Rivista di Polisanalisi | Polis Ergo Sum | Anno I, N.1, 2025 | E-ISSN: 3035-5605
DOI: https://doi.org/10.32111/RPA.2025.1.1.6

L'anno che verrà: resoconto di un'esperienza di intervento rivolto ad un grande gruppo di insegnanti

Fabrizio Zaza*

Riassunto:
Questo articolo si propone di raccontare un'esperienza svolta da un'équipe di psicologi clinici dell'associazione APRE (Associazione di Psicoanalisi della Relazione Educativa) che ha condotto dei gruppi di lavoro per insegnanti con lo scopo di condividere vissuti, impressioni, desideri, paure rispetto all'inizio dell'anno nuovo. La vision dell'associazione è finalizzata al lavoro negli istituti scolastici di ogni ordine e grado, considerando la scuola nell'accezione etimologica greca di skholé, ovvero come "tempo libero per sé", come luogo precipuo dove promuovere l'educazione e la trasformazione del singolo e, di riflesso, dell'intera comunità. Fare comunità vuol dire mettere insieme doni e risorse, per promuovere il benessere proprio e di chi vive la polis, intrisa di complesse e dinamiche realtà sociali che connotano la modernità. L'attività svolta è servita come pretesto per riflettere sul modo in cui l'individuo vive uno specifico contesto sociale e come essi si influenzano vicendevolmente.

Parole chiave: scuola, gruppo allargato, racconto circolare, gruppo di formazione, team building

*Psicologo Clinico, specializzando dell'Istituto di Specializzazione in Psicoterapia Analitica Individuale e di Gruppo (SPAIG), socio dell'Associazione di Psicoanalisi della Relazione Educativa (APRE)

The coming year: An account of an intervention with a large group of teachers

Fabrizio Zaza*

Abstract:
This paper aims to describe an experience carried out by a team of clinical psychologists from the APRE association (Association of Psychoanalysis of Educational Relationship) who conducted working groups for teachers with the aim of sharing experiences, impressions, desires, and fears regarding the beginning of the new year. The association's vision is aimed at working in educational institutions of all levels, considering the school in the Greek etymological sense of skholé, that is, as "free time for oneself," as a primary place to promote the education and transformation of the individual and, consequently, of the entire community. Building community means bringing together gifts and resources to promote the well-being of oneself and those who live in the polis, imbued with the complex and dynamic social realities that characterize modernity. The activity carried out served as a pretext to reflect on how the individual experiences a specific social context and how they mutually influence each other.

Keywords: school, large group, circular narrative, training group, team building

* Clinical Psychologist, Psychotherapist in Training at the Institute of Specialization in Individual and Group Analytic Psychotherapy (SPAIG), member of the Association of Psychoanalysis of the Educational Relationship (APRE)

1. *L'anno che verrà: una prospettiva Polisanalitica*

Cosa significa per un docente iniziare un nuovo anno scolastico? Quali aspettative sono predominanti? Di quali vissuti si fanno portavoce?

Queste sono alcune delle domande che hanno orientato l'intervento svolto da un'équipe di psicologi e psicoterapeuti dell'associazione APRE (Associazione di Psicoanalisi della Relazione Educativa), richiesto dalla dirigente scolastica di un istituto superiore del territorio romano, in occasione di un collegio dei docenti della scuola. Il lavoro con i docenti, oltre che con studenti e famiglie, costituisce una pietra miliare del mandato associativo: il focus è posto sul potenziamento della capacità di stare *in* ed ascoltare *la* relazione.

I professionisti si sono domandati di cosa avessero bisogno i docenti all'alba di un anno che viene e di come poter offrire loro un servizio che possa essere utile alla professione.

La cornice di riferimento della Polisanalisi propone un modello di *clinica del sociale*, con l'obiettivo di approcciare alla complessità integrando diversi approcci, quali la gruppoanalisi, le teorie sistemico-familiari, la sociologia e potenzialmente qualsiasi ancoraggio che possa facilitare una navigazione più consapevole nella società moderna, mediante le coordinate del paradigma della complessità di Morin.

Tale esperienza ha permesso al team di psicologi di intravedere la tipologia di atmosfera che circolava nei diversi gruppi, ovvero quel clima emotivo in cui si inscrive l'esistenza dei rapporti tra persone.

