GRUPPOANALISI E SCUOLA

di Paola Marinelli

(psicologa, psicoterapeuta, gruppoanalista,
docente Univesrità La Sapienza,
direttrice Sede di Roma Scuola di Specializzazione in Psicoterapia COIRAG,
Membro Laboratorio di Gruppoanalisi - LdG Roma)

Introduzione

" Il modello teorico e tecnico della gruppoanalisi sottolinea la concezione costitutivamente sociale dell'uomo. La proposta e l'elaborazione gruppoanalitica si articola sui concetti di matrice,d'intersoggettività,di gruppalità interna,di campo relazionale e gruppale,concetti teorici che consentono di esplorare e descrivere le dinamiche psichiche nella loro complessa organizzazione……La dimensione gruppale rappresenta il luogo culturale,mentale e relazionale entro il quale la soggettività nasce, si struttura ed evolve……..Il legame tra individuo e gruppo è di reciproca influenza e si struttura sin dalle prime relazioni madre-bambino……Il gruppo di apparteneza primaria è il gruppo familiare;la configurazione,,lo spazio e i limiti di esso variano in funzione della sua cultura……I gruppi di appartenenza secondaria sono gruppi istituiti, e il loro funzionamento presuppone che l'individuazione dei componenti sia sufficientemente avanzata. Essi completano l'interiorizzazione culturale e concretizzano l'apprendimento dello spazio e del tempo: hanno la funzione di interiorizzare norme e valori specifici."(

 (copyright © APRE 2006)

Profita, Ruvolo, 2007,p.21,22,25,26) La scuola può definirsi come un gruppo di appartenenza secondario e, come sostenuto da Rouchy, esistono dei legami e una dinamica permanente tra i processi primari e secondari, nonché delle possibilità di riproduzione e spostamento,nei gruppi secondari,di meccanismi appartenenti al gruppo primario; in seguito a tale evenienza,può accadere che,i gruppi di appartenenza secondari, possano diventare minacciosi e persecutori. In tale prospettiva questo contributo vuole porre l'accento sull'importanza del gruppo, quale dispositivo/strumento da conoscere e utilizzare nel lavoro scolastico. Di qui l'intuizione di ri-pensare anche la formazione dei docenti, alla luce della teoria gruppoanalitica, quale potente integratore della formazione psicopedagogia, sia rispetto alla relazione insegnante alunno,sia a quella tra docenti e tra docenti e famiglie.

La relazione insegnante-alunno nel processo d'insegnamento-apprendimento

Lo scenario che si profila allo sguardo dello psicologo scolastico e del docente attento e motivato al suo lavoro, è quello di un sistema scolastico fortemente provato dai suoi elevati coefficienti di dispersione scolastica, di analfabetismo linguistico e logico-formale, dall'onda lunga degli alfabeti elettronici e computerizzati.

Alla percezione di una crisi deve però seguire la volontà di affrontarla e di superarla: confrontarsi, comunicare le proprie esperienze, affrontare il conflitto che nasce dalla divergenza di opinioni, è la direzione giusta per una crescita professionale e per il raggiungimento di quelli che devono restare gli obiettivi fondamentali della scuola: lo sviluppo della personalità dell'alunno e l'eguale opportunità di apprendere in un clima sereno ed accogliente. E' quindi compito precipuo della scuola attivare strategie e percorsi tali da consentire ad ognuno di percorrere la propria strada e raggiungere la comune meta, quella dell'integrazione e dell'apprendimento. In questo difficile compito la psicologia può utilmente affiancarla.[1]

[1] F.Frabboni, F.Pinto Minerva, *Manuale di pedagogia generale.*

Se si accoglie il punto di vista di A. Blandino e B. Granieri, possiamo pensare ai fattori che favoriscono la crescita mentale come equivalenti alla capacità di riconoscere, tollerare ed elaborare la sofferenza psichica, ovvero, in una parola, alla capacità di contenerla o alla possibilità di essere aiutati a contenerla.[2]

Viceversa, i fattori che ostacolano, o inibiscono, o si frappongono alla crescita, sono identificabili anche nelle forze distruttive della mente la cui mancata elaborazione e integrazione dà luogo, come ricordano Meltzer e Harris, alla perdita di preziose attitudini e capacità intellettuali, di abilità linguistiche.[3]

Ciò che favorisce la crescita si può quindi definire propriamente come una funzione – anzi la funzione – terapeutica della mente, mentre ciò che la ostacola o la danneggia rientra nell'ambito di funzioni che si possono definire antiterapeutiche.

La funzione psicoterapeutica della mente è dunque quella che si prende cura degli aspetti sofferenti sia propri che altrui, che non pretende di eliminarli o di ridimensionarli, ma di contenerli e pensarli, di abituarsi a conviverci e a darvi un senso. Ora,se pensiamo alla scuola come al luogo deputato per elezione all'incontro di alunni, genitori, docenti, possiamo comprendere come essa possa divenire il contesto nel quale la crescita dell'individuo può essere favorita oppure ostacolata e dove un disagio può essere compreso e contenuto, oppure amplificato.

Lo stesso autore, in tal senso, rivolgendosi prevalentemente ai docenti, pone l'evidenza di come secondo Winnicott la mente opera in modo terapeutico verso se stessa nella misura in cui aiuta e favorisce l'emergenza del vero sé nascosto dal falso sé. ♣

Fornari parla di genitalità come stato mentale coincidente con la maturità emotiva, mentre per altri autori la crescita avviene in concomitanza con l'acquisizione di nuove capacità auto-espressive, di nuovi modi di mettersi in relazione.♥

Per altri ancora la crescita dipende dalla possibilità di emanciparsi che si realizza con il superamento delle fissazioni e dei blocchi subiti dall'individuo durante lo sviluppo.

---

[2] Si veda A. Blandino, B. Granirei, "*La Disponibilità ad apprendere*", riportato in bibliografia alla fine del capitolo.
[3] Blandino G., *Fattori favorenti e inibenti la crescita - La funzione psicoterapeutica della mente* in *"Le sorgenti del futuro: il disagio giovanile tra infanzia e adolescenza. Il contributo della cultura psicoanalitica tra gioco e gruppo"*, Convegno SIPSA Alessandria

Per Bion la mente mostra di esercitare la sua funzione terapeutica quando è capace di apprendere dall'esperienza e sviluppa consapevolezza di quella che è la costante e distruttiva azione dei fattori anticonoscitivi operanti in noi.[4]

Le indicazioni che giungono da una prospettiva di questo genere, per quanto riguarda le operazioni che promuovono la crescita, sono dunque molto precise: aiutare a contenere l'angoscia e a modularla piuttosto che difendersene o addirittura evacuarla dalla propria mente.

Più precisamente, per dirla con Meltzer e Harris generare amore, infondere speranza, contenere la sofferenza depressiva: pensare, appunto, inteso come capacità di sentire; impedendo di suscitare odio, seminare disperazione, trasmettere ansia persecutoria, creare confusione.

Come si vede il termine terapeutico non è da intendersi nel senso più tradizionale e riduttivo di cura, ma proprio nel senso di un qualcosa che si incarica di far crescere:[5] non vuol dire curare né tanto meno guarire, quanto, piuttosto, qualcosa come fine dell'educazione o finalizzata ad essa.

Un docente che svolga bene il suo mestiere, con attenzione alle persone e ai sentimenti che accompagnano l'apprendimento, sarà un insegnante che esercita una **funzione psicoterapeutica proprio mentre fa l'insegnante, e continuando a fare rigorosamente l'insegnante.**

Lo psicologo scolastico: ruolo,funzione e formazione

Stessa cosa si può dire anche degli operatori che rivestono una funzione professionale diversa all'interno dell'istituzione scolastica, il cui compito non è solo quello di erogare servizi, ma di fornire presenza, attenzione, ascolto e contenimento.

Lo psicologo scolastico è infatti chiamato ad affiancare i docenti nell'avere una sempre maggiore conoscenza dell'iter evolutivo dei processi cognitivi e una consapevolezza dei propri vissuti nell'affrontare le dinamiche relazionali individuali e di gruppo. La sua

[4] Op. cit.
[5] Op.cit.

consulenza, connotandosi non come la risposta ad una delega, ma come uno stimolo concreto e un'offerta specialistica, tenderà a favorire il loro processo di crescita e quindi quello degli alunni.

Una figura che, insieme alla scuola, promuova la crescita dei docenti; essi, infatti, compiono traslatamente funzione analoga a quella che, in senso winnicottiano, la madre svolge nella primaria relazione con il proprio figlio: ovvero, "tolgono" all'allievo le sensazioni e i vissuti sgradevoli che lo accompagnano in certe fasi della vita scolastica.

