

Quando gli adulti si interrogano sulla relazione educativa

Il lavoro con gli adulti nei Centri età evolutiva

Paola Scalari

Se si vuole riuscire in iniziative formative con adulti rispetto alla relazione con i figli, è essenziale che il luogo operativo e i processi al

suo interno siano segnati da un clima comunicativo che permetta di rielaborare le stesse relazioni con i figli. Da qui la centralità del far gruppo fino a condividere

emozioni, paure, scommesse educative, e la centralità del ruolo del conduttore che contiene le sofferenze, aiuta l'emergere dei vissuti, stimola la produzione di significati.

Dal 1989 sono aperti tra Mestre e Venezia più di venti Laboratori dove, due volte alla settimana, si incontrano un gruppo di bambini da sei a dieci anni o di ragazzi da dieci a quattordici anni per vivere insieme un'esperienza di gioco creativo ⁽¹⁾.

L'animatore che conduce il gruppo ha il compito di stimolare e comprendere il significato del gioco che appare nel percorso del Laboratorio. I bambini e i ragazzi, messi nella condizione di vivere un'impresa creativa, possono esprimere nell'attività ludica i loro vissuti relazionali.

L'osservare, l'interagire, il vivere empiricamente il gioco dei bambini e dei ragazzi significa comprendere anche in che modo le figure adulte siano depositate nel loro mondo interno. Il gioco infatti dà forma ai pensieri del bambino sull'autorità, sulla dipendenza, sui rapporti genitoriali, sui vissuti con l'adulto. La capacità dell'animatore di dare un significato a comportamenti, parole, azioni e prodotti tematici, che appaiono nel gruppo durante il Laboratorio, è il veicolo per comprendere le difficoltà che i piccoli vivono nel loro percorso di maturazione.

Il gioco, inteso come supporto alla comunicazione, mette in scena adulti vissuti come molto esigenti, ma anche come poco

presenti. Quelli che il bambino vive sono spesso dei genitori e degli insegnanti che, «usando» il figlio o l'allievo come prolungamento di se stessi per raggiungere un proprio soddisfacimento narcisistico, si impediscono di vedere e incontrare il bambino così come è. Attraverso il gioco, allora, non solo si possono cogliere le carenze relazionali dei bambini e dei ragazzi, ma si possono anche collegare queste mancanze all'assenza nel figlio e nell'alunno di solidi riferimenti nel mondo adulto. Ed è proprio di queste modalità relazionali che ogni bambino soffre.

L'area di ricerca, in questi anni, si è soffermata a lungo sia sull'analisi del campo relazionale nel quale si sviluppa l'identità del ragazzo, sia sulla verifica dell'importanza degli affetti che circolano nel gruppo degli adulti entro il quale egli vive e cresce. Ed è proprio la qualità di questi vissuti relazionali che favorisce o impedisce uno sviluppo positivo del bambino.

Se infatti il gruppo di adulti di riferimento non offre legami «sufficientemente buoni», crea il disagio, se invece è competente, empatico e trasformativo, può far evolvere le dif-

⁽¹⁾ Berto F., Canciani D., Scalari P., *Laboratori di animazione con minori*, inserto di «Animazione Sociale», 4, 1993, pp. 31-55.

ficoltà verso situazioni di benessere. Quando allora la rete relazionale non è solida fa ammalare, quando invece è vivificante può curare il disagio.

L'analisi della sofferenza devastante, quella che lascia solo e disorientato il ragazzo e lo condanna a un'immaturità senza possibilità di evoluzione, contrapposta alla sofferenza maturante, quella che deriva dal rinunciare a un mondo illusorio basato sui desideri per poter invece affrontare il doloroso sentimento di limitatezza, viene sostenuta e sorretta attraverso riferimenti continui al campo relazionale in cui cresce il bambino e il ragazzo.

Per offrire al piccolo un'esperienza che lo aiuti a internalizzare degli adulti capaci di capirlo e sostenerlo nel suo percorso di crescita si sono attivati i Laboratori. Questo incontro continuativo e attento con il piccolo mette in rilievo la necessità di incrementare le capacità relazionali dei suoi contesti di vita con quegli adulti educatori che, quotidianamente, gli vivono accanto. A questo punto è stato necessario iniziare a rapportarsi in modo significativo anche con i genitori, gli educatori e gli insegnanti, si è sentito cioè il bisogno di occuparsi anche di quegli adulti che influiscono nella crescita dei bambini e dei ragazzi.

L'avvio di gruppi per adulti

Si aprono nel 1991 tre tipi di dispositivi per incontrare tutte le figure adulte che incidono nel processo di maturazione dei bambini e dei ragazzi. Il dispositivo è il luogo dove avviare l'esperienza di incontro con gli educatori, ma è, contemporaneamente, lo spazio dove osservare e indagare la complessità educativa. I tre dispositivi sono allora gruppi per incontrare genitori e insegnanti, ma sono anche spazi aperti nella comunità per comprendere sempre di più la problematica della funzione educativa svolta da tutti gli adulti che entrano in relazione con il bambino ⁽²⁾.

Nel primo dispositivo, «Sapere per prevenire», si invita tutta la comunità adulta, nel secondo, «Spaziogenitori», si incontrano solo i genitori e nel terzo, «Educare insieme», si mettono insieme le diverse figure educative professionali.

