

LA CLASSE COME UN GRUPPO

*Gianfranco Torricelli**

Riassunto

L'articolo propone una serie di riflessioni a partire dall'esperienza scolastica del gruppo-classe in dialogo con la teoria e la pratica dell'Analisi Transazionale. Prendendo spunto dalla fondamentale struttura relazionale della cultura e dell'apprendimento che si realizza a scuola mette in evidenza la potenzialità dello strumento, berniano dell'Imago di gruppo attraverso la quale sottolineare la reciprocità che caratterizza l'interazione tra docente, studente, gruppo-classe e la consapevolezza e responsabilità che caratterizza il ruolo del conduttore-docente.

Sulla base dei lavori di Trudi Newton il concetto di imago viene poi collegato ai principali modelli educativi presenti nella scuola e all'esperienza compiuta nel seminario di Terrenuove *Dal cerchio di fuoco al gruppo che pensa*.

Infine, viene presentata un'esperienza di apprendimento svolta a scuola osservata nella prospettiva della dialettica tra gruppo di lavoro e gruppo di base, illustrata attraverso la forma che essa ha assunto in una conclusiva Imago di gruppo condivisa.

Abstract

THE CLASS AS A GROUP

This article offers a series of reflections based on a school class

* Gianfranco Torricelli, docente in un Liceo Scientifico milanese. Counsellor AT formatosi presso la Scuola ATc di Milano. Negli ultimi anni si occupa del rapporto tra Analisi Transazionale ed esperienza scolastica.

(e-mail: gtorricelli@hotmail.com)

group's interactions with transactional analysis theory and practice. Taking cue from the central relational structure of culture and learning that takes place at school, the author highlights the potential of Berne's "group imago" through which to emphasize the reciprocity that characterizes the interactions between teachers, students and class group, and the awareness and responsibility that characterizes the role of the leader-teacher.

Referring to the work of Trudi Newton, the author connects the concept of "group imago" to the main educational models existing in schools and to the experience gained during the Terrenuove seminar *Dal cerchio di fuoco al gruppo che pensa*.

Lastly, the article describes a school learning experience, observed from a perspective of dialectic – between the working group and the basic group – portrayed through the form that the dialectic took on as the "imago" of the shared group.

Luogo privilegiato di crescita intellettuale e di relazioni interpersonali, la scuola svolge, anche (e forse soprattutto) nell'età della "società liquida", un ruolo particolarmente importante.

In essa, infatti, accadono esperienze cognitive e relazionali insostituibili nel percorso di apprendimento di uno studente e nella crescita della persona.

Già nell'età prescolare (scuola dell'infanzia) e nei cicli primario (elementari) e secondario di primo grado (medie) si realizzano processi formativi che coinvolgono e stimolano le capacità personali, si forniscono informazioni utili alla comprensione della realtà, si sperimentano occasioni di incontro con compagni e compagne, con adulti di riferimento, con l'organizzazione istituzionale delle varie scuole di appartenenza.

Tutto questo concorre a rendere complessa l'esperienza che si compie a scuola e tale complessità va esplicitata e mantenuta come livello proprio di una riflessione che intenda offrire un contributo "culturale", cioè di crescita sociale e individuale.

La scuola è cambiata e cambia continuamente: confronti con il passato se ne possono sempre fare, certo, ma risultano goffi e

anacronistici. Cambiano rapidamente soprattutto gli alunni che i docenti si trovano di fronte: è esperienza frequente constatare che tra studenti del primo e dell'ultimo anno di corso, a distanza di soli cinque anni e compresenti nella medesima struttura, ci sia almeno l'impressione di avere poco in comune per quanto riguarda linguaggi, stili personali, abitudini, progetti, modi di divertirsi, consapevolezze del tempo e dello spazio.

Cambiano, conseguentemente, anche le responsabilità culturali ed educative degli adulti impegnati nel percorso di accompagnamento dei giovani in una fase così cruciale della loro crescita.

In termini sociologici e politici si potrebbe affermare che è a partire dall'attenzione con la quale lo stato di salute di una scuola viene monitorato e dagli investimenti materiali e simbolici che la riguardano che si può indicare il grado di solidità di una comunità sociale e culturale così come l'efficacia con la quale saprà, con più o meno ottimismo e risorse, proiettarsi verso il futuro.

La mia esperienza di docente si svolge quasi esclusivamente nel contesto del secondo ciclo di istruzione (scuole superiori, licei classico e scientifico) e le considerazioni che seguono intendono combinare l'osservazione diretta con alcuni strumenti che l'Analisi Transazionale ha elaborato in riferimento al rapporto tra individuo, gruppo e leader del gruppo.

