporterà affinché possano prendere forma ruoli adeguati. Il direttore, nel

proporre le attività psicodrammatiche, nel dare le consegne e durante gli interventi sulla diade, deve avere simultaneamente presente: l'età evolutiva del bambino, le caratteristiche personali sia della mamma che del bambino e la diade, quindi la loro relazione. Le consegne inoltre spesso hanno una duplice versione: una per la mamma ed una per il figlio; quando ci si rivolge al bambino le consegne vengono enfatizzate attraverso il tono della voce, la mimica, oppure con l'ausilio di *medium* (es.: la "valigia magica", un pupazzo). In molti casi le consegne date alla mamma e al figlio sono complementari al fine di far giocare alla diade ruoli speculari, i quali lavorino insieme verso la stessa direzione, ovvero il miglioramento della relazionalità (www.psicoterapiastudiopsicodramma.com).

Perché è utile un progetto come questo?

La risposta a questo interrogativo apre a più risposte possibili. Nelle comunità locali vengono spesso avviati percorsi educativi e di sostegno per neo genitori, ma la peculiarità di questo progetto della dott.ssa Lamo sta proprio nel saper coniugare efficacemente una modalità operativa più classica, l'educazione, e una più "particolare", lo psicodramma.

Verranno di seguito elencate le tre ragioni principali che determinano il grande valore e il potenziale di questo progetto.

1) Per avere la possibilità di trascorrere del tempo col proprio figlio e con la propria mamma

Il laboratorio permettere alla diade di trascorrere del tempo insieme in uno spazio protetto, contenitivo e rassicurante, un "luogo capace di creare uno stacco netto dall'usuale ambiente di vita" (Boria, 2005). Durante la quotidianità – riempita di impegni non solo materiali come il lavoro e altre incombenze familiari, ma anche di preoccupazioni che occupano la mente – non sempre si ha la possibilità di ritagliare uno spazio psico-fisico per trascorrere del tempo "di qualità" insieme; ancor più quando, durante la storia personale, l'adulto non ha esperito momenti analoghi, quindi non ha dentro di sé uno spazio-risorsa dal quale attingere per poter riproporre tale situazione. Gli incontri sanciscono e assicurano "un tempo per stare insieme" in uno spazio nel quale le regole, le attività proposte e i contenuti emergenti garantiscono l'Incontro, il quale è esso stesso il mezzo e il

fine dello psicodramma. Nello specifico, la “funzione di Incontro” è attiva – nello psicodramma e nella vita reale – quando la relazione è basata sulla reciprocità anziché su un dislivello di potere o di controllo sull’altro. La cornice contenitiva data dal setting del laboratorio e dalle consegne, permette alla diade di esperire momenti ludici durante i quali le differenze generazionali e i ruoli convenzionali perdono la valenza adultocentrica. Le attività ludiche, l’utilizzo di colori, pastelli, carta colorata, la musica aiutano la madre ad avvicinarsi al figlio; le attività riportano ad esperienze infantili, creano un clima disteso tanto da liberare la creatività. Sono momenti di profonda condivisione e vicinanza. La mamma è facilitata ad entrare in contatto con i bisogni, desideri e stati d’animo infantili e attraverso di essi avvicinarsi autenticamente al figlio. Le attività sollecitano la parte “bambina” della madre che incontra il bambino-figlio; è durante questi momenti che la madre può vedere il mondo con gli occhi e il cuore di un bambino ed avvicinarsi alla visione del mondo di suo figlio. La madre ha la possibilità di contattare il bambino psicodrammatico e di avviare una riflessione sul suo essere stata figlia e sul suo modo di essere madre. Il figlio in tal modo avverte che c’è un vicinanza personale, che la madre è “adulta” ma uguale a sé nell’umanità.

2) Per imparare modi nuovi di stare insieme: la mamma con il figlio e il figlio con la mamma

Il contesto caldo e accogliente, auspicato dallo psicodramma, permette di essere spontanei e creativi; in tale condizione si ha la possibilità di sperimentare situazioni relazionali nuove e, quindi, di stare insieme attraverso modalità diverse dal consueto. Mamma e figlio sono accompagnati dal direttore verso una condizione che permette di sentirsi a proprio agio, sottoposti a stimoli che agevolano l’emergere di modalità comportamentali quanto più consone ad un buon incontro. L’apprendimento da parte del figlio passa preferenzialmente attraverso il canale emotivo: il bambino si arricchisce dell’esperienza fatta con la madre, il che va ad alimentare le personali matrici. Mentre per la madre l’esperienza laboratoriale è un’esperienza che attiva anche la riflessione, per il bambino l’esperienza attraversa soprattutto i processi legati all’emozione, arricchendo ed integrando le sue capacità relazionali: il bambino aumenterà così il suo senso di fiducia nella relazione. Lo stesso utilizzo della *tecnica del doppio*

durante il laboratorio permette al bambino di “sentire” la madre in sintonia con il proprio mondo interno e vivere la possibilità che quest’ultimo venga chiarito a se stesso e al “mondo”. Per il bambino, sentire che la madre coglie i suoi stati d’animo, i suoi pensieri, le sue emozioni ed altro, conferma il suo senso dell’essere al mondo, di avere una mente pensante, conferma la relazione filiale e permette una strutturazione del materiale interno alla sua mente

3) Per permettere alle mamme di confrontarsi con altre mamme

Un ultimo, ma non meno importante, elemento peculiare delle esperienze del laboratorio è senza dubbio quello di promuovere l’aggregazione e il confronto fra i genitori, in modo da valorizzare le loro competenze. Le mamme avvertono il carattere di scambio “paritario” come momento di crescita individuale e collettiva. Il legame tra le madri inizialmente si regge sulla condivisione dello status sociale (tutte mamme di figli della stessa età) e sulla voglia di “imparare” qualcosa in più su se stesse come madri e sulla relazione con il proprio figlio. Inoltre, durante le fasi iniziali, la presenza delle altre madri protegge dall’ignoto dell’esperienza. Nel corso degli incontri però il legame tra i partecipanti, grandi e piccoli che siano, si rinforza e connota l’ambiente come accudente, capace di sostenere nei momenti di difficoltà e di alimentare nei momenti di scambio, e in diverse occasioni capita che le mamme siano messe nella condizione di ricevere uno specchio dalle altre mamme. Il rimando ricevuto può essere di rinforzo al Sé e al Sé materno, oppure può attivare un processo autoriflessivo che avvia un cambiamento (*Ibidem*).

Al termine di questa breve rassegna di progetti, realizzati nei contesti comunitari e con l’ausilio dei metodi attivi, credo sia stato raggiunto l’obiettivo a premessa del capito: ovvero dimostrare come sia possibile creare un lavoro sinergico e produttivo aprendo agli Action Methods le porte delle comunità. In particolar modo è stata dimostrata la plasticità dei metodi e delle tecniche attive, e come essi possano spaziare dai contesti di prevenzione, a quelli di formazione professionale, passando per il sostegno alla genitorialità. Tutto ciò però è reso possibile soltanto da un lavoro di programmazione e progettazione congiunta, in grado di creare un “ponte” che unisca i professionisti ai fruitori dei servizi e agli organi amministrativi, che detengono il potere per approvare e sovvenzionare i progetti.

Per far ciò però serve una mentalità aperta, una mentalità di comunità, che veda in ogni progetto non un insieme di singole attività fini e se stesse, ma un lavoro in costante relazione con quanto è stato fatto e con quanto verrà nel contesto comunitario, al fine di promuovere il benessere comune a lungo termine.

4. LABORATORIO TEATRALE DI SPONTANEITÀ E INTEGRAZIONE

Osservazione di un progetto di comunità nella realtà bresciana

Alla luce delle considerazioni effettuate riguardo i metodi attivi e il lavoro di comunità, il seguente capitolo ha il compito di illustrare e analizzare lo svolgimento di un progetto svoltosi presso una Scuola dell' Infanzia del territorio bresciano e condotto utilizzando proprio i metodi attivi. Il progetto verrà esposto nello specifico e ne verranno illustrati gli obiettivi, i partecipanti e gli strumenti utilizzati per l'osservazione; di seguito sarà poi effettuata un'analisi dettagliata di quanto esaminato, analizzando sia le dinamiche interpersonali e gruppalì emerse nelle due classi, sia i vissuti più personali e soggettivi sperimentati dei bambini. L'obiettivo di tale osservazione, oltre che vedere da vicino come concretamente vengono utilizzati i metodi attivi e come si struttura un progetto sinergico con essi, è anche quello di verificare se, dopo una serie di incontri, sia possibile rilevare delle modificazioni nei comportamenti e negli atteggiamenti dei soggetti, magari rispetto ad aree nelle quali risultavano essere più deficitarii.

4.1 “Laboratorio teatrale di spontaneità e integrazione”: il progetto del prof. Luigi Dotti presso una scuola dell'infanzia del territorio

Come ormai da diversi anni a questa parte, anche quest'anno si è svolto presso una scuola dell'infanzia del contesto bresciano il “Laboratorio teatrale di spontaneità e integrazione”: progetto formativo rivolto ai bambini di 5 anni che si apprestano a trascorrere gli ultimi mesi alla materna prima di iniziare la scuola primaria. Il laboratorio è stato come sempre tenuto dallo psicologo psicoterapeuta dott. Luigi Dotti, operatore ASL presso il distretto di Iseo e, quest'anno, anche dalla dott.ssa G.P., psicologa tirocinante. La durata prevista per il percorso è stata di 8 incontri a cadenza settimanale, il primo dei quali si è svolto lunedì 13 Gennaio 2014. Ogni incontro è iniziato alle ore 10.30 e terminato alle 12.00, e nell'arco di questi novanta minuti sono stati due i gruppi di bambini a svolgere le attività , per una durata di circa 40/45 minuti l'uno. I due gruppi di alunni, formati da circa 15 bambini ciascuno, sono stati appositamente costituiti in modo

eterogeneo per quanto riguarda la sezione di appartenenza, in modo tale da favorire la conoscenza e l'integrazione (*cf. tab. 2*). La finalità di questo progetto consiste infatti sia nell' insegnare ai bambini ad incrementare la cooperazione grupppale e a creare in essi una più matura consapevolezza dell'altro, sia nell' aiutarli a coniugare spontaneità ed espressività con autocontrollo e consapevolezza. Per la concretizzazione a breve e a lungo termine di queste finalità sono stati quindi formulati dal dott. Dotti, in collaborazione con le insegnanti, degli specifici obiettivi culturali, didattici e formativi. Essi consistono, rispettivamente, nell'avvicinare i bambini alla realtà del teatro come esperienza attiva, attraverso la sperimentazione del ruolo di attore spontaneo, di membro di un gruppo e di confronto con il pubblico. Forniscono inoltre ai bambini l'opportunità di confrontarsi con le proprie risorse creative, espandendo le possibilità espressive del corpo e della voce ed, infine, permettono di lavorare sulla capacità di cooperazione ed integrazione del gruppo classe. In funzione degli obiettivi prefissati, per ogni incontro sono previsti tre momenti, ognuno dei quali possiede una specifica connotazione. Vi è un primo momento in cui avviene la "presa di contatto con il gruppo": in concreto questa è la fase in cui i bambini compongono il cerchio d'apertura, per poi salutarsi e raccontare a tutti quanto è accaduto nel corso della settimana precedente; segue poi il "momento esperienziale", il quale è focalizzato sulle attività specifiche, come il movimento a ritmo di musica, lo stop a comando o il canto. Vi è infine il terzo ed ultimo momento nel quale viene richiamata l'esperienza appresa nella fase precedente e utilizzata a fini espressivo- teatrali, i quali possono consistere, ad esempio, in auto presentazioni teatralizzate, nella creazione di "sculture animate" con specifiche espressioni del volto e altro ancora. Nonostante gli attori protagonisti delle attività siano gli alunni, il progetto è stato strutturato con specifiche finalità anche per le maestre, le quali, guardando i propri bambini a distanza durante le esercitazioni col dott. Dotti, hanno l'occasione di osservarli dall'esterno e cogliere le loro rispettive interazioni. Questa è un'opportunità preziosa, come hanno dichiarato le stesse maestre in un'intervista precedente l'inizio delle attività, poiché nel corso delle lezioni svolte in aula le insegnanti non hanno la possibilità di vedere contemporaneamente tutti i bambini, e diventa quindi prezioso poterne osservare

le interazioni durante il laboratorio, spesso per comprendere meglio anche le dinamiche che si sviluppano nella sezione.

Sono entrata in contatto con le maestre della scuola di Provezze circa una settimana prima dell'inizio del laboratorio: questo mi ha permesso innanzitutto di prendere confidenza con la struttura e con le insegnanti che avrei visto per circa due mesi settimanalmente, e mi ha fornito inoltre la possibilità di raccogliere indicazioni circa la loro personale opinione sul progetto e la sua speciale importanza, e queste sono informazioni che solo chi è quotidianamente a stretto contatto coi bambini avrebbe potuto darmi. Il mio incontro con le insegnanti è stato però preceduto da quello con il dott. Luigi Dotti, il quale mi ha offerto l'opportunità di partecipare al laboratorio e mi ha fornito materiale per avere informazioni "tecniche" sulla natura del progetto. Il mio ruolo durante le attività è stato di osservatrice: solamente al primo incontro ho partecipato attivamente alle esperienze insieme ai bambini, per poi dedicarmi dalla seconda settimana in poi alle riprese con videocamera per poter osservare e analizzare anche a distanza di tempo le attività, le interazioni e le emozioni emerse durante il laboratorio.

Di seguito verrà sinteticamente presentato il riassunto degli 8 incontri coi bambini

Tab. 2

Incontro N° 1 Lunedì 13 Gennaio	
Ora Inizio	10.30
Ora Fine	12.00
B.ni gruppo 1	14
B.ni gruppo 2	13
Sintesi attività svolte	- apertura - presentazioni

Incontro N° 2 Lunedì 20 Gennaio	
Ora Inizio	10.30
Ora Fine	12.00
B.ni gruppo 1	14
B.ni gruppo 2	14
Sintesi attività svolte	- apertura - stop - accorgersi

Incontro N° 3 Lunedì 27 Gennaio	
Ora Inizio	10.30
Ora Fine	12.00
B.ni gruppo 1	14
B.ni gruppo 2	14
Sintesi attività svolte	- apertura - stop - presentazione teatro

Incontro N° 4 Lunedì 3 Febbraio	
Ora Inizio	10.30
Ora Fine	12.00
B.ni gruppo 1	14
B.ni gruppo 2	15
Sintesi attività svolte	- apertura - canzone faccia - statue animate

Incontro N° 5 Lunedì 10 Febbraio	
Ora Inizio	10.30
Ora Fine	12.00
B.ni gruppo 1	14
B.ni gruppo 2	12
Sintesi attività svolte	<ul style="list-style-type: none"> - apertura - stop - conduzione trenino

Incontro N° 6 Lunedì 17 Febbraio	
Ora Inizio	10.30
Ora Fine	12.00
B.ni gruppo 1	14
B.ni gruppo 2	15
Sintesi attività svolte	<ul style="list-style-type: none"> - apertura - conduzione compagno - presentazione del compagno

Incontro N° 7 Lunedì 24 Febbraio	
Ora Inizio	10.30
Ora Fine	12.00
B.ni gruppo 1	14
B.ni gruppo 2	14
Sintesi attività svolte	<ul style="list-style-type: none"> - apertura - mimare animali - 4 tipi di stop

Incontro N° 8 Lunedì 10 Marzo	
Ora Inizio	10.30
Ora Fine	12.00
B.ni gruppo 1	14
B.ni gruppo 2	13
Sintesi attività svolte	<ul style="list-style-type: none"> - apertura - sguardo al futuro - esprimere la forza

4.2 Gli obiettivi dell'osservazione

L'osservazione e la partecipazione a questo progetto si sono focalizzate sul raggiungimento di due obiettivi specifici: uno a breve termine e incentrato sul *qui ed ora* e uno più a lungo termine.

Il primo dei due obiettivi consiste nell'osservare, durante la durata degli otto incontri, la strutturazione delle lezioni, gli strumenti adoperati dal dott. Dotti e la metodologia utilizzata per il loro impiego, al fine di comprendere appieno come concretamente si strutturano interventi che coniugano la natura "comunitaria" del progetto con i metodi attivi.

Il secondo obiettivo può invece essere declinato in tre micro obiettivi, tutti parzialmente realizzabili solo al termine delle attività: parzialmente poiché uno di essi consiste nel verificare se, al termine del laboratorio, nell'arco delle otto settimane vi sono stati dei cambiamenti nei bambini, magari in un'area specifica nella quale erano inizialmente deficitarii in merito a:

- Interazione nel gruppo (primo micro obiettivo)
- Competenze personali e relazionali (secondo micro obiettivo)
- Emozioni (terzo micro obiettivo)

Si intende perseguire questi tre obiettivi considerando sia i due gruppi di bambini nel loro complesso sia i bambini singoli e nello specifico alcuni casi singoli particolarmente rilevanti e significativi.

Affinché però questo obiettivo sia realizzato appieno sarebbe interessante, attraverso un'indagine di follow up, verificare se gli ipotizzati cambiamenti si siano mantenuti nel corso dei mesi e se abbiano avuto un'incidenza positiva sui comportamenti e sulle relazioni dei bambini, fra loro e con le insegnati. Un intervento di questo tipo potrebbe essere svolto al termine dell'anno scolastico, o meglio ancora, a settembre/ottobre, dopo l'ingresso alla scuola primaria, per verificare se gli eventuali cambiamenti riscontrati si sono mantenuti anche dopo il passaggio al grado scolastico successivo. Per far ciò sarà fondamentale l'ausilio dei diari di bordo e delle videoregistrazioni di ogni incontro, al fine di poter esaminare dettagliatamente le tre dimensioni che si intende analizzare, ovvero: le interazioni gruppali, il raggiungimento e l'evoluzione di specifiche abilità

richieste negli incontri e, infine, l'andamento emotivo dei bambini nel corso delle lezioni (nello specifico verranno considerate quattro delle sei emozioni primarie). Al fine di realizzare questi obiettivi, pertanto, saranno necessari oltre all'osservazione diretta anche strumenti più specifici, come appunto il diario di bordo e delle specifiche griglie per la codifica e l'analisi delle rilevazioni.

4.3 Gli strumenti utilizzati

Per effettuare un'osservazione completa del laboratorio teatrale e per avere un resoconto il più minuzioso possibile sulla natura del progetto, si è scelto di utilizzare due strumenti per indagare e raccontare quanto svoltosi presso la scuola dell'infanzia. Ognuno dei due dispositivi è stato utilizzato in una dimensione temporale specifica del progetto - (durante e dopo) - e, nell'ordine temporale del loro utilizzo, i due strumenti serviti a rilevare informazioni sul laboratorio sono:

- *il Diario di Bordo*

- *scale per l'analisi di: relazioni, comportamenti ed emozioni*

Di seguito le due modalità di rilevazione dei dati verranno descritte e analizzate nello specifico.

4.3.1 Il Diario di Bordo

Per poter effettuare un'analisi dettagliata con griglie specifiche dei processi emersi durante il laboratorio e delle variabili entrate in gioco, è stato prima necessario raccogliere i dati osservati e organizzarli utilizzando uno strumento consono. I dati possono essere raccolti in moltissimi modi (interviste, osservazioni con griglie, raccolta di documentazione): nel mio specifico caso ho scelto di rilevare i dati mediante osservazione diretta e videoregistrazione, per poi raccogliarli e organizzarli tramite la compilazione di un diario di bordo, tenuto con cadenza regolare. Tale strumento è quasi sempre presente nei servizi e nei progetti e, per far sì che sia il più proficuo possibile è necessario definire a monte

le categorie interpretative e di lettura dei fenomeni che si osservano. Occorre cioè mettere a fuoco “a cosa serve il diario”, quando servono quelle informazioni e con quale livello di aggregazione e come interpretare gli eventi che si osservano in modo tale da avere bene in mente quali siano le priorità da dare (ad esempio cosa non va scritto perché ridondante) e come siglare in modo omogeneo alcune informazioni. Il questo strumento viene redatto tenendo conto delle più importanti attività di un intervento e dovrebbe essere utilizzato anche per registrare ogni cambiamento segnalato o provocato (www.cevas.it/lilianaleone).