La figura dello psicologo nell'ambito scolastico è da ritenersi fondamentale, non soltanto quale elemento di raccordo tra i diversi operatori scolastici – in quanto esperto facilitatore della comunicazione e mediatore dei processi relazionali – ma soprattutto quale elemento propulsore di progetti sperimentali innovativi, sia finalizzati alla prevenzione del disagio psicologico e della dispersione scolastica, sia atti a fornire gli strumenti più idonei perché si evidenzino le risorse dei singoli, al fine di un creativo e produttivo inserimento di ogni alunno nel tessuto sociale, così da realizzare al meglio gli obiettivi educativi e culturali propri della scuola.

Considerata la complessità e la delicatezza del lavoro da compiere, ritengo opportuno che una proposta formativa completa, debba comprendere la specializzazione nel campo della psicologia applicata, nonché in campo psicopedagogico e psicosociologico .

Quale formazione, quali competenze teorico/operative,quali abilità/capacità, ritengo indispensabili sia per l'espletamento delle attività, sia per una armoniosa e funzionale integrazione nella realtà scolastica?

f E' indispensabile acquisire la conoscenza delle tecniche di comunicazione e di conduzione di grandi e piccoli gruppi: ogni istituzione scolastica infatti è un grande sistema costituito da un insieme di sottosistemi interagenti.

f E' importante una competenza in ambito organizzativo: infatti, per la sua particolare struttura sociale, l'efficienza e l'efficacia di una istituzione scolastica sono valutabili non solo dai risultati cognitivi conseguiti dai singoli studenti, ma anche dall'interazione congrua, funzionale e produttiva, di tutti i componenti del sistema.

f E' utile acquisire la conoscenza delle tecniche di osservazione delle dinamiche spontanee del gruppo classe: si possono decodificare l'interazione verbale e

comportamentale che strutturano il clima della classe esaminata e, conseguentemente, facilitare una maggiore produttività e una crescita positiva dei singoli componenti: si tratta di competenze indispensabili per completare la gamma delle abilità di gestione di un gruppo e di analisi del contesto esaminato.

Un'altra area di competenza è individuabile nella conoscenza delle discipline scolastiche e dei processi cognitivi implicati negli apprendimenti, al fine di supportare i docenti nel definire gli itinerari didattici adeguati allo sviluppo dei singoli allievi:spesso dietro un comportamento aggressivo o buffonesco,piuttosto che demotivato,si cela una difficoltà specifica di apprendimento.

Si ritiene fondamentale pertanto anche la padronanza epistemologica delle discipline pedagogiche e la conoscenza della psicologia dello sviluppo in modo da individuare precocemente problematiche relative all' apprendimento inviando ai servizi territoriali per valutazioni ed eventuale presa in carico.

È altresì importante la capacità di formulare profili dinamici funzionali degli alunni che presentano disturbi dell'apprendimento, i quali colpiscono circa il trenta per cento degli alunni e che si evidenziano nelle disabilità di lettura-scrittura e nella capacità di calcolo: essi richiedono interventi di prevenzione primaria e secondaria particolarmente accurati per l'efficacia del recupero. [6]

Dall'individuo al gruppo

A partire da esperienze molteplici e applicate in contesti differenti,prima individualmente,,successivamente con dei colleghi del *Ldg* [7] ho condotto nel contesto scolastico,un'attività formativa,secondo una didattica innovativa che,dopo un'iniziale titubanza,ha accolto il favore dei docenti.

[6] P.Marinelli,M.Benedetto C'era una volta lo psicopedagogista,in Psiche tra i banchi
[7] Il Laboratorio di Gruppoanalisi (*L.d.G.*) è Associazione della C.O.I.R.A.G.; esso si è formalmente costituito nell'aprile 1996, L'Associazione promuove oltre alla formazione psicoterapeutica, anche attività di formazione rivolte ad operatori, dirigenti di organizzazioni produttive o di servizi sanitari, a professionisti dell'area scolastica, psicosociale, psicologico-clinica, nonchè a docenti di ogni ordine e grado .

Sicuramente l' implementazione dei tempi dell'orientamento scolastico e la riduzione dei passaggi da grado a grado, ridurrebbero i rischi delle ripetenze e degli abbandoni, tuttavia in questo lavoro, si manifesta il convincimento che sia necessario modificare qualcosa anche all'interno della rete delle relazioni tra le diverse componenti del processo d'insegnamento-apprendimento.

Si pensi ad esempio, al gruppo classe inteso come l'insieme di docenti ed alunni e al modo in cui essi si relazionano nell'affrontare i problemi emergenti.

Nella vita quotidiana i termini "gruppo", "gruppo di lavoro", "lavoro di gruppo" sono frequentemente usati con accezioni simili. In ambito psicologico ad ognuno di essi fanno capo differenti definizioni (Bales, 1950; Lewin, 1951; Bion, 1961; Maisonneuve, 1973; Foulkes, 1973) che vanno ad evidenziare le diverse prospettive di osservazione degli studiosi di questi fenomeni.

Si tratta di dimensioni molto complesse da definire che attengono però alla nostra esperienza quotidiana. Ogni individuo, infatti, abitualmente nei contesti nei quali vive si trova ad interagire con altri soggetti con cui spesso crea un legame.

Ed è proprio questa una delle definizioni di gruppo che meglio sembra coglierne la particolarità: il gruppo è una pluralità che garantisce livelli di interazione con un valore di *legame* (Quaglino *et al.*, 2001).

Ciò significa che in qualsiasi contesto essi si trovino, se più individui interagiscono percependosi come appartenenti a quell'insieme cioè *legati* tra loro si è in presenza di un gruppo. I componenti il gruppo però con le loro qualità "individuali" restano sullo sfondo, lasciando emergere altre qualità "gruppali", pur se non presenti nei singoli membri, appartenenti all'intero gruppo.[8]

Il primo sentimento di appartenenza cementato dalle regole comuni che il gruppo condivide, sperimentato dai partecipanti costituisce il legame che va a fondare il gruppo. Tale sentimento di appartenenza è determinato in ogni persona dai bisogni, desideri e dalle aspettative individuali; le interazioni gruppali consentono l'emergere delle uguaglianze tra i

[8] Tutte le definizioni sono prese da G.P.Quaglino, S.Casagrande, A.Castellano, *Gruppo di lavoro Lavoro di gruppo*, ai quali si rimanda anche per la bibliografia relativa agli autori considerati.

 (copyright © APRE 2006)

membri che permettono loro di riconoscere il gruppo come proprio e assicurare il legame. Questo fenomeno di "coesione" può essere alimentato sia da sentimenti negativi sia da sentimenti positivi. Il gruppo è simile ad una "organizzazione vivente," cioè è influenzato dal mutare e dal variare della realtà interna e di quella esterna, esso mostra attraverso questi fenomeni la sua vita, le sue esigenze ed i continui cambiamenti cui è sottoposto.

Un gruppo può essere formato in qualsiasi contesto sociale tuttavia affinché esso possa definirsi "gruppo di lavoro" occorre che i membri non solo interagiscano tra di loro, ma che si integrino in un processo di maturazione che al tempo stesso definisce e struttura il gruppo.

Il passaggio da *gruppo* a *gruppo di lavoro* richiede dunque un percorso evolutivo che muta "sia le caratteristiche interne del soggetto gruppo sia le sue relazioni con l'ambiente".

In virtù di questo processo trasformativo tutti i membri del gruppo si arricchiscono acquisendo, al contempo, una nuova appartenenza, essi possono esprimere le proprie similitudini o le proprie differenze dagli altri membri sulla base di una attività concreta di lavoro. "*L'integrazione, dunque, sviluppa la collaborazione che definisce un'area di lavoro comune, con la partecipazione attiva di tutti i membri in rapporto di reciproca fiducia*" (Yalom. 1970). La mancata soddisfazione di un proprio bisogno non è più percepita come una "perdita" quanto piuttosto come una nuova consapevolezza di una maggiore sicurezza nelle proprie capacità e in quelle degli altri membri del gruppo. É una sorta di valore aggiunto, ottenuto dall'unione di conoscenze ed esperienze in "competizione" e non in "conflitto", nell'ottica generale del raggiungimento di un comune obiettivo. Quali i passaggi:

- la fase della "*negoziazione*" attraverso la quale viene ampliato il ventaglio delle possibilità immaginabili; tale passaggio, che rende possibile considerare oltre al proprio punto di vista anche quello degli altri, consente ad ogni partecipante di percepire nuovi punti di vista accanto al proprio (logica dell' "***e***") e di superare una visione dicotomica degli stessi (logica dell' "***o***").