La partecipazione ai tre gruppi è inizialmente frammentaria e discontinua poiché gli adulti sono inizialmente diffidenti nel lasciarsi accompagnare per un pezzo, anche se breve, di strada. Il primo dispositivo prevede infatti quattro appuntamenti all'anno, il secondo dodici e così pure il terzo.

In questo periodo definiamo «adulti sulla soglia» i padri, le madri e gli insegnanti che si avvicinano ai gruppi, perché sembra che que-

ste persone sostino al confine tra l'entrare e il rimanere fuori dall'esperienza che viene loro proposta. Quello che questi adulti occupano è infatti un punto di confine che permette loro sia di lanciare uno sguardo all'interno del dispositivo, incuriositi dal sentirsi offrire uno spazio, sia di tenersi aperta una via di fuga qualora, all'interno di questo incontro, non vi sia la risposta a ciò che cercano.

Gli operatori, in questa fase, imparano a tollerare che questi adulti assaggino l'esperienza, ma anche che si ritirino da essa.

Genitori ed educatori, infatti, vogliono comprensione, ma vogliono anche il diritto di rifiutarla, desiderano avvicinarsi, ma esigono anche la possibilità di allontanarsi per non sentirsi coinvolti in un rapporto troppo significativo.

Osservando questi movimenti oscillatori tra il creare e il rifiutare un vincolo, gli operatori possono comprendere le difficoltà che questi adulti hanno nello stabilire delle relazioni significative. La paura è evidente. Non è facile infatti per madri, padri, docenti, educatori credere che l'esperienza che stanno vivendo nel gruppo non trovi fondamento su

⁽²⁾ Berto F., Scalfari P., *Comprendere le relazioni familiari*, in «Animazione Sociale», 11, 1996, pp. 61-74.

un volerli giudicare per poi condannarli. Quel giudizio che tanto frequentemente usano nello stabilire delle relazioni con il figlio o l'allievo si ritorce, come una minaccia, contro di loro. Temono infatti che l'operatore, così come essi fanno con i bambini e i ragazzi, voglia valutarli e farli cambiare a partire proprio dal modello di «giusto» e «sbagliato» che essi stessi usano nella relazione con gli altri. È quindi grande la paura dei genitori e degli insegnanti che il coordinatore del gruppo pretenda solamente adesione alle proprie direttive.

Ecco allora che favorire un avvicinamento, pur lento e graduale, al dispositivo comporta la necessità di rassicurare gli adulti che non si intende giudicarli né tanto meno imporre loro dei modelli, ma che si è invece curiosi di scoprire come la pensino e quali risposte si diano sui problemi che incontrano nella loro relazione con i figli e gli alunni.

Con questi adulti si vuole aprire, senza alcuna presunzione di sapere meglio di loro, uno spazio su come si dovrebbero rapportare con i bambini e i ragazzi. È con incredulità, sorpresa, curiosità che genitori e insegnanti si scoprono ascoltati con vivo interesse e non catechizzati verso questo o quel modello di comportamento. Questa rassicurazione, sentita e sperimentata come vero rispetto dell'altro, li porta ad avvicinarsi, nel tempo, con maggiore convinzione a uno dei tre gruppi e, in molti casi, anche a due in quanto partecipano contemporaneamente al gruppo per i genitori o per gli insegnanti e anche a quello per tutta la comunità educante.

È il gruppo organizzato per la comunità educante, «Sapere per prevenire», che vede i primi adulti passare la soglia, sedersi nel cerchio di poltroncine predisposto per loro e vivere emotivamente l'esperienza. Alcuni fat-

tori che rendono più fruibile questa esperienza rispetto a quella più specifica dello «Spaziogenitori» e dell'«Educare insieme» sono da riportare sia al possibile anonimato del partecipante, sia al gruppo allargato che permette di parlare o rimanere in silenzio senza che si creino imbarazzi, sia ancora alla definizione dello stesso dispositivo, che non richiede alcuna presenza continuativa e che, a tema, richiama chi è interessato senza chiedere alcuna continuità negli incontri. Questo gruppo del «Sapere per prevenire» si colloca come un incontro pubblico e pertanto viene vissuto dai partecipanti come meno intrusivo nella propria vita e quindi meno pericoloso nel destabilizzare le proprie sicurezze e valutare le proprie capacità.

Il gruppo al quale gli adulti si avvicinano in maniera più consistente è però quello rivolto ai genitori. I primi utenti di questa offerta sono le mamme e i papà dei bambini e dei ragazzi che frequentano da anni i Laboratori dei Centri età evolutiva. Probabilmente la fiducia acquisita nei confronti dell'animatore, che incontra i loro figli e li accoglie senza giudicarli, permette a questi genitori di dare fiducia anche al conduttore del proprio gruppo.

Il terzo gruppo, rivolto a insegnanti ed educatori, riesce a raggiungere una buona partecipazione solamente quando esso viene riconosciuto all'interno del Piano provinciale di aggiornamento del Provveditorato agli studi. Questo riconoscimento istituzionale lo rende così richiesto che le domande superano di gran lunga l'offerta. Il partecipare all'«Educare insieme» diventa, una volta superato lo scoglio di sentirlo riconosciuto come lavoro, un'esperienza ambita proprio perché non viene più vissuto come intrusivo nella propria identità personale.

