



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

**Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e
Psicologia Applicata - FISPPA**

Corso di laurea Magistrale in Psicologia Clinico-dinamica

Tesi di laurea Magistrale

**L'impatto dell'esperienza nella formazione accademica tra
l'onirico e la veglia: un'indagine qualitativa attraverso il
grande e il piccolo gruppo durante un corso universitario**

**The impact of experience in academic formation between the dreamlike
and wakefulness: a qualitative analysis through Large and Small group
during a university course**

Relatore

Prof. Angelo Silvestri

Correlatrice

Dott.ssa Alessandra Furin

Laureando: Zardini Marco

Matricola: 2050497

Anno Accademico 2022/2023

INDICE

INTRODUZIONE	5
CAPITOLO 1: INQUADRAMENTO TEORICO.....	11
1.1 La matrice	11
1.1.1 Formazione in gruppo	14
1.1.2 Formazione al gruppo.....	18
1.2 Gruppi esperienziali	23
1.2.1 Gruppi di Dreamtelling	25
1.2.2 Gruppi Cinema	28
1.2.3 Gruppi di Osservatori	31
1.3 Il gruppo come sogno	36
1.4 Il gruppo allargato.....	39
1.4.1 L'attraversamento di gruppi.....	43
CAPITOLO 2: LA RICERCA	49
2.1 Obiettivi e ipotesi.....	49
2.2 Metodo	50
2.2.1 Procedura.....	50
2.2.1.1 La Griglia Osservativa.....	52
2.2.2 Materiali e Strumenti.....	56
2.2.2.1 Intervista semi-strutturata	57
2.2.2.2 Questionario	59
2.2.2.3 Gruppi riflessivi.....	60
CAPITOLO 3: RISULTATI.....	63
3.1 Intervista semi-strutturata	63
3.2 Questionario.....	71

3.3 Gruppi riflessivi	75
3.4 Gruppo osservatori.....	77
3.5 Confronto tra strumenti.....	81
CAPITOLO 4: DISCUSSIONE	85
4.1 Impatto dell'esperienza sulla formazione	85
4.2 Vissuti nel gruppo classe.....	88
4.3 Vissuti nei gruppi esperienziali	90
4.4 Osservazione: osservare ed essere osservati	95
4.5 Impatto del Dreamtelling sulla matrice formativa	99
CONCLUSIONE	103
BIBLIOGRAFIA	107
APPENDICE 1	113
APPENDICE 2	115

INTRODUZIONE

“All’interno di un percorso formativo analiticamente orientato spesso il gruppo si pone soggetto e al contempo come oggetto della formazione, permettendo di verificare nel qui ed ora dell’esperienza quanto viene sostenuto teoricamente e aiuta a tollerare l’incertezza della forma e dei confini, attraverso il costituirsi di spazi transizionali non solo fra mondo interno ed esterno ma anche tra diverse teorie”
(Corbella, 2003, p.337).

Questo lavoro nasce dall’incontro tra teoria e pratica che si è concretizzato durante il corso di Psicodinamica dei Gruppi e delle Istituzioni, tenutosi il corrente anno accademico all’interno del corso di laurea magistrale in Psicologia Clinico-Dinamica dell’Università degli Studi di Padova. L’idea portante che permea l’intero scritto riguarda l’importanza di avere la possibilità di sperimentare, attraverso l’esperienza diretta, i costrutti teorici dell’insegnamento per poter sviluppare una matrice formativa in grado di motivare ad apprendere suscitando curiosità ed interesse, in linea con gli obiettivi formativi che sono stati proposti dal docente. Con matrice formativa, o di apprendimento, si fa riferimento al costrutto di matrice dinamica proposto da Foulkes (1991); quest’ultima può essere più specificatamente descritta sulla base dello scopo per il quale il gruppo è istituito, ad esempio definibile come matrice terapeutica se si tratta di un gruppo di psicoterapia o matrice esplorativa nel caso di un gruppo di ricerca. In questo lavoro si fa riferimento a una matrice formativa relativa a un gruppo di studenti in ambito accademico, finalizzata all’apprendimento di teorie e metodologie ad orientamento gruppoanalitico inerenti al gruppo e alle istituzioni. Per rendere il corso pragmatico, accentuarne gli aspetti esperienziali e far sperimentare le differenze tra il grande gruppo e il piccolo gruppo interattivo, il professore ha istituito tre tipologie di gruppi extra-didattici distinti a cui hanno preso parte la quasi totalità degli studenti: due gruppi di Dreamtelling, un gruppo di osservatori e un gruppo di cinema.

Questo lavoro si propone di valutare l'importanza dell'esperienza nella formazione e di indagare quali sono il ruolo e l'impatto del gruppo come strumento in questo processo. Il corso stesso è pertanto stato utilizzato come esempio, vissuto direttamente, di un gruppo con specifiche caratteristiche, inserito in un campo istituzionale, finalizzato a favorire l'apprendimento di conoscenze e competenze sulle dinamiche gruppalì. La matrice formativa è in questa prospettiva sia lo strumento attraverso cui perseguire l'obiettivo generale del corso sia il principale oggetto di osservazione, riflessione e studio: vi è stato un processo di apprendimento del gruppo, nel gruppo e attraverso il gruppo stesso. Una matrice in cui vi è possibilità di fare esperienza e, al contempo, di significarla. Questo non è peculiare del solo corso in questione, ma richiama al più ampio lavoro dell'intera disciplina, incarnata da persone che aiutano altre a significare la loro esperienza. Il compito di ricucire e dare un significato agli eventi della propria vita senza farseli scivolare addosso e senza che siano essi a possedere l'individuo rappresenta lo sfondo sul quale si posizionano lo psicologo e i suoi interventi.

La formazione non si limita all'apprendimento di costrutti, che possono infatti spesso risultare freddi per la mancanza di legame con chi li apprende, né riguarda la sola capacità di assimilare teorie e informazioni. La formazione è un processo vivo, interattivo, il quale richiede che le teorie vengano assaggiate per un duplice motivo: da un lato per l'utilità e i risvolti pragmatici necessari allo svolgimento della futura professione e, dall'altro, per la possibilità di comprendere che i costrutti teorici derivano da osservazioni sul campo, esperienziali o cliniche che siano. La natura degli artefatti teorici che vengono affrontati non deriva da pure astrazioni o estrazioni di materiale vuoto, né tantomeno da elaborazioni filosofiche, ma risulta essere il frutto di un lavoro razionale che parte dall'osservazione degli eventi e dell'oggetto di studio (Semi, 2011), dalle riflessioni sui problemi che si incontrano nella quotidianità con il tentativo di darvi una soluzione. Lo studio e le teorie sui gruppi nascono appunto dalla complessità e dalla problematicità che essi generano, con un tentativo di organizzare sotto forma di conoscenza una caratteristica sociale umana. D'altro canto, la formazione non è nemmeno solo esperienza empirica o

acquisizione di buone pratiche. La capacità di padroneggiare la teoria mettendola in dialogo con la pratica e l'esperienza empirica rappresenta il principale obiettivo da perseguire attraverso la propria formazione: “indipendentemente dallo specifico scopo formativo, il rischio può essere o quello di una eccessiva astrazione teorica o quello di un eccessivo riduzionismo empirico ugualmente pericoloso: anche in questo caso ci viene in aiuto lo strumento fondamentale della dialettica che ci permette di mantenere appunto un rimando continuo e costruttivo fra i due estremi” (Corbella, 2003, pag. 331).

Il termine gruppo (derivato dal germanico *kruppa*, massa arrotondata) aveva originariamente il significato di nodo ed è passato poi ad indicare un insieme di elementi distinti, ma riuniti in modo da comporre una totalità (Neri, 2009). Nel corso degli anni e con lo sviluppo della disciplina gruppoanalitica vi è stato un passaggio da “una visione che considera il gruppo come un certo numero di persone riunite (una pluralità tenuta insieme da un capo o da un ideale) a una visione che valorizza la sua unità” (Neri, 2017); questo passaggio è stato effettuato da Bion e Foulkes, a partire dalle influenze della psicologia della Gestalt e di Lewin, e dagli studi sulle reti neurali, per arrivare a una concezione di gruppo come un tutto, un’entità che esiste di per sé, indipendente dagli individui che lo compongono. Per quanto riguarda la sua fenomenologia, il gruppo può essere definito in modo essenziale: “è infatti sufficiente che quattro o più individui siano compresenti nello stesso luogo e in condizione di comunicare fra loro senza mediazioni, attraverso tutti i quattro canali comunicativi disponibili (verbale, mimico volontario, mimico involontario e viscerale) perché si attivino i meccanismi mentali automatici ed inconsci [...] e si manifestino i fenomeni propri del gruppo” (Silvestri e Ferruzza, 2012). Nel corso dei loro studi accademici quasi tutti gli studenti frequentanti il corso non avevano mai incontrato il gruppo, sia in termini esperienziali che in termini didattici. È importante fare una precisazione rispetto all’assenza di esperienza di qualche forma di gruppaltà. Questa nozione è imprecisa nella misura in cui la consapevolezza prende parte nell’esperienza cosciente; nel corso della vita ogni essere umano fa esperienza di gruppo, si è inseriti all’interno di gruppi fin dall’infanzia, dalla famiglia agli amici, dalla scuola

allo sport. Vi sono dei gruppi che vengono riconosciuti come tali e altri che rimangono invece taciuti, denegati. All'interno dell'istituzione Università, ad esempio, è molto facile cadere nell'errore di non percepire gli studenti frequentanti di un corso come un gruppo e, piuttosto, assumere la tendenza a considerarli come un aggregato di individui che condividono uno stesso scopo, comune ma individuale. È interessante notare come anche nel nostro vocabolario vi sia questo aspetto denegatore del gruppo in ambito accademico: non vi sono sostantivi specifici che definiscano quello che in questo lavoro verrà chiamato gruppo classe, mentre esistono una serie di vocaboli che avallano una visione prettamente individualistica come studente, collega, compagno. I gruppi sono presenti sempre, sono un fenomeno trasversale e ubiquitario di cui tutti fanno esperienza, anche in modo non cosciente: è il passaggio di presa di consapevolezza del “conosciuto non pensato” (Bollas, 1987) che permette una formazione profonda, maggiormente partecipata ed emotivamente coinvolta; allo stesso tempo, a fianco degli aspetti formativi, il rendersi conto di quello che è sempre stato lì, di una verità inconscia sotto i nostri occhi attiva una posizione difensiva in risposta alla ferita narcisistica subita (Kaës, 1985, 1987).

La presente ricerca nasce a seguito di una proposta avanzata da Robi Friedman di poter partecipare al simposio internazionale di Belgrado tenuto dalla Gasi (“Group Analysis Society International”) con una presentazione che riguardasse il Dreamtelling in termini esperienziali (Friedman, 2002, 2008, 2019). A tale richiesta è stato deciso di rispondere proponendo un progetto che, a partire dall'esperienza di Dreamtelling fatta durante il corso appena concluso, valutasse l'impatto formativo di questo all'interno del gruppo. In seguito alla presentazione di questa opportunità, è stato deciso di cogliere l'occasione per poter svolgere parallelamente questo lavoro, che non si limita ad indagare solo il ruolo del Dreamtelling, ma l'impatto generale dell'esperienza e del gruppo sulla formazione. Con la presente ricerca si ipotizza che l'esperienza abbia un impatto positivo sulla formazione degli studenti, che il gruppo sia uno strumento capace di incidere positivamente sulla formazione accademica e che l'istituzione di piccoli gruppi

esperienziali, in particolare di Dreamtelling, abbia avuto, nel corso in questione, un influenzamento positivo sulla matrice formativa.

Essendo l'idea di svolgere il presente lavoro maturata successivamente alla conclusione del corso, la raccolta dei dati non è avvenuta durante l'esperienza, ma a posteriori; si sono utilizzati diversi strumenti, sia per ottenere informazioni qualitativamente diverse, sia per aumentare la numerosità del campione. I materiali utilizzati sono i seguenti: un questionario da 20 domande con scala likert da 1 a 4, inviato a tutti gli studenti frequentanti iscritti al corso; un'intervista semi-strutturata somministrata a 12 studenti; dei gruppi riflessivi, il cui compito era la stesura della presentazione per il simposio della Gasi, a cui hanno preso parte 11 studenti del corso. Al fine di avere una base da cui partire, si è ritenuto opportuno utilizzare ed esaminare le informazioni raccolte dal gruppo di osservatori durante il corso, mediante un incontro supplementare conclusivo. Questo incontro finale, le interviste semi-strutturate e le sessioni dei gruppi riflessivi sono state registrate e trascritte all'interno di una Griglia Osservativa (Silvestri, in press), presentata a lezione, per poter procedere con l'analisi dei dati e l'interpretazione dei risultati.

CAPITOLO 1: INQUADRAMENTO TEORICO

1.1 *La matrice*

Per matrice Foulkes (1975) intende una rete di relazioni in cui l'individuo rappresenta un nodo, una rete psichica di soggetti ricetrasmittenti (network) in comunicazione fra loro; quest'ultimo aspetto rappresenta la proprietà essenziale del gruppo riunito, e non è solo interpersonale, ma anche transpersonale. Con transpersonale viene intesa una connessione primordiale inconscia tra le persone, collegate intersoggettivamente in uno spazio costruito sulla connettività umana in cui introiezioni, proiezioni e identificazioni formano una rete (Foulkes, 1991). I collegamenti intersoggettivi implicano reciproche relazioni tra le parti, le quali impattano l'una sull'altra senza che vi sia nessuna che prevalga. Foulkes individua tre matrici fondamentali per fornire una comprensione globale delle dinamiche di gruppo, le quali lavorano insieme plasmandone il funzionamento. Più la matrice si sviluppa, più gli individui risultano chiaramente definiti e coinvolti in uno scambio dinamico sempre mobile: "la matrice è il terreno comune condiviso che determina la comprensione e il significato di tutti gli eventi" (Foulkes, 1975, p.26). L'autore sviluppa la concezione di matrice indicandone tre tipologie differenti: la matrice dinamica (*dynamic matrix*), la matrice fondativa (*foundation matrix*) e la matrice mentale sovraperonale (*suprapersonal mental matrix*). La prima fa riferimento all'insieme delle interazioni e delle relazioni che si sviluppano all'interno di un sistema sociale o di un gruppo. Questo comprende le dinamiche relazionali, le influenze reciproche e le modalità di comunicazione tra gli individui che costituiscono tale sistema. La matrice dinamica può essere influenzata da diversi fattori, come il rapporto di potere, i ruoli sociali, i valori culturali e le dinamiche emotive. La matrice fondativa si riferisce alle radici profonde e alle fondamenta su cui si basa un individuo o un gruppo. Essa comprende gli elementi costitutivi dell'identità, quali la cultura, la famiglia d'origine, le esperienze passate e le credenze fondamentali. La matrice fondativa contribuisce a plasmare le percezioni, i valori e i comportamenti delle persone, fornendo

un punto di riferimento stabile nella loro vita. Infine, la matrice mentale sovraperonale fa riferimento alla dimensione trascendentale o spirituale dell'individuo o del gruppo. Questa va oltre l'individuale e il personale, collegandosi a un'esperienza o una realtà più ampia e condivisa. Essa può includere credenze, valori o ideali che si estendono a una dimensione collettiva o universale. La matrice mentale sovraperonale può fornire un senso di significato, connessione e scopo all'interno del contesto individuale o sociale.

La matrice dinamica, intesa come rete di comunicazioni e interazioni tra i membri di un piccolo gruppo, richiama per i suoi aspetti di sincronicità la concezione di campo gruppale, inteso come una dimensione collettiva e un effetto complessivo dato dalle interazioni tra gli individui nell'hic et nunc; la nozione di campo è stata affrontata nel tempo in modo diverso e dettagliato da molti autori a formazione psicoanalitica, venendosi a delineare due filoni principali di approccio: da una parte le concettualizzazioni del campo che ne valorizzano le dimensioni spaziali (come le teorie di M. e W. Baranger e A. Correale) e dall'altra una visione di campo inteso come una condizione di stato mentale condiviso, come nel pensiero di Bion (Neri, 2017). Claudio Neri suggerisce diverse possibili connessioni tra i concetti di campo. Egli ritiene che sia possibile individuare un punto di convergenza tra il campo multipersonale e il campo inteso come sistema di sincronia e interdipendenza: "il campo può essere considerato, oltre che un contenitore trans-personale ed uno stato mentale, anche come sistema di sincronicità e interdipendenza" (Neri, 2017, pag. 76). Nell'ambito di questa riflessione, Neri fa notare che la concezione dei Baranger del campo è quella di un'entità orientata secondo linee di forza e dinamiche specifiche, regolate da leggi di sviluppo proprie. Tali leggi, secondo Neri, potrebbero anche riferirsi alla sincronicità e interdipendenza (Neri, 2017). Per sincronicità si intende un aspetto opposto a quello della causalità, in quanto non è legata alle sequenze e ai nessi logici tra gli eventi: quello che emerge in seduta è il risultato di un significato complessivo che comprende passato, presente e futuro, con una condensazione del tempo nel qui ed ora. Per interdipendenza l'autore si riferisce alla concezione di Lewin (1936) che riguarda i legami che si vengono a creare tra gli elementi

che formano il campo: “un cambiamento di stato di una parte o frazione qualsiasi degli elementi che fanno parte del campo, interessa lo stato di tutte le altre” (Lewin, 1948, pag.125). Un'altra connessione tra le teorie sul campo in quanto "contenitore transpersonale" e il campo come "stato mentale" può essere stabilita attraverso il concetto di "campo storico", il quale dà origine a una particolare qualità culturale distintiva di un gruppo specifico. All'interno di questo ambito di gruppo, che abbraccia tutte le sue possibili interpretazioni, si concretizza l'opportunità per l'individuo coinvolto di intraprendere un percorso formativo e/o terapeutico, partecipando a un processo di crescita e sviluppo personale (Corbella, 2003). Secondo il modello contenitore-contenuto di Bion, la matrice può essere considerata contemporaneamente sia qualcosa che dà una forma sia qualcosa che è in grado di assicurare, di dare un senso. La matrice come contenitore fa riferimento alla capacità del gruppo di accogliere, gestire e dare un significato alle esperienze emotive dei suoi membri. Il gruppo crea un ambiente sicuro in cui le emozioni possono essere esplorate, elaborate e comprese attraverso un processo di contenimento collettivo. D'altro canto, la matrice come contenuto si riferisce alle fantasie, alle emozioni e ai processi psicologici inconsci che emergono all'interno del gruppo. Questi contenuti possono influenzare le dinamiche del gruppo e avere un impatto sul modo in cui le esperienze vengono elaborate e condivise (Bion, 1985).

Oltre ad intrecciarsi con il concetto di campo, la matrice chiama in causa l'istituzione per quanto riguarda i suoi aspetti diacronici. Un gruppo viene generato all'interno di un'istituzione, intesa come insieme di regole e rappresentazioni, che non solo dà vita al gruppo, ma svolge anche un ruolo di influenza nel funzionamento di questo. L'istituzione, a condizione dell'accettazione delle sue regole (esplicite e implicite), fornisce al gruppo una protezione contro le angosce depressive e persecutorie, fungendo da terzo separante e permettendo ai partecipanti di sviluppare una cultura implicita in grado di assicurare e contenere a livello inconscio (Romeo, 2016). Le regole dell'istituzione di appartenenza entrano quindi a fare parte della matrice in cui il gruppo si sviluppa per mezzo dei suoi depositi all'interno dei partecipanti. È importante sottolineare come l'istituzione non sia

da intendere come una realtà rigida e immutabile, bensì come processo in continua evoluzione. Lapassade (1974) definisce l'istituzione come il risultato di un conflitto tra due versanti, quello istituyente e quello istituito: il primo riguarda un insieme di forze che richiedono e spingono per il cambiamento, il secondo rappresenta i depositi di norme e concezioni che tendono a rimanere stabili. L'istituzione viene quindi a definirsi come un processo in cui istituito e istituyente cercano di cambiarsi e neutralizzarsi a vicenda (Montecchi, Valeri, 2008). Per lo stretto rapporto tra matrice e istituzione, un gruppo, quindi, non lo si può pensare funzionante in modo indipendente dall'istituzione che lo genera: questa plasma il funzionamento del gruppo e, al contempo, viene plasmata da esso attraverso il riversamento del mondo interno dei partecipanti e la creazione di una propria cultura di gruppo.

1.1.1 Formazione in gruppo

La formazione è un processo di scambio e di incontro tra il formatore e lo studente, è un percorso di crescita personale e professionale che non si limita al trasferimento di conoscenza da una mente all'altra, ma consiste nella partecipazione di tutti i partecipanti nel processo con un vissuto emotivo condiviso a cui: "afferiscono diversi livelli di realtà dove conscio, inconscio e preconcio si esprimono in modo complesso, dinamico e vitale" (Corbella, 2003, pag. 338). In una prospettiva maieutica formare non significa semplicemente "dare forma", modellare; non si limita a un mero riempire di informazioni o spiegare "come fare qualcosa", ma consiste piuttosto nell'estrarre e scoprire un metodo adeguato a stimolare l'individuo ad agire in una determinata direzione. L'obiettivo non è solamente apprendere qualcosa, bensì imparare ad imparare, acquisire strumenti per esplorare nuovi modi e nuovi mondi. Il ruolo del formatore-docente non è quello di calare dei saperi dall'alto ma di promuovere un dialogo e una curiosità nei confronti della conoscenza per stimolare un apprendimento attivo di tipo paritario. Secondo Silvia Corbella (2003) uno dei principali vantaggi della formazione in gruppo è la diminuzione

della dipendenza dal docente, aspetto che apre ad uno spazio possibile di valutazione anche da parte degli studenti in grado di limitare gli aspetti regressivi dati da un'eccessiva idealizzazione; questa condizione forza quindi il docente a mettere in discussione la sua posizione sicura di potere spingendolo verso un comportamento di maggiore responsabilità. L'analisi del rapporto studente-docente può essere fatta attraverso il lavoro di Bion e le sue teorizzazioni dei "Gruppi in assunti di base" (Bion, 1961), che rappresentano uno dei pilastri del pensiero sullo studio dei gruppi. Bion ha distinto due modalità di funzionamento del gruppo che nel processo di una terapia si alternano con equilibrio: il gruppo di lavoro e il gruppo fondato sugli assunti di base. Inizialmente, Bion ha parlato di "gruppo a struttura razionale" per riferirsi a stati di vita mentale collettiva che cercano di mantenere un comportamento razionale legato alla realtà e allo sviluppo nel tempo. Successivamente, ha sostituito questo termine con "gruppo di lavoro", che esprime in modo più completo gli aspetti fondanti la vita mentale del gruppo. Questo termine sottolinea la consapevolezza e gli sforzi di cooperazione volontaria dei membri per portare a termine i compiti programmati utilizzando metodi scientifici ed evoluti, implicando tolleranza alla frustrazione e controllo delle emozioni (Barnabei, Fadda, Neri, 1987). Per "gruppo in assunto di base" Bion intende una fase nella dinamica di gruppo in cui la consapevolezza dell'obiettivo comune viene oscurata e le dinamiche inconsce prevalgono. In questi gruppi, i membri sono spinti da emozioni irrazionali e fantasie inconsce che influenzano le interazioni e le comunicazioni all'interno del gruppo. Bion identifica tre principali assunti di base che emergono in questi gruppi:

- Assunto di dipendenza: i membri del gruppo si rivolgono a un leader o a un membro dominante per soddisfare i loro bisogni e assumono un ruolo di dipendenza da questa figura. Cercano protezione, guida e gratificazione da parte del leader o del membro dominante.
- Assunto di accoppiamento: i membri sono in attesa di un salvatore che risolverà tutti i problemi del gruppo. Viene posta l'attenzione verso una coppia che

interagisce in modo speciale, o verso una genealogia, che diviene fonte irrazionale di speranza per il gruppo.