- la fase della "*condivisione*" rappresenta il passaggio finale di questo processo maturativo che permette al gruppo di concretizzare le decisioni prese e di raggiungere obiettivi e risultati considerandoli come propri.

Il gruppo di lavoro si contraddistingue, inoltre, per la presenza di specifici elementi:

Obiettivo

La presenza di un obiettivo condiviso, definito nei risultati, espresso in termini chiari, articolato nei compiti e valutabile contribuisce sia a consolidare la coesione e il senso di appartenenza al gruppo da parte dei membri, sia a definire in maniera chiara il rapporto con l'organizzazione.

Metodo

Il metodo è costituito dall'insieme dei principi, dei criteri e delle norme che orientano l'attività del gruppo; esso oltre a consentire un miglior impiego delle risorse disponibili, consente anche il determinarsi di una strutturazione efficace.

Ruolo

La parte assegnata a ciascun membro del gruppo in funzione delle sue competenze e capacità ne costituisce il ruolo; tale ruolo realizza anche l'insieme delle aspettative relative a quella determinata posizione nel contesto gruppale.

Leadership

E' importante che la funzione di leadership sia quanto più possibile diffusa a seconda degli obiettivi e dei compiti del gruppo nelle diverse occasioni.

Comunicazione

La comunicazione consente il funzionamento del lavoro di gruppo poiché permette lo scambio di informazioni finalizzato al raggiungimento dei risultati, essa è quindi il processo chiave del lavoro gruppale.

 (copyright © APRE 2006)

Clima

Il clima consiste nell'insieme degli elementi, delle opinioni, delle percezioni dei singoli membri rispetto alla qualità dell'ambiente del gruppo e della sua atmosfera.

Sviluppo

All'interno del gruppo dovrebbe aver luogo lo sviluppo dei singoli membri al quale si affianca l'accrescersi di una conoscenza condivisa.[9]

Nel processo gruppale, come già accennato, risulta di fondamentale importanza la qualità dei rapporti interattivi che si stabiliscono, in quanto da essa scaturiscono una serie di fenomeni che caratterizzano l'identità del gruppo, ovvero scopi collettivi comuni, emozioni e sentimenti collettivi, cultura di gruppo.

La possibilità, in tal senso, di prendersi cura del gruppo di lavoro, di "mantenerlo" sembra costituirsi come l'opportunità di assumere la consapevolezza delle dinamiche emotive in atto ed, in tal modo, facilitare lo svolgersi del lavoro gruppale. ***"****I gruppi di formazione e, in genere, le esperienze di gruppo, con caratteristiche di comunicazione aperta e di scambio interpersonale intenso si possono considerare le più diffuse ed evolute tecniche finalizzate a favorire la crescita personale e collettiva nei mondi del lavoro e della polis*" (Di Maria, Falgares, 2005).[10]

La classe come gruppo

La classe come sistema sociale è il primo punto di partenza per l'osservazione e lo sviluppo della relazione educativa e delle interazioni tra gli alunni Essa può considerarsi nella sua istituzione, come un insieme formale di individui uniti in base all'età e grado d'istruzione raggiunto e, pertanto, non sempre o del tutto risponde alle aspettative nei confronti del gruppo. E' un insieme organizzato di rapporti tra gli alunni le cui interazioni e interrelazioni sono regolate dall''insegnante. Come già ricordato, secondo W. Bion

[9] P.Marinelli,T.Medici,P.Velotti, La formazione alla relazione
[10] Op. citata

"….Ogni gruppo, per quanto casuale si riunisce per "fare" qualcosa: nell'esplicare quest'attività le persone cooperano ognuna secondo le proprie capacità …."

Il gruppo, così concepito, è un'entità globale interdipendente che sviluppa pensiero ed emozioni; la sua origine sta nell'attività razionale e negli stati emotivi

La difficoltà di rapporto con la vita emotiva del gruppo, crea nell'individuo, un meccanismo di regressione che si manifesta in perdita di individualità e in convinzione che il gruppo esista come qualcosa di diverso dall'insieme degli individui. La particolarità del gruppo classe dal punto di vista socio-dinamico va chiaramente individuata e compresa se si vuole analizzare la funzione socializzante di tale gruppo ed utilizzarla a favore del processo d'integrazione e di apprendimento.

Il gruppo classe, come " emergenza sistemica", sembra portatore di una duplice connotazione: da un lato tende a realizzare un dichiarato obiettivo educativo, la socializzazione, dall'altro, le interazioni che si realizzano al suo interno, anche per il conseguimento degli obiettivi didattici, possono essere recepiti come ostacolo agli obiettivi educativi stessi . Appare evidente come sia fondamentale che il rendimento e la crescita sul piano relazionale e cognitivo del singolo e del gruppo procedano in modo equilibrato. Ovvero, l'attività educativa e didattica deve poter rispondere contemporaneamente, sul piano emotivo, ai bisogni dello sviluppo di un certo segmento dell'età evolutiva e, sul versante cognitivo, al recupero e allo sviluppo di tutte le componenti possibili.[11]

In tal senso è utile considerarla come un sistema aperto, cioè un insieme di unità interagenti fra loro in comunicazione con l'ambiente. Viene spontaneo domandarsi quanto siano determinanti nel comportamento di un individuo il suo essere parte di quel gruppo o di occupare in esso una certa posizione, e quanto egli sia in grado di far fronte alla pressione del gruppo stesso. "Dinamica di gruppo" è quindi riferibile sia all'insieme dei fenomeni psicosociali che si producono nei piccoli gruppi, sia all'insieme dei metodi che permettono di agire sulla personalità per mezzo del gruppo.

[11] P.Marinelli, *Handicap e dintorni*.

Il piccolo gruppo e il gruppo mediano come strumento di cambiamento

Tenendo presente quanto affermato da Lévy Strauss "non conosco nulla di più pratico che una buona teoria", appare necessario collocare teoricamente la processualità dinamica del "gruppo mediano", il cui originario progenitore è Pat De Maré.[12] Un piccolo gruppo si assesta sulle 7-10 persone,17-35, il gruppo mediano, dai 40 a 60-70 per quello grande. Tutti i cultori del gruppo mediano evidenziano l'importanza del confronto, della condivisione, nella prospettiva finale dell'autonomizzazione dei singoli.[13]

Il gruppo medio, o gruppo intermedio così come definito da P. Da Maré, "offre a ogni membro l'opportunità di parlare avendo a disposizione un tempo ragionevole; ed è un buon setting per imparare a parlare e a pensare e per avere un accesso diretto a ciò che sta tra psiche e società ...favorisce il dialogo come negoziazione altamente complessa alla presenza di forze emotive che minacciano di limitare o di interrompere gli incontri, stimola sia il pensiero che la relazione emotiva"

In realtà il gruppo mediano non si distingue dal piccolo gruppo foulkesiano; in ambedue, le persone sono disposte faccia a faccia in un unico cerchio e l'intesa è quella di incontrarsi sul piano del confronto cosciente, sulla dimensione interpersonale. È un lavoro basato sul presupposto che rabbia e aggressività possono trovare all'interno del gruppo una parlabilità e quindi una elaborazione al fine di produrre un cambiamento

Tale esperienza, investendo la persona "tutta intera" e non solo i suoi aspetti cognitivi, consente di entrare in contatto con quelle parti emozionali che talvolta, troppo in "tensione", non danno l'opportunità di esprimersi al massimo delle proprie potenzialità.

Circuiti viziosi, caratterizzati dalla ripetizione di aggressività, inibizioni, opposizione, non partecipazione, possono trasformarsi in circuiti virtuosi solo attraverso la presa in carico della "viziosità", entro uno spazio scolastico (spazio mentale e reale) non condannante, ma accogliente, ove sia possibile per l'alunno trovare o ritrovare "qualcuno che si prenda cura di lui o che lo "ascolti". [14]

[12] Pat De Maré, *Il maggiore Bion*.
[13] L. Ancona in F.Di Maria,G.LoVerso (a cura), *Gruppi Metodi e Strumenti*.
[14] G. Lo Verso, *Clinica della gruppoanalisi e psicologia*.

 (copyright © APRE 2006)

Il gruppo dei pari, secondo la concezione di Bion, può divenire contenitore e contenuto, aiutando i ragazzi ad organizzare questi aspetti della comunicazione dapprima rudimentali ed emotivi, sviluppando pensieri sulla propria esperienza di frustrazione e quindi acquisendo la capacità di tollerarla.