La scuola costituisce l'ambiente di formazione per eccellenza, luogo adibito al transito verso una dimensione di adultità. I docenti sono chiamati ad un lavoro educativo che non può trascurare la cura, elemento precipuo per qualsiasi cammino trasformativo. Secondo il modello polisanalitico, la psicopatologia concerne l'uccisione dello straniero dentro e fuori di sé. Ma cosa a cosa allude simbolicamente lo "straniero"? Secondo il paradigma polisanalitico, il termine *straniero* coincide con l'alterità, ovvero tutto ciò che è "altro da me", che provoca estraneità, alienazione. Secondo tale logica, l'archetipo dello *straniero* coincide con delle parti di sé non pensabili o non accettabili che, a causa dell'azione

perturbante che esercitano sull'identità dell'individuo, vengono uccise, negate, rimosse. Tale operazione inconscia può condurre all'emergere di posizioni schizoparanoidi, a disturbi di personalità, alla strutturazione di un falso sé e via dicendo: tutti questi disturbi contengono una matrice comune, coincidente con l'incompiuta integrazione di elementi psichici nella propria struttura mentale che, relegati in uno stato di non pensabilità, *agiscono* al di fuori di un controllo funzionale.

L'uccisione dello straniero fuori di sé connota la tragicità di patologie sociali quali xenofobie, fondamentalismi, discriminazioni per motivi di genere, orientamento sessuale e quant'altro. Alla base vi è il non riconoscimento dell'alterità, della pensabilità dell'altro come individuo con una propria unicità e dunque diverso da me; allo stesso tempo, attraverso meccanismi di negazione, proiezione ed identificazione proiettiva, si disconoscono delle parti di sé o le si attribuiscono ad "oggetti esterni", fino a giungere ad agiti distruttivi, persecutori. La cura, secondo l'ottica della Polisanalisi, coincide con l'ascolto dei racconti dello straniero: attraverso tale processo è possibile fare dialogare delle parti esterne ed interne in un prolifico scambio creativo di dimensioni del sé, scoprendo che l'altro è come uno specchio nel quale possiamo vedere il riflesso di una parte di noi. Nell'esperienza che verrà discussa, si è voluti partire proprio dal racconto di storie.

2. 1 Il racconto circolare in un grande gruppo: un'integrazione di più modelli di intervento.

L'équipe di psicologi ha pensato ad un intervento per un grande gruppo, comprensivo di cento docenti inclusa anche la preside, mediante il racconto circolare. L'esperienza proposta include un assetto performativo, connotato dalla messa in atto di attività pratiche, ed un assetto riflessivo, elicitato da una condivisione tra i gruppi e da una restituzione da parte degli psicologi.

Ai docenti, suddivisi in quattro gruppi e guidati da due psicologi per ciascun gruppo, è stato richiesto di produrre una storia, partendo dallo stimolo di una carta del gioco Dixit, scelta da ciascun gruppo tra un mazzo di dieci carte complessive per ciascun gruppo: la carta scelta, ricca di allegorie e simbolismi, doveva in qualche modo fungere da stimolo

proiettivo per la tematica proposta, per dare avvio al racconto, narrato circolarmente prestando attenzione al racconto degli altri membri per mantenere una coerenza della storia. Dopo aver scelto la carta, è stato chiesto a ciascun gruppo di eleggere un rappresentante, che avrebbe avuto il compito di condividere il racconto prodotto con gli altri gruppi.

Il lavoro con i gruppi di docenti che verrà presentato è stato immaginato con la finalità di operare su un piano personale e professionale, individuale e collettivo e con un taglio metodologico integrato. L'attività proposta rientra in un'ottica di intervento per la costruzione del *team building*, ovvero un'attività finalizzata alla costruzione di un gruppo di lavoro efficace. Il *team building* è un metodo di intervento per gruppi volto ad aiutare i gruppi ad incrementare l'efficacia, il soddisfacimento dei bisogni dei suoi membri e il miglioramento delle condizioni lavorative (Beauchamp et al., 2010). In funzione di tale cornice, possiamo collocare l'esperienza nella categoria di un "grande gruppo di formazione": l'obiettivo centrale di tali gruppi riguarda la maturazione e l'apprendimento delle personali competenze relazionali, educative, gruppali, professionali, tecniche (Giunta & Lo Verso, 2019). Un altro aspetto riguarda il potenziamento della capacità di stare dentro al processo gruppale, attraverso l'ascolto dei racconti degli altri membri, la connessione emotiva al gruppo, il saper intervenire coerentemente, la capacità di astensione dal giudizio.

