

Uno spazio per conoscersi

A Space to get to know yourself and others

Armando Favaro Lanotte – Counselling in campo Educativo. Architetto, docente universitario -Politecnico di Milano, insegnante di sostegno certificato – TFA Cattolica – in una Scuola secondaria di primo grado, Counsellor Professionista AT e Avanzato in Gestalt Esperienziale; ultimo anno al corso di Laurea Magistrale in Psicologia Comportamentale e Cognitiva Applicata

This contribution is about an activity carried out in the educational field during the school years 2017-2018 and replicated in subsequent years.

The work consists in workshops for the empowerment of junior high school students with 21 to 24 pupils per class, age range 11 -13. The tools used were those that have long since been used in Italian and non-Italian schools together with research concepts drawn from Transactional Analysis theory. The workshops were held during school time in the classrooms in order to account for the central role of school as a 'place' for training. The author suggests that new paths and relationships between teachers and students are now also possible within school boundaries and school programs. He therefore, invites professionals from different fields of application to participate in these reflections.

Keywords: Empowerment, self esteem, genealogical tree, belonging, roles, script.

In questo contributo si parla di un lavoro in campo educativo realizzato nell'anno scolastico 2017-2018 e riproposto poi negli anni successivi. Si tratta di laboratori di *empowerment* degli alunni di una Scuola media, 21-24 per classe tra gli undici e i tredici anni di età, condotti con strumenti utilizzati da tempo nelle Scuole – italiane e non – unitamente a ricerche ed elementi di Analisi Transazionale. I laboratori sono realizzati in classe all'interno dell'orario scolastico a confermare la centralità della Scuola come 'luogo' di formazione. Lo stimolo che l'autore propone è che nuovi percorsi e relazioni tra insegnanti e alunni siano oggi possibili anche all'interno dei confini e dei programmi scolastici e invita professionisti di campi di applicazione diversi a unirsi in tali riflessioni.

Parole chiave: Empowerment, autostima, albero genealogico, appartenenza, ruoli, copione.

Premessa

Fino a quattro anni fa operavo come architetto utilizzando il *counselling complementare* nella mia professione. Ora sono insegnante di Scuola media e un counsellor *professionista avanzato*, dunque se prima il mio ‘campo’ era quello del ‘Counselling’, nel tempo è diventato (anche) quello dell’“Educazione”, ponendomi in una zona di confine ma conoscendo bene entrambi i territori. Questa complementarietà la sento e la vivo come un privilegio molto arricchente poiché moltiplica i punti di osservazione e le emergenze che mi divengono visibili in un luogo, quello della Scuola, estremamente complesso e articolato. Mi guida l’idea che il ruolo dell’insegnante non sia quello di ‘aggiustare’ o ‘correggere’ i ragazzi (regredendo a livello pedagogico di oltre un secolo) ma *orientare verso livelli di maturazione personale* tanto i ragazzi quanto me stesso, in un vero e proprio *scaffolding* (Bruner, 1976) quotidiano; e avendo sempre in mente che *partire dalla persona per giungere alla disciplina facilita la costruzione di un clima di apprendimento caldo, nel quale l’io so’ in costruzione del bambino rappresenta l’approdo al quale giungere attraverso l’io sono’* (Ansini, 2012).

Come insegnante, dunque uno che sta ‘dentro’, incrocio spesso pareri e analisi sul mondo della Scuola. Tra questi ho trovato interessanti quelle dell’OCSE e di Eurostat: *la Scuola italiana funziona e risulta decisiva come “ascensore sociale” e strumento di emancipazione risultando più inclusiva di quella danese (0,64) o tedesca (0,49)*¹; o ancora: *oggi gli italiani sono all’ultimo posto in Europa per la comprensione di un testo scritto. E Italia terzultima in Europa per spesa in istruzione* (prima di Irlanda e Romania, dopo Bulgaria e Grecia). *La Germania spende il doppio*². Ad aspetti incoraggianti fanno fronte indicazioni di carenze strutturali che originano una situazione frammentata e incerta nella quale *da schemi e modelli di azione collaudati e efficaci, tramandabili di generazione in generazione, si è passati al governo di situazioni comunicative e professionali basate su incertezza, imprevedibilità e molteplicità di stimoli e significati* (Fregola, 2016).