La centralità del gruppo

Ogni anno nelle tre sedi territoriali dei Centri età evolutiva vengono organizzati almeno nove dispositivi gruppalmente dove incon-

trare genitori, insegnanti ed educatori. L'obiettivo dei diversi gruppi è di aiutare gli adulti a stabilire una relazione maturante con

i bambini e con i ragazzi. Nel dare avvio a questa proposta si operano, fin dall'inizio, due scelte.

La prima riguarda la decisione di incontrare genitori e insegnanti/educatori in gruppo. Il gruppo infatti, moltiplicando le relazioni, favorisce lo sviluppo di transfert multipli e aumenta quindi le possibilità di analisi dei processi relazionali. Il gruppo inoltre riattiva la parte più regressiva dei partecipanti e, a partire da questo emergente, permette ai suoi componenti un lavoro di rielaborazione che li porta a trasformare elementi impensabili in elementi non solo pensati, ma anche digeriti, grazie proprio alla funzione metabolizzatrice del gruppo. In questo senso i pensieri di W. Bion sull'emergere nel gruppo degli assunti di base, arricchiti dalle conoscenze sulla psicoigiene nella comunità di J. Bleger e supportati dalla tecnica di conduzione di gruppi coordinati di A. Bauleo, avviano lo sviluppo di un pensiero originale sulle modalità di lavoro con un gruppo al fine di promuovere la prevenzione del disagio minorile. Si ipotizza e si verifica infatti come, collegando il pensiero alle emozioni, possa avvenire un vero apprendimento che, in definitiva, è un vero cambiamento rispetto alla capacità degli adulti di intessere vincoli significativi e maturanti con i bambini e i ragazzi di cui si occupano.

La seconda scelta riguarda l'organizzazione di tre ambiti specifici di intervento grup-pale, uno per i genitori, uno per gli insegnanti/educatori e un terzo dove queste figure educative si incontrano tutte insieme. Le tre proposte vorrebbero permettere sia delle esperienze specifiche che riguardano la propria funzione nei confronti dei bambini, sia un confronto più allargato con tutta la comunità impegnata a farli crescere.

I genitori o i professionisti dell'educazione che partecipano ai gruppi si occupano inoltre di bambini e di ragazzi di tutte le età. Si ritiene infatti che sia proprio la loro possibilità di mettere in relazione le rappresentazioni delle diverse fasi della crescita, dalla prima infanzia all'adolescenza, che permette l'analisi del processo evolutivo di ogni individuo.

Nella sensibilizzazione dell'utenza si prefigura un percorso che favorisce il confronto e il dialogo, cioè la trasformazione delle emozioni in pensieri comunicabili. Le modalità per invitare ai gruppi genitori, insegnanti, educatori professionali sono molte e diversificate, in quanto differenziate sono le loro capacità di cogliere il messaggio.

Una prima modalità consiste in un messaggio generale alla popolazione attraverso i mass-media e tre tipi di pieghevoli che cercano di parlare, pur da lontano, ai bisogni degli adulti. Una seconda modalità consiste nell'incontrare genitori e insegnanti all'interno delle scuole per far fare loro una breve ma significativa esperienza relazionale con gli operatori dei Centri età evolutiva, in modo da poter parlare più direttamente sui bisogni degli adulti educatori. La terza modalità parte invece da una relazione più personalizzata con l'utente, sia esso il genitore dei bambini che frequentano i Laboratori o anche il genitore che chiede la consulenza educativa o, infine, l'insegnante che invia ai servizi dei Centri età evolutiva i suoi alunni e i loro genitori.

Il compito manifesto dei dispositivi, cioè l'osservazione del bambino in relazione, pur essendo comune in tutti i tipi di gruppo, si va differenziando nel tempo.

Nel gruppo con tutta la comunità educante «Sapere per prevenire» si dichiara più esplicitamente di lavorare sul processo che porta il bambino dalla dipendenza all'autonomia. Nel gruppo con gli insegnanti/educatori «Educare insieme» si va analizzando il nodo problematico dell'autorità che, favorendo la dipendenza nell'allievo, mette in moto il processo di apprendimento. Nel gruppo con madri e padri «Spaziogenitori» si pone al centro la questione del rapporto tra famiglia e mondo esterno, sia esso rappresentato dalla scuola o dal tempo libero o ancora dalle amicizie.

Favorire l'indipendenza, esercitare la dissimmetria e sostenere il passaggio alla realtà extrafamiliare sembrano oggi i principali punti di urgenza, cioè i più inquietanti nodi con-

flittuali, vissuti dagli adulti che si occupano di educare il bambino e il ragazzo.

La comunità educante, nel suo insieme, non riesce infatti a sviluppare una salda dipendenza dei ragazzi dalla quale far derivare una loro salda autonomia. Gli insegnanti, a loro volta, faticano ad assumere una funzione di solida autorevolezza che permetta all'alunno di affidarsi e lasciar passare ciò che gli viene proposto di apprendere. E infine la famiglia è molto preoccupata dal come munire di risorse i figli per consentire loro di avventurarsi da soli nel mondo esterno.

È allora a partire da questi vertici problematici della relazione educativa che si invitano i diversi partecipanti a mettersi in di-

scussione per riscoprire e riutilizzare le proprie capacità educative nel processo di formazione dei bambini e dei ragazzi.

Il compito dei gruppi per gli adulti è di far in modo che ogni partecipante indaghi sulla propria relazione educativa per divenire più consapevole di cosa egli veicoli di sé e del proprio mondo interno, incidendo così in modo cruciale nella costruzione dell'identità dei bambini e dei ragazzi con i quali interagisce.

