

## **CAPITOLO DI STUDIO**

### ***Il Momento Giusto e il Posto Giusto***

Una volta concordata la durata, questa deve essere rispettata nel miglior modo possibile. Potremmo non essere in grado di spegnere sistemi di annunci al pubblico in un ospedale o in una scuola, ma possiamo spegnere i cellulari. Possiamo chiudere la porta e apporvi un cartello o avvisare direttamente i colleghi.

### ***Strutturare il tempo***

Il tempo verrà programmato, almeno all'inizio. Ciò aiuta ciascuno a orientarsi e a lavorare nel modo più idoneo. Brian Way, per un gruppo, suggerisce un riscaldamento, allenandosi in qualsiasi tecnica si ritenga necessaria, quindi l'attività centrale sulla quale vogliamo lavorare, possibilmente un momento di discussione o un momento dedicato al disegno o alla scrittura e alla fine un'attività conclusivo, un'attività tradizionale che ci aiuterà a lasciare il luogo in tutta sicurezza.(1)

### ***Il ritmo***

La struttura di Brian Way conferirà un dinamismo al nostro lavoro che i giapponesi chiamano 'Jo-Ha-Kyu'. Sebbene si usi una struttura temporale differente o non se ne imponga nessuna, il ritmo 'Jo-Ha-Kyu' può fare la sua comparsa naturalmente. Molte cose, un'onda, l'atto sessuale, seguono questo ritmo. Jo è lento o introduttivo; Ha ha una velocità normale; Kyu è veloce, ma porta a un termine o a una conclusione.(2) Questo ritmo è naturale e soddisfacente e se tutti conosciamo i limiti del tempo a nostra disposizione, siamo spesso in grado di riprodurlo nel nostro lavoro.

### ***Come organizzare lo spazio operativo***

Il luogo deve essere ben definito. Ann Cattanach (3) va a casa del bambino e stende un tappetino (come ho fatto io nel



“Lo spazio come contenitore”

gioco del Dragonmat (capitolo 11)) e ho fatto quando raccontavo le storie ai Garden Festivals). Quel tappeto è lo spazio di lavoro per la loro terapia di gioco.

Possiamo sgomberare per far spazio o definirlo sedendoci in circolo o disegnandolo sul pavimento. In una grande palestra avremo modo di segnarlo col gesso o di dipingerlo. Per Authentic Movement si può stendere un cerchio con una corda.

Peter Slade a Rea Street usava una camera oscurata e riflettori per definire gli spazi. Dal momento che abbiamo bisogno della massima libertà di movimento, teniamo pulito lo spazio e ci togliamo le scarpe per poter lavorare ed anche ciò dà allo spazio una connotazione differente. Per qualche gruppo si potrebbe rivelare utile definire un'area all'interno dello spazio per far sì che le persone che hanno qualche esitazione a partecipare possano iniziare come osservatori o come partecipanti immaginari piuttosto che fisici.

### ***L'attrezzatura dello studio***

Più privato e permanente è lo spazio, più siamo in grado di adattarlo alle nostre esigenze. L'oscuramento e i riflettori sono soltanto un esempio. Possiamo avere un cesto di costumi e strisce di stoffa. Una serie di maschere, magari con creta e carta pesta a portata di mano per crearne altre. Strumenti musicali, in particolare strumenti di percussione (ricordo un ragazzino arrabbiato che stava in piedi su un grosso tamburo e che lo batteva con una forza che scuoteva la scuola, oltre che lui stesso, attività che aveva dato inizio alle sue sedute per settimane). Burattini e teatro dei burattini. Un angolo per il trucco col tavolo e le luci. Una videocamera, con o senza videoregistratore, ma sicuramente con un monitor. Stuoie e cuscini per essere comodi nei momenti di calma. Jacob Moreno costruì dei teatri veri e propri con quinte e sipari. Peter Slade e Brian Way accentuarono l'importanza del cambio dei livelli, usando quindi podi o piattaforme. Moreno lavorava con gli adulti nei suoi teatri (aveva fatto teatro di improvvisazione con i bambini nei parchi); Way e Slade pensano ai bambini, per i quali saltare su e giù è importante quasi come correre.

La cosa più essenziale, però, è lo spazio. Per quanto sia piccolo, nell'ambito di questo spazio è possibile muoversi liberamente. Le regole poi sono differenti anche all'interno dello spazio.