Io stesso ho frequentato la secondaria di primo grado, allora Scuola media, presso l’istituto nel quale oggi insegno: una Scuola di periferia ‘ad alto rischio di dispersione’ nella quale, dal mio punto di vista, sono evidenti le differenze tra allora e oggi. Differenze di disciplina, del modo di porsi e percepire il Preside/Dirigente Scolastico e il corpo docente; delle relazioni tra alunni-insegnanti-autorità scolastica e familiare ma anche differenze edilizie, di strutture, di servizi. Ai miei occhi molto è cambiato e molto è rimasto identico. Ai tempi in cui io sedevo tra quei banchi la quasi totalità dei miei compagni era italiana e la ‘minoranza’ costituita da immigrati a Milano da altre regioni d’Italia; oggi, quarant’anni dopo, sono gli italiani, in alcune classi, a costituire la minoranza rispetto a una moltitudine di stranieri. Identiche, tra allora e oggi, risultano alcune dinamiche di prevaricazione tra ragazzi e così di criticità personali, con la differenza che oggi sono

- 1 Redazione ANSA. Dati OCSE. *Organizzazione per la Crescita e lo Sviluppo Economico (1960, Piano Marshall)*, 29 marzo 2017. http://www.ansa.it/sito/notizie/cronaca/2017/03/29/la-scuola-italiana-funziona-meglio-che-altrove-dati-ocse_45d0d254-9088-4622-b588-066dcd5ea488.html
- 2 Il Sole 24, Dati Eurostat (gestisce i dati macroeconomici che supportano le politiche monetarie per l’euro della Banca Centrale Europea), 30 agosto 2017. <http://www.ilsole24ore.com/art/notizie/2017-08-29/italia-terzultima-europa-spesa-istruzione-germania-spende-doppio-19005-0.shtml?uuid=AE8jEVJC>

riconosciute e 'certificate', per situazioni difficili in famiglia o per difficoltà specifiche di apprendimento. Oggi come allora, come in ogni gruppo, si stabiliscono dei ruoli che si iscrivono spesso su propri copioni personali che possono finire col definire *chi fa chi* e *chi fa cosa*: per alcuni ragazzi questo può portare ad avere problemi dovuti all'uso eccessivo di quella che Fanita English (1988) chiama *pulsione di sopravvivenza sociale*, non certo vitale, rispetto a una *pulsione creativa* e di *riposo* che l'autrice stessa invita invece a recuperare e rafforzare, come vedremo successivamente. Sopravvivere a una pluralità di stimoli pensando a come dover essere – *Spinte* – più che essere, rischia di portare ad aderire a 'ruoli' anziché essere davvero se stessi, nel timore/convinzione che tutto o molto sia definito da altri ovvero dai professori, i compagni 'fighi', i bulli o *dai genitori che di solito decidono il futuro al posto loro* (Berne, 1972).

Dalle osservazioni personali alle idee operative

La domanda che mi sono posto insieme ad altri colleghi e al Dirigente Scolastico in riferimento ai temi precedentemente esposti, è cosa si potesse fare a livello educativo per/con i ragazzi al fine di offrire loro strumenti e occasioni per riflettere su se stessi come individui e come parti di sistemi: classe, famiglia, amici, avendo avvertito e frequentemente riscontrato in modo trasversale per età e sesso, un forte senso di scarsa autostima e considerazione personale. In quanto analista transazionale, mi sono interrogato su quali strumenti e riflessioni AT potermi riferire e in questo mi ha aiutato ancora il Prof. Fregola secondo il quale *l'analisi transazionale del campo educativo si colloca in un terreno fertile per la ricerca, la formazione e la sperimentazione che integra saperi e competenze tradizionali, conoscenze, strumenti, modelli e schemi che rendono più attuale ed efficace la relazione di apprendimento che ogni persona si trova a sperimentare in varie situazioni e nei diversi ruoli personali, professionali e organizzativi che abita*. Con tale visione e a fronte di una estesa ricerca sui testi scolastici, sui curricula, sui programmi, è emerso un largo uso di esercizi sull'albero genealogico nei libri di italiano, ma anche di altre materie, di tutta Europa, aspetto che mi ha profondamente colpito.

Ce ne sono di molte forme, strutture, modalità di realizzazione a partire dall'idea, questa è la mia ipotesi, che si ritenga utile far ritrovare e riscoprire ai ragazzi le proprie autentiche radici familiari, a maggior ragione per quelli stranieri magari lontani dai genitori e dai familiari, così da aiutarli a recuperare il valore e il senso dell'appartenenza, in un'epoca *liquida* di grandi migrazioni e forse non casualmente affamata di 'prequel' cinematografici dove il passato e il 'da dove e come si sia arrivati fin lì' diventi più interessante dei 'sequel' e del 'come continuerà?'. Ci può dunque essere un legame significativo tra la propria storia/provenienza, la conoscenza di sé e il proprio senso personale e sistemico di valore e di senso. Il pensiero è andato a *"Ciao!... E poi?"* dove Eric Berne fa riferimento all'*'albero genealogico secondo il copione: gli Able'* riportandone il Genogramma³. In quei passaggi l'autore indica l'utilità del recuperare le tracce fami-

3 Strumento creato da Murray Bowen per essere utilizzato nella terapia familiare multigenerazionale.

liari: se si riescono a recuperare notizie sui lontani antenati, o sui bisnonni, tanto meglio per l'analisi del copione, ma nella pratica ordinaria – cioè nella maggior parte dei casi – è possibile risalire solo ai nonni.