Il diario di bordo deve includere informazioni basilari, di primo livello, come:

- Data dell'evento
- Descrizione dello stesso evento
- Perché tale evento è importante
- Cosa è accaduto come risultato

Inoltre deve contenere anche informazioni di secondo livello, più specifiche, che includano:

- Chi era coinvolto
- Quali organizzazioni hanno contribuito in termini di risorse e persone
- A quali settori della comunità e obiettivi del progetto ciò è collegato
- Se era la prima volta che tale evento si verificava

Per non alterare l'accuratezza dello strumento sarebbe meglio che questo fosse utilizzato con regolarità e compilato non oltre una settimana dal fatto che si intende registrare, in modo tale che i dettagli siano più freschi nella mente e generalmente la raccolta delle informazioni richiede un impegno di circa due ore. Una volta riportati i dati in maniera estesa sarebbe utile riaggregarli in forma organizzata, costruendo una sintesi del diario di bordo, in modo tale che possano essere facilmente organizzabili: questa operazione potrebbe richiedere diverso tempo, ma è indispensabile per facilitare il recupero delle informazioni in maniera agevole così da rendere i risultati pienamente utilizzabili. Le indicazioni circa la stesura di un diario di bordo “ideale” definite dalla dott.ssa Liliana Leone, tuttavia, devono essere viste non tanto come un “modello” da copiare, ma come

delle indicazioni metodologiche concrete per monitorare azioni e relazioni. Pertanto è utile che qualsiasi organizzazione o singolo fruitore riadatti lo strumento secondo i propri specifici obiettivi e contesti, pur tenendo fede ai capisaldi che definiscono uno strumento di monitoraggio e valutazione, il quale deve:

- Individuare i bisogni informativi propri e/o degli attori coinvolti nelle attività
- Individuare la tipologia di informazioni da raccogliere
- Scegliere la modalità di raccolta (come, con quali strumenti, chi e quando)
- Scegliere la modalità di aggregazione (come, con quali strumenti, con quali scadenze e chi lo fa)
- Definire le modalità di utilizzo e di restituzione delle informazioni

Pertanto, tenendo fede ai capisaldi che definiscono le caratteristiche di un diario di bordo, quello da me utilizzato è stato così strutturato:

- Data dell'evento
- Descrizione dell'evento stesso (azioni e chi era coinvolto)
- Perché tale evento è ritenuto importante
- Cosa è accaduto come risultato
- Se era la prima volta che tale evento/azione /reazione emotiva si verificava
- Clima e relazioni tra: bambini, conduttore e co conduttore, relazione tra i bambini e gli adulti

Trattandosi di un progetto sulla spontaneità e l'integrazione nei bambini, mi è sembrato importante oltre che rilevare anche annotare gli aspetti relazionali ed emozionali nel diario, oltre che gli avvenimenti puramente "fattuali", in modo tale che in un'analisi più approfondita potessi integrare le due diverse informazioni e giungere ad una più profonda comprensione dei fenomeni (*Ibidem*).

4.3.2 Scale per l'analisi di: relazioni, abilità in gioco ed emozioni

Per analizzare le interazioni tra i bambini durante le attività si è scelto di utilizzare tre specifiche griglie osservative, questo al fine di cogliere i diversi aspetti soggettivi e relazionali che il laboratorio ha fatto emergere. Le tre griglie si focalizzeranno rispettivamente su:

- Analisi della comunicazione e interazione grupppale
- Osservazione degli strumenti e codifica delle abilità acquisite
- Analisi delle emozioni emerse in relazione al comportamento osservato

Griglia per l'analisi del gruppo

Come diversi autori hanno fatto notare (Brown, 1990; McGrath e Gruenfeld, 1993; Levine e Moreland, 1990) le ricerche sui processi di gruppo hanno subito, a partire dalla fine degli anni '60, da un lato un progressivo declino a vantaggio soprattutto di studi sui processi cognitivi individuali e, dall'altro, una migrazione verso ambiti diversi dalla psicologia sociale. D'altra parte, come fa notare Steiner (1986), anche nell'ambito di numerosi studi sulle dinamiche di gruppo spesso l'interesse é centrato sull'impatto del gruppo sui processi e stati interni all'individuo, e in tale ambito lo strumento elettivo é costituito dal "*self report*". L'autore ritiene inoltre che, in generale, l'osservazione dei processi di gruppo da parte di osservatori esterni tenda ad essere ignorata o in ogni modo considerata come una procedura alla quale ricorrere solo saltuariamente, al solo fine di confermare la validità dei risultati cui si è pervenuti tramite procedure di "*self report*". A mettere in dubbio tale concezione dell'analisi grupppale vi sono però due tecniche di osservazione sistematica dei processi di gruppo, la Interaction Process Analysis (IPA) e la SYstematic Multiple Level Observation of Group (SYMLOG), entrambe sviluppate originariamente da Bales e collaboratori (Bales 1950; 1970; Bales e Cohen, 1979) e aventi come punto in comune il loro utilizzo da parte di un osservatore esterno. Nel contesto da me osservato si è però scelto di utilizzare per l'analisi della comunicazione grupppale l'IPA, più adatta alla tipologia di gruppo osservato, formato infatti da pochi soggetti (circa 15 per

gruppo) ed in età prescolare. Questo strumento si basa sostanzialmente su un sistema di categorizzazione del comportamento interattivo "minuto per minuto", in altre parole di un sistema di rilevazione e schedatura analitica e sequenziale degli atti a mano a mano che essi si svolgono. Nonostante siano trascorsi più di 40 anni, l'IPA continua ad essere, ancora oggi, il metodo più impiegato nella ricerca sui piccoli gruppi. I motivi di tanta popolarità vanno rintracciati, secondo diversi autori (Trujillo, 1986; Butler e Cureton, 1973; Allen et. al., 1989), nell'assunto che le categorie IPA rappresentino un set sistematico, affidabile e completo di concetti accuratamente definiti e potenzialmente utilizzabili per osservare ogni genere di gruppo faccia-a-faccia. Nella prima versione dello strumento sviluppata nel 1950 e nella versione successiva proposta nel 1970, sempre a opera di Bales, sono presenti 12 categorie di classificazione del comportamento interattivo che sono essenzialmente le stesse per entrambe le versioni. Nello sviluppo dell' IPA, Bales (1950) prospetta quattro possibili strutture alle quali poter ricondurre le 12 categorie analitiche: la prima struttura rappresenta un modello "nullo" e consiste nelle stesse 12 categorie analitiche indipendenti. La seconda struttura riconduce le 12 categorie a 6 coppie asimmetriche di categorie opposte (per es., dà e chiede informazioni). Tali accoppiamenti riflettono problemi di integrazione del gruppo (Cat. 1,12), di tensione (Cat. 2,11), di decisione (Cat. 3,10), di controllo (Cat. 4,9), di valutazione (Cat. 5,8) e, infine, di orientamento (Cat. 6,7). La terza struttura riconduce le 12 categorie analitiche a 4 categorie sovra-ordinate che includono: la prima comportamenti socio-emotivi positivi (Cat. 1,2,3), la seconda comportamenti orientati al compito in termini di "Tentativi di risposta" (Cat. 4,5,6), la terza comportamenti orientati al compito in termini di "Domande" (Cat. 7,8,9) e la quarta, infine, include comportamenti socio emotivi negativi (Cat. 10,11,12). Per concludere la quarta struttura contiene 2 categorie sovra-ordinate, la prima delle quali sottende tutte le 6 categorie di classificazione dei comportamenti socio-emotivi, sia positivi che negativi (Cat.1,2,3,10,11,12), mentre la seconda sottende tutte le categorie di classificazione dei comportamenti orientati al compito (Cat. 4,5,6,7,8,9). (cfr. Tabella 1). Questo specifico sistema di categorie consente la classificazione simultanea dell'atto interattivo (in termini di frequenza), del momento in cui esso avviene, di colui che lo compie e di colui al

quale esso è diretto. Il sistema non rappresenta quindi una delle tante forme di analisi del contenuto: le categorie proposte non classificano *cosa* viene detto (contenuto del messaggio) ma piuttosto *come* le persone interagenti comunicano fra loro ("chi fa/dice cosa a chi e in quale momento" nell'ambito del processo sequenziale di interazione), (Pierro, Livi, 2001). Saranno di seguito elencate e analizzate le 12 categorie dell'Ipa, al fine di comprendere come classificare i comportamenti osservati.

Categoria 1 - Si mostra amichevole

Comprende tutti gli atti manifesti che all'osservatore appaiono esprimere in qualche modo un atteggiamento positivo verso altri, con l'eccezione degli atti schedabili nelle cat. 3 ("Concorda") e 8 ("Chiede opinioni"). Si tratta di atti tutti esprimenti un atteggiamento amichevole/caldo che tuttavia che possono presentarsi attraverso:

- manifestazioni come salutare con la mano, avvicinarsi ad altri per parlare, "mettere il braccio sulla spalla di un altro, estendere un invito, esprimere verbalmente simpatia/comprendimento
- manifestazioni di atteggiamento protettivo, incoraggiamenti, lodi, espressioni di approvazione
- accettazione verbale o comportamentale di ordini, richieste, suggerimenti, "arrendersi", "obbedire" (atti simili vanno schedati "Concorda" solo se e in quanto implicino un grado di sottomissione molto più lieve);
- risposte amichevoli e allo stesso tempo sottomesse ma non orientate al compito, come sorridere e altre espressioni che evocano il piacere di stare con l'altro.

Vanno codificati due volte nelle categorie appropriate gli atti amichevoli verso una persona ma contemporaneamente ostili verso un'altra.

Categoria 2 - Drammatizza/Scherza

Gli atti inclusi in questa categoria nascono da una fusione di atteggiamenti di dominanza e non-conformismo/non-conservatorismo rispetto ai valori del gruppo,

fino alla devianza nei riguardi del centramento dell'interesse sul compito: l'elemento che accomuna tali atti è la presenza di immagini o potenziali simboli con implicazione emotiva. Tale implicazione può avere carattere anche molto diverso, dalla barzelletta all'aneddoto che "raccontano" stati d'animo e azioni, dalla battuta umoristica, all'atto non verbale: l'essenziale è che una fantasia si rifletta in un'azione di qualche tipo, esprimendo emozioni e significati simbolici profondi. Più in particolare, ogni volta che viene riportata l'azione di un'altra persona o essere immaginario, l'atto va schedato in questa categoria, anche se colui che parla ritiene di fornire informazioni: comunque, nel dubbio tra la schedatura in "Scherza"/"Drammatizza" e quella in "Dà informazione" va preferita la prima.

Categoria 3 - "Concorda"

Gli atti inclusi in questa categoria nascono da una fusione di atteggiamenti amichevoli e conformisti/conservatori rispetto ai valori del gruppo: si tratta di atti che esprimono accordo in forme variabili, da segni non-verbali di assenso, a manifestazioni, verbali e non, di interesse, approvazione, attenzione, da completamenti e anticipazioni del pensiero altrui, ad esplicite dichiarazioni di approvazione rispetto a "Informazione", "Opinioni", "Suggerimenti" dati da altri.

Categoria 4 - "Dà suggerimenti"

Gli atti inclusi in questa categoria nascono da una fusione di atteggiamenti di dominanza e di conformismo/conservatorismo nei riguardi dei valori del gruppo, nel senso di centramento dell'interesse sul compito: la categoria comprende tutte le modalità routinarie di controllo della comunicazione e di orientamento dell'attenzione del gruppo su problemi relativi al compito, da richiamare il problema che deve essere affrontato a richiedere l'attenzione su quello che uno sta dicendo ovvero sottolinearne l'importanza (ad es., "Adesso fate molta attenzione", "Procediamo in modo più ordinato", "Teniamo presente l'ordine del giorno dei nostri lavori", "Ora si apre una nuova fase del nostro lavoro", ed altri "Suggerimenti" procedurali). Nella categoria ricadono anche le istruzioni

preliminari date ad un nuovo membro appena entrato nel gruppo ed ogni tentativo esplicito e diretto di orientare, guidare, preparare altri a qualche compito, persuaderli, prevaricarli, esortarli, nonché ogni "Suggerimento" formalmente neutro ma dato nell'implicita attesa che esso venga seguito. In ogni caso, vanno inclusi in questa categoria solo atti privi di connotazione emotiva, positiva o negativa che sia: quando tale connotazione è presente, l'atto va schedato come "Si mostra amichevole", ovvero "Si mostra ostile". La categoria è invece caratterizzata da una connotazione di ascendenza/dominanza: "Suggerimento" implica l'attesa di giungere attraverso esso a controllare/orientare legittimamente il comportamento altrui, quindi ogni atto privo di tale connotazione anche se grammaticalmente appare un suggerimento, va schedato in una diversa categoria (come "Dà opinioni" ovvero "Dà informazione").

Categoria 5 - Esprime opinioni

Si tratta della categoria più ampia e vaga e quindi correntemente più utilizzata: nello specifico sistema di categorie, tuttavia, vanno tassativamente esclusi da essa tutti gli atti che, pur essendo grammaticalmente espressione di opinioni, abbiano connotazione di ascendenza ovvero di sottomissione, connotazione amichevole od ostile, includendo nella categoria soltanto atti con implicazioni strettamente neutrali, obiettive e "serie" rispetto al progresso verso la soluzione del compito, atti dunque connotanti atteggiamenti conformisti/conservatori nei riguardi dei valori del gruppo. Si tratta comunque di atti molto vari, riconducibili a diverse sub-categorie. Vanno quindi incluse nella categoria tutte le espressioni riferibili a processi di pensiero riferibili al compito, come introspezione, ragionamento, calcolo, rievocazioni, ipotesi e ogni genere di congetture, (ad es., "Penso potrebbe essere ...", "Se aggiungiamo ... si ottiene ...", "Da ciò deriva che è necessario ...", "Probabilmente si aspettano che noi ...", "Se noi facciamo così, loro dovranno fare ..." e simili). Va sottolineato che il carattere inferenziale e valutativo vale a distinguere "Esprimere opinioni" da "Dare informazione", l'"Informazione" infatti riguarda atti con esclusivo carattere di descrizioni fattuali di eventi/oggetti osservabili. Entrano nella categoria anche le attività attraverso le quali si tenta, per

inferenza, di comprendere e diagnosticare. Vanno schedati come "Esprimere opinioni" anche gli atti di critica/valutazione di proprie azioni passate, ad es., "Penso di non aver tenuto conto di ...", "Sembrava poter funzionare ...", e simili.

Categoria 6 - Dà informazione

Categoria potenzialmente molto ampia, ma, nell'ambito dello specifico sistema di osservazione, anch'essa definita in modo relativamente restrittivo, vicino al senso comune: l'"Informazione" viene infatti caratterizzata come neutrale, fattuale nella forma (seppur non necessariamente vera), fondata sulla percezione o sull'esperienza diretta di eventi/oggetti potenzialmente "pubblici" e quindi verificabile. Affermazioni troppo vaghe in principio per poter essere verificate non vanno dunque classificate come "Informazione" ma piuttosto come "Opinioni". L'"Informazione" così definita non deve perciò connotarsi né come amichevole né come ostile, non deve avere implicazioni di ascendenza, risultare, cioè, atto compiuto con il fine di controllare il comportamento altrui per qualche ragione legittima (atti del genere vanno classificati come "Suggerimenti"); parallelamente non deve contenere implicazioni sul "da farsi", né avere carattere di "auto rivelazione" anche implicita (tramite battute, scherzi, manifestazioni di tensione). Esempi tipici di atti classificabili come "Dare informazione" sono: "Il numero telefonico è ...", "E' necessario un giorno per raggiungere ...", "Ritirano la posta tutti i giorni", "Ci restano due giorni soltanto per ...", "Il mio nome é ...", "Ho sempre vissuto in questa città". Ripetizioni di quanto detto da altri invece vanno classificati nella categoria 2 ("Drammatizza"), così come ogni aneddoto quasi fattuale citato nel discorso e ogni cenno alla propria vita emotivo-sentimentale (come: "Nel sogno io facevo...", "Era il più grande, gustoso gelato che abbia mai mangiato", e simili).

Categoria 7 - Chiede informazione

Anche questa categoria è potenzialmente molto ampia, ma, nell'ambito dello specifico sistema di osservazione viene definita in modo relativamente restrittivo:

entrano infatti nella categoria solo domande che presumono risposte di tipo fattuale/obiettivo/descrittivo, fondate sull'esperienza, osservazione, rilevazione empirica. Se invece vengono richieste supposizioni, previsioni, congetture e simili, la domanda va classificata come "Chiede opinioni". Esempi tipici sono: "Che giorno é?", "Chi ci convocherà?", "In soldoni vuoi dire che non ti piace?", e simili. Entrano nella categoria anche domande indirette come: "Non sono sicuro della data esatta" oppure "Non ricordo chi deve convocarci".

Categoria 8 - Chiede opinioni

Questa categoria comprende domande che incoraggiano una risposta senza limitarne la natura se non in via molto generale: si lascia libertà all'altro di esprimere interesse/disinteresse, non gli si fa pressione perché concordi o non-concordi, ovvero perché esprima una risposta o atteggiamento predeterminato. In altre parole, le domande che cadono in questa categoria esprimono solo un atteggiamento amichevole e senza connotazioni di ascendenza, ovvero di conformità ai valori del gruppo. Esempi tipici sono: "Cosa pensi in proposito?", "Mi chiedo cosa questo possa implicare"; e, come richiesta indiretta, "Non so immaginare cosa questo possa significare", e simili. Vanno invece classificate come "Dà suggerimenti" tutte le domande che rappresentano tentativi di ottenere una risposta precisa (ad es., "Non credi?", "Giusto?", "Sai cosa intendo?").

Categoria 9 - Chiede suggerimenti

In questa categoria vanno collocate tutte le domande costituite da atti neutrali, orientati sul compito, che tuttavia esprimano una connotazione sottomissiva, anche nel senso di essere intesi a passare ad altri l'iniziativa: spesso tali atti indicano la presenza di sentimenti di confusione/incertezza circa la posizione e gli scopi del gruppo, circa ciò che sta succedendo nel gruppo, e simili. Esempi tipici di atti compresi in questa categoria sono domande e affermazioni come: "A che punto stiamo?", "Non so cosa fare", "Cosa dobbiamo fare?". Atti che formalmente

appaiano come richieste di "Suggerimenti" ma che implicino atteggiamenti di ascendenza/dominanza vanno schedati "Dà suggerimenti" anziché "Chiede suggerimenti": ad es., "Mi chiedo se non vi siano altre possibilità".

Categoria 10 - Non concorda

La categoria comprende atti con implicazione negativa attraverso i quali viene dichiarato che il contenuto di una proposizione altrui non è accettabile. Esempi tipici sono: "No", "Non sono d'accordo", "Non posso accettare questo", "Non può essere!", "Ci credi proprio?!". Il non-concordare rappresenta quindi una reazione ad un atto altrui: se la connotazione negativa é molto forte tale reazione va classificata nella categoria "Si mostra ostile". Deve essere fortemente sottolineato che solo l'atto iniziale di una sequenza discorsiva nella quale vengano rifiutate proposizioni altrui va siglato come disaccordo: il resto della sequenza, invece, va collocato nella categoria appropriata ("Dà informazioni"; "Opinioni"; "Suggerimenti"; tranne nel caso in cui il tono e l'esposizione siano tali da trasmettere sentimenti fortemente negativi, caso nel quale l'atto va siglato "Si mostra ostile").

Categoria 11 - Manifesta tensione

Sono compresi in questa categoria atti con implicazione sottomissiva e non-conformista rispetto al perseguimento degli obiettivi e valori del gruppo, senza tuttavia chiara connotazione negativa nei riguardi di altre persone. Comprende fenomeni molto vari, dai segni di emotività ansiosa (manifestazioni di allarme, sconcerto, disagio, esitazioni nel parlare, arrossamento, sudorazione, tremori e simili) ai segni, verbali o motori, di paura, apprensione, panico, alle manifestazioni di riso nervoso.

Categoria 12 - Si mostra ostile

Vengono classificati in questa categoria tutti gli atti manifesti che appaiono in qualche modo negativi/ostili, con l'eccezione di quelli schedabili nella categoria 10 ("Non concorda"): il limite per classificare una manifestazione come ostile va posto molto in basso, nel senso che debbono bastare segni minimi per procedere all'inclusione nella categoria. Sono esempi tipici di atti del genere: a) le manifestazioni ostili sottese da atteggiamenti di ascendenza/dominanza : si tratta di atti che implicano il tentativo di controllare, governare, dirigere gli altri ai quali viene grandemente limitata l'autonomia decisionale b) le manifestazioni ostili sottese da atteggiamento, come soverchiare e/o interrompere gli altri nella conversazione e disprezzare gli altri (Bales, Freed,1950, 1970).