- Assunto di attacco-fuga: i membri del gruppo si uniscono per combattere contro una minaccia percepita o cercano di evitarla attraverso la fuga. Questa minaccia può essere reale o immaginata e può generare un clima di tensione e conflitto nel gruppo

Considerando i gruppi di formazione, in questo caso in ambito accademico, tra gli aspetti principali da tenere in considerazione vi sono l'istituzione di appartenenza (con le sue regole e i suoi depositi nella matrice) e il compito specifico del gruppo. È proprio il compito della formazione a spingere il gruppo ad organizzarsi attorno a una dipendenza nei confronti dell'insegnante il quale detiene conoscenze e competenze che deve trasmettere. La dipendenza non è un ostacolo diretto all'apprendimento, ma una formazione più completa e profonda richiede dai passi verso l'individuazione e l'indipendenza: così come dimostrato da Skynner (2019) in un'analisi dettagliata sulla formazione nel grande gruppo, il risultato formativo è migliore se la leadership durante il percorso formativo segue un processo di evoluzione, passando da un maggiore coinvolgimento a uno minore, lasciando nelle fasi finali ampio spazio ai partecipanti. Alla fine di un percorso formativo è necessaria una trasformazione che va da una dipendenza iniziale a un'autonomia finale per consentire il padroneggiamento dei contenuti appresi e una maggiore competenza nell'ambito di studio trattato.

Indipendentemente dallo stile di conduzione, che comunque rappresenta un'importante variabile in grado di promuoverne la coesione (Cilasun, 2012), diversi studi in letteratura avallano l'idea che la formazione in gruppo fornisce dei vantaggi che l'apprendimento individuale non implica. È rara però una definizione dell'utilizzo del gruppo formativo nei contesti istituzionali, così come è poco comune “la messa a punto della relativa teoria della prassi: [riguardo a questi aspetti] c'è ancora molto da chiarire e verificare” (Di Stefano e Ruvolo, 2003, pag.72). A fianco dei gruppi utilizzati a fini terapeutici, fin dalla nascita degli studi sui gruppi in ottica psicoanalitica, è stata posta una distinzione tra

questi e quelli prettamente improntati all'esperienza e la formazione; secondo Foulkes (1975), esistono tre ampi obiettivi o elementi che caratterizzano l'ambiente dei gruppi: questi includono obiettivi focalizzati sul problema, che riguardano specificamente la socioterapia nelle Comunità; obiettivi centrati sull'esperienza, che si concentrano sullo studio e sulla comprensione dei comportamenti e delle esperienze dei partecipanti nel gruppo; infine, obiettivi focalizzati sulla terapia, che costituiscono il vero e proprio aspetto psicoterapeutico del gruppo (Ruvolo e Di Stefano, 2003). Nonostante siano stati presi in considerazione gruppi diversi da quelli terapeutici, lo studio dei gruppi con obiettivi esperienziali e formativi è stato negli anni lasciato maggiormente nell'ombra. Nell'ambito pedagogico il processo formativo passa sempre per il gruppo, che rimane spesso inosservato, a partire dalla prima infanzia fino ad arrivare agli studi universitari e per proseguire anche successivamente nei corsi di formazione e di aggiornamento; soprattutto nell'ambito accademico la formazione avviene all'interno di quello che è definibile come un grande gruppo (vedi par. 1.4) che presenta caratteristiche diverse da quelli piccoli in cui il dialogo e la comunicazione tra i partecipanti sono facilitati. In un articolo di Di Stefano (*in press*) sul lavoro di Cilasun riguardo il large group, viene posto il quesito riguardo il cosa consenta e faciliti la formazione nel grande gruppo: “in effetti, a fianco di caoticità, imprevedibilità, incoerenza, tutti aspetti tipicamente associati all'esperienza di gruppo allargato, gli autori hanno il merito di sottolineare come, quando calato in un dispositivo di training, questo setting diventa funzionale a una progressione evolutiva che a sua volta facilita la crescita e la trasformazione dei suoi membri. [*sorge spontanea la domanda,*] cosa consente questo?” (Di Stefano, *in press*). Secondo l'autore la piena fruizione di una situazione di apprendimento si può ricondurre principalmente alla “centratura sul compito”, che crea le condizioni per una “alleanza di apprendimento” verticale tra il personale e i partecipanti e orizzontale tra i singoli membri. Tutti coloro che prendono parte a questa esperienza, seppur con ruoli diversi, sono coinvolti nell'orizzonte temporale e nelle regole di setting che vengono chiaramente delineate e

richiamate regolarmente, rinforzando non solo l'aderenza al compito ma fornendo un contenitore solido che permetta la creazione di legami positivi.

È importante sottolineare ancora una volta quanto la formazione per essere viva richieda un contatto diretto tramite l'esperienza (come vedremo nel Capitolo 4) e un coinvolgimento personale nel processo. A riguardo, ho deciso di riportare una frase di Antonello Correale estrapolata da un'intervista condotta da Andrea Masci riguardo la formazione gruppoanalitica. In questo stralcio viene messo in risalto come la formazione in situazione di gruppo non si limiti ad un apprendimento passivo e lineare ma comporti un insieme di aspetti che non vanno sottovalutati, specialmente nella formazione gruppoanalitica: “entrano infatti nella formazione fattori molto profondi quali il carattere del futuro conduttore, le sue esperienze basiche, il mondo dei suoi oggetti interni, la sua capacità di tollerare la frustrazione, di tollerare il dolore, la sua capacità di controllo delle fantasie onnipotenti, l'autolimitazione della grandiosità e così via” (Correale, 1999, pag.8)

1.1.2 Formazione al gruppo

Come presentato nell'introduzione, realizzare di essere un gruppo per la prima volta attiva nell'individuo una serie di meccanismi difensivi. La difficoltà a riconoscere qualcosa che pervade la nostra esistenza ci è stato insegnato già da Freud nella teorizzazione dell'inconscio: esiste qualcosa dentro di noi di cui non abbiamo consapevolezza che ha un'energia tale da farci prendere posizioni che non sembrano proprie. Secondo Freud (1917) le sue scoperte e le sue teorie hanno inflitto quella che lui definisce la terza ferita al narcisismo dell'umanità, dopo quella Copernicana cosmologica e quella inflitta da Charles Darwin a livello Biologico. Il gruppo, come entità a sé stante che è di più della somma degli individui che lo compongono, per poter essere compreso e studiato come oggetto, impone l'accettazione del fatto che esso è in grado di influenzare il comportamento conscio e inconscio dell'individuo. Quindi non solo “l'Io non è padrone

in casa propria” ma vi sono degli elementi esterni che sono fuori dal nostro controllo e che influenzano i nostri pensieri e le nostre azioni senza che ne siamo consapevoli. “Kaës (1985, 1987) nota come infatti il gruppo costituisca una quarta ferita narcisistica per l’umanità, dal momento che l’Io cosciente che si illude di essere autonomo non è solo in gran parte dipendente dall’inconscio, ma è anche originariamente tributario di un rapporto con gli altri esterni a lui. Questo sistema di legami esterni forma una gruppaltà interna ed esterna da cui il soggetto è dipendente, dal momento che nel proprio inconscio è presente anche l’inconscio di altri. Per quanto fondante questa pluralità interna attacca ulteriormente la rappresentazione di sé come unità monadica indivisa ed anzi ci mostra multipli, divisi e dipendenti.” (Corbella, 2003. Pag.76-77). Il primo incontro (consapevole) con il gruppo è quindi difficile, muove sentimenti complicati e genera resistenze all’incontro con l’altro.

Tra i costrutti gruppali che spiegano i meccanismi psicologici all’interno dei gruppi, uno particolarmente esplicativo di una modalità inconscia di funzionare nel gruppo, prodotta dal gruppo stesso, è quello di induzione proposto da Vanni (1984, 1992). Partendo dal presupposto che il funzionamento mentale dell’individuo differisce in presenza di altre persone, Vanni teorizza l’individuo come funzione del gruppo, notando che nel contesto gruppale, i membri vengono utilizzati dal gruppo in modo tale da scomporre, deformare o sopprimere la loro unità. Ciò implica che durante lo sviluppo del processo di gruppo, vengono selezionate specifiche qualità di ciascun individuo che risultano utili all’attività in quel momento. Di conseguenza, l’individuo nel contesto del gruppo si presenta come qualcosa di molto diverso rispetto a un individuo che è percepito come un insieme coerente di parti che formano un’unità, ovvero l’identità del sé (Silvestri e Ferruzza, 2012). Vanni definisce questo meccanismo “induzione” sottolineando come non si tratta solo di situazioni regressive, ma che rappresenta una modalità di funzionamento normale del gruppo per comunicare e interagire, a dimostrazione del potere del gruppo sull’individuo il quale, più che comportarsi come vuole e come desidera, si trova a mettere in atto comportamenti in base a quello che il gruppo comanda o suggerisce. (Silvestri e Ferruzza,

2012). È necessario quindi fare i conti con la forza del gruppo e con la rinuncia ad un'onnipotenza di autodeterminazione e controllo totale sulle proprie azioni (vedi par. 4.1, 4.2); affianco alle teorie specifiche è importante notare, come nel processo di formazione, siano inclusi aspetti personali e identitari che vanno messi in discussione e riorganizzati per poter fare propria una conoscenza che può essere di difficile digestione. Di pari passo con gli aspetti umani, la formazione a un pensiero grupppale, in questo caso a stampo psicoanalitico, deve partire dal presupposto che la conoscenza dei paradigmi e dei fondamenti epistemologici alla base della disciplina sono gli elementi che permettono il padroneggiamento dei contenuti teorici in connessione dialettica con le componenti pragmatiche. È attraverso la consapevolezza dei paradigmi che l'uomo può generare conoscenza accettando e riconoscendo i limiti di questa, senza “cercare una teoria unica e illuminante o un unico strumento che possa risolvere tutti i paradossi e tutte le contraddizioni in un sistema apparentemente unitario” (Corbella, 2003, pag. 331). Secondo Corbella (2003) ciò che dovrebbe accomunare psicoanalisti individuali e grupppali, in termini sia formativi sia etici, sono da una parte la capacità di mentalizzazione, intesa come capacità di simbolizzazione, di collegare problemi a diverso livello e apertura del pensiero verso nuove significazioni, e dall'altra quella che viene definita “la funzione psicoanalitica della mente” (Di Chiara, 1985; De Polo, 1996). Con questa espressione si intende la capacità di entrare in contatto con l'altro e di trasformare elementi affettivi dolorosi e non rappresentabili in pensieri simbolici e generativi; questa funzione risulta cruciale in situazioni grupppali: “specialmente là dove il gruppo viene dominato da idee e affetti di origine sconosciuta che ne impediscono il funzionamento adeguato al compito precostituito” (Corbella, 2003, pag.333).

A partire dallo stesso paradigma conoscitivo non viene generata una singola teoria ma vi sono una molteplicità di visioni e di approcci all'oggetto di studio; la grupppanalisi, così come la psicoanalisi individuale, non sfugge, oserei dire per fortuna, alla pluralità teorica e delle lingue (Ferro et al., 2004). Come chiaramente esposto da Silvestri e Ferruzza (2012) il lavoro sui gruppi si può dividere in due filoni con differente statuto ontologico:

da una parte gli approcci che trattano il funzionamento mentale dell'individuo come sempre uguale a se stesso, che sia esso da solo, in coppia o in gruppo, aprendo alla possibilità di applicare modelli psicoanalitici individuali ai fenomeni gruppali o, viceversa, se si intende la mente come un fenomeno gruppale, considerare la psicoterapia individuale come un caso particolare di applicazione gruppale. Dall'altra parte vi è l'assunzione che in situazioni gruppali si attivino delle modalità di funzionamento specifiche, considerando la presenza di invarianti fenomenologiche nei gruppi come "riferita proprio alla peculiare specificità di quei meccanismi mentali che si attivano in presenza di più persone e che consentono agli umani di formare e sviluppare piccoli gruppi interattivi all'interno dei quali entrare in relazione con altri [...]" (Silvestri, Ferruzza, 2012, pag.4). È possibile, inoltre, fare un'ulteriore distinzione sulla base delle modalità d'intervento di diversi orientamenti teorici che si sono delineati in campo psicoanalitico che sono definiti come: analisi in gruppo, analisi di gruppo e analisi mediante il gruppo (Marogna, 2008). Il metodo dell'analisi in gruppo mantenne l'idea che l'aspetto intrapsichico fosse quello di primaria importanza nella vita umana e quindi considerò il gruppo un luogo nel quale effettuare la terapia individuale mediante le tecniche di psicoanalisi classica. Per quanto riguarda l'approccio all'analisi di gruppo, tra cui esponenti principali vi fu W. Bion, l'obiettivo è quello di descrivere i meccanismi e i funzionamenti del gruppo che viene considerato un'entità che è più della somma delle sue parti. Bion considerava la situazione analitica di gruppo come uno stato regressivo per l'individuo a causa dell'entrata in contatto con la vita affettiva del gruppo stesso: "per poter usare il gruppo in senso terapeutico i pazienti hanno bisogno di sperimentare una regressione, al fine di giungere alla consapevolezza che il gruppo esiste come qualcosa di diverso da un semplice aggregato di individui" (Marogna, 2008, pag.13). In *Esperienze nei gruppi* (1961) Bion definisce chiaramente la sua posizione teorica relativa allo studio dei gruppi e alla relativa pratica terapeutica: "non si tratta di svolgere in pubblico una terapia individuale, quanto piuttosto di studiare lo svolgersi delle esperienze del gruppo e [...] il modo in cui interagiscono il gruppo e l'individuo" (Bion, 1961, pag. 88).

Infine, l'ultimo orientamento è quello dell'analisi mediante il gruppo, di cui S. H. Foulkes viene considerato pioniere. Questa corrente prende il nome di psicoterapia gruppoanalitica e implica che il gruppo stesso, inclusi i partecipanti e il terapeuta, svolga un ruolo attivo nel processo terapeutico. Il gruppo viene considerato come un agente di cambiamento e trasformazione, con l'obiettivo di promuovere una maggiore consapevolezza e comprensione dei processi interni e relazionali; il gruppo viene visto come un'entità vivente che offre opportunità per l'esplorazione, la condivisione e la trasformazione dei vissuti individuali e collettivi.

Vediamo come nel corso degli anni si siano sviluppate diverse teorie, con diversi approcci e differenti obiettivi che ne guidano la ricerca; definire il gruppo e la gruppoanalisi diviene quindi un compito arduo dato l'insieme di prospettive attraverso le quali il gruppo può essere osservato e delineato. Dare una netta ed esaustiva definizione di gruppo è pressoché impossibile: qui segnalo un contributo di due autori che hanno proposto una definizione ampia di "gruppo" che ambisce ad includerne più aspetti possibili, cercando una visione complessiva sia da un punto di vista pragmatico che teorico: "Chiamiamo gruppo, un costrutto della mente, un'organizzazione mentale, un operatore psichico, un sentimento di appartenenza, un'emozione e insieme, contemporaneamente a tutto ciò, anche un complesso reticolo di interrelazioni psichiche tra persone che comunicano tra di loro, da osservare da un punto di vista cognitivo e fenomenologico. Gruppo è nodo, groviglio, pluralità" (Di Maria, Falgares, 2005, pag. 85). È partendo dalla consapevolezza della complessità del gruppo, del suo statuto epistemologico e delle problematiche che ne derivano che si può avviare un processo formativo ricco e partecipato, che permetta di incanalare le teorie e i modelli all'interno di un contesto più grande di conoscenza con un'attenzione costante che oscilla tra teoria e aspetti pratici e quotidiani. È proprio nella difficoltà di definire lo stesso oggetto di studio che si riflette lo sforzo personale richiesto da questa disciplina di entrare in contatto diretto con il gruppo tramite esperienza diretta per una formazione attiva e concreta.

1.2 Gruppi esperienziali

La storia del modello di Gruppo Esperienziale adottato in ambito accademico in Italia trova le sue origini a partire da una ricerca iniziata dall'Istituto di Psichiatria dell'Università di Roma a fine degli anni '60 volta ad indagare l'impiego del gruppo come strumento formativo (Neri, 1985). Durante gli anni '70 si svolsero le prime esperienze di ricerca sui gruppi che adottarono approcci metodologici della scuola lewiniana e del modello basagliano integrati al pensiero di Anzieu e di Bion, concentrandosi sul setting, sulla comunicazione di gruppo e l'apprendimento sul campo. Si riconobbe la necessità di superare gradualmente il modello del T-group (Lewin, 1946) e adottare un approccio più analitico: era importante comprendere i caratteri dell'esperienza condivisa e i fattori che ne influenzano l'evoluzione, andando oltre le relazioni interpersonali. La collaborazione con Francesco Corrao a partire dal 1969 favorì l'adozione di un approccio analitico: negli anni successivi il gruppo di operatori (di cui facevano parte Corrao e l'allievo Claudio Neri), con lo scopo di esplorare e aumentare la ricerca riguardo i gruppi psicoanalitici fondò quello che venne chiamato il "gruppo del Pollaiolo", ufficialmente fondato nel '79 come C.R.P.G (Centro Ricerche Psicoanalitiche di Gruppo). L'introduzione del primo gruppo esperienziale in ambito accademico risale al 1975 quando a Claudio Neri fu affidata la cattedra di "Tecniche di Indagine della Personalità II" presso l'università di Roma; le ragioni fondamentali dell'inserimento dei gruppi esperienziali emersero in modo spontaneo dalla considerazione sull'evoluzione che aveva contraddistinto l'esperienza di collaborazione dei membri del Pollaiolo: "Il gruppo esperienziale rappresenta un contesto di ricerca e formazione, con l'obiettivo di offrire ai partecipanti l'opportunità di imparare a identificare i fenomeni di gruppo basandosi sull'esperienza diretta all'interno di un gruppo analitico. Nel gruppo esperienziale, l'osservazione dei fenomeni e dei fattori trasformativi che sono propriamente "di gruppo" (come il pensiero, le tensioni, le fantasie e le emozioni collettive) riveste un ruolo centrale. L'attivazione della funzione analitica di gruppo nel contesto del gruppo esperienziale favorisce lo

sviluppo di trasformazioni costruttive del pensiero, orientando l'ambito esperienziale verso un'interazione sempre più integrata tra i suoi componenti (secondo Bion, 1961). L'obiettivo è quindi mantenere la cooperazione tra i membri per sottolineare la funzione conoscitiva del gruppo” (Neri, 1985, p.171).

Il gruppo esperienziale può essere quindi uno strumento utilizzato all'interno di un ambito formativo per favorire l'apprendimento, attraverso quella che è un'esperienza principalmente emozionale da vivere prima ancora di essere un contenuto cognitivo da elaborare (Neri, 1984); ciò permette di favorire da una parte il riconoscimento dei fenomeni di gruppo, dall'altra lo sviluppo di una maggiore capacità di collaborazione all'interno di una situazione sociale. Il compito del gruppo è quindi l'esperienza e le attività proposte assumono una posizione secondaria rispetto allo scopo primario di osservazione e riflessione delle dinamiche di gruppo che via via si manifestano durante le interazioni tra i membri. Questa riflessione comprende l'esplorazione dei pensieri, delle emozioni, delle fantasie, delle tensioni e delle modalità di comunicazione che si verificano nel contesto del gruppo. L'acquisizione di questa consapevolezza porta con sé una componente formativa data sia da una migliore comprensione dei propri comportamenti e delle dinamiche relazionali all'interno del gruppo, sia dallo sperimentare direttamente i costrutti teorici e le teorie sui gruppi. I gruppi esperienziali hanno un setting e delle regole diverse rispetto a quelli che sono i gruppi terapeutici: “Il gruppo ha una durata stabilita, un inizio e una fine conosciuti dai partecipanti. Uno scopo, non terapeutico, ma esplicitamente e programmaticamente "esperienziale". Un conduttore, cioè una persona che, avendo maturato una competenza relativa alle manifestazioni - gli "effetti" - dell'inconscio, sia in grado di percepire quanto avviene nel gruppo e non solo di fornire "interpretazioni", ma soprattutto di accompagnare e facilitare i processi di comunicazione e di pensiero, suggerendo immagini che favoriscano la capacità di auto-rappresentazione del gruppo stesso” (Cruciani, 2012).

Nei seguenti paragrafi verrà fornita una panoramica riguardante il materiale presente in letteratura a proposito delle attività specifiche che si sono svolte all'interno dei gruppi esperienziali durante il corso in questione: Dreamtelling, osservazione e cinema.

1.2.1 Gruppi di Dreamtelling

L'interesse per il fenomeno del sogno all'interno dei gruppi che seguono l'approccio psicoanalitico freudiano ha portato a tre principali linee di ricerca. La prima si concentra sull'analogia tra il gruppo e il sogno, di cui Didier Anzieu (1971) è stato esponente, formulando l'ipotesi che il gruppo sia simile a un sogno (vedi par. 1.3). La seconda linea di ricerca si interroga sullo status e la funzione del sogno, il cui racconto entra nel processo associativo del gruppo; in questo caso si presta particolare attenzione all'onirismo collettivo o ai sogni condivisi all'interno del gruppo. Infine, Renè Kaës ha proposto una terza linea che si basa sull'ipotesi che il sogno, essendo il sintomo più intimo e personale, si intrecci nella "trama polifonica dell'interdiscorsivo" (Kaës, 1999). A tal proposito riporto le parole dell'autore: "La mia ipotesi è che il sogno "in gruppo" è elaborato da uno o più sognatori all'incrocio del proprio apparato onirico con l'apparato psichico gruppale che costruiscono insieme in risonanza identificatoria e fantasmatica con altri soggetti. Il sogno è una polifonia di più discorsi e di più figure; ha origine in una serie di enunciati ed enunciazioni sentiti il giorno prima nel gruppo: la "fabbrica del sogno" del portatore-di-sogno trasforma le produzioni polifoniche per restituirle alle associazioni del gruppo, munite di una raffigurabilità inedita, preconsca, cioè di effetto interpretativo" (Kaës, 1999).

Tra gli studi appartenenti al secondo filone di ricerca che riguarda la funzione dei sogni nei gruppi è molto diffuso quello relativo al Social Dreaming. Il Social Dreaming è una teoria e una pratica sviluppata da Gordon Lawrence (1991) che combina elementi della psicoanalisi, della psicologia dei gruppi e delle dinamiche sociali per esplorare i sogni collettivi e il loro significato per la società. Secondo Lawrence, il Social Dreaming si

concentra sulla comprensione dei sogni come espressione collettiva di pensieri, emozioni e desideri che emergono da un gruppo sociale o da una comunità più ampia. I partecipanti al processo del Social Dreaming si riuniscono in gruppi per condividere e analizzare i loro sogni, senza limitarsi all'interpretazione individuale (Lawrence, 1991). L'obiettivo è esplorare i temi e i simboli ricorrenti che emergono nei sogni dei partecipanti e vedere come questi possono riflettere le preoccupazioni e le dinamiche sociali sottostanti: più che ad informare sul mondo interno dei sognatori, il contributo che i sogni possono offrire è quello per la comprensione della realtà sociale e istituzionale dalla quale provengono (Neri, 2001). Queste tecnica di utilizzo dei sogni in gruppo non viene utilizzata solo nei gruppi terapeutici, bensì la sua applicazione negli anni è stata estesa anche all'ambito della formazione; infatti Gordon Lawrence ha utilizzato “la matrice gruppale per formare e pensare partendo da sogni condivisi e ritiene che formare significhi mantenere uno spazio aperto per accogliere significati inaspettati, favorendo attraverso il racconto del sogno lo sviluppo di un pensiero che si costituisce per libere associazioni da parte di tutti i partecipanti. Questo metodo, a suo parere, permette di collegare i sogni con la pratica professionale e dunque può essere un valido strumento di formazione.” (Corbella, 2003, pag. 340). Un altro approccio al sogno all'interno dei gruppi è quello proposto da Robi Friedman con la teoria e la tecnica di Dreamtelling. L'autore parte dal presupposto che il racconto del sogno al gruppo abbia una funzione intersoggettiva di richiesta di contenimento e di elaborazione di conflitti intrapsichici che sono intollerabili e non elaborabili autonomamente (Friedman, 1999). Il Dreamtelling si basa su una prospettiva relazionale e transpersonale al sogno, per la quale non si sogna solo per se stessi, ma la funzione sognante di un individuo può essere “usata” (Winnicott, 1971) da altre persone per elaborare le loro difficoltà emotive. Il dreamtelling nasce dal filone di studi che includono l'elaboratività come funzione onirica principale e pongono il sognare come un processo di contenimento che ha continuità con le attività psichiche della veglia (Bion, 1962); a riguardo Friedman precisa: “con il termine dreamtelling mi riferisco a un intero processo elaborativo che inizia con un primo tentativo autonomo del sognatore di

metabolizzare affetti eccessivi durante il sonno, e termina con un'ulteriore elaborazione di queste emozioni troppo forti attraverso la condivisione del sogno con un ascoltatore collaborante” (Friedman, 2021, pag.32). Il dreamtelling può consentire di continuare l'elaborazione di un'eccessiva carica emotiva che non è stata compiuta con il solo processo di sognare attraverso una funzione metabolica che avviene ri-sognando il sogno “attraverso l'Altro”. Questa visione transpersonale arricchisce la visione sull'uso che può essere fatto dei sogni in ambito clinico, evidenziando la presenza di tre funzioni dei sogni: informativa, formativa e trasformativa (Friedman, 2021).

