

IAT
ISTITUTO
ANALISI TRANSAZIONALE

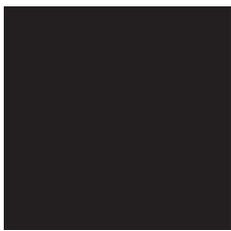


IAT Journal

IV • n. 1 - 2018

Transizioni
verso
quale avvenire?...

Transitions
towards
which future ?...



IAT Journal

IV • n. 1 - 2018

Direttore Scientifico

CESARE FREGOLA

Titolare della cattedra di Valutazione degli apprendimenti e del Laboratorio di Strumenti e Metodi della Valutazione del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria, Dipartimento Scienze Umane dell'Università del Molise. Presidente del CNCP - Coordinamento Nazionale Counsellor Professionisti. Membro del Consiglio Direttivo dell'IAT. Didatta e Supervisore in contratto in AT di campo Educativo, PTSTA EATA-ITAA. Roma. Italia.

Direttore Editoriale

TOMMASO ULIVIERI

Giornalista pubblicitario. Esperto di comunicazione politica e istituzionale, Web content manager presso la Fondazione IFEL-ANCI.

Board Editoriale

Il Board ha una funzione di garante della continuità e del presidio delle relazioni fra tutti gli organi della rivista oltre che delle autonomie e delle interdipendenze dei quattro campi. Prevede la presenza di tre saggi. Fa parte del board il presidente uscente al rinnovo del CD e il direttore scientifico.

- **Eva Sylvie Rossi**
- **Cesare Fregola**
- **Maria Luisa Cattaneo**
- **Loredana Paradiso**
- **Maria Teresa Tosi**

Comitato di Referee

Coordina l'esame degli articoli in doppio cieco.

- **Luca Ansini**
- **Marilla Biasci**
- **Umberto Zona**

I referee seguiranno i criteri di valutazione indicati dalla direzione scientifica e da quella editoriale e saranno resi noti nel primo numero dell'anno successivo a quello di pubblicazione.

Comitato di Redazione

Garante delle norme redazionali riferite agli standard definiti e delle coerenze dei contributi rispetto alle tipologie, oltre che delle linee redazionali ed editoriali.

- **Silvia Caramelli** (Disegno Copertina)
- **Benedetta Fani**
- **Sara Gabrielli**
- **Milena Pomponi**

Finito di stampare **DICEMBRE 2018**

Registrazione presso il Tribunale di Lecce n. 8/2015

Codice ISSN 2421-6119 (in press)

Codice ISSN 2464-9899 (on line)



Editing e stampa

© 2018 **Pensa MultiMedia Editore** srl

73100 LECCE • Via Artuto Maria Caprioli, 8

www.pensamultimedia.it • info@pensamultimedia.it

Il gruppo di progettazione e realizzazione della rivista è costituito dal Consiglio Direttivo dell'IAT

Comitato scientifico

È garante della qualità, originalità, rigore scientifico dei contributi di ricerca e della validità metodologica e scientifica dei lavori professionali, in relazione alle politiche, agli scopi e alla mission della rivista in coerenza con il codice etico e lo statuto dell'EATA.

GIANLUCA AMATORI

PhD internazionale in Scienze dell'Educazione Roma "Tor Vergata" e Università di Granada. Collabora con l'Università di Macerata ed è cultore della materia di Pedagogia Speciale presso l'Università degli Studi Roma Tre.

ANTONELLA FORNARO

Psicologo Clinico, Membro Didatta e Supervisore in campo Clinico (TSTA) EATA - ITAA, Presidente EleutheriAT, Roma.

MARIA ASSUNTA GIUSTI

Psicologo Clinico, Didatta e Supervisore in campo Clinico (TSTA) EATA - ITAA - Arezzo.

ORLANDO GRANATI

Medico Psichiatra, Didatta e Supervisore in contratto in campo Clinico (PTSTA) EATA-ITAA, Presidente dell'IAT, Firenze.

CRISTINA INNOCENTI

Psicologo Clinico, Psicoterapeuta e Counsellor, Membro del Consiglio Direttivo dell'IAT, Didatta e Supervisore in contratto in campo Clinico e Counselling EATA-ITAA, Pisa

SUSANNA LIGABUE

Psicologo Clinico, Didatta e Supervisore in campo Clinico TSTA EATA - ITAA, Milano - Direttore Scientifico CPAT, Milano.

PAOLA MARRONE

Ordinario di Tecnologia dell'Architettura presso il Dipartimento di Architettura dell'Università degli Studi Roma Tre. Delegata del Rettore per la sostenibilità ambientale dell'Ateneo, Roma.

RAFFAELE MASTROMARINO

Psicologo, Psicoterapeuta e (TSTA) EATA. Docente presso l'Università Pontificia Salesiana (UPS), e IFREP; responsabile del Master in Counselling psico-socio-educativo.

AMAIA MAURIZ-ETXABE

Psicologo Clinico, Didatta e supervisore in campo Clinico TSTA EATA - ITAA. Direttore Istituto BIOS, Già Presidente Apath, Bilbao, Spagna.

TRUDI NEWTON

Didatta e Supervisore in campo Educativo TSTA EATA, Ipswich (UK).

EVA SYLVIE ROSSI

Psicologo Clinico. Consulente organizzativo, Membro Didatta e Supervisore in campo Clinico e Organizzativo (TSTA) EATA-ITAA, Roma. Vice-Presidente IAT.

MARCO SAMBIN

Ordinario di Psicologia Dinamica Università di Padova, Analista Transazionale. Già vicepresidente per la Ricerca e l'Innovazione dell'ITAA, Padova.

SYLVIA SCHACHNER

Phd in Educational, Didatta e Supervisore in contratto in campo Educativo (PTSTA) EATA - ITAA, Vienna, Austria.

GAETANO SISALLI

Medico Psichiatra, Didatta e Supervisore in contratto in campo Clinico (TSTA) EA- TA-ITAA. Membro del Consiglio Direttivo dell'IAT- Docente di Psichiatria e Psicopatologia Forense Università "Kore", Enna.

PATRIZIA VINELLA

Psicologo. Didatta e Supervisore in campo Counselling TSTA, EATA - ITAA, Putignano.

Brief notes on the Journal

The goal of this project is to encourage discussion on professional issues, to become a resource on a national as well as international level among professionals from different fields, Psychology, Counselling, Education and other helping professions, to offer an opportunity for different contributions to become visible and to be shared by other professionals.

IAT Journal aims at pursuing and further developing the statutory statements and goals of IAT therefore using a TA perspective open to consider both specific contributions from each of the TA fields of application as well as possible synergy among the different fields, and with other theoretical and methodological approaches. The journal will have two yearly issues as well as occasional supplementary publications on a specific theme issue.

The Journal is directed to:

- Transactional Analysts;
- Trainees from all TA fields of Application;
- Professionals in training to become Supervising and Teaching Members;
- Psychiatrists;
- Clinical Psychologists;
- Psychologists;
- Pedagogues;
- Other professions connected with the educational field;
- Other helping professions.

Professionals working in Socio Sanitary, Socio Educational and Psychosocial fields.

The Journal will be publishing three different types of contributions included in the section called **From the TA world**.

- a) *Empirical professional contributions* related to good practices
- b) *Theoretical contributions*: Literature reviews or reviews of studies proposing conceptual models or original interpretations, focused on applications in the different fields.
- c) *Case descriptions (presented according to specific criteria defined by the Editorial Board)* related to interventions in different professional contexts published exclusively in this section.

The editorial board includes further contributions as indicated below.

Interventions: Articles and/or interviews to well known authors, or authors representing specific institutions in relation to the theme issue. These contributions will be hosted in the section called **For deeper reflection**;

Translations from the International literature of significant scientific professional works relevant for the international community of TA practitioners. Papers will present Best Practices, regarding TA and ok-ness, also hosting interviews. Translations, not more than one for each issue, and not necessarily in each issue, which are hosted in the section **Witnessing**;

Brief Presentations: Works presenting and describing key issues related to professional, organizational and institutional functioning of the National and international TA community. Brief descriptions are hosted in the section **Inside the professions**;

Book Reviews hosted in this specific section, which will include a cover picture of the book reviewed and whenever possible of the author as well;

Events National and international events concerning the TA community (in some cases requiring payment to be published), hosted in the section **IAT Calendar**;

Critical Reviews of an article published in the previous number **Response**;

Abstract and contributions of Graduate students or Doctoral students hosted in the section **Work in Progress**. The section is also open to papers from professionals in a work in progress status.

Lexicon, hosting reflections and reformulations of meanings related to TA terms in its different translations defining boundaries of use **TA Cultures and Lexicon... Through words and beyond words**;

Indice

- 7 Dal Comitato Scientifico 2018 / [Scientific Committee 2018](#)
Eva Sylvie Rossi
- 11 **Editoriale**
19 [Letter from the Editor](#)
Cesare Fregola
-

DAL MONDO DELL'AT / FROM THE TA WORLD

- 27 Mobbing as an attack to basic hungers and relational needs / [Il Mobbing come attacco alle fami di base e ai bisogni di relazione](#)
Sylvie Rossi
- 35 Il lavoro con i gruppi: una proposta integrata / [Working with groups: an integrated proposal](#)
Raffaele Mastromarino Maria I. Scoliere
- 45 La Sicilia nella stanza della terapia / [Sicily in the therapy room](#)
Gaetano Sisalli
-

APPROFONDIAMO / FOR DEEPER REFLEXION

- 63 Il copione sulla pelle / [Script on one's skin](#)
Eleonora Addonizio
- 73 Il "vero" Analista Transazionale: riflessioni sull'insegnamento-apprendimento in AT in ambito clinico / [The "real" Transactional Analyst: thoughts on teaching and learning TA in a clinical setting](#)
Mario Augusto Procacci, Daniela Allamandri
-

TESTIMONIANZE / WITNESSING

- 85 Lettera a una professoressa nell'epoca della tecnica / [Letter to a Teacher in the Technical Era](#)
Edoardo Martinelli
- 107 Uno spazio per conoscersi / [A Space to get to know yourself and others](#)
Armando Favaro Lanotte
-

LE PROFESSIONI / PROFESSIONS

- 121 Disintegrazione e riscatto della persona nella società contemporanea / [Individual's disintegration and redemption in contemporary society](#)
Fabiola Falappa

- 129 Esser-ci in una relazione d'aiuto tra professione e motivazione / [To be in a relation of help between profession and motivation](#)
Antonio Gentile, Flavia Melchiorre
-

RECENSIONI / [REVIEWS](#)

- 137 "Genitori e Figli: crescere insieme. Un itinerario per genitori tra le diverse fasi evolutive"
Raffaele Mastromarino
-

L'ANGOLO DEL DISCUSSANT / [DISCUSSANT'S CORNER](#)

Orlando Granati

- 139 Proyecto de intervencìon psicoterapèutica y psicosocial a pie de calli: "no pases de largo: historias del bottellòn" (Progetto di intervento psicoterapeutico e psicosociale di strada: "non girare alla larga: storie di bottiglia").
Amaia Mauriz-Extabe, Rosa Perona, Olatz Iza, Andrea Vergnory
-

IN CANTIERE... / [WORK IN PROGRESS](#)

Luca Ansini

- 143 Ambienti di apprendimento per lo sviluppo di comportamenti prosociali e Analisi Transazionale / [Learning environments for the prosocial behaviours and TA development](#)
Marta Pietrantoni
- 151 La progettazione degli spazi educativi e degli ambienti di apprendimento / [The design of educational spaces and learning environments](#)
Pamela Giovannetti
-

LESSICO E CULTURE AT... ATTRAVERSO LE PAROLE E OLTRE [LEXICON AND CULTURE ... THROUGH WORDS AND BEYOND](#)

Loredana Paradiso

- 163 Transizioni
[Transitions](#)
Loredana Paradiso
- 173 Transizione ad un setting artificialmente vero
[Transition to an artificially true setting](#)
Loredana Paradiso
-

Dal comitato scientifico 2018

Eva Sylvie Rossi

L'incontro annuale del comitato scientifico aveva lo scopo, come di consueto, di riflettere insieme su tematiche trasversali legate agli sviluppi e alle evoluzioni del futuro prossimo venturo e del presente "quasi immediato" che avranno un impatto sulle nostre professioni, in quanto analisti transazionali.

Tema di lavoro proposto per l'incontro di quest'anno era *"Nuovi paradigmi per le professioni di aiuto nell'era dei social e delle appartenenze labili"* tema stimolante e complesso carico di significati e interpretazioni, in cui il diverso "peso" attribuito da ognuno, alla tecnologia e ai social media varia in relazione non solo alle proprie esperienze, ma anche ai vissuti di nuove possibilità, sfide e rischi che questa nuove realtà comportano. Realtà, queste, che affacciandosi prepotentemente nel nostro quotidiano personale e professionale ci pongono di fronte a nuove opportunità e anche a interrogativi e nuovi dilemmi etici.

Fino a poco più di 20 anni fa il termine usato più frequentemente rispetto al futuro era progresso, il termine che lo ha sostituito e che viene attualmente utilizzato è innovazione, quali saranno quindi i nuovi adattamenti da vivere?

Le modalità di questo incontro sono variate leggermente rispetto agli anni precedenti, con una discussione stimolata e attivata a partire da una "conversazione-dialogo" tra Sylvie Rossi e Cesare Fregola sul tema dell'era dei social, attraverso il quale sono stati presentati diversi stimoli e posti interrogativi da condividere ed elaborare nei gruppi di discussione.

Gli stimoli presentati partivano da riflessioni suscitate da una recente interessante mostra sul futuro della nostra specie, (Human +) i cui temi dominanti erano la "realtà aumentata" e i recenti sviluppi nel campo della tecnologia medica, della simulazione di esperienze sensoriali ed emozionali e della "comunicazione manipolata" utilizzata attraverso media diversi.

Punto di partenza del dialogo è stata la condivisione di vissuti e riflessioni suscitate dall'essere esposti a esempi di "devices" ossia di oggetti e di sistemi, realizzati precisamente in queste direzioni, quali ad esempio la Avatar machine (Owens, 2010) sistema indossabile che riproduce l'estetica dei videogiochi permettendo di sperimentare la realtà circostante in terza persona, generando vissuti che sfumano e tendenzialmente cancellano i confini tra vita reale e vita virtuale o i "rapporti teledilomici a distanza" in cui incontri intimi online, accompagnati da attivazioni sensoriali che costituirebbero un'alternativa alle difficoltà o rischi di rapporti di contatto fisico reale fra due partner (Kiro), o ancora il "dispositivo empatico improvvisato" IED (M. Kenyon, D. Esterly) una "protesi emo-

tiva” che provoca dolore fisico, per ricordare a chi la indossa di “curarsi e di avere cura” di ciò che succede nel mondo, sperimentando un dolore fisico da associare a un dolore emotivo.

Gli interrogativi posti sui quali è stata suggerita la riflessione erano: cosa potrebbe comportare lo sviluppo di nuove forme di potenziamento della mente e del corpo umano attraverso metodi fisici, chimici o biologici per coloro che si occupano di tematiche di salute nelle diverse professioni di aiuto?

È da considerare in modo differente il potenziamento originato da una necessità, ad esempio da un incidente, piuttosto che da un desiderio di aumento di abilità performanti?

Quali cambiamenti nei rapporti interpersonali e sociali si stanno manifestando attraverso l’impatto delle tecnologie emergenti e in che modo sta cambiando, e potrebbe cambiare il nostro modo di entrare in relazione con gli altri, familiari, pazienti, colleghi attraverso un uso intensivo o continuativo delle realtà virtuali?

La tecnologia, come afferma il filosofo Eric Sadin non è un dato “neutrale” ma sta in realtà “dando forma a un nuovo tipo di essere umano il cui rapporto con il tempo, con lo spazio e con la realtà delle cose è diverso da quello del passato, mentre la tecnologia ci guida e orienta i nostri comportamenti attraverso cambiamenti sottili dei nostri codici di comunicazione che fanno in modo di spostarci subdolamente dall’incitazione all’imperativo, e dalla prescrizione alla coercizione. Quali nuovi adattamenti trasformativi dovremo affrontare?

Quali sono le implicazioni etiche per gli analisti transazionali nel campo della psicoterapia, del counselling, dell’educazione e delle organizzazioni?

Dobbiamo continuare ad accettare, come dato ineluttabile, che la nostra mente, il nostro corpo, e la nostra vita quotidiana vengano modificati o esistono confini che non andrebbero superati? Se sì, quali sono?

Questi temi discussi nell’ambito dei due diversi gruppi.

Sylvie Rossi

Vice presidente IAT

Membro Didatta e Supervisore

In campo Clinico e Organizzativo EATA

Scientific Committee 2018

Eva Sylvie Rossi

The annual meeting of the Scientific Committee aimed, as usual, at reflecting together on issues related to developments and evolutions of the “almost immediate” present and of the near future and that will have an impact on our professions as transactional analysts.

The working theme proposed for this year’s meeting was “New paradigms for the helping professions in the era of social media and uncertain belonging”, a stimulating and complex theme filled with meanings and interpretations, in which the value and “weight” given by different individuals to technology and social media varies in relation not only to the individual’s experiences, but also to the subjective experience of new possibilities, challenges and risks that this new reality entails. Such new realities, by overbearingly appearing in our daily personal and professional lives, confront us with new opportunities and also with questions and new ethical dilemmas.

Until a little over 20 years ago, the term most frequently used with regard to the future was progress; the term that replaced it and that is currently used at present is innovation.

The format of this meeting changed slightly from previous years, with a discussion stimulated and triggered by a “learning conversation-dialogue” between Cesare Fregola and Sylvie Rossi related to our social media reality. Several observations were shared and questioning was presented for discussion and reflection in the smaller groups.

The dialogue started with thought provoking observations and descriptions originated by a recent interesting exhibition on the future of our species, (Human +), seen by both Cesare and Sylvie where the dominant themes were “augmented reality” and recent developments in the field of medical technology, simulation of sensory and emotional experiences and “manipulated communication” used through different media.

The “dialogical conversation” began with the sharing of experiences and reflections stemmed from being exposed to examples of “devices”, i.e. objects and systems, created precisely in this direction, such as the Avatar machine (M Owens 2010), a wearable system that reproduces the aesthetics of video games, allowing one to experience the surrounding reality in the third person, generating experiences that tend to erase the boundaries between real life and virtual life, blurring in fact boundaries.

Another example presented concerned the “teledilonic distance relationships”(Kiro) in which intimate online encounters, accompanied by sensory activations, would be an alternative to the difficulties or risks of real physical contact between two partners or even the “improvised empathic device” IED (M. Kenyon, D. Esterly) an ‘emotional prosthesis’ that causes physical pain, to remind the

wearer to “care” about what is happening in the world, experiencing physical pain to be associated with emotional pain.

The questioning presented and suggested for reflection was: which could be implications of the development of new forms of empowerment of the human mind and body through physical, chemical or biological methods for professionals dealing with health issues, and in helping professions? What consequences would this entail?

Is empowerment resulting from a need, e.g. after an accident, to be regarded differently from a desire to increase performance skills?

What changes in interpersonal and social relationships are taking place through the impact of emerging technologies, which will be influencing our way of relating with others?

Would our relationships with family members, patients, colleagues be changing through an intensive or continuous use of virtual realities? If so how?

Technology, as philosopher Eric Sadin puts it, is not a ‘neutral’ factor but does in fact ‘shape a new kind of human being whose relationship with time, space and the reality of things is different from that of the past’, while ‘technology is guiding us and directing our behaviour through subtle changes in our codes of communication that ensure that we move subtly from incitement to imperative, and from prescription to coercion’. What new transformative adaptations will we have to face?

What are the ethical implications for transactional analysts in the field of psychotherapy, counselling, education, and organisations?

Do we have to continue to accept, as a fact of an unchangeable reality, that our mind, our body, and our daily life are modified or are there boundaries that should not be crossed?

Are there boundaries that should not be crossed? If so, which are they?

These issues were discussed in the two different groups.

Sylvie Rossi

Vice-president IAT

TSTA P,O

Editoriale

Cesare Fregola*

Transizioni verso quale avvenire?...

In questo numero al centro dell'attenzione abbiamo posto il termine *transizioni* scelto a partire dal titolo dall'incontro annuale che si è svolto con i membri del Comitato Scientifico dedicato al "Passaggio da una condizione o situazione a una nuova e diversa"¹.

Come abbiamo avuto modo di condividere fin dal primo numero di IAT Journal gli inviti e la call prendono avvio dalla condivisione del tema identificato.

I contributi di ricerca e professionali degli autori dei campi dell'AT e degli studiosi di vari ambiti della Psicologia, delle Scienze Sociali e Umane e di altri campi meno attigui, vengono sottoposti a referaggio in doppio cieco e, una volta confermati, vagliati dai membri della redazione e del comitato scientifico di volta in volta coinvolti nel percorso.

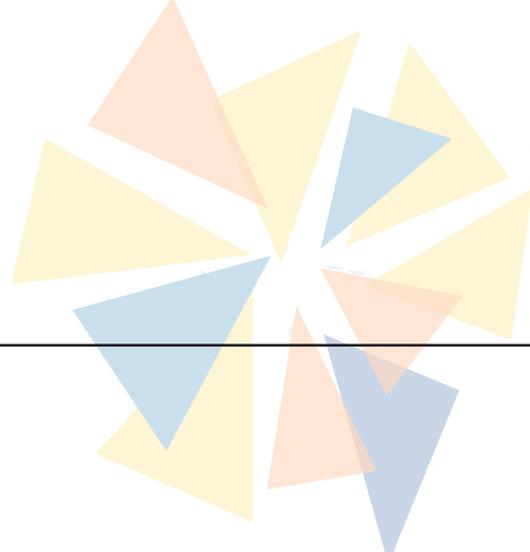
Si perviene così a disporre di altri elementi che vengono integrati nell'editoriale, mediante la guida delle scelte progettuali di ogni numero, con i riferimenti e gli scambi con gli autori e i curatori delle rubriche.

In genere l'editoriale prende avvio con la descrizione della cornice di riferimento che emerge dalla generatività del nostro *circolo interculturale, interdisciplinare e trasversale* ai campi dell'AT, e non solo, che ha lo scopo di delimitare, in una visione d'insieme, possibili reti valoriali, scegliere indirizzi metodologici per poter esplorare eventuali collegamenti, attinenze e differenze, con altre teorie di riferimento e altri approcci professionali ritenuti validi o comunque riconducibili a evidenze.

Con la consapevolezza che fra l'intenzione, la progettazione, il governo di un processo non sempre continuo e la correzione delle bozze ci sono molti passaggi è emozionante sentire la responsabilità di un lavoro che si pone, spesso, al confine fra più mondi professionali e organizzativi, fra più approcci metodologici in una prospettiva meta-inclusiva. Sullo sfondo resta comunque una scelta consa-

* Cesare Fregola, Prof. Titolare della cattedra di Valutazione degli apprendimenti e del Laboratorio di Strumenti e Metodi della Valutazione del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria, Dipartimento Scienze Umane dell'Università del Molise. Presidente del CNCP - Coordinamento Nazionale Counsellor Professionisti. Membro del Consiglio Direttivo dell'IAT. Didatta e Supervisore in contratto in AT di campo Educativo, PTSTA EATA-ITAA. Roma. Italia.

1 Cfr. la rubrica: "Dal comitato Scientifico 2018" di Eva Sylvie Rossi, p. 7



evolvemente complessa che, in quanto tale, non può avere scopi di semplificazione. Certo, si può tentare una maggiore chiarezza con la finalità di supportare la descrizione, la problematizzazione dei fenomeni trasformativi rispetto ai quali come professionisti, studiosi e ricercatori nel e del mondo dell'AT, in particolare, siamo coinvolti. La complessità, per sua natura non si riduce, si impara a spiegarla, cercando nelle sue pieghe – come dice l'etimologia del termine spiegare – indizi, significati e, soprattutto, relazioni fra le parti con la consapevolezza dell'incompletezza, della variabilità non sempre prevedibile dei fenomeni che accadono o si sviluppano, e con la disponibilità alla ricerca che può portare ciascuna e ciascuno di noi, *persona*, a distinguere e integrare laddove possibile l'incertezza e l'insicurezza (Ceruti, 2018; Fregola, 2018).

Transizioni è stato messo al centro dell'attenzione a voler sottolineare uno dei segni della trasversalità che interessa i *cambiamenti di stato* nei sistemi sociale, culturale, economico, politico educativo in modo da potersi fermare a riflettere e a studiare aspetti che caratterizzano la quotidianità a partire dal disorientamento che le innovazioni, non solo tecnologiche, e la crisi ambientale hanno reso evidenti (Nazioni Unite, 2017) la necessità. Come dire da un lato si pongono le ricadute nelle relazioni interpersonali, nell'intersoggettività e nel mondo intrapsichico e, nell'altro, le interdipendenze fra biologia-natura-cultura e società (Morin, 2014; Prigogine, 2014: ONU, 2015).

In genere il nostro editoriale prende avvio dall'esposizione della cornice di riferimento all'interno della quale vengono contestualizzati i contributi. Per questo numero ho ritenuto opportuno inserire i due lavori della rubrica *Lessico e culture AT...attraverso le parole e oltre* per la conferma della scelta del gruppo fondatore di IAT Journal di dedicare questo spazio per mantenere vivo l'insegnamento di Berne (1963) di rendere esplicito, quando necessario, il significato inteso dei principali termini che utilizzava o introduceva. Lo scopo sembra quello di voler costruire un campo di scambio nel quale *l'Adulto Integrante* potesse supportare il processo di comunicazione all'interno del quale alcuni termini utilizzati anche nel linguaggio della quotidianità avrebbero potuto dar luogo ad ambiguità o a letture fuorvianti dei temi in oggetto.

Loredana Paradiso, che cura la rubrica, propone due lavori interessanti:

- Nel primo, dal titolo *Transizioni*, appunto, riprende il significato come sostantivo e propone una rassegna di accezioni in cui viene utilizzato in vari campi disciplinari.

Altra novità del presente editoriale: ho ritenuto di riproporre per intero l'abstract perché definisce insieme uno sfondo e può orientare la lettura di buona parte degli altri contributi.

“La stagione della storia che stiamo attraversando sembra un tempo di transizione, una fase intermedia, fase di trasformazione che da una condizione di relativa instabilità tende a trovare un nuovo equilibrio. Iniziato, questo processo evolutivo, alla fine del secondo conflitto mondiale, la nuova condizione di stabilità non sembra ancora raggiunta. Eraclito affermava che lo stesso vivere è un continuo mutare da una condizione all'altra: *“Panta Rhei”*, il principio unitario che accomuna tutte le cose del mondo è il divenire, ovvero ogni cosa che si contrappone alle altre ha in comune con le altre un determinato

aspetto, l'opposizione: "La strada in salita e in discesa è una sola, e la medesima". Dove porterà questa medesima strada? Dopo l'illusione di un nuovo illuminismo che sarebbe nato dal rifiuto della tradizione, dalla condivisione dei saperi, dall'enfasi data alla tolleranza e alla libertà, ora sembra che stia nascendo il bisogno di un nuovo umanesimo" (cfr. p. 163).

- Nel secondo, dal titolo **Transizione verso quale setting?** (cit. p. 173), c'è un passaggio molto interessante quando Loredana Paradiso propone, ironicamente, la possibilità di una nuova era dell'Illuminismo laddove "...la grande rivoluzione tecnologica, culturale e antropologica che ha investito la società globalizzata ci costringe ora ad un radicale ulteriore ripensamento anche dei significati e dei modi della prassi terapeutica, "ridefinizione" necessaria alla luce della cultura post moderna, oggetto del presente contributo". Ipotizzo che fra i lettori specialisti di AT le virgolette sul termine "ridefinizione" potrebbero valere un convegno. Si sottolinea la constatazione che *la velocità, che contrassegna il nostro tempo, non consente, spesso*, di dare spazio alla riflessione, alle elaborazioni e reinterpretazioni che richiederebbero *tempi spesso incompatibili* con il tempo necessario dell'analisi e della sperimentazione. È molto interessante il richiamo ai seminari di San Francisco che riconduce al *thinking tank*, approccio relativamente recente finalizzato comunque a darsi il permesso di condividere, riflettere e co-costruire, diremmo oggi, significati e tanto altro ancora. Un po' come ha proposto anche Comenio (1641), nella sua accademia della luce.

Lamberto Maffei (2016), nel suo libro *Elogio della Lentezza*, esplora i meccanismi cerebrali che guidano le reazioni dell'organismo umano quando le sollecitazioni del mondo esterno richiedono prontezza, rapidità, tempestività di esecuzione. *L'autore mette in luce gli aspetti conflittuali e dilemmatici derivanti dalla richiesta di andare veloci* quando il tempo disponibile è minore del tempo necessario a portare a termine un compito. Inoltre mette in evidenza il conflitto che si può sviluppare se non sono disponibili risorse che potrebbero ridurre il tempo velocizzando le fasi realizzative. Viene in soccorso un detto che fa riflettere sul fatto che per suonare un brano di Mozart ci vuole lo stesso tempo che ci voleva ai tempi di Mozart e accelerando l'esecuzione si snaturerebbe la sua musica.

A questo punto abbiamo il piacere, insieme a quello riferito a tutti gli altri autori, di ospitare un lavoro di **Edoardo Martinelli**, uno degli allievi di Don Milani fra i più giovani e "discoli", come ho avuto modo di confermare incontrandolo. Edo, propone, nella **rubrica Testimonianze** (pp. 85-106), alcuni suoi dialoghi con insegnanti e allievi che, scrive, "ho considerato utile per far emergere le tante problematiche, rappresentative della nostra società nell'Epoca della Tecnica, utilizzando la scuola come specchio". Nel lavoro non c'è pretesa di catalogare luoghi comuni o di aggiornare definizioni riferibili alle tante questioni delicate e complesse che emergono sulla scuola oggi cercando spunti nell'esempio di Don Milani. Premessa significativa, perché il titolo "Lettera a una professoressa nell'epoca della tecnica", potrebbe dar luogo a una lettura di "grandiosità", nelle categorie berniane della svalutazione. Invece già dai primi dialoghi l'autore fa emergere le differenze sociali, culturali, economiche e anche politiche che caratterizzavano quel tempo rispetto al tempo attuale. E non c'è traccia di modelli o

tecniche da riproporre o da adattare ai nostri giorni bensì una raccolta di considerazioni che riportano alla lettura delle potenzialità e dell'efficacia della didattica di Don Lorenzo, forse, come invariante rispetto ai tempi. In questo lavoro emerge uno degli aspetti caratterizzanti la Scuola di Barbiana quando si può leggere che una delle scelte di azione politica riguarda il muoversi nei confini fra l'irriverenza e la disobbedienza. Martinelli scrive (cfr. p. 88): "*l'obbedienza cieca ai superiori va vista come accettazione del loro proprio limite, per valicarlo*".

Nella rubrica **Le Professioni**, si propone un saggio di Ermeneutica filosofica, di **Fabiola Falappa** dal titolo: **Oltre le deformazioni della vita**. Così scrive l'autrice: "...cercherò di mostrare quali possibilità di vita e di senso emergono una volta che si sia preso congedo dalle forme di disintegrazione della nostra umanità. Anziché seguire come atteggiamento di fondo verso la vita la deformazione dell'individualismo, ad esempio, possiamo scegliere, una volta riconosciute le regressioni, la via della presenza cosciente e generosa a tutte le relazioni delle quali siamo partecipi. Questa è una reale trasformazione dell'esistenza dove all'individuo chiuso subentrano la persona libera dall'egoismo e, conseguentemente, la comunità aperta (p. 108). Questo contributo può essere letto in continuità con il tema del numero 6 di IAT Journal, dedicato alle Intelligenze collettive, e sembra introdurre un altro sguardo al concetto di Transizione quando si sviluppa la consapevolezza di abitare un mondo e, *contemporaneamente*, si percepisce una sorta di abbandono di uno status abituale. *Deformazioni* in prospettiva evolutiva, anche? Comunque l'ingresso in nuovi *luoghi e modi di comunicazione* nella quotidianità potrebbero farci supporre nuove o rinnovate condizioni da esplorare in una varietà e variabilità imprevedibile di comportamenti che *possono* richiedere un confronto generazionale fra mutamenti e permanenze. Una delle ipotesi discusse e condivisa nella sua definizione durante l'incontro del Comitato Scientifico ha riguardato proprio il contributo che *processi di transizione* possono essere generativi di nuove o rinnovate forme di complessità e di cambiamenti nel mondo del lavoro e nelle relazioni sociali, ponendo spesso a confronto modelli e schemi di azione consolidati che attingono a volte alla tradizione, a volte all'innovazione, compulsati a volte dalla volontà e dalla motivazione di ricercare, sperimentare "ibridazioni" fra vecchio e nuovo.

A questo punto l'editoriale riprende la sua forma lineare e propone in rassegna le finalità dei vari contributi.

Nella rubrica **DAL MONDO DELL'AT / FROM THE TA WORLD** sono proposti tre contributi:

Il primo è di **Eva Sylvie Rossi: *Il Mobbing come attacco alle fami di base e ai bisogni di relazione***. In momenti di trasformazione continua e, quindi con riferimento al tema delle transizioni, l'autrice propone una descrizione dei comportamenti organizzativi connessi al mobbing e dei suoi effetti psicologici dirompenti sulla salute mentale. Ci sembra molto pertinente questo tema soprattutto perché l'ipotesi che viene rappresentata e argomentata riconduce il mobbing sul tema della protezione della persona non soltanto dal punto di vista etico bensì sull'evidenza delle sue conseguenze come attacco ai bisogni umani fondamentali

ripresi nel modello berniano che si riferisce alla fame di stimoli, di riconoscimento e di struttura e ai bisogni relazionali che rappresentano una evoluzione dell'AT avviata da Erskine.

Il secondo è di **Raffaele Mastromarino e Mara I. Scoliere: *Il lavoro con i gruppi: una proposta integrata / Working with groups: an integrated proposal***. Gli autori presentano il lavoro che svolgono con i gruppi all'interno dell'IFREP (Istituto di Formazione e Ricerca per Educatori e Psicoterapeuti), fondato da Pio Scilligo. È molto interessante lo sguardo all'integrazione dell'AT con il modello di Analisi Transazionale Socio Cognitiva (ATSC), sviluppata proprio da Scilligo e portata avanti dai suoi allievi fra i quali fanno parte i due autori di questo saggio.

Il terzo è di **Gaetano Sisalli: *La Sicilia nella stanza della terapia / Sicily in the therapy room***. In questo articolo l'autore, di origini siciliane, parte dall'idea che i fattori culturali dei luoghi di appartenenza, insieme a quelli familiari e allo sviluppo personale sono costitutivi della storia delle persone incontrate nella stanza della terapia e della storia del terapeuta. Pur non rendendo esplicito il tema del Genitore Culturale il lavoro l'analisi a supporto delle sue argomentazioni ne risulta chiaro. Nel contributo l'autore descrive due aspetti, che caratterizzano la cultura siciliana facendo riferimento alla riflessione e testimonianza della sua pratica clinica.

Il primo aspetto riguarda una regola presente nell'immagine filogenetica dei siciliani, connessa con il rapporto che questi hanno con l'Autorità, in particolare con quella che rappresenta la comunità o che è portatrice di un vantaggio sociale. La dimensione plurale della cultura deriva dai tanti gruppi che, con uno sguardo diacronico, affondano radici in tante civiltà che si sono succedute nei secoli e potrebbero riconoscersi in un unico corpo sociale. E scrive: "...ci sono altresì tante Sicilie e tanti gruppi culturali che non si riconoscono e questa pluralità è tenuta insieme da interessi individuali e dai *doveri* fra individuo e individuo, ad esclusione di qualunque interesse sociale e pubblico. Questa dimensione plurale si è mantenuta attraverso l'uso di un codice che in altre realtà sociali può avere a che fare con la riservatezza, mentre nella realtà siciliana diventa omertà" (cfr. p. 45).

L'autore individua il modo in cui questo codice si manifesta nella stanza della terapia e si interpone nella relazione terapeutica. L'altro aspetto riguarda invece il rapporto dei Siciliani con il paesaggio siciliano e in particolare con il vulcano Etna. Rapporto che per i siciliani, specie gli abitanti della Sicilia Orientale, implica una partecipazione sensoriale, è carico di affetti, di simbologia e di mitologia e diventa un elemento dell'identità che si manifesta nella stanza della terapia attraverso i sogni. Le *Transizioni possono essere conservative?* È una ipotesi. D'altronde per mantenere in equilibrio un sistema se l'ambiente di riferimento si trasforma occorre comunque immettere energia trasformativa (Emery, 1985) e nell'immaginario collettivo la citazione del Gattopardo di Tomasi di Lampedusa sembra ancora attuale!

Nella rubrica **APPROFONDIAMO / FOR DEEPER REFLEXION**, si propongono due lavori:

Il primo di **Elonora Addonizio: *Il copione sulla pelle / the script on the skin***. Invertendo l'ordine in cui è articolato, il contributo può aprire a un interessante tema di ricerca all'interno della nostra comunità di AT nei vari campi, per la pertinenza dell'ipotesi che il tatuaggio possa rappresentare, in alcuni casi, una narrazione per immagini del protocollo di copione in quanto espressione di una pulsione creativa della capacità di proiettarsi nel futuro. Altresì, sembra possibile leggere con sguardi di prossimità interdisciplinari molto attuali il tema proposto in quanto il tatuaggio è contestualizzato nella storia e nella cultura nelle sue connessioni e valenze sociali e, in parte, mediche e terapeutiche. Così scrive l'autrice: "Attraverso l'esperienza di un laboratorio di scrittura organizzato con alcuni pazienti in programma Residenziale presso una Comunità Terapeutica, ho elaborato alcune idee riguardo alla connessione profonda e all'importanza che i tatuaggi hanno, talvolta, per le persone che decidono di raccontare alcuni contenuti significativi della loro esistenza attraverso quelle immagini indelebili" (cfr. p. 63). Il lavoro si fa rientrare anche nell'ambito "transizioni ecologiche" secondo le fasi dello sviluppo di Bronfenbrenner, 1986).

Nel secondo contributo **Mario Augusto Procacci e Daniela Alamandri, in: *Il "vero" Analista Transazionale: riflessioni sull'insegnamento-apprendimento in AT in ambito clinico / The «real» Transactional Analyst: thoughts on teaching and learning TA in a clinical setting***, propongono una riflessione che attinge alla loro esperienza diretta (cfr. p. 73). Un aspetto che si ritiene molto apprezzabile sottolineare è che il lavoro si colloca fra una testimonianza guidata dal rigore dell'AT come teoria di riferimento e un approfondimento trasversale di un possibile schema a supporto dell'azione formativa nei quattro campi. La struttura e l'articolazione orientano a un confronto fervido con il modello esperienziale rigoroso descritto nel contributo e indicano, in nuce, la possibilità di una prospettiva evolutiva vagliando teorie di riferimento e sperimentando nell'azione formativa elementi che, a proposito di transizioni, attingono alla didattica focalizzata sui processi di apprendimento generazionale e intergenerazionale.

Per la rubrica **TESTIMONIANZE / WITNESSING**, oltre al contributo di Edoardo Martinelli, **Armando Favaro Lanotte: *Uno spazio per conoscersi / A Space to get to know yourself and others***, descrive i laboratori di empowerment svolti con studenti di scuola Secondaria di Primo grado nei quali sono stati coinvolti fra 21 e 24 alunni per classe tra gli undici e i tredici anni. Gli strumenti e il percorso fanno riferimento a sperimentazioni svolte in Italia e all'estero focalizzate sull'AT come teoria di riferimento nelle sue curvature in campo educativo e di confine con il counselling. Il contributo espone strumenti riconducibili a una buona pratica (cfr. p. 107).

Nella rubrica **LE PROFESSIONI/PROFESSIONS**, oltre a quello di Fabiola Falappa, è presente il contributo di **Antonio Gentile e Flavia Melchiorre dal titolo: *Esser-ci in una relazione d'aiuto tra professione e motivazione / To be in a relation of help between profession and motivation***. Gli autori considerano la complessità e la velocità come due qualità del nostro momento sociale da prendere in

esame come caratteristiche che determinano bisogni in parte da scoprire e in parte da proteggere dal rischio che nella relazione di aiuto il moltiplicarsi di figure professionali possa spostare l'attenzione da aspetti imprescindibili rispetto ai quali emerge con sempre maggior valore la necessità di supervisione. (cfr. p. 129) C'è molto di più in questo saggio soprattutto vista l'attualità del tema dei confini fra le professioni d'aiuto.

Orlando Granati che cura L'ANGOLO DEL DISCUSSANT / DISCUSSANT'S CORNER ha scelto il saggio di Amaia Mauriz-Extabe, Rosa Perona, Olatz Iza, Andrea Vergnory pubblicato sul volume del 2017: *Proyecto de intervenció psicoterapéutica y psicosocial a pie de calli: "no pases de largo: historias del bottellón"* (*Progetto di intervento psicoterapeutico e psicosociale di strada: "non girare alla larga: storie di bottiglia"*). La sua frase conclusiva è la sintesi eloquente dell'originalità del un lavoro: "...gli Autori indicano come sia importante per chi opera nel campo della salute spostare il proprio setting andando nelle strade e nei luoghi di incontro, allontanandosi dal proprio studio come, secondo una felice metafora, il monaco itinerante che lascia la comodità dell'abazia per calarsi tra le genti.

Prendersi cura delle transizioni è insito nella **rubrica IN CANTIERE/ WORK IN PROGRESS, curata da Luca Ansini**. Sono presenti i contributi di due ricerche condotte all'interno del tirocinio diretto del corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università Roma Tre e che sono state oggetto della loro tesi di laurea.

La prima ricerca è di **Marta Pierantoni: Ambienti di apprendimento per lo sviluppo di comportamenti prosociali e Analisi Transazionale / Learning environments for the prosocial behaviours and TA development**. Così scrive Luca Ansini: I risultati della ricerca mettono in evidenza due aspetti principali espressi con chiarezza dall'autrice: l'analisi transazionale rappresenta una lente efficace di focalizzazione della realtà, consentendo di cogliere i problemi e di ipotizzare nuovi percorsi orientati alla piena espressione della persona in un'ottica libera e sganciata dalla sterile ripetitività. L'intervento educativo si configura come orientato a costruire ambienti di apprendimento privi di rigidità ed organizzati attorno ad un "clima positivo, di condivisione, aiuto, scambio e cura".

La seconda ricerca di Pamela Giovannetti, si riferisce a: **La progettazione degli spazi educativi e degli ambienti di apprendimento / The design of educational spaces and learning environment** Architettura, Pedagogia, Didattica e Psicologia dell'apprendimento fanno da sfondo alla ricerca qualitativa che ha coinvolto i bambini di una classe e l'AT ha rappresentato una risorsa non esplicitamente messa in atto nell'analisi dei risultati ma ha caratterizzato il *mastery interacting* in classe (Fregola, 2016).

Riferimenti bibliografici

- Bauman, Z. (2017). *Retrotopia*. Bari: Laterza.
Berne, E. (1963). *Organizational History of the San Francisco Social Psychiatry Seminars*.
Bronfenbrenner, U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino. *Transactional Analysis Bulletin*, 2, 6, 59-60.
Ceruti, M. (2018). *Il tempo della complessità*. Milano: Raffaello Cortina.

- Ceruti, M. (2014). *La fine dell'onniscienza*. Roma: STUDIUM.
- Comenio Amos (1641). *Via Lucis, Vestigata & Vestiganda*. Biblioteca digitale.
- Comenio Amos (1992). *La Via Della Luce*. Pisa: Del Cerro.
- Gandolfi, A. (1999). *Formicai imperi cervelli. Introduzione alla scienza della complessità*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Emery, F.E. (a cura di) (1985). *La teoria dei sistemi*. Milano: FrancoAngeli.
- Fregola, C. (2018). Educare alla complessità per abitarla e AT 6c: contratto e campo educativo, complessità, consapevolezza, conoscenza, comprensione. *Quaderni di Psicologia Analisi Transazionale e Scienze Umane* n. 68/69 – 2017/2018, pp. 130-155.
- Fregola, C. (2016). Insegnamento, formazione e at del campo educativo nella prospettiva del lifelong learning. *NEOPSCHE: Rivista di Analisi Transazionale e Scienze Umane* - n. 21, Torino, ANANKE
- Morin, E. (2014). *Insegnare a vivere, Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2001). *La natura della natura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Progogine, I. (2014). *La fine delle certezze. Il tempo, il caos e le leggi della natura*. Torino: Bollati Boringhieri.

Sitografia

ONU, 2015

<https://www.salute.gov.it/portale/rapportiInternazionali/dettaglioContenutiRapportiInternazionali.jsp?lingua=italiano&id=4892&area=rapporti&menu=unite>

ONU, 2017

<https://www.mite.gov.it/pagina/cop-23-la-conferenza-di-bonn>

Editoriale

Cesare Fregola*

Transitions: towards what future?...

The focus of this issue is *transitions*, a theme selected within the Annual meeting of the Scientific Committee dedicated to «Moving from one condition or situation to a new and different one»¹.

Following to the tradition initiated with the very first issue of the IAT Journal, the Scientific Committee selects a theme for discussion at its annual meeting and a call for contributions follows.

Professional contributions and research both by authors from TA fields of application and by scholars from the fields of Psychology, Social and Human Sciences and other interrelated fields, are then examined with double-blind refereeing and, once confirmed, they are examined by the members of the Editorial Board and/or by Scientific Committee members.

This process generates additional insights which are then integrated into the editorial, guided by the leading theme of each issue, and related as well to exchanges with the authors and editors of the different sections of the Journal.

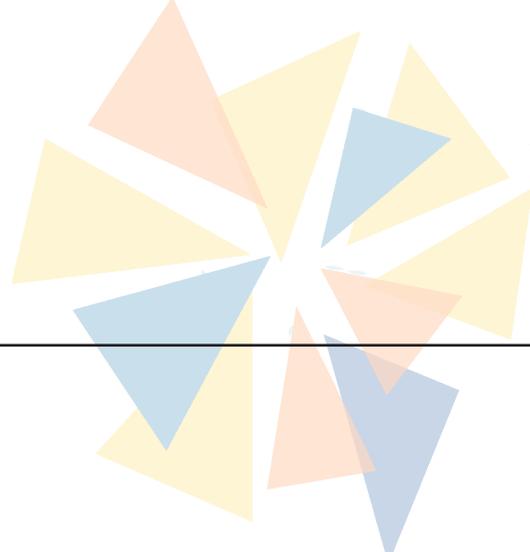
The editorial usually begins with a description of the frame of reference rooted in, and emerging from our *intercultural and interdisciplinary circle cutting across all fields* of TA application.

The aim is to define, within clear boundaries, an overall vision, connected with shared values and networks. The selection of methodological approaches enabling us to explore similarities and differences with other theories and professional approaches showing validity and evidenced-based results is an important part of this process.

We are aware that there are many steps in the management of a process that is not always smooth between intention, design, and proof reading. It is also exciting to feel the responsibility of an endeavour that often entails professional organizational and methodological approaches included within a meta-inclusive

* Cesare Fregola, Professor in Primary Education Sciences, Department of Human Sciences of the University of Molise, Chair of Evaluation of Learning Tools and Methods. President of the CNCP - National Association for the Coordination of Professional Counsellors. Member of the IAT Board . TA Teacher and Supervisor in contract, PTSTA Educational field, EATA-ITAA. Rome. Italy

1 See the Section: "From the Scientific Committee 2018" by Eva Sylvie Rossi, p. 5.



perspective. In the background, however, there is a clear awareness of dealing with complexity which, as such, cannot pursue the aim of simplification. Of course, efforts can be made to achieve greater clarity in order to support the description and understanding of the transformative phenomena which involve us as professionals, scholars and researchers belonging to the TA world. Complexity, by its very nature, cannot be reduced, one learns to explain it, searching in its folds – as the etymology of the term states – for clues, meanings and, above all, relationships among parts. We are aware of incompleteness and of what cannot always be foreseen with phenomena that occur or unfold; our minds are to be constantly open to research which may lead each of us, as individuals, to distinguish and integrate, wherever possible, uncertainty and insecurity (Ceruti, 2018; Fregola, 2018).

The focus on *Transitions* is aimed at underlining what is involved in changes of status in the social, cultural, economic, political and educational systems in order to be able to reflect on, and study, the impact of this on everyday life. A starting point for this reflection is both the disorientation caused by innovations, that means not just technological innovations, but also the ones caused by the environmental crisis (United Nations, 2017). On the one hand, we need to consider the impact that this has on our interpersonal relations, on intersubjectivity and on our intrapsychic world, and on the other we need to acknowledge how interdependence of biology-nature-culture affects society (Morin, 2014; Prigogine, 2014; UN, 2015).

Usually, our editorial presents a frame of reference entailing the different contributions. In this issue I thought it appropriate to include two papers from the section *Lexicon and TA culture... through words and beyond* to restate once more the decision taken by the founding group of the IAT Journal to dedicate this space to keep alive Berne's legacy in his teaching (1963) of explicitly stating the intended meaning of the main terms he used or introduced. In doing this, his aim, in our interpretation, appears to have been that of creating a space where the *Integrating Adult* could support the communication process within which some terms commonly used in everyday language could generate misleading or ambiguous interpretations towards understanding ideas presented or discussed.

Loredana Paradiso, editor of this Section, offers two interesting articles:

- in the first one entitled ***Transitions***, she considers this word as a noun and proposes a review of the meanings with which the term is used in different fields of knowledge. A further new introduction in this editorial is the full inclusion of the abstract because it offers a useful background guiding the reading of most of the other contributions.
“The “season” in history that we are living through seems to be a time of transition, an intermediate stage, a stage of transformation moving from a condition of relative instability towards finding a new balance. Although this evolutionary process began to unfold at the end of the Second World War, it does not seem to have reached a new condition of stability as of yet. Heraclitus affirmed that life in itself is change, a constant shifting from one condition to another: “Panta Rhei”, the only principle that applies to all things in the world is becoming, that means that, every thing opposing too ther scon-

tains with itself one aspect opposition: “*The road uphill and the road downhill is only one and the same*” (it contains the opposite qualities of ascent and descent). Where will this same road take us to? After the illusion of a new enlightenment arisen from rejecting tradition, from sharing knowledge, from an emphasis on tolerance and freedom, now it seems that there is a need for a new humanism (see p. 163).

- In the second article, entitled ***Transition towards what setting?*** (cit. p. 157), there is a very interesting part where Loredana Paradiso ironically proposes the possibility of a new Enlightenment where «... the great technological, cultural and anthropological revolution that has hit globalized society forces us now to rethink radically the meanings and methods of therapeutic practice, a «re-definition» that is necessary in the light of post-modern culture, which is the subject matter of this contribution». I believe that the quotation marks on the term «re-definition» could be worth an entire conference for TA specialists. We wish to underline the observation that speed, a feature of our time, often does not leave room for reflection, elaboration and reinterpretation all of which would require time that is often incompatible with the time needed for analysis and experimentation. The reference made to the San Francisco seminars is very interesting. It recalls the idea of a thinking tank, a relatively recent approach aimed at giving oneself permission to share, reflect and, today we would say, co-construct meanings and much more. Something similar to what Comenius (1641) proposed with his academy of light.

Lamberto Maffei (2016), in his book *Elogio della Lentezza* (In praise of slowness), explores the mechanisms of the brain guiding the reactions of the human body when the stress coming from the outside world requires promptness, speed, timeliness of execution. *The author highlights the conflicting aspects and the dilemma arising from the demand to go fast* when the time available is less than the time needed to complete a task. He also highlights the conflict that may develop in the absence of the resources which could reduce time by speeding up implementation phases.

A thought-provoking saying states that it takes the same amount of time to play a piece of music by Mozart as it did in Mozart’s time, and speeding up the performance would only distort his music.

We have also the pleasure of hosting an article by **Edoardo Martinelli**, one of Don Milani’s youngest and “naughtiest” pupils, as I was able to ascertain when I met him in person. In the **Witnessing section** (pp. 85-106), Edo reports some of his dialogues with teachers and students which, as he himself writes, «I considered it useful to bring out the many problems, representative of our society in the Age of Technology, using school as a mirror.» The article makes no claim to catalogue commonplaces, or to update definitions referring to the many delicate and complex issues that emerge on schooling today, by looking for cues in the example of Don Milani. This is a significant premise, because the title ‘Letter to a teacher in the age of technology’ could give rise to a reading of ‘grandiosity’ in the Bernian categories of discounting. Instead, right from the first dialogue, the author brings out the social, cultural, economic and even political differences

that characterised that time compared to the present day world. There is no trace of models or techniques to be re-proposed or adapted to our days, but rather a collection of considerations that lead back to the potential and effectiveness of Don Lorenzo's teaching, perhaps, as invariant with respect to time. One of the characteristic aspects of the Barbiana School emerges in this work when we read that one of the choices of political action concerns moving within boundaries in between irreverence and disobedience. Martinelli writes (cf. p. 88). «blind obedience to superiors should be seen as acceptance of their limit, in order to go beyond that limit».

The Professions section, presents an essay on Philosophical Hermeneutics by **Fabiola Falappa** entitled: **Beyond the deformations of life**. The author writes: «... I will try to show what possibilities of life and meaning emerge, once we take leave from the forms of disintegration of our humaneness. Instead of adopting the deformation of individualism as the basic attitude towards life for example, we can choose, once we recognize the paths of regression, the path of conscious and generous presence in all of our relationships. This is a true transformation of existence where the withdrawn individual is replaced by a person who is set free from selfishness thus creating an open community (p. 108). This contribution can be read in continuity with the theme of issue 6 of the IAT Journal, dedicated to Collective Intelligence, and seems to introduce another perspective in looking at the concept of Transition when one develops the awareness of inhabiting a world and, at the same time, perceives a kind of abandonment of a familiar status. Deformation in an evolutionary perspective as well? In any case, *the entry into new places and modes of communication in everyday life* may lead us to assume new or renewed conditions to be explored in an unpredictable variety and variability of behaviors that may require a generative confrontation between changes and permanence. One of the hypotheses discussed and shared in its definition, during the meeting of the Scientific Committee, concerned precisely the contribution that transition processes can make to generating new or renewed forms of complexity and change in the world of work and social relations, often confronting consolidated models and schemes of action that sometimes draw on tradition, sometimes on innovation, and sometimes are compelled by the willingness and motivation to search for, and experiment, with 'hybridisations' between old and new.

At this point, the editorial resumes its linear form and offers a review of each of the contributions.

Three contributions are proposed in the section **FROM THE TA WORLD**:

The first article is by **Eva Sylvie Rossi**: **Il mobbing come attacco alle "famiglie ai bisogni relazionali Mobbing as an attack against basic hungers and relational needs**. In times of continuous transformation and, and therefore in relation to the theme of transitions, the author proposes a description of organisational behaviour related to mobbing and its disruptive psychological effects on mental health. We believe this is quite relevant a theme especially because the hypothesis presented and argued brings mobbing back to the issue of protection of the individual not only from an ethical point of view but rather ba-

sed on the evidence of the consequences of mobbing as an attack against human basic needs according to Berne's theory describing the hunger for stimuli, structure and recognition and also according to Erskine's further contribution to TA theory about the relational needs he describes.

The second contribution of this section is the one of **Raffaele Mastromarino and Mara I. Scoliere: Il lavoro con i gruppi: una proposta integrata / Working with groups: an integrated proposal**. The authors present their work with groups within IFREP (Institute of Training and Research for Educators and Psychotherapists), founded by Pio Scilligo. The model they present, is very interesting, as it integrates TA with the model of Socio-Cognitive Transactional Analysis (ATSC) developed by Scilligo himself and carried out by his students, among whom are the two authors of this essay.

The third contribution is by **Gaetano Sisalli: Sicily in the therapy room**. In this article, the author, of Sicilian origins, posits that the cultural factors of the places and family one belongs to, as well as their personal development, are constituent elements of the stories of the patients seen in the therapy room and of the therapist's story as well. While the work does not explicitly bring out the theme of the Cultural Parent, the analysis in support of his arguments points to it quite clearly. In this contribution, the author describes two aspects that characterize Sicilian culture by drawing on his reflections and on his own experience of patients, in his clinical practice. The first aspect concerns a rule present in the phylogenetic "imago" of Sicilians, connected with the relationship they have with Authority, in particular with the Authority that represents the community or that is the bearer of a social advantage. The pluralistic dimension of culture derives from the many groups which, if considered in a diachronic perspective, are rooted in the many civilizations that have followed one another over the centuries and that can be acknowledged as part of a single social body. In his words: "there are also many "Sicilies", and many cultural groups that do not recognize themselves as such, this plurality is held together by individual interests and by *duties* between individuals, excluding however any kind of social and public interest. This plural dimension has been maintained through the use of a code that in other social situations could be considered in terms of confidentiality, while in the Sicilian reality it is silence» (see p. 45).

The author identifies the way in which this code emerges in the therapy room and interferes in the therapeutic relationship. The other aspect concerns the relationship of Sicilians with the Sicilian landscape and in particular with the Etna volcano. A relationship which, for Sicilians and especially for the inhabitants of Eastern Sicily, implies a sensory participation, is full of affect, symbolism and mythology and becomes an element of identity that shows itself in the therapy room through dreams. *Can Transitions be Conservative?* This is a hypothesis. On the other hand, to keep a system in balance if its environment is transformed, it is still necessary to introduce transformative energy (Emery, 1985) and in the collective imagination the quote from the "Leopard" by Tommasi di Lampedusa still seems to be quite relevant!