Spesso però i ragazzi mostrano una certa resistenza a lavorare su se stessi, a riflettere su certi loro comportamenti; ma nessun cambiamento può essere prodotto senza l'apprendimento da un'esperienza emotiva. Anche gli adulti, attraverso questa messa in gioco, imparano a riconoscere e comprendere l'aggressività e l'ostilità sempre più spesso presenti nei rapporti tra i membri di un gruppo di classe.

Il riconoscimento di tali sentimenti e la tolleranza della loro espressione diminuiscono le necessità dei ragazzi di proiettare la loro ostilità sul gruppo dei pari e sull'istituzione scolastica in genere.[15]

È per tale convinzione che ormai da diversi anni nella scuola, la tecnica del Circle Time, nelle sue diverse applicazioni, è stata molto utilizzata dagli psicopedagogisti, in passato, dagli psicologi scolastici, oggi.

Il gruppo "clinico di prevenzione", quale strumento di lavoro con le classi, di ogni ordine e grado, è il frutto di circa trent'anni di esperienza nelle scuole, durante i quali è stato possibile rielaborare le tecniche Gordoniane, alla luce dei contributi psicosociologia dinamica ad orientamento gruppoanalitico . "Con l'aggettivo clinico,s'intende riferirsi al significato di metodo o approccio che rimanda, più che alla attività di cura delle condizioni psicopatologiche,alla modalità di ascolto e di indagine che presuppone …. La consapevolezza di sé nella relazione con l'altro"[16].

Esso prevede un setting così strutturato: il gruppo classe si riunisce settimanalmente, alla presenza, oltre che dello psicologo, di uno o due docenti curriculari. Ogni componente si considera parte del gruppo. Per facilitare gli interventi, data l'età ed il numero dei ragazzi (da 15 a 20; dai 7 ai 10 anni nella scuola elementare,dagli 11 ai 18 nella media e nella scuola superiore) essi chiedono la parola a uno dei ragazzi che, a turno, funge da

[15] P. Marinelli, *Disagio e disadattamento scolastico: una lettura e un intervento in chiave gruppoanalitica*.
[16] G.Profita,G.Ruvolo *Transiti psichici e culturali*

moderatore; nei gruppi dei più grandi, uno di loro prende degli appunti che vengono riletti, prima di ogni incontro successivo; con i più piccoli è un docente a farlo.

Le "regole" esplicitate quindi nel primo incontro sono le seguenti: ci si incontra una volta la settimana, per la durata di un'ora e mezza con i grandi (un'ora con i più piccoli); un docente o uno dei ragazzi prende degli appunti che costituiscono via, via la storia del gruppo, scritta dal gruppo e alla quale si farà riferimento ogni volta lo si riterrà necessario; i temi sono liberi: generalmente i ragazzi parlano del loro stare insieme a scuola; le storie familiari di ognuno, costituiscono una sorta di figura-sfondo che di tanto in tanto si alternano nel loro essere figura e sfondo).

Non c'è un ordine prestabilito per intervenire: l'importante è potersi ascoltare e quindi non parlare tutti assieme.

La presenza dei docenti ha una triplice funzione:

f il coinvolgimento diretto li rende parte integrante del gruppo e riduce il vissuto persecutorio che deriverebbe dalla fantasia di un'intimità tra i ragazzi e lo psicologo;

f garantisce agli allievi che l'esperienza del gruppo è una "cosa seria" e non soltanto uno spazio ludico o ricreativo, legato alla persona dello psicologo;

f in un'ottica progettuale prepara i docenti a divenire "conduttori" di quello che di fatto è il loro gruppo.[17]

La formazione dei docenti

L'ipotesi di partenza è stata quella di come e quanto si possa realizzare una formazione professionale degli insegnati, ma anche di altri operatori (psicologi,infermieri,dirigenti),evitando la rituale didattica di tipo accademico. Un'attività "clinico-formativa" che non si esaurisse nell'acquisizione di conoscenze teoriche e di tecniche, ma che permettesse di applicarle direttamente consentendone una più immediata comprensione,nell'esperienza soggettiva del docente. "Il sapere,il saper fare e saper essere",a fronte della più diffusa e rituale formula del solo "sapere":un approfondimento

[17] P.Marinelli,Insegnare e apprendere attraverso il gruppo in Psiche tra i banchi

dell'esercizio delle proprie modalità relazionali e della capacità di gestione delle relazioni con gli altri (alunni, genitori, colleghi). propria dello psicologo, ma, nel processo d'insegnamento-apprendimento, anche del docente. Pertanto, nella consapevolezza dei limiti comunque posti dal contesto di un Corso di Formazione all'interno di una scuola elementare l'obiettivo che mi sono posta,non è stato tanto quello di insegnare delle tecniche di analisi e gestione delle dinamiche di gruppo,quanto piuttosto quello di mettere a contatto i docenti con i problemi(teorici, tecnici e soggettivi) che le relazioni interpersonali all'interno delle diverse situazioni gruppali (classe, team, Consigli di classe ,rapporti con le famiglie,con i colleghi e con il Dirigente), implicano. Ho pensato alla possibilità di costituire un setting formativo di media durata (sessanta ore distribuite in tre livelli) che desse ai partecipanti la possibilità di verificare personalmente alcune dimensioni operative del piccolo gruppo e di quello mediano e di sperimentare in vivo,ciò che, successivamente avrebbero potuto proporre agli alunni:la valorizzazione della comunicazione interpersonale, l'attenzione ai momenti "dedicati" al dialogo, in un contesto di ascolto non giudicante, costituisce uno strumento atto a *sostenere e valorizzare* il ruolo dei docenti,ma anche degli alunni; ma soprattutto consente la possibilità di sperimentare una singolare dimensione, in cui si sospende l'azione per lasciar posto al pensiero, alla parola, all'ascolto. Una dimensione gruppale in cui imparare a costruire e condividere nel processo d'insegnamento-apprendimento, una cultura dell'incoraggiamento, della rassicurazione, dello stimolo, del contenimento, della fermezza e del rispetto tali da contrapporsi alla cultura della derisione, dell'arroganza, della prevaricazione. La paura, l'insicurezza e l'incapacità di dar voce al mondo delle emozioni, si traduce "in atto" prevaricante e violento alla base di molti dei fenomeni di disagio giovanile noti come bullismo, dispersione scolastica, abuso di sostanze e comportamenti antisociali.[18]

Un progetto di questo genere presuppone in primo luogo la rimessa in discussione delle attese e degli atteggiamenti di base degli utenti e la loro motivazione,per mettere al centro l'esperienza di apprendimento,in luogo della trasmissione unidirezionale del sapere.

Con queste premesse,la proposta di un percorso formativo "in e attraverso il gruppo"ha avuto una forte risonanza e generato un forte interesse nel gruppo dei docenti

[18] P.Marinelli,T.Medici,P.Velotti La formazione alla relazione:un'esperienza in e attraverso il gruppo

che hanno scelto di aderire all'iniziativa progettuale, ma anche una notevole diffidenza. La fantasia che la richiesta di una sperimentazione personale,a "giocarsi" in prima persona,l'utilizzazione di role-playing, simulate ed esercitazioni,usate come "pre-testi" per la riflessione su problemi analoghi o connessi alle tematiche teoriche di volta in volta presentate,ha fatto sì che,la disponibilità ad esporsi alla diretta esperienza di sé fosse una graduale,e per alcuni conflittuale,acquisizione. Il pensare *di gruppo* apre la possibilità di osservare le relazioni interpersonali, gruppali e socio-organizzative in modo da affrontare, attraverso le analisi delle identità collettive e dei ruoli professionali, i conflitti e le problematiche che il lavoro quotidiano nella scuola attiva, consentendo una riflessione sull'incontro/scontro tra i diversi aspetti del rapporto soggetto-soggetto e soggetto-organizzazione. L'obiettivo è quello di rispondere alla domanda di consulenza psicologica dei docenti, offrendo loro l'opportunità di vivere un'esperienza "trans-formativa" e di acquisire competenze idonee a favorire la capacità di utilizzare i diversi punti di vista al fine privilegiare l'instaurarsi di un *pensiero complesso* sugli eventi.

Un modello di intervento: la gruppoanalisi

Prima di entrare nello specifico di questa esperienza è necessario spendere qualche parola sul modello di riferimento che l'ha ispirata: la gruppoanalisi[19].

La gruppoanalisi si colloca nella tradizione psicoanalitica freudiana e prende avvio con il lavoro clinico e le intuizioni teoriche di Foulkes (1964, 1973) sui gruppi e sulla sostanziale "gruppalità" implicita nel concetto di matrice mentale.

