

Formazione, psicodramma e dintorni

1. Formazione

Il concetto di formazione è abbastanza recente e si andato definendo in modo organico in questi ultimi anni, a seguito di una crescente richiesta proveniente dall'industria, da enti pubblici e privati e da singoli operatori. Vi è stato, parallelamente all'evolversi della domanda, uno sviluppo dell'offerta formativa. Attualmente è difficile definire l'insieme composito di domanda ed offerta di formazione. Da un lato, la domanda non è riconducibile ad un denominatore comune: si va dalla richiesta di formazione manageriale per quadri dirigenti alla richiesta del singolo operatore, dettata da motivazioni diverse (insicurezza operativa, crisi di ruolo, bisogno di confronto con altri, ecc.). Dall'altro, l'offerta è estremamente differenziata; a seconda del quadro teorico di riferimento, viene posto l'accento sul piano relazionale, pedagogico od organizzativo. Certamente il boom della formazione è in rapporto all'evoluzione della comunità sociale e alla trasformazione dei tradizionali ruoli lavorativi e professionali. In tale contesto si rende sempre più necessaria l'acquisizione di capacità ed abilità, che le strutture preposte all'educazione e all'istruzione non riescono a fornire. Alcune di queste capacità sono: il saper stare e lavorare in gruppo, la gestione di ruoli di responsabilità e coordinamento, la flessibilità nella gestione del proprio ruolo, la competenza relazionale. La psicologia si è dovuta spesso occupare della problematica della formazione, nel momento in cui le modalità consolidate di istruzione non erano più in grado di preparare le persone a rispondere in modo adeguato alle trasformazioni di ruolo e di contesto operativo che la realtà sociale imponeva.

Le metodologie psicodrammatiche ideate da J.L. Moreno, proprio per la loro grande attenzione alla realtà sociale, ai processi di gruppo, alle problematiche dell'apprendimento spontaneo e creativo e a quelle dei ruoli, sono state e sono una miniera fertile di idee e tecniche per chi si occupa di formazione. La tecnica più diffusa di derivazione moreniana è il *role-playing*, anche se altre tecniche hanno trovato una discreta applicazione. L'**inversione di ruolo** e la **proiezione nel futuro** (intesa come addestramento ad agire ruoli nuovi e sconosciuti) ne sono un esempio. Chi conosce dall'interno la teoria e la metodologia moreniana non può che vedere l'uso di tali tecniche fuori dal loro contesto come un grande impoverimento. D'altra parte i metodi psicodrammatici, dopo la scomparsa di Moreno, hanno trovato il loro sviluppo soprattutto in ambito clinico. Personalmente ritengo che le intuizioni e le elaborazioni teorico-metodologiche di Moreno non possano limitarsi all'ambito della psicoterapia. Moreno stesso si è occupato di ambiti estesi, compreso quello formativo, nel tentativo duplice e a tratti utopico di sperimentare le sue teorie e di produrre significativi cambiamenti nel singolo, nel gruppo e nel contesto sociale. Se in passato vi è stata un'appropriazione di alcuni strumenti della metodologia moreniana da parte di tecnici estranei alla pratica dello **psicodramma** moreniano, si tratta ora di attuare il processo inverso, riconducendo queste tecniche all'interno del contesto in cui sono nate. Queste considerazioni nascono dalla convinzione che ciò che è veramente formativo non è tanto la tecnica in sé, quanto il significato sotteso alla tecnica. La teoria moreniana può arricchire la formazione più di quanto possano fare le singole tecniche.

2. L'approccio moreniano

2.1. Il valore del gruppo

Poiché non esiste processo di formazione (come è attualmente inteso) senza un parallelo contesto di gruppo, è chiara l'importanza di conoscere e valorizzare la funzione del gruppo nella formazione. Già nel 1913 Moreno, allora studente di filosofia, sperimentava il valore formativo del gruppo, incontrando insieme al medico W. Green e al giornalista Colbert gruppi di prostitute del quartiere Am Spittelberg di Vienna. Egli

individuava (Moreno, 1980b, p.24), a partire da questa prima esperienza, alcuni aspetti dell'intervento di gruppo che, a mio avviso, sono fondamentali nell'attività di formazione.