In the section **FOR DEEPER REFLEXION**, two articles are proposed:

The first is by **Elonora Addonizio**: *“Script on one’s skin”*. By reversing the order in which it is articulated, this contribution can open up an interesting research topic within our TA community in the different fields of application. The relevant hypothesis is that tattoos may represent, in some cases, a narrative through images of the script protocol as an expression of a creative drive and ability that projects the individual into the future. Furthermore, it seems possible to consider the proposed theme through an interdisciplinary approach as the tattoo is viewed in specific historical contexts and cultures in its social and, in part, medical and therapeutic values. In the words of the author: «Through the experience of a writing workshop organized for some patients in the Residential program of a Therapeutic Community, I developed some ideas about the deep connections and the importance that tattoos sometimes have for people who decide to tell some significant contents of their existence through those indelible images” (see p. 63). This work may also be included within the «ecological transitions» framework according to Bronfenbrenner’s, stages of development (1986).

In the second contribution, *The «real» Transactional Analyst: thoughts on teaching and learning in clinical TA*, **Mario Augusto Procacci and Daniela Alamandri**, offer some thoughts that draw on their direct experience (cf. pp. 73-84). An aspect that is worth pointing out is that the work is both a testimony guided by the rigor of TA theory as well as a frame of reference and a proposed study of a possible scheme supporting training in the four fields. The structure and articulation of their thoughts lead to a reflection about the rigorous experiential model described in the contribution and indicate, the possibility of a developmental perspective. This perspective could be developed through examining the theories mentioned and also through experimenting in training, in considering transitions, based on teaching, focused on generational and intergenerational learning processes.

For the **WITNESSING section**, in addition to Edoardo Martinelli’s contribution, **Armando Favaro Lanotte** in *“A space to get to know yourself and others”*, describes the workshops for empowerment developed and implemented with junior high school students (21 and 24 pupils per class) between the ages of eleven and thirteen. The tools describe the process of the experiences developed in Italy and abroad focused on TA theory in the educational field bordering with counselling. The contribution presents also best practice tools (see p. 107).

In the PROFESSIONS section, in addition to Fabiola Falappa’s contribution, the article authored by **Antonio Gentile and Flavia Melchiorre** entitled: *“Being there in a helping relationship moving inbetween Motivation and Professionalism”* is presented. The authors consider complexity and speed as two qualities of our social era seen as characteristics determining needs, which are partly to be discovered, and in part to be protected from the risk that in helping relationship: too many professionals from different fields could shift attention away from core issues for which supervision is most needed and has increasing value. (see p. 127) There is much more in this essay, especially given the utmost importance of the issue of boundaries among helping professions.

Orlando Granati editor of the **DISCUSSANT'S CORNER**, has chosen the essay authored by **Amaia Mauriz-Extabe, Rosa Perona, Olatz Iza, Andrea Vergnory** published in the 2017 volume: **Proyecto de intervention psychotherapy and psychosocial interventions a pie de calle: «no pases de largo: historias del botellòn»** (Psychotherapy and psychosocial intervention in the streets project: “ don't turn away: stories about the bottle ”). Street psychotherapy and psychosocial intervention project: «Don't turn away: bottle stories»). The concluding sentence of the author is an eloquent synthesis of this work's originality: ... «the authors show how important it is for those who work in the field of health to move out and away from their usual setting by going into the streets and meeting places, moving away from their psychotherapy rooms and in doing so acting like the itinerant monk who leaves the comfort of the abbey to descend among the people. A powerful metaphor indeed.

Taking care of transitions is inherent to the section **IN CANTIERE/ WORK IN PROGRESS**, edited by Luca Ansini. It features the contributions of two researches conducted as part of the traineeship of two students from the University department of the course for Primary Education Sciences degree at the Roma Tre University, which were the subject of their dissertation.

The first research is by **Marta Pierantoni: Ambienti di apprendimento per lo sviluppo di comportamenti prosociali e Analisi Transazionale. Learning environments for the development of prosocial behaviour and Transactional Analysis** / Luca Ansini writes: The results of the research highlight two main aspects clearly indicated by the author: transactional analysis represents an effective tool for focusing on reality. It allows to grasp the problems as well as presenting the possibility of developing hypothesis aimed at identifying new paths oriented towards the full expression of the individual free from an unencumbered useless repetitiveness. Educational intervention is described as oriented towards building learning environments free from rigidity and organised around a 'positive climate of sharing, support, exchange and care'.

The second research authored by **Pamela Giovannetti**, is related to: **The design of educational spaces and learning environments / La progettazione degli spazi educativi e degli ambienti di apprendimento** where TA is presented as a resource not explicitly used in analyzing results but based on *mastery interacting* in the classroom (Fregola, 2016). Architecture, Pedagogy, Didactics and the Psychology of Learning are in the background of this qualitative research involving children in a classroom.

References

- Bauman, Z. (2017). *Retrotopia*. Bari: Laterza.
- Berne, E. (1963). *Organizational History of the San Francisco Social Psychiatry Seminars*.
- Bronfenbrenner, U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino. *Transactional Analysis Bulletin*, 2, 6, 59-60.
- Ceruti, M. (2018). *Il tempo della complessità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Ceruti, M. (2014). *La fine dell'onniscienza*. Roma: STUDIUM.
- Comenio Amos (1641). *Via Lucis, Vestigata & Vestiganda*. Biblioteca digitale.
- Comenio Amos (1992). *La Via Della Luce*. Pisa: Del Cerro.

- Gandolfi, A. (1999). *Formicai imperi cervelli. Introduzione alla scienza della complessità*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Emery, F.E. (a cura di) (1985). *La teoria dei sistemi*. Milano: FrancoAngeli.
- Fregola, C. (2018). Educare alla complessità per abitarla e AT 6c: contratto e campo educativo, complessità, consapevolezza, conoscenza, comprensione. *Quaderni di Psicologia Analisi Transazionale e Scienze Umane* n. 68/69, 2017/2018, pp. 130-155.
- Fregola, C. (2016). Insegnamento, formazione e at del campo educativo nella prospettiva del lifelong learning. *NEOPSCHE: Rivista di Analisi Transazionale e Scienze Umane* - n. 21, Torino, ANANKE
- Morin, E. (2014). *Insegnare a vivere, Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2001). *La natura della natura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Progogine, I. (2014). *La fine delle certezze. Il tempo, il caos e le leggi della natura*. Torino: ze. *Il tempo, il caos e le leggi della natura*, Torino: Bollati Boringhieri.

Links

ONU, 2015

<https://www.salute.gov.it/portale/rapportiInternazionali/dettaglioContenutiRapportiInternazionali.jsp?lingua=italiano&id=4892&area=rapporti&menu=unite>

ONU, 2017

<https://www.mite.gov.it/pagina/cop-23-la-conferenza-di-bonn>

Mobbing as an attack to basic hungers and relational needs

Il Mobbing come attacco alle fami di base e ai bisogni di relazione

Sylvie Rossi – TSTA P.O.

The present paper addresses both to psychotherapists and to organizational consultants, it deals with a frequent and unfortunately widely spread phenomenon in organizations called mobbing (bullying or harassing in some english speaking countries). Although the phenomenon is expanded TA practitioners of both fields, in several countries, often seem to be unaware of it failing to identify correctly the pain, depression and spectrum of symptoms, both psychological and physical connected with this condition experienced by a large number of people in their working environment. The present paper intends to be a contribution in this direction aiming at helping TA practitioners to recognize the situations and symptoms which may be connected with mobbing situations so as to be able to support their clients, who may be going through it, in taking the needed steps and actions to protect themselves from severe emotional damage as well as helping them promote their own health in their working environment. Descriptions of the organizational behaviors connected with it and of their disruptive psychological effect on the mental health of the individual undergoing mobbing actions are indicated so as to help practitioners identify the strategies used, at times, within organizations, to attack the individual and his sense of self-esteem and self-worth. The attacks on the individual at work which I observed in my professional practice, described as mobbing actions in the literature (Leymann, Ege, Gilioli), appear to be attacks to basic human needs or hungers (Berne) and to relational needs (Erskine). TA practitioners can be therefore facilitated in identifying this phenomenon more effectively in using the TA theoretical conceptualization indicated when dealing with clients presenting severe psychological problems at work.

Key words: mobbing, basic human hungers, Berne, relational needs.

Il presente saggio si rivolge sia a psicoterapeuti che a consulenti organizzativi, si occupa di un fenomeno frequente e purtroppo ampiamente diffuso nelle organizzazioni chiamato mobbing (bullismo o molestia in alcuni paesi anglofoni). Nonostante il fenomeno sia diffuso, i praticanti di AT di entrambi i campi, in diversi paesi, spesso sembrano non esserne consapevoli non riuscendo a identificare correttamente il dolore, la depressione e lo spettro dei sintomi, sia psicologici che fisici legati a questa condizione vissuta da un numero crescente di persone nel loro ambiente di lavoro. Il presente contributo si muove in questa direzione con l'obiettivo di aiutare gli operatori di AT a riconoscere situazioni e sintomi che possono essere collegati al fenomeno del mobbing in modo da poter supportare i propri clienti, che potrebbero attraversarlo, nell'assumere le misure e le azioni neces-

abstract

sarie per proteggersi da gravi danni emotivi e per aiutarli a promuovere la propria salute nel loro ambiente di lavoro. Le descrizioni dei comportamenti organizzativi ad esso connessi e del loro effetto psicologico dirompente sulla salute mentale dell'individuo soggetto ad azioni di mobbing sono indicate in modo da aiutare i professionisti ad identificare le strategie utilizzate, a volte, all'interno delle organizzazioni, per incidere sull'individuo e il suo senso di autostima e del proprio valore. Gli attacchi all'individuo sul lavoro che ho osservato nella mia pratica professionale, descritti in letteratura come azioni di mobbing (Leymann, Ege, Gilioli), sembrano essere attacchi ai bisogni umani fondamentali o fami (Berne) e ai bisogni relazionali (Erskine). I professionisti dell'AT possono quindi essere facilitati nell'identificare questo fenomeno in modo più efficace utilizzando la concettualizzazione teorica dell'AT indicata quando si tratta di clienti che presentano gravi problemi psicologici sul lavoro.

Parole chiave: Mobbing, Berne, bisogni umani di base, bisogni relazionali.

In my professional practice both as a clinician and as a consultant and trainer for organizations I have often observed, in the course of the past 20 years situations where the descriptions presented by the people as experienced in their working milieu seemed to me to be highly pathological. They seemed to have little to do with the persons describing them, and seemed to be only partially caused by them directly or indirectly; my usual reaction after some time was to think that there was no way in that organizational system for the persons involved to protect their own emotional and mental health except by leaving their job. It seemed to me somehow dissatisfying until I began to become aware of the high level of pathology and conflict existing at certain times within certain organizations or groups, it was then that I started to think that may be some of the behaviors used to harass the worker may have some kind of pattern. In discussing that matter with a lawyer friend in Italy, I discovered that indeed in Italy at the time, the law contemplated situations where the worker could start a legal action against his employer for psychological or mental damage suffered at work (called biological damage).

In the past fifteen years (beginning of the nineties in Germany, where Leymann originally presented the result of his research in this area as well as in Sweden, Switzerland, England, France and much more recently in Italy) knowledge and attention to this phenomenon called mobbing and to its consequences and costs both economical and in terms of mental and physical health has developed in many European countries and in the US.

The term mobbing comes from the English verb to mob which means literally to assault tumultuously in a crowd, to aggress, it was originally used by Konrad Lorenz in his studies on etology to indicate the behavior of certain animals belonging to the same species who get together in a coalition to attack a group member isolating it from the community sometimes up to the point of causing its death.

Mobbing in the working place refers somehow to the same phenomenon only as it applies to human beings. It indicates a situation of aggression, exclusion and isolation of a worker by fellow workers or by the boss.

Mobbing can take place along a vertical line, from top down, when an organiza-

tion uses a deliberate strategy, which may be direct or indirect, to make life impossible for one of its workers, so as to persuade him/her to leave.

Mobbing can also take place horizontally when aggressive actions and behaviors originate from people sharing a similar professional status with the victim, for example when a number of colleagues isolate a fellow worker that for some reason the group does not want; sometimes this becomes a kind of collective harassment, where the mobbed person becomes the scapegoat of the group's tensions as it would be described in group dynamics terminology.

"Psychological terror or mobbing in working life involves hostile and unethical communication which is directed in a systematic manner by one or more individuals, mainly toward one individual, who, due to mobbing, is pushed into a helpless and defenceless position and held there by means of continuing mobbing activities. These actions occur on a very frequent basis (statistical definition: at least once a week) and over a long period of time (statistical definition: at least six month's duration). Because of the high frequency and long duration of hostile behaviour, this maltreatment results in considerable mental, psychosomatic and social misery" (Leymann, 1993, 1995).

Mobbing is a relatively recently studied phenomenon, although it may have existed for sometime, the fact that it has been recognized as widely spread in so many different countries of the world may have to do with a number of socio economical variables and trends affecting work and working conditions in the last two decades.

Several authors have attempted to provide interpretations of it (M. Resch, H. Ege, H. Neuberger) by connecting theories from different fields to mobbing (socialization theories, stress management, group dynamics and psychodynamic theories), however because mobbing is a complex phenomenon affected by many variables relating to different levels of functioning: the organization, the group, the individual, theories explaining it are still in progress.

The term Mobbing refers to psychological violence in the working place, the causes seem to be sometimes originated by a dysfunctional internal work organization, or they may be related to a vague or imprecise job description or to a very conflicting working environment.

In fact mobbing is considered as closely related to conflict, a sort of by product of it, evolving over time from an unmanaged conflict that has developed in a negative direction; many serious cases of mobbing have been observed in connection with a bad leadership performance.

As originally understood in the Swedish research carried out since 1982, mobbing is viewed as an exaggerated conflict; although research on aggression and conflicts is quite large in social psychology the mobbing phenomenon as such is not reported, probably because conflict researchers have not focused on the outcomes, in terms of health, for the persons involved in conflict. (Zapf et al., 1996)

In psychologically oriented stress research, in Germany in particular, mobbing is seen as a certain extensive and dangerous kind of social stress. (Knorz & Zapf, 1996, also Zapf, Knorz & Kulla, 1996)

The relationship between Mobbing and stress was confirmed by a research of the European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions (1996) according to which about 47% of the workers submitted to moral violence develop stress, according to the Staffordshire university study 75% of the victims of psy-

chological terrorism on the job undergoes damages to physical health connected with stress, depression and the loss of self-esteem.

Often mobbing victims receive a PTSD diagnosis, depression and adaptation disorders are the most frequent other diagnosis given. In a clinical study conducted in Milan, in 1999 about one fifth of the victims of mobbing were diagnosed as suffering from PTSD referring to all those symptoms appearing after cumulative psychic trauma. In all the other cases the diagnosis was adaptation disorder.

In Europe Leymann in Sweden and Harald Ege in Italy have worked extensively on the assessment, evaluation and study of this phenomenon identifying specific criteria connected with this kind of organizational behavior and describing the characteristics of the situations as well as the responses of the mobber and the ones of the victim of mobbing actions.

Heinz Leymann has indicated a number of criteria to distinguish mobbing from working conflict that usually takes place in working situations; he developed the LIPT questionnaire based on diagnostic instruments used in catastrophe psychiatry. (Leymann Inventory of Psychological Terrorism 1993) indicating 5 distinctive categories of attacks that can be classified as mobbing actions:

Attacks to the possibility of communicating

(restrictions of the possibility for the person to express himself. Ex: continuous criticism on the person's work and personal life, verbal threats, avoidance of contact)

Attacks to the person's social relations

(restrictions on social relations. Ex: people avoid talking to the person, the victim is moved to another office isolated from colleagues)

Attacks to the person's social status

(Ex: rumors and gossips circulated, ridiculing of physical appearance, habits and personal life)

Attacks to the quality of the individual's professional and personal situation (Ex: the person is not given tasks to perform anymore and/or is requested to do under qualified tasks)

Attacks to health

(Ex: threat of physical violence, sexual harassment).

The first reaction of the victim of mobbing is guilt feelings, the second one is isolation of the victim who believes he/she is the only one to go through this. Then the victim goes through a period of constant pre-alarm with an obscure feeling that something terrible and inescapable is about to happen.

The victimized person becomes incapable of reaction while submitted to ongoing aggressive behaviors, the more depression increases the more the attacked person is still.

The impairment in social relations increases with serious difficulties in the family, with the partner and with friends.

The first task for physicians and psychologists when the victims of mobbing attacks are being referred is to assess the problem in order to help the clients to become aware that they are being submitted to a specific and definite pathological social condition of which they are not responsible.

To be able to recognize the aggression of which the person is victim is essential for the client to start to initiate a reaction in order to start dealing with the different aspects of the problem, from the emotional one to the medical and legal one.

I think mobbing actions can be viewed as an attack to what Berne has described as the basic human needs and also to relational needs as described by Erskine.

In most of his books Berne talks about the basic human needs or hungers:

Stimulus hunger, the first one indicated, is connected with the basic need of stimulations for survival which applies to infants as well as to adults as the well known studies on sensory deprivation of adults have shown. In certain conditions, well described in the studies on imprisonment and uprooting, isolation may give rise to transient psychosis. (Zwingmann & Pfister Ammende)

In mobbed people one of the most serious problem has to do with isolation which is often originally triggered by the initial attacks suffered by the worker which continue to be reinforced in a vicious circle by the thought, very common in such situations, that it is the mobbed person's fault if this is happening and that he or she has caused it or that there is something wrong with the person attacked. The result of all this being increased isolation and increasing starvation for social contact.

Recognition hunger directly evolving from stimulus hunger is according to Berne the second important human hunger according to which strokes are essential for survival, "stroking denotes any act implying recognition of another's presence, a stroke is a fundamental unit of social action. (Berne, 1964)

In situations of mobbing what actually takes place is that the strokes become at times extremely scarce, at others the only strokes given are connected with an obsessive control of the tasks of the mobbed persons. Often there is some kind of oscillation between two extremes, either the victim is left alone in almost total social isolation, or submitted to over detailed and continuous controls of everything done even if unrelated to the job assigned. At other times negative strokes ridiculing the victim are the norm (attacks on the person's social status).

Both situations are extremely stressful on the individual, although isolation is by far more dangerous for the mental health of the mobbed person (negative strokes are less harmful than no strokes at all, as research has repeatedly shown).

Structure Hunger is connected with the need that all of us have to structure our time so as to avoid boredom and to create situations where we can have the possibility of exchanging some strokes.

"The third hunger is structure hunger, which is why groups tend to grow into organizations ..." (Berne, 1972)

What happens to the mobbed person is that the possibility to structure time at work in order to receive and exchange strokes is totally impaired, (attacks on the quality of the individual professional and personal situation) at times he/she is left almost task less, literally with nothing to do, at others his tasks are almost meaningless, at others paradoxically there is a promotion to a professional situation where the person does not have the needed competence or knowledge thus making it very difficult to structure time at work meaningfully, and also to structure work itself. The result of all this being that the worker gradually becomes incapable of using his abilities and skills as the mobbing actions continue over a period of time.

Coming from a different perspective Erskine in talking about human needs, indicates eight relational needs present in every relationship and experienced by all people throughout the whole life cycle (Erskine, 1999). According to him the continuing deprivation of the expression and satisfaction of such needs create difficulties for the individual.

The relational needs indicated by Erskine are: the need for security, the need to be valued, the need for acceptance, the need for mutuality, the need for self definition, the need to make an impact, the need of having the other initiate and the need to express love.

The place where an individual spends most of his awoken time is usually at work, the impossibility of expressing and satisfying relational needs there may result in considerable problems and emotional difficulties for the individual.

In a mobbing situation there is a severe deprivation of all relational needs as I will indicate hereafter in describing the characteristics of such needs as they apply, in my own perception, to working situations.

The needs for survival and safety were indicated by Maslow (1970) as primary for a person to be able to experience and respond to any other type of need, related to them is the relational need for security indicating the need to survive and to be safe in a relationship.

Ongoing mobbing actions at work create a feeling of continuous insecurity where the person attacked is in a constant state of alarm about something unpleasant and unpredictable about to happen.

The need to be valued and worthy is part of all relationships. Valuing refers to purpose and meaning of the actions and feelings of the persons involved in the relationship.

I would say that in terms of working situations and relationships it refers to meaningful and purposeful activities understandable for the worker in terms of his own contribution to the organization. In other terms a perception that what the person is doing has some kind of value or is worthy.

In mobbing this need is deliberately attacked (attacks to the quality of professional and personal situation) when the tasks assigned are meaningless or when no tasks are assigned at all.

The need for acceptance in relationships has to do with a sense of stability, protection and support that a person needs during the course of his/her whole life .

In working terms it has to do with receiving information, and experiencing a working environment which is if not somehow supportive at least not hostile. In mobbing situations what becomes immediately clear to the mobbed person is that he/she is not accepted.

The need for mutuality is "the need to be with someone who has walked in your shoes – says Erskine – who understands what you are experiencing because he or she has experienced something similar in real life or in imagination."

In mobbing situations this is exactly what is being denied to the person exposed to mobbing actions. Usually the perpetrators comments are – "I don't understand why this person is feeling this way or is reacting like this". The discounts take place usually on

Publication in progress several levels, but basically the existence of an attack and therefore of the feelings and internal experience of the mobbed person is denied.

The need for self definition in a relationship is the need to experience and to ex-

press one's own uniqueness and to have the other person acknowledge and respect that uniqueness.

In a working situation self-definition has to do with the persons working identity which is precisely what is often being attacked in mobbing: the person's uniqueness who somehow experiences a sense of "being nothingness" as one of my clients expressed in describing her feelings in the working place where she was being mobbed.

An important part of any meaningful relationship is having an impact on another person which involves an ability to influence the other in some desired way.

In a working situation it has to do with an extremely important need connected to the person's own imago at work where the individual senses he/she has some kind of power as opposed to having lost it completely.

In mobbing what is experienced by the victim is a total powerlessness and a feeling of being defenseless and of having lost any possibility of being influential in any way.

Another relational need is to have another person initiate the exchange in the relationship.

"Any relationship in which I must always make the first approach, always initiate, always make the first step, will eventually become dissatisfying if not painful". (Erskine, *ibid.*)

In a working situation having a fellow worker initiate some kind of contact is part of feeling welcomed, accepted into the group, in a mobbing situation the perception of the person is of slowly becoming almost transparent, when entering the office conversations shut up, in the corridors the person experiences being avoided, and the people who usually initiated contact previously seem to have stopped doing it.

The need to express love refers to the experience of positive feelings in some relations – In positive relationship, people experience some caring, affection, and appreciation for each other. Expressing these feelings is a relational need; ...not doing so requires denying internal experience and avoiding self-definition within the relationships. (Erskine, *ibid.*)

In a mobbing situation the expression of this need becomes quite impossible as the person experiences increasing isolation and an actual deprivation of relationships preventing the individual from expressing any kind of feeling; in fact warmth, caring and any form of appreciation seem to have totally disappeared from the working life of the mobbed person.

TA practitioners both in the clinical and in the organizational fields find it difficult, at times, to work with clients presenting problems about their difficulties in their working environment, often the emphasis and focus of the therapeutic interventions is aimed at identifying possible discounts, games, or impasses of the client without focusing, at the same time, on the characteristics of the working system and its functional or dysfunctional mechanisms on the organizational level of functioning.

In my experience Clinical practitioners are usually not trained to pay attention systematically to the organizational system and context itself as a source of problems that are not caused by the victim of mobbing but are usually related to and originated from within another level of functioning (which may be macro organizational or micro organizational).

Organizational practitioners in turn usually have a fair knowledge of systems and systemic theory as they apply to organizations but often, in many countries, they are not trained to pay attention to this phenomenon that has the potential to cause

serious emotional impairment and needs to be dealt with very carefully as it may go to such extremes as to cause the need of psychiatric hospitalization.

As TA practitioners we share a common theoretical background and philosophy (okayness) as well as being involved in the clinical and organizational field, I therefore believe we could contribute effectively both to the treatment and identification of this problem, as clinicians, and to the organizational interventions that can allow to deal with it in its initial phases, so as to promote health in the working environment.

I would also like to remind to ourselves that part of the heritage we received from Berne has to do with social involvement as the TAJ indicated until 1983 "Transactional Analysis is a theory of personality, and a systematic psychotherapy for personal growth and social change".

Dr Sylvie Rossi is a clinical psychologist and organizational consultant. She is a TSTA EATA-ITAA, in the clinical field and a TSTA in the organizational field, she works in private practice in Rome and Florence, Italy. She is cofounder of the organization "Umanamente", involved in training professionals in the promotion of health in their working environment.

References

- Berne E. (1964). *Games people play*. New York: Ballantine books.
- Berne E. (1972). *What do you say after say hello*. New York: Grove Press.
- Berne E. (1963). *The Structure and Dynamics of Organizations and Groups*. New York: Grove Press.
- Erskine R., Morsund J., Trautmann R. (1999). *Beyond Empathy*. Philadelphia: Brunner/Mazel.
- Gilioli A. R. (2000). *Cattivi capi, cattivi colleghi*. Milano: Mondadori.
- Harald E. (1996). *Mobbing*. Bologna: Pitagora.
- Harald E. (1997). *Il Mobbing in Italia*. Bologna: Pitagora.
- Harald E. (2001). *Mobbing, conoscerlo per vincerlo*. Milano: FrancoAngeli.
- Knorz C., Zapf D. (1995). *Mobbing – eine extreme Form sozialer Stressoren am Arbeitsplatz*. Unpublished. (Cited in E. Harald (1996). *Mobbing*).
- Leymann H. (1993). *Mobbing. Psychoterror am Arbeitsplatz und wie man sich dagegen wehren kann*. Reinbek: Rowolth.
- Leymann H. (1995). *Der neue Mobbing Bericht*. Reinbek: Rowolth.
- McKenna J. A. (1990). *Permission not granted*. Missouri: Emily Publications.
- Neuberger O. (1994). *Mobbing. Ubel mitspielen in Organisationem*. Monaco: Rainer Hampp Verlag.
- Paoli P. (1996-1997). *Second European Survey on Working Conditions*. Dubino: European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions.
- Resch M. (1994). *Wenn Arbeit krank macht*. Francoforte: Ullstein.
- Zwingmann C., Pfister-Ammende M. (1973). *Uprooting and After*. New York: Springer-Verlag.

Il lavoro con i gruppi: una proposta integrata

Working with groups:
an integrated proposal

Raffaele Mastromarino* - TSTA

Maria I. Scoliere - TSTA

The aim of this article is to share the progress of our work with the groups of IFREP (Istituto di Formazione e Ricerca per Educatori e Psicoterapeuti, Training and Research Institute for Teachers and Psychotherapists) founded by Pio Scilligo. We also aim to give our contribution to the use of Transactional Analysis in training and therapy groups, and to outline how we take into account and integrate the ATSC model with Berne's group therapy model and Goulding's individual group therapy model in our clinical work with groups.

Keyword: Intervention, integration, groups.

In questo articolo vogliamo condividere l'evoluzione del lavoro con i gruppi all'interno dell'IFREP (Istituto di Formazione e Ricerca per Educatori e Psicoterapeuti) fondato da Pio Scilligo, dare un contributo all'uso dell'AT all'interno dei gruppi di formazione e di terapia e illustrare il modo in cui come, nel nostro lavoro clinico con i gruppi, prendiamo in considerazione ed integriamo il modello dell'ATSC con il modello di *terapia col gruppo* proposto da Berne e di *terapia nel gruppo* proposto dai Goulding (terapia individuale in gruppo).

Parole chiave: Intervento, intergazione, gruppi.

* **Raffaele Mastromarino**, Ph.D in Psicologia, Analista Transazionale Didatta e Supervisore, TSTA. Docente Stabilizzato presso l'Università Pontificia Salesiana di Roma. Docente invitato presso l'Università Pontificia Auxilium di Roma e dell'Istituto Universitario Don Giorgio Pratesi di Soverato. Socio Fondatore dell'Istituto di Formazione e Ricerca per Educatori e Psicoterapeuti (IFREP).

Mara Scoliere Psicologa, Analista Transazionale Didatta e Supervisore, TSTA. Docente Invitato presso l'Università Pontificia Salesiana di Roma. Docente invitato presso l'Università Pontificia Antoniano di Roma e dell'Istituto Universitario Don Giorgio Pratesi di Soverato. Docente alla scuola di specializzazione in Psicologia clinica dell'IFREP (Istituti di Formazione e di Ricerca per Educatori e Psicoterapeuti) e dell'UPS (Pontificio Ateneo Salesiano) di Roma.

In questo articolo si vuole condividere l'evoluzione del lavoro con i gruppi all'interno dell'IFREP (Istituto di Formazione e Ricerca per Educatori e Psicoterapeuti) fondato da Pio Scilligo. Lo scopo è dare un contributo sull'uso, all'interno dei gruppi di formazione e dei gruppi di terapia, degli sviluppi teorici ed applicativi derivanti dai differenti approcci presenti all'interno dell'Analisi Transazionale (AT).

Negli anni sessanta alcuni autori che facevano riferimento alla teoria AT proposta da Eric Berne (1961, 1966) cominciarono ad arricchire il suo studio sulla teoria e sulla tecnica del lavoro terapeutico con i gruppi con altri approcci terapeutici mantenendo come riferimento la stessa base teorica.

Ciò portò al "proliferare" di numerose scuole di pensiero che pur conservando l'appartenenza al modello di base dell'Analisi Transazionale l'hanno arricchito integrandolo con altri approcci terapeutici.

Di seguito riporteremo l'evoluzione del lavoro con i gruppi all'interno della scuola dell'IFREP (Istituto di Formazione e Ricerca per Educatori e Psicoterapeuti), la scuola fondata da Pio Scilligo, fino ad arrivare ad una proposta che integra diversi approcci proposti all'interno dell'AT.

Scilligo negli anni settanta andò in America per approfondire i suoi studi psicologici e frequentò diversi seminari e corsi di formazione tra i quali il training organizzato da Bob e Mary Goulding che, mettendo insieme il modello dell'AT con la terapia della Gestalt, avevano fondato la scuola della "Terapia della Ri-decisione". Nel lavorare con i gruppi questo modello modifica la metodologia proposta da Berne muovendosi da una "terapia con il gruppo o mediante il gruppo", caratterizzata dall'analisi delle transazioni tra i diversi membri del gruppo o tra questi e il terapeuta, ad un intervento di "terapia nel gruppo" caratterizzato dalla terapia individuale in gruppo.

Scilligo appassionandosi a questo modello, al suo ritorno in Italia, iniziò a proporre dei seminari facendo riferimento a tale metodologia di lavoro con i gruppi e successivamente fondò una scuola di formazione per terapeuti ad indirizzo Analitico Transazionale all'interno della quale il lavoro terapeutico con i gruppi ricalcava il modello proposto dai Goulding (1983).

All'interno della formazione il training ha sempre previsto lo studio e l'approfondimento delle modalità di intervento terapeutico nel setting di gruppo secondo il modello teorico dell'AT. A questo scopo fu invitato diverse volte Carlo Moiso per presentare la conduzione del gruppo secondo il modello Berniano Classico, i Goulding ed altri esponenti della loro scuola (John McNell, Van Joines ecc...) per illustrare il loro modello. Nel corso degli anni molti collaboratori dell'IFREP, che avevano partecipato a corsi di formazione con i Goulding ed alcuni anche al Matrix, un istituto specializzato nel lavoro con pazienti Borderline secondo il modello proposto dagli Schiff, decisero di sperimentare quest'ultima metodologia di intervento con i gruppi. Questo intervento di Rigenitorizzazione considera il gruppo come la struttura ideale per pazienti con "gravi disturbi di personalità" poiché offre la possibilità di superare la loro problematica simbiotica attraverso sia il "contenimento" della struttura del gruppo terapeutico, sia la tecnica della regressione sistematica. Per approfondire la procedura e l'esperienza realizzata si rimanda alla lettura dei capitoli 11, 12 e 13 di M. L. De Luca (2009).

Negli anni '80 Scilligo approfondì il modello interpersonale proposto da Lorna Benjamin (1999) e iniziò ad integrarlo con l'AT arrivando a fondare il modello

dell'Analisi Transazionale Socio Cognitiva (ATSC), (Scilligo 2009), (De Luca, Tosi, 2012).

Allo scopo di illustrare come il modello dell'ATSC viene utilizzato nel lavoro con i gruppi, di terapia e/o di formazione di seguito riporto alcuni concetti chiave. L'ATSC è un modello integrato di psicoterapia il cui assunto di base è che ciò che permette il cambiamento del Sé della persona è la "relazione". Questo è in accordo con il modello delle relazioni oggettuali (Mitchell, 1988), il modello interpersonale (Benjamin, 2004) e con gli autori che si ispirano al modello dell'AT relazionale (Hargaden-Sills, 2002; Hargaden-Sills, 2003).

Scilligo (2009) definisce il Sé come il precipitato di tutte le esperienze di vita personale derivate dai processi relazionali, anche se in modo non esclusivo, poiché è influenzato sia dalla dotazione genetica che dalle esperienze esistenziali di ogni genere.

Il Sé è in continua trasformazione in base alla qualità delle relazioni che la persona instaura, ed è il precipitato della relazione tra la persona e gli altri importanti nonché del reciproco impatto.

La figura n.1 illustra il processo di strutturazione e revisione continua del Sé. È possibile osservare che, nelle relazioni importanti, il Sé si struttura in un processo di continua interdipendenza per entrambi i soggetti coinvolti, ad esempio sia per il figlio che per il genitore. Entrambi inoltre si proporranno e risponderanno ad "altri importanti" a partire dal loro Sé e, grazie anche a queste nuove relazioni, il Sé potrà essere continuamente rinforzato o ristrutturato.

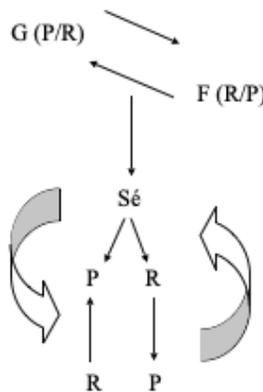


Fig.1 - Processo per la strutturazione e revisione continua del Sé

Le frecce che vanno dal genitore (G) al figlio (F), che si alternano nel ruolo di P (Proponente) e R (Rispondente), indicano il processo relazionale dal quale scaturisce il Sé.

Le frecce P ed R, che partono dal Sé, indicano la posizione di Proponente e Rispondente che la persona assume quando si relaziona con gli altri che, a loro volta, reagiranno come Proponenti e Rispondenti.

Le frecce semicircolari indicano il processo di crescita e continua evoluzione del Sé che scaturisce dalle relazioni.

Questo processo può spiegare l'importanza del rapporto che il terapeuta, il Supervisore o il Didatta, in qualità di "altro importante", può avere sulla crescita dell'individuo sia a livello individuale che a livello di gruppo, e quindi la necessità che questi sia in grado di promuovere un clima relazionale, che faciliti tale sviluppo.

Scilligo (2009) attraverso le ricerche condotte presso il Laboratorio di Ricerca sul Sé e sull'Identità (LARSI), facendo riferimento al modello proposto da Lorna Benjamin (1999), ha ridefinito gli Stati dell'Io di Berne (1971) arrivando ad individuare specifici Stati dell'Io indicatori di benessere e di patologia.

In particolare ha definito gli Stati dell'Io dell'ATSC considerando:

1. Le tre dimensioni riferite alla teoria evuzionistica dell'uomo:

- *Dolore - Piacere*
- *Attivo - Passivo*
- *Potere Relazionale*

Queste dimensioni permettono di descrivere come funziona e si struttura la persona considerando *quanto in modo attivo o passivo si procura piacere o dolore e dà o toglie potere a sé ed agli altri nel portare avanti i propri valori.*

2. La dimensione evolutiva che descrive lo sviluppo biologico e psicologico dell'uomo, facendo riferimento alle fasi evolutive proposte dalla Mahler.

Mediante queste dimensioni Scilligo ha proposto una classificazione di 24 *Stati dell'Io Relazionali* (12 legati al modo in cui la persona si propone all'altro, detti Stati dell'Io Proponente, e 12 legati al modo in cui la persona risponde all'altro, detti Stati dell'Io Rispondente) e 12 *Stati dell'Io Sé* correlati con i modelli relazionali di cui la persona ha fatto esperienza. (Scilligo, 2007).

Si parla di *Stati dell'Io Relazionali del Proponente* quando si fa riferimento ad una persona che dà o toglie potere all'altro nell'iniziare un'azione; si parla di *Stati dell'Io Relazionali del Rispondente* quando si fa riferimento ad un individuo che dà o toglie potere a sé nel rispondere all'azione dell'altro; si parla di *Stati dell'Io Sé* quando si fa riferimento al modo in cui la persona dà o toglie potere a se stessa facendo riferimento alla qualità delle relazioni vissute con gli altri importanti.

Entrambi i due tipi di Stati dell'Io, Sé e Relazionali, si differenziano in:

- quattro Stati dell'Io Genitore (Genitore Libero GL, Genitore Protettivo GP, Genitore Critico GC, Genitore Ribelle GR);
- quattro Stati dell'Io Adulto (Adulto Libero AL, Adulto Protettivo AP, Adulto Critico AC, Adulto Ribelle AR);
- quattro Stati dell'Io Bambino (Bambino Libero BL, Bambino Protettivo BP, Bambino Critico BC, Bambino Ribelle BR). (Fig. 2a e 2b)

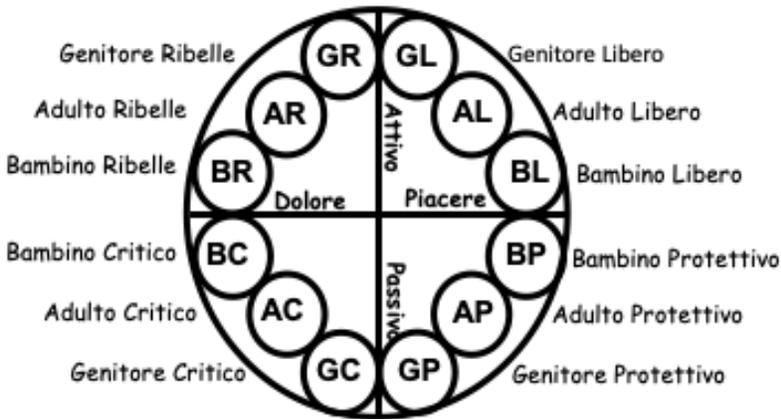


Fig.2 - Gli Stati dell'Io Genitore, Adulto e Bambino definiti nell'Analisi Transazionale Socio-Cognitiva

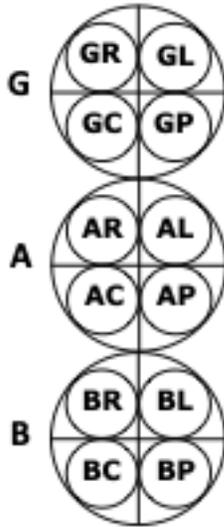


Fig.2b - Gli Stati dell'Io Genitore, Adulto e Bambino definiti secondo l'Analisi Transazionale Socio-Cognitiva e rappresentati usando il diagramma tradizionale dell'AT

Dalle ricerche condotte presso il LARSI è emerso che i principali indicatori di benessere e di patologia possono essere rilevati grazie alla configurazione di specifici profili degli Stati dell'Io. In particolare *il profilo tipico del benessere e dell'attaccamento sicuro* è caratterizzato da una elevata attivazione degli Stati dell'Io *AL, BL, BP e AP* che formano la cosiddetta "Quaterna del Benessere" accompagnati da una attivazione moderatamente alta di *GL e GP* e da una bassa attivazione dei rimanenti Stati dell'Io (Scilligo-Bianchini, 2006).

Partendo da queste considerazioni, e basandoci sul concetto di *Vis Medicatrix naturae* (la spinta dell'uomo all'auto-realizzazione), elaborato da Berne (1968) è fondamentale che un terapeuta, un supervisore o un didatta strutturi un gruppo

in modo tale da modellare e stimolare i partecipanti ad attivare posizioni relazionali improntate ad una *interdipendenza amorevole*, in modo da favorire un impatto costruttivo sul Sé dei singoli membri del gruppo, tale da facilitarne la crescita personale e il benessere. Questo significa che i singoli membri del gruppo potranno attivare gli Stati dell'Io Sé protettivi e liberi, tipici del benessere e dell'attaccamento sicuro.

È importante quindi che come “Proponente” il terapeuta, supervisore e/o didatta per incidere su questo processo sia capace, in base al contesto e mantenendo un atteggiamento di fondo caratterizzato da affettività positiva, di essere “contenitivo” cioè di:

- confrontare l'altro se agisce comportamenti inadeguati, stimolare ed incoraggiare la sua capacità di pensare e muoversi con la propria testa, favorendo così l'autonomia e la differenziazione;
- attivare i seguenti atteggiamenti e comportamenti caratterizzanti specifici Stati dell'Io:
 - lasciare libero di fare (GL);
 - lasciare esprimere i punti di vista dell'altro (AL);
 - accettare l'altro per com'è (BL);
 - sostenere con affetto (BP);
 - spiegare e far capire le cose (AP);
 - ricordare cosa va fatto (GP).

Nel ruolo “Rispondente” sarà importante che il terapeuta, supervisore e/o didatta sia in grado di:

- fidarsi di sé nell'accogliere ciò che viene dall'altro e scegliere liberamente, in base al contesto, come vuole esprimersi. Tutto ciò con una connotazione affettiva positiva, in modo da avere un impatto positivo sull'altro;
- attivare i seguenti atteggiamenti e comportamenti caratterizzanti specifici Stati dell'Io:
 - esprimersi con identità sicura e distinta (GL);
 - esprimersi con propri pensieri e sentimenti (AL);
 - esprimersi con gioia e affetto (BL);
 - accettare affettuosamente aiuto e attenzioni (BP);
 - ascoltare e accettare le proposte dell'altro (AP);
 - adeguarsi all'altro quando è necessario (GP).

Il precipitato delle relazioni legate all'attivazione di questi modi di proporsi e rispondere – caratterizzanti la *Quaterna del Benessere* e dell'attaccamento sicuro- stimola la persona in formazione, sia a livello personale che professionale, a sviluppare un Sé integrato che le consente di sentirsi sicuro e capace di interdipendere nella relazione ossia fare “la danza tra sé e l'altro”.

Sintetizzando, secondo questo approccio è fondamentale che il terapeuta di gruppo e/o individuale, il supervisore o il didatta, sia capace di creare un ambiente relazionale che permetta di promuovere un clima che faciliti lo sviluppo del Sé e di stimolare la persona a sperimentare una relazione antitetica al suo processo di copione. (Mastromarino, 2013).

Facendo riferimento all'ATSC nella nostra pratica clinica con i gruppi a livello

di processo prestiamo molta attenzione alla qualità relazionale che si istaura tra le persone del gruppo e a livello della teoria della tecnica facciamo riferimento principalmente “alla terapia col gruppo” proposta da Berne ed a quella “nel gruppo” proposta dai Gouling.

Di seguito illustriamo come a livello operativo facciamo questa integrazione nel lavoro con i gruppi.

Per quanto riguarda l’ATSC nel lavorare con i gruppi facciamo riferimento al suo presupposto di base, che sostiene che la cura è la relazione e lavoriamo per promuovere un clima di gruppo che permetta lo sviluppo del Sé attraverso il modellamento dell’attivazione degli Stati dell’Io del Proponente e del Rispondente descritti precedentemente.

Nell’utilizzare nel gruppo l’ATSC teniamo inoltre presente che la terapia può essere occasione di una esperienza emotiva correttiva nella quale i diversi membri hanno la possibilità di sperimentare nuove modalità relazionali e quindi uscire dai propri processi di copione.

Durante la fase dell’alleanza usiamo l’ATSC nel momento in cui dopo aver individuato il linguaggio relazionale che un membro del gruppo attiva ci muoviamo in antitesi alla sua modalità relazionale. Per esempio se si tratta di una persona che si adatta passivamente all’altro lavoriamo per stimolare la sua riflessione autonoma, modellando in questo modo una relazione diversa da quella con cui la persona ha familiarità.

Così, per lo stesso motivo quando un componente del gruppo si trova nella fase del riapprendimento proponiamo esercizi ed attività con le quali la persona può sperimentare delle relazioni antitetiche al suo copione per poterne uscire.

Per quanto riguarda la metodologia del lavoro Berniano col gruppo ci è utilissimo tener a mente ed utilizzare il principio generale del suo intervento: *“ogni cosa che una persona agisce nel gruppo può essere la manifestazione del processo di copione della persona”*.

Partendo da questo principio all’inizio del lavoro di un gruppo, dopo aver evidenziato le regole del setting, chiediamo alle persone di parlare tra di loro ed analizziamo le transazioni. In questo modo stimoliamo le persone a rendersi consapevoli del modo in cui ripropongono le modalità tipiche del loro copione allo scopo di definire il contratto o cogliere la contaminazione collegata. Nell’osservare le transazioni attraverso le operazioni berniane consideriamo i tre diversi focus dell’intervento della terapia berniana e quindi analizziamo:

- la proiezione coinvolta nel processo di transfert;
- il dialogo interno implicato nella comunicazione;
- la risposta sociale dei partecipanti all’atteggiamento di uno dei componenti del gruppo allo scopo di individuare i possibili giochi e ricatti che si possono innestare.

Sempre facendo riferimento al gruppo berniano nel corso dell’incontro prestiamo attenzione al controtrasfert e lo utilizziamo in modo differente con i diversi membri del gruppo in base alla fase della terapia che questi stanno attraversando:

- nella fase dell’alleanza per agire l’antitesi;
- nella fase della decontaminazione per: a. descrivere quello che la persona sta facendo in quel momento, b. l’effetto che questo comportamento ha su

noi terapeuti o sugli altri, c. illustrare il processo che è alla base di quel comportamento domandando se gli è familiare;

- nella fase della deconfusione per rimandare la nostra ipotesi interpretativa di come il comportamento agito sia la riproposizione di una modalità relazionale appresa con una o più figure di attaccamento.

Usiamo prevalentemente la metodologia proposta dai Goulding, terapia individuale in gruppo, nella fase della deconfusione quando dopo il riapprendimento constatiamo che la decontaminazione non è sufficiente per il cambiamento. Lavoriamo così individualmente con la persona mentre gli altri partecipanti osservano il lavoro e intervengono, se non vengono chiamati in gioco da noi o dal cliente, solo alla fine del lavoro dando il loro feedback su ciò che hanno osservato o sperimentato. Il feedback può riguardare qualcosa che ha risuonato a livello personale richiamando qualche aspetto del suo copione o qualcosa che un membro del gruppo vuol condividere o dire all'altro, per esempio un'espressione di vicinanza, di rinforzo, di apprezzamento ecc...

Nell'usare questo approccio seguiamo principalmente le seguenti 3 fasi (Mastromarino, 2016):

1. partendo dalla situazione problematica che porta la persona individualmente la situazione in cui la persona ha preso la decisione di copione (elastico);
2. stimoliamo la persona a riconoscere in quella situazione i sentimenti, i pensieri e le azioni che ha attivato per arrivare a prendere una specifica decisione di copione ed a individuare i bisogni che ha dovuto mettere da parte per gestire al meglio quella situazione;
3. stimoliamo la persona a scoprire come oggi, in una situazione diversa da quella di vulnerabilità e di mancanza di potere tipiche dell'età infantile, può ridecidere, esprimersi ed agire in modo libero ed autentico soddisfacendo i propri desideri e/bisogni.

Conclusione

Con questo articolo, nel presentare una possibile integrazione delle diverse metodologie di intervento con i gruppi proposte nella letteratura AT, abbiamo voluto sottolineare l'importanza della terapia di gruppo per la "cura" delle persone che sperimentano un disagio psicologico ritenendo che sia altrettanto valida ed efficace della terapia individuale anche se all'inizio le persone sono riluttanti ad intraprenderla. Crediamo che per molte persone la terapia di gruppo, oltre ad essere meno costosa rispetto all'intervento individuale, possa essere l'opportunità per acquisire quelle competenze relazionali che durante lo sviluppo non hanno avuto la possibilità di apprendere.

Riferimenti bibliografici

Benjamin L. S. (2004). *La Terapia Ricostruttiva Interpersonale: promuovere il cambiamento in coloro che non rispondono al trattamento*. Roma: LAS.

- Berne E. (1971). *Analisi transazionale e psicoterapia*. Roma: Astrolabio.
- Berne E. (1986). *Principi di terapia di gruppo*. Roma: Astrolabio.
- De Luca M.L. (2009). *Psicoterapia e ricerca: dalla teoria alla clinica*. Roma: LAS.
- Mitchell S. (1988). *Gli orientamenti relazionali in psicoanalisi. Per un modello integrato*. Torino: Boringhieri.
- Hargaden H., Sills C. (2002). *Transactional Analysis: a relational perspective*. London: Brunner-Routledge.
- Hargaden H., Sills C. (2003). *Key concepts in Transactional Analysis. Contemporary views*. Vol. 1: *Ego States*. London: Worth Publishing.
- Goulding M., Goulding R. L. (1983). *Il cambiamento di vita nella terapia ridecisionale*. Roma: Astrolabio.
- Mastromarino R. (2006). *Analisi Transazionale: La terapia della ridecisione. Dalla Teoria alla pratica e dalla pratica alla teoria*. Roma: LAS.
- Mastromarino R. (2013). *La gestione dei gruppi. Le competenze per gestire e facilitare i processi di gruppo*. Milano: FrancoAngeli.
- Moiso C. (1985). Ego states and transference. *Transactional Analysis Journal*, 194-201.
- Novellino M. (1990). Unconscious communication and interpretation in transactional analysis. *Transactional Analysis Journal*, 20, 168-72.
- Scilligo P., Bianchini S. (2006). L'Analisi Transazionale Socio-Cognitiva. *Psicologia Psicoterapia e Salute*, 12, 349-371.
- Scilligo P. (2009). *La ricerca Scientifica tra analisi ed ermeneutica*. Roma: LAS.
- Scilligo P. (2009). *Analisi transazionale socio-cognitiva*. Roma: LAS.



La Sicilia nella stanza della terapia

Sicily in the therapy room

Gaetano Sisalli – Psichiatra , Psicoterapeuta, Analista Transazionale Clinico (TSTA)

In this article the author, who is of Sicilian origin and who works and teaches in Sicily, starts from the well-established idea that the cultural factors of the places people belong to, together with their family and personal development, are inner parts of the history of the people we meet in the therapy room as well as of the history of the therapist. Starting from this , the author identifies and describes two aspects, typical of the Sicilian culture, which he encountered in his clinical practice. The first aspect concerns a rule present in the phylogenetic imago of Sicilians, which is connected to the relationship they have with Authority, more specifically with an Authority representing the community or providing somewhat a social advantage. In fact, as pointed out by Bufalino (Bufalino G., 2008), even though Sicily is an island, it must be conjugated in the plural. There are many Sicilies and many cultural groups that don't recognize themselves in the just one overall Sicilian social body. This plurality is held together by individual interests and through duties between individuals, without outside of the existence of any social or public interest. This plural dimension has been maintained through a code that in other social realities may have the connotation of privacy or confidentiality, while in the Sicilian reality it is the code of silence (omertà). The author identifies the way in which this code is displayed in the therapy room and is influential in the therapeutic relationship. The other aspect concerns the relationship that Sicilians have with the Sicilian landscape and in particular with the Etna volcano. This relationship, for Sicilians and especially for the inhabitants of Eastern Sicily, involves a sensory participation, it is loaded of affect, symbols and mythological meanings and it is an element of identity emerging in the therapy room through dreams.

Keyword: Group identity Pluralism, group, relationship.

In questo articolo l'autore , di origini siciliane, che opera e insegna in Sicilia, parte dall'idea , ormai consolidata , che i fattori culturali dei luoghi di appartenenza, insieme a quelli familiari e allo sviluppo personale sono costitutivi della storia delle persone che incontriamo nella stanza della terapia e della storia del terapeuta . A partire da questa idea individua e descrive due aspetti , che caratterizzano la cultura siciliana , che ha incontrato nella sua pratica clinica. Il primo aspetto riguarda una regola presente nell'imago filogenetica dei siciliani che è con-

abstract

IAT Journal - IV • n. 1 - 2018

nessa con il rapporto che questi hanno con l'Autorità , in particolare con quella Autorità che rappresenta la comunità o che è portatrice di un vantaggio sociale. La Sicilia infatti, come scrive Bufalino(Bufalino G., 2008), se pure è un'isola va coniugata al plurale. Ci sono tante Sicilie e tanti gruppi culturali che non si riconoscono in un unico corpo sociale. Questa pluralità è tenuta insieme da interessi individuali e dai doveri fra individuo e individuo, ad esclusione di qualunque interesse sociale e pubblico. Questa dimensione plurale si è mantenuta attraverso l'uso di un codice che in altre realtà sociali può avere a che fare con la riservatezza, mentre nella realtà siciliana diventa omertà. L'autore individua il modo in cui questo codice si manifesta nella stanza della terapia e si interpone nella relazione terapeutica.

L'altro aspetto riguarda invece il rapporto dei Siciliani con il paesaggio siciliano e in particolare con il vulcano Etna. Rapporto che per i siciliani, specie gli abitanti della Sicilia Orientale, implica una partecipazione sensoriale, è carico di affetti, di simbologia e di mitologia e diventa un elemento dell'identità che si manifesta nella stanza della terapia attraverso i sogni.

Parole chiave: Appartenenza, pluralismo, gruppo, relazione

Premessa

La storia delle persone che incontriamo nella stanza della terapia, indipendentemente da quale setting utilizziamo, ci parla del loro sviluppo personale, familiare ma anche culturale (A.P.A., 2004) (American Psychiatric Association, 2014). Sviluppo culturale che ha plasmato l'identità dei nostri pazienti ma anche la nostra, così come il modo con cui ci relazioniamo nei diversi setting.

Noi siamo un insieme di relazioni con persone fatti e contesto ambientale. Possiamo ipotizzare che il nostro sviluppo avviene attraverso un insieme di attività quotidiane da cui "interiorizziamo", a volte incorporiamo un insieme di valori, abilità, conoscenze e modi di pensiero del nostro contesto storico-sociale .

Come sostiene Ingold: (Ingold, 2001, p. 108)

Organismi e persone non sono gli effetti di cause molecolari e neurali, di geni e di tratti, ma esempi del dispiegamento di un campo totale di relazioni. Organismi e persone sono formate da relazioni che sono creatrici attraverso la loro attività (...). Alla fin fine, non sono poi gli organismi e le persone che un mezzo attraverso il quale delle relazioni costruiscono altre relazioni.

Le affermazioni di Ingold richiamano quanto affermato da altri antropologi, neuroscienziati, biologi, filosofi (Bateson, 1979) (Bateson, 1972) (Cole, 1996) (Damasio, 1994) (Maturana, 1984) (Merleau-Ponty, 2003) (Bachelard, 2006) (Augè, 2009) e danno l'idea di un ambiente che non è una realtà neutra ma intessuto nella vita delle persone tanto che individuo e ambiente formano una coppia inseparabile (Ingold, 2001).

Da ciò deriva l'idea che "le culture" non sono entità ma dimensioni processuali di pratiche apprese nella partecipazione comunitaria, utilizzate in vario modo, modificate e trasmesse nel tempo.

Insomma le persone, la società in cui queste vivono e l'ambiente sono una rete di relazioni, e il singolo individuo rappresenta un nodo di questa rete in cui ogni parte prende forma con tutte le altre parti che lo hanno reso ciò che è (Bollas, 2010); Hillman, 2004); Lingiardi, 2017).

Per parlare di Sicilia e di sicilianità come attributo delle persone che sono nate e vissute in Sicilia dobbiamo fare riferimento ad una cornice culturale che caratterizza l'isola, in particolare ad un sistema di valori, un corpo di codici linguistici e comportamentali, un insieme di ideologie che caratterizzano questa particolare cultura, ma anche all'isola in quanto isola con le sue caratteristiche ambientali, il suo clima, la sua storia, le sue storie narrate, i suoi popoli.

In questo articolo, partendo da un breve resoconto storico in cui sarà messa in evidenza la pluralità della cultura siciliana e l'impatto che questa pluralità ha nella costruzione dell'identità del popolo siciliano e della sicilianità, descriverò brevemente la costituzione di un codice linguistico caratterizzato dall'omertà. Questo codice del silenzio, particolarmente evidente nei soggetti associati alle famiglie mafiose, in modo inconsapevole caratterizza la dinamica relazionale tra le persone in particolare quando sono in gioco aspetti connessi al potere e agli affetti. Questa dinamica, anche se in modi differenti, si riverbera anche nella relazione terapeutica sia nel setting individuale che di gruppo. A questo proposito

saranno riportati due esempi tratti dalla esperienza personale. Il modello teorico di riferimento nella descrizione dei due esempi è quello dell'Analisi Transazionale Psicodinamica Relazionale. (Novellino, 2004, 1984; Hargaden, 2002; Little, 2020; (Sisalli, 2016; Little, 2011).

Nell'ultima parte si riporta invece il modo in cui un aspetto caratteristico del paesaggio della Sicilia Orientale entra a far parte della costruzione dell'immagine di sé come *mindscape* o oggetto evocativo (Lingiardi, 2017) (Bollas, 2010). Il paesaggio smette di essere qualcosa di altro da sé per diventare parte di sé che può essere rappresentata attraverso i sogni.