L'attività proposta si pone ad un livello intermedio tra un gruppo di formazione e un gruppo Balint. Questa tipologia di gruppi, che prende il nome dal suo fondatore Michael Balint, nacque come una metodologia di intervento rivolta ai gruppi di lavoro di medici ed infermieri, successivamente estesa a tutti coloro che svolgono una professione sanitaria, in cui vi è l'implicazione di relazioni di cura. I gruppi Balint sono prevalentemente centrati sulla discussione di un caso clinico "problematico" e la narrazione di esso è perlopiù incentrata sul significato emotivo che connota la relazione di cura professionista-paziente, più che su aspetti tecnici (Perini, 2015). Gli obiettivi primari del metodo Balint riguardano aspetti quali il miglioramento della relazione di cura, la manutenzione del ruolo del curante, la protezione del benessere lavorativo del professionista, l'addestramento al lavoro di gruppo. Come vedremo, il lavoro svolto con

i docenti, ha elicitato una riflessione sull'identità professionale e, allo stesso tempo, ha favorito un'esplorazione del mondo emozionale che sostanzia il rapporto con i colleghi e che connota di senso l'inizio di un nuovo percorso.

2.2 *Il racconto delle storie*

La fase introduttiva dell'attività ha dato il seguito alla parte centrale del lavoro, coincidente con il racconto delle storie da parte dei docenti.

La prima fase, relativa alla scelta della carta, ha fornito delle indicazioni sul clima del gruppo e sulle dinamiche al suo interno; ogni matrice di gruppo è connotata da un'atmosfera che facilita o inibisce il flusso narrativo. L'inizio dell'attività ha provocato disorientamento, emerso con la difficoltà dei gruppi nel lavorare in sinergia, palesato nella scelta della carta; progressivamente è stata raggiunta un'efficace armonizzazione dei gruppi. Nel gruppo in cui era presente la preside è stato riscontrato un clima scevro di barriere, distanze, subalternità. In tutti i gruppi l'elezione del referente del gruppo è avvenuta in maniera sostanzialmente spontanea e condivisa. La scelta delle carte - stimolo è stata talvolta più difficoltosa ed il criterio più utilizzato è stato quello maggioritario, dopo un breve dibattito su quale carta scegliere.

Di seguito, verranno trascritti integralmente i racconti, con il commento relativo ad alcuni processi gruppali significativi riscontrati.

L'ombrello

La scelta della carta è avvenuta mediante criterio maggioritario. In tale gruppo è da segnalare come una carta, ribattezzata "Il tunnel", che rappresenta una grotta scura dove si vedono degli occhi luccicanti, sia stata rigettata; tale carta è stata poi collocata dalla psicologa su una sedia vuota a simboleggiare il "non detto" presente nella mente dei docenti, nell'accezione di un anno nuovo vissuto come potenzialmente pericoloso e incerto. In un altro gruppo sono state escluse due carte che identificavano "Il pozzo" e "La ragazza incinta".

Il gruppo sceglie la carta rinominata "L'ombrello" (vedi foto sotto). Rispetto alla carta scelta, emergono primamente delle libere associazioni: l'ombrello come protezione, per

la sua naturale funzione e per la smisurata grandezza. Le due figure umane ispirano complicità, e tutti gli insegnanti assumono che siano padre e figlia. In tal caso ci sarebbe un'assenza, che il gruppo riscontra nella madre.

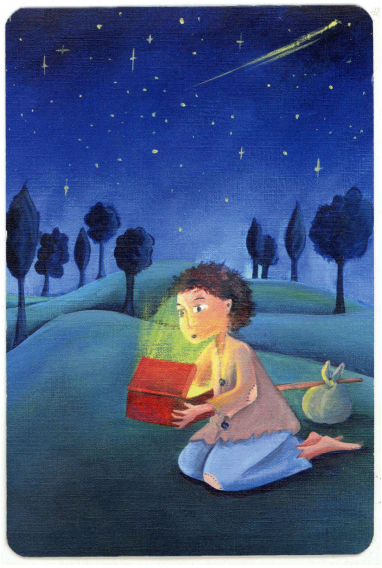
Segue la storia prodotta:

