

TESINA

LA MUSICA NEL LABORATORIO

CRISTINA BALDACCI

Roma16 – II° anno

ROMA 2010

INDICE

Introduzione

Presentazione della struttura e del progetto

La comunità “Casetta Rossa”

Gli obiettivi del progetto “*la musica nel laboratorio*”

Pronti...partenza...via: “*il processo*”

Dalla teoria all’esperienza: “Ma allora funziona!”

(*applicazione dell’approccio centrato sulla persona*)

INTRODUZIONE

Sono sempre stata appassionata, sin dalle prime letture, alla “vita” che prende forma in un gruppo e penso di ritenermi fortunata nell’aver potuto sperimentare gradualmente i diversi modi di “abitare” in un gruppo. Da cinque anni lavoro presso una scuola superiore e questo mi ha permesso di osservare l’importanza, per gli adolescenti, di condividere la rappresentazione del proprio mondo all’interno del gruppo dei pari. In questa fase della vita, appartenere, collocarsi ed essere accettati sembra rappresentare un obiettivo “urgente” da raggiungere. Uso appositamente il termine “urgenza” perché penso rappresenti lo stato che l’adolescente si ritrova a vivere nella sua crescita.

Sembra infatti che non ci sia niente di più importante per l’adolescente che l’essere inserito e accettato in un gruppo sociale e niente di più tragico che l’esserne escluso (H.Grunebaum, L. Solomon, 1987).

Nell’ultimo anno, tramite l’esperienza di tirocinio, ho conosciuto quello che potrei definire il versante estremo del disagio adolescenziale: un gruppo di ragazzi, con gravi problemi psicopatologici, ospiti di una comunità psico-socio-educativa.

Il lavoro che presento partirà da questa mia ultima esperienza di tirocinio, descrivendo la crescita di questo gruppo di ragazzi nel loro percorso fatto all’interno di un laboratorio da me co-condotto.

PRESENTAZIONE DELLA STRUTTURA E DEL PROGETTO

Il laboratorio è stato condotto all’interno di una comunità, che vorrei brevemente presentare per contestualizzare il lavoro da me svolto.

La Comunità per adolescenti “Casetta Rossa” è nata nel 2009 dall’esigenza di potenziare e mettere in rete i Servizi per l’emergenza psichiatrica in età evolutiva. Il progetto si inserisce nell’ambito del più vasto protocollo di intesa interistituzionale, firmato nel marzo 2003, per la realizzazione di strutture di accoglienza - residenziali e semiresidenziali – per l’emergenza psichiatrica in età evolutiva, sottoscritto dai rappresentanti di Asl Rm/A, V Dipartimento Comune di Roma, I.S.M.A. e Centro per la Giustizia Minorile.

“Casetta Rossa” è un luogo protetto, fortemente collegato al territorio, che accoglie temporaneamente adolescenti, tra i 14 e i 21 anni, in situazione di disagio psico-sociale e sottoposti a misure penali e/o civili. Gli interventi della Comunità rappresentano una sorta di “filtro” tra il polo ambulatoriale ed il ricovero ospedaliero (fase post acuzie).

OBIETTIVI DEL PROGETTO *“La musica nel laboratorio”*

Gli obiettivi del laboratorio ricalcano quelli che in letteratura sono descritti come le forze di cambiamento che i gruppi mettono in campo. Gli aspetti che abbiamo cercato di tutelare e promuovere, riguardano, fra i tanti, la possibilità di far vivere ai partecipanti del gruppo l’esperienza di un proprio spazio in cui fare, pensare e stare (Basaglia, 1968). L’attenzione del nostro lavoro si è infatti concentrata sul passaggio da una modalità “storicamente” accentratrice di un potere legato al terapeuta (modello bio-medico), condizione in cui si sperimenta un locus di controllo esterno e conseguentemente una deresponsabilizzazione della persona, ad una modalità che si fonda sulla convinzione di ri-creare un locus interno di controllo, attraverso un ambiente dove è possibile fare scelte più libere e consapevoli (A. Zucconi, P. Howell, 2003; A. Nanni, 2009). In tale processo, pertanto, si tende a ridare potere all’individuo (modello bio-psico-sociale), favorendo la responsabilizzazione ed evitando l’incoraggiamento della passività e della dipendenza (A. Zucconi, G. Silani, 2008).