### ***Regole e contratti***

Una regola differente è che lo spazio è democratico. Al di fuori di esso un partecipante può essere Dottore o Professore e l'altro un bambino senza titoli. Al suo interno, però, usiamo i nomi di battesimo e cambiamo, o meglio scambiamo i ruoli liberamente. Ci saranno momenti in cui il gruppo dei clienti conduce e il conduttore del gruppo segue.

Un altro ruolo differente sta nel fatto che io sono libera in questo spazio. Non totalmente; all'inizio di ogni terapia quasi certamente stipuleremo un contratto. Parte di quel contratto consisterà nel fatto che non devo far del male a nessuno nel gruppo, inclusa me stessa e che devo cercare di non arrecare danni all'attrezzatura. Come dice Carl Rogers, non devo rom-

pere la finestra, anche se il mio desiderio di farlo verrà comunque rispettato. In ogni modo, sono libera, per esempio, di usare un linguaggio che non sarebbe accettato fuori dello spazio concesso. Infatti, è necessario che io possa godere di quella libertà se sto per recitare o usare il gioco dei ruoli nella terapia. Non devo essere per forza dignitosa, matura o giusta.

### ***Lo spazio come contenitore***

Posso recitare qualcosa che mi riempie di orrore e sentire che posso lasciarmelo dietro le spalle non appena finisce il tempo della seduta ed esco dallo spazio. Può darsi che non riesca a portare a termine un lavoro e sia felice di pensare che potrò ritrovarlo quando ritornerò nello spazio terapeutico. Esistono esercizi che posso fare per aiutare entrambi questi processi, ma prima di tutto lo spazio deve essere là.

### ***Applicazione della struttura***

Seguendo la struttura di Brian Way potremmo chiamare preparazione la prima parte di questo capitolo. Tutto ciò che si fa in una seduta dipende in gran parte dal gruppo o dall'individuo. Comunque i risultati desiderati sono i seguenti:

- Tutti smettono di pensare alla loro vita al di fuori perché sono completamente coinvolte in ciò che si svolge nello studio di dramaterapia.
- Tutti ridono
- Tutti prendono confidenza con lo spazio nel quale lavorano
- Tutti cominciano a lavorare fra di loro
- Tutti si abituanano agli altri componenti del gruppo guardandoli
- Tutti imparano a prestare attenzione agli altri componenti del gruppo
- Tutti si riscaldano e distendono i muscoli
- Tutti danno libero sfogo alla voce e respirano profondamente e regolarmente
- Tutti cominciano ad usare la loro immaginazione
- Tutti giocano

Si possono usare gli esercizi di drama che si conoscono già

o persino giochi di gruppo. Esiste una breve bibliografia alla fine del capitolo con alcuni titoli utili.

### ***Input tecnico***

Quando si lavora con un gruppo, l'input tecnico dipende da cosa si è scelto come attività centrale. In ciò che è Movimento Autentico o danza atletica o mimo, l'input tecnico sarà centrato sul movimento, sulla condivisione dello spazio, sul controllo fisico, sulle idee alla base dell'improvvisazione. Se si tratta di racconto di storie, allora si lavora sulla voce o sulla creazione di storie spontanee. Per lavorare col drama si prepara il corpo, la voce e l'immaginazione. Se viene usato il canto, bisogna porre un'attenzione ancora maggiore sull'impostazione della voce e del respiro, che deve essere profondo e controllato. Il ritmo può costituire un'attività di per se stesso (suonando il tamburo, rappando) o un aiuto a rendere altro lavoro creativo più preciso e rendere il gruppo più coerente.

In questo capitolo, l'input tecnico consiste nel fornire alcune idee sull'empatia.

### ***Il teatro e l'empatia***

“Con l'empatia si dice che una persona sperimenti la stessa emozione di un'altra persona, qualunque essa sia. L'empatia, in effetti, non è un'unica emozione, le cui caratteristiche sono sempre le stesse, ma un certo numero di emozioni positive o negative, che dipendono da cosa sente l'altra persona. Con l'empatia copiamo, per così dire, le sensazioni di un'altra persona. Immaginiamo di metterci nei suoi panni... Solo a questa condizione possiamo entrare in relazione con lei in modo completo e mostrare la nostra umanità nei suoi confronti. Quando osserviamo la felicità o la sofferenza di qualcuno in un'opera teatrale o in un film, ci compenetriamo nella situazione del personaggio e sperimentiamo una parte di ciò che egli prova. Questa tendenza prettamente umana è uno dei meccanismi primari per la comprensione degli altri e per la capacità di apprezzarne l'esperienza” (15)