- *L'autonomia del gruppo*, autonomia contrapposta alla dipendenza dal conduttore. Un processo di formazione non può dirsi compiuto se non è avvenuto un cammino di autonomia del gruppo, che lo porta alla presa di coscienza delle sue risorse e possibilità di cambiamento.
- *L'esistenza di una struttura del gruppo e la conseguente necessità di conoscerla*. Un intervento formativo non può prescindere dall'analisi delle reti di relazione esistenti nel gruppo. Tali relazioni possono influenzare positivamente o negativamente l'evoluzione del gruppo. Il processo formativo farà leva sulla possibilità di cambiamento di tale struttura di relazione.
- *Il problema della collettività: schemi di comportamento, ruoli e costumanze colorano la situazione indipendentemente dai singoli partecipanti*. L'intervento formativo non si rivolge alle singole persone, in quanto individui con determinate strutture di personalità, ma si occupa delle persone in rapporto al ruolo che esse esercitano in un determinato contesto professionale. Il ruolo, in quanto tale, ha caratteristiche e schemi di comportamento che rimandano a problematiche sociali, strutturali e culturali. Nel punto di impatto (spesso problematico) tra individuo e ruolo professionale si colloca appunto l'ambito della formazione.
- *Nel gruppo c'è tendenza verso l'anonimato dei partecipanti, i confini tra i vari Io diventano più tenui, è il gruppo stesso che, nella sua globalità, diventa il più importante*. L'intervento formativo non è finalizzato a produrre un benessere psichico nelle singole persone, ma intende produrre nelle persone un apprendimento a relazionarsi in modo più adeguato con gli altri importanti del proprio contesto operativo (colleghi, clienti). Questo apprendimento non può avvenire che in un ambito di gruppo, nel quale si attenua l'Io e si evidenzia l'importanza della relazione, delle identificazioni e dell'incontro con l'altro.

2.2. Il concetto di tele

G. Boria così definisce il concetto di **tele**:

[Esso] è la corrente affettiva che lega in modo invisibile e reciproco una persona con un'altra. Il tele costituisce la più semplice unità di sentimento che viene trasmessa da un individuo ad un altro [...] La qualità dell'emozione che passa attraverso questo ponte invisibile dà a tale legame la caratteristica dell'attrazione, della repulsione o dell'indifferenza. (Boria, 1983, p. 263).

Moreno definisce questo concetto per differenza rispetto all'*empatia* e al *transfert*. L'*empatia* è unidirezionale, è un sentimento ad una via che una persona rivolge ad un'altra. Il *transfert* è un fenomeno psicodinamico individuale, che assume anche significati psicopatologici. Il tele è caratterizzato invece da reciprocità e si manifesta come elemento base della relazione; esso è pertanto un evento sociale, più che un fenomeno psicologico individuale.

Ritengo che il concetto di tele sia di grande utilità nella formazione. Esso infatti consente un riferimento metodologico adeguato sia nel momento in cui l'operatore è a contatto con gli utenti, sia nel momento in cui egli deve "leggere" e capire quanto è avvenuto nella relazione con loro. Il riferimento esclusivo ai due concetti di *empatia* e di *transfert* espone l'operatore a rischi di parzialità e di oggettivazione dell'utente. L'*empatia*, da un lato, pone l'accento su quanto l'operatore dà e trasmette all'utente, inteso come oggetto dell'intervento. Frequente è, a questo riguardo, il vissuto dell'operatore di sentirsi come svuotato dopo l'impatto con gli utenti, nel faticoso imperativo di dare e di nutrire. Il *transfert*, d'altro lato, pone l'accento sulle distorsioni che l'utente mette in atto nella relazione. L'operatore viene tentato di iperinterpretare l'oggetto del suo intervento. In questo caso si presenta il rischio di psicologizzare tutta la realtà. Spostare l'accento sulla relazione di tele, su quanto passa o potrebbe passare tra operatore e utenti, o tra gli stessi utenti tra di loro, è un buon antidoto metodologico contro un frequente vissuto dell'operatore sociale: la dinamica onnipotenza/impotenza; onnipotenza che assale l'operatore quando subentra la fantasia di potere, soltanto con il proprio intervento e la propria empatia, risolvere i problemi dell'utente; impotenza, che è successiva al fallimento dei tentativi o alla diagnosi "oggettiva" della realtà dell'utente. Se il riferimento diventa la relazione di tele tra utente e operatore, la responsabilità di tale relazione è di entrambi i soggetti e

non ricade soltanto sulle spalle o dell'operatore (= mancanza o presenza di empatia) o dell'utente (= presenza o assenza di distorsioni transferali). L'attenzione verrà posta allora sullo sviluppo di tale relazione.

