

RUBRICA: FORMAZIONE

La dinamica tra azione e osservazione nelle organizzazioni pubbliche

Alcune riflessioni sulle condizioni attuali di formazione e sulla diagnosi organizzativa secondo l'approccio psicodrammatico

ANTONIO ZANARDO

Sommario

L'articolo affronta il tema della diagnosi organizzativa dal punto di vista dello psicodramma. In particolare viene presa in considerazione la dinamica azione-osservazione nella pubblica amministrazione e nella scuola. Gli esempi riportati mettono in evidenza alcune disfunzioni organizzative che tendono non solo a diminuire la produttività, ma anche a favorire la cristallizzazione del ruolo. La riduzione della spontaneità, peraltro prevista dalla gestione burocratica, provoca un effetto deleterio nelle relazioni interpersonali che tendono di conseguenza ad essere ridotte ad aspetti prettamente formali.

Gli interventi formativi attraverso l'approccio psicodrammatico possono quindi essere considerati come un modo per valorizzare l'integrazione e la condivisione, nonché per riattivare i processi comunicativi che sembrano essere ostacolati dallo stesso impianto organizzativo.

Premessa

Fin dalle sue origini lo psicodramma ha sottolineato l'importanza della dinamica tra Io-attore e Io-osservatore, sia come elemento chiave per la strutturazione dell'apprendimento che come forma regolatrice del principio di adeguatezza sociale.

Tali fenomeni, pur essendo dei processi del tutto svincolati e ai quali non è permessa la contemporaneità, vivono in una stretta interdipendenza. Ciò che rende dinamica questa alternanza è la presenza di un sottile filo di collegamento che permette alla coscienza di percepire l'esistenza delle due parti. E' infatti la mancanza di tale connessione che caratterizza molti fenomeni descritti in psicopatologia.

Ciò che l'Io-attore compie o che l'Io-osservatore coglie non può necessariamente essere estraneo alla consapevolezza. Ognuno di essi infatti, se abbandonato a se stesso, continuerà la sua opera in modo quasi del tutto scollegato dalla realtà, venendo a mancare lo scopo ultimo di integrarsi per dare una forma all'esperienza. Vi è quindi una sorta di travaso tra le parti che rende possibile il mantenimento dello spazio vitale tra spontaneità e creatività. E' nell'interazione che l'Io-attore trova nel controruolo una reazione che, una volta osservata, ne accresce o ne decresce la legittimità. La valutazione dell'adeguatezza di un'azione infatti non può che essere il risultato di un confronto e del frutto di un'osservazione adeguata.

Come Mead afferma (Mead 1972), è la coscienza dell'esistenza di altri ruoli che permette di coglierne i punti di vista e di valutare la bontà della propria azione, anche filtrandola attraverso i loro occhi. Ciò che Moreno insegna attraverso lo psicodramma è la presenza dell'Io come fattore emergente attraverso i ruoli. Ogni ruolo assunto deve gran parte della sua esistenza a quanto è stato determinato non solo dal puro istinto, ma anche dalla condizione di quello specifico momento e dalle pressioni sociali alle quali l'individuo è stato sottoposto. E' su tale aspetto che intendo soffermarmi in questo articolo, per una riflessione in chiave organizzativa secondo il punto di vista psicodrammatico. Come spesso accade la «diagnosi organizzativa» è un elemento fondamentale, non solo per orientarsi nella progettazione di un intervento formativo, ma anche per potervi operare con cognizione di causa ed in modo coerente.

La relazione fra azione e osservazione nella Pubblica Amministrazione

Ogni organizzazione è dotata di una struttura composta dalle persone che vi operano, dai mezzi a disposizione e dagli scambi in denaro; a questa sono assegnate delle funzioni precise, come la produzione, l'amministrazione, ecc., con l'obiettivo di raggiungere un fine (Gambel, 1988). Ogni attore che partecipa a questo processo porta con sé parte della sua esperienza, delle sue caratteristiche o del suo stile di relazione, incluso il suo personale stato di equilibrio (o disequilibrio) tra l'agire e l'osservare. Tuttavia egli non sarà mai del tutto libero di esprimere tale potenziale in quanto difficilmente le priorità dell'organizzazione cui appartiene coincideranno in toto con quelle individuali. Il sistema organizzativo in cui è inserito determina norme, stili operativi e relazionali, nonché il valore che viene simbolicamente attribuito sia all'azione che all'osservazione.