Abbiamo detto che l'emozione è l'alimento necessario a

tutte le nostre azioni. Nella terapia individuale, il cliente lavora con le proprie emozioni e il terapeuta lavora empaticamente. Il fenomeno dell'empatia, poi, rende possibile la dramaterapia di gruppo. Un individuo o un sotto-gruppo può presentare una scena che può essere osservata, ma anche vissuta dal resto del gruppo, proprio come lo è un'opera teatrale. L'esperienza di osservare con empatia, fornirà energia alla persona sul piano emotivo.

### ***Tutto è teatro***

Quando prepariamo la casa perché aspettiamo degli ospiti, cerchiamo di creare un'atmosfera di festa. Prima di una seduta di yoga, il mio insegnante cerca di dare alla casa un aspetto che ispiri calma. I giardini sono teatri e i giardini giapponesi, inglesi e italiani utilizzano ritmi e volumi spaziali differenti, piante differenti e creano ambienti molto diversi.

Le abilità teatrali ci aiutano a percepire le differenze culturali. Possiamo prendere le distanze dalla nostra interazione e prendere possesso dello spazio per osservare che tipo di contatto oculare è accettabile in questo posto, come vengono scambiati i convenevoli, a che distanza si possono trovare le persone. Dovremo imparare dove è permesso fare i propri bisogni, che cosa è considerato osceno, che cosa è poco pulito, come accettare e rifiutare il cibo in modo esatto... siamo in grado di farlo se entriamo nella parte di attori intuitivi e dotati di spirito di osservazione.

Una delle cose che facciamo in dramaterapia è aiutare le persone ad essere socialmente appropriate, parlare o aspettare il turno in una conversazione e usare lo spazio e il tempo in modo appropriato. Mi è capitato persino di usarla per aiutare ciechi a gesticolare e usare l'espressione facciale. L'idea mi è venuta quando bambini ciechi nelle mie classi di teatro mimavano scene anche se i loro amici non potevano vederli e loro stessi non potevano vedersi. Dare risposte espressive si rivelò positivo per gli adulti non vedenti. Non sempre aveva un senso farlo per loro, ma venivano percepiti dalle persone viventi come più simpatici e più accessibili, ed ebbero l'opportunità di ampliare i loro contatti sociali.

### ***Dove possiamo cercare aiuto?***

Finora abbiamo detto: procedere nella nostra ricerca e prendere informazioni in un'area (per esempio la scuola) ci può aiutare in un altro settore (per esempio lo studio terapeutico). Proprio perché è difficile lavorare con i bambini in terapia senza sapere che cosa fanno i bambini quando recitano in altre situazioni, abbiamo bisogno di gruppi di controllo di adulti che possano fornirci un riscontro reale ai nostri gruppi in terapia.

Uno degli studenti di David Johnson relazionò sui progressi di un gruppo di reduci del Vietnam come se il loro trauma avesse strutturato il corso del loro lavoro. Da Keith Johnstone poi sappiamo che gli attori che lavorano con le maschere passano attraverso gli stessi stadi. Dice che le maschere sembrano essere nate e quindi cresciute man mano che gli attori le utilizzavano. Forse, col tempo, qualcosa era nato e cresciuto nel gruppo di reduci.

### ***La favola come didattica***

La favola e il teatro sono tra loro strettamente collegati e sono intensamente vissuti. Il mondo musulmano ha solo la favola, l'Europa possiede tutte e due l'espressioni.

La favola, oltre ad essere un'espressione teatrale, è tradizionalmente una metodologia didattica, attraverso quale si educa. Ad esempio, il mito Haida della creazione del mondo insegna anche la geografia di Rose Spit, Tao Hill e Nakun Village. (4) Le ballate medioevali erano sia giornali che storie. L'ideale spirituale viene fornito attraverso le favole nel Mahabharata. Le idee morali di Confucio sono inserite in favole cinesi come *Il cuscino di pietra*. (5)

Nell'epoca moderna i fumetti sono favole dove esiste la metamorfosi e trasmettono contenuti sociali.

Nelle arti marziali, *katas*, suoni o forme memorizzate, sono storie di movimenti ben riusciti. In Iaido, ad esempio, impariamo che 'abbiamo quattro avversari, che avanzano verso di noi da quattro punti diversi' e il *kata* allora mostra che cosa è stato già fatto in questo caso nella stessa situazione.