Già una ventina di anni prima, nel 1955, Berne metteva in connessione aspetti digitali di una persona – date, dati, certificati – con la sua parte analogica emotiva, verificando quale fosse l’impatto e il *significato clinico del certificato di nascita*⁴ per alcuni individui.

A distanza di oltre sessant’anni, uno dei in molti libri di testo attualmente in uso in molte nelle scuole, si propone un lavoro proprio col certificato di nascita e la costruzione dell’albero genealogico familiare.

Erickson, citato da Berne, *descrive il senso di identità dell’ego come la sicurezza acquisita che la propria identità e continuità corrispondono con l’identità e la continuità percepita e riconosciuta dall’altro*. Ovvero, se per Erickson gli altri sono i ‘confermatori’ di ciò che siamo, Berne va oltre evidenziando che è anche altro ciò che ci ‘conferma’ in modo ancor più potente: il certificato di nascita, l’aspetto digitale per eccellenza. *“Tutto questo è la prova che il certificato di nascita della nostra cultura, oltre al suo valore di realtà, è probabilmente una manifestazione di forza e di influenze inconscie profondamente radicate, e il suo rifiuto da parte dell’individuo o l’apparente negligenza dei genitori, un fenomeno significativo”*.

4 <https://calisphere.org/collections/26791/Source:> “Clinical Significance of the Birth Certificate,” Eric L. Berne Papers, 1929-1970, MSS 2003-12, box 2, folder 7.

Piano digitale razionale



Piano analogico grafico

A partire da queste considerazioni ho pensato con i colleghi a uno strumento da proporre ai ragazzi come base per un lavoro di vero e proprio empowerment individuale e di classe tralasciando del lavoro di Berne la parte clinica e intrapsichica e accogliendo la parte emotiva e le possibili ricadute a livello interpersonale dei ragazzi e nei loro processi di apprendimento; a questo proposito sono estremamente significative le riflessioni che sottolineano l'importanza del *cambiamento e maturazione anche affettiva dell'apprendimento scolastico: l'apprendimento per diretta implicazione emozionale*.

I contenuti sono gli stessi dei libri scolastici nei quali si propone il lavoro dell'albero genealogico, ovvero la raccolta e la scrittura dei dati anagrafici adattando la forma in cui vengono raccolti e la modalità di lavoro al diverso contesto. Rispetto ai lavori normalmente proposti, qui non si opera a livello puramente individuale a casa in solitaria con l'ausilio dei genitori ai quali delegare la memoria e il recupero delle informazioni, ma un lavoro in prima persona, in classe, con la propria memoria e responsabilità, nella propria 'comunità' quotidiana, a stretto contatto coi compagni, nell'aula di tutti i giorni, all'interno dell'Istituzione Scuola e nei suoi orari didattici.

Il messaggio è che questo lavoro, come le lezioni e le esperienze che si fanno nella Scuola e non solo in esse⁵, sono parte del processo educativo e formativo dei ragazzi e che *lo spazio scolastico non è solo luogo di formazione culturale ma anche luogo e occasione per la formazione e la crescita personale*; muta solo la modalità – lezioni frontali, verifiche scritte o orali, ricerche di gruppo – ma la sostanza è identica: io alunno sono in un luogo dedicato e protetto – *Protezione* – dove ci sono delle persone che si occupano di me; sono persone preparate per farlo e hanno il mandato dei miei genitori e della mia famiglia all'interno di un sistema, la Società, che mi sta preparando per quando avrò l'età adeguata ad assumermi responsabilità da adulto. Fino ad allora mi è consentito apprendere vivendo dei *Permessi* in azione – *puoi apprendere, puoi entrare in intimità, puoi sentire* – e sono stimolato a farlo per la mia crescita – *Potenza*, con l'evidente richiamo alle indicazioni della Legge 517/1977 nelle quali *le discipline non sono fini a sé stesse ma finalizzate a esiti educativi di cambiamento*.

Tutto ciò è parte del Contratto d'aula e di lavoro inizialmente proposto e co-costruito coi ragazzi insieme ai quali si ragiona e si riflette su questi aspetti a volte vissuti come scontati.

5 “Non crediate di educare il bambino solo quando conversate con lui o lo istruite o gli date un ordine. Voi lo educate in ogni momento della vostra vita [...]. Come vi vestite, come parlate, come vi rallegrate o vi rattristate, come ridete, come leggete il giornale – tutto ciò ha una grande importanza”. A. S. Makarenko, “Consigli ai genitori”, *Noi donne*, Roma, 1952, p. 25.

Gli interventi sul copione nell'esperienza educativa scolastica.