Un ulteriore aspetto che abbiamo cercato di far emergere riguarda lo sviluppo e il miglioramento della comunicazione e dei rapporti interpersonali favoriti da un processo di esperienza diretta (C. Rogers, 1970). Il raggiungimento di tale obiettivo viene facilitato dalla creazione di un clima psicologico di sicurezza, che favorendo una riduzione delle rigidità difensive consente una maggiore apertura sia su di se sia sugli altri (C. Rogers, 1970). Pertanto la presenza di un senso di fiducia e l'assenza di giudizio promuovono una maggiore accettazione di se e degli altri e una maggiore disponibilità al cambiamento, agevolando un apprendimento interpersonale.

Pronti...partenza...via... : *“il processo”*

Ho pensato di dare questo titolo per una ragione ben precisa, che in qualche modo rappresenta la scansione temporale e spaziale che sia io sia il gruppo abbiamo vissuto nello sviluppo del laboratorio. Lavorare con un gruppo di adolescenti con disturbi psicopatologici gravi, richiede da un lato un'attenzione e una sensibilità che tengano conto della complessità che tale forma di sofferenza psichica comporta (A. Novelletto, 1991), dall'altro ho potuto constatare che i bisogni e le necessità di questi ragazzi non sono così differenti da quelli di tutti gli altri adolescenti. Pertanto, penso sia stato utile focalizzarmi sulle loro impellenti richieste di accoglienza e comprensione, superando alcune concezioni stigmatizzanti di cura, che considerano soltanto l'aspetto sintomatologico (A. Zucconi, P. Howell, 2003). Nel percorso svolto insieme ai ragazzi della comunità, mi sono resa conto di quanto sia importante considerare l'individuo all'interno di una visione olistica che prende in considerazione la persona nella sua totalità (C. Rogers, 1989).

In questo modo mi è stato possibile focalizzarmi sulle risorse dei ragazzi e non solo sugli aspetti psicopatologici, che considerati singolarmente avrebbero potuto ostacolare il percorso verso una relazione di fiducia, che li facesse sentire visti ed accolti nella loro umanità.

Il presupposto su cui si basava l'idea del laboratorio, rifletteva la necessità di fornire ai ragazzi un feedback relativo alla loro funzione di agenti attivi, senza però trascurare l'importanza di costruire un tramite (la musica) che permettesse loro di rapportarsi agli altri e a se stessi senza mettere in campo in maniera diretta le proprie fragilità. Tali fragilità sono state per l'appunto, inizialmente tutelate dalla condivisione di un obiettivo esterno rappresentato dall'utilizzo della musica come modalità di espressione. La musica nel nostro caso è stata un mezzo per far vivere ai ragazzi un'esperienza di condivisione e non certo l'obiettivo finale, la stessa scelta del nome del progetto *“La musica nel laboratorio”* ne è un'espressione. Il nostro scopo non era certo quello di realizzare un laboratorio di musica, ma di creare uno spazio dove la musica facesse da sfondo alla creazione di un gruppo. Questa intenzione si è tradotta, nello specifico, nel dare potere alle azioni e decisioni dei ragazzi, mantenendo sempre aperto il laboratorio ad ogni possibile cambiamento nel suo percorso. Nell'incontro di presentazione del laboratorio, infatti, oltre a chiarire le regole del setting (frequenza settimanale, incontri di un'ora, la libertà di poter scegliere se partecipare o no, il divieto di agiti aggressivi) è stata nostra premura chiarire che era di primaria importanza che i partecipanti potessero sentirsi liberi di utilizzare quello spazio in base ai loro bisogni e necessità e che avremmo insieme costruito il laboratorio. Di conseguenza alle iniziali domande poste dai ragazzi abbiamo risposto secondo l'idea che ci guidava:

Ragazzi: - *“Dobbiamo imparare a suonare?”*, *“Dobbiamo cantare?”* *“Ascolteremo la musica?”*.