In particolare farò riferimento al concetto di *imago* così come Eric Berne (1966) ha concorso a definire sulla base delle esperienze nei gruppi compiute da Bion (1961) e alla riflessione compiuta nel Seminario di Terrenuove *Dal cerchio di fuoco al gruppo che pensa* (dicembre 2015-gennaio 2016).

Mi propongo, come obiettivi, di condividere un'esperienza di scuola e favorire un'attenzione alle dinamiche specifiche presenti in essa nella direzione del rapporto tra docente, individuo che apprende e gruppo-classe di appartenenza.

È questo, infatti, il punto di partenza e contemporaneamente il punto di arrivo del percorso complesso cui facevo riferimento, cioè la "semplice" (spesso così scontata e ovvia da essere trascurata) e tuttavia impegnativa constatazione che la maggior parte di quanto avviene a scuola è esperienza di gruppo, sia che coinvolti

ne risultino gli studenti nel loro impegno quotidiano sia che lo siano i docenti nella loro responsabilità educativa professionale e gestionale.

«Transitare da un gruppo all'altro» è quanto accade nella vita (Ranci, 1998), ma particolarmente a scuola.

La forma, la struttura e la qualità delle relazioni presenti nei gruppi è ciò che differenzia ogni esperienza rendendola più o meno evolutiva, efficace, interessante e piacevole per il singolo e per il gruppo stesso.

Scuola, legàmi, logos

Lo spazio progettuale dischiuso dalla scuola è soprattutto una questione di legàmi e di relazioni.

Avere consapevolezza di questa imprescindibile dimensione caratterizza il compito dei docenti in essa impegnati e descrive più radicalmente la struttura dell'identità e della stessa impresa conoscitiva gestita dalla scuola.

Cultura, infatti, è soprattutto inter-cultura (Pasqualotto, 2008). Come alcune riflessioni della filosofia recente (Lévinas, Ricoeur, Panikkar, Pasqualotto) e dell'antropologia (Geertz, 1975) hanno messo in evidenza, le fondamenta dell'identità e della cultura sono già sempre frutto di una presenza "altra", di una contaminazione (Vattimo, 1985), di un processo che integra nella nostra stessa consapevolezza qualcosa che proviene da "fuori", da "altro", qualcosa e qualcuno con cui, spesso inconsapevolmente, ma non meno realmente siamo costitutivamente legati.

Il volto dell'altro ci costituisce come soggetto (Lévinas, 1982) a tal punto che per l'essere umano conoscere se stessi appare sempre un conoscer-si attraverso l'altro (Ricoeur, 1990).

Il legame dunque, che mette in relazione l'Io e l'Altro, nel loro continuo dialettico rimando appartiene pertanto alla radice dell'esperienza della coscienza.

L'uomo [...] è un essere pluralistico, non è riducibile a una unità assoluta e niente di umano ha un'unità che noi possiamo afferrare (Panikkar, 2009).

Questa originaria apertura all'altro, la conservazione e promozione del legame che ci unisce, rappresenta, a mio giudizio, anche la ragion d'essere di quel percorso di istruzione e formazione critica che l'attuale società può pretendere di proporre alle giovani generazioni e che chiamiamo, a dire il vero un po' curiosamente, ancora "scuola". Diversamente, infatti, quale giustificazione potrebbe avere un'istituzione così programmata, "obbligatoria" e strutturata quale l'attuale scuola se non nella prospettiva della coazione al consenso e dell'omologazione al mercato?

La tensione, a volte la vera e propria contraddizione, tra legame del senso e legame dell'obbligo si sperimenta nello smarrimento degli studenti di fronte a itinerari ritenuti già decisi, impersonali, indifferenziati, escludenti. Nei casi di più avvertita consapevolezza il disagio si esprime nella domanda: "che senso ha studiare?". In altri casi si manifesta in un comportamento che assume la forma della svogliatezza, della passività, dell'abbandono.

Così, invece di mantenersi un "tempo libero" (*scholé*), cioè un tempo di esperienza di libertà nel quale apprendere la complessità dell'incontro con l'altro, la scuola (curiosamente), diviene un tempo da cui liberarsi.

Non intendo certo semplificare la complessità dei molteplici e differenti motivi che caratterizzano le dinamiche dell'attuale sistema scuola né tantomeno trascurare la presenza di numerose pratiche didattiche innovative che si legano all'impegno professionale della maggior parte degli insegnanti: sottolineo tuttavia che la valorizzazione di un percorso che evidenzia l'esperienza dell'apprendimento come legame, attraverso il legame, appartiene alla radice più profonda dell'esperienza scolastica e ne rappresenta la sua giustificazione culturale.