Ciò significa che l'organizzazione stessa è in grado di influenzare, attraverso la pressione che esercita sui suoi membri, l'utilizzo come stile dell'una o dell'altra forma di Io, o della combinazione tra i due ritenuta più funzionale. Non che tale atteggiamento gestionale sia in grado di manovrare, o manipolare, ogni individuo. Tuttavia ogni qualvolta questi metterà in atto dei comportamenti ritenuti sgraditi o dannosi, egli sarà soggetto alla critica da parte dei vertici e, cosa ancor peggiore, da parte dei colleghi di pari ruolo che hanno aderito fedelmente all'input ricevuto.

E' tipicamente rilevabile, ad esempio, come la pubblica amministrazione tenda a limitare costantemente la spontaneità e la creatività dei propri dipendenti. Tale limitazione, spesso del tutto estranea alla consapevolezza, non viene determinata tanto da chi si occupa di dirigere i vari uffici all'interno dell'organizzazione, ma dalla struttura burocratica più elevata; essa tende da un lato a bandire l'azione nella sua forma più spontanea, in quanto in contraddizione con lo stesso controllo sociale, e dall'altro a svilire l'osservazione, che viene utilizzata unicamente a scopo preventivo per finalizzare l'esecuzione corretta della procedura.

In situazioni di questa natura non è previsto, formalmente, che le persone siano soggette a processi psicologici di apprendimento. Esse vengono apprezzate quanto più sono in grado di conformarsi all'esecuzione di specifiche procedure e rispetto a quanto sono capaci di risolvere problemi attraverso l'interpretazione corretta della norma.

In queste organizzazioni, una persona con una spiccata tendenza all'azione viene in genere percepita come una minaccia all'integrità strutturale e di conseguenza isolata molto rapidamente. Nello stesso modo una forte tendenza all'osservazione viene percepita come inutile, o altrettanto dannosa, in quanto portatrice della consapevolezza che questo stato di cose si orienta a considerare la persona come un'entità sociale alla quale viene formalmente proibita una lineare forma di sviluppo professionale.

Le osservazioni di Merton (1970) riguardo a tali fenomeni dimostrano la tendenza delle persone alla standardizzazione dei comportamenti, con un deciso orientamento alla cristallizzazione.

Egli sottolinea come in questi ambienti vi sia la tendenza a manifestare comportamenti rituali al solo scopo di mantenere fede alla norma, tanto che tali comportamenti divengono a volte una priorità rispetto agli obiettivi che la struttura si è posta.

E' emblematico a questo proposito che gli uffici pubblici rimangano aperti durante il periodo estivo ma non siano in grado di offrire servizi in quanto la persona che se ne deve occupare è assente. Questa forma di «immobilità», ovvero l'estrema mancanza di azione, è la più forte critica che viene rivolta agli uffici pubblici. Essa viene spesso erroneamente attribuita ad una volontà precisa dei singoli quando invece è, salvo qualche specifico caso, il risultato della pressione sociale che l'ambiente stesso ha esercitato al suo interno.

La testimonianza mi è stata offerta diverse volte dalle persone che ho incontrato facendo formazione e che svolgono nel loro tempo libero attività creative, volontariato, sport e quant'altro le possa identificare come persone assolutamente attive e vivaci. Avendo avuto modo di lavorare per lunghi periodi in questo tipo di organizzazioni, ho riscontrato spesso forti resistenze nei partecipanti alla formazione ad accettare la metodologia attiva.

Pur non avendo probabilmente la possibilità di definire i motivi di tali difese psicologiche, i partecipanti hanno costantemente bisogno di forti stimoli per attivarsi e di altrettante sollecitazioni per osservare. A dire il vero nella mia esperienza, al termine delle attività, quasi tutti si dichiarano concordi nell'affermare di averne tratto beneficio, quasi si fosse trovata una forma rispondente alle loro necessità. Tuttavia sono altrettanto solerti nell'affermare di poter utilizzare tali benefici solo al di fuori dell'ambito lavorativo.