La Sicilia e la sicilianità

La Sicilia è un'isola al centro del Mediterraneo tra Africa ed Europa, crocevia nei secoli di culture che si sono incontrate, scontrate, contaminate.

Terra di straordinaria bellezza, tanto da fare dire a Goethe nel suo lungo viaggio in Italia durato due anni (1786-1787) *“L'Italia senza la Sicilia non lascia immagine alcuna nello spirito. Qui è la chiave di ogni cosa”* (Goethe, 2013, p. 24), la Sicilia ha rappresentato una parte importante nella storia dei popoli del Mediterraneo, che un tempo veniva considerata la storia del mondo (conosciuto). (Holm, 1980).

La Sicilia ha cambiato tanti padroni e le sue sorti sono state spesso determinate da potentati stranieri.

Agli abitanti originari si aggiunsero da oriente Fenici e Greci (Bérard, 1963), dall'Africa i Cartaginesi. Questi portarono il commercio universale, mentre i greci portarono la civiltà (Siculo, 2016). A queste due popolazioni subentrarono i Romani e la Sicilia divenne una parte importante dell'Impero (Livio, 2007) (Bejor, 1983). In quel periodo venne introdotto il cristianesimo che vedrà in Sicilia decine di martiri e santi alcuni dei quali sono famosi anche nel resto d'Europa. Tra questi ricordiamo Santa Rosalia a Palermo, Santa Lucia a Siracusa e Sant'Agata e sant'Euplio a Catania e ancora San Vito Martire venerato in Boemia, Sassonia, e a Praga (Gregorio, 2018)

Dopo la caduta dell'Impero Romano i Barbari distrussero nel 400 d.c. la Sicilia e solo un secolo dopo i Bizantini riconquistano l'isola.

Nell'800 arrivarono gli arabi che in 100 anni conquistarono l'intera isola, dominazione che ha lasciato importanti tracce nella cultura e nell'architettura dell'isola, tanto da far ritenere che il popolo Siciliano si costituisce in questo periodo storico. (Maurici, 2010; Amari, 2002).

Nell'anno 1000 vennero da Nord i Normanni (di origini danesi e norvegesi, nelle loro migrazioni si erano prima stabiliti nel Nord della Francia in quella che chiamarono Normandia) (Martin, 2018).

Nel 1200 la Sicilia passò agli Svevi (di origine tedesca) e fu in quel periodo che regnò il grande Federico II chiamato *“Stupor Mundi”* (Renda, 2012; Marrone, 2014).

A questa breve dominazione seguì un periodo di avvicendamenti tra Angioini (francesi) e Aragonesi (spagnoli), a cui nel 1400 subentrò il Regno di Spagna e la Sicilia fu spagnola per 200 anni (Mack Smith, 2009). A questo proposito scrive Sciascia *“che se la Spagna è, come qualcuno ha detto, più che una nazione un*

modo di essere, è un modo di essere anche la Sicilia; e il più vicino che si possa immaginare al modo di essere spagnolo". (Sciascia, 1996, p. 13; Benigno, 2017; Piazza, 2016).

Nel 1700 la Sicilia visse un' altro periodo difficile infatti passò ai Savoia (Piemontesi) per finire sotto la dominazione austriaca e tornare nell'orbita Spagnola con i Borboni (De Lorenzo, 2013).

Nel 1860 la Sicilia viene annessa al regno d'Italia, a seguito dell'impresa di Garibaldi (Riall, 2007), impoverendosi a causa dell'amministrazione piemontese che sottrasse denaro all'isola (attraverso la tassazione) a vantaggio del Nord. (Mack Smith, 2009; Correnti, 2002).

In questa fase storica inizia il brigantaggio e si organizzano le cosche mafiose che ancora oggi sono una realtà purtroppo esportata in tutto il mondo (Norwich, 2018).

Questo velocissimo flash storico ci mostra come la Sicilia sia stata sempre un possesso ambito da popolazioni allettate dal desiderio di dominio e ricchezza, questo fa sì che nel paesaggio, nei costumi, nei monumenti ci siano tratti che ricordano l'Italia, la Grecia, la Spagna, l'Oriente, e l'intreccio di tutte queste influenze compongono qualcosa di unico.

Il Siciliano ha imparato a vivere con tutti questi padroni e come tutti i popoli oppressi è diffidente ed ha generato un codice linguistico e gestuale¹ che serve a dissimulare il suo pensiero, a trasmetterlo con giri di parole oscure, prendendosi gioco del potente o dello straniero².

Queste multiple appartenenze hanno realizzato nei siciliani una ambivalenza tra "l'appartenenza" e la "disappartenenza". Questa si caratterizza da una parte nella consapevolezza di un passato glorioso e importante (tanto che il più umile si sente nobile³) e nella difesa dell'appartenenza alla "terra di Sicilia", dall'altra in un individualismo difensivo che porta con sé l'assenza di un "Noi" (Fiore, 1997).

Il "Noi" viene coniugato all'interno della famiglia che ha una rappresentazione forte nella cultura siciliana, rappresentazione forte che si contrappone ad una debole rappresentazione del sociale e dell'individuo nel sociale.

Un effetto di questo Noi coniugato all'interno della famiglia lo possiamo cogliere nella riservatezza dei sentimenti per cui per un siciliano non è opportuno mostrare in pubblico quello che prova. Inoltre questo valore familiare vincolante ("la famiglia unita", "l'onore della famiglia") fa sì che il Noi familiare si contrapponga ad un "non-Noi" tanto da far ipotizzare che la costruzione dell'identità che caratterizza il popolo siciliano si fonda sulla differenza-diffidenza da quanto viene di volta in volta considerato non-Noi (Fiore, 1997).

1 Alcuni fanno risalire l'origine di questo linguaggio ai primi tiranni di Siracusa che proibivano le conversazioni. Se pure sembra una leggenda non appare priva di senso (Tuzet, 1988)

2 "noi Siciliani siamo stati avvezzi da una lunghissima egemonia di governanti che non erano della nostra religione, che non parlavano la nostra lingua, a spaccare i capelli in quattro. Se non si faceva così non si sfuggiva agli esattori bizantini, agli emiri berberi, ai viceré spagnoli... Sono venticinque secoli almeno che portiamo sulle spalle il peso di magnifiche civiltà eterogenee, tutte venute da fuori già complete e perfezionate, nessuna germogliata da noi stessi, nessuna a cui abbiamo dato il 'la'; noi siamo dei bianchi quanto lo è lei, Chevalley, e quanto la regina d'Inghilterra; eppure da duemila cinquecento anni siamo colonia" (Tomasi di Lampedusa, 2013, p. 176-178).

3 "calpestati da una diecina di popoli differenti essi credono di avere un passato imperiale che dà loro diritto a funerali sontuosi" (Tomasi di Lampedusa, 2013, p. 183).

La Sicilia non può essere compresa come una realtà unica, la Sicilia infatti, come scrive Bufalino (Bufalino, 2008), se pure è un'isola va coniugata al plurale. Ci sono tante Sicilie⁴ e tanti gruppi culturali che non si riconoscono in un unico corpo sociale. Questa pluralità è tenuta insieme da interessi individuali e dai doveri fra individuo e individuo, ad esclusione di qualunque interesse sociale e pubblico (Fiore, 1997). Questa dimensione plurale si è mantenuta attraverso un codice che in altre realtà sociali può avere a che fare con la riservatezza, mentre nella realtà siciliana, utilizzata ed enfatizzata dalla mafia, diventa omertà.

Questa dimensione del silenzio è talmente presente nei modelli educativi siciliani che consente ad un presidente della regione siciliana, contestato per la nomina di un assessore alla cultura non gradito, di dichiarare durante una intervista, con tono compassionevole e di sufficienza, che “la gente per bene non parla, resta a casa”. La dimensione educativa del silenzio assolve in questo caso a una doppia funzione mantenere il potere nel ristretto ambito familiare e non opporsi al potere del governatore e alle sue scelte. Il Presidente della regione rivolgendosi alle persone per bene fa un appello che deriva dal suo modello educativo di persona per bene e certamente non appartenente a famiglia mafiosa.

A questa dimensione, che caratterizza il modello sociale culturale dei Siciliani in modo trasversale alle sue varie componenti, va aggiunta la dimensione del fatalismo⁵ determinata da una sorta di destino schiacciante legato anche alle fatalità della natura (eruzioni, terremoti, inondazioni, siccità) e dell'immobilismo per cui, ci si sente dire spesso che, “è inutile fare qualcosa per cambiare tanto non cambierà nulla” (perché il cambiamento non appartiene al popolo ma al dominatore di turno che impone le proprie leggi, pertanto il cambiamento ripropone un nuovo dominatore con cui fare i conti e non un cambiamento interiore)⁶.

Queste due dimensioni, che caratterizzano il modello culturale siciliano e cioè l'omertà e il fatalismo, hanno un impatto nella relazione terapeutica per cui il terapeuta può essere vissuto come il nuovo dominatore, portatore delle sue regole, a cui dover obbedire, “purtroppo”, adattandosi in modo compiacente ma super-

4 “Vero è che le Sicilie sono tante ☹., non finiremo mai di contarle. Vi è la Sicilia verde del carrubo, quella bianca delle saline, quella gialla dello zolfo, quella bionda del miele, quella purpurea della lava... Ogni siciliano è, di fatti, una irripetibile ambiguità psicologica e morale” (Bufalino, 2008).

5 “D'altronde vedo che mi sono spiegato male: ho detto i Siciliani, avrei dovuto aggiungere la Sicilia, l'ambiente, il clima, il paesaggio. Queste sono le forze che insieme e forse più che le dominazioni estranee e gl'incongrui stupri hanno formato l'animo: questo paesaggio che ignora le vie di mezzo fra la mollezza lasciva e l'asprezza dannata; che non è mai meschino, terra terra, distensivo, umano, come dovrebbe essere un paese fatto per la dimora di esseri razionali; questo paese che a poche miglia di distanza ha l'inferno attorno a Randazzo e la bellezza della baia di Taormina, ambedue fuor di misura, quindi pericolosi; questo clima che c'infligge sei mesi di febbre a quaranta gradi; li conti, Chevalley, li conti: Maggio, Giugno, Luglio, Agosto, Settembre, Ottobre; sei volte trenta giorni di sole a strapiombo sulle teste; questa nostra estate lunga e tetra quanto l'inverno russo e contro la quale si lotta con minor successo; Questa violenza del paesaggio, questa crudeltà del clima, questa tensione continua di ogni aspetto, questi monumenti, anche, del passato, magnifici ma incomprensibili perché non edificati da noi e che ci stanno intorno come bellissimi fantasmi muti; tutti questi governi, sbarcati in armi da chissà dove, subito serviti, presto detestati e sempre incompresi, che si sono espressi soltanto con opere d'arte per noi enigmatiche e con concretissimi esattori d'imposte spese poi altrove; tutte queste cose hanno formato il carattere nostro che rimane così condizionato da fatalità esteriori oltre che da una terrificante insularità di animo”. (Tomasi di Lampedusa, 2013, p. 179).

6 “Se vogliamo che rimanga tutto com'è, bisogna che tutto cambi” (Tomasi di Lampedusa, 2013, p. 49).

ficiale, o a cui sottrarsi opponendo il silenzio , mentre la condizione di sofferenza diventa il destino a cui soccombere.

Omertà maschile e omertà femminile

Al termine omertà , che non ha un corrispettivo nelle altre lingue, Pitirè⁷ dà il significato di “*omineità*” (Pitirè, 1889) nel senso della qualità di essere uomo, cioè serio, sodo, forte, facendone derivare la parola dal latino *virtus*, cioè governo di se stesso. Altri fanno discendere omertà dal latino *umilitas* (che significa umiltà), per cui l’ omertà in quanto umiltà rappresenterebbe una virtù.

Pitirè scrive che l’omertà è un sentimento tutto proprio che “*consiste nel rendersi indipendente dalle leggi sociali... nel risolvere tutte le controversie o con la forza , o tutto al più con l’arbitrato dei più potenti rappresentanti la omertà della contrada.... Base e sostegno dell’omertà è il silenzio, senza di questo l’omu non potrebbe essere omu*” (Pitirè, 1889, pp. 294-295). Chi viene meno al silenzio e al segreto è considerato dalla collettività non più un uomo, ma un ominicchio, un mezzo uomo, un quaquaraquà

A conferma di quanto sostiene riporta dodici proverbi siciliani, molti dei quali ancora in uso, tra cui “*l’omu chi parra assai, nun dici nenti. L’omu chi parra picca è sapienti*” (l’uomo che parla molto non dice niente, l’uomo che parla poco è saggio); “*Parrari picca e vistiri di pannu mai nun ha fattu dannu*” (parlare poco e vestire di panno – in modo discreto – non ha mai fatto danno); “*Vucca si e parola no*” (va bene la bocca ma non la parola). A questo proposito il Pitirè riporta un racconto in cui “Parlare” e “Mangiare” si rivolsero al Re Salomone perché ognuno potesse utilizzare la bocca in modo completo. Il Re Salomone sentenziò che al povero apparteneva solo il “Mangiare” e non il “Parlare” perché il povero meno parla e meglio è (Pitirè, 1889).

La parola omertà non ha un corrispettivo nelle altre lingue europee e viene tradotta con una parola composta per cui in inglese omertà diventa “code of silence – rule of silence”, in francese “loi du silence”, in spagnolo “ley del silencio”, in tedesco “Gesetz des Schweigens”. Nelle lingue indoeuropee la parola omertà rinvia ad un codice, ad una legge che riguarda il silenzio.

Il codice o la legge del silenzio omertoso sembra personificare una assenza, l’assenza appunto della parola, un silenzio che va temuto, interpretato ,un silenzio che è realtà culturale (Augè, 2000)⁸, un silenzio che rinvia alla difesa di una verità contro il potere della parola. In Sicilia il silenzio è “sacro” o è “d’oro” e manifesta da una parte una riservatezza dei sentimenti che non vanno mostrati agli altri, e dall’altra una riservatezza che impone di non mischiarsi dei fatti degli altri.

Una legge del silenzio che rappresenta “*una forma esasperata di individualismo in cui agiscono, in duplice e inverso movimento, le componenti dell’esaltazione virile e della sofisticata disgregazione*” (Sciascia, 1996, pp. 20-21).

7 Medico siciliano vissuto tra l’ottocento e i primi del novecento (1841-1916), ideatore di una demopsicologia (psicologia del popolo) che aveva l’obiettivo di studiare i fenomeni socio-culturali come eventi naturali.

8 Studi etnografici hanno dimostrato l’importanza culturale del silenzio nel preservare la sanità dell’esistenza comunitaria in tre culture nigeriane (Medubi, 2010).

Il silenzio dell'omertà può essere, superato attraverso l'uso della metafora, che i siciliani ben conoscono. La metafora così come il silenzio che caratterizza l'omertà con le sue allusioni, le sue ambiguità, dà spazio a diverse interpretazioni e conseguenti azioni (Guastella, 1977; Satriani, 1979).

Possiamo considerare il codice che caratterizza il silenzio omertoso come l'attualizzazione simbolica dell'oppressione, di ciò di cui non si può parlare e in genere ciò di cui non si può parlare è la sopraffazione, ciò di cui non si può parlare appartiene a memorie traumatiche (Beneduce, 2010)

La memoria dei siciliani è stata continuamente fratturata dalla storia che l'ha vista oggetto di continui passaggi di popoli stranieri conquistatori, una memoria di traumi incorporati nella propria cultura di appartenenza (Augè, 2000). Una cultura che in questa frammentazione continua non si è autodeterminata e ha dovuto fare i conti con il potere di un altro sempre diverso (Sironi, 2018; Foucault, 2005).

Judith Butler riprendendo Foucault sostiene che siamo abituati al potere come a qualcosa che viene imposto dall'esterno, ma il potere forma il soggetto e ne delinea le condizioni della sua esistenza e del suo desiderio.

Ella ipotizza che ciò a cui ci opponiamo e anche ciò da cui dipendiamo per la nostra esistenza e proteggiamo assoggettandoci. Attraverso l'assoggettamento ci soggettivizziamo.

Li dove le categorie sociali garantiscono un'esistenza sociale riconoscibile e durevole, spesso si preferisce abbracciare tali categorie, anche se operano al servizio dell'assoggettamento, piuttosto che non avere alcuna esistenza sociale (Butler, 2005, p. 24).

In Sicilia la famiglia tende a soddisfare il bisogno di protezione e di accudimento, sviluppando modelli di dipendenza. La soddisfazione di accudimento e protezione prescrive l'identificazione nei codici di cui la famiglia è portatrice. Il gruppo sociale oltre a dare senso al mondo si identifica con la famiglia, questa identificazione diventa un'impedimento rispetto al pensarsi nella diversità. La famiglia come campo psicologico tende a far coincidere i suoi membri con se stessa. (Dondoni, 2006)

Il codice culturale del silenzio, che probabilmente rappresentava la modalità culturalmente appresa e trasmessa per sopravvivere alle ripetute memorie traumatiche dell'oppressore straniero e contemporaneamente il modo per sopravvivere ai continui cambiamenti culturali, diventa il cavallo di troia per la mafia, che, esasperandone il senso a proprio vantaggio, diventa il nuovo oppressore⁹. Questa volta l'oppressore non viene da lontano, non è straniero, viene da dentro, l'oppresso diventa oppressore di se stesso (Craparo, Ferraro, 2017).

Riprendendo la storia di Re Salomone sembra che il "Mangiare" ha conquistato il "Parlare" e al "Parlare" è rimasta solo la bocca di cui non sa che farsene.

Nei due esempi che seguiranno cercherò di mostrare in che modo il codice dell'omertà può presentarsi nella relazione terapeutica in un setting individuale

9 La mafia non ha valori propri da proporre ad altri, ha valori siciliani che interpreta in modo rigido e che sono strumentalmente utilizzati per il raggiungimento dei propri obiettivi organizzativi (Fiore, 1997).

e in setting di gruppo e come questo codice può essere colto e utilizzato in modo trasformativo, uscendo dal vincolo difensivo della cultura siciliana, per cui il cambiamento risiede solo nel sovrano, per accedere al permesso di guardare ad un possibile Noi sociale che comprende quello che fino a quel momento era considerato un non-Noi.

La metodologia utilizzata, nei due esempi riportati, fa riferimento all'Analisi Transazionale Psicodinamica Relazionale (Moiso, 1990; Novellino, 2004; Little, 2020; Little, 2011; Sisalli, 2016) che attraverso l'ascolto empatico e l'utilizzo del controtransfert consente di cogliere le differenze e le somiglianze e utilizzarle come modellamento per superare la diffidenza su cui si fonda, come sostiene Fiore (1997), la costruzione dell'identità culturale siciliana.

Da un ricordo

Il ricordo di un mio paziente, siciliano di varie generazioni e originario di un paesino dell'interno della Sicilia, può aiutarci a comprendere il senso del silenzio nella cultura siciliana e come questo viene trasmesso tra le generazioni.

Questo mio paziente aveva l'abitudine di abbassare improvvisamente il tono della sua voce (come se qualcuno potesse ascoltarlo) ogni qual volta la sua narrazione comprendeva una persona di rilievo pubblico e sociale o qualche evento significativo della sua vita, in cui entravano in gioco i suoi familiari e, spesso, interrompeva la sua narrazione. Questo non accadeva nelle narrazioni in cui menzionava soggetti da lui considerati alla pari o inferiori (nel suo sistema di riferimento) su un piano sociale, colleghi, compagni di scuola, o affettivo, moglie, amici, figlio. Se per caso ponevo delle domande o sottolineavo l'evento Antonio (nome di fantasia) incrociava la mia comunicazione interrompendo comunque la prosecuzione della sua narrazione, che rapidamente si chiudeva. Rispetto al suo personale codice del silenzio questo paziente sembrava mettere sullo stesso piano personaggi "pubblici" (politici, professionisti famosi, professori universitari conosciuti in città) o "autorità" affettive (tra cui i genitori, e parenti per lui autorevoli, appartenendo egli ad una famiglia conosciuta in città).

Non essendo presenti tratti paranoici in Antonio mi sono più volte interrogato rispetto alla possibilità che questo evento riguardasse la nostra relazione. Mi interrogavo anche rispetto al fatto che non avessi alcuna reazione controtransferale di disappunto (Novellino, 1984; Woods, 1995; Little, 2011; Novellino 2004) per il suo comportamento in seduta, comportamento che era in conflitto con la regola fondamentale del setting (Novellino, 2010). Proprio questa differenza nel mio controtransfert, rispetto ad altri pazienti che interrompevano le loro verbalizzazioni durante le sedute o si ritiravano rispetto a stimolazioni, mi ha spinto a verificare insieme al paziente il significato di questo evento. In uno di questi eventi chiesi al paziente se c'era qualche cosa nella nostra relazione che non gli consentiva di proseguire le sue narrazioni quando parlava di personaggi importanti del suo presente o del suo passato. Sembrò sentirsi sollevato dalla mia domanda e dalla mia accoglienza empatica della sua difficoltà (Tudor, 2011) (H. Hargaden, 2002), iniziò a raccontarmi di un suo ricordo "Uno dei miei ricordi di bambino è quello di mia nonna, la madre di mio padre, che mi intima, di volta in volta, di non riferire agli altri quello di cui mi ha parlato o quello che abbiamo

fatto insieme a volte anche quello che ho mangiato, se voglio essere un “ometto”. Questi episodi, accaduti più volte nella sua vita, erano incomprensibili, per Antonio, anche se non avvertiva che ci fosse nulla di male nella richiesta della nonna per il fatto che quella donna era interiorizzata come buona, gentile, affettuosa, sempre disponibile, gli insegnava a leggere o gli preparava il dolce che gli piaceva o gli permetteva di mangiare qualche biscotto in più, per accontentare la sua golosità. E aggiunse “riuscire a non dire neppure a mia madre che la nonna mi aveva fatto mangiare un biscotto in più mi faceva sentire forte e grande, ma come tutti i bambini spesso non riuscivo a tenere per me questi piccoli segreti. Grande fu la mia meraviglia quando anche mia zia, donna di grande generosità e bontà, in un paio di occasioni mi diede le stesse raccomandazioni”.

Questa “rivelazione” (che avvertivo come qualcosa di sperimentato nella mia infanzia), che aveva rotto il muro del silenzio nella relazione terapeutica, ci aiutò a comprendere che il non riferire non era legato al contenuto di ciò che era accaduto o alla qualità dell’evento ma il non dire apparteneva ad una “regola” più ampia che recitava “*non è buona cosa parlare agli altri di ciò che si fa in famiglia, se vuoi diventare un uomo devi imparare a non parlare di quello che fai*”. “**Non Parlare**” è qualcosa di più e di diverso che tenere segreti. Il segreto rinvia ad un oggetto, qualcosa di particolare che può turbare l’altro, qualcosa di cui è meglio non sapere o a qualcosa di cui sono venuto a conoscenza e non devo rivelare, in genere si tratta di un abuso o una violenza subita o un trauma. Il segreto rimanda, comunque, alla rivelazione di una verità. Il “non parlare”, in questo caso, ha una valenza culturale (Augè, 2000), è una dimensione filogenetica, non ha un oggetto di riferimento, ha una caratteristica più generale, è un tacere senza evento, è un tacere per il tacere è una regola di sé costitutiva dell’Io e rinvia alla promessa dell’acquisizione di una qualità, quella di diventare uomini.

Attraverso la riattualizzazione del suo ricordo e la condivisione della mia esperienza simile alla sua il mio paziente recuperò, nel lavoro terapeutico, il disagio che aveva vissuto da bambino nel tentativo di comprendere se c’erano delle cose che potevano essere dette e, qual ora ci fossero state, come poteva distinguerle o se c’erano dei criteri a cui poteva fare riferimento per non sbagliare. Non avendo soluzione aveva optato per “*non va bene dire agli estranei quello che fai se vuoi diventare un uomo*”. Nel tempo gli estranei diventarono tutti quelli che non appartenevano alla famiglia. La famiglia era diventata l’imago sociale interiorizzata (Burrow, 2011).

Nell’episodio descritto la regola del silenzio ha assunto nel setting terapeutico una dimensione transferale in cui io rappresentavo l’estraneo, il potere da cui difendersi ma anche il testimone del suo essere diventato uomo. Nella dinamica relazionale è come se nel momento in cui Antonio sta per “raccontare” sta compiendo una trasgressione si sta tradendo, sta tradendo il suo codice familiare e la sua convinzione per cui il Genitore culturale (Drego, 1996) interviene ponendosi come sorvegliante del ricordo dell’esperienza infantile connessa al codice familiare del silenzio per riattualizzare il comportamento difensivo nella relazione terapeutica. Parlare significa trasgredire la regola dell’omertà che per il maschile rappresenta un segno di forza e di virilità, mentre per il femminile l’assoggettamento e la condiscendenza ad una regola familiare fondamentale e necessaria a mantenere salda la famiglia.

Nella relazione terapeutica il Bambino di Antonio da una parte ha bisogno di essere ascoltato dall'altra teme di sbagliare e di comprometersi tradendo la propria famiglia. Quando coglie l'origine di questo comportamento inconsapevole può rimettere in discussione la sua convinzione e riorientare la relazione terapeutica su un piano di alleanza piuttosto che sulla difesa della famiglia interna, guardando al terapeuta non come al sovrano ma come un compagno di viaggio. Per me è stato importante cogliere nella relazione terapeutica e nel mio particolare controtransfert la presenza di un modello educativo e culturale che mi accomunava al paziente. Questo mi ha aiutato a comprendere meglio le difficoltà di Antonio e di alcuni pazienti ad accettare le regole del setting e di altri a opporsi al cambiamento intraprendendo una lotta di potere.

Riflettendo su questi ed altri episodi ho considerato questi eventi come un addestramento inconsapevole e transgenerazionale, una eredità culturale, in cui è possibile leggere i temi fondanti della cultura siciliana, un vero e proprio copione culturale (Miglionico, 2009) a cui pazienti e terapeuti di cultura siciliana si sono assoggettati soggettivandosi successivamente attraverso la diffidenza verso l'estraneo, l'omertà e la famiglia come unico centro sociale di appartenenza.

Di tutti questi aspetti ne tengo adesso conto nel mio lavoro terapeutico con pazienti di origine siciliana.

In gruppo

In un momento della vita di un gruppo di terapia, in cui sembrava che i componenti del gruppo facessero fatica ad affrontare questioni personali, uno di loro, Giuseppe (nome di fantasia) che aveva parlato in una seduta del suo malessere vissuto nell'ambiente di lavoro e del suo desiderio di trasgressione e di giustizia, conclude il suo discorso dichiarando che aveva trovato la sua soluzione al problema nel silenzio. A questa affermazione fanno subito eco due altri componenti del gruppo che a voce alta e sorridendo pronunciano la parola "omertà". Parola che viene accolta da tutto il gruppo con un sorriso di consenso.

Questo evento sembra rappresentare una dimensione interiorizzata e condivisa nel gruppo in una dimensione transpersonale, manifestata fenomenologicamente attraverso il sorriso. Tutti sanno di cosa si sta parlando, non sono necessarie le parole.

Sembra essersi realizzato un paradosso linguistico nel gruppo nel momento in cui il componente del gruppo parla di ciò di cui non si può parlare. Nel parlare della sua decisione di utilizzare il silenzio come mezzo per ribellarsi al potere, sta rompendo il codice del silenzio a cui aveva fatto riferimento, codice a cui si era connesso in modo automatico come soluzione per combattere il sentimento di sopraffazione e che successivamente aveva condiviso con il resto del gruppo.

Ma di quale potere sta parlando il componente del gruppo, a quali ingiustizie fa riferimento, da cosa si sente oppresso (Deaconu, 2013). Se analizziamo questa comunicazione come comunicazione inconscia (Novellino, 2004) possiamo ipotizzare che in questa comunicazione il paziente si riferisce a sé nella sua esperienza fuori dal gruppo ma anche alla relazione con gli altri componenti del gruppo e con il terapeuta, e sta descrivendo una modalità che caratterizza il

gruppo (Sisalli, 2016) nella gestione del potere . Il paziente piuttosto che opporre il silenzio per esercitare il suo potere parla del modo in cui si opporrà al potere del terapeuta e alle sue regole, o a ciò che nel suo sistema di riferimento sarà ritenuto ingiusto. La condivisione, complice, di altri componenti del gruppo ci dice della possibilità che anche altri componenti possano utilizzare lo stesso codice. Le regole del terapeuta possono rappresentare le nuove leggi del dominatore di turno ma anche il suo silenzio può essere letto come collegato al codice del silenzio omertoso e un modo per manifestare il proprio potere. Attraverso la sua narrazione possiamo leggere il rischio che si realizzi nel gruppo, tra i suoi componenti e tra i suoi componenti e il terapeuta, quanto caratterizza il mondo esterno e cioè un gioco di assoggettamento e di soggettivizzazione, la cui soluzione è il non dire o il fare finta di dire. Come dice Don Fabrizio nel Gattopardo *“Se vogliamo che rimanga tutto com’è, bisogna che tutto cambi”* (Tomasi di Lampedusa, 2013, p. 49). Il paziente sta rappresentando il suo copione culturale e familiare per mantenerlo così com’è.

In questo contesto terapeutico è risultato utile far emergere in gruppo che la comunicazione di Giuseppe riguardava il gruppo e la storia personale di ognuno dei componenti del gruppo compreso il terapeuta, piuttosto che lavorare individualmente sulla modalità con cui il paziente aveva affrontato il problema. L’utilizzo del gruppo ha consentito un processo di condivisione e di riflessione in cui i diversi componenti si sono potuti confrontare rispetto alle modalità di gestione del potere dentro e fuori dal gruppo e ai modellamenti familiari e sociali a cui si era assoggettati. Come nell’esempio precedente nel dire viene spezzata la consegna del silenzio e, nel condividere l’imago filogenetica, viene resa possibile un’alternativa all’assoggettamento culturale. Il recupero della dimensione culturale, soggiacente alla decisione del componente del gruppo, che intima di trovare una soluzione autonoma al problema di giustizia, che intima al paziente di farsi giustizia da solo dimostrando di essere uomo, consente di uscire dal vincolo culturale che c’è un onore da difendere (Pitrè, 1889) e permette di contattare una sofferenza di cui prendersi cura. Nell’affrontare in gruppo la dicotomia familiare-sociale questa viene superata attraverso la condivisione emotiva nel qui e ora delle dinamiche relazionali dell’appartenenza e nella condivisione delle proprie storie, liberandosi della necessità della diffidenza come elemento costitutivo dell’identità. La consapevolezza che per appartenere si è rinunciato ad essere se stessi e che si è riconosciuti se non si è se stessi apre le porte alla delusione e alla sofferenza, ma anche alla possibilità di trovare una soluzione. Per essere se stessi bisogna rinunciare ad essere se stessi .

Questo passaggio trasformativo dall’onore familiare da mantenere al prendersi cura del dolore, per un siciliano, probabilmente avviene attraverso il recupero e l’integrazione dentro il sé della storia di oppressione che hanno vissuto i suoi progenitori. Questo recupero può consentire la possibilità di venire fuori dalla necessità di difendersi chiudendosi dentro il proprio individualismo, sostenuto dalla regola del silenzio. In gruppo questo processo trasformativo può avvenire attraverso l’attivazione di istanze relazionali in cui all’lo della soggettivizzazione che contrappone un Noi familiare a un non-Noi sociale, può essere aggiunto il Noi dell’appartenenza sociale (Tudor, 2014).

Un luogo nella mente: l'Etna.

Il rapporto che ognuno di noi ha con il paesaggio va oltre la contemplazione. Il paesaggio è il luogo della meraviglia di quando eravamo bambini, il luogo attraversato con i genitori, il luogo narrato dai nonni con le loro storie, è il luogo degli odori, dei suoni, un luogo in cui viene coinvolto il corpo con i suoi organi di senso, un luogo carico di memorie e di affetti tanto da diventare parte di sé. (Lingiardi, 2017).

Zanzotto utilizza il termine "Paesaggire" (Zanzotto, 2013) per indicare lo stare nel paesaggio con la nostra storia, il nostro corpo e la nostra memoria. Egli sostiene che il paesaggio è l'eros della terra, paesaggio che per il bambino rappresenta il mondo. Come mondo il paesaggio costituisce il limite entro cui lui si riconosce. Questa dimensione creata dall'uomo rappresenta la manifestazione dell'eros della natura verso l'uomo e dal dialogo ininterrotto tra uomo e natura dipenderebbe ogni sua acquisizione culturale (Zanzotto, 2013).

Così come per i Maori della Nuova Zelanda il fiume è un membro della comunità per i siciliani, che abitano alle pendici dell'Etna, il vulcano è un'entità viva e presente nella loro vita.

È presente nello sguardo dei siciliani per la sua imponenza (si vede dalle isole eolie, dalla Calabria dalle città del centro Sicilia) e vive nei loro sensi per il rumore dei suoi boati, quando in eruzione o per il terrore dei terremoti quando cerca di assestarsi. Non ci sono generazioni che non hanno visto un'eruzione o non hanno sentito la terra tremare.

L'Etna mette insieme i contrari. Appare come un paradiso fuori ed ha l'inferno all'interno, è innevato e allo stesso tempo emette lava, fuoco, è una montagna ma sorge dal mare (la colata lavica del 1669 arrivò al mare), è vita e morte.

Ma l'Etna e la sua imago è legata anche ai miti del fuoco, è legata al mito di Vulcano nel cui tempio si conservava il fuoco perpetuo. Diogene Laerzio narra che Empedocle¹⁰ si gettò nel cratere dell'Etna e questa subito eruttò uno dei suoi famosi sandali di bronzo, probabilmente perché l'offerta non fu ben accolta dal vulcano.

In epoca cristiana la credenza popolare identificò il fuoco dell'Etna con l'inferno tanto che già un anno dopo la morte della santa Agata, nel 252, d.c. Catania venne colpita da una grave eruzione e i fedeli, allora, andarono in cattedrale e, preso il velo, lo portarono in processione nei pressi della colata. Questa, secondo la tradizione, si arrestò dopo breve tempo. Era il giorno 5 di febbraio, la data del martirio della vergine catanese. Il velo è stato portato in processione nelle successive colate laviche fino alla colata del 1886.

Questo ci aiuta a capire il rapporto viscerale che gli abitanti della città di Catania e dei paesi dell'Etna hanno con il Vulcano.

Bachelard parla di complesso di Empedocle in cui l'amore, la morte e il fuoco sono uniti in uno stesso istante (Bachelard, 2010). "Empedocle sceglie una morte che lo fonde nel puro elemento vulcanico..... consacra la sua forza e non confessa la sua debolezza; è "l'uomo fatto, l'eroe mitico dell'Antichità, saggio e sicuro

10 Empedocle, filosofo presocratico di origini siciliane, era venerato dai sicelioti come profeta. A lui si attribuiscono diverse opere di medicina, politica e anche tragedie. (Rolland, 2015)

di sé, per il quale la morte volontaria è un atto di fede che testimonia la forza della sua saggezza”... la morte nella fiamma ... è una morte cosmica” (Bachelard, 2010, pp. 128-129).

Questa visione del paesaggio del vulcano rimanda ad una bellezza ambigua intensa portatrice di turbamento, suscita angosce.

L’Etna come *mindscape* (Lingiardi, 2017) , o come oggetto evocativo (Bollas, 2010)¹¹ entra a far parte dell’identità dei siciliani che la abitano e come tale entra nei loro sogni, a volte nei loro incubi. Sogni che si caratterizzano per essere più forti dell’esperienza reale. Il rapporto tra soggetto e paesaggio , diventato paesaggio interiore, trova nel sogno la sua rappresentazione artistica, entra nel dialogo clinico e mostra l’intreccio tra luoghi reali, modi di rappresentazione sociale, luoghi immaginari e funzionamenti mentali che caratterizzano il soggetto ma anche la cultura di appartenenza. Diventa una reverie (Bachelard, 2010) condivisa nella stanza della terapia.

L’Etna si manifesta nei sogni come montagna imponente su cui salire o vulcano in eruzione; o attraverso l’immagine di lapilli incandescenti che cadono da per tutto; o di colate laviche che travolgono case, boschi, persone; o ancora colate che ti passano accanto e di cui senti il calore e ne vedi in modo vivido il colore del fuoco, ma non ti travolgono; ancora sotto forma di terremoto e di fenditure improvvise che squarciano la montagna da cui erompe il magma a volte denso a volte liquido a volte come fuoco.

Ma l’Etna è il luogo che domina il mare e con le sue altezze va oltre le nuvole, è il luogo dove si coltivano vitigni da cui si produce ottimo vino, ma è anche il luogo brullo e lunare dove si può perdere l’orientamento, è il luogo delle grotte e dei rifugi, e il luogo dove si può camminare su una colata relativamente recente e sentire ancora il calore della lava sotto i piedi, è nelle case costruite con mattoni di pietra lavica, è nelle strade e nei resti della città sepolta dalle colate, è un luogo che si impone nella mente di chi la abita, è un’esperienza emotiva, è una risorsa identitaria (D’Angelo, 2009).

L’Etna nei sogni rinvia spesso ad un insieme di opposti sentimenti che vanno dallo stupore alla paura passando per la rabbia. Amore, passione, sesso, vita , morte, desiderio di conoscenza, ricostruzione, caos, distruzione, inferno, stravolgimenti questo e tanto altro l’Etna di volta in volta può rappresentare.

Tutte queste rappresentazioni possibili ci parlano di come il vulcano caratterizzi l’identità del luogo e come la relazione con questo luogo sia interiorizzata per diventare la metafora della propria vita e del proprio sviluppo.

Una mia paziente, che presentava difficoltà ad entrare in contatto con il proprio mondo emotivo, nel corso del primo anno di terapia aveva riportato alcuni sogni in cui vedeva l’Etna da lontano, da una finestra di casa o dipinta in un quadro. Un giorno riporta un sogno in cui durante una escursione sull’Etna, all’osservatorio astronomico, sente un boato e alzando la testa vede che dal cono centrale della montagna comincia ad uscire lava in grande quantità. Spaventata fugge verso casa ma nel sogno vede la lava che le passa attorno quasi a lambirla, ne sente il calore e vede le case intorno a se che vengono travolte mentre lei

11 “Alte montagne, grandi fiumi, il mare, la prateria, la giungla, edifici memorabili, sono tutte immagini incise nella nostra mente come strutture psichiche; ciascuna sembra possedere il suo piccolo universo di emozione e di senso.” (Bollas, 2010, p. 72)

continua a fuggire terrorizzata, senza essere travolta. L'Etna diventa nel suo sogno l'immagine di ciò che attraverso la terapia sta recuperando con fatica. Non più qualcosa da guardare da lontano ma qualcosa che appartiene alla sua esperienza vitale, primigenia, istintiva. La lava non la travolge, non la uccide ma è lì e ne può sentire il calore. Un calore che è contemporaneamente vita e morte. Può finalmente darsi il permesso di riconoscere parti di sé che aveva escluso dalla coscienza e dalla sua vita.

Concludo con un brano di George Sand riportato da Bachelard ne la psicoanalisi del fuoco:

Eccomi! Avvolgimi nei fiumi di lava ardente, stringimi nelle tue braccia di fuoco come un amante abbraccia la sua fidanzata. Ho messo il mantello rosso. Mi sono ornato con i tuoi colori. Indossa il tuo infiammato mantello di porpora. Copri i tuoi fianchi con queste pieghe splendide. O Etna, vieni o Etna! Spezza le tue porte di basalto, vomita il bitume e lo zolfo. Vomita le pietre, i metalli e il fuoco! (Sand, Histoire du rever, Aubier, Paris, p. 50).

Conclusioni

In questo articolo ho descritto due aspetti culturali della Sicilia che ho incontrato nella mia esperienza terapeutica uno che riguarda un codice linguistico che entra in gioco in modi differenti nella dinamica relazionale nella terapia individuale e nella terapia di gruppo e l'altro che riguarda il modo in cui un aspetto caratteristico dell'ambiente entra nella costruzione della nostra identità.

Rispetto al codice del silenzio che caratterizza l'omertà ritengo necessario precisare che se pure questo codice fa parte della cultura siciliana ed è spesso implicato nelle dinamiche relazionali con il terapeuta non è possibile leggere il silenzio dei pazienti di origine siciliana come necessariamente connesso a questo codice.

Come ho cercato di descrivere attraverso i due esempi riportati è nella relazione terapeutica e nell'ascolto empatico che si può attenuare il meccanismo di difesa che sottende il codice omertoso e coglierne i suoi derivati attraverso gesti, parole, narrazioni, metafore. Attraverso l'ascolto del controtransfert (che nella mia esperienza può andare dalla sensazione di impotenza al desiderio di salvare, entrambi posizioni onnipotenti) e la sana curiosità per l'altro e per la sua differenza si possono cogliere gli aspetti culturali a cui sia i nostri pazienti che noi ci siamo assoggettati per sogettivizzarci e per costruire le nostre identità.

Nella mia esperienza mentre nel setting individuale per cogliere gli aspetti che caratterizzano il codice del silenzio omertoso è necessario accogliere le difficoltà del paziente a dire quello che pensa e sente, sorvegliare che le regole del setting non vengano messe al posto della relazione, e fare attenzione a non definire il cambiamento del paziente da una posizione dominante (onnipotente), nel setting di gruppo è utile stimolare la condivisione transpersonale piuttosto che lavorare sul livello individuale.

Cogliere il modo in cui il codice del silenzio omertoso è alla base di alcune convinzioni interne e costitutivo delle dinamiche relazionali con "l'autorità" può aiutarci nella relazione terapeutica a costruire nuovi codici che superando la ne-

cessità di una ipertrofia dell'lo, in cui l'unico Noi possibile è quello familiare, può avere accesso nella nostra mente un Noi sociale aprendo la strada all'appartenenza. Il Noi familiare diventa allora elemento di transizione per il Noi sociale.

Come ho scritto nella premessa "le culture" non sono entità ma dimensioni processuali di pratiche apprese nella partecipazione comunitaria, utilizzate in vario modo, modificate e trasmesse nel tempo.

Come terapeuta ho trovato utile tenere conto nel mio lavoro di come gli elementi che caratterizzano le culture dei popoli entrino a far parte del nostro mondo psicologico e come tali si affacciano nella stanza della terapia mettendoci nella straordinaria condizione di esploratori di mondi sconosciuti o conosciuti ma dimenticati o non formulati (Stern, 2006).

In questa esplorazione l'incontro con i sogni ci aiuta a vedere come siamo parte di una dimensione naturale e come la natura si incarni nella nostra mente e nelle nostre memorie.

Riferimenti bibliografici

- A.P.A., A. P. (2004). *Psichiatria culturale: un'introduzione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Amari, M. (2002). *Storia dei Musulmani in Sicilia*. Mondadori education.
- American Psychiatric Association. (2014). *Manuale Diagnostico e statistico dei Disturbi Mentali Quinta edizione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Augè, M. (2000). *Le forme dell'oblio*. Milano: il Saggiatore.
- Augè, M. (2009). *Nonluoghi. Introduzione a un'antropologia della submodernità*. Milano: Elèuthera.
- Bachelard, G. (2006). *La poetica dello spazio*. Bari: Dedalo.
- Bachelard, G. (2010). *La Psicoanalisi del Fuoco*. Bari: Dedalo.
- Bachelard, G. (1987). *Psicoanalisi delle acque*. Red.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind*. Sto arrivando! Franciscon: Chandler press.
- Bateson, G. (1979). *Mind and Nature. A necessary Unity*. New York: Dutton.
- Bejor, G. (1983). Aspetti della romanizzazione della Sicilia. *Modes de contacts et processus de transformation dans les sociétés anciennes* (pp. 345-378). Roma: École Française de Rome.
- Beneduce, R. (2010). *Archeologia del trauma. Un'antologia del sottosuolo*. Bari: Laterza.
- Benigno, F. (2017). *L'isola dei Vicerè: Potere e conflitto nella Sicilia Spagnola (sec. XVI-XVIII)*. UNIPA Press.
- Bérard, J. (1963). *La Magna Grecia*. Torino: Einaudi.
- Bollas, C. (2010). *Il mondo dell'oggetto evocativo*. Roma: Astrolabio.
- Bufalino G., Z. N. (2008). *Cento Sicilie. Testimonianze per un ritratto*. Bompiani.
- Burrow, T. (2011). Immagini sociali contrapposte alla realtà. In G. O. Edi Gatti Perdegato, & G. O. Edi Gatti Perdegato (a cura di), *Trigant Burrow. Dalla Psicoanalisi alla fondazione della gruppoanalisi* (pp. 135-141). Milano: IPOC.
- Butler, J. (2005). *La vita psichica del potere*. Meltemi.
- Cole, M. (1996). *Cultural Psychology*. Cambridge: Mass. Harvard University Press.
- Correnti, S. (2002). *Breve storia della Sicilia*. Newton.
- Damasio, A. (1994). *Descartes' error. Emotion, reason and the human brain*. New York: Grosset/Putnam.
- D'Angelo, P. (a cura di). (2009). *Estetica e paesaggio*. Bologna: Il Mulino.
- De Lorenzo, R. (2013). *Borbonia felix. Il regno delle Due Sicilie alla vigilia del crollo*. Salerno.
- Deaconu, D. (2013). The Group Quest: Searching for the Group Inside Me, Inside You, and Inside the Community. *Transactional Analysis Journal*, 291-295.

- Drego, P. (1996, gennaio). Cultural Parent Oppression and Regeneration. *Transactional Analysis Journal*, 26, 58-77.
- Fiore, I. (1997). *Le radici inconse dello psichismo mafioso*. Milano: Franco Angeli.
- Fiore, I. (1997). Psicologia e psicopatologia del "pensare mafioso". *Aggiornamenti sociali*(4), 273-286.
- Foucault, M. (2005). *Nascita della biopolitica (corso al collège de France anni 1978-79*. (A. f. F. Ewald, A cura di, & M. B. V. Zini, Trad.). Milano: Feltrinelli.
- G. Craparo. A.M. Ferraro, G. L. (2017). *Mafia e psicopatologia*. Milano: Franco Angeli.
- Gohete, J. W. (2013). *Viaggio in Italia*. Mondadori.
- Gregorio, C. (2018). *Santi e Beati di Sicilia*. Nuova Prhomos.
- Guastella, A. (1977). *Le parità morali*. Rizzoli.
- H. Hargaden, C. S. (2002). *Transactional Analysis. A relational perspective*. Brunner-Routledge.
- Holm, A. (1980). *Storia della Sicilia nell'antichità* (Vol. I). Forni.
- Ingold, T. (2001). *Ecologia della cultura*. (C. G. Ronzon, a cura di) Roma: Meltemi.
- J.Hillman. (2004). *L'anima dei luoghi comnversazione con Carlo Truppi*. Milano: Rizzoli.
- Lingiardi, V. (2017). *Mindscapes*. Milano: Raffaello Cortina.
- Little, R. (2011). Impasse clarification within the transference-countertransference matrix. *Transactional Analysis Journal*, 41(1).
- Livio. (2007). *Storia di Roma*. Mondadori.
- M. Dondoni, G. (2006). Identità e normatività gruppalì nella cultura siciliana e nella sub-cultura di cosa nostra. *Narrare i gruppi. Prospettive cliniche e sociali*, 1, 1-22.
- M.Merleau-Ponty. (2003). *Fenomenologia della percezione*. Milano: Bompiani.
- Mack Smith, D. (2009). *Storia della Sicilia medievale e moderna*. Bari: Laterza.
- Marrone, M. (2014). *Il Regno di Sicilia dai Normanni agli Aragonesi*. Solfanelli.
- Martin, J.-M. (2018). *La vita quotidiana nell'italia meridionale al tempo dei Normanni*. BUR Biblioteca Universale Rizzoli.
- Maturana H., V. F. (1984). *L'albero della conoscenza*. Milano: Garzanti.
- Maurici, F. (2010). *Breve storia degli Arabi in Sicilia*. Flaccovio.
- Medubi, O. (2010). Across-cultural study of silence in Nigeria-an athnolinguistic approach. *Journal of Multicultural Discourses*, 5.
- Miglione, A. (2009). Il copione personale e transpersonale. *Neopsiche*, 7, 9-27.
- Norwich, J. J. (2018). *Breve storia della Sicilia*. Sellerio Editore Palermo.
- Novellino, M. (1984). Self-Aalysis of Countertransference in integrative Transactional Analysis. *Transactional Analysis Journal*, 14(1).
- Novellino, M. (2004). *Psicoanalisi Transazionale. Manuale di psicodinamica relazionale per psicoterapeuti e counselor*. Milano: Franco Amgeli.
- Novellino, M. (2010). *Seminari clinici. La cassetta degli attrezzi dell'analista transazionale*. Milano: Franco Angeli.
- Piazza, S. (a cura di). (2016). *La Sicilia dei Vicerè nell'età degli Asburgo (1516-1700). La difesa dell'isola, le città capitali, la celebrazione della monarchia*. Caracol.
- Pitrè, G. (1889). *Usi e costumi, credenze e pregiudizi del popolo siciliano* (Vol. 2). Palermo: L.Pedone Lauriel.
- Renda, F. (2012). *Federico II e la Sicilia*. Rubettino.
- Riall, I. (2007). *Garibaldi: l'invenzione di un eroe*. Laterza.
- Rolland, R. (2015). *Empedocle*. Castelvecchi.
- Satriani, L. L. (1979). *Il silenzio, la memoria, lo sguardo*. Selerio.
- Sciascia, L. (1996). *Pirandello e la Sicilia*. Adelphi.
- Siculo, D. (2016). *Biblioteca Storica*. BUR Biblioteca Universale Rizzoli.
- Sironi, f. (2018). Clinical Geopolitical Psychology: A New Approach Adapted to Planetary Changes and Emerging Identities. (n.d.). *Transactional Analysis Journal*, 48(2), 85-96.
- Sisalli, G. (2016). "Tra Adulti: dal gruppo interpersonale al gruppo transpersonale. *Neopsiche*. *Rivista di Analisi Transazionale e Scienze umane*-(20).

- Tomasi di Lampedusa, G. (2013). *Il Gattopardo*. Feltrinelli.
- Tudor K., S. G. (2014). *Co-creative Transactional Analysis Papers, Responses, Dialogues, and Developments*. London: Karnac Books.
- Tudor, K. (2011). Empathy: A Cocreative Perspective. *Transactional Analysis Journal*, 41(4), 322-335.
- Tuzet, H. (1988). *Viaggiatori stranieri in Sicilia nel XVIII secolo*. Palermo: Sellerio Editore.
- Woods, K. (1995). The indirect Analysis of Manifestations of Transference and Countertransference. 25(3).
- Zanzotto, A. (2013). *Luoghi e paesaggi*. Milano: Bompiani.

Il copione sulla pelle

Script on one's skin

Eleonora Addonizio – Psicologa Psicoterapeuta Analista Transazionale Certificata (TSTA-P), socia AIAT, Didatta e Supervisore presso la SIFP scuola di analisi transazionale di Roma

In history and culture, tattooing has taken on various meanings, linked to the culture and history of peoples, connected with social and sometimes medical and therapeutic values. In 18 years of clinical activity addiction's people this particular form of self-expression through one's skin seems to be connected to the Script. Through the experience of a writing workshop organized with some patients in the Residential Treatment, I developed some ideas about the deep connection and the importance that tattoos sometimes have for people who decide to tell some meaningful content of their existence through those permanent images. The tattoo can therefore represent a narration through images of the script protocol, an expression of a creative drive of the ability to project oneself into the future.

Keyword: Script, script protocol, script apparatus, mask, addiction, symbolic representations, second skin, pseudo-dependence, psychic apparatus, somatic-relational protocol, script decision, ego states, symbolic representational, antiscript, counterscript, script payoff, stopper, injunction, counter injunction, drive, demon, recognition hunger, structural hunger, stimulus hunger, life change

Nella storia e nella cultura il tatuaggio ha assunto vari significati, legati a cultura e storia dei popoli, connessi con valenze sociali e talvolta mediche e terapeutiche. Nel lavoro che ho svolto in 18 anni di attività clinica nel campo della cura e riabilitazione di pazienti con dipendenza e psicopatologia correlata, questa particolare forma di espressione di Sé attraverso la propria pelle sembra collegabile al Copione di vita. Attraverso l'esperienza di un laboratorio di scrittura organizzato con alcuni pazienti in programma Residenziale presso una Comunità Terapeutica, ho elaborato alcune idee riguardo alla connessione profonda e all'importanza che i tatuaggi hanno, talvolta, per le persone che decidono di raccontare alcuni contenuti significativi della loro esistenza attraverso quelle immagini indelebili. Il tatuaggio può pertanto rappresentare in alcuni casi una narrazione per immagini del protocollo di copione, espressione di una pulsione creativa della capacità di proiettarsi nel futuro.

Parole chiave: Copione, protocollo di copione, apparato di copione, maschera, dipendenza, seconda pelle, pseudodipendenza, apparato psichico, protocollo somatico-relazionale, decisioni di copione, Stati dell'Io, rappresentazioni simboliche, anticopione, controcopione, tornaconto, ingiunzioni, controingiunzioni, demone, fame di stimolo, fame di riconoscimento, fame di struttura, cambiamento.

“quel che c'è di più profondo nell'uomo è la pelle” (P. Valéry)

Lavoro nel campo della prevenzione, cura e riabilitazione delle persone con problemi di dipendenza e associata psicopatologia, collaborando da 18 anni con una cooperativa che si occupa di gestire due Comunità Residenziali terapeutico-riabilitative, un Centro di prima accoglienza e disintossicazione e un Centro Specialistico Semiresidenziale di cui sono Responsabile da 10 anni.

In alcuni casi la pelle delle persone che ho incontrato nel mio lavoro clinico è stato il primo canale di comunicazione, per dare voce, attraverso segni e tatuaggi, al dolore, alla sofferenza, alle aspirazioni di cambiamento, alle negazioni, alle illusioni.

Le storie raccontate sulla pelle (in forma di ferite, cicatrici, tagli, piercing o immagini), reali o fantasticate, hanno svelato e/o nascosto contenuti importanti della propria rappresentazione di Sè. La mia curiosità per il tatuaggio è legata essenzialmente all'idea, che sto sviluppando con gli anni, che ci sia un fondamento evolutivo, non esclusivamente patologico, con specifiche funzioni sociali, culturali, interpersonali e intrapsichiche. Tuttavia, per ora, la mia conoscenza delle funzioni simboliche di questa pratica espressiva è per lo più legata alle storie cliniche dei pazienti che ho trattato.

Attraverso un laboratorio di scrittura creativa e fotografia è stato possibile condividere, con un gruppo di ospiti della Comunità Residenziale Terapeutica il senso individuale dato all'atto creativo del tatuarsi.

Come Analista Transazionale si sono aperte in me alcune connessioni di senso riguardo a ciò che possono rappresentare i tatuaggi che i pazienti portano sulla pelle esibendoli al mondo che li circonda.

1. Tatuarsi: una pratica antica tra il curativo e l'antisociale

Nel 1769 il Capitano inglese James Cook, approdando a Tahiti, osservando e annotando le usanze della popolazione locale trascrive per la prima volta la parola Tattow (poi Tattoo), derivata dal termine “**tau-tau**”, onomatopea che ricordava il rumore prodotto dal picchiettare del legno sull'ago per bucare la pelle. La testimonianza più antica giunge dal confine italo-austriaco dove nel 1991, sulle alpi *Otzalet*, viene rinvenuto il corpo congelato e ottimamente conservato di un uomo che gli scienziati ritengono sia vissuto circa 5300 anni fa.

Otzi presenta in varie parti del corpo dei veri e propri tatuaggi¹ ottenuti sfregando carbone polverizzato su incisioni verticali della cute.

1 Ne sono stati contati 61. Sembra fossero terapeutici perchè posizionati per lo più lungo la colonna e sulle giunture, probabilmente per problemi reumatici: infatti sono state rinvenute in corrispondenza dei tagli alcune degenerazioni ossee rilevate con i raggi X. Sembra inoltre che la collocazione corrisponda alle posizioni dell'attuale agopuntura.

I significati del tatuarsi non sono univoci e si trasformano a seconda di epoca storica e cultura².

Che abbia valenza puramente estetica o che sia impresso a ricordo di un momento importante della propria vita o ancora esprima la volontà di un ritorno alle origini, a valori antichi e profondi che la società moderna sembra avere dimenticato, il tatuaggio vive oggi un momento di grande rinascita, liberandosi in parte della coltre di pregiudizi che da decenni lo intrappolava.

Nella sua forma più diffusa, la **tecnica** di questa modificazione corporea consiste nell'incidere la pelle ritardandone la cicatrizzazione con sostanze particolari (scarificazione) o nell'eseguire punture con l'introduzione di sostanze coloranti nelle ferite.

È un'arte antichissima che sembra rappresentare simbolicamente un **atto sociale primitivo**. Nel '900, nelle società occidentali, il tatuaggio viene associato ad un disordine morale. Questa pratica inizia a dilagare tra i ceti più bassi: malavitosi, carcerati e marinai, tanto da diventare un vero e proprio simbolo di appartenenza alla criminalità, simbolo di protezione e minaccia.

Negli anni '60-80, con il dilagare della controcultura, il tatuaggio affascina chi sceglie di stupire e porsi in alternativa alla mentalità comune, come i punk e i bikers per i quali era espressione di ribellione e rabbia.