Conduttori: - *“Non si dovrà fare a tutti i costi qualcosa, ma ognuno potrà scegliere come partecipare, nel rispetto delle regole, di se stesso e degli altri”*.

L'iniziale reazione dei ragazzi di fronte ad una possibilità di essere costruttori attivi del laboratorio mi è sembrata quella di stupore e di una certa quota d'ansia, reazione che mi aspettavo, partendo dall'idea che gli adolescenti in generale, e questi in particolare in quanto istituzionalizzati, sono abituati a subire delle scelte piuttosto che esserne responsabili. Fin dai primi incontri, vista l'intensa rigidità difensiva dei ragazzi, ci siamo resi conto della fondamentale importanza di focalizzarci sulla costruzione del setting e che questo lavoro avrebbe forse occupato gran parte del tempo a nostra

disposizione. L'intento principale era realizzare un clima di sicurezza psicologica (I.D. Yalom, 1995, J. Evans, 1998), una cornice che potesse far sentire ai partecipanti che quello era un luogo dove potevano esprimersi secondo il proprio sentire, un posto sicuro, un posto al quale poter appartenere e affidarsi (C. Rogers, 1970). Questa era la premessa necessaria per far sì che i ragazzi si potessero aprire a questa esperienza.

Lo stesso Rogers sottolinea che un'atmosfera non può essere terapeutica se non è impregnata di *sicurezza* e di *calore* poiché essa rappresenta la condizione imprescindibile per una riorganizzazione psichica (C. Rogers, 1965).

Prima di creare uno "spazio mentale" è stato di primaria importanza creare uno spazio fisico nel quale riconoscersi, creando sin dall'inizio delle occasioni in cui sentirsi concretamente costruttori attivi.

Infatti, la stanza scelta per il laboratorio, inizialmente vuota, è stata arredata con la partecipazione dei ragazzi. "Moquette, cuscini, foto fatte durante gli incontri", è stato emozionante vedere che piano piano i ragazzi stavano dando vita ad un luogo che sentivano sempre più loro. Credo che la mancanza di ogni desiderio di guidare forzatamente il gruppo da parte di noi conduttori, l'abbandono della pretesa di esercitare un potere direttivo, sostituiti dalla volontà di essere sempre più membri del gruppo che servono da esempio e che esercitano su una quota di influenza, ma senza la necessità di un controllo (C. Rogers, 2002; J. Evans, 1998; I.D. Yalom, 1995), abbia facilitato, insieme ad altri fattori, la presa in carico dei ragazzi di un ruolo sempre più attivo che si è realizzato, appunto, prima con la creazione di un gruppo come realtà fisica, per arrivare successivamente a quella di un sé gruppal.

Tale processo si è sviluppato attraverso progressivi, a volte impercettibili movimenti dei partecipanti verso una maggiore fiducia nella possibilità di vivere il laboratorio come uno spazio dove sperimentare una libertà di espressione del proprio sé, dove trovare un clima di maggiore accettazione delle proprie fragilità, dove apprendere nuove modalità di stare insieme all'altro.

Inizialmente nessuno riconosceva "l'altro" nelle sue fragilità ed era presente un imbarazzo generale nell'avvicinarsi agli strumenti, difficoltà che veniva mascherata tramite la denigrazione del proprio compagno. Lentamente i ragazzi iniziavano a considerare lo stare insieme sempre meno come una fonte di vergogna e si iniziava invece ad intravedere un dialogo emotivo nel quale ciascuna parte fragile diveniva elemento naturale dell'individuo.

Per giungere a considerare la stanza del laboratorio come un luogo sicuro in cui riuscire a "stare" si è dovuta attraversare un'iniziale fase in cui i ragazzi attaccavano il nostro operato, lo spazio e gli altri membri del gruppo, per saggiare la libertà e l'affidamento al gruppo (C. Rogers, 1970).