2.3. L'apprendimento della spontaneità

Fin dai suoi primi scritti, Moreno si è occupato della **spontaneità** e del suo rapporto con la **creatività**. Il concetto di spontaneità è fondamentale in ambito clinico; il grado di spontaneità di un paziente nel rapporto con gli altri è uno degli indici più significativi della sua salute mentale. La mancanza di spontaneità è segnalata dall'ansia e/o da un comportamento rigido e stereotipato. Apprendere la spontaneità nei rapporti interpersonali significa apprendere a rispondere in modo sintonico alle esigenze dell'ambiente (senza distorcerne le richieste e la realtà) e alle proprie esigenze interne (senza stereotipie difensive e facendo emergere i veri bisogni e le autentiche emozioni). Può essere utile ricordare, d'altra parte, che il concetto di spontaneità non è stato utilizzato da Moreno solo in riferimento ai fenomeni psicopatologici. Anzi, l'interesse per la spontaneità è stato suscitato dall'osservazione dell'attore sulla scena ed è stato ulteriormente elaborato in molteplici situazioni che miravano ad "addestrare" l'attore, la singola persona ed il gruppo ad agire nuovi ruoli.

Evidente è l'utilità di questo concetto nella formazione degli operatori sociali, ove si tratta di dotare l'operatore, oltre che delle necessarie competenze teoriche e tecniche, anche della capacità di adattarsi in modo flessibile alla varietà delle persone e delle situazioni professionali con le quali viene a contatto. Moreno verifica che, nello sviluppo della spontaneità, ha un ruolo centrale l'**azione**, l'interpretazione scenica improvvisata. Nell'ipotizzare due canali diversificati di funzionamento della memoria (il *centro dell'azione* e il *centro del contenuto*) Moreno sottolinea come l'apprendimento della spontaneità richieda un contesto di azione per essere efficace (Moreno, 1980b, p.524). Solo in tal modo contenuti ed azioni possono trovare sintesi nella capacità di realizzare ruoli e comportamenti spontanei.

2.4. Spontaneità e controllo

La dinamica spontaneità/controllo fa necessariamente parte del lavoro psicodrammatico. Questa dinamica attraversa sia i gruppi terapeutici che quelli formativi. L'intervento formativo presenta dei vincoli molto più evidenti della psicoterapia. La doppia presenza del committente da un lato e della richiesta del mondo del lavoro dall'altro costituisce un richiamo costante al dato di realtà ed ai condizionamenti che lo stesso pone fin dal momento del contratto. Solo una visione ingenua dell'intervento psicodrammatico può considerare la dimensione spontaneità come autenticamente vera e la dimensione controllo come una semplice limitazione. A tal riguardo così si esprime Moreno:

Lo psicodramma è tanto un metodo di educazione all'autocontrollo quanto un metodo di espressione libera. Il carattere repressivo della nostra cultura ha finito per dare alla "espressione per se stessa" un valore spesso esagerato. Metodi come l'inversione di ruolo, o la rappresentazione di ruoli, in quanto richiedono una limitazione, un riaddestramento e/o un ricondizionamento dell'eccitabilità, costituiscono un'applicazione dello psicodramma assai sottovalutata e trascurata. Soprattutto l'interpolazione di barriere (*interpolation of resistences*) consente all'io di acquisire sempre più controllo nei confronti di un'emozione che viene più volte messa in scena nello psicodramma. (Moreno, 1987, p. 266).

Moreno si riferisce alla spontaneità in stretta relazione al concetto di creatività, tant'è che individua il *fattore S-C* (spontaneità-creatività) come elemento chiave nell'espansione dell'individuo e della relazione con l'altro. L'interesse per la spontaneità in Moreno è strumentale rispetto al tema dello sviluppo della creatività, dell'atto creativo. Pertanto, centrare l'attenzione solo sullo sviluppo della spontaneità (o sullo "stato di spontaneità") senza mantenere il collegamento con l'altro polo del fattore S-C, la creatività appunto, rischia di sminuire la funzione dell'atto spontaneo (che verrebbe visto come buono "in sé", indipendentemente dal contesto), privandolo della sua finalizzazione creativa. A questo riguardo, in