La Bambina sale sul sasso e tende la mano al papà, preoccupato per i pericoli che possano cadere dal cielo da un momento all'altro. La bambina rassicura il padre dicendo "tranquilla, non sono pericoli, solo delle farfalle", e il padre afferma di fidarsi delle sue parole e che insieme supereranno le difficoltà.
Bambina: "adesso andiamo a fare una passeggiata? Dobbiamo chiudere l'ombrello oppure dobbiamo tenerlo aperto?"
Papà: "Mi piacerebbe che facesse una passeggiata con noi anche qualcun altro della nostra famiglia, spero che la mamma prima o poi ci raggiungerà"
La mamma aspetta a casa, e la bambina apre l'ombrello, non per proteggersi dai pericoli, ma per coprirsi dal sole.
La bambina sta bene con il papà, ma vorrebbe godersi il momento anche con altri amici. Il padre ha il desiderio di confidarsi ancora un po' con la bambina, poiché la situazione gli ha ricordato il suo passato. Chiudono l'ombrello, passeggiano verso il mare e notano delle dune bianche. Procedono in avanti, forse per fare il bagno. La bambina è voluta salire sul sasso per avere una prospettiva diversa, a differenza del padre che invece è

preoccupato. Ha paura che le cose possano andare avanti in modo fulmineo. La bambina ha fiducia nel padre e lo guarda senza paura, rassicurata. Aprendo l'ombrello si rifugiano nell'ombra, formando una capanna. Passeggiando con l'ombrello aperto, lasciano delle orme sulla sabbia, incontrano conchiglie e granchi e parlano dell'ambiente circostante. La bambina riceve molte informazioni dal padre. Continuano a camminare sulla spiaggia. Adesso che fa caldo il padre invita la bambina a togliersi cappottino e scarpe, ma preferisce che rimanga con la mano attaccata alla sua. La bambina propone di farsi un bagno, ma il padre risponde "bella di papà, mamma ha preparato il pranzo quindi è ora di tornare a casa". Continuano a tenere l'ombrello aperto, "perché per tutto questo tempo è stata la nostra casina" dice il padre.
"Papà grazie di questa passeggiata, ma domani è il primo giorno di scuola, l'estate è finita e l'ombrellone non lo riaprirai per molto tempo."

Oltre la notte

Il gruppo, di cui facevano parte anche preside e vicepreside, sceglie con difficoltà la carta in foto, seguendo un criterio maggioritario, mentre viene rapidamente individuata una docente di lettere come portavoce con consenso unanime.



Ero piccolo, povero ed un po' disorientato e ho preso le prime cose e avevo un sogno di cui c'era un piccolo frammento su un albero. Mi sono messo in cammino e mi sono reso

conto di guardare in alto per vedere le stelle e proseguire il percorso. Un percorso di notte; la notte è un momento difficile e mi sono concentrato sulle cose per avere una direzione precisa e ho trovato una luce. Non so se è un sogno o realtà. Mi trovo in un posto isolato e non capisco se è sogno o realtà, ma aspetto di capire. Non sono molto sereno perché è buio ma la luce mi porta al ricordo di persone vicine. Sono curioso di quello che accadrà.
Ho preparato un fagotto per il viaggio molto lungo e grazie alle stelle mi sono rincuorato. Ho un'urgenza di trovare qualcuno perché mi sento un po' solo e la pluralità delle stelle fa da contorno con la singolarità.
Nonostante la paura mi metto in cammino ma mi porto le mie esperienze. Inizio a camminare ed ho il timore di incontrare delle difficoltà, ma la mia motivazione è più forte. L'immagine mi genera ansia ma questa luce, in questo momento fa da riferimento a tutte le cose che sono dentro di me: guardo alle certezze e al mio riferimento.
Capisco che dentro questa scatola c'è un'altra dimensione e riesco ad interagire con quello che c'è nella scatola perché sono povero e coraggioso e mi butto dentro.
In questo mondo nuovo ho molte visioni della vita passata e scopro che quello è il senso della mia vita e non mi sento solo.
Prima di aprire la scatola ero terrorizzato ma grazie alla scatola ho il coraggio, questa scatola è il futuro. In questo mondo nuovo vedo una torcia magica con cui illumino il percorso e dietro un albero vedo un bambino solo e iniziamo il percorso insieme."

Nella fase di condivisione intergruppo, è emerso come la storia mancasse di dinamicità, come risultasse introspettiva, e primariamente ancorata alla carta-stimolo. Alcuni hanno sottolineato come la narrazione, statica per una cospicua parte del lavoro, abbia acquisito dinamicità con il suo procedere. La fase di stallo rilevata può parlare dei vissuti di timore, disagio, ansia manifestati da alcuni docenti, potenzialmente inibitori di processi creativi liberi e slegati da istanze di performatività, giudizio, valutazione, responsabilità.