Pretendere di impostare un percorso didattico di formazione basato sull'esito individuale dell'apprendimento e della crescita è dunque, ancor prima che sbagliato, falso. Non così, infatti, procede il soggetto nella scoperta di Sé e tantomeno appare essere la cultura nella sua origine dinamica e costantemente "mediata". Infatti, attraverso costanti "movimenti differenziali" (Pasqualotto,

2006) si producono quelle identità culturali che la scuola può credibilmente proporre solo come percorsi “aperti”: l’impegno nello studio diviene così investimento di senso e riconoscimento di un *logos* che ci attraversa (*diá-logos*) ben oltre i limiti dei “programmi” e delle scelte cronologico-geografiche.

E se “cultura” rimanda a quel *logos* che la conserva, la esprime e la trasforma, altrettanto originario nel *logos* è il significato di legame.

La tradizione intellettualistica e concettuale del sapere ha privilegiato il significato di *logos* come parola, discorso, ragione, argomentazione, trascurando il suo altrettanto originario e costitutivo senso di legame poiché il *logos* apre alla relazione e si mostra intenzionalmente aperto all’altro.

Léghein, il verbo greco che rimanda al sostantivo *logos*, significa, infatti, “raccolgere”, e nel gesto del raccogliere appare, anzitutto almeno come immagine, l’atto del mettere insieme, del tenere insieme.

Nel concetto e nella ragione è intrinseco quindi anche un collegare di cui la parola è espressione.

Dare parola agli studenti, dare parole agli studenti è esperienza di legame, perché mai le parole iniziano e finiscono in se stesse ricadendo in una ragione “vuota” e da riempire, appartenente al “singolo”, ma suscitano costantemente una relazione, perché nate dalla relazione.

Più adeguatamente si può affermare che non esiste un “soggetto” prima della relazione: il soggetto e l’altro da sé si percepiscono vicendevolmente solo dentro la relazione.

«*In principio era il Logos*» dice il Vangelo di Giovanni e questa espressione può essere riformulata come la radicalità originaria del legame che ci costituisce.

Riletta in questa prospettiva la scuola, come luogo di trasmissione e rielaborazione del *logos* che ci precede e contemporaneamente della relazione che (ci) cresce, trova di fronte a sé l’impegnativo compito di curare, nutrire (coltivare) questa dinamica per divenire occasione di generazione simbolica.

Possiamo infatti sostenere che, nel momento in cui le parole, i concetti e le immagini di partenza si trasformano, divenendo consapevoli, inclusive, aperte alle differenze e alla creatività anche una persona può veder “nascere” dentro di sé nuove prospettive di senso e fare esperienza di una più complessa e articolata “visione” della realtà. In termini transazionali potremmo considerare la scuola come un’occasione di uscita dal copione laddove la persona può incontrare alternative di comprensione di sé e di esperienza più adeguate ai propri bisogni.

Ciò che lo studente incontra a scuola non è quindi solo un “contesto” nel quale singoli studenti si sommano l’un l’altro, ma un orizzonte nel quale l’individuo sperimenta se stesso come un altro, fa esperienza di una non-coincidenza e non-autoreferenzialità attraverso la quale la stessa identità si definisce.

L’incontro con se stessi attraverso il volto dell’altro corrisponde quindi a ciò che chiamiamo cultura, *logos*, scuola.

Per questo motivo la dimensione del “gruppo-classe” assume un particolare rilievo: attraverso di esso infatti adulti di riferimento (docenti e genitori) accompagnano i giovani entro un contesto strutturato nel quale si concretizza per ciascuno la possibilità di un incontro delle diversità, di uno scambio costante di pensieri, emozioni e comportamenti (Stati dell’Io e transazioni), di crescita culturale.

A scuola, obiettivi espliciti di apprendimento si realizzano entro dinamiche sotterranee spesso inconsapevoli. Come Eric Berne ha evidenziato, le imago personali si incontrano, confliggono, si adattano, si modificano, ma proprio nella compresenza e nell’intreccio di struttura privata e pubblica di un gruppo (Berne, 1963), gruppo di lavoro e gruppo di base (Bion, 1961) si possono produrre consapevolezza e decisioni in grado di corrispondere ai bisogni e ai progetti di coloro che lo compongono.

La potenza del gruppo, la forza con la quale esso viene cercato e mantenuto consiste nella sua capacità di corrispondere a esigenze fondamentali relative a ciò che Berne (1963) ha chiamato «fame di stimolo, di riconoscimento, di struttura». In esso l’individuo cerca

di corrispondere ai propri bisogni e nello stesso tempo mentre tende a confermare le proprie scelte copionali trova anche il contesto e l'occasione per formularne di più adeguati e soddisfacenti.