Questa affermazione in realtà conferma diverse ipotesi sulle disfunzioni presenti in tali contesti, in particolare fa pensare a una forma piuttosto grave di doppio legame. La struttura investe denaro e promuove strumenti manageriali per i propri dipendenti ma poi, in modo assolutamente evidente, impedisce loro di usarli per il timore di perdere il controllo e di essere danneggiata. L'utilizzo della formazione per fini privati, ovvero fuori dai contesti professionali, quindi, non appare come una manifestazione della mancanza di motivazione al lavoro, ma come unica risposta plausibile per non ritrovarsi al centro di un conflitto e, nello stesso tempo, per sfuggire dal paradosso organizzativo di cui gli stessi partecipanti fanno parte.

Nonostante nell'ultimo decennio si siano moltiplicati gli interventi formativi, spesso ricchi di attività a carattere esperienziale, che sono sempre più richieste e che sollecitano uno sviluppo sociale di consistente valore, pare si sia ancora lontani dal riconoscere il bisogno di rinnovare il concetto di risorsa (intesa come fattore umano) e di valorizzarne lo sviluppo e la creatività. Tale sviluppo infatti è sollecitato dallo stesso intervento formativo che promuove la relazione, la gestione del conflitto, la comunicazione, l'ascolto; tuttavia è la stessa struttura che spesso non sembra in grado di accogliere questo importante cambiamento.

Le dimensioni elevate di queste organizzazioni (il Comune di Milano, ad esempio, conta circa 18.000 dipendenti) non favoriscono certamente la rapidità del cambiamento. Tuttavia la costanza con la quale viene mantenuto alto lo sforzo formativo, anche sollecitato dallo stesso Stato che obbliga lo stanziamento di fondi per i progetti, lascia intuire che il percorso intrapreso debba prima o poi sfociare in una importante svolta culturale.

La particolare situazione delle istituzioni scolastiche

Vi sono alcune interessanti osservazioni che riguardano un altro ambiente pubblico, pur se governato da fini e dinamiche profondamente differenti: l'ambiente scolastico. Questo infatti si trova in una condizione sociale molto particolare, essendo sottoposto ad una quantità di pressioni ambientali di matrice diversa e per certi versi contrapposta.

Da un lato vi è lo Stato, come titolare dell'istituzione, che impone programmi ministeriali e normative, dall'altro l'autonomia scolastica preme verso una progettazione decentrata. Gli insegnanti, dal canto loro, vivono in una condizione di insoddisfazione per la mancanza di riconoscimenti adeguati; gli studenti, o per i più piccoli i loro genitori, ultimo anello della catena, si ritrovano in balia di un istituto che spesso è troppo impegnato ad occuparsi di se stesso per accorgersi dei loro bisogni.

In queste organizzazioni, se tutta l'area amministrativa è gestita secondo lo stile citato in precedenza in riferimento ad altri settori pubblici, non altrettanto si può dire per l'altra componente del settore scolastico, quello portante: gli insegnanti. Essi hanno un'idea ben precisa dell'obbligatorietà dell'azione che il loro lavoro comporta, nonostante questa sia contrapposta all'alto livello di ripetitività di questo mestiere che potrebbe invece favorire la cristallizzazione del ruolo. Da un lato quindi vi sono i valori, l'etica e la professionalità che spingono verso un agire continuo, dall'altro vi è il rischio che le proprie azioni, spesso simili tra loro, divengano meccaniche e prive di spontaneità. Tuttavia la possibile staticità, pur essendo in qualche maniera parte del contesto, non viene del tutto assimilata e spesso cede alla pressione proveniente dall'esterno di cui l'insegnante deve necessariamente tenere conto.

Esiste d'altro canto la «parte immobile del corpo docente»: ad essa appartengono una categoria di insegnanti che optano per considerare la libertà di insegnamento non come un serbatoio di creatività, ma come una sorta di isola in cui regna il principio dell'anarchia e dove si può rimanere indisturbati per decenni nella cristallizzazione del proprio ruolo. La stessa parte attiva dell'organizzazione tende a considerare questa frangia come una «non-risorsa» che rappresenta un ostacolo da superare o evitare quando necessario.