I conduttori rimandano al gruppo la percezione di una maggiore 'accordatura' dell'orchestra man mano che la storia procedeva, di una storia che ha avuto come incipit

un bambino solo, disorientato nella notte, e concluso con una strada da percorrere insieme.

Barca tra le stelle

Il gruppo sceglie la carta in modo caotico. Girano intorno alle carte e parlano tra loro su quale carta scegliere, finché uno dei membri ne sceglie una che convince tutti. La carta scelta dal gruppo viene chiamata "La barca tra le stelle".

A partire dalla carta, emerge il seguente racconto:

Si accende un fuoco sotto una lampada, che si scopre essere una lanterna cinese. Sebbene il cielo sembri molto pacato c'è un forte vento, ed accendere la lanterna non è facile ma tutti i professori si mettono intorno al fuoco ed alla fine riescono ad accenderla. Il fuoco, così come le stelle, sono una guida, bisogna fidarsi delle stelle. Le lanterne arrivate nel cielo si trasformano in biscotti della fortuna ed i bigliettini sparsi nel cielo illuminano le persone sulla terra. Il cielo è fatto di tante lanterne lanciate da tante persone, e da esse escono messaggi. I messaggi sono rivolti a qualcuno e cadendo danno ad ognuno il proprio messaggio. Le persone, aprendo il messaggio, trovano un biglietto vuoto perché non è possibile che dei biglietti cadano dal cielo. Ma i messaggi vuoti hanno tanti significati, come l'autonomia nel prendere le decisioni migliori, l'essere libera di fare quello che sento. I bigliettini vuoti danno spazio per scrivere obiettivi condivisi da un

gruppo. A terra tutti si domandavano da dove venissero questi biglietti. Aleggiava un bambino che aveva una ciotola piena di biscotti della fortuna. Prende un sofficino e lo mangia pensando a come sarebbe stato il giorno successivo. Ma il giorno successivo il bambino deve tornare per la prima volta a scuola e pensa come sarà. A scuola incontra amici nuovi e vecchi che sono stupiti dai biglietti vuoti caduti l'altra notte. Alcuni ci scrivono dei desideri, ma essendo scritti in linguaggi diversi nascono delle incomprensioni. Cercano di trovare un linguaggio unico, e su ciò alcuni bambini sono più preparati di altri. Decidono allora di usare un disegno invece dei bigliettini. Prendono un grande foglio in modo da poter disegnare i desideri di tutti. Uno dei bambini procura il materiale per realizzare il disegno, e nasce poi un conflitto tra due bambini per lo spazio sul cartellone. Uno dei compagni si rivolge all'insegnante, la quale fa un colloquio con i due bambini. Dopo il colloquio l'insegnante propone di usare i disegni per raccontare una storia che riguardi lo loro estate. I bambini cercano una tematica comune in rapporto alla scuola. Mentre cercano un bambino vede la professoressa X con un vestito bruciacchiato [docente indica le gambe per specificare la zona dove il vestito è bruciato]. Il motivo è che nell'accendere le lanterne ai bambini che non avevano il fuoco che sono rimasti a terra e non avevano modo per sopravvivere, si è bruciata il vestito. Decide di riportare i bambini che si erano separati in una barchetta nella notte stellata, li porta e li ricongiunge a tutti. Le lanterne nel cielo in realtà però non fanno luce, e la barchetta è nel buio in mezzo al mare, con i bambini che si stringono nel buio. Ma un bambino propone una soluzione. Ha fame, dunque va bene i bigliettini, ma i biscotti dove sono? Dunque i bambini iniziano a mangiare i biscotti. Una bambina però non mangiava i biscotti perché era a dieta. Stava facendo esercizio fisico e chiede alla professoressa X di poter cambiare barca. La bambina cambia barca. Facendo mente locale in realtà non si sta bene in cielo e dunque i bambini programmano di tornare, ma decidono di sfruttare l'occasione per fare tesoro della prospettiva dall'alto che hanno in quel momento. Guardando dal basso della terra, la professoressa X invita i bambini a seguire le luci che vedono in cielo. La sveglia suona molto presto ed è il primo giorno della professoressa X, la quale si rende conto che era tutto un sogno, tutto ad eccezione delle lanterne, perché lei ama in ogni occasione lanciarle su nel cielo.