Foulkes intese sottolineare l'aspetto specificamente originale della situazione gruppale, che non dipende solo dalla somma delle caratteristiche della personalità dei singoli membri; egli scelse la parola "matrice", dal latino *mater* - madre, intenzionalmente

[19]Inizialmente sviluppatasi in Inghilterra, via via essa ha trovato diffusione in tutto il mondo. In Italia è stata introdotta da vari autori tra i quali Diego Napoletani (1970, 1987) e Leonardo Ancona (1982, 1983). Successivamente il pensiero gruppoanalitico ha dato vita ad un vero e proprio filone autonomo di ricerca e lavoro clinico con i contributi di Franco Di Maria, Girolamo Lo Verso, Franco Fasolo, Corrado Pontalti, Raffaele Menarini ed altri. Tra gli ambiti particolarmente approfonditi vi sono: il ruolo della famiglia, la teoria della complessità, la concezione della personalità in termini di gruppalità identificatorie, lo studio dei gruppi istituzionali, la terapia multimodale. Le intuizioni iniziali sono state successivamente elaborate e arricchite da contributi provenienti dall'antropologia culturale, dall'epistemologia e dall'ermeneutica, dalle teorizzazioni sulle relazioni oggettuali e sul Sé.

per indicare "*l'ipotetica trama di comunicazione e relazioni in un dato gruppo. E' lo sfondo comune condiviso che determina, in ultima analisi, il significato e l'importanza di tutti gli eventi e su cui poggiano tutte le comunicazioni e interpretazioni, verbali e non verbali*" (Foulkes, 1964).

La matrice manifesta una sua struttura ed autonomia funzionale, che in qualche modo trascende gli individui, anche se è da essi globalmente costituita e condivisa, essendo inoltre in un certo senso capace di condizionarne il pensiero, il linguaggio ed il comportamento. Per l'autore la prima matrice è quella familiare, egli ipotizza che il processo evolutivo della personalità sia basato sulla trasmissione culturale attraverso relazioni identificatorie (Brown, Zinkin, 1996); tale processo inizia anche prima della nascita dell'individuo, all'interno della rete di relazioni significative preesistenti al nascente (Powell, 1994). "Foulkes la concepiva come qualcosa che sta al contempo dentro e fuori di noi, dal microcosmo della psiche individuale al macrocosmo del mondo sociale e oltre. Uno spazio che non appartiene a nessuno e appartiene a tutti, in cui la fantasia può essere proiettata a volontà e quindi può essere tirata qua e là non diversamente da una coperta per un bambino" (Powell, 1994).

Il concetto di matrice, così come quello di rete ovvero "il sistema totale di persone che ne costituiscono i punti nodali e che si mantengono unite e si appartengono in una comune e reciproca interazione" (Corbella, 2003), sono quindi di importanza centrale per la gruppoanalsi. In tale prospettiva la relazione è intesa come "una trama di significazione simbolica che può assumere il valore di 'contenitore' all'interno del quale sono consentiti la nascita e lo sviluppo psicologico umano; essa è fondativa e strutturante la personalità individuale attraverso i processi di identificazione, con la rete relazionale di appartenenza" (Di Maria, Lo Verso, 1995). Il suo contenuto, quindi, fa riferimento ad un aspetto definibile come transpersonale, ovvero, ad una dimensione relazionale, culturale e familiare della mente, che rende possibile comunicare emozioni, significati, esperienze (Lo Verso, 1992).

Nel modello gruppoanalitico il gruppo non è solo un dato fenomenologico, ma anche un punto di osservazione privilegiato per riconsiderare il complesso campo della psicologia e dei processi psicodinamici nelle relazioni interpersonali e collettive (Brown, Zinkin, 1994). Guardare gli altri per vedere se stessi o mettere cose del proprio mondo

interno negli altri per poterle vedere, è fondamentale per superare la dicotomia individuo-gruppo: da questo punto di vista il gruppo, se il conduttore favorisce il rapporto tra le persone e l'elaborazione della dipendenza da lui, è il luogo dove il rispecchiamento mette in discussione le auto-immagini narcisistiche o sintomatiche.

Secondo Lo Verso (1989), ogni gruppo è un processo di costruzione legato all'atto fondativo che lo istituisce. In tal senso esso è "pensato" dal suo conduttore già prima che inizi, successivamente esso comincia a confrontarsi con la sua fondazione ed a costruirsi. Compito del conduttore è agevolare questo processo di costruzione, fino a giungere ad assumere il suo carattere specifico di contesto relazionale e di apparato di pensiero e trasformazione.

Appare evidente che è fondamentale avere consapevolezza dei modelli teorici utilizzati, delle loro implicazioni, del loro raccordo con le procedure tecniche messe in atto, dei limiti e degli obiettivi del gruppo, della congruenza e circolarità di ciò con i compiti del gruppo e con i bisogni dei partecipanti. E' forse soprattutto il problema degli obiettivi e dell'utenza che può aiutarci a distinguere tra i vari tipi di gruppo ed aiutare a muoversi fra varie modalità di conduzione.

"Le applicazioni teorico-pratiche dell'essere gruppo sono dunque varie e multiple, quanto la complessità e la diversità umana. Il gruppo può considerarsi come strumento di interazione sociale e di terapia psichica, di gioco e d'interazione, di politica e d'influenza, foriero di benessere individuale" (Di Maria, Lo Verso, 1995). Esso è un'entità in sé stessa, "una matrice comune all'interno della quale si sviluppano tutte le relazioni" (Pines, 1994).

Il lavoro con i docenti

Nell'occuparmi di scuola, con ruoli e funzioni diverse, mi sono resa conto di quanto la formazione gruppoanalitica aiutasse a leggere i fenomeni osservati in una prospettiva diversa e quanto l'utilizzo del gruppo come strumento di cambiamento, si rivelasse utile nel rapporto con i docenti, con i ragazzi e con i loro genitori. Abbiamo visto come il "presupposto teorico della gruppoanalisi sia che gli accadimenti psichici non avvengano solo come fatto interno agli individui ed al loro mondo, ma soprattutto nello spazio

relazionale esistente fra loro" (Correale, 1991). Tale spazio viene denominato "*campo contrasferale*".

Ogni istituzione, al di là delle leggi che la governano, produce un suo proprio sistema di valori, regole e funzionamenti che rappresenta un prodotto culturale in qualche modo specifico e irripetibile. Se si considera quindi l'istituzione come un insieme di esperienze collettive che mirano a stabilizzarsi per perpetuarsi e che insieme producono nuove esperienze, le quali a loro volta tenderanno a stabilizzarsi in un ciclo continuo, essa ci appare come un corpo vivo, alle prese con un processo continuo di formazione e produzione (Correale, 1999, pp. 27-28).

Da questo punto di vista l'istituzione è intesa come un aspetto del transpersonale che si intreccia con un campo istituzionale (Correale, 1994), in questo senso dire che l'istituzione è un fenomeno transpersonale, significa dire che essa attraversa le persone ed è, in un certo qual modo, dentro e fuori di esse.

L'esperienza formativa e gli obiettivi che vengono proposti, individuati a seguito delle considerazioni sinora descritte possono, dunque, così sintetizzarsi:

- rispondere alle domande dei docenti fornendo loro un'offerta culturale e formativa, attraverso la possibilità di " vivere" un'esperienza di gruppo.
- acquisire la capacità di comprendere i segnali che l'attività psichica produce nell'adulto docente e nell'allievo.
- conquistare quel "astinenza" necessaria all'ascolto di se stessi.
- attivare un sistema di facilitazione all'interno del processo di comunicazione tra le varie componenti scolastiche.
- acquisire uno "strumento" di lavoro con, nel ed attraverso il gruppo.

Set-setting, conduzione, regole

Il set-setting

Nella lingua inglese, il significato della parola *set-setting* rimanda all'insieme degli elementi tenuti fissi in una situazione (es. il luogo o il tempo in cui una storia prende corpo), oppure allo scenario ed alle regole di un gioco che, in quanto tale, è sempre a risultato aperto. A partire da Winnicott, nel 1941, il termine ha inteso sottolineare un processo studiato in relazione alle costanti di un fenomeno, di una tecnica o di un metodo e solamente se le stesse vengono mantenute costanti. Il set comprende il ruolo dell'operatore, le sue teorie di riferimento, la sua professionalità e l'insieme dei fattori che discendono dal contratto tra le parti.

Il concetto, seguendo quindi la traccia psicoanalitica, delimita un'area spazio – temporale vincolata da regole che determinano ruoli e funzioni in modo da consentire di analizzare il significato dei vissuti, delle emozioni e dei comportamenti dei partecipanti in una situazione appositamente costruita per consentire la rilevazione.