formazione (ma anche in terapia) uno degli obiettivi principali non è lo sviluppo della spontaneità, quanto la capacità di realizzare atti creativi, di assumere ruoli nuovi creativamente e di superare/trasformare in modo creativo i ruoli sociali e lavorativi inadeguati e/o stereotipati. Questo processo può essere simbolizzato dallo schema in fig. 1. La spontaneità per tradursi in atto creativo ha bisogno di un *medium*, che costituisce al tempo stesso un vincolo ed una opportunità espressiva. In termini psicodrammatici ci interessa soprattutto quella particolare forma espressiva che chiamiamo **ruolo**, unità di comportamento percepibile, osservabile e modificabile nell'interazione con l'ambiente umano. Ciascuno dei poli di questo triangolo non può svolgere in modo utile la sua funzione se è sganciato dagli altri due. La creatività non può svilupparsi se non viene attivata la spontaneità, e al tempo stesso necessita di un canale espressivo per prendere forma (ruolo). Un ruolo sganciato dalla spontaneità e dalla creatività esaurisce la sua funzione, cristallizzandosi in modo stereotipato. La spontaneità priva del collegamento con la creatività e la forma espressiva (ruolo), si esaurisce in uno "stato di spontaneità" senza contatti col dato di realtà. In questo percorso di sviluppo della creatività diventa centrale nella formazione il contesto di regole, opportunità e dati percettivo-relazionali in rapporto ai quali la spontaneità viene stimolata, amplificata, oppure incanalata o messa a confronto con barriere (*interpolation of resistences*), che costituiscono l'occasione per un balzo in avanti creativo (ruolo nuovo o *insight*).

Diventa essenziale in questo processo avere chiaro il focus dell'intervento, che giustificherà l'accento posto sulla spontaneità, oppure sullo sviluppo di un ruolo nuovo o di un diverso *pattern* relazionale. Nell'attività formativa vi sono momenti nei quali il focus dell'intervento è il gruppo stesso (*tempo del gruppo*). Se, ad esempio, si sta lavorando sulla costruzione di una immagine gruppale simbolica, la spontaneità di tutti i partecipanti viene stimolata e non

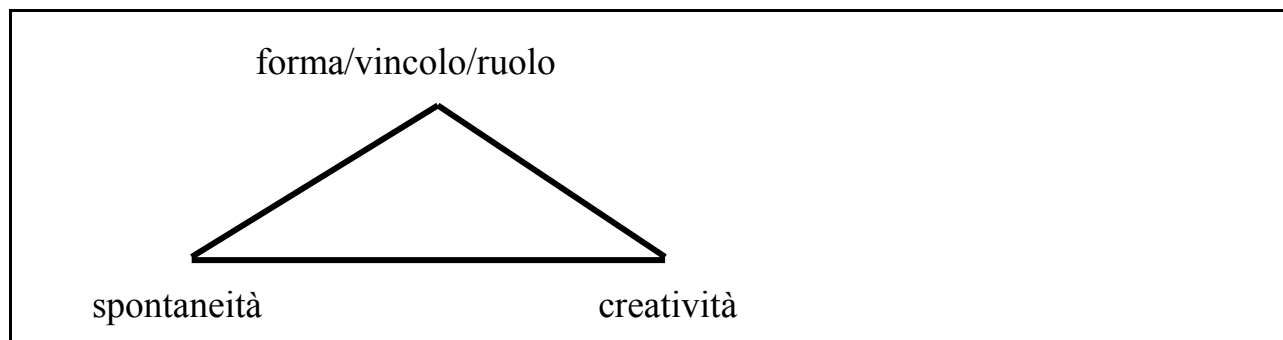


fig.1 - La dinamica spontaneità-controllo.

vi sono vincoli particolari all'interpretazione del ruolo da parte dei singoli. I partecipanti si misurano e si sperimentano in ruoli nuovi con l'unico vincolo della relazione reciproca e del dialogo creativo tra ruoli giocati. In altri momenti il focus dell'attività formativa è sul singolo, la cui soggettività diviene centrale e insindacabile (*tempo del protagonista*). Se il **protagonista** sta presentando una sua immagine lavorativa (simbolica o di realtà) avrà il massimo spazio di sviluppo della spontaneità nel realizzare e vivere la sua scena, ma non sarà consentita in quel momento una interpretazione "a soggetto" da parte degli io-ausiliari/membri del gruppo. L'interazione del protagonista con i **controruoli** del proprio mondo professionale, o con i controruoli simbolici della sua immagine, è il dato di partenza per avviare l'elaborazione successiva. La relativa pertinenza e congruenza del controruolo agito dall'io-ausiliario con l'immagine del protagonista costituisce un vincolo necessario da cui partire per attuare una trasformazione. Tale trasformazione non può essere casuale né eteroindotta da bisogni o esigenze degli altri membri del gruppo, ma deve essere rispettosa della soggettività, dei bisogni e anche delle resistenze al cambiamento del protagonista. La realizzazione rispettosa della scena diventa un vincolo percettivo per il protagonista, che si troverà a confrontarsi non più con un dato mentale, ma con una concretizzazione vivente dell'immagine che, in quanto esterna a sé, consentirà tutta una serie di azioni elaborative.