Oggi si sceglie come autentica **celebrazione** dei propri gusti e del proprio modo di essere, oltre che manifesto dei propri personali eventi di vita e valori morali.

Può essere considerato come una **cicatrice del proprio sentire**: trasformare la pelle può rappresentare una forma di riappropriazione del corpo, esprimendo con metafore contenute esternalizzati che vogliono essere mantenuti *immobili* nel *tempo*.

2. Copione di vita, Pelle e Tatuaggio

L'individuo, nella teoria berniana, è portatore di spinte (Physis e Daimon), bisogni (fami) e aspirazioni che necessitano di soddisfazione e adattamento alla realtà.

Tale processo avviene mediante la costruzione di un sistema mentale complesso definito **copione** che si presenta come una struttura cognitivo/emotiva/fisiologica sulla quale si basa l'identità e si organizza la personalità. In senso ampio esso costituisce la dotazione mediante la quale l'individuo si percepisce e si orienta nel mondo (Cavallero, 1997)³.

Cornell (2008; 2016) sottolinea che apprendiamo e conosciamo le cose nei nostri corpi, dando rilievo alla *risonanza somatica* dell'esperienza che ogni piccolo individuo fa nel conoscere Sé, il mondo che gli sta intorno e le relazioni in cui si evolve. Questa interiorizzazione avviene in modo inconscio⁴.

2 Per approfondimenti vedi indicazioni sitografiche e bibliografiche: Tatuatori.it, Moriarty, Y (2018), Gnechchi Ruscone, L. (2017), Lemma, A. (2005), McDougall, J. (1990).

3 All'interno del copione sono presenti alcune strategie maggiormente volte all'assimilazione ed altre maggiormente volte all'accomodamento; quando queste sono primitive ed hanno particolare intensità e severità, si determina un conflitto che tende a riproporsi nella vita in modo patologico (Cavallero, 1997).

4 Le esperienze originali costituiscono gli schemi di base del copione e il bambino incorpora in

I protocolli, così incarnati nei corpi, funzionano come modelli continuamente presenti ed inconsci sulla base dei quali emettiamo giudizi sulle figure significative e gli incontri importanti della nostra vita. Incarnano una capacità umana innata di attribuire inconsciamente significato alla nostra vita insieme agli altri (Cornell, Landaiche, 2006).

Secondo Berne elemento magico alla base del protocollo originario è l'*illusione di copione*⁵ (1972), fattore questo che frequentemente incontro nelle storie che i pazienti con problemi di dipendenza raccontano sulla propria pelle. L'illusione è talvolta il filo rosso che lega le figure artistiche incise sul corpo, cui è delegato il potere magico dell'onnipotenza, dell'invincibilità, dell'immortalità. Come un'*armatura* (che talvolta rischia di diventare *gabbia*) l'atto di ferire la propria pelle (tatuandosi, bucandosi, tagliandosi) è usato come un'*egida*, il mitico scudo di Atena, che nessuna arma può infrangere: grazie all'immagine di Medusa gli avversari sono immobilizzati. Nella relazione terapeutica, queste *armature di pelle* esorcizzano la paura: spaventano prima di contattare l'inavvicinabile emozione, che così può essere sconfitta (apparentemente/momentaneamente), allontanandosi da una relazione che è percepita come pericolosa (anche se desiderata). *Perché la pelle?*

La *pelle*, è l'organo più esteso del nostro corpo, ci protegge dagli urti, si fa carico delle ferite, elimina sostanze tossiche, regola idratazione e temperatura. È una carta geografica emotiva: impallidisce, arrossisce, si accappona: così superficiale, è il più psichico dei nostri organi. È involucro e confine, luogo del contatto e dell'attaccamento (Lingiardi, 2018)⁶. La pelle rappresenta

“il primo punto di incontro del tocco dell'altro. È anche un contenitore: tiene l'interno intatto. [...] è confine soggettivamente sperimentato come un sito per incontrare l'altro o come guscio che protegge il Sé dall'altro.” (Lemma, 2005, pag. 175)

Sulla pelle, con la pelle, attraverso la pelle: la pelle, da sempre oggetto di riflessioni riguardo alle dinamiche psichiche e rappresentazioni di Sé. È l'interfaccia che contiene, limita e comunica (Anzieu, 1995). Il *contatto di pelle* può essere concepito come il canale primario e principale di conoscenza di Sé e incontro con il mondo⁷.

modo preverbale e non verbale modi di essere e relazionarsi della famiglia. In questa cornice il protocollo è un livello latente di organizzazione somatica e relazionale che opera al di fuori della consapevolezza cosciente e precede la formazione del copione. E' il risultato di uno sforzo attivo con cui il bambino si adopera per *dare significato* e comprendere le cose sia con modalità *corporee* che *preverbal*i (Cornell, 2016).

- 5 “Il Bambino non abbandona quasi mai le sue illusioni. Alcune di esse sono quelle universali indicate da Freud (essere immortale, onnipotente e irresistibile) che vengono presto sostituite da illusioni condizionali che influiscono sulla formazione dei copioni. “Le illusioni ricompaiono sotto forma di “se solo”: “Se solo mi comporto nel modo giusto, Babbo Natale arriverà” (Berne, 1972, p.134-135). Appare chiaro che Babbo Natale rappresenta, per dirla con Propp (1928) il “donatore” che dopo aver messo alla “prova” (“se solo ...”) l'eroe gli fornirà il “mezzo magico” attraverso il quale raggiungerà l'obiettivo desiderato (Cavallero, 1997).
- 6 Il modo in cui siamo stati sfiorati – carezze frettolose o intrusive, affettuose o calmanti – ci accompagna per tutta la vita (Lingiardi, 2018).
- 7 A questo proposito trovo suggestivi e attuali i concetti di – “*seconda pelle*” (Bick, 1986), intesa come forma di protezione psichica pseudo-indipendente con cui il bambino si difende da un contenimento materno difettoso. – *Io-Pelle* (Anzieu, 1995), inteso come involucro psichico, individuando 8 specifiche funzioni collegando le funzioni dell'io e le funzioni del pensiero.

In questo senso l'atto di **tatuarsi** può essere collegato alla sfera delle rappresentazioni simboliche, ricerca di un'esperienza corporea intensa legata ad elementi arcaici protocollari e, talvolta, espressione dell'*illusione* che può essere alla base di una *decisione di copione* disfunzionale.

La pelle "ridisegnata" può essere assimilabile alla **Maschera** come un luogo nel quale si compie una trasformazione simbolica.

"C'è un mondo a cui la maschera rinvia che produce in chi la indossa delle nuove configurazioni di sé, sia per gli altri, sia in molti casi, per sé stesso" (Cavallero, 2017).

Questo mascheramento può essere collegato, secondo la mia esperienza clinica, ad un processo di idealizzazione infantile, per contrastare l'annichilimento derivante dall'esperienza di frammentazione e di mancato contenimento, condizione che ho incontrato di frequente in chi ha un problema di dipendenza da sostanze e associata psicopatologia. La funzione di contenimento e coesione di personalità secondo Bick (1968, pag. 90) inizialmente è svolta dall'esterno:

"la pelle funziona da confine primitivo favorendo un processo precoce di contenimento del Sé; la scissione primaria e l'idealizzazione del Sé e dell'oggetto si basano proprio su questo processo precoce, mediato dal contenimento di Sé e oggetto, ognuno entro la rispettiva pelle. Il bisogno di un oggetto contenente, nello stato di non integrazione iniziale del bambino lattante, spinge alla ricerca di un oggetto capace di attirare l'attenzione e di essere sperimentato, anche solo momentaneamente, come qualcosa che tenga insieme le componenti della personalità". (Bick, 1968, pag. 91)

Secondo questa prospettiva quando l'oggetto contenitore è particolarmente *instabile* il bambino sviluppa strategie per "*tenersi insieme*", per lo più fantasie onnipotenti che gli evitano il bisogno di fare l'esperienza passiva dell'oggetto. Da qui deriva la proposta della Bick del concetto di "**seconda pelle**": la dipendenza dall'oggetto è sostituita da una **pseudoindipendenza** e dall'uso inappropriato di certe funzioni mentali/attitudini innate, allo scopo di creare un sostituto della funzione contenitore della pelle (*ibidem* 1968, pag. 91).

La pelle riveste grande importanza in quanto fornisce all'apparato psichico le rappresentazioni che costituiscono l'Io e le sue funzioni (Anzieu, 1995). È possibile, perciò, pensarla come teatro del protocollo somatico/relazionale su cui il copione si evolve, come set di decisioni adattive o difensive.

Nel caso del disturbo di **addiction**, la dipendenza può essere intesa come la manifestazione di una soluzione inappropriata nella creazione di una relazione d'oggetto (Blackstone, 1993): esito da imputare quindi, più che al problema evolutivo in sé, al tipo di soluzione che la persona ha trovato per riparare a fallimenti evolutivi della sua storia.

In termini analitico transazionali con il *processo di dipendenza*⁸ ci troviamo

8 Il processo di dipendenza viene definito "una tendenza durevole e straordinariamente forte a impegnarsi in qualche forma di comportamento che produce piacere come mezzo per alleviare affetti dolorosi e/o regolare il proprio senso di sé". (Goodman, . p. 143). Gli elementi che generano il processo vanno ricercati in alcuni fattori fondamentali (Addonizio, Cavallero, 2015): il conflitto fusione-individuazione; inadeguata funzione di autoregolazione che rende l'individuo

di fronte ad una patologia estesa con distorsioni nello sviluppo della struttura: un Genitore nel Bambino (G1) inadeguato al compito di prendersi cura, un Bambino (B1) dominato da emozioni potenti ma indistinte, un Adulto (A1) che ha operato decisioni difensive drastiche, spostando fuori di sé (nelle sostanze) il potere di regolare emozioni e conflitti (Addonizio, Cavallero, 2015).

Il tatuaggio potrebbe essere inteso, perciò, come il *mascheramento* legato all'esibizione della rappresentazione di un Sé, altrimenti inconsistente. Il dolore fornisce significato al processo, soddisfacendo la fantasia inconscia che il cambiamento esterno corrisponda ad una trasformazione interna e viceversa.

Tatuarsi presenta, pertanto, molteplici piani di significato (patologici e non). Legato al concetto di "*Maglietta*" e di "*Maschera*", il tatuaggio mostra gli slogan con cui la persona si presenta al mondo: *svelando* di Sé una serie di rappresentazioni simboliche che, se rigide, rischiano di ingabbiare in un'armatura che non permette lo sviluppo e l'integrazione delle esperienze; *negando* di Sé gli aspetti percepiti come vulnerabili o intollerabilmente frammentati.

Il tatuaggio, legato al protocollo di copione, può essere, a mio avviso, quindi:

1. una **rappresentazione simbolica interiore** in rapporto con *Ingiunzioni* e *Tornaconto* (collegata a contenuti ritenuti significativi, connessi a momenti drammatici della propria vita o a passaggi esistenziali considerati in qualche modo con connotazioni magiche, in senso positivo o talvolta negativo; sono "*scritti sulla pelle*" proprio per il valore che rivestono: un modo di identificarsi con un Sé ideale e, soprattutto nel caso di persone che hanno problemi di dipendenza, è la possibilità di fantasticare di potersi riappropriare di un corpo disprezzato e/o incomprensibile, nel tentativo di controllarlo, fallendo);
2. un'**esibizione simbolica sociale** legata all'*Anticopione* (il tatuaggio è comunicazione all'esterno del proprio status, che sancisce un'identità sociale oltre che personale, talvolta è comunicazione indiretta di contenuti che sollecitano una reazione da parte di chi si incontra, in positivo o in negativo; può essere marchio visibile di dolore personale e di sfida al mondo);
3. un'**esperienza simbolica del dolore** in rapporto al *Controcopione* (tatuarsi è in sé una pratica che procura un'esperienza di dolore, talvolta considerata catartica, talvolta legata ad aspetti punitivi di sé; esprime l'importanza del passaggio esistenziale che il simbolo tatuato rappresenta, spesso un lutto o un evento doloroso: un cambiamento irreversibile che indica la morte e la rinascita attraverso il processo di trasformazione fisica che è rappresentato come salvifico).
4. un'**azione simbolica onnipotente** di tipo grandioso in rapporto con il *Demone* (l'uso del segno sulla pelle è un modo di gestire i conflitti interni; la costruzione di tipo artistico rende permanente uno Stato dell'io presente come se dovesse/potesse durare per sempre, sovrainvestendo alcuni aspetti, in modo assoluto e irreversibile, e negandone altri, attraverso la rappresentazione visiva di un Sé indefinito).

vulnerabile con il timore di essere travolto dagli intensi stati affettivi e dalla perdita di coesione del sé; le emozioni sono ignorate al livello cosciente (alessitimia); le difese sono primitive (es. l'esteriorizzazione, che è la più specifica nei disturbi di dipendenza); sono infine presenti elementi di identificazione bisessuale (fantasie onnipotenti di poter essere sia maschio, sia femmina e quindi di bastare a se stesso).

Tatuandosi è possibile soddisfare la fame di stimolo attraverso la stimolazione transcutanea (alla ricerca, a volte compulsiva e/o erotizzata, di sensazioni intense), e la fame di riconoscimento aderendo ad un modello/gruppo sociale accogliente (alcuni tatuaggi hanno significati simbolici condivisi e che stimolano riconoscimento tra le persone che li hanno, veicolando un consistente senso di *appartenere*, di *esistere* ed essere *visti*). Può rappresentare la libera espressione dei propri significati esibiti senza dover dire⁹. Tuttavia questo può comportare un sacrificio, poiché maschera le aspirazioni e i bisogni essenziali che l'individuo nega, inibendoli e in parte trasformandoli, irreversibilmente.

3. Tatuaggio come odissea

Nelle storie di vita, che ho incrociato nella mia pratica clinica, la pelle ha raccontato le tappe di un viaggio, spesso non considerato concluso. Alcuni pazienti narrano per immagini la propria odissea personale fatta di errori/successi, illusioni/delusioni, vita/morte. Interpretarli consente la costruzione di un senso integrato di Sè e l'opportunità di esplorare bisogni ed emozioni relegate sulla pelle come una specie di vetrina immobile, a cui si lascia il compito di riferire un discorso mai articolato con le parole. Conoscere il proprio mondo interno è la strada per costruire e restituire consistenza al proprio senso di Sé, concedendo "*diritto di cittadinanza*" delle emozioni nell'apparato mentale. In questo senso le immagini tatuate sono *ferite* che si trasformano in *feritoie*, piccoli spiragli di "*permesso di accesso*" alla sofferenza inascoltata e muta del mondo interno del paziente.

Durante il laboratorio di scrittura creativa è emerso, incontro dopo incontro, un modo sempre più articolato e complesso di raccontare i propri "*segni*" e "*significati*". Qualcuno li ha trasformati in poesie, qualcun altro in narrazioni della propria storia, altri in suoni e musica, altri ancora in nuovi disegni e rappresentazioni sulla pelle.

Attraversare le immagini tatuate, accompagnando di tappa in tappa le associazioni di significato, lascia emergere conclusioni di sopravvivenza, forme di resistenza a ingiunzioni di morte.

È il caso di **F.** che scrive "la pelle è lo specchio di quello che sono, lo è sempre stata... ne ho uno per ogni cosa che nella mia vita ha importanza, disegno gli eventi così da renderli visibili... l'unico segno che fatica a portare è la cicatrice sul mio volto"¹⁰.

I tatuaggi sono iniziati nel periodo in cui aveva 14 anni (frequentava un aspi-

9 Secondo la proposta della Vercellino (2003) il bisogno di riconoscimento, strettamente legato alla costruzione del copione di vita, può essere concepito come un sistema che è declinabile secondo tre aspetti: bisogno di avere riconoscimento, dare riconoscimento e bisogno di autoriconoscimento. In questo senso il disequilibrio tra questi tre aspetti può portare ad aspetti patologici gravi e alla ricerca di falsi Sè, ossia di personaggi che possono diventare copionali in quanto assumono con il tempo staticità e valenza negativa, al fine di attuare una compensazione nel sistema di riconoscimento. Talvolta la paura del cambiamento esprime il timore di non riconoscere il proprio Sè al di là del personaggio recitato.

10 F. è stata sfigurata da piccola in seguito ad una delle frequenti aggressioni paterne, la cicatrice parte dal lato della bocca fino all'occhio.

rante tatuatore e gli faceva da “modella” così lui imparava e lei non li pagava) e le servivano per recuperare il senso di un’*immagine accettabile di sé*. E’ emerso come in realtà era molto legato al desiderio di “appartenere” ad un gruppo in cui non la guardassero con orrore (per via della cicatrice sul volto) ma con affetto e desiderio. Inoltre all’epoca le ha consentito di scappare da un contesto frustrante e violento costruendosi l’identità di tossicodipendente che contemporaneamente le consentiva di mantenere attenzione su sé da parte della famiglia costantemente preoccupata per il suo destino e anche individuandosi rispetto alla famiglia stessa, aderendo a uno stile di vita inaccettabile per loro.

F. aveva la possibilità di soddisfare la fame di *stimolo* (attraverso la stimolazione cutanea e l’uso di sostanze), la fame di *riconoscimento* (ha sviluppato un forte senso di identificazione con il gruppo che le procurava le sostanze, lei lo considerava una “vera famiglia”) e la fame di *struttura* (è diventata tatuatrice a sua volta). La decisione di F. di far pagare al mondo il maltrattamento subito l’ha portata nel tempo a cercare continuamente qualcuno a cui contrapporsi e da sfidare. Il lavoro con lei è stato focalizzarsi sullo sviluppo della capacità di contenere la frustrazione e usare l’esame di realtà per risolvere i problemi e i conflitti, anziché agire impulsivamente per affrontare l’emergenza (F. ha chiesto di seguire un percorso semiresidenziale prima e residenziale poi, per recuperare la potestà genitoriale sospesa e il rapporto con suo figlio). È stato determinante per F. poter accedere al senso di profonda disperazione e dolore legato alla violenza fisica subita da piccola inferta da un padre alcolista che lei aveva da sempre giustificato (“io ero davvero insopportabile”), ricostruendo un ponte con le sensazioni del proprio corpo e con le emozioni. Questo le ha permesso di godere in modi diversi della vicinanza del figlio (durante gli incontri protetti), dandosi il permesso di stare in un “abbraccio lucido”, anziché spaventarsi della sensazione di calore che provava nel contatto con il figlio di 5 anni.

Questa storia scritta sulla pelle sembra raccontare la difficoltà di sentire di abitare il proprio corpo, di sentirsi a proprio agio all’interno di esso e trarre piacere dal suo funzionamento. Lo sviluppo e il contatto emozionale è compromesso impedendo di costruire evolutivamente quello spazio interno che consente il passaggio dal *sensoriale* all’*emotivo* e dal *concreto* al *simbolico*. Queste interferenze possono produrre disturbi del senso di identità e l’esperienza di quel senso di vuoto che “costringe” a ricorrere alla dipendenza concreta da un oggetto esterno¹¹.

Il terapeuta può dare rilievo alla narrazione per immagini scritta sul corpo del paziente, perchè possa ricostruire in modo consapevole il senso che ha dato alla storia che sta attraversando, riconoscendosi autore, in ultima analisi, della propria vita, conquistando libertà, responsabilità e aspirazioni indipendenti che si celano dietro quella narrazione *mascherata*.

11 I pazienti con problemi di dipendenza e psicopatologia correlati sono pervasi, spesso, da un senso di irrealtà e di vuoto e dominati da un’angoscia di disgregazione (che rimandano a fasi molto precoci dello sviluppo) e che vengono contrastati per l’appunto col ricorso a comportamenti dal forte impatto sensoriale. Questa iperstimolazione, come l’uso di sostanza, riallaccia momentaneamente i frammenti di Sé al corpo laddove il dialogo interno G-B mediante l’internalizzazione delle ingiunzioni tende a separare la persona dai propri vissuti fisici ed emotivi (Steiner, 1974).

Nella mia esperienza clinica¹² è importante recuperare il contatto emotivo e la spinta espressiva e creativa racchiusi dietro l'atto simbolico del tatuarsi, per mettere in moto la possibilità di creare nessi nuovi e un dialogo produttivo tra segni e parole, pensieri e azioni. Questo può diventare *spinta propulsiva di cambiamento* e ricostruzione di Sé poiché rappresenta la possibilità di recuperare il contatto emozionale e la spinta espressiva, rimettendo in moto la possibilità di giocare con le immagini e le metafore, di progettare nuovi significati o nuove immagini e scenari per la propria esistenza, di creare un perimetro per la propria anima che non sia più corazza inespugnabile e solitaria ma flessibile ed elastica. Obiettivo finale è creare le condizioni necessarie alla persona per guarire dall'esclusione del B naturale (Nusca, 1998).

Riferimenti bibliografici

- Addonizio, E., Cavallero, G.C. (2015). Dipendenza: il bisogno bloccato dell'interdipendenza. I.T.A.C.A *Ottavo Seminario di Studi in Lavarone* 28 -30 agosto 2015.
- Anzieu, D. (1995). *Le Moi-peau*. Paris: Dunod. (tr. it. "L'io-pelle", Milano: Raffaello Cortina Editore, 2017).
- Berne E. (1972). *What do you say after you say hello*, New York: Grove Press (tr. it. "Ciao!"... e poi? Milano: Bompiani, 1979).
- Bick, E. (1968). The experience of the skin in early object-relations. *The International Journal of Psychoanalysis*, 49(2-3), 484-486. Reprinted in *Collected Papers of Martha Harris and Esther Bick*, ed. M. H. Williams, pp. 114-20. Perthshire: Clunie Press, 1987.
- Bick, E. (1968). (tr. it. *L'esperienza della pelle nelle prime relazioni oggettuali*. Boringhieri, 1974).
- Bick, E. (1986). Further considerations of the function of the skin in early object relation. *Br. J. Psychother.*, 2, 292-299.
- Blackstone, P. (1993). The Dynamic Child: integration of second-order structure, object relations, and self psychology. *Transactional Analysis Journal*, 23, 216-234.
- Cavallero, G. (1997). Copione e sviluppo del Sé. *Quaderni di Psicologia, Analisi Transazionale e Scienze Umane*, 22, pagg. 137-149.
- Cavallero, G. C. (2017). La Maschera occulta, dissimula o disvela. In A. Urso (a cura di) *Maschera e psicoterapia*. Roma: Anicia.
- Cornell, W. F. (1988). Life script theory: a critical review from a developmental perspective, *TAJ*, 18, 4, 270-282 (trad. it. in De Nitto, C. (a cura di) *L'arte della psicoterapia. Itinerari di formazione alla psicoterapia secondo un'ottica analitico transazionale "integrata"*. Roma: LAS, 2006).
- Cornell, W.F., Landaiche N.M., (2006), trad. it. Impasse e intimità nella coppia terapeutica o di counseling: l'influenza del protocollo, in *Rivista Italiana di Analisi Transazionale e Metodologie Terapeutiche*, XXV, 11, 2005, pp. 9-60.

12 Ho come riferimento riguardo a questo quanto espresso da F: English: "Il nostro copione ci mette in grado di sbocciare piuttosto che impedirci di farlo, anche se può contenere alcune conclusioni che fuori dalla prima infanzia possono essere disfunzionali o decisamente pericolose. (...) Il bisogno di un copione, da parte del bambino, riflette un bisogno umano innato di strutturare il tempo, lo spazio e le relazioni che sono davanti a lui, in modo che possa concettualizzare confini nel confronto dei quali esaminare la sua crescente esperienza della realtà (...). Costruendo la bozza di un copione il bambino di 5 anni può tenere insieme le sue speranze, le sue fantasie e la sua esperienza. Questa diventa una struttura di base mediante la quale può sviluppare una prospettiva sulla sua vita" (English, 1976).

- Cornell, W.F., (2008). "My Body is Unhappy": Somatic Foundations of Script and Script Protocol. in Cornell W. F., *Explorations in Transactional Analysis: the Meech Lake Papers*. T.A. Press.
- Cornell W.F., De Graaf A., Newton T., Thunnisen M., (2016). *Into AT. A Comprehensive Textbook on Transactional Analysis*. London: Karnac Books Ltd. (tr.it: *Dentro l'AT. Fondamenti e sviluppi dell'Analisi Transazionale*. Roma: Las).
- English, F. (1976). *Analyse transactionnelle et émotions*. Paris: Desclée de Brouwer. (tr.it. *Essere Terapeuta*. Milano: La Vita Felice, 2012).
- Gnecchi Ruscone, L. (2017). *Tattoo. La storia e le origini in Italia*. Cinisello Balsamo (MI): Silvana Editoriale.
- Goodman, A. (1998). *Sexual Addiction. An Integrated Approach*. Tr. It. *La dipendenza sessuale. Un approccio integrato*. Roma: Astrolabio, 2005.
- Lemma, A. (2005). *Under the skin. A Psychoanalytic Study Body Modification*. Routledge. (tr. it. "Sotto la Pelle. Psicoanalisi delle modificazioni corporee, Milano: Raffaello Cortina Editore, 2011).
- Moiso, C., Novellino M. (1982). *Stati dell'io. Le basi teoriche della Analisi Transazionale Integrata*. Roma: Astrolabio.
- McDougall, J. (1990). *Theatre of the Body: A Psychoanalytic Approach to Psychosomatic Illness*. (tr. it: *I teatri del corpo. Un approccio psicoanalitico ai disturbi psicosomatici*. Milano: Raffaello Cortina).
- Moriarty, Y (2018). *Japanese Tattoos: Meanings, Shapes and Motifs*. Barcelona: Promopress.
- Nusca, M. (1998). Le tossicodipendenze. In: M. Novellino, *Approccio clinico all'analisi transazionale*. Milano: Franco Angeli.
- Steiner, C. M. (1974). *Script people live*. New York: Grow Press. (trad. it.: *Copioni di vita*. Milano: La vita felice, 1999).

Sitografia

- Lingiardi, V. (2018). *Siamo amici per la pelle. Ecco perché*. Il Sole 24 ore: <https://www.ilsole24ore.com/art/siamo-amici-la-pelle-ecco-perche-AD2yDTe>
- Tatuatori.it, emozioni a Fior di Pelle: <https://www.tatuatori.it>

Il “vero” Analista Transazionale: riflessioni sull’insegnamento-apprendimento in AT in ambito clinico

The “real” Transactional Analyst: thoughts on teaching and learning TA in a clinical setting

Mario Augusto Procacci – TSTA P: marioa.procacci@gmail.com

Daniela Allamandri – TSTA P: daniela.allamandri@gmail.com

We would like to present our vision of teaching and learning Transactional Analysis as a complex process, which is influenced by multiple dimensions and contexts; this leads us to propose a Transactional Analysis teaching methodology developed from experience.

Keywords: teaching, learning, complexity, contract, teaching methodology.

Questa nostra riflessione parte dalla visione dell’insegnamento e dell’apprendimento come un processo complesso, che si determina in più dimensioni e contesti, e ci porta a presentare una proposta corrispondente di metodologia didattica analitico transazionale, elaborata a partire dalla esperienza.

Parole chiave: insegnamento, apprendimento, complessità, contratto, didattica.

abstract

*Si può insegnare senza che l'altro apprenda,
si apprende più di quanto insegnato:
in ogni modo il risultato è un cambiamento.*

Insegnare-apprendere il rapporto con la complessità

La sfida che Edgar Morin (2000) lancia al mondo scientifico e alle teorie dell'insegnamento, è sicuramente quella di considerare la conoscenza come un fenomeno complesso. Morin invita a osservare e studiare il comportamento umano nel suo insieme, attraverso diverse e molteplici prospettive, per ricercare e analizzare le interconnessioni e le relazioni tra l'evento osservato e i contesti dai quali viene, direttamente o indirettamente, influenzato. Il nuovo spirito scientifico promosso da Morin mira a una scienza che abbia come "oggetto non un settore o una parte, ma un sistema complesso che costituisce un tutto organizzatore" (idem, pag 21). Questa sfida è diretta particolarmente al mondo accademico e scientifico, in particolare a coloro che si dedicano all'insegnamento, affinché gli "esperti" non perdano la capacità di concepire la globalità, e la "parte nel tutto",

Citando il pensiero di Morin, Moiso (2009) sostiene che "anche noi nello specifico del lavoro con il paziente, dobbiamo essere in grado di cogliere la complessità delle cose, senza però illuderci di avere delle certezze definitive". Moiso (idem) ci invita ad allargare gli orizzonti, per essere "fautori di un'integrazione, non di virtuose tecniche di psicoterapia o di affascinanti teorie sulle diverse metafore per definire la psiche, ma farci noi stessi antropologi, filosofi, biologi". Questa apertura è decisamente in linea con la prospettiva di Berne che invita filosofi, teologi e artisti a unirsi agli psicoterapeuti per fornire significato alla complessità, (Berne, 1966, p. 237).

Quindi l'insegnamento in AT, è aperto e apre alla complessità, in quanto è sensibile al contesto sociale, in linea con l'intento berniano di teorizzare una psichiatria sociale, ma soprattutto poiché richiede allo studente di diventare un "vero" terapeuta (Berne, 1966, "Introduzione"), capace di modificare il proprio quadro di riferimento per confrontarsi con gli altri esperti impegnati nelle "arti della guarigione". Questa disponibilità e apertura, in effetti, è l'unica che permette un approccio funzionale alla complessità umana, e la formazione in psicoterapia in AT, non può non tenerne conto.

Un interessante contributo a una visione dell'insegnamento AT in ambito clinico che tenga conto della complessità, è quello di Tudor, il quale analizza l'importanza della coerenza tra filosofia, pratica e teoria, proponendo questa relazione tripartita come focus centrale della supervisione (2002) e dell'insegnamento (2009), in continuità al contesto sociale e culturale. L'esperienza formativa dell'allievo aumenterà in base alla capacità del formatore di mettere insieme questi elementi, e farli interagire tra loro in modo coerente. La nostra esperienza formativa, sia come docenti, sia come allievi, ci ha convinti che alcuni concetti importanti come, ad esempio, l'autonomia, la contrattualità o l'Okness, caratte-

ristici della filosofia AT, debbano non solo essere assimilati come un “sapere”, ma anche come un “saper fare” e un “saper essere”, attraverso un contesto formativo che offra relazioni ed esperienze concrete, in cui poter “praticare” i concetti stessi. È importante che l’allievo possa ritrovare tale coerenza anche al di fuori dell’aula, nei diversi momenti della giornata formativa e con le diverse figure con cui entra in contatto (tutor, segreteria, supervisore, ecc).

Il valore della formazione dipende da quanto si tiene conto dei contesti interagenti e interconnessi ad essa.

Contratti nel processo formativo

La complessità del processo d’insegnamento-apprendimento in AT, si declina con una buona formulazione dei contratti, intesi come momenti nei quali esplicitare la coerenza tra il programma formativo e le relazioni interpersonali attraverso cui si realizza. Per Romanelli (2016) tutta la formazione in ogni momento ruota all’interno di una dimensione contrattuale, e il contratto, oltre a prevedere che gli allievi attivino i propri stati dell’Io Adulto, Genitore e Bambino per essere co-responsabili del proprio percorso, deve prendere in considerazione condizioni e dinamiche relative ai contesti in cui avviene, affinché ci sia coerenza con i valori e le modalità relazionali proprie dell’AT.

Di conseguenza, nella pratica dell’insegnamento, risulta molto importante definire il “contratto d’aula” stipulato tra docente e studenti che mira a instaurare una relazione Adulto-Adulto (Favorini, 2004), in sintonia con il contenuto e il processo in atto. Il docente si assume il ruolo di facilitatore, monitorando le difficoltà incontrate dagli allievi, riconosciuti essenzialmente nella loro “esigenza di essere fautori del proprio accrescimento culturale” (idem, pag 64) in sintonia con quanto concordato con la scuola di formazione. È evidente così che il percorso formativo includa un processo di negoziazione a “più mani”, un “contratto triangolare” tra le Grandi Potenze (GP), il Facilitatore (F) e l’allievo (P) così come definiti da F. English (1975). Nel nostro caso, il contratto viene stipulato tra la scuola, il docente e gli allievi, intesi come i vertici di una triade da cui dipende la dimensione contrattuale del percorso formativo.

Le relazioni fra i diversi elementi inerenti all’ insegnamento-apprendimento variano anche in base alla loro vicinanza o distanza, e la riflessione di Micholt offre una prospettiva interessante al riguardo. Egli, (1992) partendo dal lavoro di Fanita English, ritiene che la “distanza psicologica” percepita sia determinata dalla maggiore o minore definizione della relazione tra le parti, con un ruolo più o meno attivo nell’intervento negoziato. I rischi e le conseguenze di alcuni tipi di distanza, sono analizzati da Micholt (idem), attraverso concetti come: posizioni esistenziali, svalutazioni, imago di gruppo, posizione nel triangolo drammatico. La continua ricerca di un’effettiva equidistanza tra le parti, genera una relazione “sana” grazie alla quale si crea sintonia tra le aspettative della scuola di formazione e del docente, e il bisogno formativo e personale del *trainee*. Se invece questa equidistanza non viene mantenuta, ma per esempio si crea una vicinanza/alleanza fra docente e allievi a scapito della scuola, si rischia di offrire agli

allievi un'esperienza non-coerente ai valori filosofici AT che si stanno insegnando, in quanto si invia un messaggio di "non okness" dell'ente formativo. L'utilità di adottare anche nella formazione un'ottica di tipo organizzativo è rilevata anche da Cornell (2016) e J. Hay (1992). Anche B. Cornell (2016) e J. Hay (1992) sottolineano l'utilità di adottare un'ottica propria di tipo organizzativo nella formazione. Quest'ultima, inoltre, propone una dimensione "multipla" del contratto, che vada oltre a quella triangolare, e che tenga conto di come il processo formativo sia influenzato da un contesto organizzativo indiretto, cioè da Enti che interagiscono con la scuola di formazione, pur non prendendo parte direttamente al processo di contratto, come ad esempio, l'EATA, le associazioni di analisi transazionale di appartenenza o gli Ordini professionali. L'attenzione a questa dimensione più ampia del contratto riguarda temi etici e previene problematiche a essi collegati.

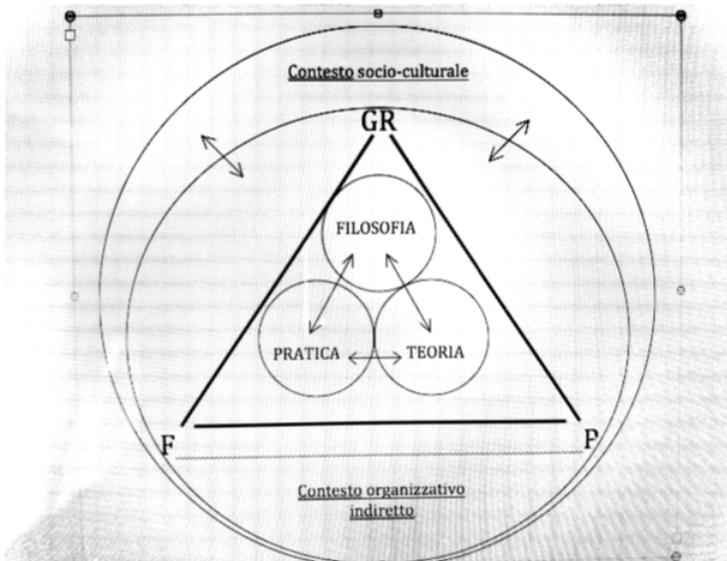


Fig 1 Il processo d'insegnamento-apprendimento nei contesti in cui si svolge

Quanto fin qui detto, può essere descritto visivamente come nella figura 1, che considera al centro dell'immagine, i tre cerchi relativi alla relazione tripartita elaborata da Tudor, inseriti all'interno del contratto triangolare della English e collegati da vettori bidirezionali, per amplificare la coerenza tra filosofia, pratica e teoria AT di tutti gli attori che partecipano alla formazione. Le due aree circolari esterne, relative al più ampio contesto organizzativo (EATA, MIUR o altri Enti interessati) e socio culturale, indicano che il processo formativo è in relazione a sistemi di più ampia dimensione, coinvolti in modo non-attivo o indiretto e legati da una contrattazione multipla, come suggerito dalla Hay.

"È meglio una testa ben fatta che una testa piena"
(Michel De Montaigne 1533-1592)

Conoscere, riconoscere e sperimentare l'AT

L'allievo in formazione è importante che non solo conosca, ma possa sperimentare nel gruppo di apprendimento i contenuti appresi e riconoscerli anche nelle dinamiche del gruppo classe. Questo approccio all'insegnamento è in sintonia con la filosofia AT, gli slogan terapeutici e la metodologia AT.

Il modo di vedere l'individuo attraverso la filosofia dell'Okness e del rapporto paritario, come precisa Grant (2004), ben si associa all'andragogia, i cui principi possono essere riassunti in modo sintetico nei seguenti punti:

Autonomia: gli adulti desiderano essere trattati e considerati come persone capaci di gestirsi in modo autonomo, e come responsabili delle loro decisioni

Esperienza: l'apprendimento diventa significativo per l'adulto quando viene messa in risalto l'esperienza da lui accumulata, che è generalmente strutturate per problemi;

Motivazione: gli adulti si rendono disponibili alla formazione per motivazioni intrinseche come l'autostima o una soddisfazione personale.

Di conseguenza il percorso formativo AT si realizza attraverso una conduzione attiva, autonoma e creativa dell'allievo, in una relazione in cui il docente è coinvolto e partecipa attivamente in modo paritario, pur mantenendo il proprio livello di competenza, assumendo il ruolo di facilitatore.

Così il modello d'insegnamento-apprendimento AT si differenzia notevolmente da quelli che si basano su una visione di un processo lineare. In quest'ultima prospettiva, si ipotizza solo un "passaggio di contenuti" da un "esperto", e non una "persona", ad un discente, che non ha ruolo attivo e capacità alcuna se non quella di memorizzazione. Riassumiamo nella tabella seguente, gli elementi essenziali dei modelli d'insegnamento, prendendo spunto da quelli indicati da Mastromarino (2013), per evidenziare le differenze con il modello AT.

Tipo	Contenuto	Insegnante	Studente	Contesto	Processo
Classico	Massima importanza	Esperto Modello	Ricettore passivo	Tenuto di poco conto	Lineare
Tecnologico	Concentrato su abilità e conoscenze che rendono "competenti"	In posizione arretrata. Utilizza strumenti didattici affidabili	Non gli è richiesta capacità di riflessione ma di memorizzazione	Preso a riferimento nei risvolti operativi e strumentali	Lineare
Personalizzato	Emerge dalle esperienze dello studente	Ruolo di guida	Al centro del processo d'insegnamento, visto nella sua interezza e come persona	Riconosciuto e valorizzato	Lineare
Interattivo	Si focalizza un problema e si cercano soluzioni	Mette a disposizione le sue competenze, sollecita un processo collettivo di scambio	Ruolo attivo: scambia, condivide attraverso un processo collettivo ed interdipendente	Ruolo di primo piano nell'apprendimento	Circolare

Analisi transazionale	Il sapere è inscindibile dal saper essere e dal saper fare.	Come nel modello interattivo, alla ricerca della miglior coerenza tra la propria filosofia e il metodo d'insegnamento	Paritariamente partecipa, capace di negoziare i suoi bisogni d'apprendimento, di pensare e determinare il percorso formativo	Considerato parte del processo d'insegnamento e apprendimento, dove il contesto è intesa come setting organizzativo esteso che influenza anche indirettamente la formazione	Complesso Determinato dal contributo delle diverse componenti attive direttamente o meno, e dei contesti in cui è inserito
-----------------------	---	---	--	---	--

Ogni modello ha una sua peculiarità e utilità, che può essere differenziata in base alla visione del contenuto proposto, del docente, dell'allievo, del contesto e del processo attivato. Il modello personalizzato e quello interattivo, dal nostro punto di vista, sono quelli ai quali, attualmente, si attribuisce maggior credito, in quanto stimolano un apprendimento più consapevole e motivato, coinvolgendo nella persona diverse dimensioni (cognitiva, affettiva e relazionale) e per ottenere di conseguenza un'acquisizione più profonda e duratura. Questi due modelli risultano anche maggiormente efficaci nella formazione degli adulti, in quanto valorizzano le esperienze e gli apprendimenti previ del soggetto e facilitano il formarsi di connessioni mentali, che collegano gli apprendimenti precedenti con quelli attuali. Come si vede dalla tabella, il modello AT si avvicina a questi due modelli d'insegnamento e l'accento viene posto sulla relazione co-costruttiva fra docente e allievo, su una relazione tra loro paritaria, in sintonia con i contesti organizzativi e formativi, che indirettamente partecipano alla definizione del percorso formativo.

“C'è un vantaggio reciproco perché gli uomini, mentre insegnano, imparano.”
Lucio Anneo Seneca

Metodologia dell'apprendimento

Il processo di insegnamento-apprendimento descritto fino ad ora necessita di una metodologia corrispondente, che stimoli il gruppo classe ad un apprendimento attivo e ponga il docente in un ruolo paritario e facilitante la co-costruzione del “sapere”. Solo così si può avere un apprendimento trasformativo e generativo, dove i contenuti teorici e la pratica vadano di pari passo per realizzare assieme un “sapere” e un “saper fare”. Costruire un processo di insegnamento-apprendimento significativo è una questione complessa e, a livello metodologico, necessita di tre momenti: una preparazione adeguata del momento formativo, una co-conduzione sintonica con il gruppo e una valutazione accurata dell'apprendimento avvenuto.

Affinché si possano realizzare queste tre fasi, proponiamo un metodo didattico, che tiene conto di alcuni principi basilari, uniti agli strumenti analitico transazionali utili all'esperienza formativa, rifacendoci in particolare alla teoria

didattica di Pellerey, da lui elaborata dagli anni '80 e vagliata con delle ricerche sul campo. Riteniamo la sua teorizzazione molto in sintonia con la filosofia della co-costruzione analitico transazionale del sapere e ci sembra interessante attingere dagli strumenti da lui proposti, per comprendere come accompagnare l'apprendimento nei suoi diversi momenti.

La teoria e metodologia di Pellerey, a cui ci riferiamo, è stata introdotta in AT da Mastromarino (2013), il quale ha sviluppato ulteriormente l'applicazione della stessa, elaborando delle schede e domande di autoriflessione per docenti e allievi, che accompagnano i diversi momenti dell'apprendimento.

Scendendo nel merito della visione di Pellerey (1979) ogni unità didattica consta di tre fasi: una fase iniziale, che si riferisce prevalentemente al modo in cui si stimola la motivazione e l'attenzione per facilitare un nuovo apprendimento e si tiene conto delle conoscenze previe; una fase centrale, che riguarda il modo di condurre la lezione e favorire l'apprendimento; e una fase finale, per la verifica del raggiungimento degli obiettivi.

Queste tre fasi, definite dall'autore: Innesco, Sviluppo e Controllo vanno pensate con cura nel momento della preparazione, poi seguite con efficacia nella fase di conduzione e infine utilizzate per valutare l'apprendimento avvenuto.

Innesco

Ogni apprendimento è significativo quando risponde a qualche bisogno o desiderio di conoscenza, che diviene fonte di motivazione interna. In questo modo l'allievo sarà portato ad attivare le energie personali, a dirigerle verso un compito sufficientemente chiaro e definito, e a operare un valido collegamento tra gli elementi fondamentali dell'unità didattica e la struttura conoscitiva già posseduta.

Affinché avvenga questo processo è necessario tener conto di tre ingredienti:

1. motivazione
 2. obiettivi
 3. prerequisiti.
1. Per quanto riguarda l'aspetto motivazionale Pellerey (1979) sostiene che, affinché un allievo possa imparare, occorre che abbia voglia di mettere in relazione il contenuto dell'apprendimento con la propria matrice cognitiva, in modo reale e sostanziale e non solo in maniera meccanica e ripetitiva. È importante che il formatore pensi a delle attività ed esperienze che stimolino gli allievi a interessarsi al nuovo apprendimento. Il desiderio e la curiosità si possono creare sollecitando una discrepanza o dissonanza cognitiva nell'allievo, in quanto la relativa percezione di trovarsi di fronte a dei compiti da risolvere, diventa un incentivo all'apprendimento. Se invece i contenuti formativi fossero proposti senza creare una "bisognosità" di apprendere si solleciterebbe un adattamento e una conoscenza meccanica. Per esempio se la lezione riguarda la presa in carico terapeutica nei primi colloqui, si potrebbe partire dal coinvolgere il gruppo classe con esempi di telefonate iniziali di pazienti un po' difficoltose, che evidenzino lo scarto fra le conoscenze già presenti negli allievi e quelle necessarie per un buon inizio di rapporto terapeutico. Si stimolerà così il desiderio di acquisire nuove competenze specifiche.
 2. È importante che il formatore presenti in modo chiaro gli obiettivi da raggiungere e solleciti un accordo reciproco, che tenga conto del bisogno formativo.

Avere una linea chiara aiuta a focalizzarsi sugli aspetti più rilevanti, senza perdersi in questioni marginali e stimola il raggiungimento del compito (effetto Zeigarnik). Questo elemento è molto in sintonia con tutta la teoria contrattuale analitico transazionale ed è fondamentale soffermarsi e costruirlo in modo biunivoco e concorde (esplicito), in quanto deriva dall'idea filosofica di un okness reciproca e una visione di discente partecipativo e attivo nel processo di apprendimento.

3. La conoscenza dei prerequisiti necessari al nuovo apprendimento consente integrazioni alla programmazione ipotizzata, per creare delle connessioni con le reti cognitive personali di ciascun allievo, e facilitare quindi l'interiorizzazione dell'esperienza di apprendimento. Più la formazione si collega alle esperienze degli allievi, e a ciò che l'allievo già conosce e utilizza, più l'apprendimento risulterà significativo, memorizzato nella memoria a lungo termine e spendibile nella sua futura professione.

Sviluppo

In questa fase, il docente facilita un apprendimento attivo del materiale didattico, presentando in modo graduale gli elementi necessari all'apprendimento, favorendo la loro organizzazione all'interno della struttura conoscitiva e operativa dell'allievo, controllando la validità, completezza e applicabilità degli stessi, sostenendo l'attenzione e lo stato di motivazione all'apprendimento.

È importante coinvolgere l'allievo in modo personalizzato con materiali ed esperienze dirette che stimolino l'apprendimento. In un secondo momento si solleciterà la decodifica e il trasferimento della conoscenza in diversi contesti e situazioni utili alla sua professione.

Riprendendo l'esempio precedente, si potrebbe far lavorare il gruppo classe con simulazioni di primi colloqui per la presa in carico di un paziente e man mano trasmettere le regole e gli elementi fondamentali analitici transazionali del setting e della formulazione del contratto. Per esempio, ciò potrebbe avvenire interrompendo una simulazione di un colloquio in corso e aggiungendo in modo graduale un elemento tipico del modo di lavorare AT. La simulazione potrebbe riprendere a partire dal punto in cui è stata interrotta, per sperimentare, nella pratica, il nuovo elemento appreso.

È sempre utile fornire spiegazioni ed esempi che richiamano l'esperienza diretta degli allievi, con agganci diretti ai loro interessi e al loro contesto di appartenenza, formulare delle domande dirette a rinforzare, a chiarire e focalizzare i concetti o a sollecitare la collaborazione degli allievi e prendere in considerazione le risposte sbagliate degli allievi, stimolando l'auto-correzione. È essenziale che il formatore si adoperi a rinforzare e sostenere la crescita del discente e sia orientato a facilitare in classe un clima collaborativo sia tra lui e gli allievi, sia tra gli allievi stessi (co-costruzione).

L'interesse all'apprendimento va attentamente stimolato e monitorato, in modo che gli allievi possano seguire il formatore senza distrarsi e comprenderlo grazie all'utilizzo di un linguaggio comprensibile, frasi brevi, chiare e termini conosciuti.

L'apprendimento può essere facilitato tenendo conto dello stile specifico di

ciascun allievo ed è molto interessante, a questo riguardo, rifarsi al contributo di Kolb (1984). Egli, infatti, sottolinea come l'insegnamento possa avvenire preferibilmente a partire dalla esperienza per gli individui con uno stile di apprendimento adattivo, dall'osservazione riflessiva per le persone con uno stile di apprendimento divergente, dalla concettualizzazione astratta per gli stili assimilativi e dalla sperimentazione attiva per gli stili convergenti. Il tener conto della specificità di ciascuno può favorire molto la comprensione e l'assimilazione nel processo di acquisizione.

Controllo

Nella fase di controllo è bene che il formatore monitori il raggiungimento o meno della acquisizione significativa del materiale di apprendimento, evidenziando lacune o errori; aiuti a consolidare l'apprendimento sia dal punto di vista della ritenzione che della completezza e correttezza; favorisca l'utilizzazione del materiale appreso in contesti diversi da quelli già incontrati (transfer dell'apprendimento).

La rilevazione del raggiungimento degli obiettivi permetterà al formatore di decidere quale sarà il passo successivo (recupero, integrazione, sviluppo degli stessi concetti o nuovo apprendimento ecc), che verrà esplicitato e condiviso con l'allievo o con il gruppo.

Se il formatore si occupa di stimolare gli allievi a ritornare sui concetti presentati nella lezione riproponendo più volte e sotto angolature diverse le stesse idee, con attività e sperimentazioni varie, faciliterà l'integrazione del nuovo apprendimento. Il tener conto del principio della "continuità" e della "ricorsività", infatti, facilita e rinforza l'apprendimento.

Utilizzando di nuovo l'esempio della lezione sulla "presa in carico iniziale", l'apprendimento potrebbe essere rinforzato e applicato in più situazioni. Insieme si comprenderebbero le diversità e le specificità nel trattare pazienti di età o diagnosi di personalità differenti.

È necessario che il formatore sia flessibile, modifichi e adegui il suo progetto alle esigenze che emergono nel corso della lezione e che l'allievo si renda disponibile ad una buona autoverifica del proprio processo di apprendimento. La formazione in ambito clinico, infatti, necessita la capacità di mettersi in discussione, e di apprendere non solo a livello cognitivo, in modo profondo ed esperienziale. È una grande responsabilità formare persone che si occupano di altre persone. L'etica analitico transazionale ci interpella e richiede un lavoro profondo sulla nostra persona, perché è la relazione che cura e, come fa presente Erskine (1997), riguarda i quattro domini della personalità: fisiologico, affettivo, cognitivo e comportamentale. Tale coinvolgimento delle diverse dimensioni della personalità nell'apprendimento può riguardare altri campi applicativi. A questo riguardo è interessante la prospettiva di Fregola (2016) che tiene conto delle variabili relazionali, emotive, motorie e intellettuali (REMI), per offrire un modello psicopedagogico che tenga conto dei bisogni degli allievi e delle trasformazioni sociali e culturali, ed economiche dell'ambiente in cui si inserisce l'apprendimento.

Grant (2004) ha sottolineato come la crescita degli individui necessiti una riflessione su di sé e ciò sia possibile accompagnando il processo di apprendimento

con delle domande specifiche, che guidino la capacità di ciascun discente di valutare l'autoapprendimento in corso.

Seguire gli spunti di didattica presentati facilita l'esperienza di apprendimento e permette di creare una sintonizzazione profonda fra formatore e allievi. Questa metodologia si collega fortemente a diversi strumenti analitici transazionali e risponde totalmente alla filosofia dell'Okness, che mette in primo piano lo scambio fra i diversi attori della formazione alla pari, ognuno con il proprio ruolo e specificità,

A partire dalla nostra esperienza in aula, abbiamo riflettuto sulle principali connessioni fra AT e i principi della didattica delucidati.

In particolare abbiamo notato come nelle diverse fasi dell'esperienza formativa vengono ingaggiati maggiormente alcuni Stati dell'Io, veicolati permessi specifici, utilizzati strokes costruttivi e lo strumento del contratto inteso come processo continuativo, modulandolo nel qui ed ora.

Vi presentiamo in sintesi il risultato che ne è emerso con la seguente tabella, che a nostro avviso, potrebbe essere una guida pratica per la formazione clinica. In essa abbiamo messo in parallelo le diverse fasi dell'unità didattica e le specificità della teoria di Pellerrey, collegandole ai concetti e agli strumenti analitico transazionali che a nostro avviso si applicano e collegano maggiormente in ciascuno dei tre momenti.

Analisi Transazionale e l'insegnamento/apprendimento

FASI DI APPRENDIMENTO	METODOLOGIA DIDATTICA	RIFERIMENTI ANALITICO TRANSAZIONALI
INNESCO	Proposta dell'obiettivo e esplicitazione del contratto d'aula; Evidenza dell'importanza del concetto presentato; Offerta di uno stimolo che: Attiri l'attenzione e motivi all'apprendimento Richiami le conoscenze previe Crei dissonanza cognitiva Sollecitazione degli allievi in modo corrispondente al livello formativo	Energizzazione dell'A e del BL dell'allievo Creazione del contatto in un ottica triangolare Elaborazione del contratto Clima di Okness Sollecitazione del P.P.
SVILUPPO	Proposta dei contenuti con schemi di codificazione utili Proposta di lavoro individuale e/o di gruppo per risoluzione del problema proposto Utilizzo di stimoli di apprendimento visivi, uditivi, percettivi ... Offerta di esemplificazioni varie Riflessione sul valore personale del contenuto appreso	Elaborazione delle acquisizioni attraverso l'azione dell'A integrato (Ethos, Tecnos, Pathos) Facilitazione dell'apprendimento attraverso: Permesso: esistere, essere te stesso, pensare, sentire, riuscire, entrare in contatto con gli altri Far riferimento della matrice della svalutazione Utilizzo delle prime 6 operazioni (empatiche)

CONTROLLO	Proposte di situazioni e contesti per stimolare il trasferimento delle informazioni Feedback Lavori di verifica individuali e/o di gruppo Co-definizione delle linee di sviluppo	Consolidamento dell'apprendimento nell'A integrato (Ethos Tecnos e Pathos) Analisi del processo relazionale che si verifica nell'esperienza di apprendimento Condivisione dei dialoghi interni Utilizzo degli strokes
------------------	---	--

Considerazioni conclusive

Con questo lavoro abbiamo pensato di coinvolgere colleghi e colleghe di tutti gli ambiti applicativi, pur riferendoci in particolare alla formazione clinica. Intendiamo così contribuire a costruire un modello d'insegnamento AT, integrato ad altre teorie, e sottolineare l'importanza del coinvolgimento di tutti gli attori e contesti coinvolti in un metodologia coerente all'impianto teorico e metodologico AT.

Riferimenti bibliografici

- Berne, E. (1966). *Principi di terapia di gruppo*, Tr. it. Roma: Astrolabio, 1986.
- Cornell, B. et alii (2016). *Into TA. A comprehensive text book on Transactional Analysis*. London: Karnac Books.
- Erskine, R. G. (1997). Script cure: Behavioral, intra psychic, and physiological. In R. G. Erskine, *Theories and methods of an integrative transactional analysis: A volume of selected articles* (pp. 151-155). San Francisco: TA Press. (Original work published 1980)
- English, F. (1975). *The three cornered contract*, Taj, vol 5.
- Favorini, A.M. (2004). *Il contratto nella formazione e nell'apprendimento*. Milano: FrancoAngeli.
- Gagnè, R.M. Briggs L.J. (1990). *Fondamenti di progettazione didattica*. Torino: SEI.
- Fregola, C. (2016). Insegnamento, formazione e AT del campo educativo nella prospettiva del lifelong learning. *Neopsiche*, n. 21.
- Grant, J. (2004). How the philosophical assumptions of transactional analysis complement the theory of adult education. *TAJ*, 34.
- Hay, J. (1992). *L'analisi Transazionale nelle organizzazioni. Idee e opinioni*. Tr.It. in Quaderni di psicologia. *Analisi Transazionale e Scienze umane. "l'analisi Transazionale nelle organizzazioni, oggi, idee ed opinioni"* a cura di Ugo Ambrogio. N.54 , 2010, Mimesis, Milano.
- Mastromarino, R. (2013). *La gestione dei gruppi. Le competenze per gestire e facilitare i processi di gruppo*. Milano: Franco Angeli.
- Micholt, N. (1992). Psychological distance and group interventions. *TAJ*, 22.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Moiso, C. (2009). L'analisi transazionale come psichiatria sociale. *IAT News*.
- Pellerey, M. (1988). *Modelli di insegnamento e loro concettualizzazione*. Il Quadrante scolastico, n.39.
- Pellerey, M. (1979),. *Progettazione didattica*. Torino: Sei.
- Romanelli, P. et alii (2016). *Il modello dell'Analisi Transazionale. Dai fondamenti teorici all'intervento*. Milano: Franco Angeli.
- Tudor, K. (2002). Transactional Analysis Supervision or Supervision Analyzed Transactionally? *TAJ*, 32.
- Tudor, K. (2009). "In the Manner of": Transactional Analysis Teaching of Transactional Analysts. *TAY*, 39.



Lettera a una professoressa nell'epoca della tecnica

Letter to a Teacher in the Technical Era

Edoardo Martinelli – Educatore e Autore multimediale nel Laboratorio Zonale Ausili e nel Centro Territoriale Handicap della provincia di Prato. Responsabile per i progetti didattici del Centro Ricerca e Documentazione Don Lorenzo Milani e Scuola di Barbiana di Vicchio. Coordinatore Rete Scuole del Progetto Barbiana 2040 in collaborazione con l'Università della Calabria

In these dialogues of mine I have considered it useful to reveal the many problems, representative of our society in the Era of Technology, using the school as a mirror.