L'individuo, lo studente può imparare a sperimentare, nel gruppo-classe, l'altro da sé come una risorsa e come una piacevole e interessante diversità.

In questo senso, il gruppo-classe, la Classe intesa come un gruppo, nel suo percorso di crescita può consentire a ciascuno un'esperienza evolutiva attraverso la quale, non senza difficoltà e conflitti, pervenire a una prossimità intima: una relazione che, nella differenza, ci fa più che vicini, prossimi.

Il ruolo, lo stile e i modelli di apprendimento del docente-conduttore
Nel processo vitale di un gruppo-classe il ruolo del docente/leader è particolarmente importante.

Berne ha sottolineato a più riprese la responsabilità e la funzione di una leadership competente, capace di facilitare i passaggi evolutivi di un gruppo da uno stadio all'altro (Dondi, 2010).

Ciò non toglie che anche un leader/docente appartenga profondamente alle dinamiche che pervadono la vita di un gruppo.

Se non altro, ispirandosi al (tradizionale) principio berniano del *primum non nocere* potrà almeno “negativamente” delineare l'obiettivo del proprio intervento.

Tra i vari aspetti che caratterizzano lo stile di una conduzione e ne consentono l'efficacia vorrei metterne in evidenza in particolare uno perché riconducibile all'esperienza scolastica e perché permette un collegamento al tema dell'Imago di gruppo. Ne ho avuto anche conferma attraverso l'esperienza compiuta nel seminario *Dal cerchio di fuoco al gruppo che pensa*.

Sulla base dei lavori di John L. Elias e Sharan B. Merriam (1980, 1995), Trudi Newton (2003, 2014) ha utilizzato una classificazione dei principali modelli educativi e delle filosofie che li sostengono collegandoli a un approccio transazionale riferito all'Imago di gruppo.

In questa prospettiva, sei risultano essere le prevalenti teorie

educative e cui corrispondono altrettante imago gruppali: liberale, progressista, tecnologica, umanistica, radicale e dogmatica.

Esula dal mio contributo illustrare i contenuti dei sei modelli. Mi riferirò solamente a quelli che ho ritenuto utili all'illustrazione di alcune esperienze scolastiche.

Il modello definito liberale, cui viene poi collegato anche il modello cosiddetto dogmatico, appare quello più tradizionalmente agito a scuola. La comunicazione/lezione avviene, cioè, prevalentemente attraverso parole, pensieri, idee mettendo in risalto il valore dell'intelligenza formale e della "ragione" su di essa modellata. Spesso la lezione assume la forma di una "conferenza" cui, nei migliori casi, segue una discussione e vi si aggiunge la lettura di libri. Il contratto, implicito, che viene stabilito tra le "parti" (docente e studenti) si può esprimere con questa formula: "Io ti parlo-Tu impari da me". Questo metodo di lavoro e il relativo modello di apprendimento incoraggia l'amore per le idee perché si ritiene abbiano in sé il motivo per essere amate.

È inevitabile la centralità del ruolo del docente: quest'ultimo, infatti, "riempie" di contenuti il vaso vuoto dell'allievo e solo un valore trascurabile è riconosciuto all'esperienza personale di colui che apprende. Trudi Newton (2003) così rappresenta l'imago di apprendimento del modello liberale, nella quale si riconoscono il cerchio superiore del conduttore/docente e l'ellisse inferiore degli allievi indifferenziati:

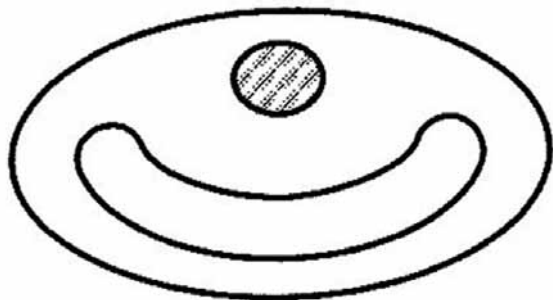


Figura 1

Rispetto alle posizioni esistenziali che potrebbero essere agite e alla filosofia berniana dell'OKness, entro tale schema di apprendimento è possibile ravvisare il rischio di un "Io sono Ok (docente) - Tu non sei Ok (alunno)" oppure "Io non sono Ok (alunno) - Tu sei Ok (docente)" con quanto di iperadattamento, comportamenti passivi, svalutazioni, spinte ("Sii Perfetto") tale modello comporta.