L'obiettivo di questi gruppi è allora offrire ai bambini rapporti sempre più soddisfacenti, ma è anche divenire, come operatori della prevenzione, sempre più consapevoli degli impedimenti che ostacolano l'occuparsi e il sostenere la maturazione dei ragazzi.

Il contenitore dell'esperienza

Il gruppo viene costituito entro una rigorosa cornice spazio-temporale. La definizione del compito e la differenza dei ruoli tra coordinatore e partecipanti fanno parte integrante dell'inquadramento iniziale.

Se l'intento comune è dunque «trovare la vita», è necessario creare uno spazio e un tempo «diversi» dalla vita quotidiana e tale «diversità» può essere determinata solo dall'esercizio di competenze complementari specifiche, presenti naturalmente anche altrove, ma li esaltate come protagoniste⁽³⁾.

Genitori ed educatori, a partire dalla concreta esistenza del limite imposto dal setting, vivono l'angoscia dell'affidarsi al conduttore che lo ha determinato e che ne chiede il rispetto. L'adulto che non è in grado di fronteggiare emotivamente una dipendenza matura dal setting è lo stesso adulto che, nella relazione con i bambini, nega, espelle e quindi ricaccia con forza addosso ai piccoli ciò che essi provano quando vivono la dipendenza.

Le modalità relazionali degli educatori che partecipano ai gruppi permettono al coordinatore di osservare come operi il pensiero dell'adulto nella sua funzione di contenitore delle paure dei bambini, che, inevitabilmen-

te, si trovano a sperimentare la dissimmetria con i grandi. È a partire dal rapporto tra come gli adulti sanno affrontare la dipendenza e come sanno quindi chiederla al bambino che il coordinatore trova poi strategie per far evolvere la capacità degli educatori di farsi carico delle paure, rabbie e ansie che si innestano a partire dal legame tra genitore e figlio e tra insegnante e alunno.

I genitori raccontano di figli che non ascoltano, che sfidano in continuazione, che mettono alla prova ogni dettame e trasgrediscono ogni limite. Anche gli insegnanti narrano di allievi incontenibili, poco obbedienti e per nulla rispettosi, spesso ingovernabili e perciò disattenti e incapaci di apprendere. Tutti gli educatori affermano dunque la loro impotenza di fronte a queste modalità relazionali dei ragazzi. Ma, nei gruppi, sono gli stessi adulti che sperimentano direttamente i loro conflitti con le regole, la dissimmetria e i limiti. Spesso infatti non li tollerano oppure vi si assoggettano malamente. Il principio del piacere pare non lasciare spazio nemmeno in loro al prin-

⁽³⁾ Giaconia G., Pellizzari G., Rossi P., *Nuovi fondamenti per la tecnica psicoanalitica*, Borla, Roma 1997, p. 38.

cipio della realtà. E se gli adulti non posseggono la consapevolezza che non si è mai del tutto liberi, come potranno mai trasmettere ai bambini l'esperienza del limite?

È allora grazie all'analisi, all'interpretazione e alla segnalazione delle modalità con cui vanno intrecciandosi le relazioni tra i partecipanti e di tutti loro con il coordinatore che genitori e insegnanti comprendono cosa c'è di irrisolto nel loro modo di esercitare la funzione dissimmetrica nei confronti del bambino. Sono dunque le modalità con le quali viene espresso il conflitto con la dissimmetria che entrano in gioco nel gruppo, che fanno parlare o agire i diversi adulti e che esplodono nei sentimenti che legano i partecipanti al coordinatore. Queste ansie, affrontate nel percorso gruppale e nel saldo contenitore dell'esperienza, aiutano genitori, insegnanti ed educatori a prendere coscienza delle emozioni che il rapporto con il bambino muove dentro di loro e li porta così ad affrontare il compito più complesso del gruppo.

La relazione educativa è allora possibile a partire dalla disimmetria tra chi si assume il compito di favorire un processo di crescita e chi ne usufruisce. È la posizione dissimmetrica dell'adulto educatore che permette l'empatia, il contenimento, la comprensione, il sostegno, l'approvazione, l'incitamento, l'autonomia e, infine, l'indipendenza del bambino e del ragazzo. Ma è proprio questa diversità di posizione la causa dei conflitti, delle paure e delle angosce.

La differenza dei ruoli, segnata dalla posizione assunta dal coordinatore, mette in rilievo come un processo di crescita e di cambiamento evolutivo sia possibile solo a partire dalla presenza di chi si pone nell'atteggiamento di comprendere cosa succede nel gruppo, di favorirne la relazionalità e di segnalare, al momento opportuno, ciò che ostacola lo sviluppo del compito. Ma il coordinatore, con il suo stare in una posizione dissimmetrica rispetto ai partecipanti, suscita in loro rabbia e odio, attiva magiche attese per la soluzione dei problemi e mette in moto allean-

ze tra sottogruppi o tra coppie che si uniscono per dimostrare la sua inutilità.

L'attacco che i partecipanti fanno al ruolo del conduttore veicola allora la loro difficoltà ad accettare di assumere una posizione dissimmetrica rispetto al bambino. Il desiderio di poter portare l'operatore dalla propria parte, facendogli perdere la funzione di conduttore dell'esperienza, è tanto forte nei partecipanti quanto è prepotente il loro desiderio di poter annullare la differenza di posizione tra l'adulto che è responsabile della crescita dei ragazzi e il bambino che, proprio perché si trova in una situazione di apprendimento, ha invece il diritto di usufruirne.