It has been important for me, in order to identify the holes in a system full of leaks, to reflect together with those figures who are still free from the contamination of being "expert". The first of these figures was our Teacher whose essential aim was to liberate the compulsory schooling from an over abundance of abstractions and bring it back to the context of reality. With particular interest in the individual, to whom he offered a solid vocabulary capable of expressing the student's own culture which then becomes the starting point of the process of education. The results reported in the interview refer to the network of schools named "Barbiana 2040", where we have brought to life our writing labs.

Questions lead us far, they place us at the great tables that grouped us in a circle, and they let us walk again, with free and critical spirit, the learning paths of our old school, where never once did we experience a frontal lesson nor a text book.

Keywords: the word as storyteller, context of reality, informal culture as the starting point, collective writing as process.

In questi miei dialoghi ho considerato utile far emergere le tante problematiche, rappresentative della nostra società nell'Epoca della Tecnica, utilizzando la scuola come specchio.

È stato per me importante, per individuare le falle di un sistema che ormai fa acqua da tutte le parti, riflettere con quelle figure che sono ancora libere da contaminazioni "esperte".

In primo luogo, il nostro Priore il cui scopo essenziale è stato quello di liberare la Scuola dell'Obbligo dalle troppe astrazioni e ricondurla al "contesto di realtà" vissuto dall'allievo. Nel rispetto dell'individuo, Lorenzo offriva un vocabolario solido e capace di esprimere la propria cultura, quella informale diventa il punto di partenza del processo educativo. I risultati evocati nell'intervista si riferiscono alla rete di scuole denominata "Barbiana 2040", dove abbiamo dato vita ai nostri laboratori di scrittura.

Le domande ci conducono lontano, ci posizionano sui grandi tavoli, che ci aggregavano a cerchio, e ci fanno rivivere, con spirito libero e critico, i percorsi didattici della nostra vecchia scuola. Dove mai abbiamo vissuto l'esperienza della lezione frontale o del libro di testo.

Parole chiave: parola come personaggio, contesto di realtà, cultura informale come punto di partenza, la scrittura collettiva come processo.

Ho voluto scrivere questo mio contributo utilizzando il dialogo come modalità elaborativa del testo.

Ho estrapolato dai laboratori di questi ultimi anni le domande più significative, utili alla riflessione per comprendere i cambiamenti in corso e mettere bene a fuoco le identità di allievi, insegnanti e genitori, così diverse da quando abitavamo le campagne nella metà del secolo scorso.

Ho considerato necessario far emergere e descrivere le tante problematiche, rappresentative della nostra società nell'Epoca della Tecnica, utilizzando la scuola come specchio. Tuffandomi in tale disagio è stato per me importante, per individuare le falle di un sistema che ormai fa acqua da tutte le parti, riflettere con quelle figure che sono ancora libere da contaminazioni "esperte". Mi riferisco a quei contagi che, esprimendo profili costruiti all'esterno degli ambienti reali, hanno generato un esercito di operatori inutili e responsabili di aver estromesso dal processo educativo tanti giovani. Non avendo le capacità, ovvie, di riconoscere quelle inclinazioni naturali o maturate dentro vere esperienze di vita, tali funzionari, investiti di poteri che esercitano solo nell'interesse dell'Ente di appartenenza, li respingono ad abitare i luoghi più marginali, dove qualsiasi loro interesse viene recepito di segno negativo. La modalità con cui avviene tale segregazione è riferita allo strumento della medicalizzazione e lo spazio conseguente è la dipendenza, la schiavitù, da un apparato sempre più sostituibile dalla macchina. Un processo che lentamente ha condotto i giovani a vivere ed abitare dentro quello che ormai tutti riconosciamo essere: il loop del cellulare. Ma il loro silenzio a scuola e in casa, utilizzato come un'arma impropria, si trasforma in criticità estrema nella rete Telematica e potrebbe portare all'implosione non solo del Sistema Statale della Scuola, ma dell'intero Stato Sociale.

Data la situazione, è stato normale tornare ad interrogare quel tipo di educatore o genitore, che pur essendo sempre più costretto a chiudersi nel proprio cerchio, continua in modo eroico a sostenere e perseguire le finalità e i metodi tracciati nella Scuola Primaria, da Mario Lodi, Gianfranco Zavalloni e tanti altri educatori riconducibili alla didattica attiva e che trovava copertura e sostegno dentro movimenti di Cooperazione Educativa.

E infine voglio ricordare il nostro Priore, incompreso e tanto manipolato, che viveva e insegnava in quel aggregato di poche case denominato "Barbiana" e che ha speso la propria vita nell'educazione degli adolescenti più emarginati. Il cui scopo essenziale è stato quello di liberare la Scuola dell'Obbligo dalle troppe astrazioni e ricondurla al "contesto di realtà" vissuto dall'allievo, per creare le condizioni utili alla formazione del cittadino. Nel rispetto del suo essere individuo, offriva al proprio allievo un vocabolario solido e capace di esprimere una cultura talmente viva da introdurlo in un vero e proprio progetto di vita.

Utilizzando gli stimoli che ci provengono da tali figure, con il capo fuori dalla mischia agitata e litigiosa, ho ricostruito la narrazione su come don Lorenzo Milani ci faceva scuola sul monte Giovi.

I risultati, evocati come punto di partenza per individuare il contesto di realtà che vivono i nostri studenti oggi, sono resi palesi dalle statistiche elaborate nei piccoli contesti coinvolti. Ossia in quella rete di scuole denominata "Barbiana 2040", dove abbiamo dato vita ai nostri laboratori di scrittura, che confermano comunque quelli più scientifici di Tullio De Mauro o le grandi intuizioni di psicanalisti esperti come Umberto Galimberti. In sintesi, esprimono bene l'abbassamento dei livelli culturali e delle socialità nel nostro bel Paese.

Ma partiamo da lontano, posizioniamoci sui grandi tavoli, che ci aggregavano a cerchio nella nostra vecchia scuola, e riviviamo con spirito libero e critico i percorsi, che ci hanno condotto inconsapevolmente alla Società dei Sistemi, come ci insegnava Ivan Illich.

Ora, pur nella nebbia e nella confusione, intravediamo un ponte che ci può condurre al necessario cambiamento radicale della nostra società. Se non lo percorriamo, attraverso i vari passaggi epocali: dalla caduta della civiltà contadina a quella del consumismo sfrenato, fino a giungere ad oggi, l'Epoca della tecnica genererà quella dell'Emergenze e delle catastrofi, che potrebbero condurre l'uomo ad essere escluso dagli esseri viventi. In parte con il coronavirus questo periodo è già cominciato. Un conto è subirlo, altro essere uomini e donne consapevoli della necessità di un cambiamento radicale dei nostri comportamenti.

Maestra Giulia:

Quando dici la "parola" era il fulcro di tutto il pensiero di Don Milani vuoi dire che essa è il mezzo attraverso il quale l'uomo giunge alla Conoscenza?

La parola era lo strumento basilare nel pensiero e nell'insegnamento di don Lorenzo Milani. Un uomo era veramente libero e consapevole solo quando la possedeva.

Però, se la parola codificata poteva restare faccenda del filologo o degli addetti ai lavori, semplici funzionari spesso senza vocazione, la parola viva era quella usata dall'uomo della strada. Perché è nei contesti reali che la criticità, che matura al proprio interno, si trasforma in cronaca oppure diventa Storia.

Per il Priore il povero, della prima metà del secolo scorso, potendo solo reagire oppure perire in questa logica di contrapposizioni tra le classi sociali, era l'unico ad avere il privilegio di essere collocato per paradosso nel luogo giusto. Essendo in potenza libero dal linguaggio imposto dal potere, aveva interiorizzato una parola che, per quanto muta, data la timidezza dei contadini di montagna, esprimeva però l'essenza della Vita.

Erano altri tempi, quando ancora la parola non era ingabbiata dai Media, fino a imbrigliare le bocche e le orecchie di chi abita anche le periferie più lontane del mondo. Dove anche il montanaro, diventato cittadino, scoprirà un isolamento peggiore di quando la vita si svolgeva in modo prevalente nei campi.

L'allievo prediletto del nostro Maestro era quindi proprio il contadino di montagna o comunque colui che non era ancora stato posseduto dal demone del consumismo e delle mode. Se istruito, avrebbe manifestato finalmente la vera Cultura, quella che proviene dal vissuto e non solo dai libri. Quella capace di infrangere il potere e tutte le ipocrisie di chi lo detiene.

In poche parole, quello che mancava al montanaro di Barbiana non era il Vero Sapere, ma le competenze linguistiche per esprimerlo.

Federica, insegnante:

Un profilo vocazionale il suo?

Lorenzo queste competenze, delle quali era privo il mondo dell'oppresso, le aveva e poteva darle. In tenera età aveva vissuto in condizioni privilegiate gli eventi tra le due grandi guerre, che tanto hanno contribuito ai disastri economici

e culturali del ventennio. Nella giovinezza aveva sperimentato, in prima persona, le complicità di classe con gli orrori del nazifascismo. In seguito, subì le leggi razziali che colpirono duramente parte della sua famiglia, nonostante che molti ebrei ricchi avessero sostenuto Mussolini. In epoca fascista, come tutti i giovani della sua età, aveva subito ogni sorta di plagio, da quello cattedratico e gentiliano, all'essere stato dandy o dannunziano: "Avevo tredici anni, saltavo di gioia per l'impero", son parole sue.

La sua era quindi una postazione privilegiata, per analizzare con lucidità e sensibilità particolari i meccanismi che sostengono il potere egemone della classe dominante.

Le parole da lui pronunciate nell'aula della nostra scuola, prima ancora che in quella del tribunale, difendendosi dall'accusa d'*apologia di reato* nel lontano '65, infuocarono gli animi del popolo di Barbiana e di San Donato.

I vecchi, che avevano partecipato alla Grande Guerra, raccontarono, con parole povere, ma ricche di esperienze vissute, orrori indescrivibili. E mentre i testi storici, letti insieme ed in modo sinottico, facevano emergere che la diplomazia avrebbe raggiunto gli stessi risultati del dopo guerra senza spargimento di sangue, noi ci domandavamo: Perché? Perché mio padre, che la notte aveva ancora incubi da trincea, era stato chiamato alle armi a diciassette anni senza sapere o capire dove andava?

Queste considerazioni friggevano nell'anima del giovane Lorenzo, come un forte e atroce senso di colpa.

La guerra fu fatta per consumare e recuperare le spese di chi aveva riempito gli arsenali, ci dicevano i testi meno ortodossi, ma più vicini alla verità. Un assassinio lucido compiuto, e non diverso da quelli che si compiono ancora oggi sotto i nostri occhi dalla gente istruita del potere economico, ma anche che siede in Parlamento. Nessuno può dimenticare l'appoggio dato dal nostro presidente Napolitano alla guerra in Libia, senza un consulto reale in Parlamento!

"Si perdona, ma non si dimentica!" soleva dire in quei diverbi. Non si dimentica perché non è la dimenticanza a farci superare l'ostacolo rimuovendolo dalla memoria, bensì il prenderne coscienza.

Erano delle vere scosse. Delle vere e proprie illuminazioni, quelle che provocava nel nostro animo, oltre che nella nostra mente. Probabilmente riviveva con noi le sofferenze sue e della madre. Le paure vissute dagli ebrei fiorentini, quando gli si aprirono definitivamente gli occhi. Perché questo momento è sicuramente vicino a quello determinante che lo porterà alla vocazione sacerdotale. Quando di getto da convertito si fece prete e di conseguenza, in un altro balzo, Maestro.

La realtà descritta dalla narrazione e le analisi che sempre abbiamo fatto noi allievi, porta a pensare che è importante la vocazione educativa. Ai sacerdoti confratelli che chiedevano al Cappellano di San Donato di spiegare i metodi e le tecniche che utilizzava alla Scuola Popolare, così don Lorenzo rispondeva: "Non chiedetemi i metodi o le tecniche. Chiedetemi piuttosto come deve essere un educatore per poter far scuola". Un profilo da lui riconosciuto solo quando esprime appartenenza e non incoerenza tra essere ed esserci.

Laureanda Università della Calabria:

Dalla lettera a una professoressa si deduce l'importanza data da don Lorenzo, oltre che al significato delle parole, alla modalità con la quale le veicolava. Si

legge addirittura: "La lingua la fanno i poveri, i ricchi la cristallizzano per sfottere chi non parla come loro". Tu, che fai parte del gruppo storico che ha scritto con il Priore il testo, cosa aggiungeresti a proposito?

Il messaggio, espresso nella nostra "lettera a una professoressa" ed estrapolato nella domanda in questione, proveniva direttamente dai nostri comuni vissuti.

Una reazione emotiva impulsiva, che il Maestro sprigionava, tra lo sdegno e la compassione, per farci esprimere la nostra identità più profonda. Quella soggiogata sotto la mole pesante dell'oppressione. Era il Sé riconquistato che ci faceva camminare sicuri sul famoso "filo di rasoio". Individuato come il vero spazio scuola sul quale abitare. Proprio perché questo luogo determinava con emotività crescente l'introduzione dei tanti punti di vista presenti nella nostra comunità e non solo nei testi degli storici ufficiali.

Entrarci significava rinascere e non impietrisi dentro il ristagno del nozionismo e delle tradizioni abitudinarie, dettate dal vocabolario di chi detiene il potere.

In tale luogo l'allievo, motivato dai propri bisogni, non si distraeva. Non veniva medicalizzato e codificato dentro un sintomo. Non necessitava dell'ora dell'emotività compartita con funzionari "esperti". Perché, diventato responsabile e attivo, la viveva interagendo con i compagni di scuola e la gente presente sul territorio. Perché tutto era finalizzato a modificare il suo contesto sbagliato. Quando in un luogo destrutturato arriva un buon maestro l'ambiente che si abita non può che cambiare.

A Barbiana s'incontrarono due figure significative e complementari, capaci di dialogo maturo. Una, quella del Maestro, rappresentava la Conoscenza di chi aveva vissuto il massimo dei privilegi, economici e culturali, e subito gli scossoni di una recrudescenza razziale. Mentre l'altra, la nostra, che sembrava ormai perduta, sprofondata come era nell'emarginazione più totale, manteneva ancora in sé vive quelle conoscenze pratiche che consentirono alla nostra Comunità, nonostante le difficoltà terribili di quel tempo, l'autosufficienza e nessuna dipendenza dal mondo esterno. Una Cultura che il Priore di Barbiana difese strenuamente, in solitaria, oppure in compagnie isolate come quella di Pasolini.

Ma c'è da dire qualcosa in più per capire la radicalità estrema di questo suo pensiero, perdente in quel momento storico. Condannato di fatto dalla sua Chiesa e dallo Stato, fu profetico rispetto al tempo a venire. Proprio perché andando a pescare in profondità, legava le parole nel loro trasformarsi sui tempi lunghi della Storia e non della cronaca quotidiana. Lui le prevedeva già le logiche di cambiamento del vecchio Gianni o Pierino! Sapeva cosa producono nell'animo di ognuno di noi i traumi determinati dai comportamenti aggressivi che si basano sulla legge del taglione!

Lorenzo, avendo la madre ebrea di nascita, anche se non praticante, nel momento in cui le leggi razziali esplosero, non contrastate dallo stesso ministro Gentile, che gentile non era affatto, deve aver toccato il fondo della nostra stessa disperazione. Imparentandosi con noi, in quel momento di massimo contrasto tra vivere il privilegio e subirne la mancanza, incontrò, come forza d'urto ed elemento indispensabile alla presa di coscienza, la Povertà. Quella dei mistici, però, che per scelta si fanno poveri e cercano la povertà come assenza, non di cose

materiali, ma come desiderio di cogliere ciò che è essenziale per una vita più spirituale e concreta. Del resto, era lì, in quello spazio conflittuale e resistente, lo Stato di Grazia. La condizione che lui cercava dal tempo della sua conversione e che consentirà, in punto di morte, al cammello di passare dalla cruna di un ago.

Da quel mondo non si è mai allontanato, perché non esiste buon Maestro che quello schierato ci diceva: “Meglio un fascista di un indifferente”, “meglio peccare per eccesso (d’amore) che per difetto”. Su questa riflessione si pernia la trilogia di un’ipotetica teologia del prete di San Donato e Sant’Andrea a Barbiana: Amore, Peccato e Povertà.

Ma far correre la parola sulla linea del tempo ci allontanerebbe dall’argomento. Usiamola soltanto per capire che la lingua si trasforma quando, ad esempio, decade nelle piazze di mercato, quando tocca i tuguri lerci di sentieri molto tortuosi e non solo quando riempie le pagine bianche sugli scritti degli intellettuali. La venialità dell’amore per eccesso, che la getta via e poi la raccatta, la dice lunga su quanto la parola esprima molto di più proprio nella mancanza che nell’abbondanza.

Maestra Giulia:

Questo modo di fare scuola è sicuramente alternativo al nozionismo che invece ancora oggi trova ampio spazio nelle scuole?

Schierarsi con il mondo dei poveri non lo fa salire in cattedra, che non esisteva a Barbiana, non gli fa assumere il ruolo di leader, a capo, ma si pone come mediatore tra la parola e il popolo. Diventa egli stesso la leva per rimuovere gli ostacoli.

Proprio scendendo dal pulpito, e con mirabile regia, dà vita al linguaggio poetico e metaforico delle nostre lettere. Un profilo che le Università di Pedagogia non considerano necessario.

Michele Piccini, genitore e architetto: Perché la lettera è rivolta alla professoressa, se nell’introduzione invece il libro sembra essere scritto ai genitori?

Per capire e rispondere meglio devo fare una piccola premessa. Onde poter contestualizzare la causa di tale ambiguità. Che ha generato tante interpretazioni sbagliate e così tanti malintesi.

Intendere Barbiana come la scuola del non voto, della promozione facile e riduttiva nei saperi, ha deviato il senso ed i significati per cui abbiamo scritto il libro. L’attenzione, che noi volevamo produrre, volgeva verso la scuola di base, quella dell’obbligo, la formazione dell’insegnante e ancor di più quella del cittadino.

La prefazione doveva farla l’architetto Michelucci. Il quale la scrisse subito e volentieri, rispondendo ai contenuti delle nostre richieste con altrettanti contenuti validi. Il nostro testo voleva esaltare il bello nel come nasce l’opera d’arte, elaborare ciò che era funzionale allo scopo, cogliere l’essenziale ed il lavoro di squadra.

Michelucci scrisse un testo ricchissimo, una vera e propria metafora alla nostra scrittura collettiva e al profilo di educatore che noi proponevamo come “registra e portatore di strumenti”. Solo dimenticò lo spirito di base della nostra

scrittura che voleva esaltare il punto di vista del bocciato e del perdente. Il cui linguaggio povero non avrebbe potuto comprendere parole tecniche e molto ricercate.

Il Priore era ormai giunto al lumicino, molti ragazzi della nostra scuola erano andati a lavorare ed in classe eravamo ridotti a sei, parlo degli ultimi mesi. L'abbandono inevitabile della scuola ed anche i piccoli arrivismi, che si manifestavano sotto forma di conflitti, in chi andava già in città a lavorare o a studiare, lo destrutturarono al punto che decise, dato le poche forze che gli restavano, di chiudere la scuola.

La malattia avanzava e non c'era più tempo per "tradurre in italiano" (così si esprimeva a proposito Lorenzo) le belle, complesse e arzigogolate riflessioni dell'architetto. Allora fu costruito velocemente un testo introduttivo che cambiò di fatto l'interlocutore.

Fu un grave errore, la professoressa, presente nel titolo del nostro libro, diventò il genitore della prefazione. Sul momento questa ambiguità di impostazione fermentò il clima politico del tempo, ormai sessantotto. Fra l'altro nel giro di due anni furono venduti tra la Francia e l'Italia due milioni di copie, creando un grosso movimento che rifletteva seriamente sulla scuola.

Lettera a una professoressa veniva evocata in tutti i dibattiti come fosse un testo di Marx o il libretto rosso di Mao. Ma in effetti tale esaltazione andò a scapito del fine vero per cui avevamo scritto.

A distanza considererei la prefazione, con un po' di ironia e coraggio che non manca, un falso storico.

La massa recepì il *motivo occasionale*, la selezione classista della scuola, la famosa piramide, ma dimenticò il *motivo profondo* per cui era stato scritto il libro, che era invece quello di riformare la scuola per ricondurla al *contesto di realtà* e liberarla dalle astrazioni.

La bocciatura del "Biondo" e di "Faina" alle magistrali, mai eravamo stati bocciati alla scuola media, diventò, per noi, motivo di un vero e proprio scontro politico con l'istituzione, sui contenuti e i metodi.

Un errore, il nostro, che ci ha posto in balia degli intellettuali ideologizzati alla Capanna, che, insieme ai media, Rai compresa, mai hanno dato un ruolo attivo a noi allievi ed hanno impedito una seria riflessione sui contenuti. Ci hanno sempre trattati come dei sottosviluppati ed eterni bambini. L'arrogante Michele, oggi si direbbe il bullo, è diventato il simbolo dell'allievo riuscito e utilizzato nelle logiche del potere. Ma solo perché il linguaggio mistificatorio, che sempre usa il politico, è funzionale a chi controlla i territori.

Maestra Giulia:

Come introdurre la realtà nella scuola pubblica, vincolata come è al programma e *analizzare le parole, rincorrere le loro etimologie, riflettere su di esse?*

Il programma è una cosa strana, tutti ne parlano, ma nella realtà non dovrebbe esistere, perché è stato sostituito con gli obiettivi curricolari. Quindi se si sostituisce la sequenzialità del libro di testo con una bella mappa storica, la didattica diventa dinamica e finalmente memorizzabile dentro uno schema logico e non a compartimenti stagni, dove si disperde. La mancanza di logica è sicuramente una delle concause dell'impoverimento del vocabolario dei nostri ragazzi che con facilità dimenticano. Il nostro Priore, ha sempre sostenuto che è la *pa-*

rola, io aggiungerei la *parola-idea*, la parola come narrazione, a veicolare la didattica. E la buona idea, soleva dire, può scaturire solo da chi vive la realtà e non solo tra i libri. Non, quindi, quella codificata, che si muove dalle teste indottrinate dei vari esperti al servizio del sistema scuola, ma quella che si agita, magari malamente, e resta viva nella testa dei nostri ragazzi, anche i più difficili.

Era la cultura informale, maturata ed acquisita dagli allievi nel loro contesto di realtà, a dare vita ai processi formativi. La logica in uso del nozionismo calato dall'alto verso il basso era capovolta. Il nostro Priore teneva presenti gli obiettivi curricolari e partendo dai nostri punti di forza aggrediva le discipline in un approccio globale. Lavorando per tematiche che duravano anche mesi e non erano certo vincolate al falso compito di realtà, introdotto con lo stesso verticalismo di sempre: cambiar tutto per non cambiar nulla.

Ettore, artigiano e formatore:

Quale rapporto c'era tra cultura informale dell'allievo e il metodo di Barbiana?

Sappiamo che anche i ragazzi di oggi, i nativi digitali, si aggregano, a modo loro, per complicità tra pari. Questo comportamento li può collocare in contesti chiusi e poveri di cultura. Gli insegnanti, nel volerli semplicemente istruire, considerano più gli stati di impotenza che la motivazione profonda, che nessuno aiuta a cercare e scoprire. Il Priore al ragazzo chiedeva: cosa sai? E non: cosa non sai?

Sicuro che siano le parole a determinare il deterioramento o il funzionamento di tutti quei presupposti che noi chiamiamo civiltà, alimentava ed arricchiva il nostro linguaggio che diventava ormai sempre più consapevole.

Il nostro Maestro, in aula e nell'impostare il processo educativo, partiva da quel complesso di elementi o di fatti all'interno dei quali si collocavano i singoli avvenimenti che, direttamente o in modo indiretto, ci coinvolgevano: ossia *la motivazione*. *La quale* scaturiva di primo acchito, come ho già espresso, dal senso innato di rivalsa e che lui utilizzava per condurci all'obiettivo curricolare.

Ma l'identità ritrovata, individualmente e nel gruppo, ci faceva scoprire ed affermare con forza che lo stato di salute della società è equivalente alla ricchezza espressa dal numero e dalla qualità delle parole che utilizza la massa e non l'intellettuale o l'avanguardia.

L'ingordigia di beni di consumo e di parole astratte del borghese istruito, ma in seguito anche dell'analfabeta alienato, non avevano altro scopo che quello di sostenere lo status quo, e questo lo abbiamo visto sempre nella Storia, quando l'avanguardia ha preso il potere. Anche l'intellettuale del '68, di destra o di sinistra, produceva, inconsciamente o in modo più conscio, il conflitto necessario alla propria carriera, dimenticando gli scopi veri che avevano alimentato il movimento di massa.

La Restaurazione fu condotta da quello che noi abbiamo denominato: il Partito Italiano Laureati. Abbiamo sentito con i nostri orecchi i vari Capanna e Bertinotti difendere i privilegi acquisiti grazie al voto della povera gente che li aveva ingenuamente votati. Basta vedere il dislivello economico e normativo tra un deputato ed un semplice cittadino della Repubblica per capire il misfatto.

Francesco, genitore:

Se il ragazzo non ha alle spalle qualcuno che lo può supportare culturalmente, non rischiamo di allargare la forbice delle disuguaglianze o addirittura di educare una generazione passiva e senza stimoli?

Ai nostri tempi in Italia la stragrande maggioranza della popolazione era formata da operai e contadini. I quali non possedevano di fatto la Parola, ossia un linguaggio attivo e colmo di vocaboli, da usare e da interpretare, al fine di perseguire obiettivi comuni. Ma erano loro ad esprimerne i contenuti veri e i bisogni che scaturivano da una società in forte trasformazione. L'ascolto dell'allievo consentiva al nostro Maestro di cogliere il fattore *intenzionale* nascosto, non solo del ragazzo, ma anche della famiglia e di conseguenza del territorio che abitava.

In quel contesto che vivevamo ci fece prendere coscienza di quanto fosse ingiusto togliere il diritto allo studio ad una intera classe sociale e dimenticare quanta consapevolezza ci fosse dentro l'uso, anche se sgrammaticato della parola, di chi è emarginato. Se l'educatore non coglie l'intenzione profonda l'allievo si distrae e l'intero gruppo classe diventa ingestibile.

La Storia del secolo scorso per un breve periodo dette ragione alle intenzionalità scaturite nelle nostre lettere! Ma in realtà i poteri forti del ventennio fascista, che ancora permanevano nelle maglie della società, impedirono questo tipo di presa di coscienza. I giornali e l'informazione erano manipolati per conservare e non per trasformare.

Furono i soliti intellettuali, di destra o di sinistra, a dominare la scena. Mentre la parola di chi era oppresso tendeva a rimanere viva, ma veniva relegata ai margini. E poi, l'oppresso non sempre prende coscienza. Anche il borghese povero trovava difficoltà a capire che non è la quantità di merce posseduta a qualificare l'uomo, ma il piacere di vivere e condividere con gli altri, come ci diceva il Priore. Questa unitarietà di intenti era possibile solo al povero istruito come quello di Barbiana. Perché la povertà estrema, quando è subìta, porta giustamente all'astio e alla violenza. Il bullismo a scuola ne è una dimostrazione palese di come l'impotenza culturale disgreghi e generi il conflitto.

Anche se enorme fu la conquista sociale del famoso "autunno caldo" ed il diritto allo studio conquistato nei primi anni '70, il livello di imborghesimento delle masse fu equivalente. Perché l'istruzione, come libera, imprigiona. Essere istruiti, cioè avere il diploma, non significa in automatico avere la Cultura.

Il non raccordo tra la scuola di base e la Secondaria Superiore, la riforma dei cicli presente negli obiettivi del ministro Berlinguer, accantonata da tutti e contrastata dalla sinistra politica e dai sindacati, ha unificato i vari stadi di apprendimento e insegnamento ad unico modello: quello predicativo della cattedra universitaria. Imponendo la tecnologia più per verificare che potenziare la strumentazione nella didattica, abbiamo trasformato la tecnica nel carabiniere di turno.

Imprigionando l'allievo ed ingessando l'insegnante, a cui è impedita la propria individualità professionale, non si esercita più la democrazia. Così le classi diventano ingestibili. Ma una volta cresciuti e diventati adulti il modello appreso a scuola si riversa nella società come modello di comportamento abituale.

In questo senso la Scuola è la maggiore responsabile di generazioni ormai passive e prive di stimoli. La loro liberazione è possibile quando la Parola, nono-

stante l'uso inevitabile della macchina, mantiene e rivitalizza quelle relazioni, tra le persone e le cose, ricostruendo ed espandendo quei valori che di volta in volta abbiamo conquistato. Se la usiamo come fotocopiatrice, espressione di Gianfranco Zavalloni, diventa strumento che genera solo il pensiero unico in un rapporto unidirezionale.

L'educatore replicante vede solo gli ordini impartiti dal vertice. Accecato dai moduli da compilare e dai programmi calati dall'alto, non dà più centralità all'allievo, ma si trasforma da levatrice, nel senso socratico della parola, in fattrice di modelli precostituiti che restaurano, ma non si rinnovano mai veramente.

Francesco:

In questo periodo particolarmente difficile, in cui le scuole sono chiuse e tutto si svolge da casa via rete, non c'è il rischio di disuguaglianze sociali dovute allo strumento tecnologico, che non tutte le famiglie possiedono?

Che la scuola italiana sia ancora classista è indubbio e la disparità tecnologica ha messo a fuoco soltanto l'aspetto più marginale di un disagio, che era rimasto solo più invisibile nella lezione in aula. La formazione a distanza ha dimostrato che tanti insegnanti sarebbero inutili, rispetto ad un processo educativo basato solo sulla trasmissione di nozioni. Meglio una buona lezione strutturata da un'equipe competente e trasmessa in tv o magari leggibile da un dvd, che abbasserebbe, fra l'altro, anche i costi. Il problema è un altro e strutturale. Domandiamocelo: sono questi i presupposti utili ad una buona educazione?

Ho notato, e senza sorpresa, che nei contesti dove si operava in apprendimento cooperativo e utilizzando la scrittura collettiva niente è cambiato. Forse i ragazzi da casa sono anche diventati più protagonisti e capaci di elaborare ricerche volte all'obiettivo, che via via era loro sottoposto. Però, leggendo oltre lo schermo, si vedevano visi consumati, espressioni troppo serie e tristi. L'uomo non può rispondere solo di riflesso come un animale, né può essere valutato in decimi, addirittura nella scuola primaria. Le problematiche terribili che si addensano all'orizzonte si legano alle socialità, mostrano comportamenti sempre meno liberi e indotti, valori sempre meno universali rispetto ad un mondo globalizzato. La didattica a distanza ha solo fatto capire che l'intero Sistema Scuola sta implodendo!

Ettore:

Quale è oggi il rapporto tra questi processi di liberazione e la digitalizzazione?

Solo dando le pari opportunità in partenza e rimuovendo gli ostacoli, come dice la Costituzione, ci poniamo in un contesto evolutivo. Quando c'è regressione è ovvio che la parola si svilisca e diventi conflittuale. Sono le parole a determinare il deterioramento o il funzionamento di tutti quei presupposti che noi chiamiamo civiltà.

Pensiamo allo sforzo immane svolto dai Padri Costituenti nel far convergere in un testo comune le tante ideologie che la lotta antifascista aveva generato. Questa prima scrittura collettiva era posta dal Priore come modello nelle attività didattiche. Abbinata allo spirito socievole del mondo contadino ci fece vivere quell'*aderenza* tra la parola ed il pensiero che caratterizzò tutta la sua pedagogia.

Nella nostra scuola le parole comunismo e democrazia, avendo perso l'umanesimo per porsi in concorrenza col capitalismo e le logiche di potere autoritarie del neocolonialismo, diventarono, e ancora lo restano, sinonimi di dittature dell'apparato e non certo del proletariato! Anche se la codifica sul vocabolario è la stessa, in realtà cambia perché invece di liberarci ci imprigionano.

Lo vediamo più chiaro oggi vedendo tanti giovani abitare e impantanarsi nel loop del cellulare. Intendiamoci, solo perché il mezzo è diventato il fine. Ma chi ha creato i presupposti dell'isolamento? Chi ha spianato la strada?

Distruggendo la democrazia partecipativa già in aula, a cui molto ha contribuito la decadenza del Sindacato, il verticismo politico e sociale si è riversato anche nella rete telematica. Lo strumento tecnologico in sé sarebbe liberatorio alla grande, ma abbiamo le abilità che si intuiscono, ma non abbiamo le competenze, perché non ce le dà proprio la scuola.

Maria, insegnante:

Abbiamo perso la nostra identità. Insegnare cambia di significato e perde anche di consistenza etica?

Qualsiasi termine utilizzato si trasforma nel tempo, perché solo nel suo mutare, ed essere rinominato, è capace di esprimere la crescita culturale ed i livelli di libertà persi o raggiunti. Le parole parlano e ci fanno capire più di tante bocche che si sovrappongono in discorsi sempre più da bettola.

Significativo, in questo senso, è il testo elaborato a Barbiana nel '63. Dove gli allievi di allora rincorsero la parola *borghese* sulla linea del tempo. Essere borghesi, gli abitanti del borgo che hanno dato vita alla bottega e all'arte dei mestieri, significa oggi essere dei mollicci, dei pavidetti, uomini e donne insignificanti rispetto al moto rivoluzionario che dentro questa parola si era generato. Per dire, oggi chiunque si sentirebbe offeso se identificato in tale vocabolo.

Su un simile percorso abbiamo costruito, nei laboratori con i ragazzi e i loro insegnanti del *Progetto Barbiana 2040*, la Ricerca Azione per capire il nativo digitale. Il quale non esprime più stima verso chi lo educa, ma ha perso anche l'autostima necessaria a strutturare un Sé solido e consapevole.

L'alunno di oggi, così diverso da come eravamo noi, non sa più utilizzare le proprie competenze nei contesti reali e lo sta avvertendo. Siamo convinti che ciò dipenda dal fatto che gli adulti non accompagnano i figli nella vita reale. Anzi, siamo certi che precludano loro qualsiasi esperienza di sofferenza, quasi la vita fosse solo divertimento. Non riconoscono loro l'identità, che matura in una società che non può basarsi solo sui vecchi modelli. Allora, abbiamo rivisitato e rivisto il metodo di Barbiana alla luce del cambiamento.

Le nostre scritture collettive, visibili nel sito dell'Istituto Lanfranchi di Sorisole, che in questo momento fa da apripista al nostro progetto, esprimono le mutazioni, non solo dei nativi digitali, ma anche quelle necessarie a livello istituzionale, capaci di costruire nuovi profili e nuovi contesti formativi. In questo senso va anche l'Università della Calabria che, nei suoi operatori pedagogici e la rete di scuole che la circonda, in particolare il gruppo storico della Don Milani di Lamezia, ha espresso quella sensibilità necessaria a recepire i feedback utili alla formazione di educatori dinamici, di area e non solo disciplinari.

In questi contesti, e ciò farebbe un gran piacere a Lorenzo Milani perché sem-

pre ha tenuto i piedi ben piantati nello scolastico, la parola riprende consistenza per ciò che narra e non solo per come è codificata. Ma queste minoranze sono contrastate da funzionari sceriffo che, incapaci di esprimere una reale autonomia, appoggiano semplicemente le indicazioni del Sistema, che a sua volta li rinforza e sostiene.

Maestra Giulia: Come può la scuola, quindi, evitare il giudizio, il nozionismo, la frantumazione della società e l'omologazione dei valori a cui assistiamo ogni giorno?

Le espressioni, che usavamo nella nostra lettera per rifiutare certe forme di giudizio, avevano un senso quando l'analfabeta possedeva una propria cultura: quella contadina. Quando nel prendere coscienza il suo vocabolario inconscio e immaginativo era comunque ricco di significati, da confrontare con chi era capace di individuarli e tirarli fuori. Anche quando la timidezza li avrebbe mantenuti celati. Il povero di allora non aveva istruzione, ma grandi competenze pratiche e abilità sociali. Questo fa dire al nostro Maestro: "Devo il miracolo di Barbiana alla Cultura contadina, sobria e non permissiva. I contadini sono gli unici veri educatori. Perché non scherzano con i ragazzi e subito fanno capir loro, quanto è dura la vita e quanto è duro guadagnarsi il pane". Il contadino subiva, ma fu proprio la sua incapacità di giudizio a sfamare nella crisi economica e nella guerra anche le classi abbienti, che li avevano sfruttati.

Fu un momento di forte presa di coscienza e sensibilità reciproca tra le classi sociali quello della Resistenza, di cui la scuola ha perso lo spirito anche se non proprio la Memoria. Tale forza, espressa dal mondo operaio, contadino e studentesco, l'abbiamo vista palese nella politica, alla fine degli anni '60, quando abbiamo conquistato il diritto allo studio nei contratti di lavoro. Purtroppo, se è vera l'analisi sull'analfabetismo di ritorno (in base alla ricerca Tullio De Mauro il 70% degli italiani non sa più leggere e scrivere), significa che, sparita la cultura contadina ed ingabbiata quella operaia, venne allo scoperto l'ipocrisia degli strati più borghesi della società. Il diritto allo studio, che si legava anche ai saperi reali del mondo dei poveri, perse la motivazione di partenza per tradursi in profili e prodotti da consumare. Mansioni e materiali che producono solo burocrazia *esperta e faciloneria*.

Il povero di oggi raggiunge i livelli alti di istruzione, ma non possiede più la competenza del *saper fare*, senza il suo vecchio supporto sociale subisce la cultura egemone della Società dei Sistemi. Mancando d'identità e ruolo, annaspa in un mondo dove i mestieri si rilegano al portafoglio di famiglia e non ai meriti conquistati. E con la robotizzazione presto le attività saranno gestite da piccole oligarchie che ancora restano invisibili, ma presto faranno capolino.

A Barbiana ci eravamo convinti che il sedimento, che la parola crea e traccia nel tempo, dovesse restare sempre attivo e compartecipe del cambiamento, inteso come progresso. Ma, nell'epoca della tecnica la mente impigrita dei giovani, la loro linea temporale, lo schema storico che una volta veniva impresso nella nostra memoria già in tenera età, grazie ai racconti che si eternavano attraverso le generazioni, è diventata fluida. Per paradosso ogni relazione è delegata ad una tata display dal messaggio unidirezionale. Che ci veicola in isole di argomenti che non hanno più nesso logico tra loro. E, se mancano dentro di noi quelle mappe

concettuali ed emotive che fungono da sostegno ad ogni schema logico acquisito nel tempo, se siamo incapaci di collocare la parola appresa sulla linea del tempo, si disperdono anche i singoli apprendimenti. Per questi motivi, rinforzati purtroppo dalla scuola di base, orribile nella sua struttura disciplinare, i messaggi che ne derivano, e così veicolati, rendono instabili anche gli eventi associati, di cui perdiamo, fatti i nostri esami e le nostre verifiche, la memoria. Addirittura, diventa incerta la nostra stessa esistenza, perché priva di nesso logico con la vita. Stiamo andando verso il baratro ecologico ed esistenziale, ma nessuno pone i giovani sul “chi va là”.

Ed è ciò che succede ai bambini d’oggi abbandonati spesso davanti ad un tablet senza vicinanza umana. Con un ricordo ridotto al minimo, perdiamo ogni capacità di prevedere e progettare.

Scholè, il tempo retroattivo alla motivazione, viene sostituito con un tempo interattivo solo con gli archivi digitali. Ma per quanto si possa intuire che abbiamo indebolito il legame con le nostre stesse radici, dobbiamo prendere coscienza che il rimosso, il dimenticato, la latenza e perfino il pensiero più debole restano sempre potenzialmente in atto e pronti a reagire e creare conflitto. Infatti, agiscono a più livelli di sapere, sia nell’inconscio che in quelle attività psichiche che raggiungono la soglia della coscienza.

Tutto ciò sta alla base della frantumazione della società, a cui corrisponde la frantumazione dei Saperi, di esperti che lentamente hanno abbandonato, per pura comodità, il vecchio e significativo documento dei Saggi della Riforma messa in campo da Berlinguer, a cavallo del nuovo millennio.

Paola Martini, educatrice: Ora si comprende l’ironia che fuori esce dalla vostra “lettera”, quando parlate di valorizzare ciò che l’allievo sa rispetto a ciò che non conosce. Mi riferisco a quel paragrafo del vostro testo quando, appunto, vi ponete la domanda se ha senso giudicare il ragazzo solo dall’errore grammaticale, “non sormenti, ma sarmenti”, oppure se il giudizio può comprendere un sapere più reale. Cosa intendete con contesto di realtà da cui partire nell’insegnare e apprendere?

Non c’è logica senza la ricerca dell’etimologia nel costruire la frase, ma è illogico non considerare anche l’altro presupposto che si lega alla vita presente e futura.

È giusto saper cercare la parola sul vocabolario, questo ci consente di raggiungere un obiettivo curricolare cognitivo, ma forse è importante attingere anche alla *cultura vera*, quella che proviene dal contesto di realtà di chi manipola la vigna e cuoce il pane.

Quella cultura contadina, tanto cara a Lorenzo Milani, che consentiva alla sua scuola un nesso logico con la vita, dentro la quale succede che il sapere, anche se informale, dell’allievo rende consapevole il maestro. È questo il vero dialogo Socratico!

Un conto è maneggiare il vocabolario come strumento d’uso e altro impugnarlo per finalità di potere.

Era per noi scontato l’uso dell’etimo per riconoscere ed utilizzare le parole che fungono da congiunzione o separazione tra i personaggi della Storia o della cronaca quotidiana, le epoche ed i contesti. Figuriamoci, era il nostro pane quo-

tidiano! Ma rifiutavamo il modo con cui gli insegnanti utilizzavano solo questa mancanza di grammatica o di vocabolario per giudicare i propri allievi. Dimenticando nei loro giudizi le concause del disagio e gli ostacoli di partenza che impedivano l'apprendimento.

L'accrescimento lessicale era uno degli obiettivi principali dei nostri laboratori di lettura e scrittura. Ma convertire un banale errore grammaticale in bocciatura ed in strumento d'uso per giudicare e dare un voto ci sembrò una forma arrogante del potere.

I figli dei poveri giunti all'età da lavoro avrebbero comunque abbandonato la scuola! Non aveva proprio senso farli ristagnare dentro gli stessi argomenti.

Descrivevamo una realtà che pareva invisibile ai molti. Ai quali sembrava banale non riconoscere la logica selettiva di quei giorni e che permane oggi in modalità diverse.

Rosi insegnante: Quindi i tanti motivi occasionali portavano a cogliere lo scopo e le finalità che aveva la vostra scuola?

Lo scopo della Scuola di Barbiana non erano i diplomi per far carriera, ma: *“dominare la parola appartenendo alla massa”*. Da non intendersi come massificazione, così lo percepiscono tanti predicatori e comizianti, ma nel significato di non perdere la propria identità, cultura e provenienza.

Il nostro Maestro era capace di ascolto, spesso formulava domande e non risposte. Partiva dal nostro sapere, il nostro essere ed avere punti forti, e non dalle nostre impotenze o incapacità. La distrazione, una volta individuata, diventava veicolo e non elemento solo di giudizio.

Raccolgo una riflessione di Luisa, che alla fine diventa anche domanda:

Leggerti ed ascoltarti mi arricchisce come persona, come mamma e come educatrice. Condivido ogni singola parola. Anche io spesso faccio riflessioni su questo sistema scolastico. Credo che proprio la lentezza che si è persa abbia portato a favorire chi è già bravo e a penalizzare chi fatica di più. Anche il fatto che non esista una relazione chiara tra la vita concreta e l'aula dove si insegna mette in difficoltà chi per sua natura ha capacità più manuali ed è meno portato allo studio astratto. Io ho un figlio così, che fa la terza media, preso di punta da una professoressa all'antica che al primo colloquio di prima media mi ha detto due cose: “A suo figlio piace ancora troppo giocare. Ritaglia e costruisce cose tutto il tempo. Oggi spiegavo una poesia e lui guardava fuori dalla finestra. Gli ho chiesto cosa stesse facendo e lui mi ha risposto: ‘stavo guardando gli uccelli che portavano dei rametti per farsi il nido in cima a quel pino. E poi c'è un cielo di un colore bellissimo’. Ecco, mio figlio, come tutti i giovani, vivono la poesia. Per lei invece non è punto valido di partenza, concreto e non astratto, per andare poi verso l'obiettivo curricolare, no. Ritagliare e costruire cose, basilare nella vecchia scuola attiva, non è più una opportunità utile per conoscere il ragazzo e magari farlo esprimere nelle sue capacità. Questo è un esempio. Ma la scuola, come sistema, purtroppo è piena di queste situazioni. Lasciamo perdere i voti, che sono un altro argomento su cui ci sarebbe molto da dialogare.

Solo che, come tanti, non so bene come fare per contribuire a cambiare questo sistema, che è ormai troppo rigido su schemi e metodi che mi pare difficile da scalfire.

Intanto credo, cara Luisa, che sia importante anche per noi, come insegnanti e genitori, abbandonarci al nostro Daimon. O, come ci diceva più semplicemente Bruno Borghi, gli occhi più veritieri e belli del mondo, come lo qualificava il nostro Priore, quando in una visita mi disse in modo esplicito: “Abbandoniamoci ai nostri istinti e non al linguaggio dei cattedratici!”

Purtroppo, e spesso, le singole discipline pianificate dentro isole di apprendimento specifico, già dalla scuola primaria, emarginano l'identità vera. Di chi, per esempio, vive le periferie del mondo e per quanto sia diventato invisibile all'occhio comune, esprimerebbe anche oggi i bisogni essenziali validi per tutti. Perché è proprio il luogo che tutti scansiamo, *il limes*, che storicamente porta a maturazione le idee del cambiamento. Non si toccano le aree emarginate per prendersi cura, ma per dare e prendere coscienza: I Care! Un motto ormai di sapore politichese.

Privilegiando un sapere astratto, volendo mantenere il proprio linguaggio “esperto”, la scuola trasforma, comunque ed in modo perverso, i significati.

Pensiamo solo all'etimo della parola *scuola*. *Scholè* è per Platone il tempo dell'indugio e della lentezza. Diventa poi un tempo liberato, dalle fatiche e dall'alienazione. Lorenzo lo definisce come il tempo che ci rende più simili al Dio. E allora perché sempre corriamo ed impediamo ai nostri allievi la pausa e la riflessione? Perché siamo così incapaci di ascoltare il ragazzo e l'imprevisto poetico che emerge da dentro?

Aspetti, quelli del dialogo, che anche il nativo digitale teme e non solo l'insegnante, proprio per esser stato abituato al rumore costante o al suono di un qualche strumento informatico che sempre lo accompagna, nelle mani o in un angolo della casa. Mi domando: “Chi crea gli iperattivi o i distratti?” Non è anche la distrazione dell'insegnante, che non vede i bisogni veri espressi nella comunicazione non verbale dell'allievo, a creare confusione?

La Storia insegna che utilizzare il *linguaggio cristallizzato* solo per il dominio porta alla separazione tra soggetti sociali e ad ogni forma di conflitto o violenza. Prova ne sono le lotte sotterranee o palesi in famiglia, e tra l'allievo e l'insegnante in aula.

La parola, per quanto resti codificata nello scritto, è automaticamente mutevole nel parlato, che la svisciva o arricchisce a seconda del caso. Quando non è più al servizio dell'individualità, o di un tempo in divenire, si pietrifica, fino a diventare strumento di potere e non più creativo. Invece di determinare di volta in volta il nostro modo *d'essere*, vive e difende semplicemente il confine che abitiamo. Ci porta inevitabilmente dentro la staticità, non solo materiale, ma anche quella *psichica*. Ci costringe a vivere in modo nevrotico dentro il loop del cellulare o quello in aula.

Chi dice: “*solo gli italiani*”, in realtà opprime la nostra singolarità, il nostro essere individui diversi!

Lorenza, insegnante: Una riflessione la tua che porterebbe ad una vera e propria inversione di rotta.

Continuare a far scuola come se la società non fosse cambiata, considerare utile solo ciò che è funzionale al Sistema, ci porta ad un'inevitabile considerazione: “A cosa serve pensare?”

Mentre impotenza ed incertezza dominano le nuove generazioni, noi educatori ci barrichiamo dietro l'immutabile pianificazione onnicomprensiva delle varie offerte formative, che ripropongono libri di testo costruiti all'esterno degli ambienti in cui viviamo e studiamo. Insomma, la scuola, rimasta quasi l'unico luogo capace di socializzazione, impedisce il dialogo e la riflessione e, di conseguenza, è incapace di offrire un'adeguata cassetta degli attrezzi utili alla vita.

Un processo solo verticale e dall'alto verso il basso?

Purtroppo, vincolati ormai a regole che ci vengono dall'alto, noi educatori, non abbassiamo più lo sguardo e non ci poniamo il problema di interpretare il vissuto dei nostri allievi. Il loro mondo, se conosciuto ed esplorato a fondo, ci consentirebbe di costruire un'Etica conforme ai cambiamenti in atto. Valori che i giovani stanno affermando anche all'ONU, ma la ragazzina, che esprime il loro desiderio di sopravvivenza, è semplicemente derisa dal padrone di casa, che si distrae dalle sue verità assolute solo per un quarto d'ora. Lo stesso quarto d'ora che utilizziamo, non dico tutti, ma tanti, per formare il nostro gruppo classe a inizio di ogni ciclo scolastico.

In poche parole, introduciamo il programma? Mi chiedono spesso le insegnanti nei corsi di formazione.

Correggiamo subito lessico e sintassi, ma poco parliamo di problemi reali. La parola serve per rispondere nei canoni *invalsi*, borbottiamo parole d'uso momentaneo, incapaci di racconto. Ma la parola è viva e cambia nel tempo.

Se solo conducessimo i nostri allievi all'etimo, la parola ci costringerebbe a liberarci dai dogmi per narrare nuove storie, quelle vere. Quelle che si legano al passato, ma ci fanno intravedere un'idea di futuro.

“La scuola è diversa dall'aula del tribunale. Per voi magistrati vale solo ciò che è legge stabilita.

La scuola invece siede tra il passato e il futuro e deve averli presenti entrambi.

È l'arte delicata di condurre i ragazzi su un filo di rasoio: da un lato formare in loro il senso della legalità, dall'altro la volontà di leggi migliori, cioè il senso politico”.

Dobbiamo introdurre la Politica, come materia essenziale? Mi chiedevano le insegnanti dopo che la dirigente mi aveva estromesso da un corso di formazione in una scuola pugliese.

Il politico di turno, diventato anche modello educativo, invece di ascoltare e interagire, ripropone, in una logica ricettiva e ripetitiva, il modello economico e sociale che sta distruggendo la nostra vita. Lo stesso che ci ha portato lentamente ed inconsapevolmente ad abitare dentro la macchina, invece di utilizzarla come strumento d'uso. Lo ribadisco: il fine diventa mezzo ed il mezzo diventa fine. La stessa insensatezza che ha bloccato i fondamenti *in divenire* della nostra *Civiltà*.

Vedi gli avvenimenti siriani e del Kurdistan! Il popolo è impedito a vivere la propria storia ed è costretto ad ascoltare e raccontare quella degli altri: gli oppressori interni ed esterni al proprio paese.

Libertà di agire o semplice consenso? Ribadiva un altro insegnante dello stesso corso, che per reazione alla falsa informatizzazione della sua scuola, aveva eliminato addirittura l'uso della LIM in classe.

Il consenso non è sinonimo di libertà. Spesso chi acconsente è la persona meno libera. Dubitare delle apparenze è importante ai fini educativi. Perché quando l'enunciato, l'insieme di ciò che dobbiamo dimostrare, non si confronta con ipotesi preliminari anche contrarie, la dialettica che genera non consente di individuare il vero e il falso e tanto meno permette la ricerca di una *verità* comune. Ossia la più oggettiva possibile e che potrebbe restare invisibile a chi naviga passivamente solo in superficie.

Noi educatori non possiamo considerarci esterni alle situazioni che viviamo. Educare significa cambiare anche la società. Ma per farlo è indispensabile analizzare alcuni paradossi!

In questa società, che non dà le pari opportunità e che discrimina, vedo qualsiasi ipotesi, che proviene dall'interno dell'apparato, pericolosa. In una società dove la formazione diventa permanente, come rivendicava Ivan Illich, l'apparato non sussiste. Certo, con la robotizzazione delle imprese e delle attività industriali e commerciali si aprono ipotesi nuove ed imprevedibili. Gli utili dovrebbero tradursi in più introiti per lo Stato e non solo per i privati, ma le oligarchie potenti odiano le tasse. Ma prima di giungere a questo livello alto di democrazia bisognerebbe aver distrutto le impalcature del sistema, reso alla politica il potere sulla finanza e la garanzia di salari minimi per tutti. Solo allora si potrebbe creare una società che investe tanto sui servizi.

Liberando l'uomo e vincolandolo all'obbligo di muoversi dentro progetti di utilità collettiva o di creatività individuale, anche per il solo piacere, il nuovo politico tornerebbe ad avere la sua giusta funzione. Il governo di questa ultima emergenza si sta muovendo in questo senso, ma il voto popolare ha punito le nuove avanguardie. Il rischio è ancora quello di cedere alle perversioni della vecchia politica. Abbiamo avuto ministri, come Tullio De Mauro, che da una parte quantificavano il disagio elaborandolo in statistica e dall'altra gestivano il potere che lo produceva. Inutile chiedersi il perché, oggi anche gli uomini di cultura vivono inconsapevolmente.

Bisognerebbe condurre il problema a una presa di coscienza collettiva. Ma il potere oggi è meschino e mascherato. Da una parte abbiamo Canevaro e dall'altra i suoi allievi più cari che codificano il disagio per separare invece di attivare processi di inclusione.

E se l'Ericson pensa a vender libri, i vari esperti, che il disagio crea, pensano solo a pararsi il proprio didietro!

Senza rendercene conto, la Società dei Sistemi ci ha preso la mano. Sostituendo il desiderio di imparare e comprendere con l'obbedienza cieca a direttive provenienti solo dall'alto e, senza interloquire con tutti i soggetti sociali, abbiamo insegnato a delegare.

Le istituzioni preposte all'educazione dei giovani fingono di comprendere, ma nella realtà non ascoltano le richieste di aiuto dei nativi digitali.

Insegnante Rosi:

Chi fa la lingua oggi, se è sparita con quella dei ricchi anche la cultura dei po-

veri? Nei tuoi interventi tu dici spesso che “il nostro modo di pensare e di insegnare non produce più narrazione”. Cosa intendi? Che legame ha questa tua affermazione con il mondo di Barbiana?

Le nuove generazioni stanno pagando lo scotto di una superficialità che naviga nel mare del non senso. La scuola ha sostituito il tempo preveggenza, scholè, con un presente senza fine, che gira ormai su sé stesso, come l'acqua presa nel vortice di un mulinello.

Don Lorenzo Milani si piegava volentieri alla mutevolezza delle esperienze di vita, ma mai alle rigidità ideologiche del suo tempo. Rifugiandosi su quei valori ed imperativi interiori che provengono dal Vangelo o hanno dato vita alla Carta Costituzionale, costruiva un modello di comunità alternativo: nel vivere, produrre e consumare.

E ciò era possibile perché destino e progresso combaciavano con ciò che era il dettame della propria Coscienza o, come diceva il nostro Maestro, lo *“Spirito del tempo che viviamo”*. Perché il destino non proviene dall'esterno, da ordini precostituiti, ma dall'*imperativo interiore*. La sua non era obbedienza cieca ai superiori, ma accettazione del loro e proprio *limite per valicarlo*.

Un limite incompreso anche da una famiglia liberale come lo era la sua. Infatti, così si esprime già dal seminario in una lettera alla madre: *“Mi dispiace che tu senta il peso della mia mancanza di libertà. Ma non ci pensare perché io non ne sento punto. Quando uno liberamente regala la sua libertà è più libero di uno che è costretto a tenercela. Chi regala la sua libertà si libera dal peso di portarla”*.

In aula ci portava a considerare la differenza tra la libertà vera, ricca di emozioni, e quella dell'intellettuale borghese, ricca di niente.

“Il destino conduce chi acconsente e trascina chi si oppone”, dice Seneca al suo allievo.

“L'uomo si agita e Dio lo conduce,” ripeteva il vecchio Bensi, padre spirituale del giovane Lorenzo, nei suoi sermoni. Perché destino e progresso, nelle loro menti, sono insiti nel fluire dell'Essere, che viviamo come atto creativo e non come un punto di arrivo o impositivo. Abbandonarsi dentro questo flusso non impedisce l'uso della ragione, come ben afferma in una lettera al cugino appena giunto a San Donato, esprimendo la propria intenzionalità: *“Sono solo uno che aspetta. Aspetto che faccia Dio, che disegni Dio. Attento a vedere se per caso il suo disegno piega verso sinistra p. es. per essere pronto a buttarmi con lui, a aiutarlo a incarnarsi anche lì come ha saputo incarnarsi in tutte le civiltà, nazioni, tempi, lingue, climi, ordinamenti”*.