- **Uso informativo:** con lo scopo di valutare o “diagnosticare” una persona o un gruppo. Questo è il classico approccio di matrice intrapsichica per esplorare e interpretare i processi e i contenuti del sogno con lo scopo di ampliare la consapevolezza del sognatore riguardo al proprio mondo interno. Un sogno riportato in gruppo può far venire in superficie aspetti profondi, prima sconosciuti, dell'individuo, ma anche del gruppo come entità. Il sogno è da intendere come “fotografia” del funzionamento dell'apparato psichico, in grado di fornire informazioni non solo sul soggetto (individuo o gruppo), ma anche sull'evoluzione/involuzione della relazione analitica (Mangini, 1998).
- **Uso formativo:** per rafforzare l'Io del sognatore o la sua struttura del Sé. Il racconto dei sogni in gruppo ha la funzione di migliorare le capacità elaborative del sognatore, in particolare quando le tendenze regressive e il trauma minacciano la frammentazione del Sé. Questo approccio, che al contrario di quello classico non si rifà ad aspetti interpretativi, risulta utile anche per sviluppare e rafforzare le personalità immature o poco strutturate.
- **Uso trasformativo:** il dreamtelling agisce come una comunicazione interpersonale potente in grado di cambiare le relazioni con chi ascolta il sogno. Attraverso la condivisione del sogno nel tentativo di continuare un processo elaborativo di aspetti problematici contenuti nel materiale onirico vi

è anche un tentativo di influenzare emotivamente l'ascoltatore; i cambiamenti nelle relazioni e le trasformazioni avvengono grazie a processi proiettivi e identificatori.

1.2.2 Gruppi Cinema

Se ci si ferma a pensare ai film e al cinema si accede spesso a una fantasia di tipo gruppale che riguarda la proiezione delle pellicole nelle sale cinematografiche presso cui gli spettatori, in una condizione di apparente solitudine, si recano per la visione del film. Questa condizione di “apparente solitudine” è relativa all'assenza totale (o quantomeno limitata al minimo) di interazioni tra gli spettatori che rimangono in silenzio senza comunicare e che entrano in una condizione onirica definibile come lo: “una sorta di illusione proiettiva che determina una vicinanza e una partecipazione intensa, sia emotiva che somatica, del tutto simile a quella che avviene in un sogno” (Boccare, Riefolo, Gaddini, 2016). La gruppalità non è semplicemente definibile in termini di comunicazioni e, viceversa, le interazioni e gli scambi tra individui non esauriscono il concetto di gruppo. Bleger (1970) distingue due livelli di attività che compongono il fenomeno gruppale: a fianco della socialità per interazione definibile da comunicazioni intenzionali e attive tra gli individui governate da regole di comportamento istituite, pone quella che chiama socialità sincretica. Con questo termine indica un'identità gruppale che non si basa su norme o regole di interazione ma rappresenta: “uno strato più primitivo, disorganizzato, indifferenziato e potenzialmente regressivo” (Silvestri, Ferruzza, 2012). Come nel caso della visione di un film, in cui non si è soli nella stanza, potremmo dire che è presente un gruppo che, nonostante sia caratterizzato da assenza di comunicazioni, si regge su una socialità depositata nelle norme e nelle regole presenti in tutti gli individui, alla base del funzionamento umano. La sola presenza di un aggregato di persone con la disponibilità attiva dei loro canali comunicativi può considerarsi gruppo in virtù dell'attivazione di un versante più profondo e automatico che caratterizza i fenomeni della gruppalità, definito

come versante “protogruppale” (Silvestri, Ferruzza, 2012). È interessante sottolineare che oltre al gruppo che “si occupa” della visione del film, anche ciò che precede questa attività, ovvero la produzione, la direzione, la scenografia e la “messa in scena” sono il prodotto di un lavoro di gruppo. Sergio Stagnitta e Marco Tramonte (2012) propongono l’ipotesi che il film abbia una intrinseca natura gruppale: “il film nasce come produzione gruppale e come “prodotto” pensato e rivolto, almeno in origine, ad un gruppo o massa di spettatori piuttosto che ad una singola persona” (Stagnitta, Tramonte, 2012). A partire da questa prospettiva il film può essere utilizzato nei gruppi esperienziali come “oggetto di mediazione” all’interno del dispositivo, cioè quel meccanismo che mantiene gli elementi di un sistema di lavoro organizzati e separati per evitare confusione fungendo da strumento di discernimento per rendere possibile raggiungere l’ordine desiderato del progetto in questione (Kaës, 2001).

All’interno di un gruppo cinema l’obiettivo non è quello di un’analisi critica del film o la costruzione di un giudizio coerente dell’opera, bensì lo scopo, come in tutti i gruppi esperienziali è quello sperimentare il gruppo e il proprio posizionamento all’interno di esso per avviare processi formativi e trasformativi. Se il film lo consideriamo come un sogno, il lavoro del gruppo sarà quello di associare liberamente partendo dagli elementi della proiezione per creare una narrazione co-costruita tra i partecipanti. Dopo la visione del film, che può essere avvenuta in gruppo oppure individualmente in un momento e uno spazio diversi, i membri si ritroveranno a creare una trama narrativa per mezzo di quello che Vanni chiama Sviluppo tematico spontaneo (Vanni, 1990). Questo concetto comprende due importanti componenti che sono quello di tema e quello di sviluppo propositivo (Silvestri, Ferruzza, 2012). Il tema, pur non rappresentando l’intero processo di gruppo, rappresenta l’elemento essenziale che unisce il processo individuale e quello gruppale. Il susseguirsi dei temi, ovvero lo sviluppo tematico spontaneo nel gruppo, permette di cogliere il “progetto comune inconscio di gruppo” al di sotto delle diverse comunicazioni e dei contrasti che possono emergere: questo processo differisce dalle libere associazioni nella terapia psicoanalitica individuale, poiché non riflette

direttamente la logica dell'inconscio individuale, ma è l'essenza di un processo propriamente gruppale. In quest'ottica, associare a partire da un film permette di fare esperienza di sé e del gruppo in quanto vengono a crearsi delle narrazioni e si sviluppano temi in cui si riversano, oltre al mondo interno dei partecipanti, tutti gli aspetti inconsci del gruppo.

Risulta qui importante fare una precisazione sul compito e sulle implicazioni che questo ha nella costruzione del progetto comune inconscio. Bock (1987) definisce quali siano le tre funzioni fondamentali per il funzionamento gruppale: esecutiva, di controllo ed espressiva. La funzione esecutiva rappresenta la disposizione del gruppo ad eseguire un compito e a produrre effetti oggettivi nel suo ambiente fisico, biologico e sociale; la seconda è la funzione di controllo che consiste nell'attività volta al mantenimento e allo sviluppo della struttura interna del gruppo, attraverso la conformità alle norme di comportamento e di reclutamento compresi la definizione e il presidio dei confini. Infine, la funzione espressiva consiste nell'orientamento del gruppo verso la soddisfazione dei bisogni psicologici dei suoi membri, compresi i bisogni che derivano dalla partecipazione dell'individuo alle attività esecutive e di controllo (Bock, 1987). Un gruppo esperienziale, il cui compito è la visione di un film e la successiva creazione di una storia condivisa, si trova pienamente a metà tra la funzione esecutiva e quella espressiva; in una concezione onirica del film, l'espressione e la condivisione di pensieri, affetti e idee relative alla pellicola rappresentano in realtà il soddisfacimento di un bisogno espressivo che avviene proiettando all'interno del gruppo, attraverso le comunicazioni, il proprio mondo interno; per quanto riguarda invece gli aspetti esecutivi la visione di un film è un'indicazione che presumibilmente tutti i partecipanti siano in grado di comprendere in modo chiaro riuscendo ad attenersi fedelmente al compito. Tuttavia, parlare di un film senza parlare di sé rimane un'illusione: il film rappresenta un oggetto, situato a metà tra il mondo interno e il mondo esterno, in termini winnicottiani, sta tra me e non-me. L'essere un oggetto di mediazione fa sì che la ri-produzione del film abbia caratteristiche simili a quelle del processo di sognare, che Khan definisce spazio onirico in cui si può fare esperienza del

proprio sogno come equivalente intrapsichico dello spazio transazionale di Winnicott (Khan, 1974). L'incontro tra film e psicoanalisi avviene proprio in questo punto di intersezione onirico: le capacità immaginative richieste all'analista per poter accedere al mondo interno del paziente sono simili a quelle del cinema, nella misura in cui è in grado di offrire diverse angolazioni per esplorare una storia (De Mari, Marchiori, Pavan, 2006). In questo senso, quindi, si potrebbe dire che il cinema è una macchina che produce sogni (Riefolo, 2013) in grado di sostituire la realtà generandone una nuova, piuttosto che rappresentarla. A tal proposito vengono riportate le parole di Vacheret citate in un articolo di Cruciani e Stagnitta (2012) per proporre un accostamento tra i film e gli aspetti autopoietici della psiche, e di conseguenza tra il film e il sogno: "È nella misura in cui gli oggetti (foto, giochi, giocattoli, immagini - in questo caso possiamo dire anche testi narrativi - sono dispositivi che fanno attivare l'immaginario, che facilitano l'accesso alle zone intermedie e transizionali, propizie agli scambi psichici, ai passaggi dai fantasmi alle rappresentazioni e alle identificazioni multiple." (Vacheret, 1995, p.10). E ancora: "è perché facilita l'accesso all'immaginario che l'oggetto intermedio favorisce il gioco delle identificazioni. L'oggetto nella sua funzione mediatica, fa attivare l'immaginario, dà impulso alla creatività, alle produzioni mitopoietiche favorendo l'accesso alle zone inconscie attraverso il mito e, molto semplicemente, al fantasma." (ivi, p.16)

1.2.3 Gruppi di Osservatori

L'osservazione all'interno di un gruppo psicoanalitico rappresenta lo strumento fondamentale per riconoscere le dinamiche e le esperienze del gruppo e per comprenderle. L'utilizzo dell'osservazione non è solo quello di intervenire a scopo terapeutico, bensì costituisce la base necessaria per un'elaborazione teorica dei modelli che sottendono la tecnica e il metodo. Grazie agli sviluppi dei paradigmi conoscitivi e scientifici e l'allargamento dei confini teorici nello studio dei gruppi vi è stata una ricaduta anche metodologica con uno slittamento della posizione dell'osservatore, da funzione isolata ed

esterna a un osservatore più interno e incluso all'interno del campo grupppale (Balello, Fischetti, 2021). Le modalità dell'osservazione e il ruolo assunto dall'osservatore variano in base al tipo di gruppo osservato e alla modalità di conduzione impiegata; normalmente nei gruppi psicoanalitici l'osservatore è silenzioso, funge da aiuto supplementare al conduttore o mantiene una memoria collettiva del gruppo, ma non è passivo: “è un registratore che pensa e che vuole capire come mai lui e il gruppo pensano e sentono in un determinato modo, perché il terapeuta dice certe cose piuttosto che altre, e che cosa significa il suo pensare, sentire e capire in riferimento al gruppo e alle sue dinamiche; [...] dà la possibilità di osservare i momenti evolutivi del gruppo, di apprendere la tecnica di conduzione, o per lo meno di poter imparare a fare un migliore uso di sé e delle proprie emozioni”. (Corbella, 2003, pag.360)

Nel caso in cui l'osservatore ha un ruolo attivo nell'interazione esplicita all'interno del gruppo si parla di osservazione partecipante. Il metodo dell'osservazione partecipante è stato proposto per la prima volta da Malinovski nel 1922, anche se è stato utilizzato da molti etnologi fin dal diciannovesimo secolo, divenendo il principale metodo di ricerca nell'antropologia culturale (Silvestri, Ferruzza, 2012). Nel campo della psicologia clinica e, in particolare, nella psicoterapia di gruppo, l'osservazione partecipante è stata considerata principalmente come uno strumento formativo anche se il suo ruolo funzionale per lo psicoterapeuta di gruppo è rimasto per molto tempo ai margini. Le diverse scuole che si occupano di gruppi hanno ampiamente utilizzato l'osservazione partecipante modulandone in modi diversi il suo elemento partecipativo: dall'osservatore silenzioso, utilizzato come registratore, all'osservatore partecipante dell'approccio moreniano ed esistenziale, invitato a comunicare liberamente le proprie emozioni e pensieri (Silvestri, Ferruzza, 2012). Foulkes (1975), ritenendo entrambe le posizioni controproducenti, ha proposto una metodologia di osservazione co-terapeutica, considerando l'osservatore come un assistente del conduttore.

A proposito delle diverse modalità di osservazione è importante sottolineare che considerare l'osservatore e l'osservato come separati non comporta solo delle

problematiche metodologiche ma rappresenta soprattutto un'infrazione sul piano epistemologico: "il problema dell'osservazione è, come è noto, un problema di vasta portata e di estrema complessità, in quanto investe direttamente il campo epistemologico, vale a dire le questioni connesse allo status scientifico dei metodi e delle teorie e i criteri di oggettività di una scienza" (Corbella, 2003, pag 359). Infatti, con l'avvento dei nuovi paradigmi scientifici grazie alle scoperte di Heinsenberg (1927) sulla fisica quantistica vi sono state una serie di ricadute in tutti gli ambiti della conoscenza umana. Per quanto riguarda lo studio dei gruppi, Anzieu (1984) afferma: "Il principio di indeterminazione riconosciuto nella fisica delle particelle elementari interviene secondo la seguente variante: l'osservazione di un gruppo modifica il gruppo o l'osservatore e, più generalmente, la loro interazione." (Anzieu, 1984, p.17).

Nel corso di Psicodinamica dei Gruppi in questione in cui si è istituito un gruppo di osservatori il principale modello di riferimento utilizzato, come vedremo nel capitolo 2, deriva dal pensiero di Vanni sull'osservazione (Vanni, 1984). Anche costui, inizialmente, ha dato particolare importanza alla funzione formativa dell'osservazione (Vanni, 1979b; Vanni e De Polo, 1980). Successivamente, nei suoi lavori più teorici, è emerso come l'osservazione partecipante sia considerata dall'autore soprattutto lo strumento o la disposizione fondamentale che permette al terapeuta di gruppo di riconoscere i diversi livelli di funzionamento. Inoltre, essa costituisce anche la disposizione che, una volta appresa, consente agli altri membri del gruppo di aumentare gradualmente la consapevolezza di ciò che accade all'interno dell'interazione: l'osservazione partecipante diviene così un fondamentale "fattore terapeutico" attraverso il quale ogni membro del gruppo sviluppa gradualmente la consapevolezza del valore comunicativo dei propri comportamenti. Questa consapevolezza consente loro di passare dal pensiero "sono fatto così" al pensiero "faccio così", aprendosi alla possibilità di cambiamento e alla necessità di interrogarsi sul perché ciò avvenga (Silvestri, Ferruzza, 2012).

I diversi livelli da osservare nel gruppo per Vanni corrispondono a tre aree mentali deputate al funzionamento gruppale che l'autore definisce come livello etnico, livello

istituzionale e livello interattivo (Vanni, 1984, 1992). Il livello interattivo è attivo durante le interazioni immediate all'interno di un gruppo e modula le comunicazioni cosce e inconscie tra i suoi membri e a questo livello si sviluppa la progettualità inconscia del gruppo. Il livello istituzionale e il livello etnico, invece, si riferiscono alle fantasie, ai codici e ai modelli consci e soprattutto inconsci derivanti dalle istituzioni e dall'etnia a cui l'individuo appartiene. Il livello istituzionale riguarda i codici relativi alle diverse istituzioni interne ed esterne a cui facciamo riferimento, come la nostra professione e le ideologie. Il livello etnico riguarda i modelli di comunicazione tra individui e i depositi di immagini, suoni, sapori, odori ed esperienze corporee cariche di affetto, che si sono formati principalmente durante l'infanzia attraverso l'accudimento e le interazioni nei primi gruppi di pari. Le tre aree mentali sono costantemente in rapporto dinamico tra loro, attribuendo significato alle comunicazioni tra gli individui, alle comunicazioni interne al gruppo e agli elementi di memoria, cognizione e affetto presenti in esse; risulta fondamentale nell'osservazione tenere a mente in contemporanea tutti questi aspetti per avere una visione d'insieme e rispettosa di tutti i livelli di funzionamento del gruppo.

A partire da ciò Vanni (1984, 1988) evidenzia come nell'osservazione di un gruppo è necessario adottare contemporaneamente tre modalità osservative diverse: quella percettiva, naturalistica-fenomenica, quella interpretativa e quella etno-comparativa. L'osservazione percettiva consiste nell'osservare il fenomeno per come si presenta ai nostri sensi nella sua componente esplicita e attuale, limitato nella spiegazione al livello più semplice, esperienziale, vissuto come naturale per questo. L'osservazione interpretativa si avvale di un'istituzione (insieme di regole, conoscenze e procedure) per leggere l'oggetto percettivo e fornire un'esplicitazione di significati impliciti non disponibili fenomenologicamente. Infine, l'osservazione etno-comparativa permette di riconoscere l'istituzione che si utilizza nell'osservazione interpretativa: dona consapevolezza della natura sociale o istituzionale sottesa alle altre modalità osservative per non cadere nell'errore di scambiare per naturale ciò che è frutto di un'operazione di significato etnico data dall'uso di un certo dispositivo teorico.

Per poter svolgere una corretta osservazione, che trascenda il piano esplicito e fenomenico e possa fare emergere contenuti e aspetti impliciti o latenti, è necessario utilizzare, a fianco delle tecniche e delle teorie che le generano, il proprio mondo interno come sonda, assumendo un vertice di osservazione dei propri movimenti interni e delle loro modificazioni. Questo processo è analogo a quello dell'utilizzo del controtransfert nella situazione psicoanalitica a due (Balelli, Fischetti, Milano, 2018) per poter accogliere l'inconscio del paziente e separare ciò che è proprio da ciò che è indotto dai movimenti transferali (Semi, 2011). Devereux (1967) afferma che è imprescindibile osservare gli aspetti intrapsichici e le proprie modificazioni interne in quanto un gruppo può essere osservato solo attraverso l'auto-osservazione. Questo è dovuto al fatto che, quando si parla dell'attività dell'osservatore, non si fa riferimento alle sue azioni consapevoli, bensì a ciò che egli non sa del proprio agire, alle reazioni che gli sfuggono e che possono causargli dolore o risvegliare angosce: "Non si osserva mai il comportamento che si sarebbe verificato in sua assenza e non si ascolta mai lo stesso racconto che il medesimo narratore avrebbe fatto a un altro" (Devereux, 1967, p. 44). Per questo risulta necessario per chi osserva scovare, con fatica, questi aspetti dentro di sé per poter sciogliere l'intricato prodotto dell'osservazione composto da fattori consci e inconsci, propri e del gruppo.

Come detto prima, nell'osservazione di un gruppo sono presenti contemporaneamente livelli di funzionamento espliciti ed impliciti che formano due strati, uno osservabile direttamente, fatto di interazioni, e un altro prodotto dall'attività interpretativa che riguarda qualcosa di non osservabile percettivamente (Silvestri, *in press*). Lo strato esplicito non è prodotto solo dalle interazioni, ma coinvolge anche dagli effetti psichici prodotti dal campo che si è generato. Osservando il proprio mondo interno, inteso come l'insieme della coscienza, delle emozioni e dei sogni che coincide con la consapevolezza di sé (Solms, 2003), si possono cogliere elementi positivi, come qualcosa che si aggiunge, che viene messo in luce nel proprio mondo interno, oppure elementi negativi intesi come la sottrazione di qualcosa dalla consapevolezza, come buchi nella percezione per effetto del lavoro del negativo. Questi ultimi effetti, ma anche quelli positivi, mettono in

evidenza l'importanza e la necessità di un lavoro di osservazione che non si limiti al solo raccogliere il materiale dal campo nell'hic et nunc della seduta, ma che coinvolga un processo di osservazione secondaria, a posteriori: la complessità e la saturazione del campo rendono impossibile coglierne tutti gli elementi, alcune cose sembrano sparire ed effettivamente scompaiono se non vengono recuperate attraverso un secondo momento osservativo. Mantenere una postura osservativa del proprio mondo interno, sia dentro che fuori l'alone del campo, rappresenta la chiave per poter comprendere gli effetti che la complessità delle interazioni e delle dinamiche gruppali generano.

1.3 Il gruppo come sogno

Per molti autori sia all'interno delle dinamiche del gruppo sia nella formazione del pensiero gruppale sono attivi quelli che vengono chiamati processi primari, gli stessi che vengono ingaggiati nella dimensione onirica. Nella teoria freudiana i processi primari sono coinvolti nel funzionamento inconscio ed organizzano la vita psichica in base al principio di piacere, con la funzione di organizzare l'attività di rappresentazione attraverso meccanismi che favoriscono la soddisfazione del desiderio inconscio e permettendo l'investimento dell'energia (mobile) su queste rappresentazioni: "i processi primari sono attivi nella formazione del sintomo, nel lavoro del sogno, nella costruzione della trama del fantasma, nel nucleo organizzatore della catena associativa" (Kaës, 2012). Con questa frase Kaës introduce la tesi dell'onirismo gruppale proposta da Anzieu (1971), il quale, per definire i processi primari alla base di un gruppo, ha proposto un'analogia tra gruppo e sogno: "le persone vanno nei gruppi come nel loro sonno entrano in sogno; infatti, i vari fenomeni che si manifestano nei gruppi sono simili ai contenuti manifesti poiché derivano da un numero limitato di contenuti latenti" (Kaës, 2012, pag.85). Il gruppo rappresenta un luogo immaginario per la realizzazione dei desideri inconsci infantili e, come il sogno, risulta essere un'associazione tra un desiderio inconscio che tende alla realizzazione e le difese dall'angoscia provocata nell'Io dei partecipanti del

gruppo da queste realizzazioni immaginarie. Oltre alla condensazione, implicata nella formazione della gruppaltà interna, e lo spostamento, Anzieu (1998) prende in considerazione altri due meccanismi aggiuntivi per comprendere l'onirismo gruppale: la diffrazione e la moltiplicazione del simile. La diffrazione è responsabile delle diverse rappresentazioni degli aspetti dell'Io all'interno del gruppo e quindi, come nel sogno, i diversi membri di un gruppo possono rappresentare diversi aspetti del gruppo interno di un individuo. La diffrazione è importante dal punto di vista economico: grazie alla ripartizione delle cariche pulsionali su più oggetti e alle sue qualità di strumento di censura comporta il raggruppamento e lo smistamento degli elementi psichici per mascherare e ricomporre l'oggetto censurato. D'altra parte, la moltiplicazione del simile è un meccanismo utilizzato per rappresentare la frequenza di un'azione o di un desiderio in relazione a un personaggio nel sogno.