Il bambino non è maturo, capace e saggio di per se stesso, ma lo diviene grazie al lavoro educativo dell'adulto. I ragazzi non sono sapienti, giudiziosi e assennati in se stessi, ma lo possono diventare proprio grazie alla capacità generativa di genitori e insegnanti. Come il bambino, del quale lamentano il poco ascolto, gli attacchi, la disobbedienza e lo scarso rispetto delle regole, i partecipanti esternano nel gruppo proprio questi atteggiamenti infantili.

L'attacco al setting, cioè la sfida alle regole decise arbitrariamente e prefissate dal coordinatore, ma che permettono di contenere l'esperienza del gruppo, sembra veicolare tutta l'angoscia che vivono le parti più bambine dell'adulto nel sentirsi limitate. Emerge così tutta la paura dei partecipanti di accettare qualcuno che sancisca che c'è chi decide delle cose e c'è chi invece deve rispettarle.

Contemporaneamente alla paura di mettersi nelle mani di qualcuno e alla rabbia che questo timore suscita, prende forma l'incapacità che questi adulti hanno di prendere delle decisioni nei riguardi dei bambini per il terrore di essere attaccati e di sentirsi sviliti e denigrati, così come essi stessi fanno e sentono nella relazione con il coordinatore del gruppo.

La paura dei partecipanti di non essere amati, così come essi stessi non riescono ad amare chi impone loro qualcosa, rileva la crisi in cui affonda la loro incapacità di esercitare

autorevolezza, cioè di frustrare senza mortificare e di impedire senza, per questo, perseguire. I conflitti che i genitori e gli insegnanti attraversano nell'accettare il contenitore dell'esperienza segnalano infatti l'angoscia di dover essere, a loro volta, autorevoli, saldi e contenitivi nei confronti dei piccoli.

Le ansie, fatte emergere dalla cornice rigorosa in cui l'esperienza prende forma, se accolte e comprese dal coordinatore, trovano la possibilità di evolversi in atteggiamenti più maturi, capaci cioè di accettare una posizione di dipendenza per poter apprendere. Questo processo permette agli adulti, a specchio dell'agire del coordinatore, di introiettare un modello relazionale dissimmetrico che diventa aiuto alla crescita dei piccoli.

L'analisi dei vissuti porta infatti i partecipanti a poter riutilizzare, nella quotidiana relazione con i ragazzi, la propria autorevolezza, la necessità di dare regole e la capacità di comprendere la difficoltà dei figli e degli alunni di accettarle. Questa presa di coscienza porta poi gli stessi genitori e insegnanti a poter offrire ai bambini dei contenitori solidi e degli adulti saldi.

È questa modalità relazionale dell'adulto che garantisce al piccolo la possibilità di crescere, di appropriarsi cioè della capacità di vivere una dipendenza matura.

L'idea dominante in molti educatori è che la relazione migliore con il bambino si può instaurare nell'eguaglianza, nella libertà e nell'assenza di frustrazioni. Questa parte illusoria e ideologica va, piano piano, dissolvendosi nell'esperienza che il coordinatore permette al gruppo di vivere e lascia via via affiorare l'idea più realistica che solo nella dissimmetria c'è la possibilità di evolvere e di cambiare, cioè di apprendere e di crescere. Il limite e la differenziazione dei ruoli diventano così per padri, madri e docenti dei punti di partenza irrinunciabili per poter esercitare la loro funzione educativa.

Il contenitore esterno del gruppo, intrecciandosi con il contenitore mentale del coordinatore, può quindi essere lo stimolo per aiutare i partecipanti ad assumere funzioni adulte nei confronti del bambino. Esse sono costituite dalla capacità dell'educatore di contenere nello spazio e nel tempo, oltre che nella sua mente, gli affetti dei piccoli.

L'oggetto trasformativo

Un interrogativo sembra attraversare tutti i coordinatori dei gruppi che incontrano l'adulto educatore: «Cosa cercano madri, padri, educatori e insegnanti chiedendo di partecipare ai gruppi?».

La ricerca di una risposta fa emergere l'ipotesi che genitori ed educatori cerchino un'esperienza trasformativa. Gli adulti sentono infatti la necessità di un contenitore fisico e mentale nel quale poter trasformare ciò che inesperto, inascoltato, non detto e perciò pesante, opprimente e insoluto pervade le loro vite. Gli educatori sono allora alla ricerca di un posto dove vengono accolte emozioni, paure e incertezze della vita familiare e scolastica per essere trasformate in pensieri utilizzabili nella funzione educativa.

I partecipanti ai gruppi si avvicinano all'esperienza carichi del desiderio e della paura di sentire accolte queste loro preoccupazioni «qualsiasi» e chiedono che venga data dignità di ascolto a ciò che, quotidianamente, devono affrontare per potersi occupare di figli e alunni. Genitori ed educatori domandano quindi di essere ascoltati e accompagnati a comprendere ciò che vivono. Sentono infatti un urgente bisogno di poter depositare le loro inquietudini nella mente di un operatore capace di accoglierle, contenerle e restituirle arricchite di significato.