Gli studi dei casi sono racconti o narrative. Perciò questa

appendice è uno studio di un caso, la storia di un bambino per il quale è stata utilizzata la ricerca nelle scuole.

### **Appendice - analisi di un caso**

Quest'analisi è il risultato di due anni di lavoro in una piccola scuola strutturalmente scadente che serviva un'area urbana deprivata, designata dai servizi sociali del comune. I bambini provengono dall'Italia del Sud o dal Perù o dal Nord Africa, spesso perché le loro famiglie non capiscono che la Fiat non assume più operai, ma piuttosto li licenzia. Questi bambini possono non essere, come premette Ann Cattanach, 'ragionevolmente al riparo da abusi' (3). Possono risiedere in famiglia, in condizioni più o meno buone, o in comunità, ma vengono affidati a noi a causa del comportamento a scuola. Quando arrivano a Torino, non parlano italiano; i dialetti che parlano sono molto diversi dall'italiano e fra di loro.

La durezza dell'ambiente in generale comporta che se i bambini scelgono di invitare altri a lavorare con loro, cosa che possono fare liberamente, corrono gli stessi rischi dei detenuti di cui parla Ann Eccleston, che 'al fine di sopravvivere... hanno bisogno di proteggere se stessi da un punto di vista emotivo e fisico'. (6)

L'Italia è un paese con una costituzione scritta. L'istruzione obbligatoria comincia all'età di sei anni e finisce all'età di quattordici. Viene rilasciato un certificato di licenza media a coloro che hanno svolto il corso interamente. Dopo di ciò, l'istruzione è flessibile, ma senza il diploma di 'scuola media' non si ha alcuna opportunità di andare avanti, anche se in minima parte, per la ricerca di un impiego. Questi bambini sono a scuola e attraverso la loro scuola hanno accesso agli enti di sostegno. Rimane loro soltanto questa possibilità per integrarsi nella società torinese. Per questo vogliamo tenerli il più possibile nella scuola.

La scuola che frequentano è fatiscente e gli insegnanti vi vengono destinati in attesa di andare in pensione. In questa situazione, un bambino che abbia bisogno di un aiuto da parte di un insegnante deve fare il primo passo. Come dice Maslow "...i bambini sani vogliono crescere e andare verso il

futuro, acquisendo nuove abilità, capacità e conoscenze... vediamo in loro un evidente entusiasmo al pensiero di crescere, di maturare, di liberarsi dei vecchi sistemi ormai superati, come di un vecchio paio di scarpe.” (7). James Olds parlava del nostro corpo visto come un “ fiume di gratificazioni” e la gratificazione, come dice Diane Ackerman, “indossa molte maschere” (8). Vogliamo che i bambini associno l’idea di gratificazione, qui e subito, alla scuola. Il futuro non viene percepito chiaramente dai bambini.

Uno dei modi per lasciare i vecchi sistemi può essere un confronto diretto con gli elementi dolorosi della propria situazione di vita. Infatti, le attività simboliche ed espressive che i bambini scelgono riflettono la loro vita nel momento in cui è vissuta. Deve essere così. Cytowic dice: “la coscienza, il linguaggio e le funzioni mentali più elevate sono.... conseguenza della nostra abilità di esprimere l’emozione” (9). I bambini sono coinvolti emotivamente nelle loro famiglie e questo coinvolgimento condiziona tutti i loro atti consapevoli.

G. aveva sette anni quando cominciò a lavorare con noi e non aveva alcuna scolarizzazione. Aveva trascorso gran parte della sua infanzia in ospedale in fleboclisi, aveva il padre alcolizzato, la madre cresciuta in custodia domiciliare, che l’aveva lasciata quasi analfabeta, una sorellina anche lei affidata a noi e un fratellino neonato. Cominciò a lavorare con sua sorella che ne aveva fatto richiesta, ma preferì continuare per conto suo. (Anche la bambina continuò un lavoro individuale, una volta acquisita fiducia nel terapeuta).

Quando cominciammo, nel novembre del 1992, nella stanza c’era un minimo di attrezzatura. Avevamo una borsa contenente delle bambole perché avevano funzionato con Virginia Axline (10), un kit pieno di colori in pasta per il trucco, (11) e un grosso, massiccio tamburo, destinato ad essere portato su e giù in processione, perché “ Tambour” era stata la prima parola di Bruno (12).