Silvia Corbella (2003) propone una visione che si distanzia in parte dal pensiero di Anzieu. Mentre quest'ultimo si riferisce ai fenomeni gruppali come una manifestazione di contenuti latenti, l'autrice nega una totale sovrapposizione tra il sogno e il gruppo, considerandoli comunque un risultato di processi molto simili. In particolare, viene messo in rilievo il ruolo del preconscious attivo in ogni tipo di gruppo, il quale costituisce la base per la sua attività mentale nella sua funzione di filtro protettivo e di facilitatore del rapporto intra ed inter-psichico: "nel sogno, dunque, così come nel gruppo, a volte il preconscious compone rappresentazioni e pensieri stravaganti ed evasivi che rinfrancano e risanano la mente dalle ristrettezze, dai compiti, dalle convenzioni della vita quotidiana. Nel sogno e nel gruppo si viene quindi messi a confronto con modalità "strane" in quanto diverse (dalle proprie solite) di affrontare i problemi e si possono riproporre al soggetto problematiche esistenziali rimaste irrisolte e incomprese malgrado e a causa della coscienza, a volte caratterizzata da un pensiero saturante, e dalla coazione a ripetere sterili copioni" (Corbella, 2003, pag.201). E continua: "Nel gruppo il preconscious, grazie alla presenza di transfert multipli, permette di comprendere nell'hic et nunc dell'interazione gruppale il mondo interno del paziente e i suoi legami relazionali. Il pensiero di gruppo

così come il sogno può assumere la medesima potenzialità rigenerativa che ha per il singolo stimolando una comunicazione tra tutti i livelli di funzionamento psichico (conscio, preconscious e inconscio) e quelli del mondo esterno.” (ivi, pag.202).

Per dare un’ulteriore chiave di lettura allo stato onirico del gruppo ritengo importante introdurre la concezione di Bion relativa al "pensiero onirico della veglia" (Bion, 1962). Secondo Bion, possiamo concepire una seduta analitica come un sogno, in cui tutti gli elementi presenti costituiscono un campo che mira a costruire una narrazione. Il sogno, così come l'intero processo analitico, si occupa di creare un universo di possibilità, in cui ogni elemento ha un significato. Nello studiare i processi di formazione del pensiero Bion postula che vi sia una attività costante delle mente, chiamata funzione alfa (Bion, 1962, 1992) in grado di sincretizzare in un elemento visivo (elemento alfa) ciò che afferisce dagli organi sensoriali (Ferro, 2017). Questa funzione, quindi, consiste nel convertire le esperienze sensoriali ed emotive (denominate elementi beta) in pittogrammi visivi (conosciuti come elementi alfa), che rappresentano i mattoni per la costruzione del pensiero, sia conscio che inconscio. A partire dalla funzione alfa, Corrao (1981) definisce la funzione trasformativa ed elaborativa all’interno del gruppo, denominandola funzione gamma. La "funzione gamma" rappresenta la capacità collettiva del pensiero di gruppo di processare elementi sensoriali, tensioni e frammenti di emozioni che non possono essere elaborati individualmente: gli elementi inconsci vengono trasformati in elementi gamma che rappresentano la base del pensiero del gruppo e necessari alla produzione di sogni, miti, allucinazioni e memorie (Corrente, 2002). In analogia al pensiero di Bion, quindi, anche all’interno del gruppo è costantemente attiva un’attività onirica della veglia in grado di catturare le variazioni emotive del campo e trasformale in rappresentazioni dotate di pensabilità. La lettura del gruppo come sogno segue la tendenza che vi è stata nel corso degli anni da parte del pensiero psicoanalitico a utilizzare il sogno e i suoi meccanismi come lente per leggere un’estesa quantità di elementi psichici, tendenza che Fausto Petrella chiama “onirizzazione dell’esperienza” (Petrella, 2016). Aldilà del posizionamento teorico e ideologico, lo sviluppo della psicoanalisi e il suo stato attuale

richiedono un atteggiamento in grado di oscillare tra l'onirico e la veglia senza cadere nell'errore di estendere a tal punto la concezione del sogno fino ad annullarne il suo valore: "se tutto è sogno, niente è sogno" (ivi, pag.35). A tal proposito vorrei citare le parole di Stefano Bolognini che a partire dagli auspici di Franco Fornari (1976) sullo svilupparsi di una generazione di analisti svegli e non trasognanti dice: "l'analista, insomma, lavora con armonica alternanza tra avventura e rigore, tra la deregulation del processo primario e la ricomposizione orientativa del processo secondario" (Bolognini, 2016, pag. 56). Seppure queste righe siano frutto di una riflessione teorica generata da pensiero psicoanalitico individuale, credo che possano essere adeguatamente estese anche al contesto gruppoanalitico nel quale sono presenti processi primari, fantasmaticizzazioni ed elementi onirici che pervadono il campo gruppale (Kaës, 2012).

1.4 Il gruppo allargato

I gruppi, per come sono stati studiati e teorizzati negli anni dalla gruppoanalisi, si possono dividere in piccolo gruppo, gruppo mediano e grande gruppo. Un piccolo gruppo è composto generalmente da 4 a 10/12 membri, ed è considerato uno dei modelli fondamentali di interazione sociale proprio per il suo numero ridotto; la ricerca psicoanalitica si è principalmente sempre occupata di questi gruppi nell'ambito terapeutico. Un gruppo di dimensione mediana è solitamente formato da 10/12 a 30 membri. In questo caso, le relazioni personali diventano meno intime rispetto al piccolo gruppo a causa delle difficoltà di interazione. Infine, il grande gruppo, detto anche gruppo allargato (in inglese *large group*) è formato da un numero uguale o superiore a 30 partecipanti (Venza, Cascio, 2007). In tali gruppi, le interazioni sono meno dirette e personali e anche l'organizzazione spaziale dei partecipanti e il setting aderiscono al principio di non comunicazione attraverso l'utilizzo di schemi di disposizione che riducono il contatto visivo (Nuttman-Shwartz e Shay, 2000). Storicamente, l'uso di grandi gruppi è iniziato con gli incontri del personale di staff nelle prime Comunità Terapeutiche,

successivamente estesi anche ai pazienti; questi incontri avevano lo scopo di comprendere meglio come pazienti e staff lavorassero insieme e di individuare eventuali elementi problematici della comunità, al fine di trovare nuove soluzioni istituzionali (Ruvolo, Di Stefano, 2003). La formalizzazione del grande gruppo avviene nel 1972 durante il Secondo Simposio Europeo di Psicoterapia a Londra, dove Kreeger e De Maré hanno condotto il primo gruppo con oltre cento partecipanti. Dal punto di vista della finalità, c'è un dibattito sulla possibile specificità terapeutica dei gruppi allargati, con vari autori che sostengono come questi gruppi debbano invece limitarsi a obiettivi formativi o di apprendimento, anche mantenendo la possibilità di esprimere funzioni terapeutiche o di sostegno collaterali. Il grande gruppo viene frequentemente utilizzato per obiettivi legati al lavoro e all'intervento istituzionale, nonché in contesti didattici e formativi, ma è ancora necessaria una definizione più precisa delle modalità del suo utilizzo in questi ambiti (Ruvolo, Di Stefano, 2003). Nel gruppo allargato il singolo partecipante si trova di fronte e al contempo immerso in una massa indistinta e caotica in cui è complicato stabilire e mantenere relazioni interpersonali. A causa delle dimensioni del gruppo, diventa difficile per l'individuo vedere o essere visto, udire o essere udito dalla maggior parte degli altri partecipanti venendosi così a creare una condizione di anonimato in cui l'individualità viene messa a dura prova: "Le identità personali non sono riconosciute, i punti di vista espressi nelle verbalizzazioni sono generici ed eludono l'implicazione personale; la partecipazione, al limite, diviene possibile solo se il soggetto individua un confine che lo delimiti e lo definisca, in genere offerto da uno o più gruppi di appartenenza preesistenti ("noi studenti", "gli psicologi", "quelli del mio paese"; cfr. Turquet, 1975; Main, 1975), o si attacca comunque ad un modello di sicurezza interiore" (Ruvolo, 2002, pag. 73). Secondo vari autori, questo scenario è responsabile dell'emergere di aspetti comunemente definiti "psicotici" all'interno dei gruppi allargati. Questi fenomeni includono minacce all'identità individuale, esperienze di angosce intense e difficoltà nel mantenere il confine tra il sé e gli altri partecipanti. Di conseguenza, si manifesta uno stato di confusione e violenza, sia espressa verbalmente che agita. Un altro aspetto

rilevante è il problema della diffusione dell'identità dei partecipanti all'interno del gruppo allargato. A tal proposito Otto Kernberg (1998) discute della problematica dell'aggressività nel grande gruppo che si manifesta sotto forma di invidia connessa alla costante minaccia nei confronti dell'identità personale. Questa minaccia non è solo alla propria individualità ma anche alla propria capacità di pensiero che all'interno del gruppo diminuisce insieme alla capacità di comunicare. Nuttman-Shwartz e Shay (2000) in un lavoro di revisione della letteratura riguardo ai grandi gruppi hanno identificato quattro dimensioni che risultano particolarmente utili al fine di comprenderne le caratteristiche:

1. Contesto organizzativo: Nel gruppo allargato emergono in modo immediato i contenuti nascosti relativi alle istituzioni di appartenenza dei partecipanti e al contesto sociale più ampio in cui sono inseriti.

2. Interazioni sociali: Le difficoltà di comunicazione nel grande gruppo ostacolano i bisogni fondamentali di sicurezza e di controllo dei confini, rendendo complesso il dialogo e la ricezione di feedback.

3. Contenuto inconscio: I gruppi allargati generano un senso di caos e confusione che mina l'integrità del sé, portando alla svalutazione di sé e degli altri partecipanti. Questo rinforza i bisogni di dipendenza, che spesso si rivolgono ai conduttori del gruppo, visti come figure onnipotenti, o possono portare alla formazione di sottogruppi con cui identificarsi. Tali meccanismi di difesa preservano la sicurezza e la stabilità, ma comportano anche la proiezione di aggressività e altre emozioni inaccettabili verso gli altri sottogruppi e verso il conduttore.

4. Pensiero e dialogo: L'obiettivo finale per i membri del gruppo allargato dovrebbe essere quello di imparare a utilizzare il dialogo per superare le barriere fisiche ed emotive generate da tale contesto, al fine di comprendere non solo i processi del gruppo stesso, ma anche per osservare e valutare il proprio comportamento e le proprie emozioni nel contesto sociale più ampio.

Nel contesto istituzionale di un grande gruppo formativo come quello di un corso universitario prevalgono gli aspetti dell'istituzione e i suoi depositi, nonché tutti gli

elementi che trascendono l'attualità del campo intesi come "matrice di base" (Foulkes, 1975) a discapito delle interazioni e delle comunicazioni nell'hic et nunc, ovvero della "matrice dinamica". L'incarico di esprimersi liberamente si scontra spesso con una serie di resistenze, poiché implica il rischio di esporsi senza ricevere alcun tipo di riscontro o conferma. In questa situazione, l'individuo tende a restare in secondo piano all'interno di una configurazione collettiva, anonima e disordinata: questo non è facilmente tollerabile e tende a generare un senso di smarrimento e di perdita dei punti di riferimento abituali, creando una forte minaccia alla sicurezza personale (Ruvolo, Di Stefano, 2003). Queste difficoltà verranno riprese successivamente nel presente lavoro all'interno del quarto capitolo. Non solo gli aspetti della matrice dinamica vengono meno, ma anche le categorie, i depositi e gli schemi derivanti dai piccoli gruppi di appartenenza come può essere quello familiare. Questo porta all'esperienza iniziale del gruppo allargato come un significativo vuoto, che richiede un'apertura di pensiero verso l'universo sociale al di fuori della famiglia e una concezione più ampia dell'identità collettiva sociale per poter essere compreso, oltre alla necessità di considerare le istituzioni e i loro confini come parte del contesto in cui si sviluppa la socialità (Ruvolo, Di Stefano, 2003). L'elaborazione si sposta quindi dalle radici culturali familiari verso una riflessione e un riesame delle matrici culturali, dei miti e degli elementi macro-culturali che sottendono le regole antropologiche che sostengono la convivenza sociale e consentono l'emergere e l'individuazione del soggetto individuale. Da questa prospettiva, il gruppo allargato può rappresentare l'ambiente privilegiato per esplorare gli aspetti simbolici e immaginari della dimensione istituzionale e le dinamiche che si sviluppano tra i grandi raggruppamenti all'interno delle organizzazioni: "Il formato "largo" risulta funzionale a offrire ai suoi partecipanti un'esperienza in grado di esplorare non solo labilità dei confini Io-Noi-Altri e la difficoltà a stabilire e mantenere relazioni interpersonali costruttive, ma anche a far emergere e visualizzare il ruolo fondamentale svolto dal contesto istituzionale e culturale di riferimento nei processi di soggettivazione" (Di Stefano, in press).

Vista la natura, non solo sociale, ma anche culturale e istituzionale del gruppo allargato, un utilizzo innovativo di questo dispositivo consiste in quello che può essere definito come un uso “politico”. Un esempio di questo utilizzo è quello del Modello Sandwich proposto da Robi Friedman (2020) che prevede l’utilizzo del piccolo e del grande gruppo per la gestione dei conflitti (vedi par. 1.4.1). Un’altra applicazione del large group in ambito socio-politico è quello relativo al filone della Cittadinanza Riflessiva (Mojovic, 2021). Questo intervento di comunità nasce dall’impegno di Marina Mojovic e Jelica Sataric, negli anni ’90, nel tentativo di prendersi cura del tessuto sociale ferito, danneggiato, lacerato dal conflitto in Jugoslavia. Attraverso il dispositivo del gruppo allargato, gli incontri di Cittadinanza Riflessiva rappresentano un ambiente inclusivo in cui si promuove l’ascolto reciproco e il dialogo aperto. In questo contesto, le persone possono condividere e affrontare sentimenti complessi come la frustrazione, la rabbia, la confusione, la sensazione di non essere compresi, la paura, la vergogna e la colpa. Durante gli incontri vengono alternate sessioni di piccolo gruppo, in cui vengono discusse tematiche sociali favorendo il dialogo, con sessioni in gruppi allargati, dove vi è la possibilità di riflettere sugli elementi emersi nei piccoli gruppi e ipotizzare possibili cambiamenti: il dialogo nei diversi gruppi favorisce il pensare insieme e la conseguente nascita di idee e riflessioni nuove.

1.4.1 L’attraversamento di gruppi

L’identità personale di un individuo viene definita dalla sua unicità, dalla possibilità di essere prontamente identificabile come tale, in un processo di riconoscimento che avviene attraverso il criterio di identità corporea e spaziale (Harré, Gillet, 1994). Così anche il gruppo per essere definito ha bisogno di stabilire un confine, un limite, una possibilità di distinzione tra dentro e fuori, secondo i criteri di appartenenza e inclusione: anche il gruppo, come l’individuo, ha un “corpo”. Esther Bick (1968) e Didier Anzieu (1985) hanno sviluppato delle prospettive sull’importanza e il significato psichico della pelle

durante lo sviluppo dell'individuo. Secondo Bick, la pelle svolge un ruolo cruciale nel collegare e contenere le componenti intrapsichiche della personalità del bambino che, nelle prime fasi, non sono ancora integrate. Anzieu ritiene fondamentali le prime esperienze sensoriali cutanee, che permettono al bambino di esplorare un universo sociale e relazionale in costante crescita; questo processo inizia fin dalle prime cure che il bambino riceve, quando viene preso in braccio, lavato, accarezzato e coccolato dalla madre. A partire da ciò Anzieu ha introdotto la nozione di "Io-Pelle", che rappresenta una forma di rappresentazione dell'Io, basata sulle esperienze corporee, utilizzata fin dalle prime fasi dello sviluppo individuale. Successivamente ha esteso il concetto anche al gruppo e alla famiglia parlando così di Io-Pelle gruppale e familiare (Anzieu, 1996). Tra l'"involucro narcisistico" e l'"involucro muscolare gruppale", il gruppo sviluppa una "pelle psichica gruppale" che rappresenta un'estensione dell'Io-pelle individuale all'interno del gruppo. Questa pelle psichica gruppale si basa su due elementi: gli Io-pelle individuali dei membri del gruppo e il "corpo" sociale del gruppo stesso. La concezione di Io-Pelle applicata al contesto del gruppo descrive l'esperienza dell'oggetto-gruppo rappresentabile come un corpo. Pertanto, il corpo del gruppo e la sua "pelle" sono simultaneamente una costruzione basata sulla credenza, un'illusione, una rappresentazione e una formazione difensiva. Le funzioni dell'Io-pelle gruppale derivano da quelle già descritte per l'Io-pelle individuale. Tra queste vi è la coesione che è mantenuta grazie a un asse di pensiero e/o azione che si basa su un "gruppo di lavoro" sostenuto da un "assunto di base" inconscio che si adatta alle circostanze. Inoltre, la pelle funge da contenitore creando un involucro fatto di bordi, interfacce e confini: l'involucro può essere trasparente o opaco, rigido o flessibile. Infine, il gruppo ha una funzione para-eccitatoria che permette di proteggere dai forti stimoli esterni e dalle eccitazioni pulsionali attraverso regolazione per omeostasi e feedback.

Kaës, a partire dalle concezioni di Bick e Anzieu elabora la nozione di involucro psichico gruppale in cui viene messa in risalto la componente para-eccitatoria: "il concetto d'involucro gruppale qualifica la funzione di contenimento, di filtro e di protezione dagli

stimoli che i dispositivi di gruppo devono mettere in atto per assicurare lo spazio loro proprio” (Kaës, 2012, pag.64). Lo stabilire un confine tra dentro e fuori, tra chi fa parte del gruppo e chi non ne fa parte è senza dubbio una caratteristica intrinseca degli esseri viventi che conducono una vita sociale, necessaria per preservare l’identità del gruppo (Neri, 2001). Secondo Berne (1963) possiamo individuare principalmente due tipologie di confini: uno esterno e uno interno, con quest’ultimo che a sua volta si divide in interno principale e secondario. Con confine esterno si intende principalmente quell’aspetto necessario e indispensabile affinché il gruppo esista, raffigurabile come una sorta di guscio o pelle che delimita l’esistenza di una presenza al suo interno. Questo confine è connesso ai movimenti iniziali del gruppo (appartenenza-dipendenza) e dagli ingressi dei vari membri che fondano il senso di appartenenza in base al grado con il quale vengono rispettate aspettative e bisogni, influenzando sulla solidità e la stabilità del confine (Marogna, 2008). Per quanto riguarda il confine interno principale Berne intende quella “separazione” che si viene a creare tra il leader, inteso in modo generico come conducente o gestore del gruppo, e i partecipanti; essendo strettamente connesso al compito e agli obiettivi del gruppo, il confine interno principale non è indispensabile per la sopravvivenza del gruppo, ma ne determina la vitalità. Il confine interno secondario è vincolato all’obiettivo che il gruppo si è prefissato e concerne i confini creati tra i vari partecipanti del gruppo che possono variare con le diverse fasi che il gruppo attraversa in base al grado di investimento e al senso di appartenenza.

Se entrare all’interno di un gruppo significa oltrepassare un confine o creare una pelle, oscillare tra più gruppi all’interno della stessa istituzione comporta la costruzione di più di un confine attraverso il quale è necessario uscire ed entrare con fluidità per poter sperimentare un senso di appartenenza a tutti i gruppi cui si partecipa. Durante il corso indagato nel presente lavoro di ricerca, i partecipanti hanno preso parte a due gruppi, uno il gruppo classe, l’altro un gruppo esperienziale, trovandosi nella condizione di essere sia partecipanti di un grande gruppo sia di un piccolo gruppo. È importante sottolineare che la differenza di numero dei partecipanti comporta una differenza di vissuti, dove nel

piccolo gruppo la matrice dinamica e quindi le interazioni e le comunicazioni tra i partecipanti sono favorite nella direzione di un clima di maggiore sicurezza, mentre nel grande gruppo vengono sperimentati aspetti legati alla frustrazione, alla rabbia e all'aggressività. Robi Friedman ipotizza che la tendenza dell'individuo nel grande gruppo a provare invidia o odio non sia data da uno stato regressivo come hanno teorizzato molti autori, ma che il cambiamento generato dall'ingresso nel grande gruppo sia frutto di uno stato della mente distinto, in termini quindi qualitativi e non quantitativi: "gli esseri umani desiderano l'inclusione e in un primo momento trovano esistenzialmente importante appartenere a un gruppo. In un secondo momento sembrano essere inconsciamente ansiosi per la possibilità di essere espulsi e si aggrappano o si sottomettono agli obiettivi della matrice. In una fase di rottura vengono attivate quelle fondamentali posizioni umane, modalità di uno stato della mente, piuttosto che sperimentare una "regressione" nel grande gruppo" (Friedman, 2021, pag.124-125). A partire da questo ha ideato un modello per la gestione dei conflitti, chiamato provvisoriamente modello Sandwich, che propone di combinare la sicurezza data dallo stare in un piccolo gruppo con il carattere principalmente sociale del grande gruppo per favorire il dialogo e la cooperazione tra i diversi membri: "l'interazione in grande gruppo, inserito tra due sessioni di piccolo gruppo, può avere un potenziale speciale nel trasformare l'odio in coesistenza e nel fermare la violenza" (Friedman, 2021, pag.137). Questo corso non è stato creato con lo scopo di riproporre il modello appena presentato per la gestione dei conflitti, che è invece stato qui inserito allo scopo di argomentare la possibilità di oscillare tra diversi gruppi con diverse dimensioni allo scopo di sperimentare i propri confini e prendere consapevolezza nuove del proprio senso di appartenenza. L'inserimento dei gruppi esperienziali ad affiancare il gruppo classe, però, riflette l'idea di un sistema aperto, di confini intermedi che devono essere ogni volta affrontati, guardati e messi in discussione, e di confini esterni tra i sottogruppi in cui vi è una possibilità di passaggio, una permeabilità della membrana data dalla appartenenza allo stesso grande gruppo; l'appartenenza alla stessa matrice permette la circolazione di affetti e di pensieri tra i

diversi gruppi che, pur presentandosi sotto forme e dinamiche differenti, sono in grado di svolgere un ruolo di influenzamento reciproco.

CAPITOLO 2: LA RICERCA

2.1 Obiettivi e ipotesi

Il presente studio di ricerca si propone di esaminare il ruolo dell'esperienza nella formazione degli studenti di psicologia all'interno di un corso universitario di Psicodinamica dei Gruppi e delle Istituzioni. L'obiettivo fondamentale è comprendere come l'esperienza, sia all'interno di un grande gruppo sia in piccoli gruppi esperienziali, influenzi il processo di apprendimento. Non ci si limiterà a esaminare solo l'aspetto specifico della formazione in ambito gruppoanalitico, ma si cercherà di esplorare l'impatto più ampio sullo sviluppo dell'identità del futuro psicologo, oltre agli aspetti che riguardano la trasformazione dell'identità personale. In questo contesto, le domande di ricerca si concentreranno su come l'esperienza influenzi il processo formativo, quale sia il ruolo del gruppo nel favorire tale processo e quali aspetti siano coinvolti nel processo formativo e di trasformazione, sia dal punto di vista professionale che personale. Quindi, oltre ad indagare gli aspetti specifici della formazione al gruppo, questo lavoro ha la pretesa di esplorare gli aspetti formativi e trasformativi coinvolti nell'esperienza relativi all'identità di psicologo e all'identità personale. A partire da questo sono state avanzate le seguenti ipotesi:

- Si ipotizza che l'esperienza all'interno di un corso universitario abbia un ruolo rilevante nella formazione degli studenti e che questa contribuisca a mettere le basi per la costruzione di un'identità professionale di futuri psicologi. Sperimentare, attraverso il proprio coinvolgimento personale, i costrutti teorici dell'insegnamento consente lo sviluppo di una matrice formativa in grado di motivare ad apprendere suscitando curiosità ed interesse, migliorando così l'efficacia del processo di formazione. Inoltre, con il seguente lavoro si esplorano gli impatti positivi del presente corso universitario sulla formazione dell'identità personale.

- Si ipotizza che il gruppo sia uno strumento capace di incidere positivamente sulla formazione accademica. Si ipotizza che l'individuo, attraverso il gruppo, possa sperimentare la propria posizione e il proprio comportamento all'interno di questo, impattando sulla formazione intesa in due direzioni: la prima consiste nella facilitazione dell'apprendimento della teoria attraverso la sua messa in pratica in prima persona; la seconda riguarda la formazione di aspetti più intrapsichici intesa come rafforzamento dell'Io o della struttura del Sé (Friedman, 2021)
- Si ipotizza che l'istituzione di gruppi di Dreamtelling con lo scopo di avviare un processo di elaborazione emotiva e di condivisione del sogno, insieme alla formazione di un gruppo di Osservatori e di un gruppo Cinema abbia un impatto positivo sulla matrice del gruppo classe, facilitando un maggiore coinvolgimento, migliorando le dinamiche interpersonali e generando effetti benefici sul processo di apprendimento e sulla coesione del gruppo. Si ipotizza che non vi sia solo la presenza di aspetti formativi sull'identità personale e professionale ma che l'esperienza avuta durante il corso abbia avuto un impatto trasformativo sulla personalità dei partecipanti.