Griglia per l'osservazione degli strumenti e la codifica delle abilità acquisite

La terza griglia osservativa ha l'obiettivo di riassumere gli "strumenti", o meglio, le tecniche utilizzate durante gli otto incontri del laboratorio coi bambini, al fine di avere un chiaro quadro riassuntivo di quali siano le capacità richieste e le opportunità formative che entrano in gioco nell'attività drammatica spontanea. Le abilità che il dott. Dotti utilizza durante gli incontri di sociodramma con i bambini, e che ho potuto osservare, sono le seguenti:

Ingresso nella dimensione del rituale

Questa abilità comprende la capacità di entrare nella dimensione di semi realtà, del gioco, del "come se", ed è congeniale al mondo dell'infanzia. Il valore di questo elemento però non va ridotto ad acting out o a spazio di relax da contrapporre alle attività "serie" svolte in aula e nella vita quotidiana. Il passaggio nella dimensione della semirealtà va ritualizzato, per segnalarne l'importanza e dare dignità alle storie e alle rappresentazioni di ruoli. Ecco quindi l'importanza che assume il saluto particolare con la formula "Come state? State bene" all'inizio e alla fine di ogni incontro, proprio per sancire l'apertura e la chiusura di un momento particolare momento in cui si sono potuti assumere anche ruoli inusuali, ma sempre in un contesto "protetto" e, in qualche modo, "chiuso". Competenza

quindi richiesta per entrare in questa fase rituale è la capacità di passare dalla dimensione di realtà a quella di semirealtà e viceversa (in altre parole l'abilità di passare dal "come se" e dal gioco alla vita reale) e l'attività psicodrammatica costituisce un'importante palestra per il passaggio fluido fra le due dimensioni.

Favorire l'acquisizione di presenza scenica

Entrare in presenza scenica significa prendersi sul serio, prepararsi ritualmente e assumere un ruolo in un contesto pubblico, prendere contatto con il proprio corpo, il suo tono, la sua postura. La presenza scenica segnala che l'attore non sta interpretando alcun ruolo, oppure che si sta preparando ad assumere un ruolo o, ancora, che ha concluso l'interpretazione del ruolo. L'alternanza di presenza scenica e interpretazione del ruolo valorizza per contrasto il ruolo stesso, e per certi versi assomiglia al dialogo esistente tra musica e silenzio.

Saper guardare l'altro

Guardare intenzionalmente l'altro significa occuparsi di lui, accorgersi dell'altro da sé ed uscire dall'egocentrismo percettivo ed emotivo. Guardare intenzionalmente un altro significa comprometersi nella relazione in modo diretto, assumendo il rischio della novità, dell'incontro o del rifiuto. Guardare l'altro è al tempo stesso un modo per prendere coscienza di sé e delle proprie emozioni in relazione all'altro (vergogna, paura, desiderio, piacere o imbarazzo). Nel caso specifico delle attività osservate questo "obiettivo formativo" è stato messo in atto con attività quali: seguire con lo sguardo il compagno che si trova ad occhi chiusi e vegliare su di lui, accorgendosi se si dirige verso dei pericoli, oppure semplicemente guardare (e non solo ascoltare) i compagni quando parlano o, ancora, guardare negli occhi le maestre dopo lo "stop".

Accettare lo sguardo su di sé

Oltre alla capacità di saper posare il proprio sguardo sull'altro è ugualmente importante porre l'accento sulla possibilità di accettare se stessi come degni di attenzione, interesse o cura agli occhi degli altri. Questo, implica anche la possibilità di decentrarsi e lasciare momentaneamente il controllo all'altro. Lo "sguardo su di sé" è un'abilità che i bambini hanno sperimentato nel corso di tutti gli incontri, in quanto osservati esternamente dalle insegnanti ma è stato solo con alcune specifiche attività che tale consapevolezza si è fatta reale, essendo essi stessi osservatori dello sguardo altrui su di sé. Ne sono esempio le attività in cui è stato chiesto alle maestre di guardare anch'esse negli occhi gli alunni o quando, durante le teatralizzazioni, i bambini hanno dovuto presentarsi agli occhi di tutta la classe, pronunciando il proprio nome solo dopo aver ottenuto gli sguardi e l'attenzione di tutti. Questa abilità, apparentemente semplice in quanto "passiva", (non richiede infatti che il bambino agisca un compito), si è rivelata in realtà una delle più complicate e in diverse occasioni alcuni bambini più riservati hanno tentato di distogliere, imbarazzati, lo sguardo

Ascoltare attentamente la storia dell'altro

Ascoltare la storia dell'altro consente di ritrovare assonanze, risonanze e contrasti utili alla ridefinizione della propria storia e della propria prospettiva. L'ascolto della storia diventa anche una necessità, un atto di servizio per l'altro: per occuparsi dell'altro bisogna quindi prima ascoltarlo attentamente, per poter così dare valore alla storia. L'ascolto e il prestare attenzione sono due temi particolarmente presenti durante il laboratorio teatrale, non a caso il racconto di un avvenimento importante a tutta la classe rappresenta uno degli step di routine all'apertura degli incontri. Oltre a prestare attenzione all'altro ogni bambino deve a sua volta esigere rispetto raccontando la propria storia, acquisendo consapevolezza della propria dignità e della dignità di quanto condiviso con gli altri.

Entrare rapidamente e spontaneamente in un ruolo

Questo è esattamente il contrario di quello che viene solitamente insegnato e raccomandato ai bambini: “rifletti prima di agire, pensa bene alle conseguenze di quello che farai” sono solo alcune delle svariate raccomandazioni di questo genere che si è soliti rivolgere ai bambini. La capacità di entrare rapidamente in un ruolo non è quindi così scontata: implica una disponibilità a rischiare, a lasciarsi andare al vissuto e ai segnali che il corpo manda. Si attua un apprendimento e una creazione del ruolo in corso d’opera, attraverso l’azione e l’aggiustamento operativo. La consapevolezza dell’io attore avviene solo successivamente; tutto questo sembra banale e semplicistico, in realtà ribalta completamente quello che siamo stati abituati a fare sin da piccoli, ovvero di anteporre la ragione alla spontaneità. Quello che il dott. Dotti fa in queste “lezioni” è invece un apprendimento ad usare la spontaneità e la creatività attraverso l’azione ed il corpo, piuttosto che attraverso l’anticipazione razionale. Ne sono esempio gli esercizi nei quali allo stop i bambini devono immediatamente mimare versi e movimenti di un animale, per poi uscire immediatamente dal ruolo interpretato al suono del tamburello.

Capacità di mantenere il ruolo

Questa è invece la capacità di la “stare in ruolo”, lasciando vivere l’io attore in uno spazio di semi realtà. In altre parole è la capacità di giocare un ruolo nell’hic et nunc definito nel contesto di semirealtà. Pertanto questa può essere definita come la capacità vivere pienamente l’io attore versus l’io osservatore, di agire un ruolo versus raccontare un ruolo. Un esempio di ruolo agito potrebbe essere l’interpretazione che i bambini hanno fatto del “trenino”, durante il quale per tutta la durata della musica essi sono stati dei vagoni che, passivamente e ad occhi chiusi, dovevano essere guidati dalla locomotiva, la quale era responsabile di ogni possibile “deragliamento” o perdita di vagoni.

Capacità di fare gli stop

In età evolutiva è particolarmente difficile fare gli stop (ossia fermarsi a comando nel bel mezzo di un'attività); questo perché l'inerzia del ruolo agito tenderebbe ad un'espansione o ad una ripetitività non controllata. Lo stop porta ad una consapevolezza posturale e spaziale, consente di guardare l'io attore e di viverlo con un protagonismo rinnovato. Lo stop è stato un esercizio settimanale proposto ai bambini proprio in virtù della sua importanza, e tale importanza è stata loro spiegata, anche in relazione al loro prossimo ingresso allo scuola primaria, nella quale l'autocontrollo e il sapersi fermare quando necessario sarà un requisito importantissimo.

Alternanza comunicativa

In stretto collegamento con il punto precedente, lo stop consente di accorgersi dell'altro, introducendo la possibilità dell'alternanza comunicativa, della sperimentazione del ruolo attivo e passivo e, infine, dell'io attore e dell'io osservatore. Altrettanto importante è l'alternanza del guardare e dell'essere guardati, vivendo in modo pieno e distinto questi due momenti.

Tenere conto dei partner

L'apprendimento ad attuare una collaborazione in team o, come più spesso nei casi da me osservati è accaduto, in coppia è anch'essa antitetica alla cultura individualistica che permea le presentazioni scolastiche. Ha più valore una buona creazione comune ed integrata rispetto ad una brillante performance individuale sconnessa dal gruppo degli altri attori. Tutto ciò è anche un antidoto benefico rispetto al protagonismo che caratterizza spesso alcuni bambini. Anche una semplice canzone in gruppo può costituire un piccolo lavoro di squadra, come sperimentato in uno dei primi incontri coi bambini.

Capacità di chiusura

Un'abilità non scontata consiste nella capacità di sostenere la fase finale di una performance o di un ruolo, accogliendo l'applauso. Accettare l'applauso senza schermirsi o scappare via frettolosamente da valore al proprio ruolo e riconoscimento a quanto fatto, sia a se stessi che al pubblico osservatore. Pertanto chiudere significa dare un senso conclusivo, gestendo la separazione e il cambio del ruolo (o l'uscita da esso). Questa capacità in particolare è stata richiesta in tutti gli esercizi svolti con l'ausilio di un separé, nei quali ai bambini era richiesto di presentare sé stessi o un compagno e restare "in scena" sino alla fine degli applausi. Specialmente nelle prime settimane questa prova non è stata di facile svolgimento, proprio a causa del senso di imbarazzo che l'attenzione e lo sguardo altrui su di sé suscitavano.

Decentramento percettivo

Il decentramento percettivo implica la capacità di alternare l'io attore e l'io osservatore, lasciando spazio ad una visione dall'esterno dei ruoli, delle relazioni e dei comportamenti; implica inoltre l'uscita dall'egocentrismo percettivo e affettivo e la tolleranza della critica come punto di vista esterno ed altro da sé.

Griglia per l'analisi delle emozioni

*La faccia è lo specchio della mente,
e gli occhi senza parlare
confessano i segreti del cuore.
(San Girolamo)*

Come misuriamo le emozioni dipende da come le definiamo e dalle teorie che abbiamo su di esse, e ciascuna delle teorie sulle emozioni comporta alcuni specifici criteri per la valutazione delle stesse. Per esempio, le teorie cognitive in genere cercano di scoprire dei modi per descrivere i fattori situazionali e concettuali che innescano le reazioni emozionali nello stesso momento in cui tali

reazioni vengono valutate mediante auto descrizioni. È probabile che le teorie motivazionali dirigano l'attenzione del ricercatore sulle modificazioni fisiologiche collegate al sistema nervoso autonomo, ed è anche probabile che si usino le espressioni facciali come indicatori fondamentali delle emozioni. Ed è ugualmente possibile che le teorie basate sull'evoluzione tendano a privilegiare la misurazione del comportamento espressivo degli esseri umani, mentre in base alle teorie psicoanalitiche le misure delle emozioni, che meglio riflettono gli stati misti inconsci tipici degli esseri umani, saranno le tecniche proiettive e i disegni. Tuttavia, a causa della crescente integrazione delle teorie, assistiamo anche ad un'integrazione delle tecniche: possiamo individuare quattro modelli, seguiti indipendentemente dalla posizione teorica di chi li applica. Un primo metodo consiste nell'uso di auto descrizioni di sensazioni soggettive; un secondo metodo è la valutazione del comportamento, usata con adulti, bambini e soggetti mentalmente ritardati. Un terzo metodo è la valutazione del prodotto del comportamento di qualcuno, per esempio la calligrafia o i disegni di figure e, infine, con una quarta ed ultima metodologia, le emozioni si possono valutare registrando le modificazioni fisiologiche o neurali (Plutchik, 1995). In virtù del target osservato durante le attività, ossia bambini in età prescolare, si è scelto di utilizzare la seconda tipologia metodologica, ovvero l'osservazione del comportamento: questo metodo risulta inoltre ancor più utile se si considera che nel gruppo di bambini ad uno di essi è stato riscontrato un "mutismo selettivo", pertanto il canale verbale con lui non sarebbe stato utilizzabile. Le classi inoltre sono eterogenee anche per quanto riguarda le caratteristiche di personalità dei bambini, alcuni di loro infatti, pur non presentando alcun disturbo o ritardo, si sono rivelati molto timidi e poco inclini al dialogo, pertanto ho ritenuto un valore aggiunto alle motivazioni già esposte scegliere un unico strumento che potesse toccare trasversalmente le abilità, ovvero quelle comportamentali, messe in atto da tutti i bambini. Il fatto che i bambini piccoli non possano esprimere verbalmente al pari di un adulto le loro sensazioni ha indotto gli psicologi dell'età evolutiva a fare ricorso a varie scale di valutazione del comportamento allo scopo di individuare le rispettive emozioni (*Ibidem*).

Nello specifico di questo progetto si è scelto di creare ad hoc una griglia osservativa delle emozioni la quale permettesse di codificare, attraverso l'osservazione delle attività, le emozioni manifestate dai bambini e la loro evoluzione nel corso degli incontri. Per la stesura della griglia si è scelto di attingere dalle emozioni primarie – gioia, tristezza, disgusto, paura, collera e sorpresa – ma, date le caratteristiche del progetto, sono state escluse le emozioni “disgusto” e “paura”, in quanto non ritenute rappresentative degli incontri. Le Emozioni primarie o di base sono le emozioni indipendenti dalla cultura, comuni a tutte le popolazioni umane e da cui nascono le espressioni facciali trasversali a tutta l'umanità. Esse sono considerate innate, in quanto risposte primitive a situazioni di primitiva sopravvivenza, rispetto alle quali l'uomo preistorico ha elaborato modi appropriati di reazione. Le emozioni di base, pertanto, sono meccanismi comunicativi e di sopravvivenza, fondati su adattamenti evolutivi: cioè risposte biologicamente arcaiche che si sono evolute nel tempo in modo da consentire alle specie di sopravvivere (Plutchik, 1995).

Di seguito verrà fornita una breve definizione per ciascuna delle 4 emozioni prese in esame durante l'osservazione del progetto, in modo tale da avere un chiaro riferimento teorico dei costrutti considerati:

Gioia: stato d'animo positivo caratterizzato da senso di piacere e contentezza; si origina in situazioni in cui i propri desideri sono soddisfatti e non ci sono condizioni avverse di tipo fisico e/o psicologico

Tristezza: stato d'animo caratterizzato da sgomento, malinconia e dolore; generato da una perdita, da uno scopo non raggiunto o da un evento non piacevole esperito.

Rabbia: emozione caratterizzata da manifestazioni di violenta irritazione, ira; talvolta può manifestarsi attraverso l'aggressività fisica o verbale.

Sorpresa: emozione che scaturisce a seguito di un evento inaspettato; ad essa può seguire un'emozione di gioia o di paura, a seconda che l'evento inaspettato sia temuto oppure desiderato (*Ibidem*).

4.4 I partecipanti

I partecipanti a questo progetto possono essere divisi in tre categorie:

- *alunni*
- *insegnati*
- *formatori*

Gli *alunni* che per i quali è stato pensato il progetto appartengono tutti al terzo ed ultimo anno della scuola dell'infanzia, ed hanno tra i 5 e i 6 anni. Agli incontri hanno partecipato i bambini di tre delle quattro sezioni presenti nella scuola (verdi, gialli e azzurri) poiché nella quarta classe, i rossi, non erano presenti bambini dell'ultimo anno. In totale il laboratorio si è svolto con 31 bambini e, dato il numero piuttosto cospicuo, sono stati formati due gruppi per poter meglio svolgere le attività. I gruppi formati, che saranno anche in seguito per comodità denominati Gruppo 1 e Gruppo 2, sono eterogenei per quanto riguarda sesso e classe di appartenenza, questo per meglio favorire una relazionalità "alla pari" anche fra compagni di sesso opposto e per incentivare la socializzazione fra bambini che non si conoscono. Le due classi create sono però omogenee per quanto riguarda il numero dei bambini, 14 nel Gruppo 1 e 15 nel Gruppo 2. Oltre agli alunni però al progetto, seppur in modo diverso, hanno partecipato anche le *insegnati*, le quali hanno svolto il ruolo di "osservatrici esterne" delle attività svolte dai propri bambini; infine al progetto è stato necessariamente presente anche il dott. Luigi Dotti, conduttore delle attività, accompagnato dalla dott.ssa P., psicologa tirocinante e sua assistente.

4.5 L'analisi dei dati

Nei paragrafi a seguire verrà riportato e schematizzato quanto emerso dai resoconti degli strumenti utilizzati per l'osservazione delle dinamiche, dei processi e delle relazioni emerse durante il laboratorio. Nello specifico del paragrafo 4.5.2 saranno riportate anche le griglie compilate utilizzate per la registrazione dei processi osservati, al fine di rendere il più chiaro possibile i processi e le metodologie che hanno permesso la stesura delle considerazioni conclusive.

4.5.1 Il resoconto dei Diari di Bordo

Lunedì 13 Gennaio 2014

Lunedì 13 Gennaio si è svolto il primo incontro del “Laboratorio teatrale di spontaneità e integrazione” tenuto dal prof. Luigi Dotti presso la scuola dell'infanzia di Provezze. L'incontro ha avuto inizio alle ore 10.30 col primo gruppo di bambini i quali, giunti nella palestra adibita all'attività accompagnati dalle maestre, non hanno avuto indicazioni circa la posizione da assumere: con una serie di istruzioni non verbali da parte del dott. Dotti i bambini hanno formato un cerchio e si sono posizionati coi piedi pari e le braccia aderenti al corpo. Dopo questi primi minuti di silenzio, il conduttore del gruppo esordisce a braccia aperte e con un viso sorridente con “Come state?”, i bambini sempre con lo stesso movimento delle braccia e la stessa espressione felice devono rispondere “Bene”, poi viene riformulata la stessa domanda, ma stavolta con viso triste e, i bambini, curvando il corpo verso il pavimento e con tono sommesso dovranno rispondere “male”, infine viene loro chiesto “State bene?” e questa volta, con un grande salto dovranno rispondere entusiasti “Sii”. Terminato questo piccolo rito introduttivo tutti si siedono restando in cerchio e iniziano le presentazioni, sia del Dott. Dotti, che da quel momento sarà chiamato dai bambini semplicemente Gigi, sia mia che di Giovanna, una psicologa tirocinante. In seguito la maestra Simona, coordinatrice del progetto, spiegherà ai bambini la durata del percorso, nonché la

sua utilità e importanza nel loro percorso formativo. terminate anche le presentazioni Gigi chiede ai bambini di spiegare da cosa è formato il corpo, tutti sono liberi di rispondere e, alla fine, viene evidenziata l'importanza degli occhi e dello sguardo. Viene infatti spiegato ai bambini l'importanza non solo dell'ascoltare una persona quando essa parla, ma soprattutto del guardarla; a tal proposito viene lanciata l'attività: seguendo la musica i bambini si dovranno muovere liberamente nella stanza guardandosi però negli occhi. Si è potuto notare come i bambini mostrassero un leggero imbarazzo nel guardarsi negli occhi durante l'esercizio, forse per la novità dell'attività stessa. Dopo qualche minuto la musica cessa e si ritorna di nuovo tutti in cerchio e seduti. Adesso il Dott. Dotti chiede ai bambini di alzarsi in piedi quando viene pronunciato il colore della propria sezione e, fatto ciò, viene esposta la terza ed ultima attività: ogni bambino deve presentarsi dicendo il proprio nome e facendo contemporaneamente un gesto a suo piacimento. A seconda dell'indole di ogni bambino si sono visti movimenti più o meno estroversi. Durante questa specifica attività nel gruppo 1 si è venuti a conoscenza di A., un bambino con mutismo selettivo il quale, come gli stessi bambini si sono preoccupati di comunicare al conduttore, "capisce tutto ma non parla mai, solo nelle orecchie e a bassa voce quando ne ha voglia". Il Dott. Dotti ha così chiesto al bambino se volesse dire il suo nome nell'orecchio dell'amico in modo tale che egli lo potesse comunicare ad alta voce mentre lui svolgeva il gesto: M. ha accettato molto volentieri e con evidente entusiasmo la proposta dello psicologo. Al termine della presentazione viene ripetuto il saluto iniziale e dopo 45 minuti di attività ci si saluta per iniziare un altro incontro con il secondo gruppo di alunni. I bambini per ogni gruppo sono circa 15 e le sezioni di provenienze sono mischiate in modo abbastanza omogeneo nei due gruppi. Inizia quindi con le medesime modalità e per la stessa durata di tempo l'attività con gli altri bambini e, giunte le 12.00, è il momento di salutarsi. Le attività svolte in questo primo incontro si sono dimostrate di grande impatto per entrambi i gruppi di bambini i quali per la prima volta si sono trovati a svolgere attività senza istruzioni da parte delle insegnanti e, nella fase d'apertura, senza chiare istruzioni in generale. Questo sembrerebbe aver lasciato però solo per qualche minuto i bambini in difficoltà, che presto si sono mostrati partecipi ed entusiasti delle

attività: il grado di “apertura” e spontaneità nel parlare o eseguire i compiti è stato comunque diverso per ogni bambino, a seconda soprattutto della personale inclinazione caratteriale e timidezza. Anche le maestre hanno mostrato un rinnovato entusiasmo: al fine dell’ora e mezza mi hanno infatti riferito come siano molto poche per loro le occasioni per osservare dall’esterno i bambini e vederne soprattutto le interazioni, poiché nelle sezioni devono prestare spesso attenzione a più bambini contemporaneamente, così invece hanno la preziosa (parole loro) opportunità di avere una visuale globale dei propri alunni. Il clima è stato cordiale e disteso per tutto il corso della mattinata, sia tra me e il prof. Dotti, sia con Giovanna e le maestre; ugualmente i bambini erano tranquilli e rilassati, eccetto i primi minuti di impasse iniziale dovuta alla novità della situazione.