Diversi sono stati i momenti di rabbia, aggressività e conflitto, che il gruppo ha incontrato per affrontare il suo percorso di crescita. Infatti l'espressione della rabbia consente di verificare l'atmosfera di sicurezza affettiva per poi aprirsi a sentimenti di natura più positiva, i quali rappresentano manifestazioni più intime di sé, dove si rischia inevitabilmente di più (M. Borgioni, 2010, C. Rogers, 1970).

La nostra risposta è stata quella di cercare di ascoltare, con attenzione e cura tutti i ragazzi in tutte le manifestazioni di sé stessi, dagli sfoghi più superficiali a quelli più significativi. Questo, così come sostiene Rogers (C. Rogers, 1970), restituisce valore all'individuo, convalida la persona.

Abbiamo cercato di accogliere le numerose sfaccettature emotive dei ragazzi, tollerando le reazioni difensive del gruppo, rispettandone i tempi, tentando di mantenere una vicinanza empatica con il vissuto dei singoli senza però mai perdere il contatto con il clima generale del gruppo (M. Borgioni, 2010). Ricordo un episodio in cui L., un ragazzo della comunità, durante il laboratorio manifestava continuamente il suo disprezzo verso l'intero gruppo, l'attività e gli stessi conduttori, boicottando lo svolgimento del laboratorio e riportando che in quel momento aveva così tanti problemi da risolvere che la sua partecipazione gli sembrava una perdita di tempo. In quel momento ci siamo resi conto che L. esprimeva non solo un suo disagio ma anche quello dell'intero gruppo, che per motivi differenti stava attraversando una serie di difficoltà. Di conseguenza abbiamo lasciato L. libero di esprimere la sua rabbia, in un luogo in cui tutti i ragazzi erano presenti.

La nostra risposta di accoglienza di quello sfogo e la nostra capacità di riuscire ad empatizzare con il vissuto di L., riconoscendo il suo diritto di esprimere tale pensiero e cercando poi di cogliere insieme a lui quali erano i sentimenti sottostanti, ha facilitato il gruppo nell' aprirsi ad una maggiore condivisione.

In questo modo ciascun ragazzo ha potuto accedere ad una dimensione emotiva più intima, partendo dall' ascolto di un' esperienza altrui.

Nel corso del laboratorio si sono verificati diversi episodi simili a questo e molti incontri sono stati utilizzati dai ragazzi per confronti spesso duri e aggressivi, anche tra di loro.

Inizialmente la rabbia costituiva l' unico registro emotivo del gruppo che copriva sistematicamente altri aspetti della manifestazione di sé (M. Borgioni, 2010).

Il nostro sforzo è stato quello di superare la paura che tale aggressività poteva suscitare, non cercare di controllarla e neutralizzarla, ma di accoglierla cercando però di rimandare sempre feedback che potessero essere chiari e utilizzabili dal gruppo.

Abbiamo cercato di scoprire ed elaborare insieme ai ragazzi il significato di ogni comportamento provocatorio del singolo e l' impatto che tale comportamento aveva sugli altri.

Quest' atmosfera di accettazione ed empatia ha potuto far sì che i ragazzi si sensibilizzassero alle proprie e alle altrui esperienze interiori.

Comprendere sempre di più le intenzioni che muovevano le loro azioni, in un faticoso e graduale processo di elaborazione, ha permesso che i ragazzi sentissero sempre meno il bisogno di attaccarsi e incolparsi a vicenda (I.D. Yalom, 1995), ricercando nuove strategie di adattamento e forme di integrazione e di aggregazione più costruttive (M. Borgioni, 2010).

È stato sorprendente vedere come il gruppo riusciva sempre di più ad autoregolarsi, come si auto-direzionava verso un processo di crescita.

Sempre più spesso erano i ragazzi a decidere come utilizzare quello spazio, per suonare, per confrontarsi o anche per stare insieme in silenzio.