2.2 Metodo

2.2.1 Procedura

Gli studenti iscritti che hanno frequentato il corso di Psicodinamica dei Gruppi e delle Istituzioni sono stati 38 e tutti loro, a eccezione di tre studenti, hanno preso parte autonomamente a un gruppo esperienziale. I gruppi esperienziali proposti dal professore erano composti come segue: 16 studenti hanno preso parte all'attività di Dreamtelling formando due gruppi da 8 partecipanti l'uno; 6 studenti hanno svolto l'attività di osservazione in un gruppo composto da 4 osservatori d'aula (del gruppo classe) e 2 osservatori dei rispettivi gruppi di dreamtelling; infine, 11 studenti hanno preso parte al

gruppo cinema. L'intero corso ha avuto durata di tre mesi, da ottobre a dicembre, e i gruppi esperienziali sono iniziati dopo qualche settimana dall'inizio del corso: questi avvenivano per via telematica con cadenza trisettimanale per un totale di 4 incontri ciascuno, ad eccezione del gruppo film che è iniziato successivamente e si è riunito 3 volte. Il gruppo cinema veniva condotto dallo stesso professore docente del corso mentre i gruppi di dreamtelling e quello degli osservatori erano condotti da un docente collaboratore esterno.

L'idea di poter svolgere il presente lavoro per indagare l'impatto dell'esperienza e del gruppo nella formazione è nata a posteriori, una volta che il corso si era concluso, e, per questo motivo, non vi è stata la possibilità di raccogliere i dati durante l'esperienza stessa; tutta la raccolta dei dati attraverso il questionario, le interviste semi-strutturate e i gruppi riflessivi, nonché la loro analisi attraverso l'utilizzo della Griglia Osservativa, sono avvenute successivamente alla conclusione dell'esperienza. Per poter avere una base da cui partire, è stato considerato utile disporre delle informazioni raccolte dal gruppo di osservatori durante il corso attraverso un ultimo incontro supplementare. Quest'ultimo, le interviste semi-strutturate e gli incontri dei gruppi riflessivi sono stati registrati e trascritti all'interno della Griglia Osservativa attraverso la quale si è effettuata l'analisi dei dati e l'interpretazione dei risultati.

Per quanto riguarda la raccolta dei dati si sono appunto utilizzati diversi strumenti, sia per ottenere informazioni qualitativamente diverse, sia per comprendere nella ricerca un campione che rappresentasse la quasi totalità dei partecipanti al corso. Questi hanno preso parte alla ricerca in modo volontario e non è stata esercitata nessuna forma di pressione a partecipare.

Il campione che ha preso parte alla ricerca è il seguente:

- Il questionario è stato inviato a tutti i frequentanti del corso (38) e sono state ottenute 18 risposte. Tra gli studenti che hanno risposto vi è un'equa distribuzione dei gruppi esperienziali a cui hanno preso parte.

- L'intervista semi-strutturata è stata proposta a 12 studenti selezionati, ottenendo una completa adesione e disponibilità a partecipare da parte di questi. La composizione in base al gruppo esperienziale a cui avevano preso parte gli studenti intervistati è la seguente: 2 osservatori d'aula, 1 partecipante di un gruppo Dreamtelling, 8 membri del gruppo cinema e 1 studente che non aveva preso parte a nessun gruppo esperienziale. Inoltre, è stata effettuata anche un'intervista semi-strutturata al docente del corso, strutturata diversamente.
- Al gruppo riflessivo, nato con lo scopo di valutare l'impatto del Dreamtelling sulla formazione, hanno preso parte 7 studentesse che avevano partecipato ai gruppi di Dreamtelling, 2 ossetratrici dei rispettivi gruppi di Dreamtelling, 1 osservatore d'aula e una studentessa che non aveva partecipato a nessun gruppo esperienziale.

2.2.1.1 La Griglia Osservativa

Per l'analisi dei dati raccolti è stata utilizzata la Griglia Osservativa, presentata a lezione, di Angelo Silvestri (in press) costruita a partire dalle concezioni di Vanni (1984) sull'osservazione. Alla base della Griglia c'è l'idea che l'osservatore è influenzato dal campo gruppale mentre esplica la propria funzione osservativa. Lo scopo della griglia è rendere esplicito questo limite intrinseco dell'osservazione, che non risulta mai "oggettiva": in questo modo il limite viene trasformato in una risorsa che permette di comprendere più a fondo ciò che avviene dentro il gruppo. La Griglia permette di assumere la natura sociale dell'osservazione, influenzata culturalmente, istituzionalmente ed etnicamente, visto il legame tra l'osservare e l'identità di chi osserva. Le tre colonne di cui è composta servono a cogliere gli effetti del campo sull'osservatore: gli elementi culturali, istituzionali ed etnici sono intimamente parte di ogni dinamica gruppale e quindi vanno riconosciuti e considerati anche per quanto concerne l'osservatore. La griglia quindi comprende, oltre alle interazioni che avvengono nel processo gruppale, anche il mondo interno dell'osservatore. L'osservazione del mondo interno permette di cogliere

le azioni che avvengono nel campo gruppale e che esercitano effetti positivi (+) e negativi (-) sull'osservatore: i primi sono dati da elementi che si aggiungono, che vengono messi in luce nel proprio mondo interno, mentre quelli negativi sono intesi come la sottrazione di qualcosa dalla consapevolezza, come buchi nella percezione. Oltre alla distinzione tra aspetti del campo interattivi e quelli intrapsichici dell'osservatore ve ne è un'altra, la quale è esplicitata attraverso due criteri:

1. Criterio temporale: questo criterio riguarda la distinzione tra l'osservazione "qui e ora" e quella "a posteriori". L'osservazione "qui e ora" avviene durante la partecipazione attiva all'interno del campo gruppale, dove l'osservatore è influenzato dal funzionamento del gruppo e le sue osservazioni possono risultare parziali o distorte. L'osservazione "a posteriori", invece, avviene dopo che l'osservatore è uscito dal campo gruppale e può consentire una visione più "oggettiva", distanziandosi degli eventi. Questa distinzione è fondamentale per comprendere meglio il funzionamento del gruppo e distinguere le dinamiche interne dalle riflessioni esterne.

2. Criterio modale: questo criterio riguarda la differenziazione tra diverse modalità di osservazione all'interno del gruppo. Si distinguono tre modalità osservative: l'osservazione percettiva, l'osservazione interpretativa e l'osservazione etno-comparativa. L'osservazione percettiva è quella basata sulle percezioni sensoriali e sulla naturale interazione con il gruppo, mentre l'osservazione interpretativa si basa sull'elaborazione mentale dei dati sensoriali, estendendone il significato attraverso conoscenze e teorie. L'osservazione etno-comparativa si focalizza sul significato sociale, istituzionale ed emotivo delle interpretazioni. Ognuna di queste modalità offre un diverso livello di accesso al funzionamento gruppale, e riconoscerle permette di intervenire in modo adeguato e consapevole all'interno del gruppo.

Tabella 1. Incrocio tra modalità osservative (criterio modale) e ambiti osservativi

	Mondo interno	Interazione
Osservazione percettiva	Stati corporei, stati emotivi, fantasie spontanee, sogni, pensieri coscienti, ricordi.	Un testo di atti comunicativi individuali, contenuti verbali. Tutto ciò che potrebbe essere registrato con dispositivi fisici
Osservazione interpretativa	Correlazione fra fenomeni diversi: stato emotivo, stato corporeo, ricordi, fantasie. Contenuti precoci e inconsci. Transfert e controtransfert.	Significati impliciti delle comunicazioni. Riconoscimento dei fenomeni transferali e controtransferali individuali e gruppal. Riconoscimento dei temi.
Osservazione etnocomparativa	Contenuti riferibili all'inconscio sociale. Contenuti linguistici. Operazioni identitarie.	Significato etnico dello Sviluppo Tematico. Operazioni identitarie

Tabella 2. Incrocio tra criterio modale e criterio temporale

	Qui e ora	A posteriori
Osservazione percettiva	Modalità prevalente. Viene esercitata da tutti i presenti, consente la partecipazione al processo gruppal. Consente di registrare tutti gli atti comunicativi durante l'interazione e gli stati psichici, il mondo interno dell'osservatore.	Modalità occasionale. Utilizza ricordi, appunti e registrazioni. Consente di riconoscere e registrare i movimenti coreografici, gli effetti positivi e negativi del campo.
Osservazione interpretativa	Modalità intermittente. Viene esercitata soprattutto dallo staff di conduzione, ma non esclusivamente. Consente di riconoscere i significati impliciti delle comunicazioni, i fenomeni di transfert e di controtransfert e l'induzione.	Modalità prevalente. Consente di cogliere i significati impliciti, le correlazioni fra fenomeni del mondo interno e l'interazione, i temi, i fenomeni transferali e controtransferali, l'induzione.
Osservazione etnocomparativa	Modalità rara. Viene esercitata quasi esclusivamente dal conduttore. Consente di riconoscere le operazioni identitarie.	Modalità occasionale. Consente di riconoscere le operazioni identitarie.

La Griglia Osservativa è costituita da un numero non determinato di righe, rappresentative del susseguirsi delle interazioni nel corso del tempo, e da almeno tre colonne principali. La prima colonna è destinata all'osservazione e alla registrazione dell'interazione nel suo complesso, analizzando tutte le sue componenti. La seconda colonna è dedicata all'osservazione e alla trascrizione del mondo interno dell'osservatore, comprendendo gli effetti sia positivi che negativi, durante il qui e ora della seduta. Entrambe queste colonne riguardano gli eventi presenti nella seduta in tempo reale, nell'attualità del campo. La terza colonna, invece, è riservata al lavoro di revisione della seduta che avviene a posteriori, dopo che l'osservatore è uscito dall'alone del campo gruppale. In caso di post-gruppo, potrebbe essere opportuno inserire una quarta colonna tra la seconda e la terza, focalizzata sulle osservazioni e le riflessioni riguardanti il post-gruppo stesso. Nel presente lavoro è stata inserita la quarta colonna per l'analisi dei dati nell'ambito dei gruppi riflessivi. In questo modo, è stato possibile analizzare in modo approfondito i processi che si sono sviluppati sia durante la seduta che in seguito, fornendo una visione più completa e consapevole del funzionamento del gruppo. Nella terza colonna si ottiene un lavoro elaborativo di natura scientifica che comprenderà: l'analisi dei dati osservativi per identificare un problema di ricerca; la formulazione di ipotesi e teorie per spiegare il fenomeno osservato; la progettazione e la conduzione di indagini ed esperimenti volti a testare le ipotesi formulate; e infine, la discussione critica dei risultati ottenuti e delle conclusioni tratte dai dati raccolti.

Tabella 3. La Griglia Osservativa utilizzata nella ricerca (Silvestri, in press)

	Interazione	Mondo interno	Considerazioni a posteriori
1			
2			

2.2.2 Materiali e Strumenti

L'utilizzo di differenti strumenti è nato dalla necessità di avere, oltre a un campione più ampio, informazioni più vaste e approfondite riguardo alle domande di ricerca. Tutti gli strumenti hanno indagato l'impatto dell'esperienza sulla formazione ma con alcune differenze: il questionario ha esplorato gli aspetti legati alle opinioni dei partecipanti sul ruolo dell'esperienza nella formazione in modo generico, mentre le interviste e i gruppi riflessivi si sono concentrati sulle prospettive relative allo specifico corso svolto. Inoltre, sempre riguardo alla formazione, con le interviste e i gruppi riflessivi c'è stata la possibilità di comprendere il significato attribuito alla formazione da parte dei partecipanti. In merito ai vissuti all'interno del gruppo classe e nei gruppi esperienziali, il questionario si è concentrato sugli aspetti cognitivi, mentre gli altri strumenti hanno lasciato uno spazio maggiore per descrivere le emozioni sperimentate. Il tema dell'osservazione è stato indagato in toto, sia in termini di osservare che di essere osservati, nei gruppi riflessivi e nelle interviste, mentre nel questionario si sono esplorati esclusivamente gli aspetti legati all'essere osservati. Non sono state inserite domande relative all'impatto del Dreamtelling nel questionario in quanto si riteneva necessario avere un'opinione completa e articolata da parte dei partecipanti, ottenibile con le interviste e i gruppi riflessivi. Quindi, mentre il questionario ha fornito la possibilità di ottenere un numero elevato di risposte attraverso un impiego di risorse limitato, le interviste e i gruppi riflessivi hanno consentito di raccogliere in modo più ricco l'esperienza dei partecipanti, anche attraverso le opinioni e le motivazioni sottostanti. Questi ultimi due strumenti non sono stati scelti per ottenere informazioni qualitativamente diverse tra di loro, ma solo per ampliare il campione indagato.

2.2.2.1 Intervista semi-strutturata

L'intervista semi-strutturata è stata effettuata con lo scopo di ottenere delle informazioni più dettagliate e descrittive da parte dei partecipanti riguardo ai vissuti e ai pensieri attraversati durante il corso. Diversamente dal questionario, l'obiettivo era quello di raccogliere principalmente gli aspetti emotivi legati all'esperienza e lasciare maggiore libertà ai partecipanti di esprimere le proprie opinioni e interpretazioni soggettive sull'andamento del corso. Inoltre, un altro motivo che ha spinto all'utilizzo di questo strumento è stata la volontà di raccogliere materiale approfondito da parte del maggior numero di studenti possibile, ampliando in questo modo il campione. Infatti, la scelta degli intervistati, che in totale sono stati 12, ha seguito questo criterio in due modi: in primis si è considerato di somministrare le interviste solamente a studenti che non avevano preso parte ai gruppi riflessivi; in secondo luogo, si sono selezionati principalmente gli studenti che avevano preso parte al gruppo cinema in quanto non vi erano membri di questo gruppo all'interno dei gruppi riflessivi, i quali sono nati principalmente con un focus sul Dreamtelling e i suoi rapporti con la matrice formativa. Per quanto riguarda gli altri gruppi esperienziali, l'intervista è stata somministrata a due partecipanti del gruppo osservatori e a uno solo del gruppo Dreamtelling; scelta motivata proprio dal fatto di ritenere sufficiente il materiale che poteva emergere dai gruppi riflessivi. In questo modo, quindi, le interviste e i gruppi riflessivi si sovrappongono in termini di aree di indagine ma si differenziano per il campione analizzato permettendo di ottenere il punto di vista da parte di studenti appartenenti a tutti i gruppi esperienziali che si sono svolti durante il corso. Per la costruzione e la conduzione delle interviste sono state seguite delle linee guida riguardo la metodologia di ricerca in ambito psicologico allo scopo di rendere valida e affidabile la raccolta dei dati (Fylan, 2005).

Per quanto riguarda la specifica tipologia di strumento, l'intervista semi-strutturata è stata scelta a causa delle sue caratteristiche: oltre a consentire di esplorare in modo approfondito i temi di ricerca e di acquisire informazioni di prima mano dai partecipanti, l'intervista semi-strutturata permette una maggiore flessibilità nel guidare la

conversazione e di adattare le domande in base alle risposte fornite, consentendo una maggiore libertà di espressione dei vissuti dei partecipanti relativi all'esperienza e, quindi, una migliore comprensione delle loro prospettive individuali. Il processo di intervista è stato guidato da un set di quattro domande aperte e semi-strutturate¹ che hanno indagato i seguenti aspetti: l'impatto dell'esperienza del corso sulla propria formazione professionale e personale, il confronto tra i vissuti avuti nel gruppo classe e quelli avuti nei gruppi esperienziali, come e cosa hanno osservato gli studenti durante il corso e i vissuti relativi al sentirsi osservati e, infine, il ruolo del Dreamtelling all'interno del gruppo classe. A partire dalle domande prestabilite, venivano generate domande nuove alla luce delle risposte ottenute per ottenere informazioni più specifiche che variavano in base alle caratteristiche del soggetto e al gruppo esperienziale a cui questo aveva preso parte durante il corso. In particolare, durante le interviste, se venivano accennati aspetti non considerati precedentemente ma ritenuti rilevanti dall'intervistatore per arricchire l'indagine, veniva chiesto al partecipante di approfondire la questione; inoltre, grazie alle informazioni inerenti alle esperienze dei gruppi esperienziali, fornite dagli stessi membri durante le restituzioni in aula nelle ultime lezioni del corso, è stato possibile personalizzare alcune domande per avere risposte più precise riguardo all'andamento dei gruppi. Le interviste, che hanno avuto durata media di 30 minuti, sono state condotte faccia a faccia e registrate, previa autorizzazione dei partecipanti, per essere successivamente trascritte verbatim al fine di garantire l'accuratezza dei dati raccolti e di procedere all'analisi di questi. Le trascrizioni di tutte le interviste sono state inserite poi in una singola Griglia: a ogni riga corrispondevano le risposte fornite da tutti i partecipanti a una singola domanda; dopo le quattro righe principali corrispondenti alle quattro domande, sono state inserite tutte le risposte relative alle domande di approfondimento presentate nelle interviste, ciascuna per ogni riga. Le risposte sono state trattate come

¹ V. Appendice 1

interazioni osservate, proseguendo successivamente con l'analisi del mondo interno e il compilamento della terza colonna.

Infine, durante il processo di raccolta dati si è ritenuto opportuno intervistare anche il docente del corso al fine di ottenere un punto di vista ulteriore da parte di un partecipante del gruppo con un ruolo diverso. L'obiettivo era quello di poter confrontare le aspettative e i vissuti del professore con quelle degli studenti. L'intervista semi-strutturata è stata condotta con la stessa modalità ma con domande differenti che indagavano le aspettative sul corso, l'opinione sull'andamento del gruppo cinema di cui è stato conduttore, l'impatto percepito degli osservatori sul gruppo classe e il suo punto di vista sul significato attribuito alla formazione.

2.2.2.2 Questionario

Il questionario nasce, così come il presente lavoro, per poter indagare l'impatto del Dreamtelling sulla formazione, valutando gli effetti che l'aver istituito dei gruppi di Dreamtelling ha avuto sul gruppo classe e su tutta la matrice di apprendimento. Durante l'ideazione del questionario è stato deciso di ampliare le domande per poter comprendere in maniera più ampia e generica le opinioni degli studenti riguardo al ruolo dell'esperienza nella formazione durante il corso, non limitandosi quindi alla specifica esperienza di dreamtelling. Lo strumento mira ad approfondire vari aspetti dell'esperienza e del coinvolgimento personale degli studenti, tra cui l'influenza sulla dinamica del gruppo classe, il clima di gruppo sviluppatosi e il vissuto soggettivo ad esso correlato. Inoltre, il questionario mira a indagare quanto la modalità di strutturazione del corso abbia consentito una migliore comprensione pratica e profonda degli argomenti trattati durante le lezioni. Il questionario è stato inviato a tutti gli studenti del corso in forma anonima; questo è composto da 20 domande presentate in ordine casuale², e utilizza una scala Likert

² V. Appendice 2

da 1 a 4 per valutare il grado di accordo degli studenti con i quesiti posti. Le domande coprono un'ampia gamma di aspetti, dalla percezione dell'importanza del gruppo nella formazione, all'effetto delle emozioni sull'apprendimento, alla percezione di cambiamenti emotivi nel corso delle lezioni. Oltre agli elementi formativi, il questionario indaga l'esperienza terapeutica-trasformativa dei partecipanti nei gruppi esperienziali e la percezione di come queste esperienze abbiano influenzato il coinvolgimento emotivo nel gruppo classe.

2.2.2.3 Gruppi riflessivi

Un ulteriore strumento utilizzato per la raccolta dati è quello del gruppo riflessivo: attraverso questo vi è stata la possibilità di ottenere informazioni interattive afferenti a diversi punti di vista come risultato di un pensiero di gruppo. La scelta di includere questo strumento ha permesso di ripercorrere a ritroso l'andamento del corso e i diversi momenti che vi sono susseguiti, nonché di esplorare i vissuti connessi che non avevano mai trovato un luogo di espressione. In questo senso, i gruppi riflessivi non solo sono stati uno strumento utile per raccogliere dati e informazioni a supporto del presente lavoro di ricerca, ma hanno anche rappresentato un secondo momento del corso, uno spazio di elaborazione "riflessivo" dove vi è stata la possibilità di esprimere sentimenti, opinioni e idee rispetto all'esperienza vissuta. I gruppi riflessivi in questione si sono costituiti con lo scopo principale di indagare l'impatto che i gruppi di Dreamtelling hanno avuto sulla matrice di apprendimento, al fine di poter scrivere un elaborato da presentare al 18° simposio internazionale della Group Analytic Society International (GASi). La presentazione, che rientra all'interno di un panel dedicato al Dreamtelling tenuto da Robi Friedman, ha come obiettivo discutere il ruolo del Dreamtelling nella formazione portando come caso a supporto l'esperienza avuta durante il corso di Psicodinamica dei Gruppi e delle Istituzioni presso l'Università degli studi di Padova nell'anno accademico 2022-2023. Durante i gruppi riflessivi l'obiettivo primario era quindi quello di indagare,

attraverso i vissuti e i pensieri dei partecipanti, gli aspetti formativi e trasformativi dell'esperienza di Dreamtelling e la loro connessione con la matrice formativa, ovvero il possibile impatto avuto sul gruppo classe. Durante lo svolgimento dell'indagine però i temi che sono emersi non hanno riguardato esclusivamente l'impatto del Dreamtelling, ma si sono estesi alla totalità dell'esperienza del corso e dei gruppi esperienziali, in particolare a quello del gruppo osservatori (oltre ovviamente ai gruppi Dreamtelling). I gruppi riflessivi erano composti da studenti che avevano preso parte ai gruppi di Dreamtelling e al gruppo di osservazione, portando all'emersione dei vissuti da parte di questi all'interno dei rispettivi gruppi, accompagnati a quelli relativi al gruppo classe. Questo è stato possibile ripercorrendo l'esperienza, col susseguirsi degli incontri, a partire dalla costituzione del gruppo fino ad arrivare al suo scioglimento. Nonostante i gruppi riflessivi non siano nati come metodologia d'indagine privilegiata per il presente lavoro, molto del materiale che era necessario trattare risultava essere in linea con gli obiettivi della presente ricerca ed è quindi stato utilizzato come strumento per aumentare la mole di dati a disposizione da analizzare.

La costituzione del gruppo è avvenuta dopo la fine del corso e la frequenza degli incontri era di durata variabile in base alle disponibilità dei partecipanti, in genere ogni due settimane. La durata degli incontri era di un'ora e mezza e tutte le sessioni sono state registrate audio e video, al fine di acquisire i dati con la massima precisione e consentire un'analisi dettagliata delle dinamiche del gruppo. Le trascrizioni verbatim sono state inserite all'interno della Griglia Osservativa, dove i partecipanti avevano il compito di compilare la seconda colonna relativa al mondo interno e ai vissuti soggettivi. Dopo i primi incontri esplorativi, inseriti all'interno delle griglie venute a crearsi, si è proseguito con l'analisi e la discussione di queste allo scopo di compilare la terza colonna relativa all'osservazione a posteriori. In totale si sono svolti 12 incontri, di cui gli ultimi dedicati alla stesura del testo, che è rimasto sempre lo scopo principale per cui il gruppo era stato formato.

CAPITOLO 3: RISULTATI

3.1 Intervista semi-strutturata

Le 5 domande dell'intervista semi-strutturata corrispondono ad altrettante aree tematiche che sono state esplorate; anche le domande aggiuntive, supplementari al set prestabilito, rientrano all'interno di queste cinque aree.