Lunedì 20 Gennaio 2014

Lunedì 20 Gennaio ore 10.30, inizia il Gruppo 1. I bambini entrano in palestra e sono silenziosi e fermi, Gigi li esorta a muoversi liberamente e subito questi accolgono l’invito, dopodiché alla semplice apertura delle braccia del conduttore i bambini si posizionano in cerchio e con le parole “Come state?” ha inizio il saluto d’apertura, che dovrà essere ripetuto più volte affinché sia svolto correttamente. Ci si siede tutti per terra e lo psicologo chiede ai bambini di raccontare una cosa bella o brutta che è loro capitata durante la settimana; alcuni bimbi sono più timidi e faticano ad alzare la voce e hanno bisogno di essere incoraggiati, altri sono più disinvolti. N. con tono della voce sommesso dice il suo nome ma non parla riguardo l’evento da raccontare: il Dott. Dotti non la forza e dice di pensarci e di dirla se vuole alla fine, un altro bambino fatica a parlare, ha la voce molto bassa e rotta forse dall’emozione: Giovanna su invito del Dott. Dotti gli farà da megafono. Finisce il giro. Il Dott. Dotti invita i bambini ad alzarsi e presenta loro l’attività: camminare a ritmo di musica e fermarsi al suono del tamburello; vengono fatte partire due canzoni, una più lenta e una più veloce, tutti i bambini eseguono la consegna in maniera corretta e seriamente. Il cerchio viene ricomposto. Il Dott. Dotti chiede alla maestre cose hanno notato, le maestre dicono che i bambini sono stati molto bravi a svolgere il compito e che bloccarsi

di colpo è molto difficile per un bambino. Il conduttore conferma i complimenti delle maestre e spiega ai bambini quanto siano stati bravi, poiché “tutti sono capaci di muoversi quando ne hanno voglia, o fermarsi quando sono stanchi, ma è difficile decidere di fermarsi quando si ha voglia di muoversi, o muoversi quando non si ha tanta voglia di farlo”. Collegandosi a ciò il conduttore propone ai bambini l’esempio della scuola che andranno ad affrontare l’anno successivo, e spiega loro come questo esercizio sia importante per il controllo, perché a scuola i bambini non potranno giocare tutto il tempo, ma dovranno essere pronti a muoversi o stare fermi a seconda dei diversi momenti. Dopo questo breve momento di “spiegazione” il Dott. Dotti introduce la terza attività, simile alla precedente ma con l’aggiunta di un particolare: quando la musica si ferma essi si dovranno “Accorgere” delle proprie maestre, ossia fermarsi e guardarle negli occhi; per far meglio capire ai bambini il compito e la sensazione che si prova ad osservare invita bambini e maestre a scambiarsi di ruolo facendo svolgere il compito per prime alle maestre stesse e successivamente agli alunni. Durante l’attività i bimbi hanno guardato le maestre con leggero imbarazzo ma comunque in maniera molto attenta e quasi affascinata. È ora il loro turno: parte la musica e al suono del tamburello quasi tutti i bambini si fermano e guardano le maestre, dal secondo gong in poi tutti i bambini svolgono correttamente l’esercizio, tranne N., che ha bisogno di parecchie correzioni prima che riesca non solo a fermarsi ma anche a guardare le maestre (si è notato come sia una bambina che evita tendenzialmente il contatto visivo, probabilmente per timidezza). Finito l’esercizio il Dott. Dotti si complimenta coi bambini e con N. che alla fine è riuscita a svolgere l’esercizio come gli altri bambini. Ci si mette di nuovo in cerchio e il conduttore chiede ai bambini cosa si prova ad essere guardati; essi rispondono “l’amicizia”, “compagnia”, “allegria”, e viene poi chiesto anche cosa si provi a trovarsi nella posizione opposta, ossia osservare e l’opinione comune è che “è una cosa bella”. Il clima è quindi sereno e disteso e le attività sembra abbiano lasciato i bambini sereni e soddisfatti; anche l’aspetto relazionale tra gli stessi è positivo i quali hanno svolto le attività seppur individuali con collaborazione. I 45 minuti sono trascorsi ed è giunto il momento di salutarsi: ci si alza tutti in piedi e viene rifatto il saluto iniziale, dopodiché uscito il Gruppo 1

entra il Gruppo 2 per iniziare l'attività. Le modalità sono le medesime: il conduttore si posiziona al centro della palestra a braccia aperte e immediatamente i bambini formano un cerchio, anche se servirà qualche minuto in più per ottenere il cerchio corretto ed eseguire il saluto. Fatto ciò i bambini vengono invitati a dire cosa è successo di bello o brutto nella loro settimana e due bambine C. e L. dicono che in quel momento non hanno nulla da ricordare. Terminato il giro però i bambini chiedono che anche il Dott. Dotti racconti un fatto accadutogli durante la settimana e, dopo aver accontentato la richiesta si dà l'inizio alle attività, che sono le medesime del Gruppo 1; tutti i bambini non mostrano difficoltà ed eseguire i compiti anche se alcuni di essi si sono mostrati piuttosto vivaci e anziché camminare a ritmo di musica hanno corso e scivolato sul pavimento, comportamento notato anche dalle maestre le quali, nel commento finale richiesto dal Dott. Dotti dicono ai bambini di essere stati bravi anche se "qualcuno si muoveva in modo insolito". Rispetto al gruppo precedente questi bambini sono più vivaci e alcune volte hanno avuto bisogno di correzioni del comportamento da parte del conduttore. La parte finale dell'incontro è stata infatti leggermente impegnativa in quanto, forse perché ancora carichi d'adrenalina per l'attività appena finita questi bambini, specialmente uno, hanno faticato a mettersi in cerchio e a fare il saluto. Nonostante alcuni piccoli richiami complessivamente i due incontri sono stati positivi: i bambini si sono esercitati nel controllo del proprio comportamento e nel sostenere lo sguardo altrui e le relazioni sono state anche questa volta positive, sia tra i bambini stessi che tra loro e il conduttore.

Lunedì 27 Gennaio 2014

Sono le 10.30 e come di consueto entra il primo gruppo per l'attività: oggi sarà il Gruppo 2 ad iniziare per primo. Dopo l'ormai appreso saluto d'apertura ci si siede tutti quanti per terra e il Dott. Dotti dà il via al secondo momento di routine degli incontri: il racconto di un evento positivo o negativo capitato durante la settimana appena trascorsa. I bambini sono leggermente irrequieti e al termine del giro chiedono che anche il Dott. Dotti racconti un suo aneddoto della settimana, al suo rifiuto iniziano a canzonarlo con "Fifone, fifone!", ma dopo un breve

richiamo quasi tutti i bambini si tranquillizzano e inizia così la prima attività della mattinata. Parte una musica dolce e rilassante e gli alunni vengono invitati a muoversi molto lentamente: l'esercizio viene portato a termine alla perfezione, senza nessuno che corra, salti o rida come era accaduto in precedenza. Parte poi una seconda canzone, questa volta molto più ritmata, e ai bimbi viene chiesto di correre molto velocemente una volta che questa fosse partita e anche questa volta il compito è portato a termine egregiamente e lo stesso Dott. Dotti si complimenta coi bambini. Mancano ormai circa 15 minuti e inizia la terza attività: dopo aver posizionato un piccolo sipario in fondo alla stanza i bambini, uno alla volta, dovranno portarsi dietro il tendone e recarsi dopo qualche secondo al centro della stanza per guardare attentamente i propri compagni negli occhi e dopodiché gridare a gran voce il proprio nome accompagnandolo con un gesto; gli spettatori dovranno applaudire l'attore il quale dovrà restare immobile fino alla fine dell'applauso. Inizia il Dott. Dotti, seguito da Giovanna, per mostrare ai bambini come svolgere l'esercizio, per poi proseguire con tutta la classe alternando maschi e femmine. Anche A., il bambino che presenta mutismo selettivo ha svolto l'esercizio, facendo però solo il gesto: i suoi compagni l'hanno applaudito immediatamente, senza fare commenti sull'incompletezza dell'esercizio del compagno, e questo potrebbe essere letto come un altro importante indice riguardo le relazioni tra i compagni le quali, allo stato attuale, non hanno rilevato tracce di discriminazione o prevaricazione sui bambini più timidi o diversi per abilità. Terminato l'esercizio è giunta anche l'ora di salutarsi, il cerchio viene ricomposto a fatica a causa di diversi bambini che continuano a scherzare, il Dott. Dotti rimane impassibile e dopo qualche attimo tutti sono in silenzio e pronti. Dopo cinque minuti arrivano i bambini del Gruppo 1, i quali avendo ormai preso confidenza con l'ambiente e con lo stile comportamentale da adottare, iniziano a correre e giocare sino all'ormai appreso gesto delle braccia del Dott. Dotti, il quale li fa disporre subito tutti in cerchio. Dopo il saluto iniziale ci si siede restando in cerchio e il conduttore invita i bambini a elencare le persone assenti, nono solo tra i bambini ma anche tra gli adulti; spiega loro quanto sia importante questo esercizio perché ormai hanno tutti cinque anni e devono imparare ad "Accorgersi" delle persone e di quanto accade attorno a loro, in preparazione

all'ingresso alla primaria. Fatta questa piccola premessa inizia il racconto di tutti dell'evento saliente della settimana e tutti i bambini raccontano un episodio. Terminato ciò ci si alza tutti in piedi per iniziare con le prime due attività svolte a ritmo di musica con le stesse modalità del Gruppo 2. Cessata la musica anche in questo caso i bambini vengono fatti sedere da un lato della palestra e viene loro illustrata la terza attività, ovvero quella teatrale. Una delle caratteristiche ricorrenti in tutti gli esercizi proposti dal Dott. Dotti è infatti la spiegazione non solo delle modalità con cui un esercizio deve essere svolto, ma anche della sua utilità e importanza, ed è forse questa la ragione per cui è tangibile l'impegno dei bambini nello svolgere gli esercizi. Anche questa ultima esercitazione è stata svolta da tutti i bambini, anche se, al contrario del Gruppo 2 nel quale tutti volevano iniziare e fremevano per uscire, in questo gruppo di bambini più timidi il primo ad iniziare è stato scelto dal Dott. Dotti (il quale ha scelto D., un bambino più estroverso degli altri per rompere il ghiaccio). A concludere l'attività è stato C., il quale inizialmente non voleva svolgere il compito, ma ha acconsentito di farlo se, su proposta del conduttore, fosse stato accompagnato da Giovanna. È ormai giunto mezzogiorno pertanto viene ricomposto il cerchio e, fatto il saluto, i bambini sono pronti per andare a pranzare. Al termine delle attività è possibile rilevare come il nuovo esercizio teatrale abbia messo in leggera difficoltà il Gruppo1, composto da diversi bambini più timidi e introversi, a differenza del Gruppo2, i cui bambini meno timidi non hanno colto quasi per nulla una difficoltà nell'utilizzo del nuovo strumento teatrale. Al contrario gli esercizi condotti a ritmo di musica, ormai entrati nella consuetudine seppur con delle modifiche settimanali, sono stati svolti dai bambini come una piacevole routine.

Lunedì 3 Febbraio 2014

Sono le ore 10.30 di lunedì 3 febbraio ed entra nella palestra il Gruppo 1. I bambini si mettono molto rapidamente in cerchio e composti, il Dott. Dotti guarda l'orologio e commenta entusiasta "solo 11 secondi ci avete messo!". Si complimenta quindi con gli alunni e siccome sono stati così bravi li fa sparpagliare nuovamente per ripetere l'apertura e fare quindi il saluto. Fatto ciò ci

si siede tutti per terra e viene raccontato questa volta da tutti i bambini l'avvenimento saliente della settimana e, una volta terminato il giro, il conduttore li invita a toccarsi la faccia e a dire quali caratteristiche presenta. Tra le risposte dei bambini vi sono gli aggettivi: liscia, rotonda e "un po' molle e un po' dura". Collegandosi al tema del volto il conduttore propone agli alunni la prima attività: cantare tutti insieme la Canzone della faccia. Il Dott. Dotti insegna ai bambini le parole prima di iniziare a suonare la canzone con la chitarra, e dice loro che anche se non se le ricorderanno tutte l'importante è che cantino ad alta voce il ritornello "Bombodidibom" e facciano i gesti seguendo Giovanna. La canzone viene ripetuta un paio di volte e i bambini sembrano divertiti. Terminata questa attività viene lanciata dal conduttore la seconda, sempre collegata al tema della faccia e dell'espressività. La classe viene divisa in coppie e ad ogni componente della coppia stessa viene assegnato un ruolo: un bambino sarà un pezzo di creta con gli occhi chiusi e l'altro sarà uno scultore (ruoli che verranno poi invertiti). Lo scultore ha il compito di modellare il corpo e l'espressione del volto del proprio blocco di creta e, al segnale del Dott. Dotti, con un soffio far animare la statua che si muoverà con la posizione del corpo assegnatagli dal compagno e con la medesima espressione facciale. Il conduttore e Giovanna esemplificano la consegna, e sarà poi la volta dei bambini. Il conduttore inoltre, prima di dare il via all'esercizio ricorda ai piccoli scultori di porre particolare attenzione nel modellare specialmente la faccia, in quanto l'espressione è una delle cose più importanti di una persona. Inizia così a modellare la "creta" il primo gruppo di scultori: risulta affascinante come i bambini eseguano il compito con accuratezza e passione, senza scherzare e ponendo una reale attenzione nel modellare il volto e le espressioni dei compagni. Al via del Dott. Dotti tutti soffiano sul compagno immobile e le statue prendono vita. Il Dott. Dotti passa da ogni bambino chiedendo cosa sia diventato, se una scultura triste o allegra. È il momento che artisti e creta si scambino i ruoli e, anche questa volta le considerazioni sono le medesime: i bambini sono stati bravissimi e diligenti nello svolgere il compito. Il conduttore chiede alla creta cosa sia diventata, e questa volta c'è chi risponde una farfalla, un cuore o una ballerina, un aeroplano, una coccinella. Viene ricomposto il cerchio e ha inizio una terza ed ultima mini attività: ogni bambino seguendo le

istruzioni del Dott. Dotti dovrà far diventare la sua faccia: lunga, larga, grande, piccola o schiacciata. Trascorsi i 45 minuti d'attività il cerchio viene ricomposto ma questa volta il saluto finale sarà diverso dal solito: i bambini devono mostrare alle maestre per qualche secondo la loro faccia con un'espressione a loro piacimento. Fatto ciò con un grande "ciao" ci si saluta; sono le 11.15 ed è quindi giunto il momento di accogliere il Gruppo2. I bambini entrano in palestra e anche con loro sarà necessario rifare il cerchio due volte, ma in questo caso perché i bambini faticano a stare buoni e ci vorranno circa due minuti per poter ottenere il contegno di tutti e poter fare il saluto iniziale. Ottenuta l'attenzione di tutta la classe ci si siede e ha inizio il giro del racconto settimanale: a differenza delle volte precedenti oggi questa attività è durata un po' più a lungo poiché ci si è soffermati sul racconto di una paio di bambini. Il primo di questi ha raccontato di aver trovato in un bosco e di aver portato a casa un lupo, che però ora è scappato; il Dott. Dotti chiede agli altri bambini in quanti credano a questa storia e le opinioni sono diverse. Ci si sofferma poi sul ricordo di un altro bambino il quale racconta di aver assistito il giorno prima ad un litigio tra i genitori ma di essere tranquillo perché sa che alla fine fanno sempre la pace. Il conduttore coglie quindi l'occasione per chiedere a tutti i bambini cosa provino nel sentire i genitori litigare e i commenti sono svariati, da chi ha un po' paura a chi invece è tranquillo e non si spaventa perché sa che tanto alla fine tutto si risolve. Come nei precedenti incontri anche oggi A. decide di comunicare nell'orecchio del compagno e di partecipare a suo modo all'attività. Terminati i racconti ci si alza in piedi e, con le stesse modalità adottate col Gruppo1 inizia l'esplorazione delle caratteristiche della proprio volto, per poi proseguire con la Canzone della faccia. Finita la canzone si torna in cerchio per iniziare l'attività di "scultura" del corpo e del volto dei compagni e i risultati sono i medesimi dei compagni: anche i bambini di questo gruppo sono molto attenti al volto dell'amico da modellare e affrontano con dedizione il compito assegnatogli. Terminata l'attività è già mezzogiorno, pertanto il tempo a disposizione è terminato e ci si saluta senza fare quello che per il Gruppo 1 è stato l'ultimo esercizio: poco male, in quanto è stata comunque una mattinata ricca di momenti significativi e di discussioni interessanti. Anche oggi le relazioni fra i bambini sono state positive per entrambi i gruppi, anche se alcuni

bambini hanno ancora un po' di difficoltà o meglio vergogna nel formare coppie con compagni del sesso opposto o che non siano il proprio amico del cuore. A parte questa notazione, non sono state riscontrate problematiche rilevanti nello svolgere le attività, eccetto una leggera irrequietezza da parte dei bambini del Gruppo 2, composto da alcuni alunni un po' più vivaci di altri. Anche per quanto concerne lo strumento i bambini sembrano essersi trovati a proprio agio con il canale canoro e soprattutto corporeo, che li ha spinti a mettersi in gioco in prima persona come agenti attivi sia della propria trasformazione in statue in movimento che di quella del proprio compagno/a.