Resta comunque il problema che queste due tipologie di docenti si trovano quotidianamente a condividere la loro professione, agendo spesso sullo stesso gruppo classe, ma senza uno stile comune e, cosa ancora più grave, senza avere consapevolezza di tale profonda differenza. Non vi è infatti una percezione di vera e propria disfunzione organizzativa, in quanto paradossalmente, anche uno stile di insegnamento cristallizzato è tollerato e assimilato dalle stesse normative che ne consentono l'esistenza.

Questo meccanismo diviene nel tempo parte integrante della stessa cristallizzazione rispetto alla quale la scuola non può porsi il problema di come intervenire, ma caso mai di come potervi sottostare con il minor disagio possibile. E' assodato quindi che non è possibile né proficuo «non-fare», in quanto questo comprometterebbe in modo importante l'esito primario della organizzazione scolastica, ovvero l'apprendimento.

La condizione sopra descritta è quasi quotidianamente fonte di conflitti interni al corpo docente, ma, aspetto ancor più preoccupante, essa è inevitabilmente causa di mancanza di stimoli per l'insegnante: egli si trova ad agire senza mai avere la possibilità di osservarsi, di cambiare, di valorizzare tramite l'osservazione il suo operato. Questo porta a stress e frustrazione, che ricadono inevitabilmente in modo negativo sulla sua professionalità. Nonostante questo, che già di per sé è un sufficiente indice di disequilibrio, si avverte una spinta motivazionale straordinaria in quegli insegnanti che offrono costantemente il loro impegno nel nome dei valori che questa professione rappresenta. Spesso infatti è proprio la motivazione a rendere alcuni insegnati particolarmente attivi e disponibili a continuare ad impegnarsi a fondo, nonostante gli ostacoli che si presentano. Purtroppo però, per una strana combinazione di fattori, è proprio l'osservazione a pagarne il prezzo più elevato. L'azione tende ad occupare tutto il tempo disponibile, rendendo inaccessibile il processo complementare.

Si può ipotizzare che vi siano diversi motivi per i quali questo processo non solo sia unidirezionale, ma che non venga in alcun modo prevista una sua condivisione. La cultura del ruolo

nell'insegnamento attribuisce all'osservazione il compito di raccogliere una certa quantità di dati relativi agli studenti, al fine di produrre una valutazione sul fronte dell'apprendimento e, per la parte che concerne la condotta, del comportamento. Gran parte della letteratura scolastica conferma che questo processo viene connotato come eterocentrato; esso è riferito e codificato unicamente nei confronti dello studente. Ciò che spesso ho rilevato in questi contesti è proprio la mancanza di connessione tra l'osservazione dell'altro, ovvero l'allievo, e l'osservazione propria. Nonostante sia estremamente complesso, se non impossibile, stabilire dei parametri oggettivi che mettano in relazione l'indice di apprendimento come prodotto di un certo stile di insegnamento, l'atteggiamento che pare dominare è quello di limitarsi all'osservazione del primo e di tralasciare, o comunque tenere per sé, le riflessioni sul risultato del secondo. E' d'altra parte comprensibile che, senza spazi dedicati alla condivisione, il problema non si pone in alcun modo. L'osservazione risulta efficace, infatti, nella misura in cui può essere condivisa e trovare un confronto interpersonale.

Ho rilevato che molto spesso il miglior rifugio per evitare di soffermarsi ad osservare il proprio agire professionale sia proprio eccedere nell'azione. La cronica mancanza di tempo è quasi sempre determinata dal cattivo uso di alcuni strumenti gestionali o di quelli previsti dalle normative vigenti.

Per uno psicodrammatista, abituato all'ottica dell'integrazione e all'intersoggettività, la partecipazione, ad esempio, a un consiglio di classe, può risultare un'esperienza illuminante rispetto a questa dinamica. La palese mancanza di condivisione delle esperienze acquisite, e interiorizzate attraverso l'osservazione, rende l'ambiente disgregato, salvo quale raro caso di alleanze tra colleghi.

Questa forma di isolamento si manifesta attraverso la mancanza di ascolto reciproco, la difficoltà a prendere decisioni, l'atteggiamento di disinteresse verso il gruppo, la mancanza di produttività, ecc. Bifulco (2002) attribuisce ad una dinamica di questo genere una carenza di base, che sfocia nella difficoltà delle organizzazioni a creare un patrimonio comune di apprendimenti.