1-Impatto del corso sulla formazione: le risposte alla prima domanda, che indaga l'impatto del corso sulla formazione professionale e personale, indicano come tutti i partecipanti all'intervista abbiano riportato un grado di soddisfazione elevato per quanto riguarda l'esperienza avuta. Dal punto di vista didattico tutti i partecipanti hanno dichiarato di aver apprezzato il corso e di averlo ritenuto arricchente in termini teorici; a tal proposito, gli aspetti che sono stati considerati utili per la propria formazione professionale futura sono vari: uno dei partecipanti ha sottolineato come la sua attenzione sia ricaduta sul fatto che ci siano elementi al di fuori del controllo individuale che influenzano il funzionamento di un gruppo, anche quando la comunicazione non è esplicita; questo ha portato in lui a una riflessione sull'esistenza del gruppo anche al di là delle interazioni dirette. Un altro partecipante ha evidenziato come il corso abbia ampliato la sua visione della disciplina oltre l'individuo isolato, favorendo una prospettiva più ampia anche su altre materie. Questa formazione ha anche generato, per un altro studente, riflessioni sulla percezione degli altri e sull'importanza di distinguere tra l'incontro reale con l'altro e l'incontro con la proiezione della sua rappresentazione (vedi par. 4.3). Due partecipanti hanno condiviso come il corso abbia cambiato le loro idee sui gruppi e su se stessi grazie all'aver scoperto qualcosa di nuovo, aprendo alla possibilità di approcciare al gruppo nonostante precedenti resistenze. Infine, altri due partecipanti hanno percepito il corso come una sfida diretta a mettere in discussione le proprie convinzioni e questo gli ha portati a sperimentare un senso di disorientamento a livello teorico e professionale.

2-Vissuti nel gruppo classe e nei gruppi esperienziali: per quanto concerne i vissuti nel gruppo classe e nei gruppi esperienziali, l'intervista chiedeva ai partecipanti di metterli a confronto ed esprimere un'opinione sui motivi che possano avere causato eventuali discrepanze o convergenze. Per tutti i partecipanti, a eccezione di uno, le esperienze all'interno del piccolo gruppo e del gruppo classe sono state diverse, soprattutto per quanto riguarda il grado di coinvolgimento percepito. L'unico ad avere riportato vissuti simili in entrambi i gruppi è stato uno studente che aveva partecipato al gruppo osservatori: sia all'interno del gruppo classe che nel piccolo gruppo di osservatori ha avuto un'esperienza caratterizzata da aggressività, con la percezione di un clima molto teso; inoltre, anche alcune tematiche trattate erano simili e creavano al partecipante lo stesso sentimento di disagio, seppur con la possibilità di avere maggiore spazio di espressione personale per sviscerare le questioni all'interno del gruppo osservatori. La studentessa del gruppo di Dreamtelling intervistata ha definito il gruppo classe e il gruppo esperienziale come due realtà distanti e parallele, che non si incontravano mai. Il suo atteggiamento in classe è stato silenzioso e ai margini a causa delle dinamiche di competizione e aggressività che rendevano teso il clima in aula; al contrario, all'interno del gruppo esperienziale ha sperimentato vissuti di familiarità, protezione e libertà: *“era un po' come se il Dreamtelling fosse una giornata soleggiata con qualche nuvola, quando il sole entra ed esce da una nuvola. Le nuvole cambiano e quindi cambiano le zone d'ombra, proprio perché c'era questo alternarsi nel parlare, nel portare contenuti. Una volta entrava in ombra qualcuno e poi riemergeva, era ciclico. In aula era un'eclissi, le due cose si sovrapponevano in modo netto”*. Ha poi aggiunto, riguardo a quanto fossero due realtà diverse, come tra partecipanti di Dreamtelling vi fosse una forte connessione e intimità durante lo svolgersi dei gruppi, mentre, quando si incontravano in aula, non vi era particolare contatto e, anzi, si respirava dell'imbarazzo nelle comunicazioni.

L'unico intervistato che non aveva preso parte a nessun gruppo esperienziale ha dichiarato di aver percepito principalmente un clima conflittuale in aula che si esprimeva attraverso la divisione della classe in due sottogruppi, formati rispettivamente da chi interveniva di

più e chi si stava più in silenzio. Questo partecipante ha detto di non essersi sentito parte di un gruppo e di non averne mai percepito la presenza durante il corso. L'opinione del partecipante sui motivi di tale andamento riguarda la rilevanza delle caratteristiche personali dei singoli studenti nella costruzione di un gruppo e, a fianco a queste, le aspettative con cui gli studenti affrontano un corso, le quali influenzano la possibilità di avere un gruppo più o meno coeso.

Per quanto riguarda gli studenti che avevano partecipato al gruppo cinema, tutti hanno trovato delle differenze, seppur variabili, tra questa esperienza e quella del gruppo classe. Cinque intervistati hanno dichiarato di aver vissuto l'esperienza nel piccolo gruppo come maggiormente espressiva e piacevole rispetto a quella in aula: due di loro hanno considerato l'attività del cinema molto stimolante e caratterizzata dalla possibilità di lasciare uno spazio personale per esprimere quello che si pensa; un altro partecipante ha riferito che la differenza sostanziale è stata la percezione di essere in gruppo che, all'interno dell'aula, a volte faceva fatica a riconoscere. Un'altra intervistata ha definito il gruppo cinema come un ambiente "*leggero e sereno*", al contrario del gruppo classe dove sperimentava maggiori emozioni negative che ostacolavano il potersi esprimere liberamente; questa partecipante aveva inizialmente scelto di partecipare al gruppo osservatori ma successivamente ha deciso di cambiare gruppo, perché considerato troppo "*impegnativo*", e andare in quello cinema, proprio per il suo carattere considerato meno coinvolgente. Tre partecipanti hanno invece riportato, con una nota di rammarico, che inizialmente i vissuti all'interno del gruppo cinema erano molto simili a quelli sperimentati in classe ed erano legati al timore di esprimersi; questi aspetti erano principalmente dovuti alla presenza del professore come conduttore del gruppo che ha accentuato la presenza dell'istituzione: forte dipendenza verso il docente, paura del giudizio nel prendere parola e vergogna relativa all'esprimere le proprie idee sui film visti. A tal proposito un intervistato ha dichiarato che, secondo lui ed altri studenti con i quali si è confrontato, il gruppo cinema "non è decollato" proprio a causa delle aspettative che erano state riposte nel gruppo; i partecipanti si aspettavano delle indicazioni dal

professore, delle direttive, come all'interno del gruppo classe in cui c'era una tendenza alla dipendenza e alla passività. Questa dinamica non è mai stata agita dal professore: "la disillusione che il professore ci guidasse la abbiamo avuta tutti". In merito all'esperienza nel grande gruppo, due partecipanti l'hanno definita come una "*sfida*", lanciata dal professore, di dover mettere in discussione le proprie conoscenze nonché di riconsiderare il proprio atteggiamento in quanto studenti, passando dalla passività all'attività. Secondo uno di loro questa sfida è stata accolta da tutti gli studenti, anche da coloro i quali si sono sentiti esclusi o attaccati, grazie proprio alla possibilità di poter esprimere all'interno del gruppo questi vissuti. Sui motivi secondo i quali in classe vi fosse un clima di tensione le risposte sono diverse: per due studenti la causa delle dinamiche di competizione era legata al voler fare "*bella figura*", mentre per un altro partecipante la presenza di alcuni studenti molto partecipativi ha attivato aspetti di aggressività e invidia. Infine, un ultimo intervistato ha problematizzato la possibilità di essere un gruppo coeso all'interno di un corso universitario, mettendo in luce l'aspetto illusorio di sperimentare vicinanza e intimità in un gruppo grande: "*c'è una scissione tra gli obiettivi didattici e l'esperienza di fare gruppo. Il flusso di parola del professore riempie lo spazio di rappresentazioni e immagini che sono spesso lontane dell'esperienza attuale. La possibilità di fare gruppo, secondo me, c'è solo se si esprimono emozioni e stati d'animo che riguardano l'attualità. Questo non è possibile anche perché siamo troppi*".

3-Osservazione: alla domanda riguardo all'osservazione durante il corso, dieci partecipanti hanno dichiarato di avere osservato le dinamiche e le interazioni che avvenivano all'interno del gruppo classe, mentre gli altri due hanno espresso di non avervi prestato alcuna attenzione particolare. Questi ultimi hanno riferito come durante il corso il loro atteggiamento in quanto studenti fosse molto simile a quello avuto in altri corsi, ovvero presentarsi a lezione con l'intento di ascoltare il professore e imparare, mantenendo un approccio prettamente individuale. Per quanto riguarda chi ha osservato, gli eventi e gli accadimenti più rilevanti riportati sono due: 8 studenti hanno citato un intervento fatto da X (uno studente del corso) durante una lezione, il quale aveva avanzato

il suo dispiacere riguardo al fatto che la maggior parte degli studenti non intervenisse durante le lezioni e mantenesse un atteggiamento troppo passivo. Questo intervento era stato discusso più volte durante il corso per la sua rilevanza: molti studenti avevano ritenuto le parole del compagno troppo violente e accusatorie, che avevano suscitato reazioni di rabbia e fastidio. A tal riguardo, quattro intervistati (tutti partecipanti del gruppo cinema) hanno considerato questo accadimento come un punto di svolta all'interno del corso che ha acceso un dibattito con la possibilità di potersi esprimere sul tema. Questi partecipanti hanno ritenuto quindi l'intervento di X un momento generativo per il gruppo, aldilà dei modi con i quali è stato effettuato. Un secondo aspetto osservato è quello di una spaccatura che c'è stata all'interno del gruppo classe, anche a causa dell'evento sopra citato: cinque studenti hanno dichiarato di aver visto, in diversi momenti, più che un gruppo unico, due sottogruppi che si dividevano, in base al grado di coinvolgimento in aula, tra chi interveniva di più e chi interveniva di meno. Quattro di loro, tutti partecipanti del gruppo cinema, hanno anche ritenuto di non essersi mai sentiti parte di nessuna delle due "fazioni", percependosi più esterni, ai margini, come degli osservatori.

4-Per quanto riguarda il sentirsi osservati, ai partecipanti è stato chiesto in che misura, secondo loro, la presenza degli osservatori d'aula abbia impattato l'andamento del gruppo. In otto hanno risposto che gli osservatori, e di conseguenza il sentirsi osservati, non abbia avuto un'influenza particolare sulle dinamiche: sei hanno dichiarato che il loro legame di amicizia con gli osservatori ha fatto in modo che la loro presenza non venisse percepita come giudicante o intrusiva, mentre altri due hanno affermato che non c'è stato impatto anche a causa della partecipazione molto attiva e coinvolta degli osservatori in classe, che faceva dimenticare il loro ruolo. Un singolo intervistato, quello che non ha partecipato a nessun gruppo esperienziale, ha dichiarato che la presenza degli osservatori l'ha percepita e pensata spesso e come, secondo lui, questi abbiano impattato le dinamiche del gruppo; lo stesso ha riferito che soprattutto nelle fasi iniziali osservava molto gli osservatori: *"gli osservavo per vedere se e cosa guardavano, stavo attento a come mi*

comportavo, cosa dicevo. Poi con il tempo un po' me lo sono scordato, anche perché li conoscevo bene ed erano molto attivi in classe, non li consideravo un ruolo super partes”.

Infine, tre intervistati hanno ipotizzato che, anche se non a livello consapevole, ci sia stata un'influenza data dal sapere di essere osservati e come questa non si sia limitata ai singoli osservatori, ma alla percezione dello sguardo di tutto il gruppo classe.

5-Impatto del Dreamtelling sulla matrice formativa: per quanto riguarda l'ultima domanda relativa alla percezione del gruppo Dreamtelling all'interno del gruppo classe, tutti gli intervistati hanno espresso di non avere mai considerato l'esperienza come una presenza in aula e di non averne mai percepito l'influenza. Una sola partecipante ha riportato un evento in cui ha notato, per la prima volta, il gruppo Dreamtelling in aula: durante una lezione i membri di un gruppo di Dreamtelling si erano seduti vicini e avevano iniziato a interagire tra di loro. In un secondo momento, proprio la studentessa intervistata è intervenuta con fare scherzoso rivolgendosi ai compagni con le seguenti parole: *“state violando la prima regola del gruppo, non si può parlare del gruppo al di fuori del gruppo stesso”*. Quattro studenti hanno riportato il fascino avuto per l'attività di Dreamtelling dal punto di vista teorico e di come, al contempo, non abbiano però mai avuto contatti diretti con l'esperienza avuta dai colleghi. Uno di questi ha riferito, in seguito alla restituzione fatta alla classe dei gruppi di Dreamtelling durante le ultime lezioni del corso, il fatto di essere felice che qualcuno gli abbia testimoniato la validità e l'utilità dell'esperienza (aspetti su cui prima aveva alcuni dubbi e perplessità) al punto di aver il desiderio di partecipare egli stesso a un gruppo di Dreamtelling.

Una studentessa, che era mossa dalla curiosità verso il Dreamtelling, ha espresso le sue difficoltà ad avvicinarsi ai gruppi: *“All'inizio, parlando con loro, non riuscivo a capire chi appartenesse a un gruppo e chi all' altro, come se evitassero di rivelarlo [...]. Quasi come se ci fosse una sorta di gelosia nei confronti dei propri pensieri, dei sogni e delle parole espresse [...]. Anche quando mi comunicavano qualcosa sentivo che restavano sempre sul piano individuale, non percepivo mai il gruppo in quello che mi dicevano”*.

Altri due partecipanti hanno dichiarato di essere dispiaciuti che il Dreamtelling non sia

stata un'esperienza in aula; partendo dalle parole dei compagni durante la restituzione riguardo la positività della loro esperienza, hanno pensato che sarebbe stato bello avere uno spazio di intimità meno conflittuale anche nel gruppo classe. Infine, a due partecipanti, che avevano più volte fatto riferimento durante l'intervista alla totale positività dei vissuti del Dreamtelling, è stato chiesto il motivo, secondo loro, che ha permesso questa condizione; uno di loro ha detto di sentirsi un po' titubante riguardo all'esperienza dei colleghi, mettendo in dubbio la possibilità che una cosa così intima possa essere solo bella e positiva: *“secondo me c'è qualcosa che stona in tutto questo positivo”*. L'altro intervistato, che era un osservatore d'aula, ha detto che, secondo lui, l'esperienza di Dreamtelling non è stata intima e autentica fino in fondo a causa della mancata espressione di aggressività. Secondo il partecipante, la presenza dell'aggressività in un gruppo così intenso con un compito molto espressivo avrebbe rotto gli equilibri e quindi i membri del gruppo hanno deciso di non assumersi la responsabilità di inserire elementi negativi, a discapito di un incontro più profondo e autentico.

In ultima fase, per quanto concerne le opinioni e i vissuti del professore -e conducente del gruppo classe e del gruppo cinema-, l'intervista semi-strutturata ha rivelato molte sfaccettature riguardo alle sue opinioni e alle sfide affrontate durante il corso. Innanzitutto, egli ha ammesso di essere stato incerto riguardo alle aspettative dei partecipanti e desideroso di proporre un corso più esperienziale e pratico, rispetto a un approccio astratto e teorico. La sua ambizione era far sperimentare ai partecipanti la realtà dei gruppi in modo consapevole, mettendo in luce le dinamiche che venivano studiate a livello teorico e creando un ambiente di reciproco rispetto all'interno del gruppo. Tra gli obiettivi formativi era importante che gli studenti prendessero consapevolezza delle dinamiche del gruppo e delle sue problematiche e che questo si potesse riflettere su un'esperienza, quella grupale, considerata ubiquitaria e inevitabile: *“penso che uno psicologo debba avere uno sguardo disincantato e distaccato su quelli che sono i fenomeni della socialità”*. Nel valutare il gruppo film, il professore ha notato che il numero limitato di incontri ha reso difficile sviluppare a pieno il potenziale del gruppo.

Tuttavia, è stato in grado di incoraggiare i partecipanti a osservare e riflettere sugli aspetti dei film, sottolineando come l'osservazione possa essere al contempo sia coinvolgente che distante. Riguardo alla presenza degli osservatori nei gruppi, il professore ha evidenziato l'importanza di istituzionalizzare tale presenza, affinché fosse riconosciuta da tutti i partecipanti; egli ha infatti sottolineato che l'osservazione reciproca tra i partecipanti è una componente inevitabile della dinamica di gruppo e che dare una connotazione specifica a un osservatore può rendere più esplicita questa dinamica. Inoltre, il docente ha dichiarato che ciò che non viene esplicitato o non viene compreso completamente può avere un impatto significativo sulla dinamica dei gruppi.

In sintesi, dai risultati dell'intervista è emerso che i contenuti teorici del corso sono stati apprezzati da tutti gli studenti e sono stati studiati e assimilati con interesse. Per alcuni l'impatto sulla formazione teorica è andato oltre lo studio dei gruppi, e l'esperienza del corso ha permesso di avere una formazione più completa e arricchente. C'è stato un impatto formativo che va aldilà degli aspetti accademici: questo riguarda l'aver riflettuto sull'importanza di mettersi in gioco sia come studente e professionista, sia per quanto riguarda la sfera personale. Il vissuto nel gruppo classe è stato turbolento: ci sono stati aspetti di sfida, dimensione del giudizio e percezione di isolamento da parte di alcuni studenti. L'andamento del corso sembra essere stato condizionato dalle aspettative e dalle caratteristiche personali dei partecipanti, nonché dai legami di amicizia preesistenti tra essi. Per quanto riguarda l'esperienza nei piccoli gruppi, quella del gruppo cinema è stata per alcuni più coinvolgente del gruppo classe, mentre per altri un po' deludente per diverse ragioni, come ad esempio il forte ruolo dell'istituzione, carica di componenti narcisistiche. Il gruppo Dreamtelling ha avuto vissuto positivo, in opposizione a quello sperimentato in classe, mentre l'esperienza del gruppo osservatori è stata simile a quella dell'aula in termini di aggressività e conflittualità, ma ha fornito la possibilità di sperimentare una situazione più intima nel piccolo gruppo. Quasi tutti gli studenti hanno riferito di aver osservato cosa accadesse durante il corso. Gli eventi che sono stati memorizzati e considerati significativi riguardano l'intervento dello studente X e il fatto che

il gruppo fosse diviso in due fazioni. Sembra che la presenza degli osservatori non abbia influenzato sulla percezione di giudizio, sia a causa del loro alto grado di coinvolgimento in classe, sia per la presenza di legami di conoscenza e amicizia con i compagni. Per alcuni era presente la percezione di essere osservati da tutti, che è forse stata accentuata dall'esplicitare la presenza degli osservatori. Il Dreamtelling non è stato percepito e vissuto come un'esperienza in aula, ma come qualcosa di parallelo e lontano. Dal punto di vista teorico è stato ritenuto un approccio al sogno interessante e alcuni partecipanti hanno dichiarato di essere dispiaciuti di non averne potuto fare esperienza.

3.2 Questionario

Per quanto riguarda gli aspetti formativi, il ruolo del gruppo è stato considerato dai partecipanti molto importante nel processo di formazione (domanda 1) i quali hanno fornito punteggi con un valore mediano di 4. Anche il coinvolgimento personale è stato considerato un aspetto importante di questo processo: la mediana dei punteggi ottenuti alla domanda 5 è di 4, con nessun studente che ha fornito un punteggio di 1 o 2. Gli aspetti emotivi sono stati considerati di rilievo all'interno del processo di apprendimento: sei partecipanti hanno risposto con un punteggio di 3 e dodici con un punteggio di 4 alla domanda che indagava quanto le emozioni possano facilitare l'apprendimento (domanda 7); mentre, per quanto riguarda gli aspetti negativi, nonostante sembri che vi sia un effetto ostacolante delle emozioni sull'apprendimento (domanda 8), i punteggi dimostrano opinioni più variabili, con media 3,06 e mediana 3. Per quanto riguarda il ruolo dell'esperienza nella formazione, la mediana delle risposte ottenute alla domanda 10 è di 4 e non ci sono state risposte con punteggio 1 e solo due con punteggio 2, a indicare che quasi tutti i partecipanti hanno considerato l'aver partecipato ai piccoli gruppi esperienziali un aiuto per apprendere meglio i temi trattati in classe.

In merito ai vissuti nel gruppo classe e all'andamento di questi, gli studenti hanno ritenuto le proprie aspettative soddisfatte per quanto riguarda lo svolgimento del corso nella sua totalità (domanda 6), fornendo risposte con un punteggio mediano di 4. Il coinvolgimento

emotivo personale degli studenti nel gruppo classe è stato indagato con la domanda 11, e dalle risposte ottenute sembra che vi sia stato abbastanza coinvolgimento durante il corso (media 2,72 e mediana 3). Molte domande del questionario hanno valutato l'evoluzione dei vissuti e del clima in aula: riguardo quest'ultimo i partecipanti hanno riferito che questo è cambiato nel tempo (domanda 4) fornendo solo risposte con punteggio 3 e 4; sembra che per molti partecipanti il clima sia andato verso una direzione di maggiore intimità come emerso dalla domanda 13 (mediana 3), ma anche alla domanda 14 che chiedeva se il clima fosse diventato più conflittuale con il susseguirsi delle lezioni, i partecipanti hanno risposto positivamente (mediana 3), seppur con risposte più variabili. Quasi tutti i partecipanti (tranne due che hanno risposto con un punteggio di 1) hanno riferito che, durante il corso, il loro desiderio di condivisione nel gruppo classe è stato crescente (domanda 3). Questo si riflette sia nella domanda 15, che indaga l'aumento del desiderio di intervenire col proseguire del tempo (mediana 3), sia nella domanda 16, dove i partecipanti hanno fornito risposte per un punteggio mediano di 3, a indicare l'aumento della percezione della libertà di espressione col tempo.

A proposito dei vissuti all'interno dei gruppi esperienziali (domanda 17), dal questionario è emerso che questa esperienza è stata considerata nel complesso positiva in termini terapeutici-trasformativi da quasi tutti i partecipanti (mediana 4). Sul grado di intensità emotiva del vissuto (domanda 19) i partecipanti hanno fornito risposte mediamente elevate ma variabili, con un punteggio mediano di 3, un partecipante che ha risposto 1 e quattro che hanno risposto 2. Per quanto riguarda il rapporto tra gruppi esperienziali e gruppo classe, dalla domanda 2 è emerso come i primi abbiano avuto un'influenza sul secondo (mediana 3 e media 3,28); il modo in cui i gruppi esperienziali hanno influenzato la classe tuttavia non è stato chiarito dai risultati del questionario: alla domanda 18, che indaga se i gruppi esperienziali abbiano aiutato l'espressione in aula, è stato ottenuto un punteggio mediano di 3 ma con risultati molti variabili, mentre, alla domanda 20 relativa alla necessità, generata dall'aver preso parte ai piccoli gruppi, di sentire vicinanza nel gruppo classe, la mediana ottenuta è di 2.

Infine, per quanto riguarda il tema dell'essere osservati, sembra che il clima vissuto in aula non sia stato considerato particolarmente giudicante: le risposte fornite alla domanda 9 sul sentirsi giudicati hanno ottenuto un punteggio medio di 2,11 e una mediana di 2, con un solo partecipante che ha risposto con un punteggio di 4 (Figura 4). Anche l'impatto che la presenza degli osservatori ha avuto sul gruppo classe non è stato considerato rilevante, fornendo un punteggio mediano di 2 alla domanda 12.