La disattenzione o il non mantenimento di un set di lavoro da parte del conduttore corrisponde sistematicamente ad un movimento confusivo o distruttivo nei partecipanti. All'opposto, un setting troppo dettagliato che cerca di porsi come contenuto e contenitore della formazione, invece di creare le condizioni affinché il lavoro possa svilupparsi tramite un adattamento attivo, rischia di porsi quale "oggetto totale" di identificazione generando un apprendimento di tipo mimetico. Entro questi due estremi, il *setting* va pensato come un contenitore, come la parte modellistica e formale di un corso di formazione, all'interno del quale si svilupperanno poi comunicazioni e comportamenti di natura differente.

Il *set-setting*, in qusto progetto formativo è pensato e organizzato in modo tale da essere contenitore e garante del processo, prevedendo una conduzione che agevoli il processo interpersonale e che garantisca il costituirsi di condizioni di campo sociomentale idonee a realizzare un intervento efficace.

In sintesi, il *setting* di cui si parla si basa sui seguenti criteri:

Superamento della dicotomia Individuo - Gruppo

- Esplorazione dei diversi scenari
- Necessità di un tempo del comprendere
- Campo di conoscenza mobile

- Organizzatore mentale
- Pensiero multipersonale

L'articolazione e la conduzione

La conduzione del corso, partendo dal presupposto di facilitare e coordinare il lavoro dei partecipanti, evitando di dirigerlo verso una strada obbligatoriamente precostituita, si esplicita nell'ottica di:

- agevolare il processo interpersonale.
- garantire il costituirsi di condizioni di campo sociomentale idonee a realizzare un intervento efficace.
- alternare momenti teorici e momenti esperienziali.

L'articolazione effettiva del corso determina un lavoro su tre piani tra loro strettamente connessi che vanno a costruire lo schema di ogni incontro.

Il primo, quello più vicino all'insegnamento tradizionale, è costituito da un certo numero di introduzioni concettuali sul processo d'insegnamento-apprendimento, così come presenti nella letteratura.

Il secondo piano riguarda la vera e propria esperienza ed è realizzato tramite la predisposizione di esercitazioni, role playing, simulate, costruite appositamente affinchè si possa disporre di un'esperienza "giocata", agita, attraverso la quale esplorare e riflettere su alcuni "contenuti" riguardanti i temi trattati. La verbalizzazione e la discussione di quanto sperimentato, sia da chi ha il ruolo di "attore", sia di chi ha il ruolo di "osservatore" rappresenta uno dei momenti più importanti, nell'ottica della riflessione ed elaborazione con riferimento ai problemi del processo d'insegnamento-apprendimento e quindi della relazione con l'altro. Tale lavoro di riflessione viene successivamente ricondotto alla fase teorica, per una sistematizzazione concettuale.

 (copyright © APRE 2006)

Il terzo livello di lavoro riguarda sempre l'esperienza, ma in questo caso non strutturata, bensì quella riferita al "qui ed ora". Vengono utilizzati perciò episodi raccontati dai docenti o fenomeni che possono accadere spontaneamente durante gli incontri, tali da consentire di prendere atto direttamente di quanto tra i partecipanti può accadere, che abbia connessione con i temi affrontati nel corso (Ruvolo, Speri, 2002).

Le regole

Le regole alle quali i partecipanti al corso sono invitati ad attenersi sono le seguenti:

- Puntualità e presenza a tutte le sessioni di lavoro;
- Estensione del segreto professionale a tutti i componenti del gruppo;
- Astensione dei partecipanti dal portare in altro contesto, al di fuori di quello gruppale, qualsiasi vissuto, fantasia o commento, relativo all'esperienza in corso;
- Astensione dal contattare i conduttori, per tutta la durata dell'esperienza, su questioni riguardanti il gruppo stesso;
- Libera espressione di pensieri ed emozioni;
- Rendere possibile portare dentro ciò che accade fuori.

Gli strumenti interattivi: esercitazioni, role-playn simulazioni

Le esercitazioni

In senso etimologico (dal latino *excercere*) il termine rimanda ad un'azione indirizzata a far muovere. Nella sua forma riflessiva il verbo "esercitarsi" corrisponde ad un addentrarsi mediante un lavoro ripetuto ed al fare pratica. Lo strumento dell'esercitazione tende a collocarsi tra il luogo della lezione espositiva di natura classica ed il luogo della vita, dove si recita a tema libero. Le esercitazioni hanno il compito di agevolare e facilitare il processo di comprensione-apprendimento. L'obiettivo che hanno, secondo il modello

psicosociale, è quello di illuminare la realtà concreta, facilitando l'accesso a leggi e principi che determinano la realtà quale essa è. L'ipotesi sottesa è che gli individui, sperimentando "qui ed ora" delle "situazioni sociali" ed analizzandole in gruppo, possano entrare in contatto con i principi generali e con la realtà concreta, abbracciandoli in una unione di natura emotiva ed affettiva. Questo permette al gruppo di affrontare, pensare ed analizzare il tema oggetto dell'incontro. Previste e pensate in maniera adeguata, le esercitazioni consentono una via di transito privilegiata all'interpretazione, con la condensazione e la sintesi di un notevole e ricco ventaglio di elementi emozionali, verbali e comportamentali, agevolando l'espressione di una conoscenza più chiara e consapevole per il gruppo.

Il senso della formazione è quello di facilitare l'interrogazione, il pensiero riflessivo, l'iniziativa e la differenziazione ed il compito del conduttore non è quello di essere agente del processo, quanto piuttosto di facilitare ed attivare la ricerca di senso. La qualità della relazione che si instaura all'interno di un gruppo di formazione e con il conduttore stesso consente di comprendere quanto accade durante l'esercitazione, sulla scena visibile e su quella invisibile, dove momenti di investimento, idealizzazione, identificazione sono espressi e successivamente utilizzati per un lavoro di comprensione ed elaborazione. Emerge così la possibilità di valorizzare quanto emerso e correlarlo a variabili contestuali.

Tramite le esercitazioni si possono ascoltare punti di vista e quadri di riferimento differenti dai propri, ci si arricchisce operando connessioni tra ciò che è stato osservato in prima persona e ciò che è stato osservato da altri; si possono dare e ricevere feedback sui comportamenti e le emozioni agite.

I role- playning

Il *role playnig*, letteralmente gioco di ruolo, trae la sua origine dallo psicodramma di Moreno (1941) che ha iniziato ad usarlo in ambito terapeutico nel 1925 come modello d'intervento in situazioni di difficoltà relazionale. Il gioco si manifesta attraverso la libera espressione delle emozioni e dei sentimenti, nella convinzione che la

sola verbalizzazione non sia sufficiente e necessiti dell'azione e della drammatizzazione (recitazione) per evidenziare e conseguentemente comprendere atteggiamenti o comportamenti che rimarrebbero celati e conseguentemente inesplorabili.

Mentre nella sua concezione originale si poneva come obiettivo di mostrare agli individui come realmente fossero, nei suoi successivi sviluppi e nei molteplici e fortunati utilizzi che ha avuto in campo formativo, ovvero come lavoro di gruppo, il role playng tende a facilitare per ogni partecipante una comprensione più autentica e reale delle emozioni, delle interazioni, delle situazioni sia proprie che altrui "insieme" agli altri.

Il gioco di ruolo è caratterizzato da quattro fasi che si susseguono:

- *Riscaldamento*: fase introduttiva nella quale si riducono le difese e le resistenze ed in cui il docente espone le regole e fornisce le consegne ai partecipanti.
- *Simulazione*: è la fase di azione vera e propria in cui i partecipanti scelgono una parte e la agiscono come se fosse reale. Il docente può facilitare lo svolgersi delle azioni aiutando gli "attori a non uscire dalla parte.
- *Osservazione*: al gruppo che recita una scena spesso se ne affianca uno che la osserva direttamente in maniera libera o seguendo i suggerimenti forniti dal docente.
- *Discussione*: in questa fase il docente coordina i partecipanti alla rilettura dell'esperienza.

Nella formazione il role playng viene utilizzato quando l'apprendimento, come nel caso del nostro corso, non è centrato sulle conoscenze, ma sulle competenze ed è quindi connesso agli aspetti emotivi e relazionali della persona. Grazie al gioco di ruolo è possibile, infatti, raggiungere un maggior livello di autoconsapevolezza, una maggiore percezione del proprio ed altrui comportamento e si possono riconoscere le proprie modalità di porsi nelle differenti situazioni e nei diversi ruoli. Esso consente inoltre di sviluppare le proprie capacità relazionali ed abitua a gestire le situazioni in tempo reale, ed, infine, permette di utilizzare positivamente gli eventuali errori annullando gli effetti negativi che essi hanno nei contesti reali.