Siamo vivi solo quando siamo compartecipi dell'atto creativo. Il peccato, l'altro punto di vista, ci diceva, ha portato a mordere la mela per conquistare il libero arbitrio e staccarci dall'animalità. Se tutto scorre è ovvio giungere comunque a Samarcanda, ma essere fedeli al sedimento della Storia non significa acquisirlo come dogma, ma viverlo nella pienezza e nell'intera vita, con tutte le sue prerogative del cambiamento. Solo il cambiamento produce storie, le belle e le brutte. Forse per questo, prima di morire Lorenzo disse: *“Restare fedeli a un morto è il massimo dell'infedeltà!”* Forse per questo, il primo giorno che ci siamo incontrati, non mi ha chiesto di fare l'elenco delle mie manchevolezze. Mi ha semplicemente domandato: *“Ma tu hai un progetto di vita?”*

Il consenso del Saggio abbraccia il suo contrario perché l'altro è vissuto dentro

un coinvolgimento *emotivo*, l'unico capace di ricongiunzione e non di separazione. E Amore, se contrastato, reagisce: *"Voi li volete muti e Dio vi ha resi ciechi!"*

E da questo vuoto ne esci solo inventando la *tua storia*, salda alla sua radice e piena di germogli in cima. In sintesi, Barbiana è il luogo che genera la tua narrazione. Il luogo e il tempo dove l'uso dello strumento didattico coincide spesso con il tempo e il luogo dove lo si produce. E, proprio perché riconosciuto, l'lo diventa anche un Noi.

È stato bello essere iniziati alla vita da un fanatico sentimentale come Lorenzo, un mistico tradito dalla passionalità. Solo l'emotività lo ha portato a infrangere le tradizioni sterili e le superstizioni di un clericalismo, di qualsiasi tipo, anche ateo, che ancora barcolla. Ed è sempre l'amore ad anteporsi ad ogni rigidità ideologica.

E così, mentre la Politica annaspava nel conflitto, la sua scuola ricongiungeva il popolo contadino di Barbiana. Grazie ad un'etica comune, esistente ed invisibile ai più, che non attingeva alla cultura delle avanguardie intellettuali, ma ai buoni propositi di una cultura, quella dei poveri, che trovava supporto solo nei bisogni essenziali.

Dimostrando che la scuola non può essere estranea alle situazioni che viviamo, Lorenzo rese palese quello che nella *"lettera a una professoressa"* diventerà la critica principale al Sistema Educativo: *"Scuola vivi fine a te stessa"*. Ti racconti, ma non sai raccontare.

Un giudizio valutativo, il nostro, che recupera le causalità della vita e risponde alla domanda: *"per chi e per che cosa impariamo ed insegniamo?"*

Come Educare all'antimafia con la *"tecnica umile"* della scrittura collettiva? Mi chiede Giancarlo Costabile.

Con questa domanda dimostri di essere uno dei pochi che ha veramente capito il metodo (non metodo) pedagogico di Lorenzo Milani.

La scrittura collettiva smaschera completamente ogni forma di egemonia, da quella politica a quella criminale, che poi sono la stessa cosa. La tecnica infatti da centralità all'allievo, partendo dai suoi bisogni essenziali, per renderlo protagonista, cittadino sovrano. Un processo che fa capire l'attributo che accompagna l'espressione: *"tecnica umile"*. Infatti, si auto genera e non è frutto di un'offerta formativa imposta.

Una pratica d'insegnamento, quella di Barbiana, spesso distorta.

Proviamo a capire veicolando una frase di uso quotidiano alla nostra Scuola. Diceva il nostro Priore quando, individuato l'argomento motivante da cui sempre partiva, da lui denominato *"il motivo occasionale"*, sviluppava quella che oggi chiamiamo: *"unità di apprendimento"*. Il fatto stesso che sempre cambiamo le parole con cui ci esprimiamo, senza cambiare il nostro agire in aula, la dice lunga.

La frase guida si esprime così: *"estremizziamo il concetto per capirlo meglio!"*

Domandiamocelo!

Se una parola-idea, il famoso fogliolino di Barbiana, può essere estremizzata o volta al suo contrario, significa che compito del maestro è costruire un contenitore educativo dentro il quale le parole saltano, ballano e narrano storie, le più incredibili.

Ho sentito in questo senso racconti che, per esser stati proferiti da un prete, anche solo per pudore, preferisco tacere. Ma non è questo l'importante. Impor-

tante è capire che un buon maestro non predica i valori, ma li esercita, riconducendo le tante opinioni alla ricerca di una verità comune.

Una convergenza che rinforzava quei legami, che per cultura, quella dei poveri e dei contadini di montagna, mai si sarebbe fatta circoscrivere dentro i limiti dell'lo o delle mura di casa. Strutture psichiche e reali, l'lo e la famiglia, sono i maggiori responsabili di quel "non Noi" costruito altrove, nelle stanze del potere. Un potere che ha trasformato la creatività sull'Aia, dove si svolgevano le attività agricole insieme, in un circolo chiuso, anticipatore del loop del cellulare, che già aveva maturato, nella mente di insani esperti, la logica che diffonde patologia e medicalizzazione. Ma la democrazia, predicata dalla cattedra e non esercitata in aula, non porta molto lontano.

Lo dicono, ribadisco, i dati sull'analfabetismo di ritorno.

Rosi: Cosa abbiamo capito intanto del miracolo di Barbiana?

Primo che la scrittura collettiva non è un collage d'idee, come i concorsi annuali di scrittura patrocinati dalle istituzioni a Vicchio. Non esprime democrazia borghese, ossia quel modo di agire accademico che per far parlar tutti fa perdere il filo del discorso. Nel '68 questa modalità di esprimerci ha fatto perdere di vista lo scopo. E come direbbe Nietzsche, mi riferisco al nichilismo di oggi, anche i "perché". La scrittura collettiva ha un senso se scaturisce dalla dialettica.

Secondo che il maestro-regista, e non più predicatore, se veicola le idee e non le impone, significa che dà importanza alla ricerca comune e alle attività di gruppo.

Ciò è possibile se il clima della classe è relazionale e genera piacere, se andiamo volentieri a scuola, spinti dalla curiosità e non dagli obblighi, e quindi motivati dal "non sapere" socratico.

Quindi il *terzo* elemento si determina da sé. Era la predisposizione, ossia il contesto dentro il quale ci collochiamo, a costruire la ragione del nostro scrivere o pensare.

Francesco, studente:

Uno degli strumenti usati a Barbiana che più mi ha incuriosito ed attratto è stato quello del "motivo occasionale" che nello scoprirlo per me è stato fonte di gioia dal momento che da studente "politicizzato" ogni giorno portavo in classe il giornale. Tuttavia, nei miei quasi vent'anni di studio scolare non ho mai trovato un maestro o professore interessato a questo approccio che in realtà, e lo notavo anche nei miei compagni, spesso suscitava curiosità e domande.

Si può pensare nella scuola d'oggi un'inversione di marcia che accosti la curiosità istintiva con la necessità di seguire un percorso scolastico programmato?

L'autodifesa in tribunale, divulgata, nell'autunno del 1965, in un testo denominato "I care", il motto in traducibile degli americani migliori e che significa "m'importa, mi sta a cuore", il contrario del motto fascista "me ne frego", ha al suo interno due capitoli, denominati: *il motivo occasionale ed il motivo profondo*.

Il *primo* rappresenta gli eventi quotidiani, ossia ciò che la vita apparecchia sulla tavola ogni giorno e che leggevamo anche nella cronaca del giornale tutti i pomeriggi. Il *secondo* ti veicolava a costruire un'etica comune, che era poi anche l'insieme delle regole condivise.

I due motivi ti conducevano al raggiungimento di obiettivi importanti: *l'identità* e la *presa di coscienza*.

In sintesi, non c'era interesse a calare dall'alto verso il basso tutto lo scibile, convinti di infilarlo nella testa del ragazzo. Si tenevano presenti solo gli obiettivi curricolari e le attività andavano in quella direzione. Tra il nozionismo precostituito in modo enciclopedico e chi invece offre schemi logici per la comprensione e la memorizzazione, è ovvio che la quantità vada a scapito della qualità. E le abilità sociali a inizio ciclo dovrebbero prendere il sopravvento sulle discipline. Solo queste due attenzioni consentono di indirizzare allo scopo e quindi di problematizzare la didattica.

Questo era il percorso giornaliero che costruivamo alla scuola di Barbiana e per farlo necessitavamo di un profilo educativo diverso e che ho già raccontato.

Il fatto che questo testo sia stato ripreso da tutti i giornali e pubblicato da diverse case editrici, anche come fonte storica, fa capire che la nostra scuola, nel suo approccio globale alla conoscenza, non dimenticava le competenze disciplinari, anche se la programmazione avveniva in itinere.

Paola Martini:

Quanto ha inciso l'ambiente in cui si è collocato Lorenzo?

Le verità e la fede necessitano dello "Stato di grazia". Ossia di abitare il limes, inteso come "i confini e le periferie del mondo" e non dentro circoscritti limiti, fossero anche di eroismo delle cosiddette avanguardie! Non mi riferisco di certo a Gramsci, la cui coerenza era indubbia al nostro Priore, dato che era obbligatoria la lettura delle lettere dal carcere e non solo.

Dare la parola, e non interpretarla per codificarla e usarla in una logica di potere. Il contesto in cui viviamo, trasversale alle vecchie classi sociali, è mutato radicalmente: un passaggio storico che potremmo definire in termini epocali.

La scuola dovrebbe prendere coscienza che questo passaggio, se diventa imprevedibile nelle pratiche d'insegnamento, azzera qualsiasi barlume di progresso e trasforma gli eventi in una semplice frattura rispetto al tempo a venire. Ed un mondo privo di prospettive risolvibili va radicalmente ripensato.

L'allievo, la persona, l'essere umano, non può essere descritto nella semplice somma delle parti che lo compongono. Né può essere visto a sé senza considerare l'ambito in cui è circoscritto. Né può essere ricondotto ad un semplice assemblaggio di sintomi: immigrato, dislessico, disgrafico, dis.... . Se anche la scuola medicalizza e separa è ovvio essere compartecipi del conflitto che si auto genera in ogni contesto di crisi.

Chi ha ucciso Borsellino? Solo il connubio tra Mafia e servizi segreti, tanto cari al presidente Kossiga?

"No", direbbe don Milani, "lo abbiamo ucciso noi, con la nostra passività complice.

I care ancora, ci ricorda Giorgio Pecorini, che ha salvato la memoria di Barbiana rendendocela per intero!

Riferimenti bibliografici

Co-author proceedings of the day of study: *"The Auxiliary Zone Laboratory"*, 12.12.92
USL 9 Prato.

"Lorenzo Milani Project", edited by E. Martinelli, 1.12.1998, Centre for Documentation
Don Lorenzo Milani and the Barbiana School.

"Pedagogy of Adherence", (Teaching grounded in the reality of the students) edited by E.
Martinelli 1.4.1992.

"Don Lorenzo Milani: from incidental motives to profound reason", E. Martinelli, edited
by Società Editrice Fiorentina, 1.4.2007.

"Teaching of Don Milani: coherence of word and thought", edited by E. Martinelli
1.1.2021.

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.



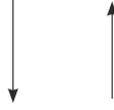
Già una ventina di anni prima, nel 1955, Berne metteva in connessione aspetti digitali di una persona – date, dati, certificati – con la sua parte analogica emotiva, verificando quale fosse l’impatto e il *significato clinico del certificato di nascita*⁴ per alcuni individui.

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*”.

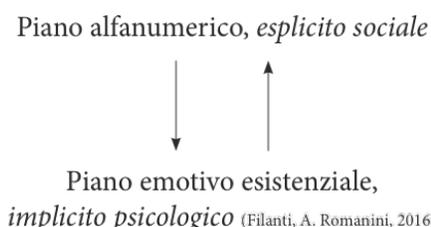
Il lavoro

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 centrazione 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



Disintegrazione e riscatto della persona nella società contemporanea

Individual's disintegration and redemption in contemporary society

Fabiola Falappa – RTD-B in Filosofia teoretica e docente di Ermeneutica filosofica –
Università di Macerata

This article aims at searching for paths of meaning that we can explore, in our lives, when we free ourselves from the forms of disintegration impacting on our humanity.

If we look beyond the dynamics of the New Individualism – in line with the reflections of Elliott and Lemert – it becomes possible to understand the actual form of life we are immersed in, and through the awakening of our consciousness trust ourselves of being able of taking a path of community freedom. Through this acceptance we will be enhancing our filial condition as an antidote to the pulverization of the human being – an original expression of Catherine Ternynck –.

Keywords: Individualism, fear, consciousness, liberation.

Nel presente articolo indagherò le vie di senso che possiamo percorrere, nella nostra esistenza, quando ci si libera dalle forme di disintegrazione che colpiscono la nostra umanità. Oltre le dinamiche del *nuovo individualismo* – in linea con le riflessioni di Elliott e Lemert – accrescendo l'assunzione della propria filialità come antidoto alla *polverizzazione dell'umano* – espressione originale di Catherine Ternynck – sarà possibile fare il punto sulla forma di vita in cui ci troviamo e, grazie al risveglio della nostra coscienza, intraprendere con fiducia un cammino di liberazione comunitario.

Parole chiave: Individualismo, paura, coscienza, liberazione.

abstract

Oltre le deformazioni della vita

Nella mia presente riflessione cercherò di mostrare quali possibilità di vita e di senso emergono una volta che si sia preso congedo dalle forme di disintegrazione della nostra umanità. Anziché seguire come atteggiamento di fondo verso la vita la deformazione dell'individualismo, ad esempio, possiamo scegliere, una volta riconosciute le regressioni, la via della presenza cosciente e generosa a tutte le relazioni delle quali siamo partecipi. Questa è una reale trasformazione dell'esistenza dove all'individuo chiuso subentrano la persona libera dall'egoismo e, conseguentemente, la comunità aperta.

Oggi è possibile percepire come molti, rispetto al compito di orientarsi giorno per giorno per condurre una vita sensata, sperimentino piuttosto la confusione, la contraddizione, la disperazione, la *routine* dei comportamenti automatici. Anche se portate senza consapevolezza e silenziosamente, simili modalità di esistenza sono una sofferenza che potremmo risparmiarci o almeno ridurre grazie a una maggiore conoscenza di noi e alla trasformazione del nostro modo di esistere. Perciò è importante fare il punto su noi stessi e sulla forma di vita in cui ci troviamo per individuare con fiducia quale cammino di liberazione ci è dato dentro e dinanzi a noi.

È palesemente evidente come la globalizzazione abbia tradito la sua promessa di benessere e di unificazione dell'umanità. Conflitti, povertà, chiusure e incapacità di cooperare segnano pesantemente la sorte della società contemporanea. Perciò sembra che non resti altra scelta che cercare di adattarsi nella maniera meno dannosa possibile. In questo scenario mi sembra fondamentale tornare a chiedersi *chi* sia il soggetto chiamato dalla realtà ad affrontare la sfida di non farsi privare della propria umanità. L'uomo viene aggredito, frainteso, svilito, decostruito, falsificato dai sistemi di dominio oligarchici, e spesso quasi automatici, che organizzano l'economia, la politica, l'informazione, la cultura, l'educazione. E ciò accade come se tutto fosse normale, smarrendo il criterio per distinguere l'umano e il disumano, il bene e il male.

Nonostante la storia dell'umanità abbia sempre sperimentato la minaccia della violenza, dell'oppressione e della menzogna, il pericolo inedito e attuale si delinea nel fatto che una minaccia simile ha radici più profonde del piano dove è possibile contrapporre carnefici e vittime, individui malvagi e persone di buona volontà, gruppi dediti all'esercizio perverso del potere e comunità impegnate nella cura del bene comune. In sintesi: la sfida da affrontare non è comparabile ad un duello tra buoni e cattivi, somiglia invece a un male silenzioso e impalpabile, che sembra contagiare quasi tutti. Il carattere estremo di una minaccia simile deriva dalla tendenziale perdita della condizione primaria per fare fronte ai sistemi di dominio: l'esistenza di soggetti relativamente liberi, responsabili e critici, capaci di attivarsi per costruire un'alternativa storica.

Già solamente riconoscere, all'opposto, le facoltà umane positive consente di rafforzarle, impedendo la resa alla disperazione e mostrando che l'azione responsabile non è affatto destinata a rimanere priva di efficacia storica. Benché bloccati da un contesto di irresponsabilità organizzata, gli individui di oggi, se spezzano l'isolamento nel quale vengono sospinti, possono scoprire nuove modalità per essere incisivi sulla realtà, magari con forme impensabili finché si resta sui binari predefiniti dalle logiche di razionalizzazione della vita della società.

La sopravvivenza nel nuovo individualismo: Anthony Elliott e Charles Lemert

Una delle analisi più perspicue intorno alle mutazioni subite dalla soggettività umana nella società globalizzata è, a mio parere, offerta dai sociologi Anthony Elliott e Charles Lemert. Il primo, in particolare, richiama l'attenzione sul fatto che, con l'avvento della società del capitalismo globale, siamo di fatto in presenza di un nuovo individualismo (Elliott, 2010, pp. 30-55), riscontrabile soprattutto sulla base di quattro caratteristiche salienti. In primo luogo abbiamo un'*enfasi sulla costante re-invenzione di sé*: bisogna essere sempre nuovi, porsi come oggetti della propria innovazione, esprimere atteggiamenti e modi di fare sorprendenti. Poi ricorre *l'aspettativa o il desiderio di cambiamento istantaneo*, per cui cambiare qualcosa non significa seminare e coltivare nel tempo un elemento nuovo, poiché piuttosto significa entrare subito in un'esperienza inedita. Quindi è tipica del nuovo individualismo *la fascinazione per la velocità e l'accelerazione*. I tempi intermedi, la preparazione, l'attesa, la maturazione, la pazienza sono tutti vincoli che devono saltare per lasciare il posto a ciò che accade rapidamente. Saltare tutti i passaggi, per andare subito a ciò che interessa, è la grande abilità richiesta. Infine abbiamo *l'ansia per la fugacità e l'episodicità delle esperienze*. L'attrazione per la velocità ha questo contraltare negativo nella percezione della rapidità con cui tutte le cose hanno termine.

Questo fenomeno è essenzialmente legato all'emergere delle nuove tecnologie informatiche e comunicative, che non solo dissolvono la configurazione tradizionale dell'identità degli individui, ma nel contempo producono anche particolari e inedite forme dell'identità stessa. Anziché mediarsi *con* gli altri, *con* la natura e *con* la propria vita interiore, il singolo si specchia e si adatta ai principali strumenti di elaborazione del *proprio* rapporto con la realtà dei quali dispone nella quotidianità. Così a nuove tecnologie corrispondono nuove identità.

È come dire che se da un lato il sistema culturale e sociale condiziona i singoli, essi a loro volta trovano una propria forma di adattamento. Quello che tendenzialmente viene meno, in tale tipo di interazione tra singolo e sistema, è la possibilità di una personalità integra e armonizzata. Il singolo si adatta sì a modo suo all'ambiente sociale, ma per farlo deve passare per una scissione tra diverse identità funzionali, determinate dai ruoli che egli di volta in volta assume nella quotidianità e anche dalle proprie opzioni circa le attività, le esperienze, le gratificazioni possibili.

Il dato essenziale con cui occorre confrontarsi consiste nel fatto che l'individuo della società globalizzata tende a insediarsi in un regime di sopravvivenza nel quale riduce al minimo la percezione del disagio, e anzitutto della sofferenza dovuta alla scissione funzionale di sé, per amplificare invece la percezione dei vantaggi provenienti dall'assunzione di un'identità multipla. Ma questa strategia adattativa non fa che rafforzare la forma di cultura dominante, neutralizzando le spinte al cambiamento. Più gli individui si "aggiustano" all'esistente, tentando di trarre benefici dall'individualismo come sistema globale di vita, e meno si trovano ad avere coscienza, energie e motivazioni per provare a cambiare il sistema stesso. In questo modo, vengono meno due coordinate essenziali del soggetto: da una parte la sua affermazione in quanto *libero protagonista* della società e

della storia e dall'altra la *fiducia nel proprio potere di cambiare* tutto ciò che impedisce l'autoaffermazione.

Se adesso tentiamo un bilancio della lettura del nuovo individualismo offerta da Elliott e da Lemert, tornano in primo piano essenzialmente tre indicazioni. La prima mostra che gli esseri umani conservano e utilizzano una loro capacità di *autodeterminazione* e non sono semplici pedine eterodirette dal sistema globale. Proprio questa osservazione mi sembra la più positiva, nel senso che consente di non rinunciare alla speranza nella resistenza nei confronti di un'organizzazione globale della società che risulta squilibrata e inadeguata alla nostra dignità. Le altre due sono meno incoraggianti.

Infatti una seconda indicazione ricorda che la via individualista alla sopravvivenza e alla gratificazione, nella sua versione attuale, ha un *esito fallimentare*. Sia perché è pagata al prezzo della perdita di un'identità personale coesa e duratura, sia in ragione del fatto che anche i "successi" conseguiti tramite le strategie individualiste sono generatori di ansia e di insicurezza. L'infelicità di massa finisce allora per diventare un dato di realtà difficile da superare.

La terza indicazione, emergente dall'analisi degli autori, attiene alla conseguenza dialettica ulteriore del rapporto tra il sistema che condiziona gli individui e la reazione di questi ultimi in termini di enfasi sull'autodeterminazione. Tale reazione ha un effetto di retroazione sulla società che è quello dello stabilizzarsi della *perdita del pensiero collettivo*, della sparizione della coscienza critica e della mancanza di energie per il cambiamento politico, economico, educativo e sociale.

Assumere la propria filialità contro la polverizzazione dell'umano: Catherine Ternynck

La psicanalista francese Catherine Ternynck è entrata nell'universo dei vissuti degli individui del nostro tempo, almeno di quelli che vivono nella società occidentale, mostrando come esista una tendenza di fondo attorno alla quale ruotano poi i fenomeni del malessere psichico e relazionale. Si tratta di una sistematica tendenza alla *polverizzazione della personalità e dell'umanità* in ciascuno, cosicché più che un *homo oeconomicus*, quello odierno è un "uomo di sabbia". La sintesi esemplare dei suoi studi è offerta da Ternynck nel libro *L'homme de sable. Pourquoi l'individualisme nous rende malade*, apparso nel 2011. Qui l'autrice si misura con fenomeni quali l'angoscia diffusa, l'isolamento universale, l'erosione del rapporto tra le generazioni e in particolare della relazione tra genitori e figli, l'affievolirsi della coscienza morale. La vera e triste crescita con cui dobbiamo fare i conti è la crescita del processo di desertificazione sociale (Ternynck, 2011, p. 29).

Le dinamiche di ordine psicologico e culturale risentono di un generale smarrimento spirituale che è tanto radicale da implicare la compromissione della facoltà di sentire e di riconoscere la connessione tra la vita e il suo senso. Non si tratta tanto del prevalere di una certa ideologia, quanto dell'avvento di un nichilismo estremo, che ci sottrae la capacità di credere, di aderire ai valori, di giungere a fare liberamente dell'esistenza un dono per altri. Qui realmente è in pericolo l'umanità dell'uomo. L'unica risposta che sia all'altezza della sfida, secondo l'autrice, va cercata nella relazione educativa. In essa chi cresce dovrebbe

essere sollecitato a dispiegare la sua sensibilità e la sua coscienza rispetto alla capacità di abitare originalmente il mondo e di corrispondere a un senso della vita creduto fondamentale.

L'imprescindibile corrente spirituale dell'educazione consentirebbe alle persone di imparare a fare fronte anche alle esperienze negative. La forza di sostenere la frustrazione, il fallimento, il lutto è indispensabile affinché l'apertura insita nell'attesa, nel desiderio, nella speranza possa mantenersi profonda e viva, senza restare soffocata nell'impulso. Sostenere il negativo significa saper riconoscere che il senso e i motivi più veri per i quali vale la pena di vivere restano validi nonostante i problemi che ci colpiscono. Allora si ha la forza di desiderare una gioia autentica, evitando di spegnere l'anima nella ricerca di gratificazione più o meno meccaniche e nevrotiche.

Famiglia, scuola, comunità religiose, associazioni non riescono più ad alimentare *spiritualmente* i soggetti del nuovo individualismo. In particolare bisogna pensare, sostiene TERNYNCK, che dove una persona è ridotta a individuo isolato e autoreferenziale, lì è fallita la vita comunitaria e affettiva di una famiglia. Il punto cruciale, in tale fallimento, riguarda la condizione di figlia o di figlio. Una condizione che appartiene a chiunque, per tutta la vita, e la cui maturazione dovrebbe essere seguita con cura dai genitori. *Diventare persone significa giungere ad assumere originalmente la propria filialità fino in fondo.* Con questo lei sostiene qualcosa di più dell'affermazione secondo cui la famiglia è decisiva per la stabilità emotiva e per l'educazione dei figli.

Il riferimento alla filialità, alla cura educativa, alla coniugalità come fonte insostituibile di arricchimento e di integrità per i figli stessi, al dono reciproco e alla comunionalità che si dovrebbe respirare in famiglia conduce direttamente alla questione dell'amore. Gli individui che vivono nella società attuale sono spesso deprivati dell'amore adeguato a umanizzarli e a schiudere per loro la partecipazione a una buona vita comune. È l'amore che manca. Certo si sta parlando di un amore che non sia narcisista, possessivo, geloso, violento. L'amore che manca sempre di più è l'amore liberante, maieutico, affidabile, paziente, generoso e fedele. Tutti i viaggi a vuoto lungo vie tortuose, nelle quali gli esseri umani si perdono, sono dovuti alla mancanza di questo amore.

L'accortezza e la concretezza interpretativa della psicanalista francese emergono nel fatto che lei non idealizza la gioia, la felicità, la comunione, l'amore. La capacità di vivere in modo gioioso e il progresso nell'imparare ad amare sono scavati, per così dire, nella roccia della sofferenza e soprattutto nella durezza della perdita di qualcuno o di qualcosa di essenziale. Qui si parla di "lutto" secondo il lessico della psicanalisi, dove il termine non indica solo la scomparsa di un proprio caro, ma anche ogni perdita di una realtà positiva e importante per noi. Alludendo a questo significato ampio del termine, TERNYNCK scrive che "nello sviluppo umano ogni progresso parte dal lutto"¹.

Molto meglio della mortale gratificazione immediata, che spesso mette a tacere l'inquietudine spirituale della persona umana, persino la depressione può

1 Per un approfondimento di queste riflessioni vorrei qui rinviare al mio studio *L'umanità compromessa. Disintegrazione e riscatto della persona nell'epoca del postliberismo*, FrancoAngeli, Milano 2014.

essere un'insospettabile alleata dell'individuo polverizzato tipico della società ricompresa nel capitalismo globale. Quella del depresso può essere interpretata come una protesta radicale contro una vita insensata, come sintomo paradossale della ricerca, oscura ma vitale, di una vita più umana. L'essenziale è che l'individuo polverizzato possa incontrare qualcuno che sia umanamente consistente e affidabile, apprendendo così che cosa significhi una vera relazione tra persone.

Farsi carico della paura per risvegliare la coscienza

Se la coscienza percepisce che la tragedia segna la storia è sempre lei che non può peraltro ammettere che sia tutto qui e tutto si risolva in questa presa d'atto desolante. È lei, piuttosto, a sapere di dover esercitare la speranza, non come prefigurazione immaginaria o sforzo di ottimismo, bensì come attuazione della responsabilità. La via d'uscita potrà evidentemente essere aperta soltanto grazie al concorso di molte tendenze differenti, in grado di avviare processi di disalienazione nei diversi ambiti di riproduzione della vita sociale, da quello educativo a quello politico, da quello economico a quello giuridico. Tali tendenze dovranno a loro volta essere ispirate e sostenute da un profondo cambiamento culturale e spirituale. Il problema è che non c'è cosa più urgente, ma anche più difficile da determinare di questo tipo di cambiamento.

La nozione stessa di disintegrazione rimanda già da sé, all'opposto, ad un'idea di integrità, che per me concerne la nostra dignità irriducibile: è lei che persiste e si mostra una volta che togliamo tutte le deformazioni, tanto da non essere solo un riferimento concettuale. È piuttosto una *forza storica*. La dignità umana è una realtà radicale, una radice della libertà di singoli e comunità, che tende a riemergere nella storia e a modificare le situazioni oppressive in cerca di una liberazione. Si esprime nell'inquietudine che porta a ribellarsi a tutte le condizioni soffocanti che si cristallizzano nelle dialettiche culturali, sociali, economiche e politiche. Proprio per tale ragione mi sembra che il primo passo, nella costruzione di una risposta alla crisi di civiltà che stiamo attraversando, debba essere quello che porta a *uscire dalla signoria dell'angoscia* poiché essa ha il potere di spegnere le coscienze e, dunque, di neutralizzare la forza storica della dignità. Affrontare angoscia e paura, spezzando il contagio sociale che le veicola e che produce poi forme di convivenza sbagliate e oppressive, significa percorrere la via di un ritorno alla coscienza.

La paura strutturale altera la percezione della realtà, chiude il cuore, spinge all'egoismo e, naturalmente, perpetua se stessa. La paura, allora, diviene la nostra "economia" interiore, cioè la legge (*nomos*) della casa (*oikos*) che siamo a noi stessi. Vorrei ricordare che la psicologia dello sviluppo ha messo in evidenza che l'essere umano cresce e si sviluppa attraverso l'attaccamento affettivo ed esistenziale alla figure parentali. Senza questo attaccamento, che è insieme radicamento, affidamento, nutrimento, insediamento, le relazioni interpersonali fondamentali sarebbero inconsistenti e, in definitiva, impossibili. Ma non c'è nulla che impedisca l'eventualità che l'attaccamento di fatto si attui in condizioni negative e verso figure in qualche misura nocive. Il bisogno di attaccamento è così radicale che può prescindere da un discernimento e da una scelta che ci orientino verso fonti buone, piuttosto che verso fonti cattive. Ebbene, altrettanto, a mio

avviso, accade per le comunità e per la società. Le collettività sviluppano una loro specifica forma di attaccamento a logiche, ideologie, mitologie, meccanismi organizzativi, tradizioni, abitudini. La società di mercato globale, sull'onda emotiva profonda dell'angoscia e della paura nevrotiche, ha sviluppato l'attaccamento ai meccanismi di un mercato costruito come dispositivo di guerra. Pertanto non è solo alla paura socialmente contagiata che siamo "attaccati", ma anche alla macchina organizzativa e alla rete di istituzioni economiche, politiche e mediatiche che costituiscono l'oggettivazione storica di quella paura.

A questo punto la domanda che si pone è la seguente: come può la dignità tornare a essere una forza storica e come può la coscienza risvegliarsi e tradursi in azione, finché prevale la potenza dell'angoscia? La svolta credo abbia le caratteristiche di una scoperta e di una vera e propria conversione: si tratta della *scoperta della comunità umana* e della *conversione alla relazione*. Voglio dire che gli individui sradicati e sottoposti alla disintegrazione della loro umanità avranno la possibilità di recuperare la coscienza di sé soltanto nella misura in cui saranno accolti e rispecchiati diversamente. Tale possibilità diventa concreta lì dove accade l'evento di una relazione effettiva, che è pur sempre la relazione in cui ciascuno è riconosciuto come persona e non ridotto a una funzione, a uno strumento, a un ruolo o a un oggetto. L'interazione sincera, sentita come un valore di cui curarsi, non produce solo conoscenza e cooperazione, ma genera anche dinamiche di umanizzazione. Questo rimane un dato di fatto essenziale anche nel tempo della globalizzazione e delle sue alienazioni.

Riferimenti bibliografici

- Ternynck C. (2011). *L'homme de sable. Pourquoi l'individualisme nous rend malade*. Paris: Seuil (tr. it. di M. Porro, *L'uomo di sabbia. Individualismo e perdita di sé*, Vita e Pensiero, Milano 2013).
- Elliott A. (2004). *Subjects to Ourselves. Social Theory, Psychoanalysis and Postmodernity*. Cambridge: Paradigm Publishers (1a ed. Verso, London 1996).
- Elliott A. (2007). *Concepts of the Self*. Cambridge: Polity Press (1a ed. 2001).
- Elliott A. (2010). The New Individualist Perspective: Identity Transformations in the Aftermath of the Global Financial Crisis. *Forum. University of Edinburgh Postgraduate Journal of Culture & the Arts*, 11, 30-55.
- Elliott A., Ch. Lemert (2006). *The New Individualism. The Emotional Costs of Globalization*. London: Routledge (tr. it. di R. Fagetti, *Il nuovo individualismo. I costi emozionali della globalizzazione*, Einaudi, Torino 2007).



Esser-ci in una relazione d'aiuto tra professione e motivazione

To be in a relation of help between profession and motivation

Antonio Gentile – Psicologo, Psicoterapeuta, Direttore scientifico e docente scuola di specializzazione IMePS/ atgentile@libero.it

Flavia Melchiorre – Psicologa, Psicoterapeuta, Responsabile servizio psicologico Casa di Cura Salus/ flavia.melchiorre@libero.it

The changes under way have, on one hand, favoured the birth of new existential problems while fostering, on the other hand, the appearance of new professional skills as regards the consulting relationship. The technical skills acquired, though, may turn out to be inadequate if there is not a clear understanding of the reasons for 'being there' in the relationship. The hypothesis discussed here is that quite often unconscious motivations may underpin behaviors. Seeking to recover a non-defined identity, making up for a lack of affection, or being conditioned by ideological or religious frameworks may all be motivational aspects which end up demeaning the relationship and making it unauthentic. Becoming aware of these needs, defining the roles, making the setting strategically consistent and, last but not least, supervision may all contribute to adequately handling this type of situation.

Keywords: Profession, relationship, motivation, identity.

I cambiamenti in atto, mentre determinano nuove problematiche del vivere, contribuiscono a far emergere nuove professioni, nell'ottica di una relazione di aiuto. Le competenze tecniche acquisite, però, risultano inadeguate se non c'è chiarezza sulle motivazioni che giustificano l'esser-ci in questa relazione. La tesi che si vuole sostenere è che, spesso, a determinare alcuni comportamenti in merito sono motivazioni inconscie. Il recupero di una identità non definita, la compensazione di un vuoto affettivo, la dipendenza da sistemi ideologici o religiosi sono aspetti motivazionali che finiscono col mortificare una simile relazione, privandola di autenticità. La presa di coscienza di questi bisogni, la definizione dei ruoli, la coerenza strategica del setting, la pratica della supervisione possono aiutare in una gestione adeguata di tutto ciò.

Parole chiave: Professione, relazione, motivazione, identità.

Nuova società, vecchi bisogni

Complessità e velocità sembrano essere due aspetti caratterizzanti la nostra società; o forse meglio due qualità, perché tali sono, dal momento che esprimono ricchezza di vita, possibilità di crescita. Pensare di sostituirli con la lenta semplicità di una presunta età aurea, sarebbe un'aspirazione mitica e naïf: sarebbe ipotizzare l'isola che non c'è.

Ma ogni ricchezza comporta inevitabilmente un prezzo da pagare, ed è necessario fare attenzione al giusto equilibrio fra costi e benefici, affinché il prezzo pagato non sia superiore al valore della "merce acquistata". Questo è il rischio possibile del nostro tempo, dove il rumore di una sempre più variegata esistenza sembra condurre alla riduzione del senso dell'umano. Questo prezzo altissimo, già pagato con ben altra moneta nel secolo breve, rischia di ritornare oggi, sostituendo alle stragi delle radiazioni atomiche e dei campi di sterminio, l'indifferenza di fronte alla solitudine dell'uomo, disperatamente colmata dalla simpatia di un emoticon.

Di tutto questo si ha ormai piena coscienza, e come risposta immediata si moltiplicano le figure professionali in grado di entrare in una relazione di aiuto, con la speranza/pretesa di poter contribuire a ridurre la sofferenza delle persone. Psicologi, psicoterapeuti, counsellor, mediatori familiari, assistenti sociali, coach, tutor, trainer, consulenti filosofici, ognuno cerca di suggerire tracciati sicuri, moltiplicando i consigli e disseminando saggezza. Le rubriche editoriali rendono evidenza di ciò: *La felicità sul comodino* (Simone 2018), *Lessico della felicità* (D'Incau, D'Onofrio 2019), *Come superare la depressione* (Leveni, Michielin 2017), *Mettici tutto il cuore* (Sarzano, 2019), sono solo alcuni titoli scelti a caso fra tanti.

Eppure, se non ci si interroga su alcune dinamiche di fondo, in riferimento all'operato di queste figure, il rischio è quello di validare professioni capaci di aggiungere altri errori a quelli del passato. Per secoli, infatti, di fronte alla sofferenza interiore, si sono cercate soluzioni possibili, e per secoli si è ritenuto di poterle trovare nella religione, somministrando preghiere di liberazione, unzioni ed esorcismi. Poi, l'irrompere della scienza, tra il XVIII e XX secolo, ha ricondotto la sofferenza interiore alla medicina, la quale però ha ben pensato di trovare nei manicomi, la forma di tutela più adeguata. Ma adeguata per chi? Forse solo per la comunità, che si liberava di un problema.

Bisogna aspettare gli inizi del Novecento, quando con Freud si incomincia ad accettare la possibilità che le menti umane hanno di contaminarsi reciprocamente, perché si apra la strada ad una rielaborazione del tema, che dura fino ai nostri giorni e che vede, tra l'altro, il ridefinirsi di ruoli e funzioni proprie delle professioni di *caring*.

Un cammino che richiede un impegno notevole, soprattutto sui piani formativi, che vede il moltiplicarsi di scuole, corsi, masters, intenti ad elevare le competenze professionali richieste, per essere sempre più professionisti seri e qualificati.

Ma è proprio su questo "essere" che va posta, a nostro parere, l'attenzione, riflettendo sul fatto che non basta "essere", ma bisogna "esser-ci". Sono due verbi apparentemente identici, che esprimono, però, due concetti diversi. Una cosa è "essere" un professionista - basta un esame di stato o l'attestato di una scuola di formazione, per alcuni anche un' autodichiarazione - una cosa è "esser-ci" come

professionista, che significa “stare”, “voler stare”, “saper stare”, all’interno di una relazione.

Il concetto dell’esser-ci risale alla riflessione filosofica di Heidegger, dove il *ci* non sta tanto per indicare una collocazione spaziale o temporale, ma un qualcosa di ben più complesso (Heidegger, 2011) che la psicologia umanistica identificherà con la relazione che si instaura tra professionista e cliente/paziente, e che se è caratterizzata da empatia, ascolto attento e sospensione di giudizio è una relazione sana e sanante (Maslow, 2007).

È quanto Mortari riconduce al termine “cura”, un termine polisemico che se da un lato indica lo stesso sforzo di vivere, l’arte dell’*esistere*, dall’altro sottolinea il bisogno di sapersi calare sull’uomo ferito, senza paura di perdere parte di sé, ma allo stesso tempo senza il bisogno del legame con la persona curata. Si tratta di evitare la fusione, dove la stessa relazione verrebbe meno, mantenendo, però, allo stesso tempo, una presenza significativa (Mortari, 2015).

Un problema di motivazione

Rogers definisce una relazione di aiuto come una relazione in cui almeno uno dei due protagonisti ha lo scopo di promuovere nell’altro la crescita, lo sviluppo, la maturità ed il raggiungimento di un modo di agire più adeguato e integrato, favorendo una valorizzazione maggiore delle risorse personali del soggetto ed una maggior possibilità di espressione (Rogers, 2013).

La specificità che la distingue dalle altre relazioni umane è l’aspetto metacognitivo: la necessità, cioè, di “vedere” questa relazione, di averla sempre sotto gli occhi, di saperci ragionare sopra. In altre parole, la capacità di dare vita ad una relazione umana in modo consapevole, controllato ed intenzionale, padroneggiando razionalmente le abilità.

Nella relazione d’aiuto intervengono categorie concettuali che hanno una validità estendibile a tutte le relazioni umane. Concetti come percezione di sé, modificazione della personalità, valutazione degli elementi in vista di una scelta, influenzabilità, consapevolezza delle proprie motivazioni, sono concetti implicati in situazioni più numerose di quelle ufficialmente identificate come relazioni d’aiuto, ma che in queste assumono una loro pregnanza (Rogers, 2013).

Tra tutte queste categorie concettuali riteniamo fondamentale, in una relazione di aiuto, la consapevolezza delle proprie motivazioni, tema sul quale la psicologia umanista ha provato a indagare, ritenendolo un movimento necessario e indispensabile che spinge un soggetto verso un oggetto, determinandone il comportamento.

Maslow, uno degli esponenti di spicco di questa corrente, propone un modello motivazionale fondato sulla teoria dei bisogni in cui vi è una gerarchia di motivi essenziali per lo sviluppo umano. Un individuo prima deve soddisfare le esigenze alla base di quella che Maslow definisce una piramide, per andare poi al livello successivo. Al fondo della piramide troviamo i bisogni fisiologici (mangiare, respirare, bere...), poi le esigenze di sicurezza (fisica, lavoro, reddito...), i bisogni di affiliazione (sposarsi, essere membro di una comunità...), la necessità di riconoscimento (rispetto, status, reputazione ...) e infine i bisogni di autorealizzazione (sviluppo morale, spirituale, ricerca di un obiettivo nella vita...) (Maslow, 2007).

Queste motivazioni sono, comunque, intrinseche e tendenzialmente esplicite. All'interno di una relazione d'aiuto, però, diventano spesso determinanti altre motivazioni che potremmo definire non del tutto coscientizzate. Proveremo ad esaminarne alcune che, nelle professioni dove il ruolo di *caregiver* è un ruolo qualificante, spesso rischiano di inficiare la relazione stessa. Sottolinea Borgna, che le parole che curano, si trovano solo se non ci stanchiamo di scrutare la nostra interiorità, di conoscere le nostre emozioni, i nostri bisogni e, soprattutto, le nostre più profonde motivazioni (Borgna, 2019).

Le motivazioni nascoste

Spesso ciò che determina l'“esser-ci” in una relazione di aiuto è la ricerca di una ridefinizione della propria identità. C'è da dire a riguardo che la propria identità non è scontata; essa si forma col tempo, soprattutto attraverso quelli che possiamo definire gli specchi costituiti dai sistemi di appartenenza, a tutti i livelli. Lo spiega molto bene Winnicott, partendo dal presupposto che di solito, il lattante vede se stesso quando guarda il viso della madre. Il rispecchiamento del Sé del bambino in quello della madre è, per Winnicott, un meccanicismo psicologico fondamentale nel processo di costruzione dell'identità dell'individuo. Affinché esso avvenga è necessario, però, che la madre sia disposta ad accogliere l'emotività del lattante, di sintonizzarsi con essa, di integrarla nella rappresentazione mentale che lei ha del bambino, dandole un senso, per poi restituirla attraverso l'espressione del proprio volto. È proprio mediante l'espressione facciale dell'Altro, che noi cogliamo con immediatezza come esso ci vede e di conseguenza, come noi possiamo essere. L'immagine che ognuno ha di se stesso, si costituisce, quindi, nella relazione con gli Altri significativi, sulla base di ciò che questi ci restituiscono di noi (Winnicott, 2001).

Altri studiosi hanno posto importanza sulle figure di accudimento (Bowlby, 1999) e sull'ambiente familiare e sociale (Erikson, 2008). Proprio Erikson, allievo di Freud, distanziandosi dal suo maestro, formula un modello stadiale dei bisogni del bambino che, partendo dalla teoria dello sviluppo psico-sessuale, arriva ad una prospettiva più marcatamente psico-sociale e funzionale, che intende lo sviluppo mentale e psichico del bambino come risultato dell'interazione tra la maturazione organica e le richieste che l'ambiente familiare e sociale indirizzano al bambino stesso. È nell'incontro con l'Altro e con le sue richieste che s'inizia a formare l'identità durante i primi anni, identità che si andrà a definire e ridefinire durante gli otto stadi che comprendono l'arco di tutta la vita di un individuo (Erikson, 2008).

Per Erikson l'acquisizione di un senso di identità più stabile ed integrato avviene in adolescenza, quando il ragazzo inizia ad essere cosciente della propria individualità, delle proprie preferenze e desideri, delle proprie potenzialità, ma anche dei propri limiti. La definizione di una propria identità avviene attraverso l'identificazione con i propri pari e con le figure adulte significative, ma anche attraverso un successivo processo di separazione e individuazione.

In psichiatria, il senso dell'identità è legato al mantenimento della coscienza dell'io: Jaspers parla della coscienza dell'Identità come la coscienza di essere identici nel susseguirsi del tempo (Jaspers, 2009). Quest'identità può andare in

crisi quando irrompe un cambiamento improvviso e considerevole per essere rielaborato. La perdita della coscienza dell'io determina la depersonalizzazione, un'esperienza persistente o ricorrente di sentirsi distaccato o di sentirsi un osservatore esterno dei propri processi mentali o del proprio corpo, un vissuto di non-appartenenza rispetto ai propri eventi psichici, che incrina la naturale relazione dell'io con gli aspetti della realtà.

Partendo da queste basi teoriche è facile sostenere che la definizione della propria identità, pur essendo un processo evolutivo spontaneo, non può essere scontata, date le variabili che intervengono in questo processo. Ma è anche consequenziale dedurre che meno è definita la propria identità, più si è portati alla ricerca di conferme, più si vive con la paura della perdita, più si lotta per la costruzione di consensi. All'interno di un sistema relazionale, quale la relazione d'aiuto, dove il rapporto iniziale tra le parti, tutto è meno che paritetico, il bisogno di definizione della propria identità può determinare dinamiche perverse. Una fra tante: la costruzione di un rapporto di necessità, tra il professionista e il cliente/paziente, che porta il primo ad appiattirsi sulle posizioni dell'altro, a coludere con i suoi bisogni, a rimanere invischiato in una complicità ambivalente.

È difficile prendere coscienza di simili dinamiche, è difficile riuscire a "vedersi" in simili contesti, quando c'è un'immagine opaca di se stessi, quando il senso di autostima è appannato proprio da una non definita identità.

Possiamo ipotizzare un'altra motivazione difficilmente coscientizzata: la compensazione di un vuoto affettivo. Non si tratta tanto di non avere qualcuno da amare, ma di una distorta formazione a riguardo, che può derivare da uno svincolo mai attuato – aspetto, questo, largamente trattato in letteratura (Bowen, 1980; Scabini, Cigoli, 2000) – da processi educativi inibenti su questi piani, fino a tratti disturbati di personalità causati, per esempio, da abusi o traumi infantili.

Una maturità affettiva è un'utopia. Per un motivo molto semplice: si ama con un corpo, non solo con una mente, e il corpo cambia, si trasforma col passare dell'età, come si trasforma la mente. Basti pensare ai cambiamenti ormonali nell'adolescenza, alla menopausa per le donne, ai cicli vitali nelle coppie, e via dicendo. Per cui la maturità affettiva è un riposizionamento a tappe, a meno che non la si voglia ridurre a forme di atarassia, di distacco, di mortificazione, concetti molto diffusi, per esempio, in ambienti religiosi.

C'è ancora un altro elemento determinante a proposito dell'affettività. Asch ricorda che le interazioni umane sono avvenimenti rappresentati psicologicamente in ciascuno dei partecipanti: la percezione, l'ideazione ed il sentimento sono da ambo le parti in rapporto di dipendenza. Noi ci influenziamo l'un l'altro a mezzo di emozioni e di pensieri (Asch, 1968). In una relazione di aiuto si rischia, quindi, facilmente uno slittamento di contesto, che in psicoanalisi è stato sempre affrontato in termini di transfert e controtransfert (Freud, 1986) e che vede il punto di partenza nel paziente stesso, soprattutto nel periodo adolescenziale, quando il trasferimento del desiderio incestuoso sul corpo dell'analista è un passaggio fondamentale per la conquista tangibile della propria identità (De Silvestris, 2006).

Pensiamo sia possibile ancora un'altra motivazione non coscientizzata, ma che in questo caso è contrabbandata spesso come autentica e spontanea: la conferma di un bisogno ideologico. L'adesione a un credo religioso, politico, antropologico, artistico, si muove su piani fortemente differenziati, che vanno da un

riferimento etico - sociale a una forma di dipendenza vera e propria. Il discrimen tra una scelta di vita, forte e determinata, e un disturbo psicotico (dei singoli o dei gruppi), non sempre è facilmente individuabile.

Quando si entra in una relazione d'aiuto, con un simile bagaglio, si determina spesso una richiesta/pretesa di cieca adesione, esplicitata, a volte, da un legame ritualizzato, e avviata sull'onda del pregiudizio comune: il diverso è negativo/ammalato (Spitz, 2009), quindi va omologato, perché solo così va veramente aiutato/curato. Un esempio fra tanti: se in una radicale visione etica e antropologica dell'omosessualità, viverla è una deviazione patologica, quanto peccaminosa, intervenire su un disagio provocato da un problema di identità di genere non può non comportare l'impegno a ricondurre in una dimensione eterosessuale il malcapitato di turno. Obiettivo fondamentale resta quindi, in questo caso, una sorta di omologazione che, escludendo le possibili diversità, spinga a una piena fusione relazionale.

Cercando una conclusione

Certo è più facile fare diagnosi che prescrivere cure; dinanzi alla complessità della mente umana, poi, la diagnosi è già un azzardo. Solo se pensiamo allo sviluppo delle neuroscienze in questi ultimi decenni, dovremmo ipotizzare di tacere, per non correre il rischio di essere smentiti dai risultati raggiunti dalle ricerche in corso. Fra qualche tempo, forse, qualcuno ci dirà che tutto dipende da una molecola e che basta l'inserimento di un microchip per ottenere e regolare i comportamenti umani voluti.

Ma fino ad allora tocca ipotizzare soluzioni possibili ed ecco che ci proviamo, suggerendo innanzitutto di prendere coscienza delle motivazioni inconscie che determinano spesso il proprio agire. Per farlo è necessario imparare a guardarsi dentro, ad ascoltare, nell'incontro con l'altro, le proprie risonanze emotive, a non vergognarsi dei propri bisogni, esercitandosi a riconoscerli senza valutarli sui piani etici, ma semplicemente su quelli strumentali, in termini di danno/beneficio.

Prendere coscienza dei propri bisogni significa prendere coscienza della propria fragilità e questo difficilmente viene digerito da una struttura di personalità poco identitaria, e di conseguenza, spesso, fortemente narcisistica, soprattutto quando i bisogni riguardano la sfera affettiva. Il narcisista, chiuso nelle proprie idealizzazioni, teme i legami duraturi e unici, che sa bene possono crollare, e facilmente ripiega su legami paralleli o in successione coattivamente ripetitiva, garantendosi così la sopravvivenza delle proprie idealizzazioni (Cesaro, Vaccarini 2012). È importante prendere coscienza che non regge una relazione d'aiuto su un rapporto costruito in modalità Up-Down, sia pure affettiva, se non altro perché non si può essere garantisti sulla gestione della propria affettività.

Oltre la presa di coscienza continua, il rischio delle motivazioni inconscie va ridotto con l'uso di alcuni strumenti. Innanzitutto la definizione dei ruoli, ruoli che, se da un lato rischiano di impoverire le relazioni, riducendole a pure forme organizzative, dall'altro costituiscono una difesa del sistema, mantenendo i bisogni entro i piani del sistema stesso. E per piani del sistema si intendono gli obiettivi del progetto di intervento, definiti sull'esigenza dell'altro, non sul soddisfacimento dei propri bisogni. È necessario, dunque, seguire una rotta tracciata

in partenza, dove il cambiamento è possibile soltanto all'interno di una coerenza strategica che lo richieda. È indispensabile, inoltre, una definizione rigorosa di un setting, uno spazio come colore della professione, o meglio un luogo, perché il secondo in genere si carica di una simbologia significativa che lo caratterizza per la funzione che svolge, costringendo professionista e cliente/paziente a caratterizzarsi a loro volta. Un luogo come cornice fattuale e spazio-temporale che organizzi il rapporto professionale come dato di realtà capace di costituire un'invariante di garanzia (Loriedo, Acri, 2009). Ma siccome tutto questo ha a che fare con la propria personalità, con le proprie fragilità, coscientizzate o meno, rimane indispensabile il lavoro di supervisione, rimane indispensabile una figura terza che, di tanto in tanto, aiuti a riportare a livello cosciente i propri bisogni inconsci.

Riferimenti bibliografici

- Asch S. (1968). *Psicologia sociale*. Torino: SEI.
- Bowen M. (1980). *Dalla famiglia all'individuo. La differenziazione del sé nel sistema familiare*. Roma: Astrolabio.
- Bowlby J. (1999). *Attaccamento e perdita, vol. 1, L'attaccamento alla madre*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Borgna E. (2019). *Saggezza*. Bologna: il Mulino.
- Cesaro V., Vaccarini I. (2012). *L'era del narcisismo*. Milano: FrancoAngeli.
- De Silvestris P. (2006). *La difficile identità*. Roma: Borla.
- D'Incau R., D'Onofrio L. (2019). *Lessico della felicità*. Milano: Baldini e Castoldi.
- Erikson E.H. (2008). *Infanzia e società*. Roma: Armando.
- Freud S. (1986). *Al di là del principio di piacere*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Heidegger M. (2009). *Psicopatologia generale*. Roma: Il Pensiero Scientifico.
- Leveni D., Michielin P. (2018). *Superare la depressione. Un programma di terapia cognitivo-comportamentale*. Trento: Erickson.
- Loriedo C., Acri F. (2009). *Il setting in psicoterapia*. Milano: FrancoAngeli.
- Mortari L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Maslow A. H. (2007). *Motivazione e personalità*. Milano: Fabbri.
- Rogers C. (2013). *La terapia centrata sul cliente*. Firenze: Giunti.
- Scabini E., Cigoli V. (2000). *Il famigliare*. Milano: Raffaello Cortina.
- Simone A. (2018). *La felicità sul comodino. Piccoli segreti per vivere meglio*. Milano: Tea.
- Spitz R. (2009). *Il primo anno di vita del bambino. Studio psicoanalitico sullo sviluppo delle relazioni oggettuali*. Firenze: Giunti-Barbera.
- Winnicott D. H. (2001). *Gioco e realtà*. Roma: Armando.



Raffaele Mastromarino

“Genitori e Figli: crescere insieme.

Un itinerario per genitori tra le diverse fasi evolutive”



In questa pubblicazione Mastromarino amplia e integra i contenuti illustrati in due precedenti edizioni del suo libro “Prendersi cura di sé per prendersi cura dei figli” edito prima nel 1993 dall’Ifrep e successivamente nel 1995 dall’Elledici e presenta nove unità o moduli di formazione, una per ogni capitolo.

In questo testo, per formatori e per genitori per prevenire il disagio psicologico, Raffaele Mastromarino si prefigge non solo di aiutare i genitori a far sì che i propri figli abbiano uno sviluppo ottimale ma anche di fornire competenze a quanti si dovessero proporre di sostenerli al fine di creare in essi le condizioni per utilizzare una genitorialità ottimale.

Partendo dall’assunzione di fondo che non esiste nessun libro e nessun corso che può insegnare “la difficile arte di essere genitore”, e quindi che non esistano ricette precostituite per

sapere come esserlo, lo scopo dell’itinerario è quello di stimolare i genitori ad acquisire un metodo per risolvere i problemi che si trovano a dover affrontare nell’allevare i figli e di sviluppare in essi autostima, affinché possano poi trasmetterla ai loro figli.

Il materiale proposto nell’itinerario per genitori è organizzato sotto forma di training e offre attività su due livelli: quello della Rieducazione e quello della Ridefinizione. I genitori sono invitati cioè, ad acquisire due tipologie di competenze: raccogliere informazioni, conoscere e capire come funziona il proprio figlio nei suoi bisogni a seconda delle diverse fasi evolutive, per potersi sintonizzare con lui in modo contingente (Rieducazione); e riflettere, inoltre, su ciò che a loro volta hanno imparato dai propri genitori per potersene in questo modo differenziare (Ridefinizione). Il libro vuole anche sottolineare che è attraverso riflessioni e discussioni sui modi di affrontare i diversi stadi evolutivi che si possono acquisire strategie utili per risolvere i problemi che si incontrano nello svolgimento del difficile ruolo di genitore e/o educatore.

L’autore suggerisce, quindi, ai genitori un lavoro di “Rieducazione”, ovvero i genitori vengono stimolati a confrontarsi su come è un bambino nelle varie fasi del suo sviluppo. Vengono,

così, illustrate le caratteristiche genetiche, le competenze a base innata, le peculiarità dei bambini a partire dalla nascita, lungo un percorso che abbraccia in maniera dettagliata ogni stadio, quello dell'esplorazione, della prima separazione, quello della socializzazione, della scolarizzazione e della costruzione delle competenze, quello dell'adolescenza per approdare a quello del giovane adulto. E per ogni stadio un gran numero di esercizi stimolano i genitori oltre che a comprendere se stessi, a capire come funziona un bambino, cosa fare nel dettaglio per arrivare ad una sintonizzazione con i suoi bisogni, quali messaggi è importante inviare in quel determinato momento al fine di costruire la sua sicurezza e la sua autostima. Con una lente di ingrandimento ogni possibile reazione di un figlio viene scomposta e analizzata in modo da rendere comprensibile ad un genitore come comportarsi e perché fare quello che viene suggerito di fare.

Gli esercizi proposti si pongono, inoltre, come spunti di riflessione, di discussione così da arrivare anche in maniera autonoma ad acquisire le strategie più utili per affrontare le problematiche che dovessero emergere quando ci si confronta con il ruolo di genitore. Gli stessi esercizi si pongono, inoltre, come strumenti preziosi per quanti si dovessero prefiggere il ruolo di educatori e/o di figure di supporto a chi dovesse scontrarsi con le difficoltà che comporta fare il padre o la madre.