Tutto ciò che non viene condiviso non può contribuire alla stratificazione culturale dell'organizzazione, né costituire un vantaggio per chi vi opera. Gli stessi singoli rischiano, in questo modo, di rimanere preda delle loro convinzioni e che queste si trasformino nel tempo in cristallizzazioni. A questo va aggiunta la percezione della iniquità tra lo sforzo ed il suo riconoscimento da parte dell'organizzazione e soprattutto del titolare stesso dell'istituzione, cioè lo Stato.

L'insegnante negli anni recenti ha spesso recriminato sul fronte economico, non solo per l'impegno intellettuale non adeguatamente riconosciuto, ma anche per l'eccessiva quantità di azione che esso comporta. E' mio parere che parte di questa disfunzione sia determinata dal fatto che l'azione perde molto del suo valore se non viene in seguito osservata. Essa rischia di rimanere uno sforzo sterile, invisibile, o in ogni caso sottovalutato sia nella qualità che nella quantità, a causa del fatto che questo è implicitamente richiesto dalla *mission* stessa, quindi dato per scontato.

Se la considerazione dello sforzo come complessità intrinseca del ruolo di insegnante appartiene in effetti alla realtà, non lo è altrettanto la condizione secondo la quale viene lasciato ai singoli individui il compito di riconoscere il proprio operato, di valutarlo e di coglierne il relativo valore. Non solo l'insegnante non si osserva e non ha alcun osservatore, ma non esistono nemmeno nella scuola spazi ufficiali in cui l'osservazione possa trovare il suo compimento più produttivo cioè la condivisione e il confronto. Quindi la richiesta di un incremento economico, oltre ad essere pienamente legittimata dall'effettiva e imbarazzante condizione contrattuale, pare essere percepita anche come un modo per compensare la mancanza del valore attribuito all'impegno profuso.

E' paradossale che lo sforzo per mantenere le cose allo stato attuale risulti a volte superiore a quello necessario per utilizzare l'osservazione in modo produttivo. L'ambito dedicato alla formazione non si scosta di molto da questa condizione e in parte rispecchia le tendenze enunciate in precedenza.

Aboliti i vantaggi tangibili dell'aggiornamento professionale, nei termini di punteggio nelle graduatorie, la partecipazione alle iniziative di formazione ha subito un calo vistoso e, in ogni caso, le motivazioni personali risultano essere la spinta più forte per la parteciparvi.

Attualmente i programmi formativi non sono previsti, se non a fronte di incarichi particolari che richiedono uno specifico aggiornamento, come peraltro sancito dalla legge. Lo Stato italiano, d'altra parte, è rimasto il solo ad attribuire al titolo di studio un valore legale, tralasciando grossolanamente di prevedere l'obbligo formativo per i docenti. Tutto ciò è in palese contraddizione con il fatto che tale istituzione si occupa a sua volta di «formare», quindi dovrebbe essere in prima linea nell'attuarla per sé.

Rimane così a discrezione dei singoli dirigenti la promozione di quella formazione che riguarda temi relazionali o psicosociali. La formula della «libertà di adesione» alle iniziative proposte al di fuori dello standard tende quindi ad attirare le persone più disponibili e fundamentalmente più «attrezzate» sul fronte relazionale, lasciando alle altre la scelta di non occuparsi dello sviluppo del proprio ruolo.

Ferma restando la difficoltà citata, l'uso dei metodi attivi ed in particolare dello psicodramma offre numerose opportunità per lo sviluppo del ruolo e del gruppo. Il gradimento è in genere riscontrabile dal clima che si instaura nel gruppo, anche grazie alla dimensione intersoggettiva propria dello psicodramma. L'azione, promossa attraverso role playing o scene psicodrammatiche, non è fonte di ansia, almeno non più che in situazioni analoghe nelle altre organizzazioni; ciò che «preoccupano» sono infatti l'osservazione e la sua condivisione, ovvero il momento che segue l'azione stessa. Essendo infatti del tutto chiara l'impossibilità a sospendere i processi di valutazione in quanto sono parte integrante della persona, il grosso timore sembra essere il «giudizio» negativo dei colleghi rispetto alle azioni osservate.