Stavano sperimentando la possibilità di una condivisione diversa da quella a cui erano abituati, dove potevano essere accettati, dove il gruppo non era più una minaccia ma una risorsa.

Questo processo ha dato il via alla nascita di un "noi", di un primitivo senso di appartenenza a qualcosa di nuovo, costruito con le proprie mani.

A quel punto si è aperto un nuovo spiraglio di condivisione: la concretizzazione della dimensione grupppale attraverso la messa in opera di un evento musicale aperto al pubblico.

La scelta di arrivare gradualmente alla creazione della serata musicale, aveva l' obiettivo di co-costruire un senso di fiducia, non più imposto dall' alto (istituzione) ma nato dall' esigenza degli stessi ragazzi.

Il gruppo ha iniziato così a lavorare per il perseguimento di un obiettivo comune. È nata subito l' esigenza di un primario bisogno di avere un' identità di gruppo, un nome: the Red Band, proponendo successivamente la creazione delle magliette che i componenti della "band" hanno indossato durante l' esibizione.

Gli stessi partecipanti che mesi prima con fatica riuscivano a stare nella stessa stanza, ora provavano insieme, lavoravano insieme, si supportavano nei momenti di scoraggiamento, diventavano uno sostegno per l' altro nelle loro paure e nella loro ansia di esibirsi.

L' appartenenza al gruppo e il successo dell' esibizione, ha permesso a questi adolescenti di sperimentare un maggiore senso di autoefficacia, di aumentare l' autostima, di non sentirsi inaccettabili o sgradevoli ma membri validi, integrati, capaci di contribuire al benessere del gruppo stesso.

Per la maggior parte di questi adolescenti l' esperienza dello stare in gruppo è pressoché scarsa o quasi inesistente.

Molto spesso, le loro capacità interpersonali inibite, hanno limitato efficaci occasioni di scambio e di accettazione nelle relazioni intime (I.D. Yalom, 1995).

L' evento dell' esibizione ha permesso di costruire una *storia comune* di questi ragazzi, creando una memoria da cui attingere il ricordo di un' esperienza contemporaneamente personale e grupppale.

Credo che per questi adolescenti il semplice superare in maniera soddisfacente un'esperienza di gruppo, sia stata di per se terapeutica.

DALLA TEORIA ALL'ESPERIENZA: *“Ma allora funziona!”*
(applicazione dell'approccio centrato sulla persona)

Rispetto alla mia personale esperienza, un primo fondamentale apprendimento è stato sicuramente sperimentare la difficoltà di applicare il mio approccio nell'ambito di questo intervento. Difficoltà non dovuta certo alla scarsa fiducia nella visione rogersiana, ma nel riuscire a tradurre concretamente quello che si studia e in cui si crede in una modalità di aiuto.

Mi sono resa conto che inizialmente ero talmente concentrata sulla mia prestazione e talmente cristallizzata in una teoria, da dimenticare l'insegnamento per me fondamentale del modello rogersiano, ovvero centrarsi sulla persona e fidarsi della propria esperienza.

Solo a questo punto ho consentito a me stessa di utilizzare, non più rigidamente, ma con maggiore creatività, quelli che sono i principi cardine della teoria di Rogers. Ho cercato di non farmi condizionare, pur tenendoli in considerazione, dall'aspetto sintomatologico e diagnostico dei ragazzi. Ho sempre cercato di guardarli nella loro complessità come individui degni di fiducia e rispetto, anche nelle loro scelte apparentemente bizzarre.

Secondo Rogers concentrarsi sul sintomo, sottoporre le persone a diagnosi e cura, etichettarle come pazienti, costituisce il rischio di perdere di vista la persona, di passivizzarla, contraddicendo lo scopo del trattamento stesso, che è quello di promuovere l'empowerment, l'indipendenza, l'autonomia del cliente.