Il vincolo del rispetto della soggettività del protagonista diventa altresì una opportunità per gli altri membri del gruppo, che potranno sperimentarsi in ruoli nuovi ed inediti, o con interpretazioni del ruolo diverse dal loro copione esistenziale e/o lavorativo. Talvolta è dal difficile lavoro di interpretazione di un

ruolo sgradevole, o particolarmente piacevole (soprattutto se mai sperimentato), che possono sorgere *insight* utili per il processo formativo del singolo e del gruppo nel suo insieme.

3. Materiale e attività come medium

Lo psicodramma implica azione, movimento, uso dello spazio. Per questo si parla di *sessione* e non di *seduta*. Il termine *seduta* rimanda a qualcosa di statico: il corpo immobile che lascia spazio alla parola. Nella mia pratica professionale ho cominciato a sentirmi maggiormente in armonia con i criteri psicodrammatici quando ho iniziato a considerare le attività formative (e anche quelle terapeutiche) non come sedute, ma come possibili sessioni. Anche una stanza destinata a riunioni o conferenze consente movimenti più ampi dello stare seduti, se lo psicologo esce dall'atteggiamento mentale "sedentario" tipico sia della cultura clinica di stampo psichiatrico che dello stereotipo dell'insegnante/relatore. La disponibilità di materiale è un elemento che facilita la trasformazione di una seduta in una sessione. Per materiale intendo tutto ciò che consente un'attività, ad esempio: fogli e matite colorate, sedie, oggetti, maschere, cuscini, teli, ecc. Il materiale nella formazione ha essenzialmente tre funzioni:

- supplisce alla mancanza di un teatro di psicodramma;
- assolve al compito di "spugna" che assorbe e attutisce le relazioni transferali. Nello psicodramma il *transfert* viene agito sugli Io-ausiliari, ma anche il materiale, specie se simbolico e stimolante, si presta ad essere investito di contenuti ed emozioni, facendo in tal modo da cuscinetto tra il formatore ed il gruppo;
- il materiale diventa un *oggetto transizionale* tra conduttore e gruppo; facilita lo scambio da un lato, crea distanza e protegge dall'altro. L'attività, in questa prospettiva, diventa una sorta di zona franca, spazio rassicurante ove si può giocare per spingersi più oltre o per ritornare nelle retrovie.

4. Il simbolico ed il fantastico

L'introduzione del simbolico e del fantastico ad un certo momento del lavoro formativo sposta immediatamente l'attività da un piano di realtà ad un piano di **semi-realtà**. Conduttore e gruppo si immergono in un clima magico e mettono sul tappeto la loro disponibilità a giocare. Lasciano in disparte per un attimo i problemi, i sintomi, i ruoli di formatore e formando, e si abbandonano ad una affascinante esperienza creativa ed emotiva. La metafora e la fiaba contengono in sé "capacità e possibilità di adattarsi a molteplici punti di vista, in quanto entità dotate di caratteristiche neutrali tali da renderle comprensibili a molteplici epistemologie" (Rondot e Varano, 1990, p.37). La metafora è il risultato di una interazione fra processi logici ed intuitivi. Non solo, la fiaba è una sorta di fenomeno transizionale capace di creare un'area intermedia tra realtà esterna e rappresentazioni interne del reale. La fiaba consente di sperimentare un mondo parallelo, quello del "facciamo finta che..." in cui l'individuo può vivere diversi ruoli e differenti soluzioni. La produzione fantastica di un individuo in un gruppo e del gruppo nel suo insieme in un dato momento rispecchia nel linguaggio che le è proprio quanto sta accadendo sul piano psicologico, relazionale e grupppale.

Lo stato acuto di una malattia ha molti punti in comune con il momento di crisi della fiaba: l'antico equilibrio si è spezzato, quello nuovo non è ancora stato trovato... (Rondot e Varano, 1990, p. 66).

Possiamo definire il passaggio da realtà a semi-realtà che avviene nello psicodramma e nella fiaba anche in termini di diverso uso delle rappresentazioni interne, non solo come diverso *setting* che si viene a creare. Nell'ambito di realtà prevalgono le rappresentazioni interne definibili come *omologhe* (quelle che utilizzano parametri oggettivi, realistici, condivisi); nell'ambito di semi-realtà della fiaba prevalgono le rappresentazioni definibili come *fantastiche* (quelle che utilizzano parametri soggettivi, creativi e fantastici). Questo passaggio dall'omologo al fantastico è ciò che avviene nel bambino quando trasforma con la sua fantasia un oggetto comune, ad esempio una penna, in un'astronave in viaggio nello spazio. C'è un'altra cosa da dire sulla funzione della fiaba e del fantastico nel lavoro formativo; essa riguarda il tipo di relazione che consente di creare. Pensiamo ad un adulto che narra una storia ad un bambino: per loro è come avere un

segreto in comune. Il materiale fantastico ha un potere unificante, creando uno spazio comune, condiviso, di significati: “non più il mio, né il tuo, ma il nostro”.