A questo punto è necessaria una precisazione che emerge ancora una volta dalle riflessioni di Montuschi in merito alla possibilità/liceità/opportunità di intervento sul *copione* degli alunni nell'ambito dell'esperienza educativa scolastica. A patto di avere ben chiare le differenze tra il concetto di *tecniche* – ambito clinico – e di *finalità di intervento sul copione*, l'autore considera che alcune finalità terapeutiche di cambiamento possano essere effettivamente adottate nei campi “propriamente educativi”. Sta alla esperienza e sensibilità dell'insegnante, qui il nodo forse fondamentale, conoscere, valutare e individuare quali siano i bisogni e le domande più urgenti dei ragazzi per offrire attività e modalità didattiche in grado di attivare in loro risorse capaci di ricercare strategie e *opzioni in okness* (Ansini, 2012) per *far crollare la convinzione più o meno strutturata* che suggerisce l'immutabile “io sono così”.

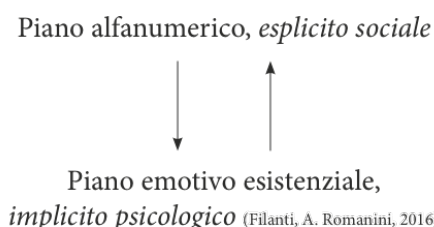
Il lavoro

Lo schema utilizzato per lo svolgimento del laboratorio è quello che fa riferimento alle ricerche di Alejandro Jodorowsky (2011) e Antonio Bertoli (2014) facendo ai ragazzi *la domanda più utile da porre, poiché è quella a cui più probabilmente saprà rispondere: qual è la tua posizione all'interno della famiglia? Quando sei nato?* (Berne, 1972)⁶.

Sollecitando a ricordare i propri dati personali e familiari che ogni individuo *non può non sapere*, si possono recuperare informazioni importanti sia nel loro aspetto digitale – i dati in sé, *sul certificato si trovano delle belle sorprese* –, sia in quello analogico/emotivo/simbolico nelle dimenticanze, omissioni, resistenze a ricordare, lapsus, errori di trascrizione. Del resto, sostiene Berne nel suo lavoro del 1955, *i pazienti le cui identità non erano in ordine, sentivano che la questione fosse significativa ed erano interessati a stabilire le loro identità*. Come dire che **sapere** cose e aspetti di sé – piano digitale – è molto diverso dal **vedere** quegli stessi aspetti scritti o rappresentati – piano analogico –. Si libera *energia emotiva* (Schützenberger, 2012), si genera Potenza nel loro trasformarsi in una dimensione *visiva emotiva esplicita* (Cirillo, Selvini, Sorrentino, 2011) e intercettare questa energia nei ragazzi e renderla loro visibile e vivibile è alla base di questo progetto. Questo atto del far emergere qualcosa di proprio a livello tanto pre-conscio quanto inconscio così da *portarlo alla luce*, si collega a quanto Silvia Attanasio indica come passaggio necessario affinché le storie e le *strutture del mondo interiore*, se e quando correttamente narrate e *ascoltate*, si possano trasformare orientandosi verso un maggiore benessere della persona: per fare ciò è necessario *mettere tutto in parole* – le proprie, non quelle altrui – e segni *comunicabili ed elaborabili dall'Adulto* (Attanasio, 1992), con un atteggiamento *dialogante* e realmente *maieutico*, come già suggerito da Bruner quando pensava alla narra-

6 In proposito Eric Berne cita i lavori di Galton, 1874, *English Men of Science*, Adler, 1965, *Family Constellation*, Altus, 1966, in Science 151: 44-48, January 7. Aggiungiamo Toman, 1995, *Costellazione Familiare*.

zione come modo di pensare, come struttura per organizzare la nostra conoscenza e come veicolo nel processo dell'educazione (Bruner, 1997).



Un altro elemento che mi ha aiutato a definire i contenuti e la modalità di svolgimento del laboratorio, è stato il già citato articolo di Fanita English nel quale l'autrice accenna ai laboratori che tiene personalmente non tanto in veste di terapeuta quanto di supervisore-facilitatore e che mirano a *favorire la creatività, con l'accento posto sull'esplorare, sullo sviluppare e allargare il proprio punto di vista, consentendo paragoni, facendo emergere contraddizioni, analogie, esaltando la capacità umana di simbolizzare, trasformare, creare la libertà anche correndo qualche rischio e, in ultima analisi, di lasciarsi vivere*. Il pensiero va alle Competenze di Cittadinanza Europee, nella formulazione del 2006 e nella loro rielaborazione del 2018⁷ nonché alle Indicazioni Nazionali, soprattutto quelle del 2012 *'Per un nuovo umanesimo'*⁸. Anche qui è evidente l'affinità con la modalità dell'*approccio maieutico* necessario nella relazione, che non cerchi *validazioni o verifiche* (Attanasio, 1992) *alle sue* – dell'analista transazionale – *idee, e teorie* ma aiuti nell'altro il formarsi di domande, visioni, riflessioni ed elaborazione di strategie operative. Allo stesso modo l'insegnante deve avere una costante centratatura su di sé, un *funzionamento congruente nel suo pensare, sentire e agire* (Ansini, 2012) per non lasciarsi influenzare dalle proprie paure ed emozioni nel suo agire nelle tre modalità di relazione più frequenti. Questa è l'impronta che si è inteso dare ai laboratori nel loro svolgersi a partire dal Contratto d'aula e di lavoro, che con i ragazzi vengono stipulati a reciproca protezione per intercettare e ridurre possibili rischi, come indicato dalla English, che potrebbero essere ad esempio quelli di non sentirsi abbastanza 'al sicuro' nel momento in cui si iniziano a disegnare e raccontare di sé, delle proprie famiglie, dei propri legami. Sentirsi all'interno di uno *spazio affettivo, fisico e mentale da occupare comodamente* sapendo che quel momento è gestito, curato e protetto può mettere in singoli nelle condizioni di procedere con serenità. Ciò può essere realizzato costruendo una *Alleanza* definendo chiari *Confini Interni* – nessun commento, risatina, mormorio ma ascolto e rispetto massimo reciproco tra tutti, puro *okness*⁹; ruoli ben chiari su chi conduce, chi e come si interviene e si prende la parola, ecc. – a pro-