Rogers sottolinea l'importanza di riconoscere nell'altro una persona impegnata in un processo di “divenire”:

“Se nel mio incontro con l'altro, lo tratto come un bambino immaturo, come uno studente ignorante, come una personalità nevrotica, come uno psicopatico, gli impedirò, di essere tutto ciò che può essere nella relazione” (C. Rogers, 1970, p. 84).

Ed il mio impegno con i ragazzi è partito proprio da questo concetto, di non accettare l'altra persona come qualcosa di rigido, di già diagnosticato e classificato, ma di accettarlo come un processo di divenire, contribuendo a confermare e a rendere reali le sue potenzialità (C. Rogers, 1970).

Coerentemente con le linee guida proprie dell'approccio centrato sulla persona, ho scelto di non concentrarmi su un modo di agire, ma su un modo di essere, credendo fortemente nell'idea che espone Rogers della necessità che il comportamento del terapeuta deve essere espressione di certi atteggiamenti e convinzioni profondamente radicate nella sua personalità. È solo attraverso un modo di essere che si facilita il processo di “attualizzazione di sé”. (C. Rogers, M. Kinget, 1970).

Nel descrivere la facilitazione efficace del gruppo, Rogers non modifica le basi della teoria, così come l'individuo, il gruppo è dotato di una capacità di autodirezionarsi e per favorire il processo e attualizzarne al massimo le potenzialità, occorre che il facilitatore sia guidato dall'accettazione positiva incondizionata, dalla comprensione empatica e dalla congruenza (C. Rogers, 1970).

In una relazione di aiuto basata sulla visione che Rogers ha della natura umana, ogni persona è vista come un organismo degno di fiducia per le innate capacità di autocomprensione e di autoregolazione.

Poiché l'individuo ha in se stesso le risorse per essere pienamente funzionante, deve essere lui stesso al centro del processo terapeutico.

Questo approccio promuove lo sviluppo delle potenzialità degli individui e dei gruppi attraverso un processo che tende a sviluppare supporto e responsabilizzazione evitando l'incoraggiamento della passività e della dipendenza (Zucconi, Silani, 2008).

Il mio lavoro con questi ragazzi è stato impostato proprio sul concetto di non direttività partendo dal presupposto che ogni persona ha la capacità e la tendenza ad utilizzare le proprie risorse in

modo costruttivo e quindi l'obiettivo della relazione di aiuto è stato quello di consentire a questa forza di operare attraverso il clima facilitante creato non dall'utilizzo di tecniche ma dal un modo di essere per l'appunto empatico, accettante e congruente.

Nel creare un clima adatto al cambiamento, è stato sicuramente di rilievo porsi in un atteggiamento di accettazione incondizionata dell'altro, di apertura a qualunque sentimento si manifestasse nella persona. Una simile attenzione valorizza l'individuo in modo totale anziché condizionale (C. Rogers, 1980).

La considerazione positiva si traduce in una sorta di rispetto profondo, pervaso di calore, disposizione necessaria per prendersi cura in modo non possessivo dell'altro, preservando la sua alterità.

Non è stato certo facile né scontato, mantenere questo atteggiamento, che si fonda su un'adeguata maturità personale del terapeuta-facilitatore, poiché solo la consapevolezza di sé consente di approcciare l'altro senza cadere nella tentazione di giudicarlo o di espropriarlo della sua diversità.

Però solo attraverso il costante impegno nel trasmettere ai ragazzi questo rispetto incondizionato, si è potuto istaurare quel clima di sicurezza psicologica e di assenza di minacce, in cui esplorare maggiormente se stessi, comprendersi e attuare cambiamenti più liberi (D. Buzzone, 2007).

Come ho descritto nel precedente paragrafo, ho cercato di accogliere e di empatizzare con tutti i partecipanti. È stato sicuramente indispensabile, per favorire l'autoesplorazione, riuscire a cogliere e a riflettere il significato personale delle parole dei ragazzi, percepire il loro schema di riferimento interiore.