Lunedì 10 Febbraio 2014

Sono le 10.35 e oggi inizierà per primo il Gruppo 2. Il Dott. Dotti si posiziona al centro della palestra con le braccia aperte ma per circa mezzo minuto nessuno dei bambini sembra prestargli attenzione (cosa mai accaduta prima d'ora). Anche una volta posizionatisi in cerchio i bambini sono agitati: tossiscono, si strattonano e un paio di bambine iniziano a sgridare alcuni bambini più irrequieti, quasi a voler assumere il ruolo di leader. Il conduttore dice ai bambini di sciogliere il cerchio e di ricominciare da capo e, dopo essersi sparpagliati di nuovo per la palestra ci si rimette in cerchio in silenzio e tranquillità. Ma la calma dura solo qualche secondo e non appena L. e in seguito C. riassumono il ruolo di "capogruppo" facendo notare al conduttore la postura scorretta di un compagno ecco che ricominciano i colpi di tosse e diversi bambini iniziano a sistemarsi freneticamente i vestiti in una generale irrequietezza. Saranno necessari ben 5 minuti e un cerchio rifatto 4 volte per riuscire ad ottenere l'attenzione di tutti e fare così il saluto d'apertura. Appare ben presto chiara la motivazione di questo trambusto: tutte le maestre dei bambini sono malate e una è partita per l' Africa a svolgere del volontariato (come spiegheranno gli stessi bambini); al loro posto ci sono la maestra Tiziana che farà da supplente alla sezione dei blu per circa 3 mesi e un'altra maestra che sostituisce quelle malate. Come mi farà notare lo stesso Dott. Dotti al termine delle attività questo cambiamento nel setting ha notevolmente cambiato l'approccio dei bambini sia nei confronti del conduttore che con il gruppo classe stesso: sin dai

primi minuti si nota infatti come alcuni alunni tra i meno riservati tentino di capeggiare sugli altri e sul conduttore facendone le veci. Una volta finita la discussione e la presentazione delle maestre nuove inizia il giro dei racconti, anche qui non senza difficoltà (per esempio M., bambina solitamente molto tranquilla, afferma: “uffa facciamo sempre le stesse cose”). Tutti raccontano il proprio aneddoto e quando giunge il turno di A., il Dott. Dotti spiega alla nuova maestra la particolare modalità comunicativa di questo bambino il quale fino a poco tempo prima non parlava per niente mentre ora comunica parlando nell’orecchio. Il conduttore inoltre ha reso partecipe l’intero gruppo del fatto che quel giorno stesso per la prima volta A. ha comunicato, sempre parlando a bassa voce e nell’orecchio, con il conduttore chiedendogli di allacciargli la scarpa e aggiunge guardando il bambino negli occhi che l’importante le cose è dirle, ognuno con la propria modalità, facendo notare al bambino il grande progresso che ha fatto per. Termina il giro, anche se non senza interruzioni mentre i bambini parlano. Ci si alza in piedi e mentre il Dott. Dotti cerca di far mettere i bambini in cerchio nota come maschi e femmine tendano a non stare vicini: lancia allora un’attività su due piedi “formare nel più breve tempo possibile un cerchio alternando maschi e femmine”. Dopo svariati tentativi anche questo esercizio è portato a termine con successo. Parte la musica, e con essa anche la prima vera e propria attività della giornata: correre e fermarsi guardando negli occhi le insegnanti dopo il suono del tamburello (quest’attività non è nuova per i bambini, ma è la prima volta che la svolgono in presenza delle nuove maestre). Terminato ciò viene fatta partire una canzone dolce e lenta: i bambini sono indirizzati a camminare per la stanza planando come aeroplani e a chiudere gli occhi continuano a camminare quando richiesto dal conduttore. Sul finire di questa canzone la classe è invitata a formare un trenino, che inizierà a viaggiare per la stanza guidato da Giovanna. Parte un’altra canzone, più ritmata, Giovanna lascia la posizione di “capotreno” e a guidare il treno sarà il bambino dietro di lei dopo aver gridato a gran voce il suo nome; e così via a turno tutti guideranno la locomotiva umana. La particolarità di questo esercizio è che tutti i bambini tranne il guidatore devono tenere gli occhi chiusi, fidandosi ciecamente di chi sta davanti; inoltre il conduttore comunica ai capotreno che è loro il compito di

prendersi cura dei vagoni, pertanto se un bambino si sgancia dal treno è preoccupazione di chi lo guida andarlo a recuperare. Termina il giro ed è ora di ricomporre il cerchio per il saluto finale e riemergono le stesse problematiche dell'inizio: bambini irrequieti e che faticano ad assumere la giusta postura. Il Dott. Dotti fa rifare il cerchio più volte e al terzo tentativo ci si riesce a salutare e termina così l'incontro, durato qualche minuto in più del previsto. Al termine di questi 50 minuti è possibile effettuare delle considerazioni significative relative al comportamento diverso dal solito dei bambini, i quali si sono mostrati irrequieti nello svolgere le attività di routine e, paradossalmente, hanno svolto meglio l'attività del trenino che è stata nuova per loro. Anche la relazione tra i compagni stessi ha mostrato discrepanze rispetto alla norma: i bambini, specialmente le bambine, hanno cercato di prevaricare le une sulle altre, tentando di mostrarsi più competenti e/o al centro dell'attenzione. Ugualmente, con il Dott. Dotti la classe si è mostrata più irruenta, e in un paio di occasioni specialmente M. ha esplicitamente mostrato noia e disinteresse per l'attività proposta. Questo è stato letto da parte mia come un tentativo della classe di volersi mettere in mostra agli occhi delle nuove maestre, a riprova del fatto che un nuovo setting, specialmente dopo che quello precedente si era stabilizzato, può creare evidenti squilibri rilevabili non solo a livello individuale ma anche, e soprattutto, nelle dinamiche gruppalì. È ora il turno del Gruppo 1, e sono già le 11.30 : il cambio delle maestre sembra infatti aver lasciato un po' spaesati anche gli adulti, tanto che sarà necessario aspettare diversi minuti prima che il gruppo arrivi al completo nella palestra. Quando finalmente la classe è al completo l'incontro può avere inizio, col consueto cerchio ordinato e il saluto introduttivo, ma a differenza dei compagni dell'altra classe, questi bambini mantengono la compostezza di sempre (anzi, forse più del solito) ed effettuano il saluto ed il cerchio in modo ineccepibile, tant'è che anche il Dott. Dotti li elogia. Prima di iniziare però col racconto di un evento da parte dei bambini, il conduttore fa notare alla classe la presenza delle nuove maestra e l'assenza per qualche settimana della maestra F. e delle altre maestre ammalate, dopodiché chiede anche ai bambini, come ogni volta, di notare se mancano alcuni dei loro compagni (e nel caso di oggi il compagno assente è solo uno). Questa domanda viene riproposta dallo psicologo

all'inizio di ogni incontro poiché uno dei temi conduttori di diverse attività è proprio quello di "Accorgersi"; più volte infatti è stato sottolineato come non sia sufficiente solo ascoltare o guardare in maniera superficiale per comprendere i fatti e per relazionarsi col mondo ma è necessario imparare ad accorgersi di quanto accade intorno a noi e di ciò che le persone fanno e dicono. Il conduttore infatti ha spesso ricordato ai bambini che a settembre inizieranno un nuovo ed importante percorso, la scuola elementare, e che diventando bambini più grandi questa specifica abilità deve essere allenata più che mai. Inizia il giro di racconti e tutti parlano, tranne A., una bambina timidissima che non se la sente (riguardando i filmati mi accorgo che è stata assente un paio di lezioni e forse non ha preso così confidenza con l'ambiente come il resto della classe). Parte la musica molto lenta e i bambini devono camminare prima ad occhi aperti e poi chiusi seguendone il ritmo e terminata questa si fa il trenino, con le stesse modalità del Gruppo2. L'esercizio piace molto ai bambini e tutti a turno si divertono a fare il capotreno impegna dosi, su invito del Dott. Dotti, a riportare i bambini all'interno della fila qualora si siano staccati. Al termine del giro è ormai mezzogiorno ed è ora di salutarsi nel classico modo. Questa è stata una mattinata molto ricca ed interessante la quale mi ha permesso di osservare in prima persona come il cambio di contesto modifichi in maniera così radicale i gruppi e le loro interazioni e soprattutto come questi cambiamenti non siano lineari e uguali per tutti i gruppi. Pur svolgendo le medesime attività, nello stesso luogo, con lo stesso conduttore e con lo stesso numero di maestra assenti è evidente la diversità di comportamento nei due gruppi.

Lunedì 17 Febbraio 2014

Dopo tanti lunedì grigi e piovosi lunedì 17 febbraio, alle 10.30 come al solito, inizia l'incontro dei bambini con il Dott. Dotti e in sottofondo si sentono le fragorose voci degli alunni della primaria che sono in giardino per la ricreazione. Ad iniziare oggi è il Gruppo 1 e, una volta formato il cerchio, il conduttore fa notare subito a tutti la presenza di M., bambina del Gruppo2 che a causa di un'uscita anticipata solo per quel giorno svolgerà le attività con questi compagni,

e si preoccupa di sapere se alla bambina questo cambio crei problemi: la risposta è negativa. Fatta questa piccola premessa è il momento di fare il saluto iniziale e, contrariamente dal solito, oggi anche i bambini del Gruppo 1 sono leggermente più irrequieti, basterà circa un minuto però per ottenere il silenzio, salutarsi e iniziare così il giro degli ormai usuali racconti tutti seduti in cerchio. Inizia L., che si mostra desideroso di raccontare una piccola disavventura capitatagli il giorno precedente; prosegue il giro, solo in un paio d'occasioni il conduttore deve richiamare i bambini e invitarli all'ascolto, ma in generale l'attenzione è sostenuta, il clima è sereno e tranquillo e tutti i bambini raccontano di sé tranne A., che anche questa settimana non se la sente di parlare: il Dott. Dotti non la forza e le dice che se volesse raccontare l'aneddoto successivamente sarà la benvenuta. Al contrario si può notare come N. si stia pian piano aprendo e come racconti con un po' più di coraggio la propria esperienza. Ci si alza tutti in piedi e il Dott. Dotti dà la prima istruzione ai bambini: formare delle coppie e fidarsi del bambino scelto. Tutti gli alunni corrono da un compagno ed essendo dispari N. rimane da sola e svolgerà l'esercizio con Giovanna. Una volta formate le coppie il conduttore mostrerà con l'aiuto della psicologa l'esercizio da svolgere: camminando seguendo la musica un bambino dovrà condurre il compagno che terrà gli occhi chiusi prima tenendolo per mano, poi guidandolo solo poggiandogli una mano sulla spalla per poi infine lasciarlo andare da solo, e dovrà intervenire correggendone il percorso solo qual'ora questo si stia dirigendo verso altri bambini od ostacoli. Parte la musica, ed è sorprendente vedere come anche questa volta il compito sia svolto in maniera molto seria e come nessuno dei bambini "guidati" tenti di aprire gli occhi per imbrogliare. Dopo circa un paio di minuti viene data una nuova consegna: ogni qual volta due coppie si incontrano i due bambini conduttori dovranno scambiarsi i bambini guidati senza che questi se ne rendano conto, rimescolando così le coppie; anche questa volta i bambini cercano di svolgere il compito al meglio, anche se con qualche difficoltà maggiore, trattandosi di un compito più complesso. Si ritorna poi, terminata la musica, alle coppie iniziali, ripetendo l'intero esercizio invertendo però i ruoli di conduttore e condotto e anche questa volta la seconda consegna, ossia lo scambio dei bambini condotti, crea qualche problema nell'esecuzione e il Dott. Dotti

interviene a chiarire nuovamente la consegna. L'esercizio prosegue nell'assoluta serietà, anche se il conduttore dovrà intervenire ancora qualche volta per aiutare i bambini. È evidente come, proseguendo con gli incontri, le abilità richieste ai bambini siano un pochino sempre più complesse, pertanto talvolta necessitano di sostegno. Termina la musica e, seduti in cerchio, viene chiesto ad ogni bambino se sia stato più bello per loro guidare o essere guidato, ogni bambino dice la propria opinione. Ha suscitato la mia attenzione A. (bambina timidissima e spesso restia) la quale, contrariamente alle mie aspettative, ha dichiarato di aver preferito guidare mentre N., altra bambina molto chiusa, riferisce di aver preferito essere guidata (la risposta di N. invece è risultata "fedele" con le mie aspettative). Il cerchio viene sciolto, i bambini si siedono tutti ad un lato della palestra e ha così inizio la terza ed ultima attività. Il Dott. Dotti ripropone un esercizio già sperimentato dai bambini, ossia la presentazione teatralizzata, questa volta però con una variante: la presentazione avverrà in coppia e, a scelta, un compagno terrà gli occhi chiusi mentre l'altro lo presenterà dicendone il nome davanti a tutta la classe la quale accoglierà la presentazione con un applauso. Iniziano il Dott. Dotti e Giovanna esemplificando il compito per poi iniziare uno per uno tutti i bambini. L'esercizio si svolge senza particolari difficoltà e al termine dell'ultima coppia si sono fatte le 11.25, è giunto il momento di salutarsi e di accogliere il Gruppo 2. I bambini entrano in palestra e anche oggi l'agitazione per il nuovo setting è palpabile e ci vorranno due minuti prima di riuscire a comporre un cerchio composto e salutarsi. Tutti iniziano a raccontare l'avvenimento della settimana al gruppo, questa volta tutti parlano di sé e, come le volte precedenti, anche A. parla a modo proprio nell'orecchio dei compagni. Terminata questa prima fase viene presentata la prima attività, che ha come tema conduttore la fiducia e a tal proposito il conduttore chiede ai bambini quali siano le persone di cui i bambini si fidano; le risposte variano tra mamma, papà, zii e fratelli, solo un paio di bambini risponde "di nessuno", anche se l'affermazione appare ironica. Terminata questa premessa viene introdotta anche nel Gruppo 2 l'attività analoga a quella svolta nell'incontro precedente. Anche in questo caso il gruppo si dimostra abbastanza attento e osservante il compito e non si riscontrano grandi difficoltà, se non quando viene aggiunta alla consegna la nuova indicazione riguardante lo

“scambio” dei bambini guidati, cosa che ha creato qualche difficoltà anche agli altri compagni. Nonostante tutti i bambini abbiano svolto correttamente il compito A. ha avuto qualche difficoltà nel farsi guidare: è stato infatti l'unico bambino che si è dimostrato restio a chiudere gli occhi e tendeva inoltre a guidare il bambino da cui doveva invece essere condotto, spesso spingendo e cambiando di propria iniziativa la direzione, e pertanto è stato più volte corretto dal Dott. Dotti. Terminato l'esercizio però si è ormai fatto mezzogiorno, pertanto non vi è il tempo di svolgere la terza attività, quella teatrale; terminata la musica quindi ci si saluta e ci si dà appuntamento alla settimana successiva. Il clima in entrambi i gruppi è stato disteso e sereno, i bambini sembrano essersi abbastanza adattati al nuovo setting e la mattinata è stata decisamente più gestibile rispetto alla settimana precedente, specialmente per quanto riguarda il Gruppo 2. Altro elemento importante osservabile è stata la predilezione di alcuni bambini ad essere guidati o a guidare, specialmente in relazione alla loro personalità: alcuni bambini infatti si sono rivelati coerenti con la propria personalità finora mostrata nell'esprimere la preferenza nel guidare o essere guidato) – ad esempio A. -, le scelte di altri invece ci hanno stupito.

Lunedì 24 Febbraio 2014

Sono le 10.30 di lunedì 24 febbraio e anche oggi il primo gruppo ad iniziare è l'1. I bambini entrano nella palestra e in maniera composta viene formato il cerchio e ci si saluta. Prima di iniziare il racconto settimanale però il Dott. Dotti invita i bambini ad “aggiustare” il cerchio e a formarne uno “senza spigoli”, mostrando a tutti come solo attraverso questa forma geometrica si ha la possibilità di guardare tutti e contemporaneamente essere guardati. I bambini iniziano a raccontare e il conduttore cerca aiutarli a parlare ad alta voce, in modo tale che tutti riescano a sentirli. Tutti i bambini oggi decidono di raccontarsi, anche A., la quale con voce ferma e sicura pronuncia il suo nome e racconta cosa le è accaduto in settimana. Terminato il giro è il momento di alzarsi in piedi e di iniziare la prima attività la quale consiste in più step: si parte camminando prima liberamente per tutta la stanza e poi seguendo la direzione indicata dal Dott. Dotti il tutto avendo come

sottofondo una melodia lenta e dolce; si prosegue poi con una canzone via via più ritmata e durante la quale i bimbi dovranno camminare liberamente per la stanza per poi fermarsi seguendone le pause. Lo stop per la prima volta senza tamburello (bensì autonomo seguendo il ritmo della canzone) inizialmente crea qualche problema ad alcuni bambini, difficoltà che poi svanisce quando la canzone aumenta d'intensità e tutti iniziano a correre liberamente e senza inibizione alcuna. La musica si ferma. Il Dott. Dotti introduce un nuovo compito: partita la nuova canzone i bambini dovranno sempre camminare per tutta la stanza ma questa volta, allo stop del tamburello, dovranno mimare verso e movimenti di un animale; il Dott. Dotti mostra l'esercizio agli alunni ed essi sembrano entusiasti. Parte la musica ed il compito viene eseguito da tutti, timidi ed estroversi, senza timori o vergogna. Termina la musica e il conduttore spiega ai bambini il terzo ed ultimo esercizio a ritmo di musica della mattinata, più difficile rispetto ai precedenti: una volta partita la musica infatti i bambini dovranno camminare liberamente ma, ad un suono del tamburello essi si dovranno fermare e guardare le maestre, a due suoni dello strumento invece dovranno formare delle coppie e insieme guardare le maestre, a tre suoni i maschi si posizioneranno da un lato della stanza e le femmine dall'altra e a quattro rintocchi tutti i bambini si posizioneranno in gruppo, sempre guardano le maestre. Parte la musica e tutti i bambini non mostrano difficoltà nel compito. Il Dott. Dotti però nota come N. faccia fatica a prendere l'iniziativa quando si tratta di formare le coppie, tendendo sempre a unirsi con i compagni per ultima scegliendo chi resta; il conduttore quindi la sprona, affidandole il compito di "catturare" per prima il primo bambino/a che le passa accanto appena udito il suono del tamburo. La bambina afferra al volo la consegna e una volta ripartita la musica sarà sorprendente osservare la sua determinazione e serenità nello svolgere il compito assegnatole, non riscontrando più inoltre alcuna difficoltà nel sostenere il contatto visivo allo stop, come era avvenuto nel corso dei primi incontri. Termina la musica e con essa l'esercizio. Durante la composizione del cerchio il Dott. Dotti si complimenta di fronte a tutti con N., la quale ha accolto l'invito e ha preso l'iniziativa; fatto ciò ci si saluta e ci si da appuntamento per l'ultimo incontro il 10 marzo, saltando quindi un lunedì a causa del carnevale. Ed in questa atmosfera di serenità e

soddisfazione, sia da parte dei bambini che delle maestre e conduttori, ci si saluta attendendo il gruppo successivo, ossia il 2. I bambini entrano come di consueto nella palestra e, accolti dal conduttore formano il cerchio: sono abbastanza irrequieti, forse ancor più della volta precedente, tant'è che prima di fare il saluto saranno necessari più di 5 minuti (mai successo prima d'ora!). Una volta seduti prima di iniziare il consueto racconto da parte dei bambini il Dott. Dotti fa una premessa rivolgendosi ai bambini stessi e alle maestre: parla di come nel corso delle settimane sia cambiato il "contenitore" nel quale essi si sono trovati a svolgere le attività, passando prima dall'aver con loro tutte le maestre, poi due maestre ad essi sconosciute, fino ad oggi, in cui è tornata una maestra che è stata assente per malattia per due settimane. Il Dott. Dotti spiega quindi come questi cambi abbiano costretto i bambini a ricreare un setting nel quale lavorare, come se tornando a casa non trovassero più i loro genitori ma altre persone con cui convivere, creando ciò un po' di scompiglio e il bisogno di qualche minuto in più di adattamento. Fatte queste premesse iniziano i racconti e, notando che diversi bambini sono ancora irrequieti e si sdraiano a terra, propone a tutti di mettersi nella medesima posizione prona. Prosegue il giro, un bambino riferisce di non ricordare nulla, e passa la parola; al termine dei racconti sono già trascorsi più di 20 minuti, anche quest'attività ha infatti richiesto più di un richiamo e le distrazioni non sono mancate: la nuova ridefinizione del setting ha di nuovo avuto effetto su questo gruppo. Terminata questa prima parte introduttiva iniziano le prime attività seguendo la musica, svolte all'incirca con le stesse modalità del gruppo precedente. Contrariamente al Gruppo 1 alcuni bambini del Gruppo 2 presentano alcune difficoltà nello stop, difficoltà pressoché mai presentate prima d'ora e questo andrebbe sempre fatto ricondurre, come riferito dallo stesso dott. Dotti, dal nuovo cambio di contenitore, nulla di allarmante sembrerebbe, solo reazioni diverse al medesimo cambiamento. Colpisce però come le relazioni fra i bambini non siano interessate da questa irrequietezza, ma riguardino solo la loro relazione con l'autorità (il Dott. Dotti) e lo svolgimento del compito.