Per ogni stadio i genitori vengono

stimolati attraverso un processo di "Ridefinizione" a prendere consapevolezza di cosa hanno imparato dai propri genitori al fine di differenziarsi da essi. Solo l'acquisizione della consapevolezza delle proprie modalità relazionale e dei propri stili interattivi può far toccare con mano come spesso le risposte ai bisogni del figlio vengano date, come dicevamo prima, in automatico, secondo dinamiche inconsce da ricondurre ad introiezioni che possono rendere difficile una relazione ottimale. Le emozioni che un genitore vive in presenza del figlio, infatti, sono spesso da ricondurre a motivazioni inconsce che potrebbero non consentire di essere sensibili ai suoi bisogni ed essere responsivi in maniera soddisfacente.

Di grande utilità e novità è poi, in questo volume l'accuratezza con cui vengono sottolineati i bisogni dei genitori stessi i quali vengono invitati a prendersi cura di se stessi attraverso esercitazioni e compiti, così da essere poi in grado di prendersi cura dei propri figli.

Questo testo, che si avvale di uno stile chiaro, coinvolgente, accattivante, si configura, pertanto, come uno strumento operativo prezioso e unico nel settore, come un vademecum per chi è già genitore, come una guida per quanti si apprestano a diventarlo, nonché come chiave di lavoro per coloro che in ambito socio-educativo si propongono di mettere a punto programmi di intervento di sostegno alla genitorialità e di prevenzione.

Riflessioni sull'articolo:

Proyecto de intervencìon psicoterapéutica y psicosocial a pie de calli: “no pases de largo: historias del bottellòn” (Progetto di intervento psicoterapeutico e psicosociale di strada: “non girare alla larga: storie di bottiglia”).

Amaia Mauriz-Extabe, Rosa Perona, Olatz Iza, Andrea Vergnory

L'articolo di Amaia Mauriz-Extabe e colleghi descrive un intervento sul campo che pone una serie di punti di interesse.

Il primo è la relazione tra elementi di tipo culturale e comportamenti a rischio correlati. L'attenzione agli elementi culturali nell'affrontare i problemi correlati a comportamenti è un aspetto irrinunciabile nelle strategie rivolte alla promozione della salute in una comunità. Nuovi modelli comportamentali sono, come sottolineano gli Autori, portatori di conseguenze sul piano della comunicazione interpersonale che avranno poi un impatto rilevante sulla qualità della vita e sul livello di salute di ogni individuo.

L'attenzione ai soli aspetti psicologici individuali, quando si affrontano quei comportamenti che genericamente rientrano nelle patologie di “addiction”, rischia di risultare inefficace se non si considerano gli effetti della cultura della comunità, o dei sottogruppi di appartenenza, dell'individuo stesso. Gli elementi culturali possono infatti costituire talvolta alibi, talvolta vere e proprie svalutazioni del rischio, talvolta incoraggiamenti ai comportamenti disfunzionali.

Inoltre, la focalizzazione sugli aspetti intrapsichici tende a concentrare l'attenzione principalmente sui comportamenti reiterati e ormai cronicizzati. In questo modo l'operatore, sia questi uno psicoterapeuta, sia un operatore sanitario o sociale, rischia di trascurare quella attenzione alla promozione della salute e alla prevenzione primaria che dovrebbe costituire il principale obiettivo dell'agire nel campo della salute.

Quando si parla di problemi alcol correlati, infatti, si osserva spesso la tendenza ad individuare tali problemi nell'ambito della dipendenza da alcol, o alcolismo. Al di là della difficoltà obiettiva di definire tale condizione in modo

inequivocabile e con sufficiente attendibilità scientifica, gran parte dei problemi alcol correlati non hanno a che fare con situazioni inquadrabili con una diagnosi di alcolismo. Il rapporto dell'uso di alcol episodi di violenza, con gli incidenti stradali o sul lavoro, fa sì che l'impatto dei fattori culturali sulle abitudini che riguardano l'assunzione di alcolici sulla salute sia ben superiore al rischio di alcolismo in sé.

L'alcol è uno dei più importanti fattori di rischio per la salute dell'uomo e rappresenta, insieme con il fumo, una delle principali cause di mortalità e morbilità. Il consumo di alcol è fortemente influenzato dal contesto culturale, sociale, economico e politico. Il danno causato dall'alcol, oltre che al bevitore, si estende alle famiglie e alla collettività, gravando sull'intera società.

L'alcol è la causa di oltre 200 diverse malattie e incidenti che causano ogni anno numerosi morti e feriti ed è classificato come il terzo fattore di rischio di malattia e morte prematura, dopo il fumo e l'ipertensione.

L'elevato livello di consumo di alcol rilevato nella Regione europea dell'Oms ha portato nel corso degli anni a un incremento di decessi attribuibili al consumo di bevande alcoliche a causa di patologie croniche (come la cirrosi epatica, le malattie cardiovascolari e il cancro) e a cause di morte violente (incidenti stradali, omicidi e suicidi).

L'utilizzo di alcol, sostenuto dagli aspetti culturali (messaggi espliciti, che tendono ad autorizzare il bere), permette un rapido sollievo dalla tensione e dalla difficoltà nell'incontro con l'altro. L'alcol è l'ansiolitico più antico conosciuto, con un'azione potente e rapida. L'abitudine di bere nelle occasioni di incontro interpersonale risponde bene alla ricerca di una attenuazione dell'ansia sociale, a spese della consapevolezza di sé e del contatto con le emozioni.

Queste caratteristiche sono perfettamente in linea con i cambiamenti nei comportamenti sociali individuati dagli Autori: ricerca di rapida soddisfazione dei bisogni, di gratificazione immediata, di superficialità nelle relazioni, di distacco dalla sfera emozionale. Il consumo di alcolici risponde bene a queste nuove condizioni, e contemporaneamente le alimenta. La facilità nello stabilire relazioni interpersonali attenuate nella loro implicazione emozionale è infatti uno degli effetti dell'alcol. In termini AT, l'alcol rinforza l'aspettativa magica del Bambino di ottenere una gratificazione immediata e, con l'effetto inibitorio sulle aree frontali e l'indebolimento delle funzioni cognitive, libera il Bambino dalle regolazioni dell'Adulto e dai meccanismi di controllo genitoriale.

Altro punto di interesse è la descrizione da parte degli Autori di come i fattori culturali vanno a rinforzare aspetti copionali individuali e familiari. Aspetti quali la riduzione del tempo per la riflessione ed il pensiero nelle interazioni sociali, la ricerca di gratificazione immediata e di soddisfazione rapida dei bisogni, la distinzione sempre più marcata e rigida tra tempo dedicato al lavoro e tempo per il divertimento (distinzione che sembra andare di pari passo con una separazione tra il tempo per il pensare e il tempo dedicato ad una emotività sempre meno mediata dalla ragione), tendono tutti a creare una cultura di gruppo dove i comportamenti problematici vengono normalizzati e mascherano i vissuti depressivi e l'angoscia del vivere.

Il consumo di alcol viene così considerato come manifestazione sintomatica di un disturbo della relazione interpersonale, dove l'isolamento e l'evitamento diventano la risposta stereotipata all'ansia che viene evocata dalla intimità e alla

frustrazione del contatto con i limiti imposti dalla realtà. Riproporre la primarietà del dialogo, dell'ascolto e della attenzione alla presenza dell'altro costituisce il primo fondamentale passo per una inversione di tendenza.

È significativo in questo senso l'esempio dell'approccio che Valdimir Hudolin aveva a suo tempo delineato, da lui chiamato "approccio ecologico sociale", rivolto al trattamento dei problemi alcol correlati. La sua metodologia si basa sulla diffusione di gruppi multifamiliari, definiti Club degli Alcolisti in Trattamento, il cui funzionamento si basa essenzialmente sulla riattivazione della comunicazione interpersonale all'interno del sistema familiare. Il gruppo, che si riunisce settimanalmente, ha poche e fondamentali regole: parlare di sé, essere disponibili all'ascolto, comunicare la propria esperienza senza esprimere giudizi né consigli. Il problem solving viene attivato come modalità per il superamento delle crisi, così come l'attivazione delle risorse del gruppo e della famiglia per il sostegno delle singole persone nei momenti di difficoltà. Viene incoraggiata l'espressione diretta delle richieste di aiuto, delle proprie emozioni, dei propri vissuti, promuovendo un clima di accoglienza e di rispetto reciproco.

I risultati di tale approccio ai problemi alcol correlati secondo le ricerche effettuate indicano una efficacia molto elevata, soprattutto in un ambito spesso descritto, in campo medico, come di difficile cura e accompagnato da pessimismo e scetticismo. La distribuzione capillare dei gruppi, che dovrebbero essere attivati sempre nei luoghi dove le persone vivono e lavorano, è uno dei fattori essenziali perché la loro attività possa avere un impatto sulla cultura della comunità.

Ulteriore aspetto di interesse è la ricerca di nuovi setting, elaborati in modo creativo e mantenendo l'attenzione rigorosa ai confini e al significato delle sue caratteristiche, che facilitino l'accesso ad un mondo giovanile sempre più rifugiato in un mondo relazionale caratterizzato da isolamento, povertà affettiva, superficialità nelle interazioni, distanza dalla riflessione e dall'incontro nell'intimità.

Per molto tempo il termine setting è stato utilizzato in campo clinico per definire una modalità di stabilire una relazione terapeutica efficace e sicura.

Il primo a parlare di setting è Barker, che lo definisce "l'insieme dei fenomeni comportamentali, dei pattern circoscritti e stabili di attività umane con un sistema integrato di forze e controlli che mantengono tali attività in un equilibrio semi-stabile". È una definizione vaga, ma ci dice che ogni volta che nel campo delle attività umane e della relazione facciamo qualcosa, abbiamo bisogno di una sistematizzazione. Poi i primi a riprendere il termine setting sono stati gli psicologi sperimentali, che hanno utilizzato questo termine per delineare la modalità della ricerca, definendolo "un contesto di ricerca che sia delimitato nel modo più rigoroso possibile, affinché quanto si osserva, si descrive, si comprende, si spiega, possa avere un'attendibilità scientifica".

Da qui la letteratura che si occupa di descrivere il setting diventa imponente. Anche nel campo dell'Analisi Transazionale gli studi e le riflessioni sul setting sono numerose.

Giorgio Cavallero, tra gli altri, li definisce un "contenitore mentale, materiale, relazionale, atto a favorire il lavoro terapeutico".

Carlo Moiso lo definisce invece "l'insieme di norme, regole e procedure che rendono coeso il gruppo, ne indirizzano l'attività e vanno a costituirne l'atmosfera".

Quando gli Autori parlano del bisogno di creare spazi per riflettere, di incontro

e spazi per pensare, sentire e condividere esperienze, valori e modelli di riferimento personali, familiari e sociali, indicano il contenitore mentale e relazionale che permette il cambiamento di paradigma culturale.

Le norme, le regole e le procedure del setting co-costruito dagli Autori permette di costruire uno spazio comune, al cui interno è possibile stimolare l'adesione a nuove modalità di relazione, creando spazi per riflettere, momenti di incontro, occasioni per pensare, sentire e condividere esperienze, valori e modelli di riferimento personali, familiari e sociali.

Gli Autori indicano come sia importante per chi opera nel campo della salute spostare il proprio setting andando nelle strade e nei luoghi di incontro, allontanandosi dal proprio studio come, secondo una felice metafora, il monaco itinerante che lascia la comodità dell'abazia per calarsi tra le genti.

Ambienti di apprendimento per lo sviluppo di comportamenti prosociali e Analisi Transazionale

Learning environments for the prosocial behaviours and TA development

Marta Pietrantoni – Docente di scuola primaria e scuola dell'infanzia. Laureata in Scienze della Formazione Primaria

This article arises from the need to invite schools to pay greater attention to the delicate balance between 'doing' and 'being' in students.

Today's society, i.e. the knowledge society, compels us to be exposed to a constant flow of opportunities that can be taken, to experiences which can be lived and to knowledge that can be gained. However it is up to each individual to find his/her own way while acting with respect towards himself and others. This article suggests to introduce T.A. into the school context with the aim of creating a learning environment suitable for each student and capable, at the same time, of supporting them in adopting pro-social behaviors. The research is based on the Mastery Interacting Model, developed by Cesare Fregola, and especially underlines the meaning and impact of socio-emotional involvement on learning related to the different behaviors connected to Emotional Drivers and to self-efficacy.

Key words: Emotional drivers, prosocial behaviours, self-efficacy, learning environments.

Il presente contributo nasce dalla necessità di introdurre nelle scuole maggiore attenzione al delicato equilibrio esistente tra il fare e l'essere dei nostri alunni. La società di oggi, ossia la società della conoscenza, ci pone di fronte ad un flusso continuo di opportunità da cogliere, esperienze da vivere e saperi da acquisire, spetta però al singolo sapersi orientare e muovere nel rispetto di se stesso e degli altri.

Attraverso questo contributo viene quindi condivisa la possibilità di introdurre l'Analisi Transazionale (A.T.) nel contesto scolastico con l'obiettivo di creare un ambiente di apprendimento adeguato per ogni studente e in grado, al contempo, di educare alla pratica dei comportamenti prosociali. La ricerca si basa sul modello del Mastery Interacting, sviluppato da Cesare Fregola, e pone particolare attenzione alle implicazioni didattiche e socio-affettive legate al diverso comportamento delle Spinte Emotive ed al costrutto dell'autoefficacia.

Parole chiave: Spinte emotive, comportamenti prosociali, autoefficacia, ambienti di apprendimento.

Ex Ante

di Luca Ansini

L'autrice, seguendo precisi riferimenti bibliografici, ha proposto una ricerca – all'interno di un gruppo classe seconda di una scuola primaria – che ha previsto una serie di attività ed interventi tesi a riconoscere l'esistenza delle Spinte Emotive. Ella ha evidenziando come tali spinte influenzino le relazioni e, quindi, le esperienze di apprendimento. Sono stati somministrati ai bambini alcuni specifici strumenti: un questionario sulle spinte, un test per la valutazione del comportamento prosociale, un test di autovalutazione. Inoltre, attraverso un intervento centrato sui permessi, l'autrice ha stimolato gli allievi a riconoscere ed esprimere aspetti di sé più funzionali e liberi (slegati da freni copionali) verificando come i "nuovi comportamenti" adottati incidessero anche sul clima all'interno della classe e sulla espressione di comportamenti prosociali. Molto interessante la narrazione di una storia, caratterizzata dalla presenza di personaggi i cui comportamenti risultano associabili a ciascuna spinta. Le specifiche e pregnanti caratteristiche di ciascuno di essi risultano infatti riconoscibili dai bambini favorendo un rispecchiamento attraverso il quale dare avvio ad una prima riflessione "liberante".

Breve introduzione

La ricerca condotta ha reso possibile la costruzione di ambienti di apprendimento efficaci in grado di rispondere ai bisogni ed alle caratteristiche degli alunni. Tutto il percorso svolto ha avuto infatti come punto saliente la centralità dello studente in quanto agente proattivo, capace di intervenire nel processo di costruzione dell'ambiente scolastico, delle competenze, delle conoscenze ed anche come costruttore consapevole di relazioni interpersonali. La sperimentazione si è quindi incentrata sull'osservazione e la rilevazione di tutti quei nessi esistenti tra le Spinte Emotive, uno tra i concetti chiave trattati nell'A.T., e l'agire prosociale, inteso come l'insieme di «tutti quei comportamenti volontari diretti a recare beneficio ad altri senza la ricerca immediata di una ricompensa» (Batson, 1998; Caprara & Bonino, 2006; Eisenberg & Fabes, 1998; Penner, Dovidio, Piliavin & Schroeder, 2005; Staub, 1978), nel tentativo di abituare gli alunni ad agire in modo più consapevole di se stessi e di se stessi in relazione al prossimo ed all'ambiente circostante.

Lo sfondo teorico su cui la ricerca si basa è il modello del Mastery Interacting sviluppato dal Prof. Cesare Fregola, qui viene infatti integrato il modello del Mastery Learning di B. S. Bloom, incentrato sull'individuazione delle differenti variabili che concorrono alla definizione del processo di insegnamento-apprendimento, con il modello dell'Analisi Transazionale, modello capace di osservare, individuare e modificare le caratteristiche, sia cognitive che affettive, dello studente. Inoltre, per garantire un quadro teorico non deterministico ed in grado di indagare su tutta la diversa moltitudine di fattori coinvolti nel processo di apprendimento, viene considerato il modello del Mastery Interacting assieme al costruito dell'autoefficacia, intesa come «la facoltà di generare azioni adeguate e mirate a determinati scopi» (Fregola & Olmetti Peja, 2007). L'autoefficacia ha

infatti la capacità di influenzare qualsiasi tipo di azione, compresa quella riguardante la sfera psicosociale e, dunque, la percezione di gestire le proprie emozioni e di gestire le relazioni interpersonali.

Attraverso l'A.T., in particolare attraverso lo studio delle Spinte, è stato allora possibile guidare la classe lungo un percorso di scoperta e conoscenza incentrato sulla rimozione di quei comportamenti ormai automatizzati che ostacolano il raggiungimento della propria autonomia, dell'autoefficacia e della libertà di sentire ed agire in modo congruente al proprio essere. In questo contesto teorico l'azione del docente si è dunque incentrata sull'osservazione, individuazione e modifica di tutti quei comportamenti disfunzionali per il raggiungimento del successo scolastico e, al contempo, sulla costruzione di un clima classe positivo, di cura, condivisione ed aiuto reciproco: un clima classe incentrato sulla prosocialità e sul valore dell'altro.

La ricerca empirica

La ricerca ha coinvolto la seconda classe della scuola primaria Maria Ausiliatrice di Roma dell'Istituto Gesù Nazareno delle Salesiane di Don Bosco composta da ventinove alunni, con l'obiettivo di costruire un ambiente di apprendimento adeguato ai bambini, alle loro esigenze e caratteristiche, in particolare, osservando, monitorando ed intervenendo sullo sviluppo dei comportamenti prosociali in relazione all'attivazione delle differenti Spinte Emotive in ognuno dei componenti della classe. La ricerca è stata svolta da settembre 2018 a gennaio 2019, per un totale di 80 ore di cui 20 di osservazione del contesto di intervento e 60 di implementazione del progetto ideato.

Per misurare il raggiungimento dello scopo sono stati utilizzati differenti strumenti:

- Il questionario delle spinte, realizzato dal Prof. Cesare Fregola in collaborazione con Eliana Bilei sulla base di quello elaborato da Mavis Klein nel 1984. Questo questionario è stato ulteriormente modificato dal punto di vista grafico e lessicale per cercare di calibrarlo in base alle esigenze del gruppo classe facilitandone così la comprensione e la compilazione. La somministrazione di questo test è avvenuta all'inizio ed al termine della ricerca.
- Test per la valutazione del comportamento prosociale, tratto dal libro di testo *Il comportamento prosociale. Aspetti individuali, familiari e sociali* a cura di Caprara, G., & Bonino S., 2006, anche questo rielaborato graficamente al fine di facilitarne la comprensione. Il test è stato somministrato alla classe in tre momenti diversi, all'inizio, a metà ed al termine del percorso.
- Test di autovalutazione del percorso effettuato, incentrato sulla stimolazione di una riflessione ragionata in cui i bambini hanno avuto l'opportunità di valutare, attraverso l'attivazione del proprio Adulto, il modo di lavorare attuato con i compagni. I diversi item toccavano dunque temi come la partecipazione, l'ascolto, l'aiuto e la completezza del compito portato a termine, con lo scopo di incrementare anche l'autoefficacia degli alunni. Questo test è stato somministrato al termine della ricerca.

La metodologia adottata

Le Spinte Emotive sono state presentate alla classe attraverso il testo *Le avventure di Pezzettino e Quelli-Che*, una riscrittura del libro *Pezzettino* di Leo Lionni. In questa storia il protagonista intraprende un viaggio avventuroso per scoprire se sia o meno parte di un qualsiasi altro personaggio del racconto e raggiungendo alla fine, sull'Isola Chi-Sono, la consapevolezza della propria interezza e unicità. Lungo il viaggio non mancano però curiosi incontri; infatti, ogni personaggio incontrato dal protagonista rappresenta una diversa Spinta:

- La spinta Sbrigati è stata rappresentata dal personaggio di Quello-Che-Corre;
- La spinta Sii Forte dal personaggio di Quello-Forte;
- La spinta Compiaci dal personaggio di Quello-Che-Piace;
- La spinta Sii Perfetto dal personaggio di Quello-Perfetto;
- La spinta Sforzati dal personaggio di Quello-Che-Fatica.

Inoltre, ogni personaggio incontrato poneva il protagonista della storia e gli stessi alunni di fronte ad una sfida prosociale da affrontare, a volte in gruppi altre volte attraverso delle riflessioni personali guidate. Le sfide proposte sono state ispirate dal programma CEPIDEAS, *Competenze Emotive e Prosociali: un'Idea per la Scuola*, un progetto che ha interessato gli studenti della Scuola Secondaria di I grado dell'I.C. G. Garibaldi di Genzano, con l'obiettivo di incrementare le competenze prosociali e l'impegno civico degli alunni attraverso la promozione di determinati valori ed abilità cognitive, emotive, relazionali e comportamentali (Caprara, et al., 2014).

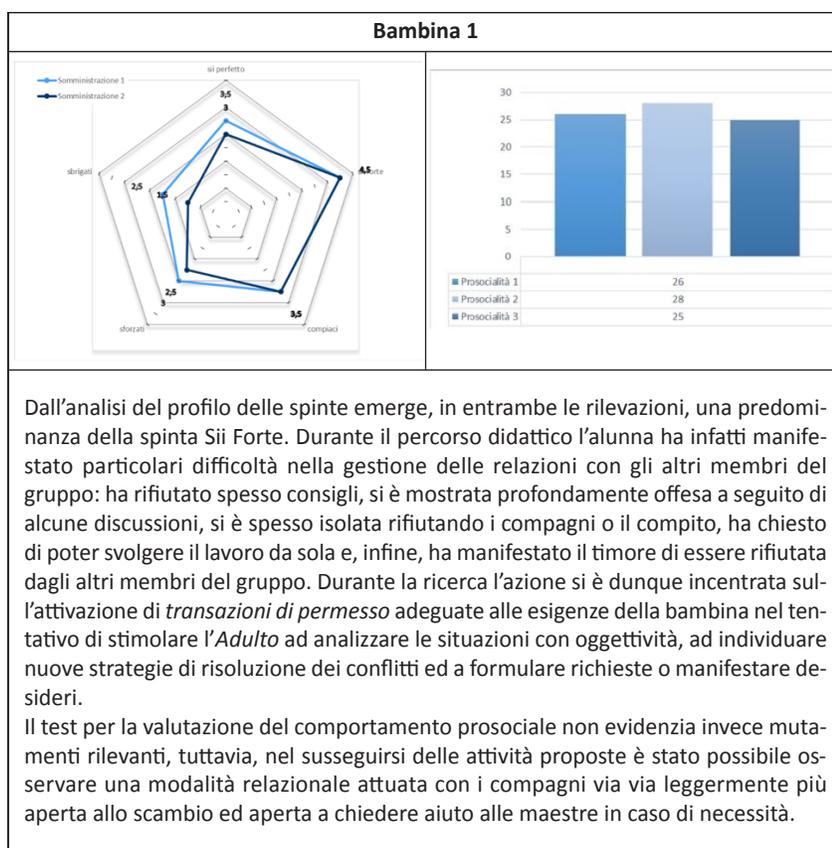
La sperimentazione si è dunque articolata seguendo il testo presentato, gli alunni hanno lavorato prevalentemente in gruppi eterogenei individuati in base alla somministrazione del Questionario delle Spinte. In questo modo è stato possibile osservare le differenti attivazioni delle Spinte Emotive e come queste influenzassero i rapporti con i diversi membri del gruppo fino a determinare la riuscita o meno delle consegne date. Si è dunque provveduto ad intervenire su tutti quei comportamenti automatizzati e limitanti per gli stessi bambini attraverso i permessi e cercato, allo stesso tempo, di stimolare l'attivazione dello Stato dell'lo Adulto nella risoluzione dei conflitti e delle problematiche emerse a livello interpersonale e intrapersonale, al fine di favorire l'emergere dell'azione prosociale all'interno dei gruppi di lavoro. In parallelo, grazie all'uso del testo elaborato, gli alunni hanno lavorato sull'analisi dei Personaggi-Spinta e delle sfide prosociali affrontate, riflettendo così sulle loro caratteristiche e sui comportamenti attuati riuscendo ad immedesimarsi e quindi a riflettere su se stessi e sul proprio modo di agire.

I risultati

I risultati della ricerca mostrano l'estrema dinamicità delle Spinte Emotive. Infatti, il profilo delle spinte evidenzia spesso mutamenti, talvolta anche drastici, altre volte invece alcune spinte trovano conferma tra le due somministrazioni effettuate. Per quanto riguarda la valutazione del comportamento prosociale, risulta

un lieve aumento generale dei punteggi tra la prima e la seconda somministrazione che però non trova conferma nella terza in cui parte dei bambini totalizza punteggi inferiori. I risultati emersi non registrano infatti mutamenti considerevoli, ciò è causato dalla difficoltà di misurazione dei comportamenti prosociali in un lasso di tempo breve come quello dell'azione didattica intrapresa durante la ricerca. Tuttavia, ogni alunno durante il percorso si è confrontato con difficoltà relazionali, ha dovuto esprimere la propria opinione cercando di convincere gli altri componenti del gruppo della validità delle proprie idee ed ha dovuto riflettere sulle proprie modalità di azione ricercando strategie efficaci per potare a termine il compito. Questo ha permesso di aprire un confronto con le proprie convinzioni di efficacia e di sperimentare risultati condivisi, anche emotivamente, con gli altri.

I risultati evidenziati dai test ci permettono però di effettuare un'analisi approfondita di alcuni casi, di seguito se ne riporta uno a titolo esemplificativo.



Conclusioni

La ricerca condotta mostra come sia possibile ideare nuovi ambienti di apprendimento caratterizzati da un clima positivo, di condivisione, aiuto, scambio e cura.

Ambienti in cui sia possibile agire sulle Spinte Emotive cercando, al contempo, di incrementare il senso di autoefficacia interpersonale ed intrapersonale garantendo così un'azione libera da tutti quei comportamenti che ostacolano la costruzione di identità autentiche e promuovendo la costruzione di relazioni aperte in cui sia possibile scoprire l'altro attraverso un'educazione ai comportamenti prosociali. La sperimentazione pone infatti l'accento sulla necessità di attivare percorsi di educazione all'esistenza (Montuschi, 2012) capaci di accompagnare gli alunni lungo un cammino che mostri loro la bellezza di un'azione carica di significati condivisi in modo positivo.

Riferimenti Bibliografici

- Bloom B. S. (2006). *Caratteristiche umane e apprendimento scolastico*. Roma: Armando Editore.
- Caprara G. V., Bonino S. (eds.) (2006). *Il comportamento prosociale. Aspetti individuali, familiari e sociali*. Trento: Erickson.
- Caprara G. V., Gerbino M., Vecchio G. M., Luengo Kanacri B. P. (2014). *Educare alla prosocialità. Teoria e buone prassi*. Milano-Torino: Pearson Italia.
- Favorini A. M. (2012). *Spiritualità, benessere e qualità di vita. Percorsi di formazione per un nuovo umanesimo*. Milano: FrancoAngeli.
- Fregola C. (2003). *Riunioni efficaci a scuola. Ridefinire i luoghi della comunicazione scolastica*. Trento: Erickson.
- Fregola C. (2010). Mathematical Calculation Procedures and Drivers in Action in the Learning Environment. *International Journal of Transactional Analysis Environment*, 1(1), 30-39.
- Fregola C. (2015). Two empirical research projects into the impact of teaching the concept of drivers to preschool children in Italy. *International Journal of Transactional Analysis Research*, 6(2), 19-30.
- Fregola C., Bilei E. (s.d.). *Il questionario delle spinte emotive*, s.l.: s.n.
- Fregola C., Olmetti Peja D. (2007). *Superare un esame. Come trasformare ansia, emotività e studio in risorse strategiche*. Napoli: Edises.
- Klein M. (1984). *Autoanalisi Transazionale. Per scoprire la nostra vera personalità*. Roma: Astrolabio.
- Montuschi F. (1997). *Fare ed essere, il prezzo della gratuità nell'educazione*. Assisi: Cittadella.
- Montuschi F. (2012). Rapporti sociali, affettività e benessere nei percorsi formativi. In A. M. Favorini (eds.), *Spiritualità, benessere e qualità di vita. Percorsi di formazione per un nuovo umanesimo* (pp. 17-40). Milano: FrancoAngeli.
- Stewart I., Joines V. (1990). *L'Analisi Transazionale. Guida alla psicologia dei rapporti umani*. s.l.:Garzanti.

Ex post

di Luca Ansini

I risultati della ricerca mettono in evidenza due aspetti principali espressi con chiarezza dall'autrice: l'analisi transazionale rappresenta una lente efficace di focalizzazione della realtà, consentendo di cogliere i problemi e di ipotizzare nuovi percorsi orientati alla piena espressione della persona in un'ottica libera e sgan-

ciata dalla sterili ripetitività. L'intervento educativo si configura come orientato a costruire ambienti di apprendimento privi di rigidità ed organizzati attorno ad un "clima positivo, di condivisione, aiuto, scambio e cura". Stimolare nei bambini l'utilizzazione dello stato dell'Io Adulto per osservare e osservarsi, per comprendere se stessi e gli altri, è un buon modo per stimolare il funzionamento globale della persona, per fare prevenzione, per agganciare l'esperienza di apprendimento alla realtà promuovendo la salute mentale dei bambini. Questo tipo di lavoro, proposto dall'educatore, può giungere al bambino come un permesso molto potente: *la tua mente può misurarsi con la realtà, può ad essa aderire e noi possiamo assieme confrontarci e verificare i nostri pensieri mentre siamo in contatto*. L'insegnante che così si pone rappresenta un modello capace di promuovere un sano contatto con la realtà, soprattutto per quei bambini che vivono in nuclei deprivati o violenti, in presenza di manipolazioni affettive e percettive. I risultati della ricerca empirica, infine, sembrano suggerire la necessità di un ampliamento della durata dell'intervento educativo in classe stante – usando le parole dell'autrice – l'estrema dinamicità delle Spinte Emotive.



La progettazione degli spazi educativi e degli ambienti di apprendimento

The design of educational spaces and learning environments

Pamela Giovannetti Docente di scuola primaria, laureata in Scienze della Formazione Primaria e specializzata per il Sostegno didattico agli alunni con disabilità presso l'università degli studi di Roma Tre, appassionata di pedagogia e di architettura. giovannettpamela@gmail.com

Are the children of a century ago the same as today's children? The world around them has certainly changed and consequently the learning environments and the teaching methods in schools also need changes.

In this article we consider the teaching theories of some well known authors such as Frobel, the Agazzi sisters, Maria Montessori, Giuseppina Pizzigoni and Loris Malaguzzi, and see how their pedagogical principles can be applied to schools in the 21st century.

The article also shows how the encounter between pedagogy and architecture, apparently very distant sciences, can contribute to the creation of effective and innovative learning environments and brings us into a real classroom where students gradually gain awareness of the spaces in which they live everyday and also where they also come into contact with Transactional Analysis.

Key words: Pedagogy, architecture, learning environment, innovation.

I bambini di un secolo fa sono gli stessi di adesso? Il mondo che li circonda è indubbiamente cambiato e di conseguenza anche gli ambienti di apprendimento e la didattica a scuola necessitano di cambiamenti.

In questo articolo rifletteremo sulle teorie riguardo la scuola di alcuni celebri autori come Frobel, le sorelle Agazzi, Maria Montessori, Giuseppina Pizzigoni e Loris Malaguzzi, cercando di attualizzare i loro principi pedagogici per farne tesoro nella scuola del XXI secolo.

Scopriremo, inoltre, come l'incontro tra la pedagogia e l'architettura, scienze apparentemente molto lontane, possa contribuire alla creazione di ambienti di apprendimento efficaci e innovativi ed entreremo in una vera aula scolastica vedendo, pian piano, gli alunni prendere consapevolezza degli spazi che vivono quotidianamente.

Parole chiave: pedagogia, architettura, ambiente di apprendimento, innovazione.

abstract

Ex Ante

di Luca Ansini

L'autrice propone una riflessione su due aspetti connessi l'uno all'altro: l'esperienza di apprendimento in ambito scolastico e le caratteristiche strutturali ed architettoniche dell'ambiente di apprendimento: la scuola.

Dal suo lavoro si comprende come vi sia una continuità, nella sua lettura, tra il modo di pensare l'apprendimento e quello di concepire gli spazi ed i luoghi ad esso deputati.

Un processo di apprendimento circolare, che stimoli il pensare ed il sentire degli allievi, che metta al centro il potere creativo della persona, che consideri la relazione come aspetto integrante dell'apprendimento necessita, secondo l'autrice, di spazi in grado di accogliere ed ospitare tali esperienze.

Spazi strutturati e spazi morbidi, spazi interni e spazi esterni, spazi polifunzionali.

La tecnologia, nel suo lavoro, rappresenta anche la possibilità per stimolare un atteggiamento etico e rispettoso dei contesti. Le sue interessanti osservazioni sono state elaborate in un lavoro di tesi, ripreso in questo articolo, a partire da alcuni precisi riferimenti pedagogici che considerano l'ambiente non come luogo "neutro" ma come dimensione determinante nei processi educativi. L'autrice ha guidato una interessante sperimentazione cercando di mettere a frutto, sul campo, i suoi studi e le sue riflessioni.

Apprezzabile l'aver alternato, in aula, momenti di studio individuale a momenti di lavoro collettivo; momenti di ascolto a momenti di riflessione, momenti di presentazione di contenuti e di lezioni frontali a momenti di apprendimento in piccoli gruppi. Apprezzabile l'attività *"la scuola che vorrei"* dove i bambini hanno potuto contattare ed esprimere i propri desideri e bisogni attraverso la fantasia. Utile il lavoro di rielaborazione successivo: ridefinire la distribuzione degli arredi della classe integrando i desideri dei bambini con le esigenze connesse alla progettazione educativa proposte dall'autrice.

La ricerca: la scuola di ieri, di oggi e di domani

Se potessimo tornare nell'Italia post-unitaria e scattare una foto alle aule scolastiche ci accorgeremo che non sono molto diverse da quelle di oggi: la cattedra è ancora al centro; la lavagna d'ardesia resta magari accanto alla Lim e i banchi dei ragazzi sono ancora uno accanto all'altro di fronte al maestro. Possiamo dire che, mentre gli interlocutori sono certamente cambiati, la scuola è rimasta sostanzialmente simile a quella Ottocentesca a livello strutturale. Questo articolo prende vita dal mio progetto di tesi di laurea magistrale in Scienze della Formazione Primaria, il cui obiettivo è stato quello di individuare le soluzioni progettuali migliori, riguardo gli spazi educativi, al fine di ottenere un apprendimento efficace.

A tal proposito ho tenuto in considerazione alcune teorie di riferimento di celebri autori sia del campo pedagogico che architettonico.

Il primo autore che prendiamo in considerazione, appartenente al grande

gruppo di pedagogisti che hanno considerato l'organizzazione dello spazio un elemento imprescindibile per la didattica, è Friedrich Wilhelm August Frobel. Egli istituì il primo Kindergarten in Germania nel 1840, considerando prioritario il rapporto tra l'alunno e la natura. Nella scuola-giardino, il bambino poteva crescere, come una pianta, liberamente accudito da maestre-giardiniere. Egli propose la creazione di un modello di scuola basato sulla creatività, sul gioco, sull'imparare facendo e sull'osservazione della natura¹.

Nel 1896 Rosa e Carolina Agazzi fondano a Mompiano la scuola materna, luogo in cui si proponevano di riprodurre il clima dell'ambiente domestico, considerando "il bambino come germe vitale, che aspira al suo intero sviluppo fisico, intellettuale e morale" (Bagnalasta Bàrilaam, 1995, p. 123). A contatto con la natura e servendosi delle cosiddette "cianfrusaglie" il bambino avrebbe potuto imparare ad imparare².

Impossibile non citare Maria Montessori, ideatrice della "Casa dei bambini"³ che risulta essere uno spazio organizzato e strutturato, in cui niente è lasciato al caso, studiato nel dettaglio: è così che anche gli arredi vengono considerati indispensabili strumenti educativi. Nella Casa dei bambini ognuno costruisce il proprio sapere attraverso un percorso individuale; l'ambiente stesso è un "maestro"⁴ da cui si può imparare con tempi e modi assolutamente personali scegliendo e sperimentando i vari materiali disponibili. La scuola e le aule non sono confini limitanti, ma luoghi di storie ed esperienze, in cui il bambino, circolandovi liberamente, scopre nuove possibilità di lavoro e di conoscenza⁵.

Scrivono la Montessori: "La mente del bambino prende le cose dall'ambiente e le incarna in sé stessa"⁶, assorbe dall'ambiente.

Infine, accarezziamo il pensiero di Giuseppina Pizzigoni, maestra dei primi anni del Novecento che fonda a Milano la scuola Rinnovata, una "scuola capace di resistere alla consumazione del tempo" (Chistolini, 2009), promotrice dell'espressione del libero pensiero, della creatività e dell'esperienza tramite il gioco e la natura⁷.

1 "L'educazione dell'uomo" (1826) e "La pedagogia del giardino d'infanzia" (1840)

2 Per approfondire la pedagogia agazziana si rimanda al libro Bagnalasta Bàrilaam, M. (1995) (a cura di), *Rosa Agazzi nella cultura pedagogica italiana e nella realtà educativa della scuola moderna*, Brescia, Istituto di Mompiano "Pasquali-Agazzi".

3 Per la storia della prima casa dei bambini vedi Renato Foschi, *Maria Montessori e la prima Casa dei Bambini dell'Istituto Romano di Beni Stabili* (1907), in *Giornale di storia contemporanea*, vol. 10 (2007); p. 160-174 e Renato Foschi (2008). *Science And Culture Around The Montessori's First "Children's Houses" in Rome (1907-1915)*. *Journal of the history of the behavioral sciences*, 44, 238-257, ISSN: 0022-5061, DOI: 10.1002/jhbs.20313

4 Per approfondire il concetto di spazio come maestro si rimanda a Barone Cristina, *Lo spazio che insegna. Costruzione significati ed esperienze*.

5 Per le teorie Montessoriane si rinvia a Montessori, M. (1950), *La scoperta del bambino*, Milano, Garzanti; Montessori, M. (1936), *Il bambino in famiglia*, Milano, Garzanti; Montessori, M. (1916), *L'Autoeducazione nelle scuole elementari*, Milano, Garzanti.

6 Montessori, M. (1952), *La mente del bambino*, Milano, Garzanti, p. 278.

7 Per approfondire il pensiero di Giuseppina Pizzigoni si rimanda a Chistolini, S. (2009), *L'asilo infantile di Giuseppina Pizzigoni. Bambino e scuola in una pedagogia femminile del Novecento*, Milano, FrancoAngeli.

L'incontro tra architettura e pedagogia

Il primo frutto del mio lavoro è stata la scoperta dell'inesistenza di un modello di scuola innovativa applicabile in tutti i contesti e della necessità di un incontro tra due discipline apparentemente molto diverse: la pedagogia e l'architettura. Solo da questo incontro possono nascere scuole belle, inclusive e innovative.

Durante l'edificazione di una nuova scuola, la ristrutturazione di essa o semplicemente nella progettazione quotidiana dello spazio in cui ci troviamo ad insegnare, è necessario sedersi al tavolo di progettazione, tavolo intorno al quale devono necessariamente essere presenti 5 figure: gli utenti, quindi genitori, alunni e insegnanti, i pedagogisti e gli architetti.

Prima di operare è necessario quindi analizzare le esigenze specifiche del contesto socio-culturale in cui ci si trova ad agire.

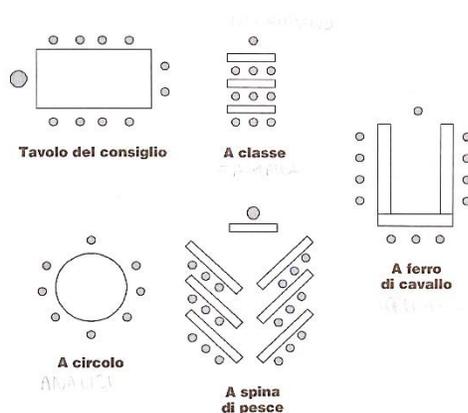


Figura 1 - Varie disposizioni dei banchi⁸

Molto importante è progettare la logistica. Come sostiene il professor Cesare Fregola (2004, p.72) si rivela necessario “scegliere o reperire le attrezzature più idonee per i locali di cui si dispone, costituendo un ambiente che consenta di predisporre lo spazio in modo tale che i vincoli non siano di ostacolo per le interazioni e la comunicazione. La progettazione della logistica trova interessanti strumenti operativi nell’ambito della prossemica⁹, cioè di un capitolo della psicologia sociale che studia, appunto, le interazioni e gli scambi che si sviluppano in funzione dello spazio disponibile e delle sue caratteristiche, e che si occupa del significato assunto, nel comportamento sociale dell’uomo, dalla distanza che l’individuo frappono, consapevolmente o no, fra sé e gli altri, fra sé e gli oggetti, e al modo di porsi nello spazio e quindi di organizzarlo”.

E ancora, “una maggiore consapevolezza di alcune dinamiche che caratterizzano la prossemica può consentire di organizzare lo spazio nel quale si svolge la riunione con maggiore probabilità di gestirlo come una variabile del campo co-

8 Per approfondire il significato delle varie disposizioni dei banchi in aula Vayer, P. (1992), A. Duval, *Verso un'ecologia della classe*, Roma, Armando editore.

9 Hall, E. T. (1998), *La dimensione nascosta*, Milano, Bompiani, pp. 129-142.

municazionale e non soltanto come un vincolo dell'ambiente fisico" (Fregola, 2012, p. 74).

Anche se non c'è un modello standard di scuola da riprodurre, ci sono dei punti chiave che contraddistinguono una scuola innovativa¹⁰.

Come sostiene la ricerca Indire, è necessario un graduale ripensamento degli spazi e dei luoghi che preveda soluzioni flessibili, polifunzionali, modulari e facilmente configurabili in base all'attività da svolgere e in grado di soddisfare contesti sempre diversi. Spazi così concepiti favoriscono il coinvolgimento e l'esplorazione attiva dello studente, i legami cooperativi e lo "star bene a scuola".

Si consiglia la realizzazione di luoghi confortevoli, colorati e accoglienti, significativi, che contribuiscano a fare di uno spazio asettico un luogo vissuto. A tal proposito il Manifesto di Indire ci fornisce utili consigli per creare scuole in linea con i bisogni degli utenti. In queste scuole dovrebbero sempre essere presenti 5 spazi: da qui il titolo del Manifesto "1+4 Spazi educativi per la scuola del terzo millennio". Analizzando questo slogan possiamo comprendere che l'1 si riferisce allo spazio di gruppo che, in una scuola, deve essere sempre presente, il 4 invece si riferisce agli spazi complementari che sorgono al di fuori dell'aula tradizionale. Questi sono: l'agorà, una piazza intorno alla quale si sviluppano le varie aule e che può accogliere momenti di incontro tra studenti, con i genitori o altri eventi; lo spazio individuale che può essere interno o esterno alla classe: in questo spazio gli alunni potrebbero studiare, ripassare, svolgere delle ricerche e approfondire dei temi; uno spazio informale ossia uno spazio morbido, con per esempio dei cuscini, dei divani, dei tappeti in cui poter leggere, vedere dei video, riposarsi durante la ricreazione; infine, uno spazio di esplorazione inteso come spazio laboratoriale, interno o esterno alla classe. Possiamo anche intendere come spazio di esplorazione il giardino che, secondo il Dottor Franco Lorenzoni, non deve mai mancare in una scuola, soprattutto nelle periferie in cui gli alunni sono circondati dal grigiore delle strade, dei palazzi, ma anche da un grigiore interno magari provocato da alcune situazioni difficili che vivono: avere uno spazio verde, bello e curato, uno spazio scolastico accogliente, può far sentire accettato e ben voluto il bambino che vede nella pratica scolastica quotidiana qualcuno che pensa e agisce, con il cuore, per lui.

10 Pepe, D. (2016) et al., *Progetti di scuole innovative*, Santarcangelo di Romagna, Maggioli editore.

Manifesto Indire 1+4 spazi educativi per il nuovo millennio



Un altro punto fondamentale per la realizzazione di scuole innovative è la flessibilità: gli arredi dovrebbero essere mobili e leggeri, facili da unire e spostare a seconda del tipo di didattica che si vuole fare. Si rivela necessaria la creazione delle cosiddette classi liquide parafrasando Bauman¹¹.

Ultimo, ma non meno importante, è il tema della sostenibilità, riguardo questo fondamentale punto l'offerta di soluzioni da adottare è molto vasta ma spesso tali soluzioni sono di difficile attuazione dati i costi. Tra le tante ho individuato l'importanza che potrebbero avere dei pannelli fotovoltaici e dei contatori di energia all'ingresso della scuola per sensibilizzare gli utenti a tali tematiche. Una delle scoperte che però mi ha più entusiasmata è la creazione degli smart sensor per l'illuminazione (sensori che intensificano o meno la luce a seconda delle necessità) e delle mattonelle smart, mattonelle che al passaggio del pedone accumulano energia cinetica che viene raccolta in delle batterie. Pensiamo all'utilità didattica e pratica di un simile strumento in un atrio o in una palestra in cui il passaggio su queste mattonelle smart potrebbe essere continuo. Costruire oggi una nuova scuola per ospitare solo attività di trasmissione del sapere significa condannare un investimento ad un esito sostanzialmente negativo. Infatti, una grande convinzione di Berlinguer, ex-ministro dell'Istruzione, era che se un investimento in un edificio scolastico non riesce a ospitare una giornata scolastica piena in tutte le sue attività, ciò significa che la sua capacità non è ben sfruttata.

Il metodo: la teoria in pratica

Durante il mio progetto di tirocinio ho cercato di riprendere le teorie degli autori che avevano costituito la base teorica della mia tesi e mi sono chiesta in che modo potessero essere applicate tali teorie alla scuola di oggi.

11 Bauman, Z. (2011) *Modernità liquida*, Bari, Laterza & Figli Spa, 2011.

Cosa significa, nel 21° secolo, creare ambienti a misura di bambino? Sono ancora adeguati gli arredi di 30, 50, 70 anni fa? È sufficiente attaccare la Lim accanto alla lavagna di ardesia per dire di aver creato un'aula 2.0? È necessario strutturare ambienti fisici e ambienti di apprendimento in grado di poter rispondere alle necessità degli alunni di oggi e in cui poter sfruttare le tecnologie, facendo ridurre il gap che spesso si crea tra la quotidianità che gli alunni vivono fuori e la scuola stessa.

Quindi non solo la strutturazione dell'aula e degli spazi scolastici dovrebbero cambiare, ma anche e soprattutto il ruolo del docente e dello studente, chiamato a essere autore del suo apprendimento e non più fruitore passivo.

L'aula tradizionale con cattedra e banchi rigidamente disposti in file sembra non rispondere più alle esigenze di una didattica moderna in grado di sfruttare anche le potenzialità delle tecnologie digitali: il nuovo approccio formativo, anche grazie alle innovazioni tecnologiche, prevede la cosiddetta "Classe liquida e/o scomposta" in cui si possono alternare momenti di studio individuale e di scoperta a momenti di lavoro in gruppo, momenti di ascolto a momenti di presentazione, lezioni frontali e lezioni in cui ci si serve della LIM, di tablet, computer e proiettori.

Tenendo come sfondo le teorie montessoriane e l'attivismo di John Dewey¹², durante il mio progetto di tirocinio ho conferito grande importanza all'esperienza diretta da parte degli alunni e quando possibile ho progettato delle attività in cui fosse presente il contatto con la natura.

Ho scelto di far svolgere molte attività in gruppo, disponendo l'aula in isole e costruendo diversi centri di interesse. Spesso ho utilizzato come metodologia la discussione guidata per evitare di impartire il sapere, facendo in modo di costruirlo insieme.

Ho progettato attività in cui fosse necessario applicare la metodologia del problem solving per abituare gli alunni all'autonomia e alla ricerca di soluzioni. Parte della mia sperimentazione diretta in classe ha avuto come focus il prendere consapevolezza degli spazi e degli arredi della scuola e in particolare della classe; ho voluto anche dar voce ai bambini tramite l'attività "La scuola che vorrei" assaporando il concetto di progettazione condivisa, punto fondante della teoria dell'architetto Sandy Attia e costruendo insieme ai bambini un plastico che riproducesse la struttura e gli arredi della loro aula.

"LA SCUOLA CHE VORREI... è una scuola senza banchi e senza libri perché ogni libro fosse sul tablet, però solo il quaderno di matematica, e vorrei i divani attaccati almeno c'è spazio per metterci le poltrone con i bambini che giocano e con i telefoni. Vorrei avere 2 ore di ricreazione e al posto della mensa il ristorante o cinese o normale con i souvenir e spinner gratis. E una piscina per le giornate calde, un campo da calcio e da basket e infine un campo da tennis." (Francesco)

"LA SCUOLA CHE VORREI... ha tre piani: nel primo c'è la mensa, la palestra e la sala computer, nel secondo l'aula musica e tutte le prime, le secondo e le terze e nell'ultimo piano tutte le quarte e le quinte. C'è un giardino grande, una parte per le prime secondo e le terze con i giochi e una parte per le quarte e le quinte senza giochi. La mensa ci fa scegliere cosa vogliamo e ci danno tutte le bibite che vogliamo"

12 Per approfondire le teorie pedagogiche di John Dewey si suggerisce Dewey, J. (1982), *Il mio credo pedagogico*, Firenze, La Nuova Italia.

la merenda lo stesso e possiamo portarci cosa vogliamo anche i telefoni i computer i tablet. Ogni anno si cambia classe e non si può cambiare mai in tutti i cinque anni maestra! Nella mensa c'è un gelato, si fa ricreazione per un'ora e mezza e nella mia scuola non si fa grammatica! E' tutto colorato! E per finire ha una piscina! Non ci sono i libri ma ci sono i tablet." (Elettra)

LA SCUOLA CHE VORREI... è una scuola senza banchi e senza libri perché ogni libro fosse sul tablet, però solo il quaderno di matematica, e vorrei i divani attaccati almeno c'è spazio per metterci le poltrone con i bambini che giocano e con i telefoni. Vorrei avere una piscina per le giornate calde, un campo da calcio e da basket e infine un campo da tennis. (Francesco)

LA SCUOLA CHE VORREI... vorrei una scuola in cui non si lavori, in cui le sedie siano divani, i banchi messi in isole, in cui si possa andare alla macchinetta, dove si possa decidere quando giocare e andare nell'aula di informatica, di palestra, di musica e di teatro. E dove si possa uscire dall'aula quando ti va." (Elvira)

LA SCUOLA CHE VORREI... io la scuola che vorrei è un po' difficile da spiegare. Vorrei tipo delle camere che sono aule [...] (Gemma)

LA SCUOLA CHE VORREI... vorrei una scuola dove ci sono i divani in classe attaccati al muro per rilassarti. La vorrei senza banchi e senza libri così ogni libro sarebbe sul tablet. I quaderni sarebbero pochi, solo per matematica. Vorrei ci fosse lo studio del pianoforte e in classe ci sarebbe uno spazio per la musica. La maestra non avrebbe la cattedra e un divano gigante e tanti tappeti e cuscini dove fare lezione." (Manila)

LA SCUOLA CHE VORREI... io vorrei una scuola fatta di slime e al posto delle sedie abbiamo i divani e al posto dei quaderni i telefoni o tablet e i muri di gelato. Quando fa caldo automaticamente gli architetti vengono a mettere una parete trasparente che blocca il gelato. I compiti non esistevano e potevamo andare da una classe ad un'altra per esempio la quarta B viene qua e le maestre non dicono nulla, che scherzetto! E al posto della palestra una piscina. I banchi erano trasparenti e le sedie d'oro." (Nicole D.)

Ho cercato nelle attività proposte di tenere a mente che un sistema troppo rigido, come quello che spesso si trova a scuola, chiede allo studente un adattamento innaturale allo spazio e al tempo.

I vari Freinet, Montessori, Lombardo Radice e tutto il movimento dell'attivismo avevano evidenziato, già negli anni Venti del secolo scorso, come la centralità del libro di testo e della lezione fossero in contrasto con le esigenze dei bambini, così come gli spazi connessi a questo tipo di organizzazione. Quello che allora si evidenziava era soprattutto il fatto che si chiedesse ai piccoli studenti di adattarsi a un ambiente basato sull'immobilità e l'attenzione con banchi, panche, sedie e arredi, che costringevano ad azioni innaturali e forzate.

Durante la sperimentazione a scuola ho perciò sfruttato la classe in tutti i suoi spazi, creato angoli tematici e centri d'interesse, spostato gli arredi come più necessario a volte togliendoli del tutto.

Ho proposto ai bambini di realizzare una piantina della classe e di disporre gli arredi in modo differente a seconda delle necessità, presentando tre situazioni tipo: una lezione (Figura 1), un lavoro di gruppo (Figura 1) e una festa (Figura 3).

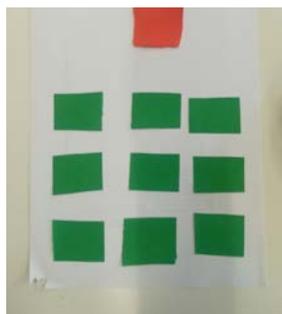


Figura 1



Figura 2



Figura 3

Per prendere consapevolezza degli spazi della classe, dopo un'accurata osservazione, abbiamo costruito un plastico che riproducesse l'aula e la disposizione degli arredi, consapevoli della possibilità appresa, di trovare un setting differente a seconda delle necessità del momento.



Figura 4



Figura 5

Conclusioni

Il rapporto tra le intenzioni pedagogico-didattiche e le opinioni nel XXI secolo risulta intenso e fondamentale, le nuove modalità di apprendimento conducono a una ridefinizione degli spazi, non più statici ma flessibili.

La didattica ha nuove esigenze! Il setting dell'aula infatti, cambia a seconda dell'attività didattica che si svolge.

Nessuna cosa a scuola dovrebbe essere più lasciata al caso: gli arredi, l'illuminazione degli spazi, la disposizione dei banchi, la disposizione spaziale degli alunni sono variabili da organizzare attentamente a seconda delle esigenze. La scuola quindi, come dice Loris Malaguzzi, grande sostenitore dell'esperienza educativa Reggio Children di Reggio Emilia, "può avere come immagine quella di una nave in movimento, che non è fatta per restare ferma nel porto, ma per affrontare trasformazioni" (Edwards, 2017, p. 354), una scuola pronta a modellarsi in base ai

cambiamenti di una realtà sempre più complessa, “una scuola amabile – operosa, inventosa, vivibile, documentabile, luogo di ricerca, apprendimenti, ricognizione e riflessione – dove stiano bene bambini, insegnanti e famiglie.”

Riflessioni dell'autore

Ringrazio il curatore della rubrica Luca Ansini per gli interessanti spunti di riflessioni forniti e accolgo i suoi quesiti aggiungendo le seguenti considerazioni.

Davvero molto stimolante sarebbe approfondire il tema degli “arredi interni” del docente immerso nella complessità odierna in cui, il cambiamento sempre alle porte, richiede una costante metamorfosi.

Per quanto riguarda il ruolo delle insegnanti durante il mio progetto di tirocinio posso affermare che la sorpresa per l'innovazione accompagnava costantemente la paura di ciò che non si conosce. Una gestione tradizionale della classe e degli spazi conferisce sicurezza e ci dà l'illusione di essere in un ambiente ordinato e funzionale.

Il mutamento, invece, è spesso accompagnato dall'incertezze e seguito da uno stato di eccitamento degli alunni che può sembrare influire negativamente sull'apprendimento.

Tramite il mio progetto di tirocinio abbiamo sperimentato che si può apprendere in modo originale, che si può co-costruire il sapere, lo si può ricercare negli spazi, nei compagni, nella classe liquida che si adatta alle esigenze del momento. Abbiamo sperimentato che si può apprendere attraverso il gioco, che si può studiare il sistema solare a luci spente su di un telo di plastica da pittore pieno di stelle glitterate, che l'entrare in aula può essere come salire sulla giostra di Cesenatico di Gianni Rodari: ogni giorno l'ambientazione può variare, ogni giorno ci si può trovare in luoghi nuovi.

Le resistenze incontrate sono state legate al fatto che il cambiamento richiede tempo. Ritengo che questo debba entrare a scuola in punta di piedi, debba essere delicato e non stravolgere. La novità ha bisogno di tempo per essere accolta e prima di farla propria, spesso, è necessario vedere i frutti che produce. Ricordando un caro Professore posso dire che per cambiare il mondo bisogna iniziare dal proprio piccolo orticello. Oscar Wilde affermava che: “il guardare una cosa è ben diverso dal vederla. Non si vede una cosa finché non se ne vede la bellezza”. Sono certa che il prossimo guarderà i fiori colorati che la cultura fa crescere.