I docenti, al termine del racconto circolare, hanno disposto le carte secondo la sequenza che segue.

Il gruppo evidenzia come la carta dei "fuochi luminosi", la terza a partire da sinistra, viene collocata di fianco alla donna gravida ed associata agli "spermatozoi luminosi", che fecondano la carta successiva. L'inserimento della seconda carta a partire da sinistra viene rinominata un membro del gruppo come "Il cielo", ma ci si rende conto che in realtà possa rappresentare anche delle ciminiere. Al termine della sequenza mettono la carta scelta per il racconto circolare.

Durante la fase di condivisione, si riflette su due tematiche:

- la necessità dell'esistenza delle regole, connessa alla possibilità di infrangerle;
- il "vuoto" elicitato dalla carta, che simboleggia non solamente l'assenza di un'eredità, quanto di un elemento ereditato ed ereditabile. Il conduttore evidenzia poi l'importanza di tesaurizzare il lascito delle generazioni che ci hanno preceduto.

La luna

La fase di scelta della carta non genera un consenso unanime, c'è chi manifesta perplessità. Per alcuni la Luna può alludere all'oscuramento della luce, per altri l'esatto contrario. Anche in questo gruppo, una docente di lettere viene eletta come rappresentante.

Una notte, guardando il cielo, mi sono accorta che in testa avevo mille pensieri e non trovavo soluzioni. Chiusi gli occhi e sull'occhio destro vidi un cerchio di luce e allora mi sono incuriosito, perché non mi era mai capitato qualcosa di simile. Allora guardai bene e vidi un uomo che con un telescopio guardava in quella direzione e mi accorsi che non ero sola. Vorrei conoscere quest'uomo; quindi esco, scendo le scale, suono, lo vado a conoscere e gli domando: cosa stia guardando? Allora lui mi invita ad osservare dal suo telescopio; mi avvicino ed osservo questo cerchio che avevo visto e, più al centro, noto anche qualcosa di indefinito, strano, mutevole. Quel puntino presso a poco si allargava e diventò azzurro, bianco e nero. Il telescopio puntava sull'opera di William Turner, figura effimera di colori. Fermai il mio pensiero e mi domandai se fosse uguale a quello dell'uomo. Ripensandoci pellegrini, "alla fine riuscimmo a ritrovare le stelle". Domando all'uomo: cosa vedi? E mi risponde: macchie indistinte di diversi colori, o esseri umani? Vedo gli esseri umani che furono, anime, paradiso: esseri umani che guardano da lassù.

Nella fase di condivisione intergruppo emerge il concetto-chiave del punto di vista, di come ognuno veda il mondo dalla sua prospettiva, in relazione alla sua peculiare personalità. Anche il concetto di "visione condivisa" è stato portato fuori, declinato nella necessità dei docenti di progredire attraverso un'unione di intenti, seppure nelle ineludibili differenze individuali.

Si è parlato poi di un "anelito alla trascendenza", di tematiche alte, che "tuttavia rischiano di divenire evanescenti", secondo un docente; traspare una difficoltà a sostare in una dimensione più concreta e dunque si trascende. Si parla di spontaneità, relazione, imprevisto. Tra i titoli dati emergono immagini quali luce, ombra, sguardi, punti di vista, condivisione.

3. Il racconto delle storie e la restituzione dei professionisti.

La fase conclusiva dell'esperienza ha riguardato un momento di condivisione da parte dei referenti dei gruppi delle storie prodotte e dei relativi vissuti.

È emersa in maniera trasversale l'iniziale difficoltà ad uscire dal binario della carta-stimolo, per non perdersi nel vuoto dell'ignoto, elicitato anche dai simboli delle carte scelte, dal rischio e dal timore del giudizio. Tale paura può rientrare nella più ampia e trasversale angoscia della libertà, come potenziale elemento portatore di instabilità e smarrimento: l'aderenza ai programmi ministeriali, la necessità di seguire un filo tracciato, potrebbe inibire la spinta creativa dei docenti tesa ad innovare l'insegnamento. In tale cornice si inscrive la *cultura dell'adempimento*, nella quale l'agire è veicolato dalle necessità imposte e dalle attese imperanti; dunque ci si attende che i docenti portino a compimento i loro doveri istituzionali e che analogamente gli studenti apprendano ciò che viene loro prescritto. All'interno della necessità di orientarsi mediante delle linee guida che fungano da limiti, si può aprire la domanda: qual è la missione per i docenti e per gli studenti? A cosa sono chiamati?