Questa operazione trasformativa richiede pertanto la disponibilità dell'operatore di lasciarsi inoculare le ansie dei genitori e degli educatori per recepire non soltanto ciò che

avviene nella loro mente, ma anche per indurre in essa evoluzioni positive. Genitori e insegnanti hanno bisogno di collocare le sensazioni e le emozioni sgradevoli, che i bambini procurano loro, in un contenitore mentale disposto ad accogliere questi sentimenti.

È quindi grazie alla funzione del coordinatore che imparano, nel percorso, a non evacuare ciò che li fa soffrire e a raggiungere la capacità di tollerarlo e comprenderlo. Gli adulti infatti, per non soffrire, chiedono inizialmente che venga accolto nel modo più rapido possibile ciò che desiderano allontanare da sé perché troppo doloroso. L'operatore, offrendo uno spazio interno dove queste tormentose sensazioni vengono raccolte, dapprima le fa risuonare dentro di sé per comprendere cosa esse evocano, poi, ricercando inediti legami tra questi pensieri angoscianti e la realtà, non solo ridà voce e significato all'emotività, ma crea anche dei ponti tra i vissuti interni e quelli esterni.

Questa capacità di legare i pensieri sviluppa infatti la «curiosità» degli educatori che diviene nutrimento per il loro pensare. Il confronto tra i partecipanti porta infatti ad analizzare ogni questione e a poter mettere in luce, grazie all'apporto degli altri componenti del gruppo, quegli aspetti che non si erano pensati prima. Il farlo insieme ad altri permette inoltre di contenere la paura di percorrere inedite piste di pensiero, di incontrare scoperte e verità prima inesprimibili e di sostare nelle incertezze e negli interrogativi senza cercare di chiudere velocemente la ricerca per non permanere in queste zone di dubbio e di nebbia.

Il collegare, annodare, integrare e relazionare pezzi sembrano allora delle funzioni

fondamentali della mente dell'operatore per rimettere in movimento, nei genitori e negli insegnanti, quei processi di pensiero che permettono di sostituire l'evacuazione di ciò che è doloroso con la comprensione di ciò che, invece, suscita preoccupazione.

Gli adulti vengono aiutati a non sentire che la colpa è tutta degli altri, che cioè i figli, gli alunni, i mariti e i colleghi sono solo cattivi, incomprensivi, ingiusti, in una parola, persecutori. Questa modalità di pensiero li lascerebbe infatti paralizzati di fronte alla vita, che rimarrebbe così totalmente in mano al fare altrui. Genitori e insegnanti vengono allora motivati e sostenuti ad assumere un atteggiamento di ricerca. Ed è proprio questo nuovo modo di comportarsi che li porta a pensare e a scoprire cosa temono nel rapporto con l'altro, come possono fargli spazio al loro interno e cosa contengono i sentimenti provocati dal contatto con il bambino, il ragazzo e gli altri adulti che si occupano del rispettivo figlio e alunno.

Nel gruppo avviene una trasformazione del modo di leggere i sentimenti provocati dalle relazioni che si instaurano e si vivono al suo interno. Ed è attraverso questa esperienza di cambiamento vissuta nel gruppo che gli adulti, in seguito, imparano a utilizzare la nuova modalità di lettura dei vissuti anche per accogliere i sentimenti e le emozioni che provengono dai bambini e dai ragazzi con cui si rapportano giornalmente.

Il vivere sentimenti anche dolorosi e ansiosi non diviene più motivo di rabbia, fuga, angoscia, attacco ai legami, che è anche attacco al pensiero, bensì strada maestra per comunicare.

Leggere i significati

Una questione rimane aperta: che cosa caratterizza l'incontro delle persone con il coordinatore del gruppo per dare avvio a un processo evolutivo?

Il processo mentale necessario per fare

emergere i pensieri dell'adulto, per incontrarli senza scappare e per mettere in moto il procedimento trasformativo è infatti incerto, articolato e, quindi, complesso.

L'elemento narrativo è il perno sul quale

coordinatori e gruppo mantengono fermo il presupposto che lo scambio abbia come obiettivo quello di favorire la crescita dei bambini e dei ragazzi.

Il punto di partenza è un adulto che narra le sue esperienze personali con i bambini e i ragazzi. Sono storie di vita quotidiana, racconti di «fatti» di tutti i giorni, rappresentazioni di eventi semplici e ricorrenti. Gli adulti ci parlano di mogli, mariti, figli, alunni, genitori, capi, lavoro... in breve della «sostanza» della vita. Ma quanto queste narrazioni contengono il mondo relazionale in cui è immerso il bambino?

L'operatore, all'apparire del racconto, si chiede: «Perché questo genitore, insegnante o educatore narra proprio questo vissuto? Quale sentimento glielo ha fatto venire in mente proprio in questo momento? Che cosa vuole dirmi della sua relazione con il bambino attraverso questo fatto? Cosa contiene questo episodio di quello che sta succedendo tra me e lui?», e inizia così a indagare su quali emozioni contengano i racconti.

È necessario quindi analizzare ripetutamente le scene che il narrante evoca. L'operatore infatti non solo osserva più e più volte ciò che ogni racconto veicola della relazione dell'adulto con il bambino, ma si interroga anche su ciò che compare del Sé dell'adulto che è stato bambino e ancora guarda la parte piccola, immatura e fragile del genitore o dell'insegnante che entra in rapporto con lui, cioè con qualcuno che sta svolgendo una funzione da «grande».