7 [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))

8 Decreto n. 254, recante il *"Regolamento recante indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, a norma dell'articolo 1, comma 4, del decreto del Presidente della Repubblica 20 marzo 2009, n. 89.

9 *"Strumento di relazione e di piena accettazione di sé e dei propri interlocutori"*, L. ANSINI, *op. cit.*

tezione dei singoli. E chiari *Confini Esterni* a protezione del Laboratorio e del lavoro svolto al suo interno per cui nulla verrà rivelato al di fuori delle mura della classe stessa a genitori, ad altri insegnanti, educatori giacché il lavoro è puramente esperienziale e inizia e termina con l'inizio e la fine del laboratorio. Infine è stato molto utile rileggere un lavoro del 2006 del Prof. Fregola e della sua equipe "*Sbrigati a fare quella divisione*" nel quale si indaga l'impatto delle *Spinte* personali nei processi di apprendimento e di relazione dei ragazzi.

Il tema del ruolo per i ragazzi è qualcosa di presente e pressante e con loro si è discusso spesso come il senso e il valore di ogni individuo non stia nei voti, nelle voci, nei commenti, nelle antipatie e simpatie nella classe, nella Scuola. L'essere insufficienti, secchioni, disturbatori, bravi ragazzi, non accettati, adattati, rifiutati ha a che fare con i ruoli – lo *Scarface* di Berne, 1955 – e con le *Spinte* – Fregola, 2006 – nei quali si viene relegati o, per comodità e per *pulsione di sopravvivenza*, ci si inserisce. Ma non si è necessariamente quello, anzi, tutto è ancora in gioco, nelle proprie mani, e soprattutto non si è soli ma parte, *segmenti* preziosi e non estranei ai sistemi di appartenenza quali classe, Scuola, coetanei, famiglia, società: "*si può essere anche diversi da come si è*" (Montuschi, 1988, pp. 91-94).

Gli elaborati

Questo il senso del primo degli elaborati a cura dei ragazzi, il Genosociogramma¹⁰, che viene visto e valutato come una mappa del proprio 'posto' in un sistema famiglia, alla riscoperta delle proprie origini e del proprio percepirsene parte preziosa. Anche questo obiettivo rientra nelle riflessioni fatte con i colleghi sulla diffusa svalutazione di molti ragazzi, come già visto in precedenza, giacché molti di loro con i quali si è parlato e ragionato in classe, faticano a considerarsi 'degni' delle proprie famiglie, 'alla loro altezza' come individui ancor prima che come persone competenti a livello scolastico e nella quotidianità, nella vita in genere. Il gesto, l'atto stesso di scrivere, *mettere in parole*, permette di entrare in contatto con parti significative di sé e di renderle visive ai propri occhi, alle proprie consapevolezze iniziando a ritrovare un po' del proprio senso, *ridimensionando la grandiosità fantasticata intorno a quei sentimenti svalutanti, trovando così opzioni comportamentali nuove di fronte a situazioni esistenziali analoghe* (Montuschi, 1987).

Il secondo elaborato, *l'Atomo Sociale* che si rifà alla *Sociometria* di Jacob Levi Moreno rappresenta il proprio mondo al di fuori della famiglia nucleare, ovvero parenti più indiretti, amici, animali domestici, compagni di attività sportive o ricreative, oggetti, ecc, così da acquisire pian piano consapevolezza dei propri legami, con un'espansione della visione di sé quali individui parte di plurimi sistemi: di origine, di relazioni, di orizzonti. Su un foglio bianco, senza alcun limite i ragazzi sono invitati a indicare, con disegni o pittogrammi, cioè qualcosa di grafico e non

10 M. Saita Ravizza, Jung, Psicogenealogia e Costellazioni Familiari, Psiche 2, Torino, 2011. La differenza sostanziale tra genogramma e genosociogramma sta nel fatto che il secondo costituisce la rappresentazione commentata del primo, come dire, strutturale e funzionale, il cosa e il come.

alfanumerico, il proprio sentire e modo di vedere relazioni, preferenze, legami, affetti.