Tabella 4. Risultati ottenuti al questionario contenente il numero di risposte ottenute ad ogni domanda divise per punteggio, il punteggio medio e la mediana

	N° RISPOSTE PER OGNI PUNTEGGIO				MEDIA	MEDIANA
	1	2	3	4		
1. Quanto pensi che sia importante il gruppo nella formazione?	0	0	4	14	3,78	4
2. Quanto pensi che la presenza dei gruppi esperienziali abbia influenzato il gruppo classe?	0	2	9	7	3,28	3
3. Durante il corso hai desiderato il formarsi di una condivisione sempre crescente?	0	3	8	7	3,22	3
4. Quanto pensi che nel corso delle lezioni il clima nella classe sia cambiato?	0	0	10	8	3,44	3
5. Quanto pensi sia importante il proprio coinvolgimento nella formazione psicologica?	0	0	2	16	3,89	4
6. Sono state soddisfatte le tue aspettative sul corso?	0	0	7	11	3,61	4
7. Quanto pensi che le emozioni possano facilitare l'apprendimento?	0	0	6	12	3,67	4
8. Quanto pensi che le emozioni possano impedire o ostacolare l'apprendimento?	1	4	6	7	3,06	3
9. Ti sei sentito giudicato?	6	5	6	1	2,11	2
10. Quanto pensi che aver partecipato ai piccoli gruppi abbia in qualche modo aiutato le persone che vi hanno partecipato a comprendere meglio i temi trattati in classe?	0	2	3	13	3,61	4
11. Quanto ti sei sentito emotivamente coinvolto nella partecipazione del gruppo classe?	3	2	10	3	2,72	3
12. Quanto hai sentito che la tua partecipazione in classe è stata condizionata dal pensarti osservato dal gruppo degli osservatori?	3	7	4	4	2,5	2
13. Hai sentito che con il progredire delle lezioni in classe il clima emotivo è diventato più intimo?	2	5	5	6	2,83	3
14. Hai sentito che con il progredire delle lezioni in classe il clima emotivo è diventato più conflittuale?	5	4	7	2	2,33	3
15. Senti che con il progredire delle lezioni desideravi intervenire di più in classe?	3	5	6	4	2,61	3
16. Senti che con il progredire delle lezioni in classe sia aumentata la possibilità di poterti esprimere?	2	5	5	6	2,83	3
17. Quanto hai percepito come terapeutica-trasformativa la tua partecipazione ai gruppi?	1	2	6	9	3,28	4
18. Quanto pensi che l'aver sperimentato la possibilità di esprimerti liberamente, senza giudizio, nei vari piccoli gruppi ti abbia aiutato ad esprimerti maggiormente nel gruppo classe?	3	3	5	7	2,89	3
19. Quanto hai sentito emotivamente "forte" lo stare dentro un gruppo esperienziale?	1	4	6	7	3,06	3
20. Quanto pensi che l'aver sperimentato una vicinanza e un'intimità sempre crescente nei gruppi esperienziali ti abbia fatto sentire la necessità di ricercare una vicinanza anche coi tuoi compagni nel gruppo classe?	4	5	7	2	2,39	2

3.3 Gruppi riflessivi

All'interno dei gruppi riflessivi si è, per molti incontri, affrontato il tema di come i partecipanti si sono sentiti all'interno dei diversi gruppi durante il corso, in particolare nei gruppi di Dreamtelling e in quello classe. Durante i gruppi riflessivi vi è stata la possibilità di esprimere le proprie opinioni su quanto era accaduto durante il corso e gli stati d'animo connessi, che fino a quel momento avevano avuto uno spazio limitato di espressione. Le partecipanti dei gruppi di Dreamtelling concordano sul fatto che questo è stato un ambiente intimo e protetto, grazie alla possibilità di esprimere liberamente i propri pensieri, bisogni e desideri. Nel gruppo classe, invece, le partecipanti hanno sperimentato una maggiore difficoltà a intervenire liberamente, con una percezione costante di giudizio che le ha portate molte volte a evitare di prendere parola durante le lezioni. Nonostante l'aver riportato un'esperienza più negativa e conflittuale relativa al gruppo classe, alcune partecipanti hanno riconosciuto di essersi sentite parte di un gruppo, in modo molto simile a quanto avvenuto nel Dreamtelling: è stata sperimentata, nel corso del tempo, un'oscillazione tra il sentirsi dentro e il sentirsi fuori. Riguardo, invece, alla sensazione di altri partecipanti di avere delle difficoltà a sentirsi parte di un gruppo in aula a causa delle dinamiche di inclusione-esclusione, è interessante la prospettiva di una studentessa che ha iniziato a frequentare le lezioni a corso già avviato: *“io vedevo un gruppo e mi sentivo fuori. Percepivo che avevate già delle vostre dinamiche e dei confini ben definiti che mi hanno fatto più volte sentire estranea. A volte avevo la sensazione di non capire di cosa si stesse parlando a lezione, mi sentivo fuori dal gruppo”*. In merito alla positività quasi incondizionata del vissuto durante le attività di Dreamtelling alcune partecipanti hanno riferito di aver idealizzato questa esperienza, in concomitanza con una complementare svalutazione del gruppo classe. Interrogandosi sulle differenze tra i due gruppi che possono avere prodotto tale dinamica, le partecipanti hanno preso in considerazione il ruolo delle dimensioni del gruppo, le differenze di compito, le caratteristiche dei diversi conduttori e la presenza degli osservatori, i quali avrebbero avuto un impatto considerevole sull'andamento del corso. La presenza e l'atteggiamento

degli osservatori in aula ha creato un clima più teso e giudicante, diversamente da quanto avvenuto nei gruppi Dreamtelling: questi, essendo più piccoli e con osservatrici più “discrete”, hanno favorito una maggiore apertura e condivisione. In particolare, l’elevata attività da parte degli osservatori in aula, per alcuni studenti, ha creato un mix di ruoli che a volte confondeva e metteva a disagio provocando una tensione aggiuntiva nell’ambiente della classe: certi atteggiamenti e alcuni interventi alimentavano dinamiche di invidia e aggressività. Relativamente agli aspetti di potere, di competizione e di esclusione, durante i gruppi riflessivi sono stati discussi animatamente degli episodi avvenuti in aula (tra cui l’intervento di X) che hanno suscitato emozioni forti e opinioni differenti, creando, a detta degli studenti, una “spaccatura” all’interno del gruppo. In questi momenti alcuni membri del gruppo classe hanno espresso con fare rabbioso e polemico la loro visione su chi interveniva e chi non interveniva all’interno dell’aula: questi partecipanti, tra cui vi erano un paio di osservatori d’aula, si sono rivolti a coloro che non prendevano parola in aula avanzando le proprie difficoltà nel dover sempre intervenire per “coprire i silenzi”. Gli studenti più silenziosi hanno percepito questi interventi come degli attacchi e delle accuse, generando sentimenti sia di rabbia che di dispiacere. Quasi tutti i membri del gruppo concordano sulla modalità sbagliata di questi interventi ma divergono per quanto riguarda il contenuto del messaggio: alcuni lo hanno ritenuto inibitorio e distruttivo, mentre per altri è stato necessario per il gruppo e quindi con un forte potenziale generativo. In merito a quest’ultima prospettiva, si è analizzato come a seguito di questi episodi vi siano stati dei cambiamenti all’interno delle dinamiche del gruppo che, nonostante le difficoltà e le tensioni, hanno portato a un aumento degli interventi in aula. Infine, all’interno dei gruppi riflessivi si è indagato l’impatto del Dreamtelling sul gruppo classe. Al contrario dei dati raccolti dagli altri strumenti non si è cercato di osservare la presenza del Dreamtelling all’interno del gruppo classe, bensì il ruolo di quest’ultimo all’interno dei gruppi di Dreamtelling, visto che quasi tutti i partecipanti dei gruppi riflessivi avevano preso parte a questi gruppi. Questo è stato fatto ripercorrendo a memoria gli incontri di Dreamtelling, per cercare eventuali elementi che hanno accomunato i due gruppi e quale fosse il ruolo

del gruppo classe all'interno dei sogni. Dall'analisi di questi è emersa la presenza di molti temi ricorrenti tra i sogni di entrambi i gruppi. In particolare, due temi che sono emersi spesso sono quelli dell'ombra e degli occhi. L'ombra per i membri del gruppo potrebbe rappresentare sia le proprie ombre interne intese come parti oscure e non conosciute di se stessi, sia l'ombra dell'altro in quanto intrusivo. Gli occhi invece sembrano riguardare lo sguardo dell'altro percepito come minaccioso e giudicante: i partecipanti hanno spesso fatto riferimento al senso di giudizio percepito nel sentirsi guardati dagli osservatori e più in generale dal gruppo classe. Altri temi che sono emersi sono quello della paura dello spezzettamento, ricondotto ai vissuti dello stare dentro il gruppo, e l'ansia legata alla fine del percorso universitario.

3.4 Gruppo osservatori

Nel riflettere il rapporto tra gli osservatori e gli altri studenti, alcuni osservatori, tra cui due del Dreamtelling e una del gruppo classe, hanno riportato un vissuto di anonimato all'interno dell'aula fin quando non sono stati "smascherati" attraverso l'esplicitazione del loro ruolo a tutti gli studenti. Questo momento è avvenuto quando il professore, a partire da metà corso, ha iniziato a chiamare gli osservatori per farli sedere in cattedra a seguire la lezione, motivato da due ragioni: far percepire agli osservatori le differenze nell'attività di osservazione tra lo stare in mezzo all'aula o lo stare in cattedra con gli occhi puntati addosso e, contemporaneamente, rendere non solo ufficiale, ma anche visibile, la presenza degli osservatori per la classe. Non solo in aula il ruolo dell'osservatore era vissuto dagli stessi in modo ambiguo e misterioso (una ragazza riporta di essersi sentita un "*fantasma*"), ma la stessa sensazione c'è stata anche all'interno dei gruppi Dreamtelling per i rispettivi osservatori. In particolare, una studentessa ha riferito che con la sua presenza all'interno del gruppo aveva la sensazione di rubare qualcosa di molto intimo senza averne il diritto. Col proseguire dei gruppi, e la spinta da parte dei membri all'inclusione attiva dell'osservatrice, il sentimento di disagio

è andato diminuendo. Per quanto riguarda il confronto tra l'esperienza avuta nel piccolo gruppo e quella avuta in classe, gli osservatori dei gruppi di Dreamtelling hanno riportato delle differenze: il senso di familiarità e accoglienza che avvolgeva i gruppi di Dreamtelling non era presente all'interno del gruppo classe, con il dispiacere da parte degli osservatori di non poter provare lo stesso clima. Era forte il desiderio di poter stare in aula sentendosi a proprio agio senza dover intervenire per forza, di poter sorridere, salutarsi e scambiare delle parole tra i membri del gruppo con libertà; questi aspetti, che non si sono concretizzati, sono accompagnati da un alone di rammarico da parte degli osservatori, inclusi quelli d'aula, che riferiscono di aver voluto maggiore intimità in classe.

Le differenze si sono riproposte, seppur in forma diversa, anche tra i gruppi Dreamtelling e i gruppi di osservatori: gli osservatori di Dreamtelling, partecipando a entrambi i gruppi esperienziali, hanno definito come positiva, calda e accogliente l'esperienza di Dreamtelling, mentre hanno dichiarato che l'aria respirata all'interno del gruppo degli osservatori era più tesa, e si percepivano maggiori componenti di aggressività e conflittualità. L'evoluzione dei vissuti all'interno del gruppo osservatori, a parere degli stessi, è stata molto simile a quella avuta all'interno del gruppo classe: una prima fase iniziale di disorientamento seguita da momenti di forte tensione e aggressività, per poi concludersi con una diminuzione degli aspetti negativi e un'apertura verso una maggiore coesione e coinvolgimento. A tal proposito, una componente che è stata discussa per esplorare i motivi di vissuti simili tra i due gruppi è stata la forte presenza attiva degli osservatori d'aula all'interno della classe, che a parere di alcuni è stata così accentuata da essere considerata dominante. Per quanto riguarda l'esperienza in aula, un altro tema discusso durante l'incontro è stato quello delle difficoltà avute dal gruppo ad adeguarsi alle richieste (implicite) del professore di una partecipazione più attiva e dinamica durante le lezioni. Durante il corso, per alcuni studenti, è stato difficile rispondere a queste: molte volte hanno scatenato sentimenti aggressivi e oppositivi da parte di qualcuno, il quale si sentiva forzato a intervenire e comportarsi diversamente da come avrebbe voluto. Le

pressioni non derivavano solamente dalle scelte di conduzione del professore, ma soprattutto da alcuni alunni particolarmente coinvolti nelle dinamiche interattive che, in maniera più o meno aggressiva, hanno a volte esortato il resto della classe a una maggiore attività e presa di parola. Nella discussione tra gli osservatori è emerso quanto possa essere difficile dover cambiare il proprio modo di stare in aula dopo molti anni di postura principalmente passiva e non coinvolta nella partecipazione alle lezioni; gli aspetti relativi all'istituzione di appartenenza della matrice e i suoi depositi sono stati considerati quindi una possibile causa delle difficoltà avute da molti studenti nel partecipare attivamente allo svolgersi delle lezioni, difficoltà che si sono manifestate sotto forme di rabbia, dispiacere e angoscia.

Durante l'incontro si è affrontato anche l'argomento relativo ai vissuti avuti dai compagni del gruppo cinema: riprendendo le esperienze dei partecipanti così come sono state raccontate nel momento di restituzione durante l'ultima lezione, si è provato a discutere sui motivi per i quali alcuni membri del gruppo hanno avuto la sensazione di non essere "decollati". Uno dei principali motivi preso in considerazione è stato la presenza del professore all'interno del gruppo cinema. Questo gruppo, essendo appunto condotto dal professore del corso, al contrario degli altri gruppi esperienziali, ha sperimentato maggiormente sentimenti legati alla competizione, al giudizio e alla prestazione. La presenza così evidente della dimensione istituzionale all'interno del gruppo ha, forse, messo i partecipanti nella condizione di non sentirsi pienamente liberi di esprimere i propri pensieri e le proprie opinioni; non è semplice, infatti, riuscire a sottrarsi alla paura del giudizio e alle dinamiche narcisistiche che, generalmente, caratterizzano in modo rilevante (così come nel gruppo classe) l'istituzione universitaria. Il tema relativo all'impatto del Dreamtelling sul gruppo classe è stato ampiamente discusso all'interno dell'incontro del gruppo osservatori. Secondo quanto riferito dagli osservatori del Dreamtelling all'interno del gruppo, i partecipanti hanno sperimentato una sensazione di vicinanza, condivisione e libertà di esprimersi. Tuttavia, hanno rilevato che questa sensazione di intimità non si è estesa in modo significativo all'interno della classe, dove

le dinamiche di competizione, aggressività e rabbia sembravano prevalere. Anche gli osservatori d'aula hanno dichiarato di non aver percepito la presenza del Dreamtelling all'interno del gruppo classe, esprimendo come questa sia rimasta una realtà lontana dall'esperienza degli altri studenti del corso. Secondo i partecipanti quindi, l'impatto del Dreamtelling sulla matrice formativa non c'è stato o, più precisamente, a causa del tempo limitato e del fatto che l'esperienza era nuova e in fase di sviluppo, non è stato possibile vederne gli effetti. È stato riportato un solo evento in cui l'esistenza del Dreamtelling si è intersecata con il gruppo classe. Questo evento, avvenuto durante una lezione, e visto solo dagli osservatori del Dreamtelling in quanto quel giorno gli osservatori d'aula non erano presenti, è il seguente: alcuni studenti di un gruppo di Dreamtelling, senza una spinta o un'iniziativa didattica specifica, si sono spontaneamente compattati, sedendosi tutti vicini e manifestando un bisogno di coesione tra di loro. Questo è stato percepito dall'esterno come un momento di euforia tra gli studenti, alcuni dei quali sembravano particolarmente contenti di questo avvicinamento. Per quanto riguarda invece proprio la prospettiva dei partecipanti del Dreamtelling nel rapporto con il gruppo classe, le osservatrici di uno dei due gruppi hanno riportato che, all'interno degli incontri, in particolare gli ultimi, stava nascendo il desiderio di volere portare i vissuti positivi dell'esperienza all'interno dell'aula. A tal proposito viene riportato un sogno: il sognatore si trova all'interno di un teatro e si sta preparando per ballare. Il momento in cui sale sul palco e inizia a ballare è carico di significato per il sognatore ed è accompagnato da emozioni forti e intense. Mentre danza, si ferma a riflettere sul fatto che non si balla solo per se stessi ma lo si fa anche per gli altri, per degli spettatori. Le associazioni hanno portato alla costruzione di una "coreografia" che esprimeva la necessità di essere guardati, dall'aver un pubblico con il quale interagire, che poteva essere rappresentato proprio dal gruppo classe.

3.5 Confronto tra strumenti

Un dato importante da considerare ai fini del presente studio è la numerosa partecipazione degli studenti alla ricerca: quasi la metà degli studenti del corso ha risposto alle domande del questionario (18 su 38), tutti i partecipanti scelti per l'intervista hanno accettato di partecipare con un alto grado di disponibilità, e ai gruppi esperienziali, che hanno richiesto un alto grado di impegno e coinvolgimento, hanno preso parte 11 studenti (quasi un terzo del gruppo classe). Questo aspetto fornisce un'informazione rilevante riguardo all'interesse avuto dagli studenti per l'esperienza, nonché riguardo alla volontà di essere d'aiuto attraverso una partecipazione attiva anche successiva alla conclusione del corso e al sostenimento dell'esame.

I risultati ottenuti hanno fornito una visione ricca e completa dell'esperienza dei partecipanti, nonché delle loro percezioni e delle loro opinioni. Questi si suddividono in cinque aree tematiche principali, e sono le seguenti: l'impatto dell'esperienza sulla formazione, i vissuti nel gruppo classe, i vissuti nei gruppi esperienziali, il tema dell'osservazione (osservare ed essere osservati) e infine l'impatto del Dreamtelling sulla matrice formativa del corso. Considerando tutti i temi emersi, alcuni sono stati convergenti tra i diversi strumenti mentre per altri temi i risultati differiscono. In sintesi:

1-Impatto sulla formazione: nell'ambito dell'impatto formativo, sia il questionario che le interviste, hanno sottolineato l'importanza del coinvolgimento emotivo e delle dinamiche di gruppo nel favorire l'apprendimento. Dall'intervista emerge un apprezzamento generale per gli aspetti teorici del corso, assimilati positivamente da tutti. Alcuni partecipanti hanno notato un impatto significativo di questi aspetti sulla loro crescita professionale, andando oltre lo studio dei gruppi. Dai gruppi riflessivi è invece emersa l'utilità degli stessi nella formazione: grazie a uno spazio di riflessione ed elaborazione, questi gruppi fungono da ponte tra teoria e pratica, agevolando una comprensione profonda degli argomenti trattati.

2-Vissuti nel gruppo classe: per quanto riguarda i vissuti nel gruppo classe, le interviste hanno rivelato un contesto complesso, caratterizzato da dinamiche di sfida, giudizio e isolamento. Tali dinamiche, come emerso dai gruppi riflessivi, hanno reso difficile la creazione di un ambiente intimo e inclusivo. I gruppi osservatori hanno inoltre identificato tensioni e aggressività nel gruppo classe, confermando la presenza di competizione e rabbia che hanno condizionato l'esperienza complessiva. Sia dalle interviste che dal questionario è emerso che il clima in classe è cambiato nel tempo verso una maggiore distensione, diventando più libero e intimo, mentre, solo dal questionario, è emerso che il cambiamento del clima per alcuni è andato in una direzione più conflittuale.

3-Vissuti nel gruppo esperienziale: l'esperienza nei gruppi esperienziali è stata affrontata da diverse prospettive. Mentre il questionario ha evidenziato un impatto emotivo positivo ed evolutivo, le interviste hanno riportato anche come per alcuni partecipanti del gruppo cinema l'esperienza non sia stata del tutto soddisfacente. I gruppi riflessivi hanno riconosciuto nei gruppi di Dreamtelling uno spazio di sicurezza e il gruppo osservatori ha messo in luce la transizione da un'iniziale fase di disagio a una successiva sensazione di sicurezza e accoglienza, in modo molto simile a quanto sperimentato nel gruppo classe.

4-Osservare ed essere osservati: Il questionario e le interviste hanno rivelato un'attività diffusa degli studenti nell'osservare gli eventi durante il corso. Dalle interviste, dai gruppi riflessivi e dal gruppo osservatori sono stati riportati due eventi ritenuti rilevanti durante il corso: l'intervento dello studente X e la spaccatura del gruppo in due. Sia nei gruppi riflessivi che nel gruppo osservatori c'è stato spazio per esprimere le difficoltà, percepite da alcuni osservatori, nello svolgere la loro attività, caratterizzate da vissuti di intrusività e anonimato, nonché di rabbia e frustrazione, dati rispettivamente dal sentirsi troppo intrusivi e dall'aver difficoltà nel trovare effettivamente qualcosa da osservare. Per quanto riguarda l'essere osservati, le interviste hanno mostrato una variazione nelle percezioni degli studenti: alcune persone hanno ritenuto che la presenza degli osservatori

non abbia avuto un forte impatto, mentre altre hanno riportato una sensazione di giudizio e disagio, soprattutto nel contesto del gruppo classe. Mentre dal questionario è emerso che in classe non è stato percepito un clima di giudizio, i gruppi riflessivi hanno sottolineato il disagio e l'intrusività percepiti nel sentirsi osservati, il che ha reso il gruppo classe un luogo carico di paure e tensioni.

5-Impatto del Dreamtelling sulla matrice formativa: l'impatto del Dreamtelling sulla matrice formativa è stato affrontato in modo differenziato tra gli strumenti ottenendo risultati molto simili. Le interviste hanno rilevato un interesse teorico per il Dreamtelling, ma hanno anche evidenziato una separazione tra tale esperienza e l'aula. L'assenza del Dreamtelling all'interno del gruppo classe, considerata un'attività lontana e parallela, è stata riportata anche all'interno del gruppo osservatori. Nei gruppi riflessivi è emerso il dispiacere per non essere riusciti a realizzare il desiderio di portare i vissuti di Dreamtelling in aula, e questo dispiacere è emerso anche nelle interviste. I gruppi riflessivi e gli osservatori hanno inoltre riconosciuto che l'impatto del Dreamtelling è stato limitato dall'ambiente aggressivo e competitivo dell'aula, che ha reso difficile l'espansione di tali esperienze.