G. era stato attratto dal trucco e nella sua terza seduta, saltando su e giù sulle ginocchia e grugnendo con sforzo, era riuscito a coprirsi tutto il viso di trucco argentato. Secondo Nancy Breitenbach questo è un bel passo avanti per un bam-

bino di sette anni e confortava l'opinione che il suo analfabetismo non era dovuto a una forma di ritardo mentale. Notammo comunque che scavava nel colore, lo mescolava, ci giocava. Cercammo di procurarci della sabbia per la seduta successiva, ma la scuola pose il veto, così optammo per tre chili di plastilina. G. non ci aveva ancora parlato. Mormorava qualcosa fra sé e sé, grugniva, produceva una gran varietà di versi di animali, sussurrava qualcosa e rideva con sua sorella e batteva sul tamburo.

### ***Trascrizione delle sedute***

Quando G. entrò, le foto dell'ultimo incontro erano sul tamburo. Diede un rapido sguardo alle foto riguardanti il suo lavoro. Poi vide la plastilina e corse verso di essa. Strappò la carta che avvolgeva il primo pezzo e cominciò a manipolarla. Io prendevo appunti e il bambino mi disse di annotare che stava facendo 'il lupo'.

Poi cominciò con un altro pezzo, mettendoci una notevole forza, e intanto fischiava, emetteva strilli, cantando, avvolgeva un pezzo, ne colpiva un altro, molto felice di imbrattarsi sempre di più. Alla fine, dopo una lunga fatica, riuscì a creare un uomo che riusciva a reggersi sulle gambe. A questo punto G. parlò in maniera udibile più a se stesso che allo scopo di comunicare, dicendo 'cavallo' e poi 'capelli. Poi fece dei fori per gli occhi e la bocca, quindi un altro per il naso, poi ritornò al primo pezzo e distrusse il lupo. L'aiutante chiese "Cosa fa?" e lui disse "Corre".

Dopo di ciò G. se ne stette piantato sulle ginocchia facendo versacci di gioia. Creò una forma con tre mani e una gamba. Vi aggiunse una seconda gamba, ma quest'ultima non si reggeva in piedi. Allora sistemò prima le gambe, quattro, di lunghezza e spessore differenti, poi divennero sei e non sembravano nemmeno più gambe. G. volle che le fotografassimo e disse: "Le faremo vedere a lei".

In seguito continuò a maneggiare la plastilina nuova e dura e creò "un asinello". Sembrava affascinato allo stesso modo dal manipolare e dare forme diverse alla plastilina come dal creare e a questo punto aprì il secondo pacco. Nel farlo

buttò giù uno dei suoi appoggi e strillò in segno di protesta da parte di questo, dandogli una voce. Dopo di ciò si lamentò, usando la sua vera voce, “Non c’è abbastanza spazio”. Continuò a strillare mentre spezzettava il secondo blocco di plastilina e fece un lungo rotolo, “un fucile” e uno piccolo, “un pisello”.

A questo punto si alzò, dal momento che il vassoio di plastica era uno spazio di lavoro troppo piccolo, strappò una busta di plastica per avere una seconda superficie. “Sembra quasi una farfalla” disse, saltando e danzando sul posto con la busta. Fece un’altra figura e brontolò “Questa”. La forma successiva fu “Un cavallo. Stanco morto”. Mostrò come il cavallo dormisse e poi schiacciò la plastilina: “Non c’è spazio”, disse.

Pose un grosso mucchio di plastilina in mezzo al vassoio. “Papà. Ha preso l’agnello e non lo lascerà scappare. L’asino è molto buono.” Poi G. staccò la testa al ‘padre?’. “La tigre sta scappando. È qua dentro”. (Sotto un pezzo di plastilina) “È la sua prigioniera. Chiude presto, ma lui può uscire per andare al circo.”

Il secondo blocco era stato usato a malapena, né era andato nel secondo spazio di lavoro, quando G. aprì il terzo pacco. Cominciò a sbattere il panetto di plastilina, cercando di ammaccarlo, rivoltandolo per colpire entrambi i lati. Cominciò a parlare con una sottile voce acuta. “Ora una piccolina. È mamma. Mamma è svenuta.” Allora schiacciò il minuscolo cordoncino con il pollice. “Mamma è morta. Il cavallo dorme. Qual è il più grande? No, il più grasso. No, qual è il più alto?”