Le fasi del laboratorio

Il perimetro di Protezione definito bilateralmente coi ragazzi ha generato un luogo e un tempo per ripensare e sperimentare sia fisicamente – quattro momenti di mindfulness – sia graficamente/analogicamente – creazione degli elaborati – la percezione di sé riattivando la propria *pulsione creativa* (English, 1988) alla ricerca del proprio posto in classe, in famiglia, con sé stessi vivendo e comprendendo la propria appartenenza. All'interno di questi confini è stato possibile darsi il *Permesso* di essere e di fare in modo diverso, inusuale e sincero, esplicando le proprie capacità di autonomia attraverso *un'azione efficace sulle "emozioni" trasformando le spinte in risorse* (Fregola, 2016), *il copione da limitante a pienamente e positivamente utilizzabile* (Montuschi, 1987). Maturando la propria personale *Potenza*, scoprendo le proprie risorse individuali spesso date per scontate – *ridefinizione personale* – trovando il modo di coglierle, coltivarle, dando loro forza, *sostenendo le parti dove in ognuno risiede la saggezza* e notando come nel giro di pochi mesi¹¹ si cambino preferenze, amicizie, modi di essere, come si cresca, si evolva, si acquisisca potenza.

A volte i ragazzi riescono ad accedere a risorse 'altre' rispetto al quotidiano al variare del setting e delle modalità di porsi dei docenti e della didattica. Realizzare un disegno che rappresenti sé stessi, i propri familiari, parti importanti di sé, non pone rischi di voto, alto o basso, di giudizi o definizioni come 'tu non vali', 'avanti così vedrai dove finisci...', dunque il riferimento al poter fare e *apprendere in modo libero*, diverso, inusuale e sincero poiché non indicabile come giusto / sbagliato può 'liberare' i ragazzi e le loro *energie psichiche legate* (Berne, 1971).

I ragazzi divengono soggetti e oggetti del processo di apprendimento

Dopo i contratti d'aula e di lavoro si è passati al primo dei quattro momenti di meditazione che hanno scandito le due ore di lavoro, attività che ha aiutato i ragazzi a sentirsi centrati su se stessi e sul lavoro da fare nel 'qui e ora'. A ogni sessione, infatti, in molti sentivano *maggiore facilità a concentrarsi, a calmarsi e a stare in ciò che era il lavoro insieme ai compagni, sempre con meno imbarazzo e timore di commenti e risate*. Terminata la meditazione con una condivisione dell'esperienza, è stato consegnato il primo foglio con il Genosociogramma e le istruzioni per completarlo. A ciò ha fatto seguito un secondo momento di meditazione e di condivisione. Successivamente è stata data la consegna per la realizzazione del secondo elaborato, l'Atomo Sociale, dopo di che un terzo momento di meditazione e successiva condivisione ha preparato alla parte finale del laboratorio

11 Il laboratorio viene riproposto dopo un paio di mesi, una o più volte, su richiesta dei docenti e/o degli studenti, e insieme si osservano i cambiamenti avvenuti a livello individuale e di gruppo, familiare, in classe.

attivando una inusuale dimensione di ascolto interiore con l'invito alla sospensione della parola e del giudizio tanto su di sé quanto sugli altri. Si è dunque proceduto alla condi-visione di alcuni elaborati durante la quale i ragazzi stessi sono rimasti sorpresi da quali e quanti 'errori' e cancellature ci fossero sulla quasi totalità degli elaborati. Questo passaggio peraltro si rifà alle riflessioni di Berne nel suo lavoro del 1955, ovvero mi sono domandato *se errori e omissioni dei genitori all'atto della registrazione dei figli – piano digitale – possono comportare in questi ultimi conseguenti difficoltà nell'individuazione e consapevolezza di sé, – piano emotivo – ci si può aspettare che errori dei ragazzi nel riportare e rappresentare dati personali e della propria famiglia – piano digitale – possano indicare possibili difficoltà di percezione e consapevolezza di sé – piano analogico emotivo –?* E, notando gli errori e apportando correzioni, si può ipotizzare una presa di consapevolezza delle proprie convinzioni fino a quel momento, accedendo ora a nuove e diverse sensazioni e comprensioni di sé e dei propri legami? Questioni come queste sono emerse ed emergono davanti alle restituzioni dei ragazzi: *"solo disegnano il mio albero ho visto quanta gente ho intorno a me e mi vuole bene"*; su quanto poco consapevolmente si sia parte di plurimi sistemi densi di relazioni, *"mi sono sempre sentita sola eppure non ho che da allungare la mano per toccare chi mi ama e mi sta vicino"*, acquisendo così nuovi orizzonti e nuove opzioni (Karpman, 1983) con un *allargamento delle possibilità e delle risposte* iniziando a comprendere il proprio possibile posto nel mondo *dando energie alle forze che inaffiano anziché a quelle che inaridiscono* (Cornell, 2010), facendo emergere ciò che sappiamo ma non sappiamo di sapere (Filanti, Romanini, 2016).