Lunedì 10 Marzo 2014

Sono le 10.30 di lunedì 10 marzo ed in perfetto orario entra il Gruppo 2 per l'ultimo incontro con il Dott. Dotti . È tornata anche la maestra Simona e i bambini sono chiaramente più tranquilli della volta precedente. Dopo il saluto iniziale ci si siede in cerchio ma questa volta, per l'ultimo incontro, il Dott. Dotti dice ai bambini che non racconteranno più qualcosa accaduto nella settimana passata perché in quell'ultima mattinata vuole che i bambini guardino al futuro e pensino a cosa accadrà da lì a qualche mese, ovvero l'ingresso alla scuola primaria. Chiede quindi a tutti gli alunni di raccontare cosa immaginano che succederà l'anno seguente in relazione all'ingresso a scuola. Tutti i bambini decidono di parlare e le opinioni sono diverse: da chi dice di pensare che sarà bello ed è contento, altri che pensano sarà difficile, altri facile, altri ancora hanno paura dei compiti ed infine alcuni bambini dicono di non sapere cosa aspettarsi. Termina la prima parte delle attività e, dopo essersi tutti alzati in piedi, inizia il secondo momento della mattinata. Parte la musica e seguendo le indicazioni fornite dal Dott. Dotti i bambini dovranno camminare per la sala diventando ora piccoli piccoli, poi grandi, poi impauriti a causa dei mostri (mimati dal conduttore e Giovanna) e, infine, forti e coraggiosi tanto da far cadere al suolo atterriti i mostri. "Sconfitti" i cattivi l'attività prosegue, il conduttore chiede ai bambini di formare delle coppie e al "via" ogni bambino dovrà mettersi di fronte al compagno, guardarlo negli occhi, congiungere le mani con lui e spingerlo usando solo la forza delle braccia e gridando con tutta la voce possibile. L'esercizio viene ripetuto più di una volta affinché tutti lo svolgano correttamente; tutta la classe partecipa con entusiasmo all'attività e il clima è sereno e gioioso. Termina la musica e con essa questa attività. Il Dott. Dotti invita tutta la classe a disporsi da un lato della palestra e introduce il separé per la terza ed ultima fase dell'incontro, ovvero quella teatrale. A differenza delle altre volte il tema della presentazione di oggi è la forza, così come anticipato da quanto fatto in precedenza. Il conduttore dice ai bambini che questo esercizio dovrà essere svolto per le proprie maestre e per mostrare loro come sono cresciuti in tre anni anche grazie al loro aiuto e come siano diventati dei bambini forti e in grado di affrontare anche quanto c'è fuori dalla scuola dell'infanzia. Il compito consiste quindi nell'andare dietro al telone e, dopo aver guardato i compagni negli occhi e aver fatto un profondo respiro,

pronunciare il proprio nome seguito da un gesto e un'espressione vocale di forza. Osservato l'esempio del Dott. Dotti e Giovanna è poi il turno dei bambini. Dopo i primi bimbi intraprendenti la difficoltà del compito inizia a farsi sentire, non tutti se la sentono di uscire e, a differenza di altri compiti, anche i bambini più estroversi dichiarano di non voler eseguire la consegna, la quale è stata portata a termine in autonomia da poco più di metà classe, e da più femmine rispetto che maschi. I restanti bambini non sono stati esentati dall'esecuzione ma hanno avuto la possibilità di esporsi accompagnati o dal Dott. Dotti o da Giovanna e pronunciando anche solo il proprio nome e ricevendo ugualmente l'applauso; lo stesso è stato per A., per il quale ha prestato la voce il conduttore. Al termine dell'esercitazione viene ricomposto il cerchio, lasciando un piccolo spazio aperto dal quale poter vedere le maestre, le quali sono invitate a dire ai bambini quali miglioramenti hanno notato in queste settimane e se, secondo loro, saranno in grado di affrontare la scuola elementare. Parla la maestra Simona, la quale si complimenta con gli alunni per la forza dimostrata, e assicura che saranno in grado di affrontare anche la scuola che li attende. È il momento dei saluti finali, i bambini se ne vanno sono sorridenti e sereni e anche quest'incontro è stato caratterizzato da relazioni positive, questa volta anche fra il gruppo classe e il conduttore, con il quale i bambini sono stati meno irrequieti: forse proprio il ritorno della maestra Simona ha riassetato quel contenitore che in alcune occasioni è stato modificato. Esce il Gruppo 2 ed entra l'1, sono le 11.20. Come sempre il gruppo è molto tranquillo e poco agitato e dopo il saluto iniziale ci si mette in cerchio per parlare, anche con questo gruppo, delle aspettative di ciascuno sulla scuola. Le opinioni anche in questo gruppo sono diverse, divise tra bambini che ritengono la scuola bella e facile e altri ai quali la nuova esperienza suscita qualche timore. Terminata questa prima fase di racconto inizia anche per il Gruppo 2 l'attività seguendo la musica, la quale viene svolta con le stesse modalità del gruppo precedente e, anche in questo caso, senza alcuna difficoltà, in un clima gioioso e disteso. Non è stato svolto il "gioco" sulla forza, per motivi di tempo, e si è passati quindi alla terza ed ultima esperienza, quella teatrale, nella quale ogni bambino è stato chiamato a mostrare a tutti la propria forza. Nonostante il Gruppo 1 sia composto da diversi bambini piuttosto timidi e

introversi solo due bambine non se la sono sentita di presentarsi da sole e hanno preferito che lo facesse Giovanna al posto loro, rimanendo comunque loro le destinatarie dell'applauso. Anche N., contrariamente alle mie aspettative, se l'è sentita di esprimere la sua forza, decidendo di uscire volontaria e senza il bisogno di essere sollecitata. Al termine dell'attività anche in questo caso i bambini si rivolgono alle maestre le quali si complimentano con la classe per i progressi fatti e augurano agli alunni il meglio per il loro futuro. Sono le 12.00 e dopo gli auguri anche da parte del Dott. Dotti si conclude l'ultimo incontro coi bambini di della scuola dell' infanzia.

4.5.2 Griglie d'analisi dei fenomeni individuali e gruppali rilevati

Verranno di seguito riportate le tre griglie utilizzate per l'analisi degli otto incontri del progetto "Laboratorio teatrale di spontaneità e integrazione", attraverso le quali sarà possibile verificare gli obiettivi del progetto e discutere le considerazioni conclusive.

Resoconti della Griglia per l'analisi del gruppo

Per analizzare i processi e le dinamiche manifestatesi all'interno del gruppo si è scelto di utilizzare l'IPA (Interaction Process Analysis), uno dei pochi strumenti che permette di "catalogare" le dinamiche gruppali non utilizzando il self report. Lo scopo di tale griglia osservativa è quello di rilevare, per ciascun bambino, l'orientamento nell'aria socio – emotiva e quello relativo all'approccio al compito. Nell'analisi verrà utilizzata la griglia progettata da Bales (*cfr. Tabella. 3*), di cui verrà considerata in particolare la relazione fra i punteggi nel modello a 6 fattori e la loro corrispondenza nel modello a 2. Per far ciò verrà assegnato ad ogni categoria osservata un punteggio su di una scala Likert a 5 passi, dove 1 corrisponde al minimo coinvolgimento del bambini rispetto a quella specifica "dinamica", e 5 invece corrisponde al massimo. La tabella è stata riadattata per le specifiche esigenze di questo progetto in modo tale che, in unica tabella, sia

visibile il percorso evolutivo del bambino negli 8 incontri: pertanto nelle colonne è riportato il numero dell'incontro e nella righe la categoria osservativa in esame. Nei riquadri generati dall'incrocio di righe e colonne sarà riportato il punteggio della categoria (da 1 a 5) che il bambino manifesta in quella giornata.

A causa della numerosità delle tabelle generatesi, nel presente trattato ne verranno riportate soltanto quattro, le più significative, delle quali due appartenenti al Gruppo 1 e due al Gruppo 2.

Per ragioni di privacy i nomi dei bambini non verranno riportati, pertanto essi verranno contrassegnati con una lettera dell'alfabeto preceduta dal numero 1 o 2 a seconda del gruppo di appartenenza. I bambini di cui saranno visionate le scale sono: 1 A (femmina), 1 F (maschio), 2 A (femmina) e 2 D (maschio).

MODELLI IPA:

Categorie		Modello a 6 fattori	Modello a 4 fattori	Modello a 2 fattori
1) <i>Si mostra amichevole,</i>		A: Problemi di orientamento	Area- Socio-emozionale Positiva	Area Socio-emotiva
2) <i>Scherza, ride,</i>				
3) <i>Concorda,</i>		B: Problemi di valutazione	Area di Orientamento al Compito: tentativi di risposta	Area di Orientamento al Compito
4) <i>Dà suggerimenti,</i>				
5) <i>Esprime opinioni,</i>		C: Problemi di controllo	Area di Orientamento al Compito: Domande	
6) <i>Dà informazioni;</i>				
7) <i>Chiede informazioni,</i>		D: Problemi di decisione	Area- Socio-emozionale Negativa	Area Socio-emotiva
8) <i>Chiede opinioni,</i>				
9) <i>Chiede suggerimenti,</i>		E: Problemi di gestione della tensione		
10) <i>Non concorda,</i>		F: Problemi di integrazione		
11) <i>Manifesta tensione,</i>				
12) <i>Si mostra ostile,</i>				

Tabella 3

Categorie	1 A - Incontri							
	1	2	3	4	5	6	7	8
1) <i>Si mostra amichevole</i> , ipervaluta gli altri, dà aiuto, gratifica	1	1	2	2		3	3	3
2) <i>Scherza</i> , ride, si mostra soddisfatto	1	1	2	2		3	3	3
3) <i>Concorda</i> , esprime accettazione, comprende, si mostra compiacente	2	2	2	2		2	3	3
4) <i>Dà suggerimenti</i> , direttive che implicano autonomia degli altri	1	1	1	1		1	1	1
5) <i>Esprime opinioni</i> , valutazioni, manifesta sentimenti, desideri, analisi	1	1	2	2		2	2	3
6) <i>Dà informazioni</i> , ripete, chiarisce, conferma	1	2	1	1		1	1	1
7) <i>Chiede informazioni</i> , ripetizioni, chiarimenti, conferme	1	1	1	1		1	1	1
8) <i>Chiede opinioni</i> , valutazioni, analisi, espressione di desideri e sentimenti	1	1	1	1		1	1	1
9) <i>Chiede suggerimenti</i> , direttive, modi possibili d'azione	1	2	1	1		1	2	1
10) <i>Non concorda</i> , rifiuta passivamente, si mostra troppo formale, respinge l'aiuto	1	1	1	1		1	1	1
11) <i>Manifesta tensione</i> , chiede aiuto, tende a fuggire dal campo	4	4	3	3		2	2	2
12) <i>Si mostra ostile</i> , svaluta gli altri, difende o mette in primo piano se stesso	1	1	1	1		1	1	1

Categorie	1 F - Incontri							
	1	2	3	4	5	6	7	8
1) <i>Si mostra amichevole</i> , ipervaluta gli altri, dà aiuto, gratifica	3	3	3		4	4	4	4
2) <i>Scherza</i> , ride, si mostra soddisfatto	3	3	3		4	4	4	4
3) <i>Concorda</i> , esprime accettazione, comprende, si mostra compiacente	3	2	3		4	4	4	4
4) <i>Dà suggerimenti</i> , direttive che implicano autonomia degli altri	2	1	2		1	3	2	1
5) <i>Esprime opinioni</i> , valutazioni, manifesta sentimenti, desideri, analisi	2	2	2		1	1	2	3
6) <i>Dà informazioni</i> , ripete, chiarisce, conferma	2	2	1		1	1	1	1
7) <i>Chiede informazioni</i> , ripetizioni, chiarimenti, conferme	1	2	2		2	1	1	1
8) <i>Chiede opinioni</i> , valutazioni, analisi, espressione di desideri e sentimenti	2	1	1		1	1	1	1
9) <i>Chiede suggerimenti</i> , direttive, modi possibili d'azione	1	1	1		1	1	1	1
10) <i>Non concorda</i> , rifiuta passivamente, si mostra troppo formale, respinge l'aiuto	1	1	1		1	1	1	1
11) <i>Manifesta tensione</i> , chiede aiuto, tende a fuggire dal campo	2	1	1		1	1	1	1
12) <i>Si mostra ostile</i> , svaluta gli altri, difende o mette in primo piano se stesso	1	1	1		1	1	1	1

Categorie	2 A - Incontri							
	1	2	3	4	5	6	7	8
1) <i>Si mostra amichevole</i> , ipervaluta gli altri, dà aiuto, gratifica	4	4	3	4	2	3	4	4
2) <i>Scherza</i> , ride, si mostra soddisfatto	3	4	3	4	2	3	4	4
3) <i>Concorda</i> , esprime accettazione, comprende, si mostra compiacente	4	3	3	4	1	2	4	4
4) <i>Dà suggerimenti</i> , direttive che implicano autonomia degli altri	3	3	3	2	5	4	5	2
5) <i>Esprime opinioni</i> , valutazioni, manifesta sentimenti, desideri, analisi	3	2	3	3	5	3	4	2
6) <i>Dà informazioni</i> , ripete, chiarisce, conferma	2	2	2	2	3	3	4	2
7) <i>Chiede informazioni</i> , ripetizioni, chiarimenti, conferme	2	2	2	2	3	2	3	2
8) <i>Chiede opinioni</i> , valutazioni, analisi, espressione di desideri e sentimenti	1	3	2	1	2	1	2	1
9) <i>Chiede suggerimenti</i> , direttive, modi possibili d'azione	2	2	1	1	2	1	2	1
10) <i>Non concorda</i> , rifiuta passivamente, si mostra troppo formale, respinge l'aiuto	1	1	1	1	4	2	2	1
11) <i>Manifesta tensione</i> , chiede aiuto, tende a fuggire dal campo	2	1	1	1	3	2	3	1
12) <i>Si mostra ostile</i> , svaluta gli altri, difende o mette in primo piano se stesso	1	1	1	1	4	1	2	1

Categorie	2 D - Incontri							
	1	2	3	4	5	6	7	8
1) <i>Si mostra amichevole</i> , ipervaluta gli altri, dà aiuto, gratifica	2	4	4	4	4	4		4
2) <i>Scherza</i> , ride, si mostra soddisfatto	4	3	4	2	3	3		3
3) <i>Concorda</i> , esprime accettazione, comprende, si mostra compiacente	3	3	4	2	2	2		2
4) <i>Dà suggerimenti</i> , direttive che implicano autonomia degli altri	1	1	1	1	1	2		1
5) <i>Esprime opinioni</i> , valutazioni, manifesta sentimenti, desideri, analisi	1	1	1	2	3	2		3
6) <i>Dà informazioni</i> , ripete, chiarisce, conferma	1	1	1	1	1	1		1
7) <i>Chiede informazioni</i> , ripetizioni, chiarimenti, conferme	1	1	1	1	1	1		1
8) <i>Chiede opinioni</i> , valutazioni, analisi, espressione di desideri e sentimenti	1	1	1	1	1	1		1
9) <i>Chiede suggerimenti</i> , direttive, modi possibili d'azione	1	1	1	1	1	1		1
10) <i>Non concorda</i> , rifiuta passivamente, si mostra troppo formale, respinge l'aiuto	1	1	1	1	1	2		1
11) <i>Manifesta tensione</i> , chiede aiuto, tende a fuggire dal campo	1	1	3	3	1	4		1
12) <i>Si mostra ostile</i> , svaluta gli altri, difende o mette in primo piano se stesso	1	1	1	1	1	3		1

Resoconti della Griglia per l'osservazione degli strumenti e la codifica delle abilità acquisite

Di seguito verranno presentati i risultati delle tabelle riguardanti l'osservazione e la codifica della qualità delle abilità rilevate nel corso degli 8 incontri. A differenza della precedente griglia, che era già presente in letteratura, lo strumento qui utilizzato è stato creato ad hoc per misurare le variabili in esame. Nello specifico sono state individuate 12 abilità che, nel corso del laboratorio, sono state richieste ai bambini e si è voluto creare una griglia la quale, racchiudendole, valutasse su una Scala Likert a 7 punti quanto l'abilità richiesta in quello specifico giorno fosse padroneggiata dal bambino; dove con 1 si intende il livello minimo di padronanza e con 7 il massimo. L'obiettivo è quindi quello di verificare se col passare delle settimane avvenga nei bambini un rafforzamento delle competenze, specialmente quelle in cui si mostrano più deficitarii. Per far ciò quindi nelle colonne, come nella griglia precedente, sono elencati gli 8 incontri, mentre nelle righe sono collocate le 12 abilità in gioco. Nell'incrocio fra righe e colonne sarà collocato un numero da 1 a 7 corrispondente al livello di acquisizione dell'abilità da parte del bambino. Poiché non tutte e 12 le competenze richieste sono presenti in ogni incontro, la competenza non richiesta in un determinato giorno sarà contrassegnata con una X.

Di seguito verranno riportate, sempre per le ragioni espresse in precedenza, solo le 4 tabelle di 4 alunni; per conferire continuità all'analisi ed effettuare un confronto incrociato finale si è scelto di utilizzare anche in questo caso gli stessi 4 bambini, le cui griglie sono state visionate in precedenza.

1 A - INCONTRO	1	2	3	4	5	6	7	8
ABILITA' IN GIOCO					assente			
<i>Ingresso nella dimensione rituale</i>	3	4	6	6		7	7	7
<i>Acquisizione presenza scenica</i>	2	1	3	3		5	5	6
<i>Saper guardare l'altro</i>	3	3	4	4		4	6	6
<i>Accettare lo sguardo su di sé</i>	2	2	4	4		4	4	6
<i>Ascoltare la storia dell'altro</i>	7	7	7	7		7	7	7
<i>Entrare velocem. in un ruolo</i>	2	2	4	5		6	6	6
<i>Mantenere il ruolo</i>	2	2	5	4		5	5	5
<i>Fare gli stop</i>	2	1	3	6		6	X	X
<i>Alternanza comunicativa</i>	2	2	2	3		3	X	X
<i>Tenere conto dei partner</i>	X	X	3	6		4	4	4
<i>Capacità di chiusura</i>	X	X	2	X		4	X	7
<i>Decentramento percettivo</i>	2	2	2	3		3	4	4

1 F - INCONTRO	1	2	3	4	5	6	7	8
ABILITA' IN GIOCO				assente				
<i>Ingresso nella dimensione rituale</i>	4	4	4		5	7	7	7
<i>Acquisizione presenza scenica</i>	4	5	5		7	7	7	7
<i>Saper guardare l'altro</i>	2	2	5		5	5	5	6
<i>Accettare lo sguardo su di sé</i>	6	6	6		X	6	6	6
<i>Ascoltare la storia dell'altro</i>	7	7	7		7	7	7	7
<i>Entrare velocem. in un ruolo</i>	3	5	4		4	5	4	7
<i>Mantenere il ruolo</i>	3	6	6		6	6	4	7
<i>Fare gli stop</i>	7	7	7		7	7	X	X
<i>Alternanza comunicativa</i>	3	3	4		6	6	X	X
<i>Tenere conto dei partner</i>	X	X	6		7	7	7	7
<i>Capacità di chiusura</i>	X	X	6		7	7	X	7
<i>Decentramento percettivo</i>	5	5	5		6	6	6	6

2 A - INCONTRO	1	2	3	4	5	6	7	8
ABILITA' IN GIOCO								
<i>Ingresso nella dimensione rituale</i>	3	3	4	4	1	3	2	6
<i>Acquisizione presenza scenica</i>	4	6	4	6	5	6	6	6
<i>Saper guardare l'altro</i>	3	6	4	5	5	6	6	6
<i>Accettare lo sguardo su di sé</i>	3	5	4	5	X	5	6	3
<i>Ascoltare la storia dell'altro</i>	5	5	5	5	3	4	3	6
<i>Entrare velocem. in un ruolo</i>	5	5	3	6	6	6	6	2
<i>Mantenere il ruolo</i>	6	6	6	6	7	6	7	5
<i>Fare gli stop</i>	5	7	7	7	7	7	X	X
<i>Alternanza comunicativa</i>	5	5	5	5	4	4	X	X
<i>Tenere conto dei partner</i>	X	X	4	6	6	6	6	5
<i>Capacità di chiusura</i>	X	X	3	6	6	6	X	4
<i>Decentramento percettivo</i>	3	3	3	4	3	4	5	5

2 D - INCONTRO	1	2	3	4	5	6	7	8
ABILITA' IN GIOCO							assente	
<i>Ingresso nella dimensione rituale</i>	3	6	6	6	4	6		7
<i>Acquisizione presenza scenica</i>	3	3	5	4	7	6		6
<i>Saper guardare l'altro</i>	4	4	4	5	5	3		6
<i>Accettare lo sguardo su di sé</i>	2	4	3	6	X	4		5
<i>Ascoltare la storia dell'altro</i>	4	6	6	6	6	5		7
<i>Entrare velocem. in un ruolo</i>	4	6	3	6	6	4		3
<i>Mantenere il ruolo</i>	5	6	6	6	6	6		6
<i>Fare gli stop</i>	5	6	7	7	7	7		X
<i>Alternanza comunicativa</i>	4	5	5	6	3	3		X
<i>Tenere conto dei partner</i>	X	X	4	6	4	4		6
<i>Capacità di chiusura</i>	X	X	6	6	6	6		6
<i>Decentramento percettivo</i>	5	5	3	6	6	5		3

Resoconti della griglia per l'analisi delle emozioni

Nella terza ed ultima griglia, utilizzata per osservare il laboratorio teatrale di spontaneità, sono riportate quattro delle sei emozioni primarie, le più significative rispetto al target utilizzato. Anche questo strumento, così come il precedente, è stato creato ad hoc: non sono stati infatti individuati in letteratura strumenti in grado di codificare, attraverso l'osservazione dei comportamenti, le emozioni di bambini in età prescolare. Pertanto si è deciso di creare una griglia la quale contenga nelle righe la progressione degli incontri, mentre nelle colonne le quattro emozioni primarie considerate; nell'intersezione generata da righe e colonne sarà indicato, su una Scala Likert a 7 passi, l'intensità di ogni specifica emozione rilevata in ogni giornata nel bambino. Si è scelto anche in questo caso di utilizzare una scala a 7 passi, poiché meglio rappresentativa delle diverse sfumature e intensità delle emozioni. Infine, così come per gli esempi precedenti, anche in questo caso verranno presentati nelle tabelle a seguire i risultati di quattro bambini; per ragioni di continuità e per poter effettuare poi un confronto trasversale fra le diverse variabili osservate, si tratta degli stessi bambini le cui griglie sono state precedentemente riportate.