Riferimenti bibliografici

- Bagnalasta Bàrllaam M. (1995) (eds.). *Rosa Agazzi nella cultura pedagogica italiana e nella realtà educativa della scuola moderna*. Brescia: Istituto di Mompiano “Pasquali-Agazzi”.
- Barone C. (.....). *Lo spazio che insegna. Costruzione significati ed esperienze*.
- Bauman Z., (2011). *Modernità liquida*. Bari: Laterza & figli.
- Biondi G. et al. (2016) (eds.). *Dall'aula all'ambiente di apprendimento*. Pisa: Altrilinea.
- Bonaiuto M. et al. (2004). *Che cos'è la psicologia architettonica*. Roma: Carocci.
- Bucci S. (1990). *Educazione dell'infanzia e pedagogia scientifica. Da Froebel a Montessori*.

- Roma: Bulzoni.
- Burza V. et al. (2014). *Pedagogia generale. Per l'insegnamento nel Corso di Laurea in Scienze della formazione primaria*. Brescia: La Scuola.
- Chistolini S. (2009). *L'asilo infantile di Giuseppina Pizzigoni. Bambino e scuola in una pedagogia femminile del Novecento*. Milano: FrancoAngeli.
- Cordio A. et al. (2008). *Passaggi di sapere. Storia dell'educazione dall'antichità al Novecento*. Napoli: Simone.
- De Vecchis G. (2016). *Disegnare il mondo*. Roma: Carocci Faber.
- Dewey J. (1982). *Il mio credo pedagogico*. Firenze: La Nuova Italia.
- Edwards C. et al. (2017)(eds.). *I cento linguaggi dei bambini*. Parma: Spaggiari.
- Foschi R., (2007), *Maria Montessori e la prima Casa dei Bambini dell'Istituto Romano di Beni Stabili (1907)*, in *Giornale di storia contemporanea*, vol. 10); p. 160-174.
- Foschi R., (2008). Science And Culture Around The Montessori's First "Children's Houses" in Rome (1907–1915). *Journal of the history of the behavioral sciences*, 44, 238-257, ISSN: 0022-5061, DOI: 10.1002/jhbs.20313
- Franzoni A. (1937). *L'arredamento della scuola nei riflessi dell'educazione*. Milano: Fiera Internazionale di Milano, Mostra nazionale per l'arredamento e la decorazione della scuola.
- Fregola C. (2012). *Riunioni efficaci a scuola*. Trento: Erickson.
- Gasparini A. (2000). *La sociologia degli spazi. Luoghi, città, società*. Roma: Carocci.
- Giorda C. (2014). *Il mio spazio nel mondo. Geografia per la scuola dell'infanzia e primaria*. Roma: Carocci.
- Gruppo di co-progettazione della SMS Pascoli nell'anno scolastico 2015/16, *Concetto pedagogico scuola Pascoli: progetto "Torino fa scuola"*.
- Hall E. T. (1998). *La dimensione nascosta*. Milano: Bompiani.
- Lewin K. (1961). *Principi di psicologia topologica*. Firenze: OS.
- Lewin K. (1963). *Teoria e sperimentazione psicologia sociale*. Bologna: Il Mulino.
- Lippman P. C. (2010). *Evidence-Based Design of Elementary and Secondary Schools*, USA. John Wiley & Sons.
- Lucisano P. et al. (2013). *Didattica e conoscenza. Riflessioni e proposte sull'apprendere e l'insegnare*. Roma.: Carocci.
- Marcarini M. (2016). *Pedarchitettura. Linee storiche ed esempi attuali in Italia e in Europa*. Roma: Studium.
- MIUR (2014). *La buona scuola. Facciamo crescere il paese*. Roma.
- Montessori M. (1999). *La mente del bambino*. Milano: Garzanti.
- Montessori M. (1999). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti.
- Montessori M. (2000). *L'Autoeducazione nelle scuole elementari*. Milano: Garzanti.
- Montessori M. (2000). *Il bambino in famiglia*. Milano: Garzanti.
- Morganti A. et al. (2012). *Didattica inclusiva nella scuola primaria*. Firenze: Giunti Edu.
- Pasquinelli d'Allegra D. (2015). *La geografia dell'Italia*. Roma: Carocci Faber.
- Pasquinelli d'Allegra D. (2016). *Una geografia... da favola*. Roma: Carocci Faber.
- Pepe D. et al. (2016). *Progetti di scuole innovative*. Rimini: Maggioli.
- Tenua U. (1989). *L'attività educativa e didattica nella scuola*. Brescia: La scuola.
- Tomassucci Fontana L. (1999). *Far lezione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Vayer P., Duval A. (1992). *Verso un'ecologia della classe*. Roma: Armando.
- Weyland B. et al. (2015). *Progettare scuole tra pedagogia e architettura*. Milano: Angelo Guerini e associati SpA.
- Zona U. (2018). M. De Castro, *Apprendimento e macchine didattiche nell'era social*, Independently published.

Ex post

di Luca Ansini

Dalla lettura del lavoro si evince il forte entusiasmo dell'autrice e la passione per lo studio e la sperimentazione. Davvero condivisibili molte sue osservazioni, apprezzabili i riferimenti teorici e le sperimentazioni portate avanti. Due spunti: nell'articolo si è molto parlato di organizzazione degli spazi e degli arredi. Un'interessante pista da seguire, per ulteriori sviluppi, potrebbe essere quella che riguarda gli "arredi interni" all'insegnante e in generale alle figure educative che operano in ambito scolastico (la dimensione dell'interiorità). L'architettura può infatti aiutare, in modo congruo, nel progettare gli spazi scolastici in una prospettiva pedagogica. Quale scienza può aiutare invece l'insegnante ad orientare e disporre il proprio mondo interno in direzione di una relazione libera, paritaria, liberante? Quali percorsi di formazione consentono agli insegnanti di effettuare un concreto passaggio dall'aver capito all'aver vissuto le dimensioni complesse dell'apprendimento? La lettura dell'articolo, infine, lascia una curiosità aperta: qual è stato il ruolo delle insegnanti durante il suo intervento svolto nell'ambito del suo progetto di tirocinio? Che esiti ha avuto su di loro? Quali slanci? Quali resistenze?

Transizioni

Transitions

Loredana Paradiso – Medico, specialista in Neurologia e in Psichiatria – TSTA. Svolge attività libero professionale in ambito psichiatrico e psicoterapeutico. Docente e Supervisore presso la Scuola di Specializzazione in Psicoterapia ad orientamento Analitico Transazionale dell'Istituto Performat, sede di Catania.

The “season” in history that we are living through seems to be a time of transition, an intermediate stage, a stage of transformation moving from a condition of relative instability towards finding a new balance. Although this evolutionary process began to unfold at the end of the Second World War, it does not seem to have reached a new condition of stability as of yet. Heraclitus affirmed that life in itself is change, a constant shifting from one condition to another: “*Pànta Rhei*”, the only principle that applies to all things in the world is becoming, that means that, every thing opposing to others contains within itself one aspect opposition: “*The road uphill and the road downhill is only one and the same*” (it contains the opposite qualities of ascent and descent). Where will this same road take us to? After the illusion of a new enlightenment arisen from rejecting tradition, from sharing knowledge, from an emphasis on tolerance and freedom, now it seems that there is a need for a new humanism.

Key words: Becoming, opposition, overmodernity, social withdrawal, new humanism.

La stagione della storia che stiamo attraversando sembra un tempo di transizione, una fase intermedia, fase di trasformazione che da una condizione di relativa instabilità tende a trovare un nuovo equilibrio. Iniziato, questo processo evolutivo, alla fine del secondo conflitto mondiale, la nuova condizione di stabilità non sembra ancora raggiunta. Eraclito affermava che lo stesso vivere è un continuo mutare da una condizione all'altra: “*Pànta Rhei*”, il principio unitario che accomuna tutte le cose del mondo è il divenire, ovvero ogni cosa che si contrappone alle altre ha in comune con le altre un determinato aspetto, l'opposizione: “*La strada in salita e in discesa è una sola, e la medesima*”. Dove porterà questa medesima strada? Dopo l'illusione di un nuovo illuminismo che sarebbe nato dal rifiuto della tradizione, dalla condivisione dei saperi, dall'enfasi data alla tolleranza e alla libertà, ora sembra che stia nascendo il bisogno di un nuovo umanesimo.

Parole chiave: Divenire, opposizione, ipermodernismo, ritiro sociale, nuovo umanesimo.

abstract

IAT Journal - IV • n. 1 - 2018

Nell'accingermi a questo "esercizio" lessicale attorno alla parola chiave del tema cui questo numero della rivista è dedicato, mi è sembrato che la voce lessicale *Transizione* bene sintetizzasse e paradigmaticamente definisse questo tempo che abitiamo, tempo che è transeunte per definizione, che è anche, in questo caso, di transizione.

Come sempre ho iniziato consultando il dizionario alla voce "Transizione".

Il dizionario Treccani recita:

"Transizione s. f. [dal lat. transitio -onis, der. di transire «passare»]. Più genericamente, in un processo, si considera e denomina fase di transizione una fase intermedia del processo, nella quale si altera la condizione, per lo più di approssimativo equilibrio, che si aveva nella fase iniziale, e che darà luogo poi a una nuova condizione di equilibrio..."

Nel Dizionario vengono indicate nove possibili accezioni nell'uso della voce Transizione e tutte e nove a me sembra possano essere assunte quale definizione metaforica della stagione storica che stiamo vivendo.

Nel passarle in rassegna, le definizioni del dizionario verranno riportate nel testo in caratteri blu e, il mio commento in carattere normale.

La fase di "approssimativo equilibrio" cui si fa cenno nella definizione sembra possa essere individuata nel periodo storico e culturale che ha fatto seguito alla fine del secondo conflitto mondiale, ma la "nuova condizione di equilibrio" non sembra sia stata ancora raggiunta.

Con l'andar del tempo, in questa stagione di repentini cambiamenti, di rivoluzione digitale, che ha cambiato radicalmente la società, tre tendenze sembrano essersi delineate: il relativismo etico, la grande mobilità degli individui, favorita sia dalla caduta delle frontiere, sia dalla migrazione di intere popolazioni in fuga dalla fame e dalle guerre (Sparaco C., 2003) e la distopia del dopo un avverbio di tempo che sembra cancellato dall'esigenza di "vivere" istantaneamente, in tempo reale, in un eterno presente.

Iniziamo la rassegna dei significati ed accezioni in cui è usato il sostantivo Transizione.

1. Passaggio da un modo di essere o di vita a un altro, da una condizione o situazione a una nuova e diversa

Il vecchio mondo quello ancora abitato dall'uomo moderno che si riconosceva in ideologie di destra e di sinistra, impegnato in lotte più o meno *alte* per l'affermazione di principi e visioni ideali dell'uomo, in continua contrapposizione dialettica, non esiste più, soppiantato dal *Consumatore*, versione aggiornata dell'*Uomo Qualunque*, seguace del *Qualunquismo*, movimento politico fondato da Guglielmo Giannini negli anni '40. Senza volere generalizzare, l'*uomo* di oggi appare fragile ed insofferente a qualsiasi rinuncia, alla perenne ricerca di beni da acquisire, redivivo Narciso dei nostri tempi, inabissato nello smartphone, incurante della ninfa Eco e dei suoi richiami, sostanzialmente solo.

Essere uomini significa anzitutto essere in relazione, prendersi cura, perché siamo umani solo se ci prendiamo cura dell'altro, e della umana fragilità, ma al momento presente, si assiste ad un sostanziale ritiro in una dimensione privata e virtuale, mentre i grandi temi etici che agitano il nostro tempo non hanno avuto

ancora una risposta convincente. Questioni fondamentali animano tuttora il dibattito della bioetica, così come temi che riguardano risoluzioni economiche/politiche, spesso condizionate da logiche di mercato: una politica che potrebbe essere definita populista ha sostituito lo “Stato forte” che controllava sia le spinte libertarie come quelle opportuniste, facendosi oggi fautrice di un liberalismo economico che può tralciare in “libertinaggio”: “Prima lo”.

- *Trovarsi in un periodo di transizione, in senso ampio, con riferimento alla storia e all'evoluzione umana e sociale, e alle loro manifestazioni;*

Lo stesso vivere è un continuo mutare da una condizione all'altra: “*Panta Rhe!*” affermava Eraclito, tutto scorre e tutto va, incessantemente, riconoscendo che questo continuo mutare costituisce il principio fondamentale del cosmo ed il suo significato ultimo; il principio unitario che accomuna tutte le cose del mondo è il divenire. “*Tutte le cose sono uno*”, afferma lo stesso Eraclito, ovvero ogni cosa che si contrappone alle altre ha in comune con le altre un determinato aspetto, l'opposizione: “*La strada in salita e in discesa è una sola, e la medesima*”.

Negli anni '80 sopra tutto in Italia e Francia, era invalso l'uso di definire *Postmoderno* (Baumann Z., 2002) il tempo della storia che stiamo attraversando, quello che viene dopo il moderno, senza altra specificazione, come se l'oggi fosse ineffabile, indefinibile in ragione di un tema dominante, e la liquidità del pensiero che lo caratterizza, secondo la felice definizione baumaniana, non ne consentisse una definizione formale (Chiaruzzi G. 2002).

Forse proprio questa liquidità, in forza del pensiero eracliteo, è solo una forma apparente e in realtà contiene in sé l'opposto, una nuova struttura.

- *Età o periodo di transizione, periodo che segna il passaggio da una civiltà a un'altra, durante il quale si maturano nuove forme sociali e di costume, nuove concezioni e produzioni culturali, letterarie, artistiche;*

Baumann ha utilizzato l'aggettivo *fluida* per qualificare la società del tempo attuale e definire le caratteristiche di informalità e “adattabilità al contenitore” di questo nostro tempo in continuo mutamento. In un'ottica antropologica, Bollas (2018), preoccupato dei possibili esiti futuri, ritiene che si stia imponendo una nuova dimensione del pensiero, l'orizzontalismo delle idee, a scapito della dimensione verticale, di una scala valoriale: tutte le idee ed esperienze possono essere poste sullo stesso piano o secondo direttive parallele, avendo pari dignità e cittadinanza.

Maria Pia Fontana nel commentare le competenze in gioco nella attuale interazione sociale afferma: “Si sperimentano molteplici presenti paralleli, si è fisicamente in un luogo, ma emotivamente o cognitivamente in un altro, immersi in un flusso di operazioni e scambi informativi di cui spesso l'adulto è ignaro”. (Fontana M.P. 2017, p123)

Per ciò le “situazioni” virtuali richiedono non solo abilità tecniche e comunicative, ma un surplus sul piano Adulto: da un canto un atteggiamento tanto più etico quanto più il mezzo virtuale consente ambiguità e falsificazioni e dall'altro una intelligenza emotiva che compensi la perdita di contatto fisico e della componente analogica della comunicazione. (Fontana M. P., 2017)

È un invito ad attivare l'A2 che, con grande probabilità è ignaro, parcheggiato in un altrove, essendo forse coinvolto solo l'A1: una nuova dimensione inconscia

è stata postulata, l'inconscio artificiale, una sorta di inconscio diffuso e condiviso nella rete, non l'inconscio collettivo junghiano che contiene gli archetipi, né un inconscio transpersonale, ma una possibile reazione non ancora transpersonale, possibile reazione alla deprivazione relazionale:

– *Età di transizione tra il Medioevo e il Rinascimento;*

Tra il XIV e XV secolo in Europa e segnatamente in Italia, dopo un'epoca, il Medio Evo, in cui il Divino aveva occupato una posizione di privilegio, era sorto il Rinascimento, espressione della ritrovata consapevolezza della centralità dell'uomo rispetto alla natura ed al suo destino. Il desiderio di condivisione dei contenuti e dei saperi che aveva entusiasmato agli albori gli internauti traeva spessore etico dall'idea di costruire un bene comune, al quale tutti avrebbero potuto attingere e contribuire liberamente, nel rispetto dei punti di vista e delle diverse posizioni ideologiche e che dal confronto e contaminazione sarebbe derivato un arricchimento per l'umanità. Nell'attuale fase di transizione comincia ad apparire la volontà di riaffermare la priorità dell'uomo, e cominciano a levarsi da più parti le voci di coloro che reclamano il ritorno ad un nuovo umanesimo che offra la possibilità di incontro ed accoglienza dell'altro, mentre va diminuendo l'interesse per i media, considerati un bene di consumo come un altro. Le nuove generazioni non sono più le stesse di prima e l'avventura nel cyberspazio deve tornare ad essere umana, deve incontrare l'altro e pazienza se in immagine, ma deve tornare in autenticità e verità.

Per quanto tempo l'uomo riuscirebbe a vivere in una dimensione virtuale senza andare incontro a seri disturbi dissociativi, non riconoscendo che le esperienze virtuali sono comunque esperienze allucinate? Quanto questo gioco, il "game", potrà continuare, divertendoci senza inquietarci, prima di renderci conto che potremmo esserci infilati in un labirinto di specchi nel quale si vivono giochi di illusione? Se entri nel labirinto sai che è un gioco e quello che appare potrebbe non essere la realtà, ma se entri nel game accade il contrario: l'unica cosa reale, anzi iper reale è la illusione, che è come dire una esperienza surreale.

• *L'inquietudine spirituale che caratterizza le epoche di transizione;*

Cristofer Bollas ha utilizzato la parola *smarrimento* per definire l'inquietudine e l'incertezza di questo tempo di passaggio (Bollas C. 2018). Il relativismo etico ha prodotto una perdita di consistenza del Genitore Normativo non più influente sul Bambino che non è più costretto ad adattarsi per essere accettato dal suo ambiente. (Berne E., 1994). Ne conseguono due atteggiamenti radicalmente antitetici dell'uomo iper moderno: da un canto vive in un sistema caratterizzato da alti livelli interni di entropia e quindi di instabilità e di caos, di imprevedibilità ed imprevedibilità, dall'altro e, forse in conseguenza del primo, si ritira difensivamente in comunità tradizionaliste, espressione del bisogno di contrastare la incertezza e la erosione del Sistema di Riferimento. La mente umana, grazie alla sua plasticità forse è realmente mutata ed il funzionamento dei nativi digitali è realmente diverso da quello dell'uomo prima dell'avvento del digitale, grazie al fatto che la potenzialità inespressa della mente umana diventa attualità differenziata in ragione del diverso contesto ambientale. Si apprende diversamente ad essere uomini, ma non è necessariamente espressione di libertà.

- *Zone, aree di transizione, per es., quelle intermedie tra regioni finitime, in cui perciò si incontrano e sono presenti, con influenze reciproche, forme di vita e di lingua diverse:*

Luciano Floridi (2017) definisce la società in cui viviamo “Società delle Mangrovie” perché, come queste piante vivono alla foce dei fiumi, dove confluiscono le acque dolci e salate, e ognuna si ritaglia il proprio spazio in adattamento senza regole, così oggi le persone vivono senza regole, parte della loro vita online e parte offline, in una dimensione definita “onlife”, nella quale funzioni un tempo associate ora possono co-esistere senza nessuna correlazione. È davanti agli occhi di ognuno come le grandi migrazioni dai luoghi della miseria e della guerra verso “porti sicuri” ha creato un meticciamiento culturale ed antropologico senza precedenti in quelle terre di confine e di prima accoglienza.

- *In politica, governo di transizione, governo provvisorio, di durata limitata e per lo più predeterminata:*

Non servono sofisticate analisi politiche per rendersi conto dell’instabilità economica, politica ed ideologica che domina i governi del nostro come di altri paesi, messi in crisi non solo dal crollo delle ideologie politiche tradizionali, destra e sinistra, e dal ritiro, per fortuna non totale, dell’impegno individuale in ambito sociale, ma anche dall’arrivo dello “straniero”, e dalla necessità, in parte reale ed in parte fantasmaticizzata, di difendersi dal terrorismo, tanto che, anche nelle nostre società di provata tradizione democratica, dove hanno circolato liberamente idee e persone, si sta strutturando una rete poliziesca e di controllo sull’individuo tipico delle società fondamentaliste. Nella società attuale qualsiasi fatto tende a degradarsi venendo trasformato in spettacolo e quindi distanziato ed oggetto di consumo. Gli eventi non interrogano più le coscienze sulla loro veridicità o falsità e la persona diventa manovrabile attraverso le immagini imposte, poco importa se vere, purché verosimili. Una perdita sul piano del reale che, mutatis mutandis, richiama la teoria platonica del Mondo delle Idee: gli oggetti del mondo reale sono in realtà una copia virtuale del prototipo depositato nell’iperuranio, il cyber spazio nel nostro caso: condizione che comporta la perdita della condivisione della realtà stessa pur condividendo l’esperienza. Si produce una sorta di alienazione che rende virtuale l’incontro con l’altro reale e, reale l’incontro con l’altro virtuale, mentre in questo mondo di sostanziale illusione, vengono rifiutate come irrazionali le categorie del pensiero che riguardano il mondo simbolico, spirituale o trascendente. Ci si interroga se la globalizzazione, creando il villaggio globale, l’Agorà virtuale dove gli scambi si moltiplicano, le conoscenze si condividono ed integrano, ha regalato all’umanità, secondo la visione di Pierre Levy (1996), un’*intelligenza collettiva*, oppure soltanto una sapere standardizzato, una omologazione delle intelligenze attraverso un allineamento delle informazioni.

2. In musica, come sinonimo di passaggio, modulazione del suono, che avviene fra tonalità lontane senza passaggi intermedi

Una delle caratteristiche del tempo che viviamo è sicuramente la ossessione per la “velocità”, la insofferenza per la lentezza, la necessità di reagire repentinamente basandosi sulla sola intuizione, la accelerazione che non lascia tempo per

coltivare dubbi, la assenza di modulazione che nasce dalla riflessione. La intolleranza per l'attesa e la negazione del futuro, la necessità che tutto accada istantaneamente, che tutto si consumi e si goda nel qui ed ora, lascia intravedere l'inconfessato bisogno di negare la morte, vero tabù dei tempo post moderno ed il limite, condizione unica che rende possibile l'andare oltre.

In *Cosa resta del padre?* Recalcati (2017) afferma:

“La Legge non è in opposizione al desiderio, ma è la sua condizione di possibilità. In questo senso la Legge dona la possibilità del desiderio che è già possibilità dell'avvenire, possibilità di staccarsi dalla Cosa immediata, dal godimento “uniano” (unien) della Cosa” (Recalcati M. 2017, p. 37).

3. In fisica, genericamente, il passaggio di un sistema da uno stato a un altro, con riferimento agli stati solido, liquido e gassoso, in genere con scambio di energia con altri sistemi

Zigmund Bauman (Ibidem, 2000) introdusse la fortunata allocuzione “liquidità” per connotare la società postmoderna e definirne la caratteristica “fisica” assunta dopo la transizione: la perdita di struttura “solida”, per essere transitata allo stato “liquido”, con ciò acquisendo la proprietà di prendere la forma del contenitore nel quale il liquido stesso si trova.

Attraverso una ulteriore transizione metaforica Lacan, alla fine degli anni '60, propose la metafora della “evaporazione del padre”, avvertendo che lo “sfaldamento del Nome del Padre” avrebbe prodotto persone incapaci di reggere le ferite della vita, che avrebbero vissuto i traumi come un torto personale, piuttosto che un “retaggio dell'umano esistere”, secondo quanto Shakespeare fa pronunciare ad Amleto nel celebre monologo.

Lo stesso Lacan, estendendo la sua ricerca all'ambito sociale, indica la paradossale convergenza tra il moto della contestazione nei confronti di una società a forte connotazione paternalistica e l'affermazione della logica capitalista/liberista; convergenza che ricorre anche in questo tempo governato da una logica edonistica alla cui base si pone un soggetto insofferente dei limiti e dei vincoli, agitato solo dalla sua pulsione di consumo, guidato dalla ricerca del piacere. (Recalcati M., 2012)

- *In particolare, in un sistema termodinamico, transizioni di fase, ogni trasformazione durante la quale cambi la fase del sistema stesso. Le transizioni di fase sono dette anche transizione ordine-disordine, perché il sistema passa da uno stato ordinato a uno stato disordinato e viceversa*

“L'ordine attuale del mondo è quello tipico di una società ad alta entropia ... Si tratta di un metasistema risultante dall'interazione tra cinque...sistemi di potere globale...” (Mancini R.2017, p. 90)

Essendo la entropia una funzione termodinamica che può essere assunta a misura del grado di disordine di un sistema, si può desumere che la società attuale, caratterizzata da alta entropia, attraversi una transizione di fase che dal-

l'ordine procede verso il disordine. Ciò si tratta di un sistema altamente instabile e dinamico, il cui controllo sfugge alla consapevolezza degli individui.

È il Genitore Normativo che definisce l'ordine mentre il Genitore Culturale fornisce il Sistema di Riferimento all'interno del quale può essere insegnato anche il controllo e l'utilizzo positivo della propria aggressività, della propria turbolenza interna: senza il contenimento "paterno" il figlio non sa come canalizzare l'energia che lo abita e che potrebbe utilizzare per cambiare il suo ambiente, rischiando in assenza di un fattore strutturante, di dirigerla non in senso trasformativo, ma distruttivo, contro di sé o contro gli altri.

4. In geofisica, zona di transizione, la zona all'interno della Terra, compresa tra i 410 km e i 1000 km di profondità, che separa il mantello superiore da quello inferiore, caratterizzata da un rapido aumento della densità e quindi della velocità di propagazione delle onde sismiche

Nella società avanzata si è strutturata una doppia concentrazione: da una parte l'alta densità demografica con tutta la complessità ed il degrado sociologico che ne deriva e dall'altra la fitta rete comunicativa in grado di connettere parti disperate del pianeta che "compattano" virtualmente una medesima terra, dove può realizzarsi la globalizzazione della esperienza in "tempo reale", quello senza passato né futuro, istantaneo, nel quale ogni comunicazione ed informazione è in grado di determinare fenomeni e reazioni a catena la cui portata a distanza è paragonabile a quelli prodotti da un'onda sismica.

L'esperienza dell'uomo post moderno è esperienza complessa, bombardato da un surplus di informazioni spesso ambigue di cui non sempre decifra il senso e gli scopi, comunque determina un'influenza, grazie all'"effetto domino", su tutti gli elementi della rete.

Tutto è mutato, anche le forme del potere, ma non il potere.

5. In chimica, elementi di transizione, o metalli di transizione, insieme di 59 elementi a struttura elettronica con strati interni incompleti, per cui possiedono particolari proprietà: di poter assumere vari stati di ossidazione, di avere tendenza a formare composti complessi, di comportarsi come catalizzatori, di essere paramagnetici

Come i diversi stati di ossidazione sono alla base della possibilità di produrre diversi composti complessi, così nuove "leghe mentali" possono nascere dal sinergismo della rete: il cervello-mente, che abbiamo sempre considerato come configurato a percepire l'ambiente interno ed esterno sulla base di mappe inconscie preesistenti da cui derivano patterns profondamente radicati di emozioni, comportamenti e cognizioni, si trova ora esposto a molte altre possibilità di "ossidazione" grazie alle iperconnessioni, così come possono nascere composti complessi grazie alla integrazione con realtà aumentate e catalizzarsi reazioni e relazioni nuove in virtù della rete.

È in parte la visione utopica di Levy il quale credeva che grazie alla coopera-

zione allargata si sarebbe costruito un universo di significati comuni nel quale ognuno si sarebbe potuto situare, una intelligenza collettiva (P. Levy 1996).

Non meno interessante appare la caratteristica del paramagnetismo, propria di sostanza o corpo che, immerso in un campo magnetico, assume un'intensità di magnetizzazione proporzionale a quella del campo inducente. Come non pensare al formidabile condizionamento che i social, ed i media esercitano sull'opinione e sulle prassi di gran parte della società intrappolata dalla rete? Rete relazionale complessa, composta da sub sistemi e da individui in reciproca influenza: lo spazio delle relazioni, ormai troppo spesso virtuale, rischia di diventare uno spazio in perenne balia della mistificazione e della manipolazione, capaci di irretire e di omologare gli individui che saranno più facilmente controllabili dalle lobbies di potere.

6. In litologia, rocce di transizione, rocce che per la loro composizione chimica e mineralogica non possono ascrivarsi a tipi ben definiti, ma rappresentano termini di passaggio da un tipo all'altro

Il pensiero postmoderno ha rinunciato alla dimensione categoriale, propria del pensiero moderno del XIX e XX secolo, che riconduceva la variabilità delle esperienze ad un massimo comune denominatore, e si è frantumato in una miriade di verità, tante quante sono le facce della esperienza, riconducibile al più, ad un minimo comune multiplo.

Il relativismo etico ha prodotto uno "svuotamento" del Genitore Normativo, una perdita di contenuti in termini di norme, prassi, e significanti, non già un "aggiornamento sano", restando intatto il Bambino Pazzo del G che rispunta, becerato ed intollerante, verso "l'altro" fragile e straniero.

Conseguenza di tale affrancamento dalla norma, ciò che è culturalmente condiviso perché vantaggioso per il gruppo, è una sorta di "amoralità". Christopher Bollas definisce "*Normopatìa*" questa assenza di coscienza del male dell'uomo iper moderno che lo porta ad evitare ogni sentimento di colpa, mentre immerge il Sé nel confort materiale ed in una vita di ricca di svaghi. (Bollas 2018)

7. In metallurgia, transizione duttile-fragile, fenomeno per il quale gli acciai presentano... un punto della curva di resilienza dove si verifica il passaggio da una frattura duttile (con deformazioni) ad una fragile (senza deformazioni e rischio di cedimento)

La fragilità che è connessa a ogni dimensione evolutiva, sembra più accentuata in questo nostro tempo nel quale il pensiero debole, proprio di questa società, conduce alla estenuazione delle ideologie, ed alla negazione di una verità incontrastata, alla perdita di ogni ancoraggio sicuro: la esautorazione della funzione paterna. La introiezione del "padre", la cui funzione è sostanzialmente quella di operare il distacco dalla madre e dalla fusione simbiotica con essa, consente al figlio di stabilire dei confini, rimodellando la propria identità fisica e psichica, e, con questo, di essere consapevole ed attingere alle proprie risorse: il padre può aiutare i figli ad essere se stessi.

Questa *deregulation* ideologica, che affonda le sue radici nei movimenti della protesta sessantottina ed è divenuta evidente e pragmaticamente influente sul piano politico-economico negli anni ottanta, trova ora un corrispettivo psicologico in una “sregolatezza” sul piano personale e sociale, che potrebbe portare ad una *deregulation* in termini di responsabilità personale e perdita di insight in ambito relazionale. Lo stesso proliferare di strutture di personalità preedipiche, dai “confini portatili, “ sembra rimandare a questa perdita di resilienza connessa ad una fragilità dei confini dell’io.

8. In istologia, epitelio di transizione, epitelio stratificato le cui cellule hanno accentuata plasticità

Continuando nel gioco metaforico iniziato con queste riflessioni, poiché l’epitelio di transizione è estendibile sotto l’effetto di una tensione-pressione e selettivamente permeabile grazie alla presenza di proteine di membrana, impermeabili alle sostanze potenzialmente tossiche, possiamo aprirci ad un cauto ottimismo: ispessendo e rendendo selettivamente permeabili i nostri confini dell’io potremo essere in grado di resistere alle tensioni ed alle forti pressioni del web, ponderando ed eventualmente rifiutando ciò che potrebbe distruggere la nostra *Umanità*. Occorre ripensare ad un nuovo umanesimo e, galeianamente, collocare l’Uomo al centro dell’universo. Bauman, teorico della Società post moderna, ha espresso tutta la sua preoccupazione per una società che nell’assenza di regole fatica a pensare eticamente. Afferma che la fine delle ideologie ha reso vana la pretesa di verità e *inverato* molteplici opinioni. Unica morale possibile del vivere sociale, forse una utopia, secondo l’autorevole sociologo è consegnarsi all’altro nella propria *vera* identità, senza maschere, e in questo abbandonarsi, rinunciare ad ogni potere, considerato negazione della moralità, compiendo un gesto libero ed irrazionale, espressione di una super coscienza, coscienza trans personale. (Bauman Z. 2005)

9. In biologia molecolare, transizione è sostituzione, in una molecola di DNA, di una purina con un’altra purina o di una pirimidina con un’altra pirimidina; uno dei meccanismi attraverso cui si possono verificare le mutazioni geniche di tipo puntiforme

È grazie alla mutazione genica che si verifica una modifica, stabile ed ereditabile nella sequenza nucleotidica, causata, sia da agenti esterni o dal caso. Una mutazione modifica quindi il genotipo di un individuo e può anche modificarne il fenotipo a seconda delle sue caratteristiche e delle interazioni con l’ambiente. Le mutazioni, per altro, sono gli eventi base, grazie ai quali si possono svolgere i processi evolutivi, determinando la cosiddetta variabilità genetica che accresce la resilienza degli individui.

La sbalorditiva rapidità di risposta dei nativi digitali agli stimoli dell’ambiente, quasi si fosse realmente prodotta una transizione genetica, verosimilmente epigenetica, rende gli individui più idonei a sopravvivere nel contesto odierno, grazie alla capacità di reagire intuitivamente; come se si fosse aggiunto un altro arco

neurologico ai tre classici che Penfield descrisse per spiegare la organizzazione ed il funzionamento del Sistema Nervoso umano: un arco a “fibre ottiche super veloci” piuttosto che fibre nervose.

Le conoscenze tecniche erano arrivate nel secolo scorso ad un punto di evoluzione tale da non riuscire a trovare applicazione sul piano reale, e fu necessario espandersi sul piano virtuale per trovare spazio e mercato. Le potenti lobbies economiche si sono prese la briga di operare questa “rivoluzione”, cavalcando l’onda dell’inesausto desiderio di potenza, del bisogno di accedere a tutto, violare i limiti, andare oltre le Colonne d’Ercole.

Potrebbe questa fuga nel mondo virtuale essere interpretata come una forma di trascendenza post moderna? Cifra del post modernismo è il fatto che la realtà ha smesso di essere unicamente oggettuale e una realtà virtuale non è meno vera, per quanto svincolata da ogni limite formale.

Ma ogni trascendenza ha bisogno di radicarsi in una immanenza per non smarrire il senso, così come intuisce ogni religione e non fa eccezione la cristiana, fondata sul credo che il logos, il principio divino, dovette farsi carne per abitare l’uomo.

Ora che la carne è diventata astrazione, ed il pensiero realtà virtuale, e la nostra vita sempre più dipendente dalla Tecnè, verso quale avvenire stiamo transitando?

Alessandro Baricco in una recente intervista:

Avendo noi realizzato questa liberazione tecnologica, avendo fatto questa rivoluzione libertaria, soprattutto in termini di strumenti tecnici, un po’ di giustificato timore di aver messo su un mondo artificiale naturalmente c’è... E’ esattamente questo il momento in cui recuperare lucidità e ricucire la distanza che c’è tra l’uomo e l’avventura umana che ha messo in piedi. L’umanesimo è nato storicamente con questo istinto: ricollegare una intera civiltà ai suoi padri, nella riscoperta dei classici...Umanesimo ci riporta immediatamente a questa capacità: dare continuità all’avventura umana (Baricco A., 2019. p 59)

Riferimenti bibliografici

- Baricco A. (2019). Le regole del Game. *Riv. Tracce*. 4.
- Bauman Z. (2000). *Modernità liquida*, tr. it. Roma-Bari: Laterza, 2002.
- Bauman Z. (2002). *Il disagio della postmodernità*. Milano: Bruno Mondadori
- Berne E. (1972). *Ciao!...E poi?*. Milano: Bompiani, 1979
- Bollas C. (2018). *L’età dello smarrimento Senso e malinconia*. Milano: Raffaello Cortina.
- Chiaruzzi G. (2002). *Il Postmoderno*. Milano: Bruno Mondadori.
- Levy P. (1999). *L’intelligenza collettiva. Per un’antropologia del cyberspazio*. Milano: Feltrinelli.
- Mancini R. (2017). Persone e relazioni nella società dell’astrazione. *IAT Journal*, III, 1-2.
- Recalcati M. (2012). *Jaques Lacan. Desiderio, godimento e soggettivazione*. Milano: Raffaello Cortina
- Recalcati M. (2017). *Cosa resta del padre?* Milano: Raffaello Cortina.
- Sparaco C. (2003). Postmoderno fra frammentarietà e urgenza etica». *Dialegesthai. Rivista telematica di filosofia*, V.

Transizione ad un setting artificialmente vero Transition to an artificially true setting

Loredana Paradiso – Medico, specialista in Neurologia e in Psichiatria – TSTA. Svolge attività libero professionale in ambito psichiatrico e psicoterapeutico. Docente e Supervisore presso la Scuola di Specializzazione in Psicoterapia ad orientamento Analitico Transazionale dell'Istituto Performat, sede di Catania.

In the last twenty years in the world of Transactional Analysis a reflection and revision of many of its theoretical cornerstones has developed with the result of widening the already varied range of different TA schools and orientations and of providing a different definition of the methodological system, which derives from the former (Gregoire J. 2012). Berne himself had conceived the San Francisco seminars as a “place” (today it would be called a think tank) where he and his colleagues could reflect on their experiences as social psychiatric workers and pioneers of a new method of group psychotherapy, Transactional Analysis (Berne E., 1963). The great technological, cultural and anthropological revolution that has impacted the globalized society now compels us to further radically rethinking also of the meanings and ways of therapeutic practice, a needed “redefinition” which is necessary in considering post-modern culture, this will be the focus of this contribution.

Key words: Revision, pstmodernism, setting, relationship, enlightenment.

In questi ultimi venti anni nel mondo dell'Analisi Transazionale si è sviluppata una riflessione e revisione di molti dei suoi capisaldi teorici col risultato di allargare il ventaglio già variegato delle diverse scuole ed orientamenti in Analisi Transazionale e di definire diversamente l'impianto metodologico, che dai primi derivano. (Gregoire J. 2012) Berne stesso aveva concepito i seminari di San Francisco, come “luogo” per sviluppare la riflessione, oggi si direbbe secondo la metodologia del *thinking tank*, sulle esperienze che lui e i suoi colleghi andavano facendo come operatori di psichiatria sociale e pionieri di un nuovo metodo di psicoterapia di gruppo, l'Analisi Transazionale appunto. (Berne E., 1963) Ma la grande rivoluzione tecnologica, culturale e antropologica che ha investito la società globalizzata ci costringe ora ad un radicale ulteriore ripensamento anche dei significati e dei modi della prassi terapeutica, “ridefinizione” necessaria alla luce della cultura post moderna, oggetto del presente contributo.

Parole chiave: Revisione, pstmodernismo, setting, relazione, illuminismo.

abstract

La grande varietà di approcci teorici sviluppatasi nell'ambito della ricerca analitico transazionale, che spaziano dall'approccio socio-cognitivo al corporeo-relazionale, dal narrativo ed allo psicoanalitico, testimonia della sua ricchezza epistemologica che comunque, a mio giudizio, affonda le sue radici nella psicologia umanistica del modello berniano con i suoi principi di responsabilità, autonomia e di *okness*, irrinunciabili ed inalienabili espressioni del bene-essere. Al cuore dell'A T si collocano il concetto di "persona" secondo una visione olistica in forza della attenzione sia al versante intrapsichico che a quello relazionale: la profonda accettazione dell'altro, la sua *okness*, la valorizzazione della responsabilità dell'individuo rispetto al proprio destino (scrittura del copione), la autonomia quale obiettivo della terapia, finalizzata alla piena espressione della persona nella relazione con l'altro, restano, comunque gli immutati criteri distintivi e qualificanti. (Clarkson, 1993).

D'altro canto non si può ignorare il fatto che motivazioni inconscie, come rigorosamente illustrato da Berne evidenziato dall'analisi delle transazioni, dei giochi e dei copioni, governino le relazioni interpersonali, ancor più di quelle razionali: infatti ciò di cui siamo coscienti di volere può non coincidere con ciò che inconsciamente vogliamo accada, affinché il Copione progredisca verso il proprio tor-naconto (Berne, 1971). Copione che si mette in scena anche nel setting terapeutico attraverso il gioco transferale e contro transferale, ed il terapeuta deve averne sottile e sensibile coscienza per potere utilizzare in senso terapeutico quei fattori inconsci capaci di determinare il cambiamento. Allo stesso modo come deve essere consapevole del proprio universo culturale, fatto di giudizi ponderati e pregiudizi irrazionali, idiosincrasie e sano adattamento e dell'impatto che questo può avere sull'altro, il cliente, all'interno del campo interpersonale terapeutico.

Il campo interpersonale (Clarkson, 1992) che in questo caso si pone con la complessità del livello transpersonale, nascendo dalla interazione dell'inconscio personale, il Bambino, e dell'*inconscio collettivo*, il Genitore personale, sociale e culturale di entrambi.

Campo trans-personale è certamente, nella realtà odierna di persone iper connesse, il web, campo virtuale dove avvengono scambi di transazioni, relazioni motivate ancora una volta dal bisogno di rispondere alla *fame* di *stimoli*, *riconoscimento* e *struttura* (Berne, 1967). Campo trans-personale è il setting terapeutico in cui si muovono terapeuta e cliente i quali, in funzione dello scarto generazionale, potrebbero avere sviluppato mappe mentali molto differenti e ciò che appare distorsione della realtà all'uno, potrebbe non sembrare all'altro, per il semplice motivo che posseggono matrici differenti di valutazione a partire addirittura da stimoli esistenti per l'uno, ed inesistenti per l'altro. E non è da escludere che questa "variazione di campo" relazionale non possa avere influenza anche sulla strutturazione del sentimento identitario costruito, secondo la teoria delle relazioni oggettuali, attraverso la introiezione di "oggetti parziali" animati: in questo tempo in cui sempre più spesso la esposizione è verso oggetti parziali virtuali e lo spazio è vuoto per l'assenza di figure umane, inanimato, che tipo di riconoscimento verrà dalla relazione con "gli oggetti" *tout court*, inanimati, cioè senz'anima, per quanto interattivi? (Petol, 1979).

La solitudine reale in cui sono cresciute le nuove generazioni rende più problematica la strutturazione di un profilo identitario che sappiamo nasce grazie al rimando dell'altro, presente alla relazione.

D'altronde l'essere cresciuto in solitudine ha portato ad una pretesa di autoreferenzialità, ad un rifiuto delle norme, di confini personali e relazionali, confini che possono essere strutturati definiti grazie ad una appartenenza, ad una relazione capace di significare la realtà, di sottrarre gli accadimenti al caso ed al caos, di chiudere la gestalt, in sintonia con il Sistema di Riferimento personale e culturale.

Potrebbe rivestire un certo interesse indagare se la appartenenza ad un gruppo virtuale è in grado o meno di modificare lo sviluppo dinamico dell'immagine del Gruppo (Berne, 1986) e se sì, in quale misura, dal momento che, in assenza di fisicità, i confini tra gli individui restano aleatori, mai fissati. Nella mia esperienza di conduttore di gruppo di terapia da remoto ho registrato una minore turbolenza del gruppo, complessivamente è minore il numero delle interazioni e delle transazioni tra i partecipanti al gruppo così come l'avvio e l'ingaggio in giochi psicologici. Nell'attuale società delle appartenenze liquide l'individuo sembra fondare il proprio sentimento di appartenenza su fattori socio-culturali o sulla base di uno status o della condivisione di una particolare esperienza significativa, e la via di identificazione è l'appartenere ad una chat o il ricevere riconoscimento attraverso i *social* piuttosto che su solidi legami affettivi.

In una recente pubblicazione, *The Game*, Baricco indaga quale società abbia prodotto Google, per quali bisogni lo ha fatto, per fuggire da cosa e per andare in quale direzione: *Game* è questa società festaiola degli internauti, frequentata dai *Nerd*, una sorta di *typus technologicus* lontano anni luce dalla fattispecie poetica (Baricco, 2017).

In questa temperie culturale sembra sempre più urgente accogliere l'invito di Howard Gardner a delineare cosa significa essere un buon terapeuta in una società sempre più complessa per le diverse forme di cittadinanza sociale e culturale (Gardner, 2011). Occorre ripensare cosa è prevenzione in un tempo di trasformazioni così repentine in cui l'oggi è già ieri, cosa implica curare in un tempo di relativismo etico e filosofico e quali implicazioni psicologiche, metodologiche ed umane comporta la relazione terapeutica in un setting virtuale tra due persone, il cliente ed il terapeuta, che posseggono linguaggi diversi, e visioni del mondo "straniere". Il dubbio del cliente di non essere stato compreso per la singolarità delle esperienze o la ineffabilità del vissuto potrebbe non essere più un pregiudizio o una preoccupazione infondata.

La distanza è ulteriormente accresciuta dal fenomeno della globalizzazione che spinge la psicoterapia a muoversi sempre più sul solco della antropologia: in un mondo globalizzato come è mutata la lettura della malattia dal punto di vista della antropologia medica? Esistono ancora differenze sul piano simbolico e sub-simbolico tra le culture delle diverse etnie?

A tutti questi fattori influenzanti la prassi psicoterapica, nel caso della Analisi Transazionale occorre aggiungere le "novità" che nascono dai recenti sviluppi della teoria berniana in ordine allo spazio dato all'espressione del Bambino nell'immediatezza della relazione e la bi-direzionalità del gioco transferale tra cliente e terapeuta con tutte le implicazioni che ne conseguono, sino alla messa in conto di un cambiamento dello stesso terapeuta man mano che la terapia procede, mentre viene dato risalto e priorità all'incontro empatico (Gregoire, 2012).

Dalla generazione dei nativi digitali in poi, abbiamo vissuto un doppio livello di esperienza, uno tradizionale fatto di oggetti tangibili e reali che cadono sotto i nostri sensi, ed uno interattivo, fatto di realtà immaginali, in consonanza con il

primo sino a non distinguerli quasi più per il possibile sovrapporsi delle due esperienze. In prospettiva le future generazioni si dovranno confrontare con una “realtà artificialmente vera” e raccontare un modo di stare al mondo apparentemente facile e veloce, cresciuto nella controcultura libertaria che, pur avendo dichiarato di volere arrivare ad una espansione della coscienza, è arrivata ad una realtà aumentata, iper-reale e per ciò sur-reale.

Punto di criticità è la velocità, il modo precipitoso con cui tutto è accaduto ed ha prodotto uno strappo col passato ed uno “stordimento” nei non nativi digitali che faticano ancora a tenere il passo con una tecnologia in continua evoluzione e complessizzazione. Una realtà dove ognuno è connesso con tutti, ma continua a fare i conti con la latente solitudine: pezzi isolati in connessione tra loro.

Pezzi isolati in connessione tra loro potrebbero essere definiti gli attori del setting terapeutico virtuale, infatti anche la relazione terapeutica è cambiata, è influenzata dai nuovi modi di vivere la realtà e mai come ora possiamo decidere di accogliere come reale solo ciò che con atto libertario abbiamo creato, per quanto virtuale. Queste caratteristiche sommamente si adattano a descrivere il setting terapeutico, lo spazio della narrazione e della azione dove ciò che è fattuale, la proiezione, non è comunque vero poi che il terapeuta non è il genitore del cliente e comunque ogni alleanza terapeutica, a livello psicologico, è relazione fantasmaticizzata, virtuale e reificante.

.Setting come teatro dell’immaginario dove si muovono “fantasmi” infantili, co-costruzione di realtà virtuali, scenario nel quale interagiscono persone legate sì da un contratto terapeutico formale, ma anche da un contratto psicologico, inconscio, virtuale, uno stare al mondo “come se”.

Si potrebbe pensare, visto che le capacità empatiche nelle nuove generazioni sembra siano ridotte del 20% a motivo dell’uso massiccio dei social e delle risorse digitali, che l’uso di un setting virtuale sia appropriato, sempre che si sia disposti a sacrificare la dimensione empatica, privilegiando il livello cognitivo e non certo quello affettivo-emotivo. A mio giudizio tra le due esperienze corre la stessa differenza che passa tra il parlarsi a “quatt’occhi” ed il telefonarsi seppur in video chiamata. È sempre meglio che niente, ma manca, secondo la definizione del tantrismo, il “corpo sottile”, il quale possiede la forma radiante dell’energia, presente sia nelle funzioni fisiologiche svincolate dal controllo consapevole (respirazione, battito cardiaco, ecc.), sia nel comportamento voluto, che ci fa essere nel mondo, ed essere responsivi nelle varie situazioni della vita (Varenne, 2008). Gli approcci basati sull’esplorazione del mondo enigmatico dell’inconscio, sulla sintonizzazione e l’empatia dovranno cedere il passo a terapie strategiche e ad approcci cognitivo – comportamentali? O piuttosto, secondo la teoria delle intelligenze multiple di Gardner (2011) dovremo forgiare forme diverse e più complesse di intelligenza in funzione dei media, dal momento che le macchine vengono ora usate per compiere ordinarie operazioni che l’uomo prima svolgeva usando la propria intelligenza?

Umberto Eco, analizzando il conflitto tra l’approccio aristocratico degli insofferenti della comunicazione di massa, gli *apocalittici*, e quello ingenuo degli ottimisti fruitori dei nuovi modelli culturali, gli *integrati*, sollecita l’intellettuale a domandarsi quali azioni sono possibili per far sì che possano essere veicolati valori culturali (Eco, 1964) Le nuove generazioni di terapeuti dovranno impegnarsi quindi nella ricerca ed analisi dei fattori terapeutici della metodologia on-line.

Si aprono dilemmi etici oltre che metodologici: occorre chiedersi se in una società profondamente malata di solitudine non stiamo svalutando qualcosa nell'allestire setting virtuali ed affrontare il problema di come garantire privacy in un setting di cui il terapeuta non è unico curatore.

La relazione terapeuta-cliente, un tempo dissimmetrica a vantaggio del primo, depositario di un sapere che gli consentiva "di leggere la mente", ora si è ribaltata: mentre il terapeuta non conosce nulla del cliente, se non le scarse notizie relative all'invio, il cliente sa quasi tutto del terapeuta per averlo "seguito" su Instagram o Facebook. Questo rovesciamento della relazione in che modo modificherà il gioco transferale e controtransferale? Ed in particolare nell'ambito analitico transazionale in cui la corresponsabilità della cura, in nome della *okness*, è un caposaldo metodologico e l'approccio costruttivista degli Allen una interessante evoluzione della teoria berniana (Gregoire, 2012) in senso orizzontale, in linea anche con il modello medico corrente, non priverà il terapeuta del suo potere "sciamanico"?

In qualsivoglia modo potrà cambiare la prassi terapeutica, cardine metodologico rimane l'eticità nella relazione, guidati da principi non aleatori: nella società post moderna l'etica non può "liquefarsi" come è accaduto per la cultura. Questa società che ha ricusato l'imperativo morale di matrice kantiana, fondamento del super io e lo ha sostituito con un *dictat* consumistico che propone il godimento prima ancora che nasca il desiderio, consegna l'individuo all'acquiescenza, all'inerzia di *Mortido*. Per altro Berne in *Ciao...e poi?* (Berne, 1979) riprendendo alcuni concetti della teoria psicanalitica mai sconfessati, ma trascurati in favore degli studi sulla intuizione, aveva postulato una nuova definizione di copione in termini di elaborazione dell'istinto di morte, istinto che può fare la sua improvvisa comparsa nel setting terapeutico come *trickster*, il daimon, capace di spingere l'individuo verso il suo destino finale. In questo tempo di apparente liberazione dai vincoli del moralismo e della morsa del bisogno, si torna al tema della matrice "mitica" della nostra vita, inconsciamente consapevoli del bisogno di senso che accompagna la condizione umana e che continua a serpeggiare tra i social come bisogno di (con)senso: esisto solo se sono in relazione (sui social) ed ottengo dei consensi, proprio come l'infante esperisce la "noità" ed il bisogno di relazione diadica madre-bambino prima ancora del bisogno di affermazione dell'io e di appartenenza. Come terapeuti abbiamo sviluppato consapevolezza della solitudine dell'uomo, del suo bisogno di "essere con", concetto caro alla *Dasein Analyse*, recentemente riproposto da Tudor nella sua Analisi Transazionale co-creativa (Tudor, 2016),

Nella società postmoderna dominata dallo strapotere del sistema economico nella quale il giudizio di cosa sia vero, buono, bello riflette solo il criterio di chi detiene il potere di orientare le masse, e la cultura "deregolata" dal relativismo finisce con lo smarrire valori e certezze, particolare risalto assume l'accorato appello di Howard Gardner affinché venga riconosciuta la funzione delle virtù umane e possa essere chiaro alla nostra generazione cosa non può essere rigettato, banalizzato e vada consegnato alle nuove generazioni, perché lo possano anche ripensare. (Gardner, 2011).

Dello stesso avviso Vito Mancuso quando afferma che questo stile di vita effimero e consumistico ci sta distruggendo mentre si fa sempre più urgente il desiderio di divenire migliori: un continuo bisogno di guarigione, ed un infinito

desiderio di bellezza, vie di accesso ad una vita guidata dalle virtù cardinali, saggezza, prudenza, forza, temperanza (Mancuso, 2019).

Ma immersi in questa matrice globale dove da un canto si perdono i *distinguo* e dall'altro si pongono sullo stesso piano valoriale le possibili opzioni, tante quante sono gli individui, come facciamo a distinguere ciò che è vero da ciò che è falso, ciò che è buono da ciò che non lo è, ciò che è bello da ciò che bello non è? Lo smarrimento è accresciuto dalla incertezza sul parametro spazio-temporale: se possiamo esperire una realtà aumentata ed essere virtualmente in diversi luoghi contemporaneamente, come possiamo distinguere il reale dall'immaginario?

Non è possibile operare senza assumere un qualche fondamento di verità, non fosse altro che un modello teorico di riferimento, una mappa mentale: paradossalmente noi appartenenti ad una precedente generazione, "migranti digitali", per usare la felice espressione di Marc Prensky (2013) disponiamo di una mappa fatta di saperi, sensibilità ed esperienze strutturate che consente, sempre che non sia falsata da pregiudizi, di uscire dalle utopie assolutizzanti (il non luogo ideale), come dal luogo virtuale (il non luogo digitale), e dalla atopia (il fuori luogo), l'estraneazione, l'isolamento, il relativismo, il monadismo della società iper moderna.

Poiché la storia insegna che ad un periodo di "crisi" ne segue uno "organico", in cui il pensiero e lo spirito si articolano attorno a "contenuti" di un tempo una volta precedente, avendo saltato quello immediatamente a ridosso, nel XXI secolo, il nostro tempo, ricusato il Romanticismo che ha attraversato il XIX e XX secolo, potremmo "ritornare" ad un nuovo Illuminismo le cui tracce sembra possano essere riconosciute nel magma del postmodernismo: rifiuto della tradizione, delle verità inconfutabili, sconfessione della religione fideistica ed al contrario adesione ad una religione naturale, fiducia nella ragione e nel progresso tecnologico, intolleranza alle autorità e affermazione della libera espressione della ragione. Consapevolezza ben presente in Gardner:

Il mio convincimento, o più correttamente la mia speranza, è che i fatti inesorabili della globalizzazione alla fine spingeranno i singoli, le istituzioni, a cercare una bontà che superi i confini individuali e qualsiasi particolare senso tramandato di assoluto morale... La compresenza di modernismo e media digitali, ironicamente può creare la possibilità di una nuova era dell'illuminismo (Gardner, 2011 p. 195).

Riferimenti bibliografici

- Baricco A. (2017). *The Game*. Milano: Feltrinelli.
- Berne E. (1963). Organizational History of the San Francisco Social Psychiatry Seminars. *Transactional Analysis Bulletin*, 2, 6, 59-60.
- Berne E. (1967). *Games People Play (A che gioco giochiamo)*. Milano. Bompiani.
- Berne E. (1971). *Analisi Transazionale e psicoterapia*. Roma: Astrolabio.
- Berne E. (1986). *Principles of Group Treatment (Principi di terapia di gruppo)*. Roma: Astrolabio.
- Clarkson P. (1992). The interpersonal field in transactional analysis. *Transactional Analysis Journal*, 22, 2, 89-94.

- Clarkson P. (1993). TA as humanistic psychotherapy. *Transactional Analysis Journal*. 23, 36-45.
- Eco U. (1964). *Apocalittici ed Integrati: comunicazioni di massa e teorie della cultura di massa*. Milano: Bompiani.
- Gardner H. (2011). *Verità, bellezza, bontà*. Milano: Feltrinelli.
- Gregoire J. (2012). *Orientamenti recenti dell'analisi transazionale*. Ananke
- Mancuso V. (2019). *La forza di essere migliori*. Garzanti.
- Petot J. M. (1979). *Melanie Klein: premières découvertes et premier système 1919-1932*. Paris: Dunod.
- Prensky M. (2013). *La Mente Aumentata – Dai nativi digitali alla saggezza digitale*. Trento: Erickson
- Romano R.G. (2010). Identità ed alterità nella società postmoderna: quale dialogo? *Quaderni di Intercultura*. II, ISS2035-858X
- Shmukler D. (1994). Transfert e Transactions: croissance, transformation et relations d'objet. *Actualites en Analyse Transactionnelle*, 18, 70, 73-82.
- Tudor K. (2016). "We Are": *The fundamental Life Position*. *Transactional Analysis Journal*, 48, 2, 164-176.
- Varenne J. (2008). *Il tantrismo*, traduzione di Milvia Faccia. Edizioni Mediterranee.