5. Formazione e contesto istituzionale

Il termine formazione è usato con diverse accezioni che si estendono dal significato di informazione/aggiornamento degli operatori, a quello di addestramento/apprendimento di nuove tecniche, a quello infine di cambiamento o ristrutturazione delle modalità di porsi della persona in relazione ad un certo ruolo lavorativo. Quando parliamo di formazione di operatori impegnati nelle relazioni umane o sociali ci rendiamo subito conto che diventa centrale l'ultima accezione del concetto di formazione. Non è infatti pensabile un utilizzo valido ed efficace di nozioni tecniche, al di fuori di un contesto di cambiamento e di maggiore consapevolezza della persona, che intende operare nel campo della relazione.

Il percorso formativo ideale potrebbe essere riassunto dallo schema in fig. 2.

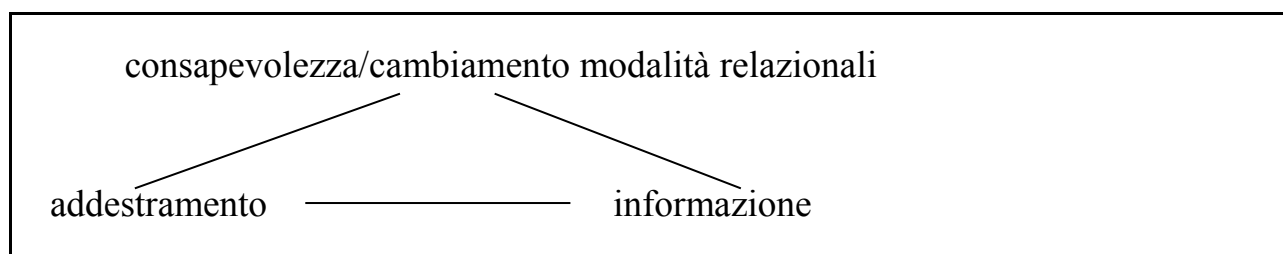


fig.2 - Schema di un percorso formativo integrato

In questo modello le informazioni si innestano in un processo di cambiamento e di apprendimento esperienziale; l'addestramento si collega alla teoria da un lato e agli stili personali/individuali dall'altro; il cambiamento personale non rischia di diventare esercizio psicoterapeutico o rifugio intimistico compensatorio, ma si collega a significati generali (teoria) e a possibilità operative (tecniche).

Ho parlato di formazione in generale, ma spesso la formazione avviene in rapporto o all'interno del servizio pubblico. ("Pubblico" non coincide con "statale", ma abbraccia la gamma di servizi a valenza pubblica, coordinati o convenzionati con l'ente pubblico, con la finalità di erogare prestazioni educative, sociali o terapeutiche alla popolazione). In questo ambito lo schema precedente deve essere integrato con un altro elemento fondamentale: l'istituzione, intesa come insieme di strutture, persone, ruoli lavorativi, valori, obiettivi e modalità di funzionamento. L'efficacia e la significatività degli interventi sociali, educativi o clinici dipende sempre più dall'insieme delle risposte integrate di un servizio e sempre meno dalla bravura del singolo operatore. Paradossalmente uno psicoterapeuta preparato, operante in un contesto non integrato e disfunzionale, sarà meno efficace di un operatore poco formato, ma inserito in un contesto fortemente integrato e attento alla qualità delle risposte terapeutiche da dare ai pazienti. Non si tratta solo di un "effetto alone" che l'utente percepisce in relazione alla figura dell'operatore. Si attua altresì un movimento che, partendo dall'istituzione, influenza direttamente il modo di sentire il proprio ruolo da parte dell'operatore stesso; il contesto istituzionale condiziona l'immagine, il vissuto, l'autostima ed il senso di padronanza del ruolo dell'operatore pubblico. Per questo motivo un processo formativo deve tenere in considerazione e inglobare il contesto istituzionale in cui l'operatore è inserito. Ogni atto formativo in una istituzione (in un parallelismo sorprendente con l'atto terapeutico nella stessa istituzione) può essere vanificato oppure diventare stimolatore di processi di cambiamento, di creatività e di innovazione.