Qualitativamente, come espone Rogers, la comprensione empatica è un processo attivo di desiderio di conoscere la piena consapevolezza, attuale e in trasformazione, di un'altra persona di arrivare alla percezione delle sue comunicazioni e dei suoi significati e questo in primo luogo dissolve l'alienazione, facendo sentire la persona connessa alla razza umana (C. Rogers, 1980).

Nel suo studio sulla psicoterapia degli schizofrenici, Rogers ha osservato che i pazienti che ricevevano dai loro terapisti un alto grado di empatia, mostravano la più netta riduzione della patologia schizofrenica, misurata dal Minnesota Multiphasic Personality Inventory (C. Rogers, 1980). Attraverso l'incontro con l'altro dal quale ci si sente compreso, è possibile distogliere gli schizofrenici dal loro estraniamento richiamandoli al mondo delle relazioni (C. Rogers, 1980).

Ed è proprio tale processo che ho osservato nel lavoro con questi adolescenti, il clima empatico gli ha permesso di uscire dall'isolamento, di sentirsi meno "strani" e più in rapporto con gli altri.

Ho inoltre sperimentando la necessità rispetto alla facilitazione di un gruppo, di avere uno sguardo bifocale. È stato fondamentale, per agevolare il processo, mantenere un'attenzione su due piani, uno legato all'ascolto del singolo, l'altro legato all'esigenza di monitorare il vissuto del gruppo. Nel mantenere uno sguardo costante sul processo, ho potuto constatare come l'empatia rivolta al gruppo comporti la necessità di considerare una realtà più allargata cogliendo un clima emotivo, un umore e una qualità energetica relazionale, che non è semplice somma di individualità (M. Borgioni, 2010).

Altra condizione assolutamente necessaria per un clima che determina una crescita è la congruenza-trasparenza del terapeuta, la sua capacità di essere radicato nella propria esperienza, ciò che si sperimenta è disponibile alla consapevolezza, può essere vissuto nella relazione, e quando sia appropriato può essere comunicato.

L'atteggiamento chiave del facilitatore nella relazione, che Rogers definisce con termini diversi congruenza, autenticità, trasparenza, consiste nel "coraggio di essere se stessi" al di là delle facciate e dei ruoli. Essere trasparenti nelle relazioni implica la capacità di stare in contatto profondo con se stessi, di coltivare un alto grado di coerenza e congruenza interna fra i tre livelli dell'esperienza organistica, della consapevolezza e della comunicazione (D. Buzzone, 2007).

La condotta congruente presuppone una fiducia di fondo nei sentimenti, requisito fondamentale del terapeuta e del facilitatore efficace. Rogers intende dire che qualsiasi sentimento o atteggiamento sperimentati, dovrà essere accompagnato dalla piena consapevolezza di esso. Quando ciò si verifica, il terapeuta può essere ciò che realmente è, e questa realtà viene sperimentata dagli altri come rassicurante (C. Rogers, 1970).

Nella facilitazione del processo, mi sono resa conto dell'importanza nel lavoro con i ragazzi di espormi con atti di trasparenza, che spesso sono stati utili nei momenti di *empasse*.

Nel gruppo, l'atto di trasparenza ha permesso ai singoli membri di riportare nel contesto allargato il racconto del loro vissuto, poiché le auto rivelazioni del facilitatore stimolano i membri a fare altrettanto (C. Rogers, 1970; M. Borgioni, 2010).

L'apprendimento sicuramente più arricchente, è stato osservare come attraverso un clima facilitante, si manifestasse più liberamente e in maniera più funzionale, quella tendenza attualizzante, innata nell'individuo.

Nell'approccio centrato sulla persona, la persona viene accolta, ascoltata ed accettata nella sua individualità ed in questo clima facilitante di accettazione ed empatia, può esplorare sempre più approfonditamente se stesso:

“Sulla base delle mie esperienze, ho notato che se posso contribuire a creare un clima contrassegnato da genuinità, apprezzamento e comprensione, allora avvengono cose molte stimolanti. Gruppi e persone si muovono in un clima simile, dalla rigidità verso la flessibilità, da un esistere statico a un vivere dinamico, dalla dipendenza verso l'autonomia, dalla difensività verso l'accettazione, da un essere ovvio e scontato verso una creatività imprevedibile. Diventando in tal modo una prova vivente della tendenza alla realizzazione” (Rogers, 1961, p. 103).