Prese il piano di lavoro per mostrarlo alla classe e poi ritornò per provare a fare un figura alta. Mise insieme tutti i pezzi, disse che erano “un drago” e se ne andò.

G. non era l’unico bambino a reagire con tale forza e in modo così positivo alla plastilina, ma da quando gli fu messa a disposizione noi fummo gratificati dal fatto che cominciasse a comunicare in modo così veloce. Il fatto che il materiale fosse nuovo mostrava chiaramente che G. non creava la forma sottile della madre dallo stesso pezzo di plastilina da

cui ricavava la forma massiccia del padre. Erano due rotoli di materiale, ma cercava di renderli il più possibile diversi uno dall'altro.

Ci appariva chiaro che la presenza di due adulti è vissuta come un incoraggiamento da parte dei bambini, che desiderano anche far vedere lavori scelti da loro da poter mostrare a insegnanti o compagni, vogliono che i loro lavori vengano fotografati, anche se poi non mostrano interesse nelle foto, controllano gli appunti che prendiamo durante le sedute e adesso hanno cominciato a registrare storie e interviste. I bambini vogliono avere dei testimoni.

Col trascorrere dell'anno acquistammo colori a tempera e un cavalletto. G. dipingeva racconti, cominciando con paesaggi e case, aggiungendo in seguito sempre più colore fino a che il suo foglio diventava marrone o nero. Questo era "il fuoco" o "l'arcobaleno". Si spargeva pittura in testa, la versava sul pavimento, sulla plastilina e alla fine l'ultima seduta fu aggiornata perché tutti i materiali dovettero essere ripuliti quando ebbe finito. Non appena il tempo lo consentì, portammo dentro coppe e contenitori perché potesse sperimentare il gioco con l'acqua.

Le sedute durante le quali parlava si alternavano con lunghi periodi nei quali emetteva solo mormorii o finiva con lo spiegare che la plastilina era "il serpente tra i fiori" o "il cocodrillo che mangia tutti in città". Comunque, altre sue creazioni di plastilina erano prima ponti, poi dei "trappole per i serpenti", poi lettere. Compose il nome di sua sorella e alcune cifre in plastilina. Può darsi che alcune delle sue "trappole per serpenti" costituissero un approccio ai caratteri scritti (13). I suoi insegnanti segnalavano che si stava impegnando a fondo col lavoro scolastico.

Verso la fine dell'anno coinvolgemmo alcuni dei bambini nel racconto di storie mentre disegnavano insieme a noi. In un primo momento tutti nelle storie di G. morivano e comunque, alla fine, il protagonista moriva.

### ***Trascrizione dieci mesi dopo***

G. entrò di corsa e scivolò sulle ginocchia fino al trucco.

Non volle togliersi la maglia, anche se faceva caldo. Bagnò e strizzò una spugna dicendo “Pipì. Che faccio? Cosa ha fatto mia sorella? Mi faccio la bocca gialla. Bianca. Bianco è cattivo.”

M., l’assistente alla terapeuta, gli chiese perché, ma lui non rispose, continuò a coprirsi la faccia di giallo. Si guardò intorno quando M. uscì a prendere della carta, ma continuò a lavorare. “Qui” disse, mettendo del bianco sulle guance con piccoli sospiri leggeri, “ecco il leone”. Fece un ruggito davanti allo specchio, poi a MG quando ritornò. Lei rispose al ruggito. Usiamo questa ‘specularità’ fisica come parte dell’ essere ‘testimoni’ dei bambini e spesso questo segna l’inizio della rappresentazione o del gioco dei ruoli.

A questo punto G. prese un pennello imbevuto di rosso e lo passò sulla gola di M., come aveva già fatto in precedenti occasioni. M. cadde per terra. G. le dipinse le mani di bianco e disse “Apri. Morta. La mamma è morta per sempre”. Produse un suono di campana e cominciò a pulirsi con la crema dandone un po’ a M. perché si pulisse le mani e si pulì le mani e la faccia. Poi la uccise di nuovo. Il cadavere chiese: “Chi mi ha ucciso, e perché?”, ma non ricevette risposta. Uscirono insieme a lavarsi il viso perché G. disse che voleva dipingere.

G. ritornò e fece una capriola sulla stuoia. Cominciò a dipingere col giallo, spargendolo con entusiasmo, dicendo “Sono cattivo!”, ma finì il dipinto e lo firmò. Poi si distese sulla stuoia con delle matite giganti: Disegnò un fuoco e bruciò tutti, ma MG disegnò una bicicletta e lui disegnò se stesso che ci andava sopra. Non fecero la loro abituale comparsa il nero e il marrone.