Il team di psicologi ha tentato di rintracciare una matrice di base, ovvero un comune denominatore che ha caratterizzato le storie di tutti i gruppi, delineando un elemento di invarianza. Nella gruppoanalisi, la matrice è costituita di quell'intreccio di reti personali, relazionali, sociali che conferiscono significato ai contesti (Foulkes, 1975).

Le carte utilizzate come stimoli riflettono delle immagini archetipiche; quali sono più connesse al tema dell'inizio? Il termine "iniziare" deriva dal latino initium, letteralmente "entrare in", ovvero un ingresso verso un altrove, in direzione del futuro. Che vissuti ha prodotto la matrice gruppale in tale contesto? Possiamo ipotizzare che alcuni vissuti siano

generalizzabili all'intera specie umana, nel momento in cui si deve interfacciare ad un inizio. Tra le tematiche pregnanti sono da segnalare:

- *Mancanza:* in una storia è stata evidenziata l'assenza della madre in una scena familiare. La mancanza dell'*altro significativo* è stata riscontrata anche in altre storie, che iniziano con un soggetto solo al mondo, spaesato, impaurito. Dalla solitudine si può però giungere all'incontro, alla condivisione, all'apertura verso nuovi punti di vista. La mancanza produce una spinta desiderante che crea nuove prospettive di vita. È dunque possibile superare l'angoscia dell'isolamento attraverso la creazione di un senso accomunante che generi compassione per l'essere umano nella sua interezza.
- *Trascendenza:* le carte scelte dai vari gruppi riportavano evidenti simbolismi celestiali: la luna, le stelle, la notte. "Per aspera ad astra" è un celebre aforisma latino che può circoscrivere alcune delle simbolizzazioni dei docenti: ogni anno che inizia comporta insidie, avversità, solitudine, notti di pensieri, paure, insicurezze. E cosa c'è oltre la notte? Rimanendo sul contenuto delle storie prodotte: una luce che illumina e ci mostra di non essere soli nel cammino, desideri che piovono, una presenza inaspettata che apre alla novità, che fa crescere.
- *Altruismo/Alterità:* ravvisabile nella dinamica affettiva padre-figlia, nella cura dell'insegnante nei confronti dei suoi alunni, nella disponibilità dell'uomo a condividere lo sguardo sul cielo con lo *straniero*. L'altruismo implica la ricerca dell'altro, la comunicazione, lo scambio, l'apertura: elementi quanto mai essenziali per condurre alcuni giovani oltre un muro di incomunicabilità, chiusura, isolamento, impotenza, che portano a vissuti depressivi, catalizzatori di ideazioni e tentativi suicidari. L*'alterità* (dal latino - alteritas, der. di alter) nella terminologia filosofica è indice di discontinuità, diversità, non coincidenza con la propria identità. L'apertura verso l'esterno comporta inevitabilmente l'apertura a ciò che è altro da sé, indispensabile elemento di conoscenza dell'estraneo che è dentro ognuno di noi.

La giornata si è conclusa con una restituzione, atta a ripercorrere un *fil rouge* emergente dai racconti delle storie riportate, attraverso la definizione di alcuni comuni denominatori che avvolgono le società occidentali:

- *Maternalizzazione:* si tratta della tendenza della società a veicolare un eccesso di cura, dipendenza, legame assorbente potenzialmente castrante che ostruisce il sano processo di separazione ed individuazione che devono compiere gli adolescenti; da questo assunto è stata evidenziata la necessità di una sana funzione paterna, ovvero un assetto mentale volto a conferire responsabilità ai cittadini del futuro.
- *Viaggio dell'eroe:* comune a molte delle storie narrate, di un viaggio a contatto con la complessità dell'individuo e della società, sulla scia dell'Odissea e dei tanti racconti mitici che permeano la cultura.
- *Ricerca di segni:* sono state scelte numerose carte con simboli di luci, stelle, luna, sogni: il termine insegnare (in-segnare) implica l'inevitabilità di lasciare un segno (che matematicamente potremmo circoscrivere nei termini di positivo o negativo), che dà senso alla costruzione di 'mondi possibili'.
- *Limiti:* come soglie, attraversamenti esistenziali verso la costruzione di significati; tale termine trae origine dal latino (limes), ed indicava la linea di confine che tracciava l'esistenza della città; analogamente, i limiti segnano l'esistenza delle persone. Diviene dunque imprescindibile, nell'esercizio di una funzione educativa, tracciare con chiarezza i limiti, permettendo ai giovani di acquisire ancoraggi esistenziali alla realtà.
- *Incontro con l'ombra:* (emblematico nella scelta della carta della Luna) come atto inevitabile per favorire l'incontro con la parte che non si vuole vedere, ma che determina e guida. Tale parte richiede un riconoscimento per portare a compimento sé stessi, per passare da un idem a un ipse, da oggetto a soggetto della propria esistenza. Così come la Luna mostra sempre la stessa faccia alla Terra, analogamente gli esseri umani hanno difficoltà ad entrare in contatto con le proprie zone d'ombra, tanto perturbanti quanto costitutive dell'identità.
- *Vuoto:* come tempo essenziale per l'attesa, la fioritura, la costruzione. Si rende necessario sensibilizzare gli studenti, assoggettati ad una bulimia inconsistente e scarna, alla coltivazione di uno spazio vuoto. Tale spazio può assumere connotati non difformi alla teorizzazione dello *spazio senza* (Lo Verso & Profita, 2011), come