La condivisione con i ragazzi dello strumento analitico transazionale del *Triangolo Drammatico* e l'invito a riflettere su dinamiche vissute in famiglia, con gli amici e in società avvia riflessioni sui possibili motivi che conducono ogni individuo a cercare ed agire strategie di riconoscimento, pare rassicurarli sulla loro 'normalità' e sulle intrinseche potenzialità agibili in maniera non 'copionale', liberi dalle aspettative / spinte e al di là del tranquillizzante *io sono sempre stati così* e a frasi come *"Noi tre siamo gli strani della classe" ... "Io sono un po' picchiato" ... "Spesso mi sento un muro di gomma"*.

Conclusioni

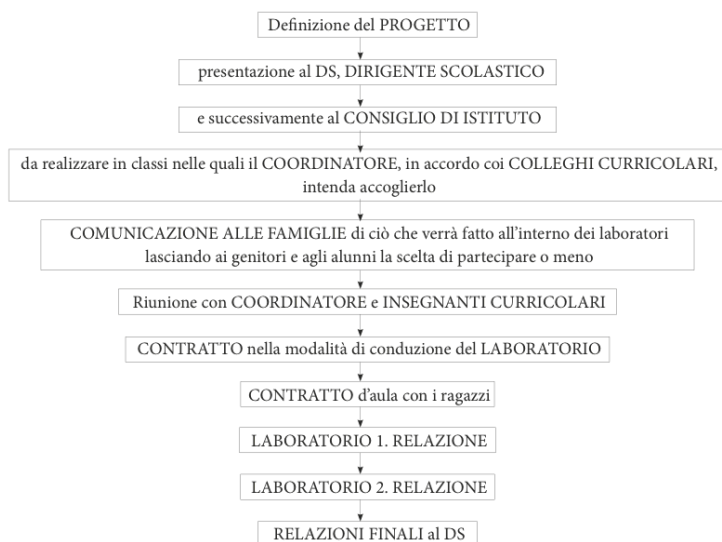
Con i ragazzi si è riflettuto sul fatto che l'opera non risieda unicamente nel lavoro finale / e nei punti di arrivo, ovvero nel voto della verifica, dell'interrogazione o dell'esame conclusivo – approccio prestazionale – *la maestra non mi ha controllato il quaderno di matematica e io poi non ho fatto i compiti perché le divisioni le ho imparate per lei* (Fregola, 2006; Galimberti, 2017); bensì nei processi / nel viaggio che si affronta, nelle emozioni vissute nell'esperienza che ci si può dare il permesso di vivere: nella propria unicità e competenza grazie alle proprie risorse. Si è riflettuto sul fatto che ogni individuo è in continua evoluzione e costruzione dunque in qualunque momento può fermarsi a osservare a che punto sia, prendendosi il tempo che gli serve, consapevoli che non c'è un punto di arrivo unico e giusto ma continue triangolazioni che permettano di orientarsi nel proprio viaggio.

Infine, per dare una risposta alla domanda sulla possibilità di intervenire sul

copione dei ragazzi, è ancora Montuschi (1987) a considerare quello didattico educativo *un lavoro non solo legittimo, ma anche e fondamentalmente di interventi educativi propri e appropriati che portano a costruire senza demolire e ad arricchire la persona per renderla padrona di sé e sempre più libera nell'affrontare la vita.*

L'invito dunque è quello di riflettere su ciò che è già a nostra disposizione come insegnanti e come analisti transazionali, per poter lavorare con e per i ragazzi: la *cassetta degli attrezzi* (Fregola, 2016) fatta di preziose risorse maturate a partire dalle iniziali riflessioni di Eric Berne e arricchite da altri straordinari autori e ricercatori successivi, contemporanei e futuri, nonché di ciò che la Scuola, pur nelle sue carenze, ha da offrire ogni giorno in termini di risorse, strumenti, potenzialità, professionalità.

Prassi per l'attuazione



Riferimenti bibliografici

- Ansini L. (2012). A Scuola di Analisi Transazionale: l'Analisi Transazionale a Scuola. *Rivista Italiana di Analisi Transazionale e Metodologie Psicoterapeutiche*, XXXII, 25.
- Attanasio S. (1992). Il dialogo maieutico. *Rivista Italiana di Analisi Transazionale e Metodologie Psicoterapeutiche*, XII, 23.
- Berne E. L. 1929-1970, *Clinical Significance of the Birth Certificate Papers*, source: MSS 2003-12, box 2, folder 7.
- Berne E. (1961). *Analisi transazionale e psicoterapia*, trad it. Roma: Astrolabio, 1971.
- Berne E. (1964). *A che gioco giochiamo*, trad it. Milano: Bompiani, 1967.
- Berne E. (1972). *'Ciao!... E poi? La psicologia del destino umano*, trad it. Milano: Bompiani/RCS Libri, 1979.
- Bertoli A. (2014). *In nome del padre e della madre. L'invenzione del padre*, Vol. Primo. Cesena: Macro.
- Boncinelli E. (2010). *Mi ritorno in mente*. Milano: Longanesi.