Di solito, ben prima di essere dichiarata ed eseguita, l'appartenenza implicita a un progetto educativo che assume queste forme così come la conseguente progettazione di un'esperienza di gruppo-classe si (di)mostra nella collocazione della "cattedra" e del docente nell'aula: separati, distanti anche quando si vorrebbe "coinvolgere" perché il docente si percepisce, in qualche modo, come "superiore".

A prima vista, il modello liberale appare rassicurante e certamente efficace quando si tratta di trasmettere informazioni. In questo senso può essere utilmente adottato quando il gruppo-classe vive una fase di dipendenza dal leader e di adattamento oppure quando risultino necessari momenti di trasmissione-acquisizione di informazioni.

Inadeguato mi pare il suo esclusivo utilizzo nel momento in cui il gruppo-classe transita verso fasi più complesse della propria esperienza e nelle quali, spesso, gli studenti pongono personali "domande di senso", cercano "affinità elettive" (accoppiamenti) e una maggiore coesione del gruppo stesso.

Il modello dogmatico può essere considerato una variante irrigidita di quello liberale risultando attrattivo per quegli studenti che sono alla ricerca di struttura e di sicurezza.

Il riferimento a un corpus di insegnamenti tradizionali, all'indiscussa autorità del docente consente di definire un sistema di ricompense-esclusioni che porta a svalutare e a non accogliere idee nuove e discussioni "aperte".

È, questo, il modello del leader-Guru, carismatico però solo nel senso della pretesa di richiedere adesione a un percorso in realtà non discutibile.

L'invito a una simbiosi di tipo transazionale appare in questo caso un rischio seduttivo che riduce le potenzialità espressive e ideative degli Stati dell'Io sia per quanto riguarda gli alunni sia per il docente stesso.

Dal punto di vista personale mi pare importante mettere in evidenza, tra i modelli in precedenza ricordati, anche quello che ho potuto riscontrare come corrispondente alla mia imago personale e che è stato definito, nell'articolo citato, "radicale". Infatti durante il seminario *Dal cerchio di fuoco al gruppo che pensa* ho avuto l'occasione di esplicitare attraverso un'immagine la mia Imago di gruppo in quel momento e di collegarla alle mie scelte di gestione del gruppo.

Berne (1963) definisce l'imago come «qualsiasi immagine mentale conscia, preconsca o inconscia di ciò che un gruppo dovrebbe essere» rimandando così alle esperienze passate di ciascun membro di un gruppo e alle sue aspettative.

Nel momento in cui esprimo l'imago interagiscono quindi le molteplici appartenenze gruppali della mia storia personale così come le attese e il modello ideale di riferimento.

È stato per me particolarmente significativo constatare l'identità della mia imago con quello che Trudi Newton riferisce al modello cosiddetto "radicale".

Viene così rappresentato, in un modo molto prossimo a come anch'io l'avevo proposto:

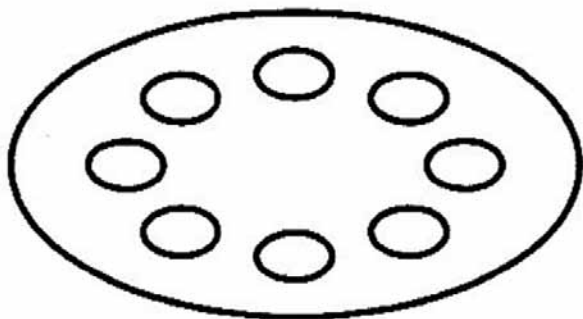


Figura 2

È un modello che si ispira alle prospettive di autori quali Ivan Illich (1970) e Paulo Freyre (1968), espressione di una cultura tipica dei cosiddetti anni '70, della quale generazionalmente ho fatto parte e che rappresenta il mio background culturale ed esperienziale, che invitava alla presa di coscienza delle disuguaglianze e delle ingiustizie aspirando al cambiamento radicale delle strutture e delle istituzioni considerate inique e fonte di continue discriminazioni.

In questo schema, che così potentemente mi si ripresentava, spicca l'assenza di un vero e proprio ruolo del leader. Non perché un leader non esiste, ma perché il "docente-leader" tende a diventare un coordinatore, un animatore.

L'idea soggiacente è quella di un processo basato sul mutuo apprendimento nel quale sia conoscenze che esperienze personali possono ugualmente contribuire all'evoluzione personale e collettiva, laddove la funzione di insegnamento può spostarsi, di volta in volta, da un membro all'altro del gruppo.

In senso transazionale le potenzialità presenti in questo approccio sono importanti: invito al movimento dalla simbiosi all'autonomia, valorizzazione delle competenze presenti, *okness*, riduzione di giochi copionali.