La creazione di un ambiente, non più ostacolante, ha permesso a questi ragazzi, provenienti per lo più da condizioni ambientali, sociali e familiari sfavorevoli, di ritrovare una direzione verso una maturità, tendente all'autorealizzazione, attraverso la riappropriazione di un potere personale.

Se le condizioni sono favorevoli la tendenza attualizzante si rivela come un processo in continuo divenire nel quale l'individuo sviluppa il suo naturale potenziale di autorealizzazione, divenendo una persona sempre più funzionante. Quando l'individuo si libera da ogni atteggiamento di difesa, così da essere aperto sia alla complessità dei suoi bisogni personali sia alle richieste ambientali e sociali, le sue reazioni sono positive e costruttive e si orienta in una direzione di progresso. Diventando più profondamente se stesso l'essere umano diventa più realisticamente socializzato e il suo comportamento totale è più equilibrato in tutti gli ambiti della sua vita (Rogers, 1970).

BIBLIOGRAFIA

Basaglia, F. (1968), *L'istituzione negata*, Einaudi, Torino.

Bruzzone, D. (2007), *Carl Rogers. La relazione efficace nella psicoterapia e nel lavoro educativo*, Carocci editore, Roma.

Grunebaum, H., Solomon, L. (1987), *Peer Relationships, and the Self* in *J.Group Psychoter.*, vol 37, pp.475-513.

Evans J. (1998), *Active Analytic Group Therapy for Adolescents*, Jessica Kingsley Publishers ltd. London (trad. It. *Psicoterapia analitica di gruppo per adolescenti*, Borla, Roma, 2001).

Nanni, A., (2009), *Mario Tobino, Franco Basaglia, Carl Rogers* in *Da Persona a Persona* (Rivista di Studi Rogersiani), ottobre, pp.167-179.

Novelletto A. (1991), *Psichiatria psicoanalitica dell'adolescenza*, Borla, Roma.

Rogers, C.R. (1961), *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*, Houghton Mifflin, Boston .

Rogers, C.R. (1961), *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*, Houghton Mifflin, Boston .

Rogers, C.R., Kinget, M. (1965), *Psychotherapie et relations humaines: theorie et pratique de la therapie non- directive*, Louvain, Belgium (trad. It. *Psicoterapia e relazioni umane*, Bollati Boringhieri, Torino, 1970).

Rogers, C.R. (1970), *La Terapia centrata sul cliente*, Martinelli, Firenze.

Rogers, C.R. (1970), *Carl Rogers on encounter groups*, Harper and Row, New Harper and Row, New York (trad.it. *I gruppi di incontro*, Astrolabio, Roma, 1976).

Rogers, C.R. (1980), *A Way of Being*, Houghton Mifflin, Boston (trad. It. *Un modo di essere*, Martinelli, Firenze, 1983).

Rogers, C.R. , Russel, D.E. (2002), *Carl Rogers. The Quiet Revolutionary. An Oral History*, Penmarin Books, Roseville (trad. It. *Carl Rogers. Un rivoluzionario silenzioso*, La Meridiana, Molfetta, 2006).

Yalom, I.D. (1995), *The Theory and Practice of Group Psychotherapy*, 4th Edition, Basic Books, New York (trad. It. *Teoria e Pratica della Psicoterapia di Gruppo*, Boringhieri, Milano, 1997).

Zucconi, A., Silani G., (2008), *La psicoterapia centrata sul cliente di Carl Rogers e le neuroscienze* in *Idee in Psicoterapia*, vol. 1, N. 3, pp. 61.78.

Zucconi, A., Howell, P. (2003), *La promozione della salute*, La Meridiana, Molfetta.