I personaggi messi in scena allora, così come le situazioni narrate da madri, padri e docenti, contengono sempre tutti questi aspetti della relazionalità. Ad esempio, il marito esigente, papà che non si cura di comprendere il figlio, che compare in molti racconti dello «Spaziogenitori», non è allora solo il coniuge, ma è anche la rappresentazione del proprio padre autoritario dell'infanzia, è ancora l'espressione della percezione dei vincoli familiari attuali e passati ed è infine l'esplicitazione del proprio legame con il coordinatore sfidato e temuto. In questa figura e

CENTRO STUDI REGIONALE SALUTE MENTALE
AZIENDA SERVIZI SANITARI N° 1 TRIESTINA
DIPARTIMENTO DI SALUTE MENTALE

FRANCO BASAGLIA LA COMUNITÀ POSSIBILE

I° Convegno Internazionale per la Salute Mentale

Trieste 20-24 ottobre, 1998
Stazione Marittima

Troppo a lungo la deistituzionalizzazione dei manicomi non si è accompagnata alla deistituzionalizzazione della psichiatria; non c'è riabilitazione senza la riabilitazione della psichiatria, senza la critica dei suoi fondamenti.

Su questa affermazione concordano esperienze storiche nate all'interno e all'esterno del manicomio, in paesi ricchi e in paesi poveri di tutto il mondo. Perché tutto questo si sviluppi occorre la forza di movimenti sociali e d'opinione, il protagonismo dei pazienti e un lungo processo autocritico delle corporazioni professionali.

A 20 anni dall'approvazione della legge 180, operatori, utenti, cittadini, amministratori, uomini di cultura si riuniscono a Trieste per discutere del futuro della salute mentale.

Con la collaborazione del C.E.D.E.P.
Comité Européen: Droit, Ethique et Psychiatrie

Segreteria scientifica:
Giuseppe Dell'Acqua, Franco Rotelli
Segreteria organizzativa:
Carmen Roll: tel. (39) 40 3997359,
fax (39) 40 3997353
e-mail: congress@dsm.trieste.it
<http://www.dsm.trieste.it>

nelle sua gesta sono allora condensati tutti i legami relazionali.

Il capo di istituto che compare nei gruppi degli insegnanti dell'«Educare insieme» non è solo il direttore didattico o il preside, ma è anche il personaggio che consente di mettere in scena i conflitti con chi detiene più potere e che l'insegnante non ha ancora risolto nell'evolversi della sua vita personale. Il capo di istituto chiamato in causa segnala infatti non solo come l'educatore vive quella parte di sé che deve esercitare l'autorità con il bambino, ma anche come rappresenta il suo vincolo con la sua famiglia percepita come detentrica dell'autorità. Il direttore o il preside, messi in scena dal gruppo, rappresentano inoltre per gli utenti la percezione dei maestri che ciascuno ha avuto nella sua vita ed evidenziano anche i legami che ciascuno ha con il coordinatore, vissuto come l'autorità del gruppo. In questa figura e nei sentimenti che essa suscita sono allora contenuti tutti i vissuti relazionali dei partecipanti.

Quello che ne consegue è che gli episodi raccontati nei gruppi non sono significativi in se stessi, ma lo diventano a seconda dell'investimento che l'operatore fa su di loro. È infatti la capacità del coordinatore di considerare i vissuti raccontati come eventi che veicolano il modo del narratore di rappresentarsi la sua relazione con il bambino e di raccontarla nella sua relazione con l'operatore che li fa diventare campi di indagine e di ricerca e momenti evolutivi e di cambiamento.

Queste storie, accolte come prodotti significativi, vengono allora assunte come rappresentazioni che contengono, in modo condensato, le identificazioni degli adulti educatori. Genitori e insegnanti, quando scelgono un episodio da raccontare, sono infatti immersi in un complesso clima relazionale. Esso è costituito dal gruppo, che evoca la struttura familiare, dalla relazione con il coordinatore, che ricorda il proprio genitore, e dai rapporti tra i partecipanti, che richiamano le relazioni fraterne. Questi legami relazionali, emotivamente presenti in situazione, determinano la scelta del racconto e ne informa-

no il contenuto. Ogni episodio perciò contiene la rappresentazione di questo intreccio relazionale così come l'adulto lo vive e quindi lo trasmette al bambino.

Si potrebbe dire che i racconti assomigliano a dei sogni che contengono dei messaggi veicolati dall'interazione creativa tra la forma simbolica linguistica e la forma simbolica plastica.

L'idea di assimilare i racconti apparsi nei gruppi al sogno si avvale in particolare del pensiero di C. Bollas che, nel lavoro terapeutico, mette in evidenza come la scelta narrativa del paziente contenga la condensazione di elementi transferali e produca risonanze controtransferali che possono dare avvio ad analisi e *insight* paragonabili a quelli del sogno. In questo senso egli afferma:

È importante capire che l'oggetto narrativo in una posizione di transfert può essere metafora di una parte del Sé o del proprio analista (...). La comprensione del racconto del paziente, come metafora dell'affermazione del Sé e dell'oggetto, è una parte importante del lavoro con il transfert ⁽⁴⁾.

Punto di riferimento nel passaggio dal pensiero clinico a quello gruppale è quindi D. Anzieu, che paragona direttamente il gruppo al sogno.