Ho potuto spesso constatare la mia appartenenza biografica e ideale a questo modello quando dispongo la classe a cerchio o a ferro di cavallo per una lezione. Spesso, nelle classi degli ultimi anni, nelle occasioni in cui conoscenze e competenze sono state sviluppate e un certo grado di intimità raggiunto, potermi consentire di "appartenere pienamente" al gruppo che pensa e quindi apprezzare lo scambio degli affetti e delle intelligenze è un'esperienza per me particolarmente appagante.

In questa direzione cerco quindi di far evolvere i miei gruppi di lavoro pur considerando le loro caratteristiche sempre differenti e contrattando il modello di apprendimento più efficace.

Va comunque tenuto presente, come la stessa Trudi Newton (2014) ha avuto modo di sottolineare in dialogo con Rosanna Giacometto e indirettamente anche con Pio Scilligo, che i dif-

ferenti modelli non solo possono, ma in certi casi devono essere adattati alle situazioni relazionali nelle quali ci si viene a trovare. In questo senso chiedere immediatamente autonomia di giudizio e di rielaborazione a studenti ancora bisognosi di sicurezze affettive e di un più adeguato insieme di informazioni può costituire un momento di incertezza e favorire esperienze di insufficiente protezione.

Così come, all'opposto, modelli eccessivamente prescrittivi (come potrebbero essere quello liberale o quello tecnologico) possono far insorgere, in studenti già addestrati e più avanti negli anni, vissuti di controllo esterno e di limitazione delle proprie capacità espressive e creative.

I due livelli del gruppo-classe: apprendimento e dinamiche della relazione

La scuola offre molte opportunità di sperimentazione. All'interno della programmazione prevista che si conduce secondo le tempistiche e gli schemi consolidati, si creano spesso delle opportunità che possono rivelarsi molto interessanti e occasione di una riformulazione dei contenuti e delle tecniche di apprendimento.

Nell'attuale sistema scolastico italiano il Piano dell'Offerta Formativa (di solito denominato POF) prevede anche attività di sostegno e recupero. Alle singole istituzioni scolastiche è demandata la possibilità di attivare specifiche modalità di recupero, normalmente attraverso corsi che si strutturano anche superando i confini delle singole classi.

Questi corsi di recupero vengono svolti durante l'anno scolastico e nel caso del mio Liceo milanese, danno luogo a una forma di organizzazione che si svolge nell'arco di una settimana e che prevede due livelli di attività, quelle del recupero vero e proprio, a cui partecipano gli studenti che hanno riscontrato difficoltà di apprendimento in alcune discipline e quelle del potenziamento formativo e culturale cui partecipano studenti non impegnati nel recupero.

Attraverso una intelligente architettura d'orario vengono così realizzati moduli di "potenziamento culturale" che si rivolgono di

volta in volta agli studenti non impegnati nel “recupero”. In questi laboratori vengono svolte lezioni nelle quali i docenti possono avere l'occasione di incontrare anche studenti diversi da quelli delle proprie classi e di introdurre argomenti e metodologie di lavoro non immediatamente connessi alla programmazione individuale di classe.

In questo contesto ho quindi proposto un laboratorio che ho chiamato *Alla ricerca di sé: strumenti per l'indagine personale*. Intendevo presentare agli studenti alcuni aspetti dell'Analisi Transazionale di Eric Berne nella convinzione che potessero rappresentare un valido iniziale approccio a una teoria della personalità e alla comprensione dei propri stili individuali.

L'esperienza

Agli studenti presentati propongo un obiettivo di lavoro definito: apprendere il modello berniano degli Stati dell'Io, una serie di contenuti che ciascuno può imparare nel contesto di un'esperienza di lavoro comune.

Obiettivo di lavoro condiviso è apprendere un modello di lettura della personalità e nella prospettiva di questo obiettivo possono emergere le forze e i movimenti sotterranei, nel gruppo di lavoro, così come le strategie adottate dal gruppo.

Sono così presenti, come in ogni gruppo, i due livelli di vita di un gruppo: il gruppo di lavoro e il gruppo di base (Bion), la struttura pubblica e la struttura privata (Berne).

Sono consapevole che il particolare argomento trattato può smuovere qualcosa negli studenti, almeno relativamente alla dinamica dell'energia psichica coinvolta e alla sua comprensione secondo un particolare modello.

Il ruolo della scuola in quanto potente istituzione della “parola”, l'occasione che essa rappresenta per lo studente di poter acquisire parole per ciò che appare misterioso, fantasmatico, pauroso, equivoco, può essere valorizzato nel momento in cui si forniscono dati e informazioni, incrementando l'Adulto del singolo e del gruppo e contribuendo così a diminuire le eventuali contaminazioni presenti.