Partendo da queste premesse, un percorso formativo "istituzionale" dovrebbe orientarsi su queste tre linee direttrici: valorizzazione del piano motivazionale personale (molla indispensabile per attuare una formazione della persona/operatore e non solo un suo addestramento); rispetto dei piani burocratico-formali e considerazione del contesto istituzionale; finalizzazione operativa. L'intreccio di motivazione, finalizzazione operativa e riconoscimento formale/istituzionale è la condizione per la riuscita del progetto formativo.

6. Setting privato e setting pubblico

Le considerazioni appena fatte rimandano al problema del rapporto tra tecnica e mansionario all'interno della struttura pubblica. Chi si occupa di formazione in rapporto ad istituzioni pubbliche non può prescindere dai problemi specifici che tali strutture pongono all'operatore. Vi sono due rischi opposti per l'operatore pubblico:

- 1) da un lato il rischio di *tecnicismo*: l'operatore in questo caso si ritaglia all'interno della struttura pubblica degli spazi a sua misura ed immagine. Questi spazi finiscono per diventare isolati dal contesto della sua operatività;
- 2) dall'altro lato, vi è il rischio di *genericismo*. In questo caso si va verso un appiattimento dell'intervento, una squalificazione del servizio pubblico; l'attività di base viene contrapposta all'intervento specialistico (appannaggio questo del privato). In questo caso alla frustrazione e al dispiacere dell'operatore si affianca anche la convinzione che è questo intervento generico e nulla più che la struttura pubblica richiede e può offrire.

L'intervento pubblico presenta caratteristiche e peculiarità sue proprie, che richiedono all'operatore un'attenzione e una professionalità spesso maggiori di quanto non sia richiesto ad uno specialista privato. La struttura pubblica infatti obbliga le tecniche a modificarsi nell'impatto con la realtà multiforme e non selezionata dell'utenza, con le procedure burocratiche, le limitazioni strutturali, il modello organizzativo ed altro ancora. Il formatore deve pertanto tenere presenti le conseguenze che l'azione formativa può produrre, sia sull'istituzione che sul tipo di risposta che l'utente riceverà. L'utente del servizio pubblico può emanciparsi dalla posizione di passività, se viene posto nelle condizioni per essere protagonista della sua storia; ma parallelamente un operatore incapace di innovazione e sperimentazione attiva non saprà mai trasmettere all'utente il desiderio di emanciparsi dai limiti della sua sofferenza o del suo problema.

7. La metodologia psicodrammatica nella formazione

Quando si parla in queste pagine di formazione degli operatori, si intende con tale termine la formazione aggiuntiva ed integrativa a quella curricolare. Infatti nessuna modalità tecnica può esaurire in sé la complessità del processo formativo globale di un operatore. Gli apporti tecnici e teorici di tale formazione globale sono necessariamente interdisciplinari ed hanno riferimenti nella psicologia, nella sociologia, nella pedagogia, nella storia delle istituzioni, ecc., oltre che nella specifica disciplina propria del ruolo lavorativo dell'operatore.

Lo spazio che le modalità psicodrammatiche possono offrire è quello legato alla persona dell'operatore nel momento in cui deve mettere in gioco la propria formazione teorica e tecnica nella relazione di aiuto con l'utente, nella relazione di collaborazione con i colleghi e in rapporto al contesto organizzativo. In questo momento di incontro vanno in crisi i modelli teorici astratti, poiché da un lato la persona dell'utente non rientra sempre in schemi precodificati (le sue richieste o necessità possono essere diversificate e di difficile lettura, ad es.), dall'altro l'operatore stesso non può sempre identificarsi nel ruolo che riveste, perché nella relazione con l'altro possono entrare in gioco emozioni e contenuti personali.

All'interno di questo quadro di riferimento è possibile allora identificare gli ambiti cui può rivolgersi una formazione che vuole avvalersi degli apporti moreniani. La teoria e metodologia moreniane forniscono un quadro di riferimento specifico, che caratterizza lo stile di conduzione, il clima di gruppo e il tipo di attività che si creano in un gruppo di formazione.

1 - *Necessità di avviare un processo di **riscaldamento** iniziale per far circolare emozioni, per stimolare la spontaneità e per favorire lo sviluppo di relazioni nel gruppo.*

2 - *Ruolo fondamentale dell'azione, come sintesi di verbale e non verbale, luogo di analisi, *insight*, ristrutturazione del problema e ricerca di soluzioni. Per "azione" si intende sia la rappresentazione scenica propriamente detta, che l'esperienza di agire nell'*hic et nunc*, focalizzando l'attenzione su quanto sta succedendo nel momento, piuttosto che sul racconto di esperienze precedenti.*

3 - *Creazione di un clima di gruppo caldo e accettante*, mediante un continuo lavoro di **incontro** e di attivazione di relazioni teliche tra i partecipanti.