Una decina di anni fa, in un intervento per insegnanti di scuola media, proposi una sociometria intragruppale. Si trattava di una sequenza di consegne volte a stabilire nella gerarchia di capacità sulla gestione del gruppo classe. L'attività, prevista dal contratto e parte di un corso di lunga durata, mirava ad approfondire la condivisione delle competenze in relazione ad una serie di situazioni giudicate come particolarmente difficili. E' noto che questa tecnica tende ad attivare, spesso in modo dirompente, i processi di osservazione. Il gruppo, pur essendo particolarmente affiatato e disponibile, ebbe una reazione tanto grottesca quanto sintomatica del rigetto verso la richiesta, evidentemente percepita come troppo elevata. Nel bel mezzo di un soliloquio di un insegnante, un collega si mise a far girare il registro delle firme, cosa che destò un grande interesse da parte di tutti! Naturalmente questo comportamento venne utilizzato come spunto di discussione in un momento successivo.

E' proprio in questo ambito che reputo necessario pianificare l'intervento di formazione, attraverso attività che mettano in evidenza le necessità di scambio interpersonale e allo stesso tempo attribuiscono un significato alle proprie azioni. Pur essendo la popolazione degli insegnanti piuttosto complessa da gestire, ho avuto modo di svolgere molteplici interventi con buoni risultati. Purtroppo risultano spesso esperienze circoscritte, soprattutto con le attuali realtà scolastiche, e limitate a piccoli gruppi di docenti. E' molto difficile che un istituto dedichi all'intero corpo insegnante uno spazio formativo di una certa qualità, per problemi sia di costi che di motivazione personale. Accade così che, paradossalmente, chi partecipa a percorsi formativi con metodi attivi siano le persone che ne hanno fundamentalmente meno bisogno.

L'approccio psicodrammatico: una risorsa per la formazione nelle istituzioni pubbliche

Ho voluto affrontare il tema dell'azione e dell'osservazione in due ambiti emblematici, in quanto lo ritengo di primaria per poter valutare l'effettivo equilibrio organizzativo. Se, come spesso si

sostiene, le organizzazioni sono regolate da un insieme di forze, non è per nulla scontato che queste operino sempre nella stessa direzione. O, per meglio dire, non è scontato che questo sia un processo meccanico e automatico. Gli esempi citati evidenziano una discrepanza tra l'impegno, intellettuale o fisico che sia, ed il suo risultato. «L'unione fa la forza» trova una importante eccezione nel caso in cui la stessa unione sia solo teorica, ma in realtà risulti poi frammentata e disturbata da forze che operano in direzioni diverse. Di conseguenza l'indice di produttività effettiva di queste realtà risulta falsato rispetto alla sforzo sostenuto. Una buona parte di questo viene infatti utilizzato per ostacolarsi a vicenda, cosicché l'energia che rimane è insufficiente al fabbisogno organizzativo.

Naturalmente la mancanza di integrazione tra azione ed osservazione non si può ritenere l'unica causa possibile dei fenomeni descritti; tuttavia molte difficoltà sono riconducibili proprio alla fatica ad adottare uno stile gestionale adeguato, che possa conciliare bisogni personali e organizzativi, favorendo il raggiungimento di un sostanziale equilibrio fra di essi. Ritengo questo uno dei maggiori punti di forza dell'approccio psicodrammatico che, nei confronti di organizzazioni che siano arrivate a darsi questo obiettivo, si posiziona come una alettante alternativa alla gestione classica della formazione.

Lo psicodramma, o anche suoi semplici accenni in una sessione formativa, risultano essere già di per sé un'esperienza di integrazione. Nel mio essere psicodrammatista, ma nel contempo consulente aziendale per conto terzi, non sempre i margini di manovra mi consentono di strutturare un intervento formativo secondo il mio punto di vista. Tuttavia ritengo l'approccio moreniano imprescindibile dal mio ruolo di formatore, indipendentemente dalla committenza e dalla tipologia dei ruoli presenti. Lo stesso modo di «gestire» il gruppo o l'uso di tecniche come la sospensione della risposta, il doppio o, in alcuni casi, l'inversione di ruolo, attivano la dinamica relazionale tipica del gruppo di psicodramma. Questa indubbiamente favorisce la condivisione ed agisce da catalizzatore per la coesione, anche in quei casi in cui esistono relazioni organizzate in modo piuttosto formale e cristallizzato.