Usare il trucco per uccidere, per far resuscitare M. (o Fay in altri momenti) fu un processo che si ripeté molte volte. Era sempre un mostro che ruggiva quando uccideva. Dapprima copriva tutta la faccia e quella delle sue vittime di rosso. In questo caso, dopo il delitto rituale, era in grado di non distruggere il suo dipinto e di accettare una passeggiata in bicicletta.

Siccome G. aveva creato un lupo, gli portai la mia masche-

ra messicana del lupo, che molti bambini adoperarono. Aggiungemmo maschere bianche, che i bambini dipinsero in vari modi, pensando di essere a volte vittime e a volte avversari del lupo. Fu preparato un grande angolo morbido e poi ci furono donate grandi quantità di tessuto, inclusa una grossa amaca. M. portò alcune burattini costruite da una classe in un progetto teatrale.

G. aveva fatto molti disegni che avevano come soggetto il fuoco. Durante le vacanze estive il suo fratellino diede fuoco alla loro casa. Tutti gli occupanti, tranne il loro gattino, riuscirono a scappare, ma dovettero trascorrere un certo periodo in un ostello per senzatetto e G. e sua sorella ritornarono vestiti di abiti variopinti.

G. regredi allo stadio di mostro ruggente che uccideva M. col trucco, anche se stava cominciando a diventare “un’iniezione”, prima in bocca, poi nell’orecchio. Usava anche la maschera da lupo e un giorno il mostro uccise il lupo. Anche sua sorella parlava molto di un lupo.

G. capì in questo momento, con sua grande gioia, che anche io avevo problemi con l’italiano, proprio come lui. Aumentò la quantità di canzoni e gli piaceva molto sentirmi ripeterne le frasi. Allora cantava una frase, aspettava la mia eco, ne cantava un’altra; un giorno provai, con una cadenza di chiusura, a terminare la “canzone”. G. capì subito e cominciò a fare lo stesso, così molte delle nostre sedute furono accompagnate da questi duetti cantati improvvisati.

### ***Terzo intervento tre mesi dopo***

G. andò immediatamente sotto l’amaca per giocare al mostro. Andò alla ricerca dei burattini e li impiccava una ad una alla rete: “l’insegnante, ...la madre...”. La sorella riuscì quasi a sopravvivere, ma all’ultimo momento lui tornò indietro ad impiccarla. Alcune dei burattini potevano rappresentare più di una persona e potevano essere appese più di una volta. Mentre faceva ciò, G. faceva il mostro, ma in seguito, mentre teneva i burattini, volle che F. impersonasse il mostro.

(La prossima sezione è una traduzione degli appunti dell’assistente).

Fay come mostro sta cercando di acchiappare G. nella rete  
F Sei un mostro o sei un bambino? Ma stai volando sei bellissimo.

...E se ti prendo nella rete?

G. si avvicina e abbassa la testa come un cavallo per farsi accarezzare.

F Sei anche timido.

G. protende un dito per toccare la mano di F, molto leggermente.

F Ma non sei un mostro, sei bellissimo.

G. emette un ruggito molto aggressivo. Fay cerca di catturarlo nella rete. Si allontana a grandi passi a quattro zampe, silenziosamente, mimando una lenta fuga. A un certo punto raccoglie uno straccio per catturare Fay, ma gli cade e prende il cavalletto per dipingere. Continuando a muoversi lentamente lo leva in alto e Fay si inserisce sotto la rete. G. avanza sulla rete tenendo il cavalletto al di sopra della testa, ma è molto difficile da gestire e lascia il gioco. Va verso la plastilina e subito dopo al trucco. Mentre si trucca canta e F risponde. Cantano insieme.

Alla fine della seduta G. registrò questa storia:

“C’era una volta un drago che sputava fuoco per scaldarsi. Il drago volò e pensò a Dio, che sapeva fare tante magie. Per dormire andò ai piedi degli alberi nel bosco. Aveva molti amici ed era molto felice. Non aveva una famiglia.”

Il drago della prima seduta di plastilina di G conteneva tutte insieme le figure della sua fantasia. Il drago originale integrava dentro di sé il potentissimo lupo, la tigre che poteva uccidere il lupo, il cavallo stanco, il buon asinello, il padre enorme e la minuscola madre.