1 A - INCONTRO:	1	2	3	4	5	6	7	8
EMOZIONE MANIFESTATA					assente			
<i>RABBIA</i>	1	1	1	1		1	1	1
<i>GIOIA</i>	1	1	2	2		3	5	4
<i>TRISTEZZA</i>	3	3	3	2		3	1	1
<i>SORPRESA</i>	2	1	1	2		2	5	4

1 F - INCONTRO:	1	2	3	4	5	6	7	8
EMOZIONE MANIFESTATA				assente				
<i>RABBIA</i>	1	1	1		1	1	1	1
<i>GIOIA</i>	3	4	6		5	6	7	5
<i>TRISTEZZA</i>	1	1	1		3	2	1	1
<i>SORPRESA</i>	3	1	1		4	1	1	4

2 A - INCONTRO:	1	2	3	4	5	6	7	8
EMOZIONE MANIFESTATA								
<i>RABBIA</i>	1	1	1	1	4	3	4	1
<i>GIOIA</i>	5	5	6	6	2	3	4	5
<i>TRISTEZZA</i>	1	1	2	1	4	5	3	2
<i>SORPRESA</i>	4	2	1	1	3	5	3	4

2 D - INCONTRO:	1	2	3	4	5	6	7	8
EMOZIONE MANIFESTATA							assente	
<i>RABBIA</i>	1	1	1	1	1	1		1
<i>GIOIA</i>	3	4	4	5	5	5		5
<i>TRISTEZZA</i>	2	1	1	2	1	2		2
<i>SORPRESA</i>	5	2	1	1	5	2		2

4.6 Discussione e conclusioni

Dopo aver analizzato attraverso appositi strumenti i vari costrutti in questione, nella sezione a seguire si cercherà di ridare un senso al lavoro svolto, analizzando non solo l'evoluzione globale dei due gruppi nelle 8 settimane rispetto alle specifiche variabili, ma anche alcuni aspetti particolari e caratteristici dei singoli bambini e i loro sviluppi. Riportando porzioni delle griglie utilizzate si cercherà di esemplificare al meglio i mutamenti osservati in alcuni singoli bambini, analizzando anche in che modo la natura del compito, in relazione alle caratteristiche personali, influisca sui cambiamenti operati grazie alle tecniche attive. Lo scopo di questo lavoro, oltre agli obiettivi già esplicitati, è anche quello di dimostrare, attraverso valori concreti, quanto i metodi attivi moreniani siano in grado di operare concretamente per promuovere il cambiamento, dimostrando la loro efficacia all'interno di una progettazione di comunità. Nelle conclusioni di quanto analizzato, però, non si intende riportare soltanto quanto di positivo emerso, ma anche le perplessità, le critiche e le idee per poter sviluppare in futuro analoghi lavori, sull'onda di un rinnovato miglioramento.

4.6.1 Raggiungimento degli obiettivi e discussione dei risultati

Dopo aver compilato i diari di bordo e le griglie d'analisi dei fenomeni osservati, è giunto il momento di analizzare quanto emerso dagli strumenti utilizzati, e verificare se essi hanno promosso il raggiungimento degli obiettivi di questo lavoro.

Primo obiettivo

Senza alcun dubbio è possibile affermare che il primo obiettivo, ovvero la osservazione delle attività socio drammatiche svolte in un gruppi di bambini in età pre scolare e l'acquisizione di informazioni circa le modalità dello svolgimento degli incontri ha prodotto elementi interessanti e significativi. I diari di bordo, affiancati della registrazioni, sono stati infatti fondamentali per la registrazione delle attività e delle dinamiche intervenute negli incontri volta con volta. Tale strumento consente quindi una registrazione puntuale, fedele e dettagliata di quanto osservato, in modo tale che, anche a distanza di tempo, quanto descritto possa essere nuovamente consultato per il confronto o la stesura di nuove osservazioni critiche.

Secondo obiettivo

Anche le griglie utilizzate per l'analisi dei processi e delle interazioni gruppali si sono dimostrate proficue: il secondo obiettivo infatti, ovvero l'analisi della evoluzione delle interazione e dei vissuti emotivi dei bambini in ogni incontro, può considerarsi raggiunto con successo. I tre strumenti infatti, in maniera concisa ma efficace, hanno fatto emergere le evoluzioni, i regressi e gli stalli dei processi osservati, consentendo di giungere a delle conclusioni generalizzate rispetto all'efficacia del metodo e ai processi e alle dinamiche da esso prodotti.

Vediamo nello specifico cosa è emerso da ciascuna delle tre griglie nei due gruppi.

L'analisi del gruppo

Dall'analisi dei dati emersi è possibile osservare come vi sia stato all'interno della macro Area Socio – Emotiva positiva un generale incremento dei punteggi, il quale ha proceduto di pari passo col passare delle settimane. Questo a testimonianza di quanto l'esercizio alle pratiche gruppali determini una maggiore dimestichezza con gli strumenti e le abilità da esso richieste, affinando sempre più le abilità gruppali. Ciò è stato riscontrato in buona parte dei bambini, anche se alcuni, caratterialmente molto timidi, sono rimasti piuttosto in superficie, senza addentrarsi troppo nelle relazioni gruppali e senza mettersi in evidenza rispetto al gruppo; nello specifico quanto appena descritto è stato rilevato con maggiore intensità nei bambini del Gruppo 1, tendenzialmente più timidi e riservati rispetto ai compagni della sezione 2. Per quanto riguarda invece l'Area relativa all'orientamento al compito e quella riguardante l'Area Socio – Emotiva negativa, i valori si sono rivelati molto bassi per quasi tutti i bambini di entrambi i gruppi: pressoché nessuno dei bambini ha infatti mai manifestato un atteggiamento ostile verso il gruppo né, allo stesso modo, si è mai esposto in prima persona esprimendo opinioni o dando direttive al gruppo riguardo l'esecuzione di un compito. Una delle poche eccezioni riguardo le due aree appena descritte riguarda la bambina A del Gruppo 2 la quale, di temperamento intraprendente ma contenuto, durante la fase centrale del laboratorio (precisamente negli incontri 5, 6 e 7), è stata protagonista di diversi episodi in cui ha cercato di veicolare l'attenzione su di sé cercando di limitare l'autonomia decisionale dei compagni (*cfr. didascalia 1*).

4) Dà suggerimenti, direttive che implicano autonomia degli altri	2	3	3	2	5	4	5	2
---	---	---	---	---	---	---	---	---

Didascalia 1

Rileggendo i diari di bordo è possibile notare come gli incontri durante i quali questa bambina ha mostrato punteggi elevati in aree quali, ad esempio, *Dà*

suggerimenti, siano gli stessi in cui è avvenuto il cambio di setting, passando dalle maestre conosciute alle supplenti. In tali occasioni la bambina ha cercato di prevaricare sul gruppo classe, cercando di veicolare più di una volta la conversazione: questo a ulteriore conferma di quanto il contesto non solo fisico, ma anche degli affetti, influisca sul singolo e, di riflesso, sulle relazioni gruppali

L'osservazione della abilità acquisite

L'obiettivo di questa griglia era di verificare se, nel corso delle settimane, i bambini mostrassero una crescente padronanza delle abilità richieste durante le attività. L'elenco delle abilità presenti all'interno del laboratorio è stato definito dallo stesso conduttore, il Dott. Dotti, durante l'incontro di presentazione del progetto alle famiglie dei bambini a cui esso era rivolto. Tali abilità fatte sperimentare e poi richieste ai bambini non sono semplici esercizi fini a se stessi, bensì permettono ai piccoli protagonisti di mettersi in relazione con attività che richiedono il rispetto di una regola, la modulazione del proprio comportamento o, ancora, la gestione del proprio corpo e della propria gestualità.

Analizzando questa griglia osservativa è emerso come, in entrambi i gruppi, pressoché tutti i bambini abbiano manifestato col passare delle settimane un personale incremento di padronanza delle abilità richieste. Talvolta, a causa dello intervento di variabili quali ad esempio la stanchezza, il cambio di setting o l'ostilità verso un compito, è capitato che i bambini subissero delle regressioni rispetto a una specifica attività; questi sono stati considerati, durante le analisi, degli accadimenti passeggeri dovuti a particolari variabili in gioco e non condizioni stabili determinanti. Di seguito (*Didascalia 2 e 3*) è riportata una sezione della griglia di una bambina (A) appartenente al Gruppo 1 la quale all'inizio del percorso ha manifestato grandi difficoltà nell'effettuare lo stop e nell'accettare lo sguardo su di sé. Questa bambina ritengo sia l'esempio più eclatante di come nel corso dei due mesi di attività sia stato possibile iniziare ad aprire in lei un varco nella timidezza e nella paura verso se stessa e verso gli altri.

<i>Fare gli stop</i>	2	1	3	6		6	X	X
----------------------	---	---	---	---	--	---	---	---

Didascalia 2

<i>Accettare lo sguardo su di sé</i>	2	2	4	4		4	4	6
--------------------------------------	---	---	---	---	--	---	---	---

Didascalia 3

Griglia per l'analisi delle emozioni

Il focus della terza ed ultima griglia d'analisi gruppale riguarda le emozioni: nello specifico lo scopo di questo strumento è di rilevare, attraverso l'osservazione dei comportamenti, il grado di intensità di quattro delle emozioni primarie sperimentate dai bambini, (Rabbia, Gioia, Tristezza e Sorpresa). In generale è stato osservato come, in entrambi i gruppi, i punteggi relativi alla Gioia siano stati piuttosto elevati in quasi tutti gli incontri, mentre quelli della Rabbia pressoché pari a 1 – 2 per quasi tutti i bambini. Per le restanti due emozioni, invece, non è stato possibile tracciare un andamento regolare in quanto ogni bambino, a seconda della propria disposizione personale o del compito col quale si è cimentato in uno specifico giorno, ha manifestato punteggi diversi e isolati.

Di seguito (*Didascalia 4*) verrà riportata l'evoluzione del punteggio rispetto alla emozione "Sorpresa" di un bambino (D.) del Gruppo 2.

<i>SORPRESA</i>	5	2	1	1	5	2		2
-----------------	---	---	---	---	---	---	--	---

Didascalia 4

Il bambino in questione presenta mutismo selettivo dalla nascita ed interessante notare come nel primo e nel quinto giorno di attività il suo livello di sorpresa manifestato a livello non verbale sia così elevato. Rileggendo i diari di bordo si può notare come, in entrambe le giornate, il conduttore affronti con serenità e

disponibilità la difficoltà del bambino, evitando di spronarlo nel fare ciò che, allo stato attuale, non riesce a fare, ma riconoscendo davanti all' intero gruppo classe e alla nuova insegnante ciò che, invece, è in grado di fare.

4.6.2 Conclusioni

Per concludere è quindi possibile affermare che tutti gli obiettivi, accetto il *follow up*, sono stati raggiunti con successo; si è infatti riusciti ad osservare la struttura e le modalità di svolgimento di un intervento sociodrammatico con bambini in età pre scolare ed è stato possibile verificare come, nel corso degli incontri, le interazioni gruppali e l' approccio a compiti nuovi producano, a medio termine, riscontri positivi nell' ambito delle relazioni gruppali e della consapevolezza del se. Anche gli strumenti utilizzati per effettuare l' indagine e l' analisi si sono dimostrati adeguati; nello specifico il diario di bordo ha avuto il grande vantaggio di essere di facile e rapida consultazione durante la stesura dell' analisi, rapidità che non sarebbe stata raggiungibile attraverso il solo utilizzo delle videoregistrazioni come unica fonte a cui attingere per ricordare quanto osservato. Infine, anche le stesse griglie, esaurienti ma concise, si sono rivelate (nonostante gli scetticismi iniziali) di rapida ed efficace consultazione permettendo non solo un' organizzazione ordinata dei dati, ma anche un rapido confronto fra i soggetti. Per quanto riguarda invece il terzo obiettivo del progetto, esso può rappresentare un interessante spunto per un' indagine di *follow up* futura, effettuata sulla base dei dati già raccolti. A causa dell' anno scolastico ancora in corso, infatti, non è stato possibile verificare se, a distanza di mesi, i miglioramenti riscontrati nei bambini si siano mantenuti stabili nel tempo; pertanto allo stato attuale si considereranno solo i dati relativi al miglioramento globale dei bambini nel corso delle 8 settimane.

5. CONCLUSIONI

L'obiettivo, già parzialmente dichiarato nel titolo, di questo elaborato è stato quello di dimostrare se, e in che modo, un incontro proficuo e generativo fra i metodi attivi e la progettazione sociale di comunità fosse possibile. Per far ciò è stato necessario risalire "a monte", descrivendo l'origine e l'evoluzione dei metodi attivi, da Moreno sino ai neo – moreniani, poiché solo attraverso l'analisi storico – teorica di uno strumento e, in qualche modo, di una "corrente di pensiero" è possibile realizzare una conoscenza utile e proficua. Dallo studio dello "strumento", il secondo capitolo si è occupato della descrizione del setting, ovvero la comunità, all'interno della quale poter attivare progetti che includano i metodi attivi. Solamente attraverso lo studio delle *due facce della medaglia* è stata possibile la stesura della terza parte, la quale è stata l'anello di congiunzione di quanto scritto in precedenza. Nella terza sessione sono stati infatti riportati esempi concreti di come, all'interno del contesto italiano, siano stati realizzati importanti ed accreditati interventi comunitari utilizzando le metodologie moreniane. Si è scelto di presentare non solo diversi tipi di progetti, ma anche diversi target con cui essi sono stati realizzati, al fine di dimostrare come i metodi attivi godano di una trasversalità applicativa. Al termine della prima sezione dell'elaborato, prevalentemente descrittiva, segue poi la seconda e consistente sezione del lavoro: l'osservazione e l'analisi di un progetto di comunità svoltosi presso una scuola dell'infanzia, progetto ovviamente svolto attraverso l'ausilio di tecniche attive adattate alla giovane età dei fruitori. Questo progetto si è mostrato rilevante per due ragioni: la prima è prettamente soggettiva, in quanto ha permesso alla sottoscritta di osservare in prima persona lo svolgimento di attività sociodrammatiche e verificare, settimana dopo settimana, i piccoli cambiamenti visibili nei bambini; la seconda ragione invece è più oggettiva. Il progetto ha infatti dimostrato, a ulteriore conferma della plasticità del metodo, come le tecniche psicodrammatiche siano utilizzabili anche con bambini in età pre scolare, e come esse siano apprezzate ed utili all'interno del percorso formativo, personale e gruppal. Dai dati infatti emerge chiaramente come le abilità gruppal, attentive, di approccio al compito e alla "regola" siano migliorate nel corso delle settimane, e tale miglioramento è ancor più visibile nello specifico caso di alcuni bambini, i

quali, inizialmente carenti in specifiche aree, con l' esercizio e l' interazione hanno notevolmente ampliato la gamma delle proprie potenzialità personali e relazionali.

Nonostante questi indiscussi valori e potenzialità del progetto però, all'interno del percorso di osservazione e rielaborazione dei dati sono emerse anche alcune criticità. Una di queste riguarda il setting all' interno del quali si sono svolte le attività: durante la quinta settimana di attività infatti, a causa di impegni o malattie delle maestre, si sono verificate parecchie assenze di quest' ultime. Osservando le registrazioni si può chiaramente notare una modifica non solo del setting organizzativo, ma anche una modifica delle modalità operative e internazionali dei bambini, i quali sono stati notevolmente destabilizzati da tali cambiamenti: considerando anche il fatto che tali assenze si sono verificate a metà del percorso, quando i primi cambiamenti iniziavano a manifestarsi. Ovviamente tali assenze si sono verificate per cause di forza maggiore e non a causa di negligenze da parte delle insegnanti, pertanto tale osservazione critica è rivolta al processo, e non certamente alle docenti. Un secondo elemento di criticità riguarda invece la assenza di un feedback a lungo termine da parte delle maestre: prima di iniziare l' osservazione del progetto infatti è stata effettuata un' intervista con le insegnanti (i cui contenuti sono riportati nell' Appendice); lo scopo di questo colloquio è stato sia quello di raccogliere informazioni tecniche circa il progetto, sia avere opinioni riguardanti la sua utilità a medio e lungo termine rispetto ai bambini. Per questioni logistiche è stata effettuata solo l' intervista precedente l' inizio del laboratorio, mentre non è stato possibile effettuarne un' altra al termine dell' anno scolastico (poiché esso è tutt' ora in corso). Sarebbe pertanto interessante poter contattare nuovamente le maestre ed effettuare con esse una nuova intervista, per verificare se i miglioramenti emersi dalle griglie osservative si sono mantenuti nei mesi o se sono svaniti col trascorrere delle settimane. Alla luce di quanto emerso dall' osservazione e dalle griglie pertanto sarebbe interessante effettuare una analisi più dettagliata di alcuni specifici bambini, ad esempio di coloro che hanno manifestato un maggior giovamento dall' intervento o di coloro ai quali lo intervento, in prima istanza, sembra non aver provocato nessuna modificazione comportamentale o internazionale. Infine, un' ulteriore ipotesi sullo sviluppo

futuro di questo progetto mi viene fornita dalle stesse insegnanti durante il primo colloquio con loro: sembrerebbe infatti non esistere una continuità fra il progetto svolto alla scuola dell'infanzia e le attività extradidattiche della scuola primaria. Una maestra in particolare ha manifestato la sua amarezza non notare come, a un anno di distanza, i grandi miglioramenti fatti da una bambina con sindrome di Down durante il laboratorio teatrale si siano pressoché azzerati dopo il passaggio alla primaria, proprio a causa dell'interruzione del progetto, il quale non è previsto nel P.o.f. (Piano dell'offerta formativa) del successivo ordine scolastico. Pertanto, un possibile rilancio futuro del progetto potrebbe includere un percorso anche per i bambini delle scuole elementari che preveda l'utilizzo dei metodi attivi.

Al termine di questa dissertazione teorica e pratica, pertanto, credo sia possibile rispondere in maniera categoricamente affermativa alla domanda iniziale: lo incontro fra metodi attivi e progettazione di comunità è assolutamente generativo, ed è stato infatti dimostrato come sul territorio siano presenti svariati progetti che richiedono specificatamente le tecniche attive.

Questa diffusione dello strumento è senza dubbio un grande riconoscimento alla dignità terapeutica al metodo; spesso infatti, in virtù degli strumenti e delle tecniche inusuali e pittoresche utilizzate, metodi quali lo psicodramma e il sociodramma sono stati considerati dai profani e dalle istituzioni strumenti con una minor validità ed efficacia rispetto alle metodologie tradizionali. Spesso però, (come mi è parso di notare durante il personale percorso di studi) gli stessi psicologi, i quali dovrebbero promuovere e progettare nuovi interventi calibrati su questi strumenti, non vengono ancora sufficientemente istruiti e spronati alla conoscenza di questo mondo terapeutico. Credo infatti che prevalga ancor oggi lo stereotipo classico della psicoterapia clinica come unica declinazione dell'intervento psicologico; ma se non è la stessa categoria degli psicologi a promuovere la conoscenza, la divulgazione e l'utilizzo dei metodi attivi all'interno del più accessibile contesto comunitario, rispetto al classico setting clinico, chi altri può farlo? Negli ultimi anni però, fortunatamente, nonostante le difficoltà economiche e i tagli che svariati progetti di comunità hanno subito, l'ascesa e l'affermazione di progetti che includano l'ausilio dei metodi attivi

sembra continuare. Quello che è necessario, a mio avviso, è una più decisa rivendicazione dell'efficacia e della professionalità di questi strumenti, da alcuni non ancora considerati nel pieno delle proprie potenzialità.

Appendice

Intervista alle insegnanti della scuola dell'infanzia prima dell'inizio del laboratorio

Nella mattinata del 7 Gennaio, una settimana prima l'inizio del Laboratorio Teatrale di spontaneità e integrazione, mi sono recata - previo appuntamento con la maestra responsabile del progetto - presso la scuola dell'infanzia in cui si sarebbe svolto il progetto del prof. Dotti per effettuare una piccola intervista alle insegnanti che da ormai dieci anni assistono a questo laboratorio. L'obiettivo dell'intervista, effettuata in tre momenti con cinque insegnanti della scuola, è stato innanzitutto quello di comprendere la tipologia del setting organizzativo e relazionale in cui il progetto si sarebbe svolto e, non di minor importanza, indagare le aspettative e le convinzioni delle maestre rispetto all'iniziativa. Essendo a conoscenza del fatto che il laboratorio non era una novità in questa scuola, il valore aggiunto che ho potuto dare all'intervista è stato proprio quello di effettuare delle domande anche sugli esiti del progetto negli anni passati. Questo ha avuto il grande vantaggio di creare in me delle aspettative riguardo al laboratorio che sarei andata ad osservare, e soprattutto mi ha permesso di creare delle "categorie d'analisi" (sulla base delle informazioni raccolte) per guidare l'osservazione delle attività.