Naturalmente, nei casi in cui è possibile intervenire direttamente, l'approccio psicodrammatico può essere molto più marcato, compatibilmente con le richieste dell'ente e con l'ambiente che spesso non si presta del tutto all'uso di metodologie attive. In ogni caso è importante tenere conto della necessità di trattare, con un buon supporto teorico, tematiche a carattere tecnico che caratterizzano il contesto di lavoro dei discenti. La sola attività esperienziale rischia di rimanere un fatto isolato e del tutto slegato dai concetti scientifici sui quali è invece basata. Questa peculiarità è molto più presente nelle realtà che offrono servizi al cittadino piuttosto che nella scuola. La comunicazione con il «cliente», la relazione, l'ascolto, eccetera, sono temi che necessitano indubbiamente di un appropriato addestramento, ma il fatto che questo sia supportato da studi specifici offre una maggiore opportunità per l'apprendimento. Lewin (1972) afferma che la conoscenza tecnica aumenta la certezza che le proprie azioni siano orientate nella direzione corretta. E' infatti all'interno dei confini della conoscenza che la creatività può dare il meglio di sé ed esprimersi in modo assolutamente adeguato al contesto. Il metodo, qualsiasi esso sia, è quindi a servizio di un fine preciso: l'apprendimento. L'alternanza di spazi teorici e spazi di addestramento, o di accrescimento della consapevolezza, è a mio parere un modello di equilibrio proprio tra «l'agire e l'osservare», tema dominante di questo scritto.

La scuola, perlomeno nella figura dell'insegnante, ha indubbiamente un differente livello di coinvolgimento relazionale. Chi lavora con bambini, ragazzi o adolescenti, deve necessariamente aver chiara la funzione educativa complementare che il suo ruolo esercita. Non si tratta quindi di operare solo con un buon livello comunicativo, ma di organizzare il proprio comportamento anche in funzione del fatto che questo va ad incidere sull'apprendimento sociale. Questa parte della cultura organizzativa, anche se limitata ai soggetti con maggior motivazione, come accennato in precedenza,

rappresenta un'ottima base di partenza per l'aggiornamento professionale. I contenuti scientifici, spesso patrimonio di singoli insegnanti autodidatti, non possono essere condivisi, ma essere ulteriormente arricchiti e rappresentare un buono schema di riferimento per la rilettura delle proprie azioni.

Questi aspetti di «prospettiva» nell'uso del metodo moreniano probabilmente avranno suscitato qualche sussulto in chi è abituato a considerare lo psicodramma in una cerchia ristretta di possibilità. Ho citato molto spesso il termine «approccio» proprio per distinguerlo dall'intervento classico con un gruppo, in un teatro, con tutti i materiali e la «scenografia» che ne alimentano la magia. Tuttavia, pur preferendo di gran lunga questa situazione, la mia professione mi ha in qualche modo costretto a scegliere se rinunciarvi del tutto o se riflettere cercando un modo per utilizzare uno stile nel quale credo profondamente. Ho scelto la seconda possibilità, presentandomi sempre come formatore e psicodrammatista. Accade così che molte persone partecipano a corsi di formazione ed hanno modo di passare accanto allo psicodramma e di sperimentarne l'essenza, spesso senza nemmeno saperlo, nell'attesa che altri pian piano percorrano la stessa strada.

Bibliografia

- L. Bifulco, *Che cos'è un'organizzazione*, Le Bussole, Roma, 2002
- G. Boria, *Lo psicodramma classico*, F. Angeli, Milano, 1997
- K. Lewin, *Teoria e sperimentazione in psicologia sociale*, Il Mulino, Bologna, 1972
- G. H. Mead, *Mente, Sé e Società*, Giunti Barbera, Firenze, 1972
- R. K. Merton, *Teoria e struttura Sociale: Vol. II Analisi della struttura sociale*, Il Mulino, Bologna, 1970
- J. L. Moreno, *Il teatro della spontaneità*, Guaraldi, Rimini, 1973