Fin da allora la madre è stata ripetutamente uccisa, ma anche resuscitata: G il mostro poderoso ha ucciso tutti intorno a sé, ma poi G il drago è volato via dal mostro e dalla sua rete. In questa forma, secondo la sua storia, G si può levare al di sopra della sua famiglia.

Sebbene il drago di G sia distinto dal mostro ed è una creatura felice e indipendente, simpatica anche se timida, è pur vero che sia in italiano sia in inglese, un drago può essere

considerato un tipo di mostro. Ma i draghi possono anche essere emblemi nazionali, come in Galles e portatori di buona fortuna, come in Cina. Questo drago è felice. Il drago felice di G è un prodotto del lupo, della tigre e della debole madre. Durante i due anni di lavoro con noi fu notevole il fatto che smise di comportarsi e di essere considerato come un elemento di disturbo e di distruzione nella sua scuola. Non era più un piccolo mostro.

Mentre elaborava questo processo cambiò l'uso della voce. All'inizio sussurrava o faceva versi animaleschi, talvolta grugniva o ruggiva. Cominciò a parlare e poi a canticchiare a bocca chiusa mentre lavorava e a dare voci alle sue figure di plastilina o ai suoi dipinti. Ora canta frasi musicali melodiche, senza parole, ritmiche e con un tessuto musicale. Registra anche delle storie.

Era abituato a correre dritto all'attrezzatura che voleva e a restarvi, spesso in ginocchio, fino a che non fosse pronto a correre verso qualche altra cosa. Nella seduta descritta sopra, d'altro canto, utilizzava l'intero spazio della stanza per lavorare. Nella storia inseriva danze, integrava la manipolazione di piccoli burattini e di un cavalletto abbastanza grosso nel ritratto di un drago volante. Una volta usò la forza e ciò che Laban chiama "Flusso legato" (14) per cose piccolissime e attività intricate. I suoi movimenti davano l'impressione degli esercizi isometrici, nei quali un gruppo di muscoli ne contrasta un altro. Adesso ha più libertà e un raggio più ampio di resistenza agli sforzi. Queste permettono maggiore delicatezza e insieme, maggior controllo.

Guardando gli atti degli incontri con il personale della scuola, all'inizio dei due anni erano disperati e non sapevano come fare con lui. Alla fine si resero conto di come fosse un bravo ragazzino, pieno di buona volontà. Non è stato chiesto a G. di rendersi più vulnerabile, né aveva reso i Dramaterapeuti responsabili della sua sicurezza.

Abbiamo visto come la Dramaterapia abbia aiutato bambini come G. ad affrontare i propri mostri. Questi bambini sono anche stati messi in grado di integrarsi in una scuola imperfetta e di adattarla alle loro esigenze.

## **BIBLIOGRAFIA**

- 1) Way B, *Development Through Drama*, Longman, London, 1967
- 2) Oida Y, *An Actor Adrift*, Routledge Handan 1992
- 3) Cattanach A, *Play Therapy with Abused Children*, Jessica Kingsley Publishers, London and Philadelphia, 1992
- 4) Redi B e Bringham R, *The Raven Steals the Light*, Douglas and McIntyre, Vancouver/Toronto, 1996
- 5) Lee F H, *Folk Tales of All Nations*, Harrap, London Bombay Sydney, 1931
- 6) Eccleston A, 1994, 'Therapy and Prison' in *BADT Newsletter*, London 1994
- 7) Maslow A, *Toward a Psychology of Being*, Van Nostrand Reinhold, New York, 1968
- 8) Ackerman D, *A Natural History of the Senses*, Random House,
- 9) Cytowic R, *The Man Who Tasted Shapes*, Abacus, London, 1994
- 10) Axline V, *Play Therapy*, Ballantine, New York, 1969
- 11) Breitenbach N, *Visages Intimes*, Hommes & Groupes, Paris, 1987
- 12) Aucouturier & Lapierre, *Bruno; psicomotricità et therapie*, Delachaux & Niestle, Neuchatel, 1977
- 13) Gombert & Fayol, "Writing in Pre-literate Children" in *Learning and Instruction 2*, Pergamon, Oxford, 1992
- 14) Sherborne V, *Developmental Movement for Children*, Cambridge University Press, Cambridge, 1990
- 15) Lazarus B., *Passion and Reason*, Oxford University Press, 1994