Le domande sottoposte alle insegnanti sono state le seguenti:

- So che questo progetto si svolge ormai da anni nella vostra scuola: come mai avete deciso di riproporlo anche quest'anno? Quali riteniate siano i punti di forza? Perché è così importante?
- Come siete entrate in contatto per la prima volta con queste tecniche? Quel'è stata la vostra prima impressione? (se risposta è negativa, chiedere cosa ha fatto cambiare loro idea)
- Nel corso degli anni quali sono state le risposte delle famiglie a questa attività? Siete state sostenute o talvolta ostacolate?

- Per quanto riguarda i bambini invece, qual è il loro atteggiamento circa il percorso proposto? (Sono entusiasti o riluttanti)
- Alla fine del percorso, avete notato negli scorsi anni dei cambiamenti, anche se minimi, nelle dinamiche gruppali dei bambini?
- So che quest'anno (e credo anche altri anni) è presente un bambino disabile nel gruppo: quali giovamenti, se crediate che ve ne siano, può portare un'esperienza simile? Sia a livello del singolo che in relazione col gruppo.

Dalle tre interviste effettuate con le cinque insegnanti della scuola dell'infanzia si può dire che sono emersi dei contenuti decisamente coerenti e congruenti fra tutte le maestre, questo anche a dimostrazione della coesione presente nell'èquipe delle docenti. In primo luogo esse hanno spiegato come il progetto del laboratorio teatrale di sociodramma si svolga ormai da dieci anni nella loro scuola, e che sono venute in contatto con questi metodi in quanto gli sono stati presentati da una loro ex collega, nonché moglie del dott. Dotti. Pertanto, dopo aver sperimentato anni addietro questa modalità, ogni anno decidono di riproporla all'interno del proprio progetto formativo, in virtù delle grandi potenzialità che presenta. Uno dei punti di forza del percorso, dicono le insegnanti, è come esso sia un grado di far emergere chiaramente, anche agli occhi dei non esperti, i punti di forza e le difficoltà di ogni bambino. Un aspetto importante del progetto poi, e anche su questo punto tutte le maestre si sono trovate concordi, è dato dalla presenza di una figura maschile, il dott. Dotti, a conduzione degli incontri. Circondati quotidianamente da insegnanti e altre figure professionali di sesso femminile, si ritiene molto importante per i bambini la presenza di una figura maschile ferma e autorevole, ma mai autoritaria. La figura del Dott. Dotti - così chiamato anche dalle insegnanti - è considerata inoltre dalle maestre positiva e rispondente, e in grado di stimolare positivamente i bambini, anche spronandoli qual'ora necessario.

Alla domanda riguardo come i bambini e i genitori vedessero il progetto (prima del suo inizio) le risposte delle insegnanti sono state unanimi e hanno confermato quello che già immaginavo; infatti, mentre per i bambini l'idea di un nuovo ed interattivo laboratorio ha da sempre subito suscitato curiosità ed entusiasmo, per i

genitori la parola “psicologo”, purtroppo, è ancora un tabù e rimanda immediatamente ad associazioni quali psicologo – assistente sociale = inquisizione. Tuttavia le maestre raccontano di aver superato questa fase di impasse durante la presentazione del progetto alle famiglie grazie alla presenza del dott. Dotti il quale, presente all’incontro, ha rassicurato i genitori sulla natura puramente formativa e non “accusativa” dell’intervento.

Parlando dei resoconti degli anni passati poi, emergono altre potenzialità dell’intervento e delle dinamiche positive che innesca: come il miglioramento del rapporto dei bambini verso gli adulti e l’aiuto nel processo di crescita personale di essi. Gli incontri favorirebbero anche, a lungo termine, l’acquisizione di consapevolezza rispetto al sé e al proprio corpo dei bambini, oltre che stimolare la capacità di mettersi in gioco nella attività, abilità che permane anche al termine degli incontri.

Nel presente anno scolastico non sono presenti all’interno del progetto bambini con deficit particolarmente gravi, a parte un bambino che manifesta una forma di mutismo selettivo e, raccontano, non comunica verbalmente con nessuno. Nell’anno precedente invece le maestre della sezione dei rossi, (che nonostante non abbiano bambini che quest’anno frequentano il progetto sono state comunque intervistate), raccontano di come nella loro sezione fosse presente una bambina affetta da sindrome di down e di come la partecipazione alle attività abbia giovato enormemente alla sua persona. Per la bambina la grande potenzialità del progetto è stata rappresentata dalla preferenzialità del canale non verbale utilizzato: presentando infatti problemi a livello cognitivo e verbale, il fatto di potersi esprimere con un mezzo diverso ma condiviso da tutti, e con il quale anch’ella, per una volta, potesse sentirsi uguale agli altri, ha rappresentato una grande risorsa. Attraverso il canale teatrale, raccontano ancora emozionante le maestre, l’alunna è riuscita pian piano a sbloccarsi, a imparare a collaborare con gli altri e si è sentita cercata, voluta e PERCEPITA. Le docenti, specialmente quelle di quest’ultima sezione, concludono però con una nota amara, malinconica: osservando anche le attuali interazioni che la bambina sopra descritta manifesta al primo anno della scuola primaria, ritengono che il progetto manchi di continuità e che, nonostante i programmi e le scadenze amministrative da rispettare, sarebbe

utile, se non fondamentale, che il progetto di spontaneità e integrazione prosegua anche dopo la scuola dell'infanzia. Nelle settimane infatti, si assiste ad una lenta ma inesorabile modificazione delle dinamiche personali e interattive dei bambini: gli alunni più timidi iniziano lentamente a sbloccarsi, mentre quelli più esuberanti apprendono pian piano il valore delle regole e della necessità di modulare il proprio comportamento. Tutti questi piccoli progressi però, a detta delle insegnanti, rischiano di scomparire se non vengono rinforzati anche al termine degli incontri e nell'anno successivo; pertanto le interviste si concludono con l'auspicio che possa, negli anni a seguire, svilupparsi una maggiore continuità tra infanzia e primaria, non solo dal punto di vista didattico ma anche psicologico ed esperienziale.

Un obiettivo a lungo termine, invece, si propone di essere realizzato in un futuro più prossimo rispetto al precedente sopra esposto: esso consiste, terminate le attività, di analizzare le interazioni e i vissuti emotivi dei bambini di ogni incontro, al fine di effettuare un'indagine qualitativa e quantitativa rispetto a quanto emerso.

Bibliografia

- AA. VV. (2008). *La progettazione sociale*. Quaderni di Animazione e Formazione. Gruppo Abele, Torino.
- Abridger, M.D. (1985). *The Autobiography of J. L. Moreno*. Moreno Archives, Harvard University.
- Albanesi, C. (2004). *I focus group*. Carrocci, Roma.
- Alfieri, S., Fattori, F. & Pozzi, M. (2012). *Rilanciare i legami sociali, attivare partecipazione, promuovere cambiamento*. 9° Convegno Nazionale S.I.P.CO. Società Italiana di Psicologia di Comunità. Milano.
- Allen, W.R., Comerford, R.A. & Ruhe, J.A. (1989). Factor analytic study of Bales' interaction process analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 49, 701-707.
- Argentero, P., Cortese, C. G. & Piccardo, C. (2010). *Psicologia delle risorse umane*. Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Bagnasco, A. (1999). *Tracce di comunità. Temi derivati da un concetto ingombrante*. Il Mulino, Bologna.
- Bales, R. F. (1950). *Interaction Process Analysis: a method for the study of small groups*. Addison-Wesley.
- Bales, R. F. (1970). *Personality and interpersonal behavior*. Rinehart, New York.
- Bales, R.F. & Cohen, S.P. (1979). *SYMLOG: A system for the multiple level observation of groups*. Free Press, New York.
- Bales, R.F. (1984). The integration of social psychology. *Social Psychology Quarterly*, 47, 98-101.
- Baratti, C. & De Marino, C. (2009). Gli spazi del sociodramma. Attualità e specificità di uno strumento fino ad oggi poco considerato. *Quaderni dell'associazione italiana psicodrammatisti moreniani*, XI numero, agosto.
- Bauman, Z. (2001). *Voglia di comunità*. Laterza, Bari.

- Bobbio, L. (2007). *Amministrare con i cittadini. Viaggio tra le pratiche di partecipazione in Italia*. Rubbettino, Roma.
- Boria, G. (a cura di) Moreno, J.L & Moreno, Z.T. (1979). *Introduzione allo psicodramma moreniano*. Quaderni di psicodramma classico, Centro psicoterapia di Brescia.
- Boria, G. (1997). *Lo psicodramma classico*. Franco Angeli, Milano.
- Boria, G. (2005). *Psicoterapia psicodrammatica*. Franco Angeli, Milano.
- Brown, R. (1990). *Psicologia sociale dei gruppi*. Il Mulino, Bologna.
- Butler, R.B. & Cureton, E.E. (1973). Factor analysis of small group leadership behavior. *The Journal of Social Psychology*, 89, 85-89.
- Chemers, M.M. & Ayman, R. (a cura di) *Leadership theory and research. Perspectives and directions* (pp.217-243). Academic Press, San Diego.
- Moreno, J.L & Moreno, Z.T. (1959). *Psycodrama, second volume*. Beacon
- Cicognani, E. (2005). Partecipazione sociale: quali benefici per gli adolescenti?. *Psicologia di comunità*, 2, p.89.
- Colombo, F. (2001). *Verso una pedagogia di comunità*. Cleup Editrice, Padova.
- Colombo, M. (Aprile – Giugno 1997). Il gruppo come strumento di ricerca sociale: dalla comunità al focus group. *Studi di Sociologia*, 35, fasc. 2, pp. 205-218.
- De Piccoli, N. (2005). *Individui e contesti in psicologia di comunità*. Unicopli, Milano.
- Di Maria, F. & Falgares, G. (2004). *Psicologia dei gruppi*. Mc - Graw Hill Italia.
- Di Maria, F. & Falgares, G. (2005). *Elementi di psicologia dei gruppo. Modelli teorici e ambiti applicativi*. McGraw-Hill, Milano.
- Dotti, L. (2002). *Lo psicodramma dei bambini*. Franco Angeli, Milano.
- Dotti, L. (2007). *Forma e Azione - Metodi e tecniche psicodrammatiche nella formazione e nell'intervento sociale*. 3a ed. Franco Angeli, Milano.

- Dotti, L. (2010). *Lo psicodramma dei bambini - I metodi d'azione in età evolutiva*. Franco Angeli, Milano.
- Etzioni, A. (1998). *Vecchie storie e nuovi stimoli*. Casalecchio, Bologna.
- Fox, J & Dauber, H. (1999). *Essays on Playback Theatre*. Gathering Voices, Tusitala (NY).
- Francescato, D. & Tomai, M. (2005). *Psicologia di comunità e mondi del lavoro*. Carrocci, Roma.
- Gassenau, G. (2009). *Il sogno: dalla psicologia analitica allo psicodramma junghiano*. Franco Angeli, Milano.
- Ingrosso, M. (2003). *Senza benessere sociale*. Franco Angeli, Milano.
- Yablonsky, L. (1978). *Psicodramma, principi e tecniche*. Astrolabio, Roma.
- Kaneklin, C. (2010). *Il gruppo in teoria e in pratica – L'intersoggettività come forza produttiva*. Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Kellermann, P. F. (2007). *Sociodrama and Collective Trauma*. Jessica Kingsley Publishers, Londra.
- Levine, J.M. & Moreland, R.L. (1990). Progress in small group research. *Annual Review of Psychology*, 41, pp. 585-634.
- Lewin, K. (1951). *Teoria e sperimentazione in psicologia sociale*. Il Mulino, Bologna.
- Manes, S. (2011). *Lo psicodramma: tecniche e giochi di conduzione*. Franco Angeli, Milano.
- Martini, E. R. & Russo, S. *Lavoro di comunità come costruzione di relazioni e di impegno sociale*. Martini Associati S.r.l, Lucca.
- Martini, E. R & Sequi, R. (1995). *La comunità sociale*. Carrocci, Roma.
- Martini, E.R. & Torti, A. (2003). *Fare lavoro di comunità*. Carrocci, Roma.
- Martorano, G. & Mocci, L. (2013). *Comunità [si]cura: un cantiere aperto di comunità*. Locandina presentazione.

- McGrath, J.E. & Gruenfeld, D.H. (1993). Toward a dynamic and systemic theory of groups: an integration of six temporally enriched perspectives. In
- Moreno, J.M. (1973). *Psicodramma e vita*, Rizzoli, Milano.
- Moreno, L. J. (1985). *Manuale di psicodramma*, vol. 1. Astrolabio, Roma.
- Moreno, J.L. (2007). (A cura di) Gasseau, M. *Who shall survive? Principi di sociometria, psicoterapia e sociodramma*. Renzo Editore, Roma.
- Moscovici, S. & Doise, W. (1998). *Dissensi e consensi*. Il Mulino, Bologna.
- Mounier, E. (1996). *Il personalismo*. AVE, Roma.
- Murrell, S. A. (1973). *Community psychology and social systems: a conceptual frame work and intervention guide*. Behavioral Publications.
- Owen, H. (2008). *Open Space Technology*. Genius Loci, Milano.
- Perkins, D., Brown, B. & Taylor, R. (1996). The ecology of empowerment. Predicting participation in community organizations. *Journal of social issues*, 52, 1, pp. 85 – 110.
- Pierro, A. & Livi, S. (2001). Tecniche di osservazione sistematica dei processi di gruppo: attendibilità e validità della Interaction Process Analysis (IPA) e della SYstematic Multiple Level Observation of Groups (SYMLOG). *Psychofenia*, 6, 79-10.
- Plutchik, R. (1995). *Psicologia e biologia delle emozioni*. Bollati Boringhieri, Torino.
- Ripamonti, E. (2011). *Collaborare*. Carocci, Roma.
- Santinello, M., Dallago, L. & Vieno, A. (2009). *Fondamenti di psicologia di comunità*. Il Mulino, Bologna.
- Scalvi, M. (2003). *Arte di ascoltare e mondi possibili*. Bruno Mondadori, Milano.
- Schutzenberger, A.A. (1972). *Lo psicodramma*. Martinelli editore, Firenze.

- Sicouri, T. (2002). Intervista a Jonathan Fox. Center for playback theatre, New Platz (NY).
- Steiner, I.D. (1986). Paradigms and groups. *Advances in Experimental Social Psychology*, 19, 251-289.
- Sternberg, P. & Garcia, A. (2006). *Sociodrama: Who's in your shoes?*. Praeger, Greenwood.
- Trujillo, N. (1986). Toward a taxonomy of small group interaction-coding systems. *Small Group Behavior*, 17, 371-394.
- Twelvetrees, A. (2006). *Il lavoro sociale di comunità. Come costruire progetti partecipati*. Edizioni Erickson, Torino.
- Wang, C.C. et al. (1998). Photovoice as a Participatory Health promotion Strategy. *Health Promotion International*, 13, pp. 75 – 86.
- Wilcox, D. (1994). *The guide of effective participation*. Delta Press, Brighton.
- Zerka, T. M. (1994). *Psychodrama Since Moreno. Innovations in Theory and Practice*. Routledge, Londra.
- Zimmermann, M. A. (1999). Empowerment e partecipazione della comunità. Un'analisi per il prossimo millennio. *Animazione Sociale*, 130, pp. 10 – 24.
- Zirilli, M. (2007). *La scena contesa. Lo psicodramma psicoanalitico in adolescenza*. Franco Angeli, Milano.

Siti internet consultati

www.associazionecomunitas.it

www.cittadellascienza.it

www.cevas.it/lilianaleone

www.comunitariannetwork.org

www.counselingitalia.it

www.erickson.it

www.farecomunità.com

www.granellidipsicologia.com

www.jacobmoreno.it

www.leadershipmedica.com
www.martiniassociati.it
www.playback.it
www.playbackcentre.org
www.playback-theatre.it/jonathan-fox
www.problemsetting.it
www.psicocittà.it
www.psyco-lab.net
www.psicopolis.com
www.psicosociodramma.it
www.psicoterapiastudiopsicodramma.com
www.sebastianogambera.it/problemsetting
www.sociodrama2013.org
www.studiodimetodiattivi.it

Ringraziamenti

Sono già passati cinque anni, cinque anni volati tra gioie, ansie, soddisfazioni e nuove persone conosciute; se mi volto indietro e ripercorro questo cammino con la mente mi accorgo che sono veramente tantissime le persone che devo ringraziare, a partire da chi c'è sempre stato, sino alle nuove conoscenze.

Voglio partire ringraziando la mia relatrice, la prof.ssa Elena Marta, la quale mia ha dato l'opportunità di svolgere un lavoro a me congeniale, fornendomi sempre nuovi spunti e spronandomi a fare sempre meglio. Ringrazio Lei anche per avermi dato la preziosa possibilità di conoscere il Dott. Luigi Dotti, il quale nuovamente ringrazio per la grande cortesia e disponibilità che ha dimostrato nel permettermi di partecipare all'osservazione del progetto; con lui devo ringraziare anche la Dott. ssa G.P. la quale mi ha accompagnato durante l'osservazione fornendomi consigli e "supporto tecnico" durante le riprese. Non mi potrei certo scordare anche le maestre e il personale della scuola dell'infanzia presso cui ho svolto l'osservazioni, un team tutto al femminile che mi ha sempre mostrato grande disponibilità e gentilezza.

Durante questo percorso ho avuto anche la possibilità di conoscere molte persone che, con me, hanno intrapreso questa strada e con alcuni di questi si è creato un legame che, son sicura, è destinato a durare. Ringrazio per prime Tania e Valentina, purtroppo i percorsi universitari con gli anni ci hanno diviso, ma avete un posto speciale nel mio cuore, e nessun bivio universitario più separare ciò. Ringrazio la dolce Elisa, ho avuto modo di conoscerti nell'ultima tappa di questo viaggio, ma ti voglio ringraziare per il supporto, l'amicizia e l'affetto dimostratomi; oltretutto è solo merito tuo e di Matteo se, con un lavoro d'equipe, il famoso modulo di laurea fu consegnato (visto Teo? Ho citato le tue eroiche gesta, come promesso).

E ora devo dire grazie a voi, amiche mie, in questi anni ho perso il conto degli "in bocca al lupo" e dei "allora? Come va lo studio?" ricevuti da voi ... è stato un percorso faticoso ma avere costantemente il sostegno di persone come voi (e di qualche aperitivo post studio) ha reso tutto più piacevole. Ma non vi ringrazio solo per questo, vi ringrazio per il semplice fatto che ci siete e che ci sarete per sempre.

Grazie per le infinite risate, avventure e disavventure passate, grazie Anna, Ary, Debby, Elly e Giuly, grazie perché con voi mi sento a casa, a San Paolo e a Formentera. Grazie anche alla mia dolce Fede, compagna e collega inseparabile, sappi che anche se cerchi di scappare in erasmus non ti libererai facilmente di me; e infine, ma non ultima, grazie alla mia Sara, amiche dai banchi di scuola ... purtroppo non ci vediamo quanto verremmo, ma ci siamo sempre, per sempre, l'una per l'altra.

Passiamo ora a ringraziare la mia famiglia: vorrei partire dalla mia nonna Maria, se oggi sto per laurearmi son sicura che in parte lo devo ai tuoi rosari e ai mille ceri alla Madonna accesi per me: per fortuna che negli ultimi tempi hai optato per un cero elettrice 24 ore su 24, grazie nonna, ha funzionato! Grazie al mio taciturno nonno Gianni, non sei di molte parole, ma mai un esame scordato, mai qualche evento che ti sia mai sfuggito! Grazie! Infine grazie anche Te, che mi guardi da lassù, spero che tu sia orgogliosa di me; vorrei tanto che fossi qui a condividere con noi questo momento di festa e dirmi che sono la tua "stimarèlò", ma so che ci sei, comunque.

Grazie ai miei genitori, non ve lo dico spesso, ma grazie per i sacrifici fatti per permettermi di realizzare i miei sogni, spero di non deludervi e di rendervi fiera, e di ricompensare un domani quanto avete fatto per me ... chissà magari un viaggio a Parigi ... ma solo se fate i bravi! Grazie al mio rompiscatole di prima categoria, Andrea! Quante volte guardandomi studiare mi hai detto "tu sei matta?". Grazie perché, dopo tutto, in qualche modo mi hai spronato a continuare, e anche se ci minacciamo tipo dieci volte al giorno, darei di tutto per te (tranne Lulu).

Ed ora, ma non per ultimo, grazie a Te amore! Mi hai sopportato e, soprattutto, sopportato lungo questo percorso; sei una delle poche persone che mi conosce davvero e che sa come prendermi: so di essere stata un tantino (giusto un po' eh) suscettibile in queste ultime settimane ... grazie per la pazienza che hai avuto nello starmi vicino e nel capire i miei "momenti no", grazie per amarmi ogni giorno nonostante i difetti. Grazie, perché ci sei.