Quando, in circostanze come questa, mi trovo a lavorare con studenti che non conosco, attribuisco particolare rilievo alla “presentazione” reciproca.

Trovo che questo sia un momento importante per consolidare i confini del gruppo e dare struttura all’esperienza che si sta compiendo: il confine esterno tra “noi” e gli “altri” che stanno facendo/imparando altro e altrove e il confine tra me, docente-leader e il gruppo.

Nel laboratorio attivato e al quale hanno partecipato 22 studenti (10 M e 12 F; età 16-17 anni; terzo anno di liceo) fornisco alcune indicazioni personali relative alla mia formazione professionale e alla competenza di counsellor transazionale acquisita.

Poi chiedo ai ragazzi di presentarsi attraverso il proprio nome e cognome dicendo, liberamente, qualcosa di sé (hobbies, famiglia, interessi, capacità particolari).

Anche in altre occasioni, di solito, dopo un primo momento di imbarazzo e incoraggiati dalla mia autopresentazione gli studenti avviano quello che considero un primo momento di differenziazione all’interno del gruppo. Ciascuno dice, scegliendo parole e tempi autonomamente stabiliti ciò che intende presentare ai compagni e al docente.

L’operazione infatti riguarda contemporaneamente sia la dinamica gruppo-leader quando i ragazzi parlano rivolgendosi direttamente a me, sia i compagni, che spesso si sorprendono nell’aprendere notizie e informazioni dei propri “vicini di banco” che credevano di conoscere.

Rinsaldati i confini esterno e interno del gruppo, raggiunta una sufficiente definizione del principale confine interno (Berne, 1966) il gruppo può ora affrontare l’obiettivo di lavoro proposto.

Al termine della presentazione reciproca procedo all’esposizione della teoria berniana degli Stati dell’Io. Nel laboratorio che ho condotto constato un’atmosfera di attenzione, di curiosità, di disponibilità all’apprendimento, di accordo comune. Sono portato a pensare di trovarmi di fronte a un gruppo i cui componenti hanno, nella maggioranza, vissuto precedenti experien-

ze, rassicuranti (G), interessanti (A) e piacevoli (B), esperienze evolutive capaci ora di far corrispondere il gruppo agli obiettivi di lavoro dichiarati senza essere particolarmente ostacolati dagli assunti di base.

Le domande che mi vengono rivolte sono nella prospettiva della comprensione personale, prevalentemente espressione dell'Adulto del Gruppo e sono in grado di ricevere risposte dall'Adulto del leader e dei compagni.

Anche gli altri Stati dell'Io mi sembrano presenti e gestiti: danno luogo a sorrisi reciproci e battute affettuose (B), incoraggiamenti e condivisioni (G). Facendo riferimento a se stessi e alla propria storia ciascuno affronta le proprie ombre, ma trova nel gruppo ascolto e attenzione.

Quando si ottengono situazioni nelle quali il gruppo vive quella che Berne ha chiamato «Imago gruppale secondariamente adattata» gli obiettivi di lavoro possono essere raggiunti con efficacia.

Al termine del lavoro comune relativo all'acquisizione di alcuni contenuti gli studenti esprimono apprezzamento per quanto imparato.

Per esplicitare in modo più ampio e articolato i significati del laboratorio, nel momento finale del lavoro comune invito i partecipanti a indicare su un foglietto due elementi relativi all'esperienza compiuta e al modo in cui hanno fatto esperienza del gruppo.

Chiedo, cioè, di trovare una parola e un'immagine da loro prodotta (schema, disegno o altro che avessero eventualmente scelto come modalità espressiva). Intendo in questo modo consentire a ciascuno una verbalizzazione di quanto è accaduto nel laboratorio e nello stesso tempo dare forma all'Imago di gruppo in quel momento.

Valorizzo in questo modo la compresenza dei due livelli di vita del gruppo: attraverso la verbalizzazione e la concettualizzazione richiamo il gruppo all'obiettivo di lavoro e posso apprendere quanto è stato compreso e quanto eventualmente chiarire in un ulteriore momento.

Attraverso la rappresentazione simbolica rendo esplicita la dinamica emotiva vissuta durante il laboratorio.

In questa esperienza, che gli studenti presentano e vivono come una co-gestione, cioè un momento di vita della scuola nella quale poter esprimere autonomia, collaborazione, valorizzazione dei propri interessi, inclinazioni e talenti è sorprendente constatare l'ampiezza delle risorse investite, dell'intelligenza dimostrata e la significativa stabilità dei contenuti acquisiti.