- Bowen M. (1974). *Dalla famiglia all'individuo*, trad. it., Roma: Astrolabio Ubaldini, 1979.
- Bruner J. S., (1996). *La cultura dell'educazione*, trad. it., Milano: Feltrinelli, 1997.
- Cirillo S., Selvini M., Sorrentino A. M. (2011). Il genogramma. Percorso di autoconoscenza, integrato nella formazione di base dello psicoterapeuta. *Terapia Familiare*, n. 97. Milano: FrancoAngeli.
- Cornell W. F. (2003). Definizione del contesto terapeutico: la prima seduta. Incipit: i modi del primo colloquio. In S. Filippi (a cura di), *Quaderni di psicologia, Analisi transazionale e scienze umane*, n. 40.
- Cornell W. F. (2010). *Aspirazione o adattamento? Una tensione irrisolta nelle credenze di base di Eric Berne*, trad. it.
- English F. (1988). Whiter Scripts? *Neopsiche Rivista It. di Psicologia e Scienze Umane*, 9, 15, giugno 1991. T.A.J. vol. 18, n. 4, 1988, ITAA permission.
- Filanti S., Romanini S. A. (2017). *Il modello dell'Analisi Transazionale. Dai fondamenti teorici all'intervento*. Milano: Franco Angeli.
- Fregola C. (2006). IAT. Istituto di Analisi Transazionale. AIAT, Convegno di Studi. *Dal bambino all'adulto*, 7 e 8 ott. 2006.
- Hellinger B. (2007). *Storie d'amore tra uomo e donna, genitori e figli, noi e il mondo*, trad it. Milano: Tecniche Nuove.
- Jodrowsky A. (2011). *Metagenealogia. La famiglia, un tesoro e un tranello*, trad. it., Milano: Feltrinelli, 2012.
- Karpman S. (1983). Opzioni. *Rivista Italiana di Analisi Transazionale e Metodologie Psicoterapeutiche*, II, 4.
- Marchiori R., Viaro M. (2015). Genogramma, cronologia degli eventi, mappa delle relazioni nella formazione e nella clinica: una rivisitazione. *Terapia Familiare*, 107. Milano: FrancoAngeli.
- Mazzetti M. (2014). La physis dell'analisi transazionale, tratto da Petruska Clarkson Physis in AT, integrazioni e confronti. *Quaderno delle Giornate di studio di Lavarone*, ITACA.
- Montagano S., Pazzaglia A., Cigoli V. (1989). *Il Genogramma. Teatro di alchimie familiari*. Milano: FrancoAngeli.
- Montanari A. (2009). Il genogramma. Dalle origini all'utilizzo della tecnica attraverso una riflessione di senso. *Etnopsichiatria e territorio. Esperienze*, a cura di Anna Rotondo. Milano: Edizioni di Terrenuove.
- Montuschi F. (1981). Il copione nell'esperienza scolastica. *Rivista Italiana di Analisi Transazionale e Metodologie Psicoterapeutiche*, I, 1.
- Montuschi F. (1993). *Competenze affettive e apprendimento*. Brescia: La Scuola.
- Montuschi F. (1987). Interventi sul copione nella esperienza scolastica. *Rivista Italiana di Analisi Transazionale e Metodologie Psicoterapeutiche*, VI, 12-13.
- Montuschi F. (1988). Apprendimento e cambiamento. *Rivista Italiana di Analisi Transazionale e Metodologie Psicoterapeutiche*, VIII, 15.
- Moreno J. L. (1951). *Sociometry, experimental method and the science of society*. Amblen: Beacon House.
- Moreno J. L. (1980). *Manuale di psicodramma: il teatro come terapia*, trad it., Roma: Astrolabio, 1985.
- Ranci D., In Montanari A. (2009). Il genogramma. Dalle origini all'utilizzo della tecnica attraverso una riflessione di senso. *Etnopsichiatria e territorio. Esperienze*, a cura di A. Rotondo. Milano: Edizioni di Terrenuove.
- Saita Ravizza M. (2011). *Jung, Psicogenealogia e Costellazioni Familiari*. Torino: Psiche 2.
- Schützenberger A. A. (2012). *Esercizi pratici di Psicogenealogia*. Roma: Di Renzo.
- Sorrentino A. M. (2008). Il genogramma come strumento grafico per ipotizzare il funzionamento mentale del paziente. *Terapia familiare*, n. 88. Milano: FrancoAngeli.
- Toman W. (1992). *Costellazione Familiare*, trad it., Milano: Red, 1995.
- Wood D., Bruner J. S., Ross G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, Pergamon Press, Great Britain.

Sitografia

Indicazioni nazionali: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/>

Competenze chiave europee: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))

Armando Lanotte, ottobre 2018, revisione aprile 2020 e marzo 2021