spazio di momentanea destrutturazione che può favorire una pensabilità di nuove visioni di sé nel mondo.

- *Ascolto dei racconti dello straniero:* tale processo consente l'incontro con lo straniero che è dentro di noi e si impone come processo di cura per le patologie sociali, civili, e qualsiasi sorta di conflitto.

4. Conclusioni

L'esperienza narrata ha portato il team di professionisti a porsi numerose domande. È auspicabile che l'incontro possa aver scaturito quesiti ed *insight* anche nei docenti; uno degli obiettivi primari riguardava la possibilità di instillare una traccia che continui a lavorare internamente rispetto al tema del posizionamento nei confronti del proprio lavoro. Un ulteriore obiettivo concerne la possibilità che tale intervento possa aver incrementato le risorse di significato dei docenti, nell'accezione di aver conferito ulteriori strumenti per poter gestire la complessità del proprio lavoro.

Le carte-stimolo utilizzate favoriscono un immediato rapporto con le simbolizzazioni affettive (Fornari, 1975), ovvero quel modo inconscio, affettivo, pre-logico, istintuale con il quale la mente entra in rapporto con la realtà. L'assetto mentale dei docenti modifica il contesto ed ha il potere di fungere da *profezia che si autoavvera (*Rosenthal & Jacobson, 1968), nell'accezione di produrre conseguenze su studenti ed ambiente allineate con credenze, vissuti, valori, aspettative. Tale spazio di lavoro ha tentato di incentivare l'autoconsapevolezza rispetto ad alcuni processi cardine del lavoro del docente. Permane il desiderio che tale agire possa costituire un sasso nello stagno che, prendendo in prestito la metafora di Gianni Rodari (1973), generi oscillazioni che possano incentivare la strutturazione di un ambiente di formazione virtuoso; in ultima analisi, che possa produrre una trasformazione istituzionale, laddove gli attori coinvolti sappiano cogliere le istanze di una società in continuo divenire ed intervenire con competenza e creatività, dissolvendo l'utilizzo strumenti oramai desueti.

Bibliografia

Beauchamp, M.R., McEwan, D., & Waldhauser, K.J. (2017). Team building: Conceptual, methodological, and applied considerations. *Current Opinion in Psychology*, 16, 114–117. https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.02.031

Fornari, F. (1975). *Genitalità e Cultura*. Feltrinelli, Milano.

Foulkes, A. (1975) Short Outline of the Therapeutic Processes in Group-Analytic Psychotherapy. *Group Analysis*, 8 (1), 60-63. https://doi.org/10.1177/053316475008001l1

Giunta S. & Lo Verso G., (2019). *Fare Gruppi*, Il Mulino, Bologna.

Lo Verso, G., Profita, G. (2011). *Gruppoanalisi soggettuale e campo contransferale*. in G. Lo Verso & M. Di Blasi (Eds), *Gruppoanalisi Soggettuale*, Raffaello Cortina Editore, Milano.

Perini M., (2015). I Gruppi Balint: Prendersi cura di chi cura, *BergGasse*, 19 (13), 146-162.

Rodari, G. (1973). *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie.* Einaudi Editore, Torino.

Rosenthal R., Jacobson, L. (1968) *Pigmalione in classe*, Tr. It. Franco Angeli, Milano, 1999.