Nel mio caso, al termine del laboratorio, sono emerse parole che coerentemente si sono unite a immagini che hanno sottolineato dimensioni cognitive (riflessione, conoscenza, ispirazione, analisi, rivelatori (*sic*), finale diverso), metodologiche (discussione, comunicazione, collaborazione, ascoltare) ed emotive (armonia, sorrisi, tranquillo, serenità, apertura) attraverso disegni e diagrammi che rimandavano al cerchio, al tenersi per mano insieme, all'unione.

Successivamente ho chiesto di collocare sulla lavagna i propri foglietti adesivi.

Mentre i ragazzi, uno ad uno, si sono avvicinati alla lavagna e hanno incollato i propri biglietti nello spazio predisposto ho visto formarsi, spontaneamente e progressivamente, un'immagine che mi è parsa affatto casuale.

Il movimento individuale ha dato forma a un'esperienza emotiva collettiva, a un'Imago di gruppo che esprime simbolicamente la forza e il valore dell'esperienza vissuta.

L'immagine sotto riprodotta mi pare alludere a qualcosa che potrebbe assomigliare a un animale, quasi un elefante con coda (a destra) e proboscide (a sinistra, che scende in basso). Ai miei occhi è risultata un'ulteriore imago di apprendimento grupppale collettiva.

Un'immagine di mansuetudine e di potenza. Di intelligenza e di aggregazione.

Di capacità di difesa e di concentrata, a tratti anche rugosa e irascibile, tranquillità.

Di una classe come un gruppo.

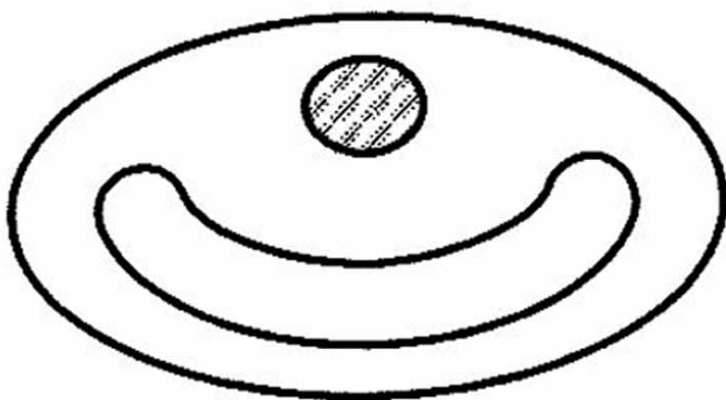


Figura 3

BIBLIOGRAFIA

- BERNE E., (1963), trad. it. *The Structure and Dynamics of Organizations and Groups*, Ballantine Books, New York 1963
- BERNE E., (1966), trad. it. *Principi di terapia di gruppo*, Astrolabio, Roma 1986
- BION W.R., (1961), trad. it. *Esperienze nei gruppi*, Armando, Roma 1979
- DONDI A., *Il counselling di gruppo in Analisi Transazionale*, in DONDI A., LO RE E. (a cura di), *Luoghi e modi del counselling*, La Vita Felice, Milano 2010
- ELIAS J.L., MERRIAM S.B., *Philosophical foundations of adult education*, Huntington, N.Y.: R.E. Krieger Pub. Co, 1980
- FREYRE P., (1968), *La pedagogia degli oppressi*, Mondadori, Milano 1971
- GEERTZ C., (1975), trad. it. *Interpretazione di culture*, Il Mulino, Bologna 1988
- ILLICH I., (1970), *Descolarizzare la società*, Mondadori, Milano 1972
- LÉVINAS E., (1982), trad. it. *Etica e infinito*, Città Nuova, Roma 1984
- NEWTON T., *Identifying Educational Philosophy and Practice through Images in Transactional Analysis Training Groups*, in «Transactional Analysis Journal», 33 (4), 2003, pp. 321-31
- NEWTON T., *Learning Images Update*, in «Transactional Analysis Journal», 44 (1), 2014, pp. 36-40
- PANIKKAR R., (2009), trad. it. *Pluralismo e interculturalità*, Jaca Book, Milano 2009
- PASQUALOTTO G., *Per una filosofia interculturale*, Mimesis, Milano 2008
- RANCI D., *L'intervento nei gruppi e nelle organizzazioni*, in «Quaderni di Psicologia, Analisi Transazionale e Scienze Umane», 23, 1998
- RICOEUR P., (1990), trad. it. *Sé come un altro*, Jaca Book, Milano 1993
- VATTIMO G., *La fine della modernità*, Garzanti, Milano 1985