Sintesi

Il corso di formazione così strutturato rappresenta, a nostro avviso, un tentativo di rispondere alla domanda di consulenza psicologica dei docenti, offrendo loro l'opportunità di vivere un'esperienza trasformativa e di acquisire competenze idonee a favorire il guardare con più ottiche, attraverso l'acquisizione e la capacità di operare secondo un pensiero complesso.

Mira, dunque, alla possibilità di favorire l'acquisizione di:

- competenze relazionali, didattiche e professionali
- capacità di lettura delle dinamiche gruppali;
- uno "strumento" di lavoro con, nel e attraverso il gruppo.

La prospettiva teorica che l'ha sostenuto è relativa al campo della psicosociologia dinamica ad orientamento gruppoanalitico. Muovendo dalla pratica concreta di una prassi, essa intende testimoniare attraverso un lavoro "in e attraverso" il gruppo dei docenti, la convinzione scientifica secondo la quale lo psichico ed il sociale non vanno separati.

Livello di approfondimento: "Navigare le incertezze"

Si tratta di un tentativo di costituire un "osservatorio" sul disagio scolastico degli alunni e la gestione dello stesso utilizzando una modalità operativa definibile come ricerca – azione, può essere il modo di sintetizzare quanto intrinseco alla motivazione dei partecipanti. Il gruppo è divenuto quindi il luogo dove ritrovarsi, attraverso il quale, "*apprendere a navigare in un oceano di incertezze, attraverso arcipelaghi di certezza"* (Moren, 1999). Il confronto gruppale attiva la "funzione psicoanalitica della mente", ovvero la capacità specifica di entrare in rapporto con l'altro e di trasformare gli elementi affettivi insopportabili, perché dolorosi, in comunicazioni e pensieri attivanti la crescita personale e sociale (Di Chiara, 1985; De Polo, 1996), nonché di accettare l'incertezza che è sempre fonte di disagio.

Finalità

Il corso, rivolgendosi a coloro che hanno frequentato i due livelli precedenti ed anche approfondito le basi teoriche di riferimento (socioanalitico e psicosociologico), si focalizza sulla promozione del pensiero di gruppo. A tal fine viene costituito un gruppo di lavoro, in assetto dinamico, che permette di osservare e gestire le relazioni interpersonali e socio-organizzative, valorizzando comunque la soggettività.

Il lavoro ha consentito inoltre di esaminare le situazioni problematiche, presentate dai docenti (anche sotto forma di scritti o disegni), promuovendo riflessioni sulle circostanze e sulle difficoltà sperimentate dai partecipanti; al contempo è stato possibile riflettere sul processo gruppale che da esse ha preso avvio. S è messo in comune la volontà di migliorare il proprio modo di essere docenti e la propria capacità relazionale con la consapevolezza e la disponibilità a mettersi in gioco ed in discussione.

Obiettivi specifici:

- Riflettere sulle situazioni di difficoltà nel lavoro quotidiano nella scuola attraverso l'analisi di quanto segnalato dagli stessi docenti e del materiale da loro portato;
- Affrontare attraverso le analisi delle identità collettive e dei ruoli professionali i conflitti e le problematiche che il lavoro quotidiano nella scuola attiva;
- Potenziare la "qualità", l'efficienza e la complessità del pensiero individuale e di gruppo;
- Riflettere sul raccordo e sull'incontro/scontro tra i diversi aspetti del rapporto soggetto/soggetto – soggetto/organizzazione;
- Migliorare il clima delle classi, motivando all'apprendimento e contribuendo alla prevenzione ed al contenimento del disagio scolastico

Destinatari

Da un minimo di 10 ad un massimo di 15 docenti che abbiano già partecipato ad i precedenti due livelli del corso.

Tempi

Il corso prevede venti ore (20) distribuite in sette incontri. I primi sei della durata di tre ore ed uno di verifica e valutazione dell'esperienza avrà la durata di due ore. Gli incontri si terranno il pomeriggio del venerdì dalle ore 16,45 - 19,45 con cadenza quindicinale per i primi due e mensile per i rimanenti cinque.

Riflessioni conclusive

Affrontare attraverso l'analisi delle identità collettive e dei ruoli professionali i conflitti e le problematiche che il lavoro quotidiano attiva, ha consentito una riflessione sul raccordo e sull'incontro/scontro sui diversi aspetti del rapporto soggetto/soggetto, soggetto/organizzazione. Il gruppo permette,infatti,di fare esperienza di un singolare modo di essere,ovvero di "essere con gli altri". " Si configura pertanto come uno spazio d'incontro dinamico,una totalità dinamica in interazione , un insieme di soggetti e soggettività che si influenzano vicendevolmente guardandosi, ascoltandosi, parlandosi….in una giusta oscillazione tra individualità e soggettività…"(Di Maria 2007)

Ciò ha consentito un apprendimento non solo informativo che ha promosso la capacità di affrontare le questioni della soggettività individuale, relazionale, organizzativa e della progettualità operativa. La formazione "informativa" che ha sicuramente il suo valore non facilita, infatti, la maturazione delle capacità di analizzare i processi soggettivi e quelli di gruppo, l'autonomia decisionale, la gestione dei gruppi, la capacità di relazione e di ricerca: capacità indispensabili a chi opera all'interno della scuola, ma non solo (Marinelli, 1999).[20]

Si tratta di una scelta capace di ribaltare le posizioni che confinano il gruppo all'interno di una semplicistica tecnica di lavoro empirico. Il racconto delle difficoltà incontrate dalle insegnanti nel trattare le molteplici complessità lavorative, con cui si confrontano, è stata la trama narrativa sulla quale si sono poi inserite e sono state sollecitate altre trame ed ulteriori storie. Oltre la narrazione, la possibilità di ri-narrare ha permesso di cogliere aspetti nuovi, diverse angolature di lettura, diversi elementi di una possibile pensabilità. Le riflessioni di Winnicott[21] sulla funzione di contenimento, svolta dalla madre

[20] P.Marinelli, *Gruppoanalisi e scuola: La formazione alla relazione un'esperienza in e attraverso il gruppo in Psiche tra i banchi*
[21] Winnicott D.W. (1958), *Dalla pediatria alla psicoanalisi*. Martinelli, Firenze, 1975.

ci portano alle possibili funzioni svolte dai conduttori/facilitatori del corso e a loro volta degli insegnanti nella loro azione di docenti e quindi nel processo di insegnamento/apprendimento. Se essi sono stati in grado di rispondere in modo non alterato alle sollecitazioni dei partecipanti hanno contribuito alla costituzione di una struttura solida che permette e facilita questo passaggio. Possiamo indicare il luogo della formazione, quindi, sia dei docenti che quella degli allievi come un luogo virtuale dove è stato possibile mediare il dualismo solitamente rigido tra spazio interiore e spazio esteriore, tra individuo e ambiente. In tal senso possiamo sperare e augurarci che questo corso sia stato "sufficientemente buono".

Bibliografia

AA.VV., (1991), *L'istituzione e le istituzioni*, Borla Roma.

ANCONA L., (2002), Metodi in Psicologia clinica, in Di Maria, F., LoVerso, G., (a cura), *Gruppi Metodi e Strumenti*, Raffaello Cortina, Milano

ANCONA L., FERRO F.M., DI GIANNANTONIO M., (1993), *Formarsi e Formare in psichiatria oggi*, (a cura di), Vita e Pensiero Milano.

BALES R.F., (1950), *Interaction Process Analysis: a method for the study of small groups.* Addison-Wesley, Cambridge (Mass.)

BAUMGARTENER E., (2003), *Osservare i Bambini Teoria e Tecnica del Metodo Osservativo*, Edizioni Kappa, Roma.

BASTIN G., (1963), *Le tecniche sociometriche*, Società Editrice Internazionale, Torino

BENEDETTO M., CINQUE P., DI BONITO T., IELLATO B., MARINELLI P., URSO A., (2004), "*Psiche" tra i banchi – teoria e prassi dell'intervento psicologico a scuola,* Anicia Editrice: Roma.

BION W.R., (1961), *Esperienze nei gruppi*, Trad. it. Armando Roma, 1971.

BION W.R., (1962), *Apprendere dall'esperienza*. Trad. it. Armando, Roma, 1983.

BION W.R., (1970), *Attenzione e interpretazione: uan prospettiva scientifica sulla psicoanalisi e sui gruppi.* Trad. it. Armando, Roma, 1973.

BLANDINO G., GRANIERI B., (1995), *La disponibilità ad apprendere-Dimensioni emotive nella scuola e formazione degli insegnanti*, Raffaello Cortina, Milano.