Ogni situazione di gruppo è vissuta come realizzazione immaginaria del desiderio e, allo stesso tempo, come sorgente di angoscia. Il gruppo, come il sogno, come il sintomo è in ciascuno dei suoi episodi l'associazione di un desiderio e di una difesa. I soggetti umani vanno ai gruppi nella stessa maniera in cui durante il sonno entrano in un sogno. Dal punto di vista della dinamica psichica, il gruppo equivale al sogno ⁽⁵⁾.

È parso allora interessante poter giocare con le immagini messe in scena nel gruppo dai partecipanti potendole assimilare a immagini oniriche. Il loro significato, come nei sogni, è perciò nascosto, celato, condensato e anche rovesciato. La loro veste apparente è semplice, spesso anche banale. È necessario allora fermarsi ad analizzare questi racconti per poter svelare le emozioni che essi con-

⁽⁴⁾ Bollas C., *L'ombra dell'oggetto*, Borla, Roma 1989.

⁽⁵⁾ Anzieu D., *Il gruppo e l'inconscio*, Borla, Roma 1976.

tengono. Il prenderli infatti per ciò che esplicitamente manifestano rischia di lasciare incompreso il loro significato più vero e, pertanto, di rinunciare a comprendere la mente che li ha prodotti.

I coordinatori dei gruppi stanno esplorando diversificate modalità per poter accogliere questi racconti-sogno e rimmetterli in campo, per investirli di pensieri che ne dipanino il significato e per poter infine promuovere, a partire da questo investimento-svelamento, un reale cambiamento.

Tre sembrano le linee di sperimentazione. La prima la incontriamo nel «Sapere per prevenire» e suggerisce un'analisi ripetuta dei possibili molteplici significati dei racconti dei partecipanti.

La seconda compare nell'«Educare insieme» e utilizza il gioco dei ruoli per rimettere in scena le emozioni apparse nelle narrazioni.

La terza propone, nello «Spaziogenitori», il racconto di «fiabe» che presentificano, danno forma e divengono oggetto concreto che veicola il «bambino in relazione».

Il racconto-interpretazione, messo in campo dall'operatore, rappresenta quindi l'oggetto trasformativo che è, sempre e comunque, una metafora di ciò che attraversa la relazione. La sua costruzione richiede allora un importante lavoro con il transfert e il controtransfert.

Da questo lavoro mentale emerge il racconto interpretativo, che è uno spazio narrativo creato dall'operatore in cui egli stesso e l'adulto educatore debbono poi vivere insieme. Nella costruzione di questo spazio diventa necessaria la capacità di leggere i significati emotivi veicolati dai racconti-sogni per permettere che, nell'intreccio di queste diverse narrazioni, possa avvenire il processo trasformativo.

La centralità del racconto sul figlio e sull'alunno e l'importanza della storia del proprio essere stati bambini e del proprio viverli come piccoli favoriscono allora il perseguimento del compito di prevenzione del disagio minorile nei gruppi per gli adulti proprio perché, all'interno di questi dispositivi

gruppali, si opera un intervento trasformativo delle parti immature degli utenti.

Sono proprio queste parti non cresciute di mamme, papà e insegnanti che, evolvendosi, possono modificare il campo relazionale nel quale i bambini e i ragazzi crescono.

È allora a partire da queste piste di pensiero che la ricerca continua.

BIBLIOGRAFIA

Bibliografia sui gruppi

- Anzieu D., *Il gruppo e l'inconscio*, Borla, Roma 1976.
 Bauleo A., *Ideologia, gruppo e famiglia*, Feltrinelli, Milano 1978.
 Bion W. R., *Esperienze nei gruppi*, Armando, Roma 1980.
 Bleger J., *Psicoigiene e psicologia istituzionale*, Laetana, Loreto 1989.
 Devereux G., *Dall'angoscia al metodo nelle scienze del comportamento*, Istituto dell'Enciclopedia Italiana G. Treccani, Roma 1984.
 Freud S., *Psicologia delle masse e analisi dell'Io*, Bollati Boringhieri, Torino 1988.
 Grinberg L., Grinberg R., *Identità e cambiamento*, Armando, Roma 1976.
 Meltzer D., *Il processo psicoanalitico*, Armando, Roma 1993.
 Pichon Riviere E., *Il processo grupale*, Laetana, Loreto 1988.

Bibliografia sulla funzione educativa

- Berto F., *I bambini vanno a scuola. Trepidazioni, attese, paure*, Armando, Roma 1997.
 Berto F., Scali P., *Essere fratelli. Scontri e incontri*, Armando, Roma 1997.
 Berto F., Scali P., *Paure. Bambini spaventati*, Armando, Roma 1997.
 Canciani D., Sartori P., *Dire fare giocare. Il gioco come spazio di crescita*, Armando, Roma 1997.
 Freud A., *Lezioni ad Harvard*, Cortina, Milano 1991.
 Winnicott D. W., *Sviluppo affettivo e ambiente*, Armando, Roma 1983.
 Winnicott D. W., *Il bambino e il mondo esterno*, Giunti, Firenze 1983.
 Winnicott D. W., *Gioco e realtà*, Armando, Roma 1992.
 Klein M., *Scritti*, Bollati Boringhieri, Torino 1978.
 Losavio M., *Silenzi e parole. I linguaggi dei ragazzi*, Armando, Roma 1997.
 Scali P., *I sì e i no. Concedere o proibire*, Armando, Roma 1997.