4 - *Il clima di cui sopra è la condizione per favorire processi di **rispecchiamento** professionale* (riconoscere nell'altro operatore modalità simili di relazione e di intervento), *e di specchio professionale* (ricevere rimandi sulla propria professionalità).

5 - *La tecnica di base è l'inversione di ruolo*, occasione costante di ristrutturazione della relazione con l'altro e di identificazione e/o differenziazione dall'altro (utente o collega).

6 - *Importanza del momento di vissuto o **partecipazione dell'uditorio*** dopo ogni esperienza di azione. Il vissuto, che ha una funzione di integrazione del gruppo e di *insight* per i singoli, ha pure il ruolo di arginare la pericolosa tendenza di alcuni partecipanti a dare interpretazioni "selvagge", valutazioni, giudizi o consigli pedagogici non richiesti.

7 - *Intersoggettività versus interdipendenza*. Il clima di gruppo è connotato dalla prevalenza di relazioni intersoggettive. Con questo si intende che la conduzione del gruppo favorirà il crearsi di relazioni ove l'espressione e il rispetto della soggettività sono centrali. Detto in altri termini vengono facilitate le relazioni teliche e l'incontro. Ne consegue che non vengono alimentate relazioni di tipo interdipendente (tipo "botta e risposta"), ove le proiezioni transferali sono più attive. Come chiariremo più avanti, le relazioni interdipendenti possono essere favorite (e produttivamente utilizzate) in alcuni momenti del lavoro formativo (es. *role playing*), ma inserite in un contesto (simulata, esercitazione, scena ecc.) che esplicitamente le autorizza. Anche in questo caso, comunque, la gestione globale della sessione e l'elaborazione del materiale emotivo emerso saranno connotate da un clima relazionale intersoggettivo.

8 - *Direttività nella conduzione del gruppo*. La definizione di "**direttore di psicodramma**" è esplicativa di un atteggiamento direttivo nella conduzione del gruppo. La parola "direttività" suscita spesso fantasie di manipolazione e di prevaricazione. Nel contesto psicodrammatico la direttività è semplicemente un atteggiamento attivo e propositivo del conduttore, volto a creare le condizioni per il rispetto della soggettività, per la facilitazione della relazione, per l'abbassamento dell'ansia e per promuovere lo sviluppo della spontaneità (vedi quanto detto circa il rapporto tra spontaneità e controllo). La direttività è un atteggiamento rispetto al contesto e alle consegne, non è mai una direttività sui contenuti, sui valori o sul percorso che gli stessi dovrebbero seguire.

9 - *Interpretazione mediante l'azione*. Non vengono fatti interventi direttamente interpretativi sul gruppo o sul singolo. L'interpretazione (o, detto in altri termini, l'attribuzione di un nuovo senso a quanto succede) rimane un elemento importante in ogni percorso formativo o terapeutico. Nella modalità psicodrammatica l'interpretazione emerge nel vivo dell'azione, dagli spunti e dal materiale che la scena produce, non da interventi interpretativi diretti da parte del conduttore. In ogni caso il criterio generale che viene seguito è che l'interpretazione deve emergere come processo autonomo della persona, stimolata dal contesto di azione, non come intervento calato dall'esterno.

10 - *Agire i ruoli e i controruoli dell'**atomo professionale***. Il lavoro formativo è intenzionalmente rivolto ad esplorare e rivisitare tutti i ruoli ed i controruoli del mondo professionale del formando. Con questo si intende che l'azione psicodrammatica (uso della rappresentazione, della scena e delle tecniche) consentirà di ristrutturare l'atomo professionale dei membri del gruppo, fornendo la possibilità di vedere in una nuova luce i ruoli professionali di ognuno e i relativi ruoli complementari. Questo significa che per un insegnante, ad esempio, sarà importante non solo approfondire le diverse declinazioni del suo ruolo (insegnamento, cura, identificazione, normatività, e così via), ma altresì ristrutturare la percezione dei ruoli complementari con cui egli si trova ad interagire (allievi singoli, gruppo classe, genitori, dirigenza ecc.).

11 - Va sempre tenuto presente che il contesto formativo è un contesto di apprendimento. Pertanto è necessario prevedere spazi distinti per l'azione, per l'interazione gruppale, per la verbalizzazione del vissuto, per l'elaborazione teorica e per la progettazione tecnico/operativa. *In particolare va rimarcata ed enfatizzata la distinzione tra spazio teorico/tecnico e spazio esperienziale/elaborativo.*