BORGOGNO, F., (1978), *L'illusione di osservare*, Giappichelli Torino.

BROWN D., ZINKIN L., (1996), La psiche e il mondo sociale, (a cura di), Raffaello Cortina Milano.

BRUNER J.S., (1966), *Verso una teoria dell'istruzione*, Armando, Roma, 1967

CAON F., RUTKA S., (2004), *La lingua in gioco*, Edizioni Guerra, Perugia

CARLI R., (1970), Fenomenologia della relazione sociale. Prospettive per un intervento psicosociale, *Rivista Sociol*., vol. 1, 5-108

CARLI R., (1971), Fenomenologia dell'adattamento sociale, in L. Ancona (a cura di) "*Nuove Questioni di Psicologia*", Brescia, La Scuola

CARLI R., (1976), Trasformazione e cambiamento, *Archo Psicol. Neurol. Psichiatr*., vol. 37, 148-94

CARLI R., MOSCA A., (1970), *Gruppo e istituzione a scuola*, Torino, Boringhieri

CARLI R., PANICCIA R.M., (1981), *Psicosociologia delle organizzazioni e delle istituzioni*, Il Mulino Bologna.

CARATELLI T.J., LANZA A.M. , (1994), La relazione nella scuola : aspetti trasformativi, *Psichiatria dell'infanzia e della adolescenza*, Vol. I, Borla Roma.

CORBELLA S., (2003), *Storie e luoghi del gruppo,* Raffaello Cortina Editore: Milano.

CORREALEA., (1991), *Il campo istituzionale*, Borla Roma.

DEL CORNO F., LANG M., (1998), *Trattamenti in setting di gruppo,*(a cura di), Milano: Franco Angeli.

DI MARIA F., LO VERSO G., (2002), *Gruppi Metodi e Strumenti*, (a cura di), Milano: Raffaello Cortina.

FERRO A.M., JERVIS G., (1999), *La bottega della psichiatria. Dialoghi sull'operare psichiatrico a vent'anni dalla 180*, (a cura di), Bollati Boringhieri Torino.

FONAGY P., (1991), Pensare sul pensiero: osservazioni cliniche e teoriche sul trattamento di un paziente borderline, in FONAGY P., TAGET M., (2001), *Attaccamento e Funzione Riflessiva*, Raffello Coertina Editore: Milano.

FOULKES S.H., (1948), *Introduzione alla psicoterapia gruppo analitica*, Edizioni Universitarie Romane, Roma 1991

FOULKES S.H., (1964), *Psicoterapia e analisi di gruppo*, Boringhieri, Torino 1967

FOULKES S.H., (1975), *La psicoterapia gruppoanalitica*, Astrolabio, Roma 1976

FRABBONI F., PINTO MINERVA F., (2001), *Manuale di pedagogia generale*, GLF Laterza Roma Bari.

FREUD S., (1938) Compendio di Psicoanalisi, in *Opere*, Vol. XI

GOLDSTEIN K., (1940), Human Nature, in the *Light of Psychopathology*, Harvard Un. Press, Boston

GUIDICINI P., (1980), *Manuale della ricerca sociologic*a, Milano, Franco Angeli

GRINBERG L., SOR D. TABAK DE BIANCHEDI E. (1983), *Introduzione al pensiero di Bion*, Armando Roma.

ISAACS S., (1943), Natura e funzione della fantasia in *Nuove vie della Psicoanalisi*,

KERNBERG O.F., (1999), *Le relazioni nei gruppi. Ideologia, conflitto e leadership*, Raffaello Cortina Milano.

LEWIN K. (1935), *Teoria dinamica della personalità*, tr. it. Universitaria Firenze, 1965.

LEWIN K., (1936), *Principi di psicologia topologica*, tr. it. Edizioni O/S Firenze 1970.

LEWIN K., (1946), *Il bambino nell'ambiente sociale*, tr. It La Nuova Italia, Firenze 1963.

LEWIN K., (1951), *Teoria e sperimentazione in psicologia sociale*, Bologna: Il Mulino, 1972.

LO VERSO G., (1992), Identità e Cultura: il soggetto e la dimensione transpersonale, *Psychologos*, 1.

MAISONNEUVE J., (1973), *La dinamica di gruppo*, Tr. it. Celuc: Miloano, 1973.

MANES S.F. , (2003), *83 giochi psicologici per la conduzione dei gruppi*, (a cura di), Franco Angeli Milano.

MARCIANO N., (2003), *Pensare e costruire la relazione bambino-insegnante. Percorsi e metodi di formazione*, .Franco Angeli Milano.

MARINELLI P., (2004a), Gruppoanalisi e scuola, in BENEDETTO M., CINQUE P., DI BONITO T., IELLATO B., MARINELLI P., URSO A., (2004), "*Psiche" tra i banchi – teoria e prassi dell'intervento psicologico a scuola*, Anicia Editrice: Roma.

MARINELLI P., (2004b), *Insegnare e apprendere attraverso il gruppo* BENEDETTO M., CINQUE P., DI BONITO T., IELLATO B., MARINELLI P., URSO A., (2004), "*Psiche" tra i banchi – teoria e prassi dell'intervento psicologico a scuola,* Anicia Editrice: Roma.

MARINELLI P., (2002), Punti di contatto e differenze in un percorso formativo in e attraverso il gruppo, *Giornata di studio Università di Bologna*.

MARINELLI P., (2002), Il rapporto scuola –famiglia, Giornata di studio Come sono cambiati i genitori. *Identità e Personalità dei figli.* CNR Roma.

MARINELLI P., (1999), Disagio e disadattamento scolastico. Una lettura e un intervento in chiave gruppoanalitica, *Quaderni di psicoterapia di gruppo,* Vol. 2, Borla Roma.

MARINELLI P., MEDICI T., VELOTTI P. (2007), La Formazione alla relazione Un'esperienza "in e attraverso il gruppo", Kappa Editrice:Roma

MORENO J.L., (1943), *Who shall survive? A new approach to the problem of human interelations*, Nervous and mental disease Publ. Co., Washington

OSSICINI A., (1972), *Kurt Lewin e la psicologia moderna*, Armando, Roma.

OSSICINI A., (1964), *Esperienze di psicologia di gruppo*, Armando Roma.

PIAGET J., (1945), *La formazione del simbolo nel bambino*, <tr. It. La Nuova Italia, Firenze, 1972

PONTALTI C., (1993), Campo mentale – campo grippale. In LO VERSO G., FEDERICO T., *Attraverso il cerchio. Lavorare con gruppi nel servizio pubblico.* Borla, Roma.

PROFITA G., RUVOLO G., (1997), *Variazioni sul setting. Il lavoro clinico e sociale con individui,gruppi e organizzazioni*. Raffaello Cortina Milano.

PROFITA G., RUVOLO G. (2007), *Transiti psichici e culturali.Una prospettiva culturalista sulle dinamiche psicologiche dei gruppi mediani e allargati*. Libreria Cortina Milano

QUAGLINO G.P., CASAGRANDE S., CASTELLANO A., (2001), *Gruppo di lavoro, lavoro di gruppo*, Milano: Raffaello Cortina Editore.

QUAGLINO G.P., CORTESE C.G., (2003), Gioco di squadra. Come un gruppo di lavoro può divenire una squadra eccellente, Raffaello Cortina Milano.

QUAGLINO G.P., MANDER M., (1987), *I climi organizzativi*, Bologna: Il Mulino.

RESNIK G., (1997), Trasmissione e apprendimento, *Quaderni di psicoterapia di gruppo*, n. 1, Borla Roma.

ROUCHY J.C., (2002), Dall'interculturale al transculturale, *Gruppi*, Vol. 2.

RUVOLO G., SPERI G., (2002), Risorse e cultura dei gruppi per la cura delle istituzioni di cura. *Gruppi Vol. IV n. 3*

SPALTRO E., (1985), *Pluralità*, Bologna: Patron.

SPALTRO E., DE VITO P., (1990), *Psicologia per le organizzazioni*, Roma: La Nuova Italia Scientifica.

VYGOTSKIJ L., (1934), *Lo sviluppo psichico del bambino*, Editori Riuniti, 1973

WATZLAWICK P., HELMICK BEAVIN J., JACKSON D.D., (1971), *Pragmatica della comunicazione umana*, Astrolabio Roma.

WINNICOTT D.W. (1971), Colloqui terapeutici con i bambini, Roma, Armando 1983.

YALOM I.D., (1970), *Teoria e pratica della Psicoterapia di Gruppo*, Tr. It. Boringhieri, Torino, 1977.