CAPITOLO 4: DISCUSSIONE

4.1 Impatto dell'esperienza sulla formazione

I risultati emersi da tutte le interviste evidenziano un elevato apprezzamento per il corso svolto e un importante impatto sulla formazione dal punto di vista accademico. Il gruppo e le emozioni, considerati importanti nel processo formativo, potrebbero indicare come l'aver fatto un corso a stampo esperienziale, centrato soprattutto sull'intreccio tra contenuti teorici e la sperimentazione di questi, abbia consentito agli studenti una possibilità di formazione non solo più intensa ma anche più consapevole. Tutti i partecipanti alle interviste hanno fornito risposte ricche e articolate riguardo al tema della formazione, e questo rappresenta un dato importante che può evidenziare come l'esperienza abbia generato pensieri e opinioni, evitando che gli studenti si limitassero ad assimilare concetti e teorie senza interrogarli. Tuttavia, sarebbe importante, per gli sviluppi futuri, ottenere delle informazioni preliminari da parte degli studenti: somministrare anche un questionario precedente allo svolgimento del corso permetterebbe di confrontare i risultati in modo da comprendere se e in che misura l'esperienza possa aver modificato le opinioni e le percezioni dei partecipanti. Rimane comunque un dato rilevante il fatto che l'esperienza (intesa sia come sperimentare i costrutti sia come mettersi in gioco) venga considerata dagli studenti un aspetto molto importante nella propria formazione, sia personale che professionale. Un'esperienza che, nel corso svolto, non limitandosi al gruppo classe ma estendendosi all'interno dei piccoli gruppi, è stata considerata utile per una migliore comprensione non solo degli aspetti teorici (e pragmatici) relativi ai gruppi, ma anche per una comprensione di sé e dei propri movimenti in relazione agli altri. L'impatto personale del corso che è emerso dai gruppi riflessivi e dalle interviste sembra proprio riguardare l'aver accolto e affrontato quella che da alcuni è stata definita come una "sfida". Nelle intenzioni del professore non vi era quella di sfidare gli studenti ma semplicemente, come riferito nell'intervista, quella di proporre un paradigma nuovo e una forma di apprendimento esperienziale volta al

suscitare curiosità nei confronti del gruppo. Il vissuto di sfida sperimentato è riconducibile non tanto alle richieste esplicite del conduttore, bensì alle difficoltà incontrate dagli studenti nel sentirsi parte di un gruppo, soprattutto durante le prime fasi del corso. Stare dentro un gruppo può generare angosce: “Bion paragona l’intensità emotiva e la problematicità del primo confronto con il gruppo al primo rapporto del neonato con il seno” (Neri, 2017, p. 49). La consapevolezza nello stare dentro un gruppo, il mettere in discussione il proprio paradigma conoscitivo, la ferita narcisistica inflitta dal riconoscere che vi sono cose fuori dal nostro controllo (Kaës, 1987) nonché la percezione di sentire i propri confini minacciati in un gruppo allargato (Nuttman-Shwartz, Shay, 2000), hanno creato nei partecipanti una serie di difficoltà e ostacoli vissuti da questi come una “sfida”, se non addirittura, come una minaccia alla propria individualità. In certi momenti, la fatica e la paura del gruppo sono state affrontate attraverso difese e resistenze, sotto la forma di ciò che Nitsun (1996) definisce dinamiche anti-gruppo: una serie di attacchi difensivi rivolti al gruppo stesso che possono minare e distruggere la sua integrità. L’anti-gruppo viene messo in atto a protezione della propria individualità, che è messa in discussione dalla natura plurima del gruppo; secondo l’autore, il gruppo viene vissuto come l’oggetto cattivo e frustrante verso il quale sono proiettate ostilità e rabbia nella forma di attacchi al gruppo. La funzione della rabbia manifestata da molti partecipanti del corso ha permesso quindi di proteggersi dalle paure e dalle angosce generate dall’incontro con l’altro. Nei piccoli gruppi esperienziali, invece, vi è stata una possibilità diversa, emotivamente coinvolgente e definita da alcuni come terapeutica-trasformativa. Come visto nel primo capitolo, il gruppo esperienziale permette quella che è un’esperienza principalmente emozionale da vivere prima ancora di essere un contenuto cognitivo da elaborare (Neri, 1984). Questo ha permesso ai partecipanti di favorire da una parte il riconoscimento dei fenomeni di gruppo e dall’altra lo sviluppo di una maggiore capacità di collaborazione all’interno di una situazione sociale. Inoltre, l’aver fatto esperienza di due gruppi, quello classe e quello esperienziale, ha permesso agli studenti di sperimentarsi in situazioni differenti e di osservare il processo di attraversamento dei

confini gruppi. Il confronto dei vissuti tra il piccolo e il grande gruppo ha fatto comprendere ai partecipanti le differenze nelle dinamiche causate dalla numerosità e, al contempo, ha permesso di osservare e confrontare le differenze e le somiglianze nel processo di costruzione della pelle gruppi. I confini del gruppo sono un tema che è emerso particolarmente all'interno dei gruppi riflessivi, dove, cercando di ripercorrere l'andamento del corso, vi è stata la possibilità di mettere a confronto le esperienze avute in aula con quelle nei gruppi esperienziali, nonché con l'esperienza nel gruppo riflessivo stesso. All'interno di questo spazio, come emerso dai risultati, vi è stata un'ulteriore possibilità di comprensione di aspetti teorici grazie alle attività di confronto e riflessione delle esperienze, ma vi è stata anche una possibilità di elaborare e dare parola a qualcosa che era rimasto in sospeso, che non aveva trovato una rappresentabilità e che continuava a muoversi all'interno dei partecipanti del gruppo. Riguardo a questo, vi sono due aspetti che si considera importante discutere: il motivo che ha spinto a partecipare a questi gruppi e le eventuali ricerche future. Quanto al primo, i partecipanti dei gruppi riflessivi avevano quasi tutti preso parte alle attività di Dreamtelling e i rimanenti appartenevano al gruppo osservatori. Il fatto che il focus principale del gruppo fosse di esaminare l'impatto del Dreamtelling sulla matrice formativa suggerisce un motivo in grado di spiegare l'adesione al gruppo da parte di questi studenti; tuttavia, un'ulteriore ipotesi può essere il fatto che gli studenti che hanno deciso di partecipare ai gruppi riflessivi lo hanno fatto per continuare un qualcosa che non sentivano finito, per concludere l'esperienza del corso. Si può ipotizzare che per questi studenti, vista l'intensità dell'esperienza avuta (come vedremo nel prossimo paragrafo), la possibilità di partecipare ai gruppi riflessivi fungesse da opportunità per avere uno spazio di espressione sia evacuativo che elaborativo. Il secondo punto, relativo agli sviluppi futuri, è strettamente legato al primo; la testimonianza dei partecipanti dei gruppi riflessivi evidenzia come un secondo momento di riflessione ed elaborazione rappresenti una componente importante per la propria formazione, sia per il consolidamento e l'approfondimento di aspetti teorici, sia per una migliore comprensione di sé all'interno del gruppo. Si potrebbe quindi suggerire la

possibilità di prevedere l'istituzione di gruppi riflessivi, sia dopo che durante il corso, in modo da migliorare ulteriormente l'impatto sulla formazione grazie alle loro potenzialità elaborative.

4.2 Vissuti nel gruppo classe

I risultati hanno messo in luce le difficoltà e le tensioni sperimentate dagli studenti durante il corso all'interno del gruppo classe. Nonostante la soddisfazione finale e l'impatto formativo, molti studenti hanno attraversato emozioni intense, anche negative, all'interno del gruppo classe. Il clima teso e turbolento è, in parte, riconducibile a quanto detto sopra: la percezione di essere sfidati dal docente a cambiare modo di stare in aula ha generato uno scossone difficile da gestire, da cui i partecipanti si sono difesi attaccando il gruppo. Un'altra importante componente riguarda però quelle che sono le dinamiche narcisistiche messe in moto dallo stare all'interno di un gruppo allargato; come presentato nel primo capitolo, il grande gruppo rende difficile per l'individuo vedere o essere visto, udire o essere udito dalla maggior parte degli altri partecipanti venendosi così a creare condizioni di anonimato in cui l'individualità viene messa a dura prova. La numerosità dei partecipanti del corso ha messo in moto l'aggressività, sotto forma di invidia e competizione, contro la minaccia costante nei confronti della propria identità personale (Kernberg, 1998). Nonostante gli sforzi, sia da parte del professore che degli studenti, la natura del grande gruppo, l'inevitabile paura di questo, insieme al ruolo dei depositi dell'istituzione universitaria, hanno generato alcuni ostacoli alla formazione di un gruppo coeso, creando un clima in cui la dimensione del giudizio, la competizione e l'aggressività erano rilevanti. Questi aspetti, dettati proprio dalle caratteristiche dello stare in gruppo, rimangono ineliminabili così come risulta difficile contrastare l'istituzione e i suoi depositi: l'istituzione e le sue regole implicite ed esplicite hanno un impatto sul gruppo e sul compito da portare a termine che, in alcune condizioni, può risultare un ostacolo difficile da superare se il versante istituito è rigido e si oppone violentemente a quello

istituente, ovvero al cambiamento. Così come dice Anzieu: “Un’istituzione può impedire a un gruppo di funzionare: similmente, un gruppo di pazienti o di psicoterapeuti può impedire a un’istituzione di funzionare.” (Anzieu, 1984). Tuttavia, col passare del tempo e con il progressivo coinvolgimento da parte dei partecipanti attraverso l’espressione e la condivisione dei propri vissuti, gli attacchi difensivi sono diminuiti, portando a un clima più disteso ed intimo, come emerso dal questionario e dalle interviste. Anche il dato riportato dagli osservatori riguardo all’aumento degli interventi in aula verso la fine del corso permette di ipotizzare che la paura del giudizio sia diminuita e che quindi i partecipanti si sono sentiti, col tempo, sempre più a proprio agio nel gruppo e legittimati a esprimersi. Un dato emerso dal questionario, secondo cui alcuni partecipanti hanno percepito un aumento della tensione col susseguirsi delle lezioni, merita uno spazio di discussione. Per un ulteriore approfondimento sarebbe interessante conoscere a quale gruppo esperienziale avevano preso parte gli studenti che hanno fornito questa risposta, ma non avendo inserito nessuna domanda a riguardo ed essendo il questionario anonimo, non c’è la possibilità di conoscere questa informazione ma solo di ipotizzarla. Confrontando i risultati si potrebbe appunto ipotizzare che l’aumento della tensione sia stato percepito in particolare dai partecipanti del gruppo di Dreamtelling: questi, come emerso nei gruppi riflessivi, sono gli studenti che hanno avuto maggiore difficoltà a sentirsi a proprio agio all’interno del gruppo classe, accusandone particolarmente le dinamiche aggressive. Il vissuto di esclusione e di rabbia potrebbero essere accentuati dall’aver sperimentato, all’interno del Dreamtelling, uno spazio intimo ed espressivo dello stare in gruppo, il che ha reso più complicato accettare la conflittualità vissuta in aula per via del confronto con quello che avrebbero desiderato (come nel sogno di ballare davanti a un pubblico) e che non sono riusciti a mettere in atto. Un ultimo aspetto riguarda i risultati ottenuti nelle interviste dove i partecipanti del gruppo cinema hanno dichiarato di aver percepito un clima teso tra dinamiche di inclusione-esclusione in aula, sottolineando però come (ad eccezione di due studenti) questo clima fosse solo percepito ma non vissuto in prima persona. Una possibile ipotesi a riguardo può essere il fatto che

il sentirsi fuori dalle dinamiche della classe, non toccati in prima persona, sia collegato al mancato “decollo” del gruppo cinema. La scelta di non buttarsi fino in fondo e le resistenze a esprimersi possono essere state trasportate anche all’interno del gruppo classe, dove i partecipanti del cinema non si sono sentiti particolarmente coinvolti e attivi. Le difficoltà avute nel piccolo gruppo, anche a causa della forte presenza dell’istituzione, possono aver impedito ai partecipanti di fare un’esperienza di intimità diversa (come, invece, è accaduto nei gruppi Dreamtelling), libera dal giudizio e dalla competizione, e che questo abbia ostacolato i partecipanti a cambiare le regole implicite dell’istituzione relative allo stare in aula come individui isolati e non come gruppo.

4.3 Vissuti nei gruppi esperienziali

Un risultato interessante, emerso dal questionario, riguarda l’impatto dei gruppi esperienziali sull’aula. Per alcuni studenti, nonostante l’apprezzamento dell’esperienza nel piccolo gruppo, la presenza dei gruppi esperienziali non ha aiutato l’espressione all’interno della classe né ha generato una necessità di vicinanza e intimità. Per provare a comprendere questo dato sarebbe interessante conoscere a quale gruppo esperienziale appartenevano i partecipanti che hanno espresso queste opinioni. L’ipotesi potrebbe essere che, come accennato prima, il questionario sia stato compilato principalmente da studenti del gruppo Dreamtelling (ipotesi dettata anche dal grado di affiliazione dimostrato da questi attraverso la partecipazione ai gruppi riflessivi), i quali non hanno ritenuto necessaria, ma solo desiderabile (come emerso dai risultati), una maggiore vicinanza in aula grazie alla già positiva e intima esperienza nel piccolo gruppo. Un’interpretazione alternativa potrebbe essere che i bassi punteggi siano stati assegnati principalmente dai partecipanti del gruppo cinema, i quali, come visto sopra, riversavano il loro desiderio di intimità e coinvolgimento all’interno del piccolo gruppo: le difficoltà avute a “decollare” in un luogo più ristretto e sicuro possono avere accentuato le resistenze al gruppo, che, in un gruppo allargato, risultano difficili da contrastare a causa

della sensazione di anonimato e della confusione dettata dalla perdita dei confini. Entrando nel merito delle esperienze di ogni piccolo gruppo, dai risultati è emersa una forte divergenza tra queste, attribuibile principalmente alle caratteristiche del compito e al rapporto con le dinamiche del gruppo classe.

Il gruppo osservatori ha avuto un vissuto molto simile a quello sperimentato nel gruppo classe per quanto riguarda gli aspetti di aggressività, rabbia e frustrazione. Le motivazioni che questi hanno provato a dare, per spiegare i loro vissuti, sono legate alle difficoltà di svolgere per la prima volta un compito complesso e allo scarso numero di interazioni all'interno dell'aula. A fianco a queste e alla paura del gruppo, che è stata trasversale a tutte le esperienze, una possibile interpretazione dei loro vissuti è che l'aggressività sia stata utilizzata come difesa per proteggersi dalle implicazioni derivate dal compito. Il lavoro dell'osservazione, rispetto agli altri gruppi (in particolare il Dreamtelling), lascia poco spazio disponibile per l'espressione personale e organizza il gruppo su una funzione principalmente esecutiva; inoltre, riguardo all'esperienza degli osservatori d'aula, è importante sottolineare anche un altro aspetto: oltre a scindere l'aggressività e proiettarla nel gruppo classe, il gruppo osservatori si è fatto carico dell'aggressività come difesa dalle loro angosce persecutorie a livello inconscio. Come descritto da Corbella (2003), l'osservatore si difende "proiettando la parte aggressiva o nel gruppo e nel terapeuta, per difendersi dai sensi di colpa derivanti dal vissuto intrusivo legato all'osservare" (Corbella, 2003, p.367). L'osservatore sperimenta una sensazione di violare l'intimità (che l'autrice paragona alle fantasie voyeuristiche legate alla scena primaria) capace di generare fantasie persecutorie relative al difendersi a livello inconscio da una possibile risposta di intrusione reattiva, che vengono gestite attraverso razionalizzazioni di vario genere (*ibidem*). La razionalizzazione come difesa era quella di considerare l'osservatore come una figura neutrale, in grado di riferire oggettivamente ciò che veniva visto all'interno del gruppo. Tuttavia, non si è tenuto conto del fatto che l'osservatore ha osservato e interpretato la realtà attraverso i propri occhi, influenzato dai preconcetti e dagli stereotipi personali. È essenziale riconoscere che, nonostante le differenze, ci sono somiglianze

profonde tra il processo di condivisione dei sogni in gruppo e quello dell'osservazione. Nel Dreamtelling si è consapevoli di condividere un sogno personale e di procedere con un lavoro associativo a partire da questo, mentre nell'osservare un gruppo, nonostante sia paragonabile al processo di sognarlo, le componenti del proprio mondo interno possono più facilmente non essere prese in considerazione a livello conscio. Con il passare del tempo le difficoltà sono diminuite: da un lato sono aumentati il numero di interventi in aula rendendo più semplice cogliere, per gli osservatori, le interazioni esplicite; dall'altra parte gli stessi osservatori hanno progressivamente abbassato le difese contro il gruppo fino ad arrivare, nell'ultimo incontro, a riconoscere le loro resistenze nei confronti dell'attività di osservazione comprendente l'osservazione del proprio mondo interno.

Nei gruppi Dreamtelling, invece, aggressività e vissuti negativi erano assenti a livello manifesto. Come riferito nei gruppi riflessivi da alcuni partecipanti, l'alone magico e positivo che avvolgeva il gruppo era riconducibile a un meccanismo di idealizzazione. I gruppi hanno attraversato uno stato nascente caratterizzato da una forte euforia e fiducia nel gruppo; Anzieu (1976) definisce questo fenomeno come Illusione gruppale: i membri del gruppo davanti a una situazione nuova e difficile si difendono, ritraendosi in un mondo illusorio. I gruppi di Dreamtelling, nonostante nei sogni condivisi durante gli incontri emergessero contenuti non solo positivi ma anche angoscianti e aggressivi, si sono sviluppati intorno a un ideale di intimità e di calore affettivo in cui la dimensione onirica condivisa rappresentava un luogo sicuro e "bellissimo": "l'illusione risponde a un desiderio di sicurezza, di preservazione dell'unità dell'Io minacciata; perciò, essa sposta la preservazione dell'identità dall'individuo al gruppo: alla minaccia al narcisismo individuale, essa risponde instaurando un narcisismo gruppale" (Neri, 2017, pag.46). L'obiettivo del gruppo diviene essere un "bel gruppo", spostandosi dal vero fine della formazione per il quale è stato istituito: fare esperienza attraverso il proprio coinvolgimento personale nell'incontro con l'altro. Questa fiducia verso il gruppo ha concesso protezione. Ad avvalorare questa interpretazione vi è il tema dell'ombra, ricorrente all'interno dei sogni condivisi con il gruppo: quest'ombra che rappresentava

non solo il gruppo classe ma il gruppo in generale non è mai stata esplorata fino in fondo, ma è sempre rimasta lì, protetta, relegata alla dimensione onirica. Non vi era spazio all'interno del Dreamtelling per i vissuti negativi come rabbia e angoscia, che trovavano una via di espressione lontano dall'idillio del gruppo. Per quanto riguarda il rapporto con il gruppo classe, il riconoscersi come "Noi" all'interno dei piccoli gruppi di Dreamtelling ha svolto una funzione difensiva che va aldilà dell'idealizzazione del gruppo stesso: vivere uno spazio così intenso e intimo proteggeva dalle dinamiche di frammentazione sperimentate nel gruppo allargato in aula. Un'ipotesi riguardo alla possibilità di mantenere questa condizione di protezione è che l'altro, all'interno del gruppo Dreamtelling, più che essere stato realmente presente, sia esistito solo all'interno delle rappresentazioni dei partecipanti. Nel Dreamtelling il sogno personale diviene oggetto di esperienza come parte di "me" e "non-me" nel momento in cui viene comunicato ad altri, e ciò facilita l'esperienza di uno spazio transizionale interno, in cui l'individuo può riconoscersi sia come individuo autonomo che come parte integrante del gruppo. In questo spazio intermedio si verifica una coesistenza di "io-altro": questa esperienza di "me non-me" è stata vissuta internamente piuttosto che esternamente grazie alla modalità online dell'interazione, dove i partecipanti si trovavano nei loro spazi domestici e personali, proteggendosi dalla paura dell'incontro con l'altro. Il contesto online ha permesso uno spostamento difensivo in direzione dell'esplorazione dei gruppi interni, degli ideali di gruppo e dei desideri personali, poiché l'elemento "altro" esisteva principalmente come rappresentazione piuttosto che come presenza fisica reale. Questo ha reso il Dreamtelling un luogo sicuro e protetto, al riparo dalle minacce. Tuttavia, quando l'elemento "altro" era presente nella realtà come in aula, sono emerse difese anti-gruppo come gli attacchi agli studenti più attivi o il mantenere una distanza tra membri dello stesso gruppo di Dreamtelling, come riferito da una partecipante nell'intervista. Il Dreamtelling ha consentito a ciascun individuo di esprimere se stesso e ciò ha facilitato l'eclissi del gruppo che è come se non fosse mai esistito, né per i membri che ne hanno preso parte né per il resto degli studenti del gruppo classe: l'incontro, più che con l'altro

in quanto diverso da me, è avvenuto con le proiezioni delle proprie rappresentazioni interne, portando il gruppo virtuale a sostituire quello reale. La possibilità di rompere l'idillio, di recuperare le proiezioni e di integrare l'esperienza del Dreamtelling con quella del gruppo classe, è avvenuta all'interno dei gruppi riflessivi, dove l'ombra è stata esplorata permettendo l'accesso a un processo di integrazione tra oggetto buono (il gruppo di Dreamtelling) e oggetto cattivo (il gruppo classe).

Nel gruppo cinema invece, che è stato caratterizzato da un senso di rammarico e di impotenza, le dinamiche sviluppatesi fanno ipotizzare che il compito sia stato utilizzato come difesa per proteggersi dall'impatto con il gruppo. La presenza dell'istituzione, visto il ruolo di conduttore affidato al professore del corso, ha portato i membri a traslare l'esperienza del gruppo classe all'interno di quello esperienziale: il gruppo era in attesa che il professore si facesse, non solo conduttore, ma guida, che calasse delle indicazioni dall'alto e che queste andassero seguite in modo quasi passivo. Il freno posto però non è solo attribuibile ai depositi istituzionali, in quanto il compito del gruppo cinema non è quello di fornire un'interpretazione del film che sia giusta e "oggettiva", bensì quello di fare esperienza di sé e del contatto con il gruppo, utilizzando il film come mezzo per la costruzione di una narrazione condivisa. L'ipotesi è quindi che la dimensione del giudizio e il blocco nell'esprimersi siano in parte generati dalle paure relative all'incontro con l'altro e che il film sia stato utilizzato, più che come oggetto me-non me, come strumento per evitare un coinvolgimento personale e proteggersi da queste paure. Il "parlare di un film significa parlare di sé" sembra un aspetto che è stato assoggettato al diniego dei partecipanti: come riferito nelle interviste alcuni membri del gruppo hanno evitato l'approccio al Dreamtelling, spinti dalla paura di dover svelare aspetti personali. Anche un'altra partecipante, che ha deciso di passare dal gruppo osservatori al gruppo cinema, riteneva che quest'ultimo fosse un'esperienza meno coinvolgente. Paradossalmente gli studenti si sono poi trovati all'interno di un gruppo in cui la richiesta di parlare di sé era la medesima, seppur meno esplicita. Il conflitto tra il desiderio di partecipare a un gruppo e la paura di farlo ha creato un senso di ambiguità, in cui i partecipanti si sono trovati

sospesi, passando dalla necessità di mettersi in gioco all'ansia da prestazione nell'esprimersi. Mentre nel Dreamtelling le linee guida relative al compito risultano più chiare, nel contesto del film queste direttive sono meno definite e più facilmente mal interpretabili, rendendo facile dimenticare quanto nel parlare di un film si introducano nel campo elementi del proprio mondo interno. La presenza dell'oggetto film ha quindi fatto in modo che i partecipanti in prima battuta evitassero un coinvolgimento personale e una comunicazione libera dal giudizio, attribuendo le proprie paure e difficoltà all'oggetto stesso senza rendersi conto delle implicazioni più profonde date proprio dallo stare in gruppo. Nonostante, quindi, il forte entusiasmo da parte degli studenti nel prendere parte ai gruppi esperienziali, i partecipanti non sono stati esenti, soprattutto a livello inconscio, dallo sperimentare le paure e le angosce generate dal gruppo, che si sono manifestate, seppur con modalità differenti, in modo ubiquitario tra tutti i gruppi. Questo è in linea con l'obiettivo formativo proposto dal professore, ovvero quello di sperimentare le dinamiche gruppali attraverso l'esperienza diretta per comprendere le problematicità e le difficoltà intrinseche dello stare in gruppo

4.4 Osservazione: osservare ed essere osservati

L'evento del corso più riportato tra i risultati, come emerso da tutti gli strumenti utilizzati, è l'intervento di X, ritenuto rilevante per lo scossone che ha creato all'interno del gruppo. La richiesta di maggiore partecipazione è stata vissuta come un attacco e, dietro le modalità utilizzate molto dirette e decise, si è coperto il reale messaggio che l'intervento aveva intenzione di trasmettere. Collegandosi al paragrafo sopra, relativo all'impatto sulla formazione, questo intervento potrebbe essere considerato come il momento di nascita della conflittualità all'interno del gruppo classe. L'aggressività e la rabbia nei confronti di X, che sono poi entrate a far parte della vita del gruppo, potrebbero essere state usate come difese proprio dalle angosce sperimentate a livello inconscio, dallo stare in aula non più come individui singoli e isolati. In questi termini, tale intervento si può definire

un'interpretazione: è stato reso esplicito ciò che era latente, ciò che non si voleva vedere o che non era stato ancora riconosciuto. L'interpretazione ha generato un insight svelando la natura gruppale del condividere quell'aula, elemento a cui il professore aveva più volte fatto riferimento, ma che non era mai stato preso in considerazione a livello consapevole, se non a livello teorico e astratto. Lo studente X si è fatto porta-voce, ha espresso un contenuto che riteneva personale ma che in realtà apparteneva a tutto il gruppo (Pichon-Riviere, 1985); esprimendo questi elementi alla classe ha permesso di dare inizio a un processo che, fino a quel momento, era rimasto inconscio. Questo stadio iniziale attraversato è quello che Neri definisce Stato gruppale nascente: durante questa fase il gruppo comincia a prendere consistenza come unità e i suoi membri, che prima si consideravano individui isolati e indipendenti, iniziano a riconoscere la loro appartenenza al gruppo (Neri, 2017). Secondo l'autore, la complessa fenomenologia di questo stadio si può manifestare attraverso la presenza di un'idea "messianica" che si lega al conduttore del gruppo, tramite condizioni di Illusione gruppale oppure con la presenza di esperienze di de-personalizzazione e de-individualizzazione. Nel gruppo classe sembra che queste esperienze, accompagnate da difficoltà di pensiero e disorientamento, abbiano rappresentato l'inizio della vera "sfida" per gli studenti che si sono trovati a dover fare i conti con un nuovo modo di concepirsi in aula e con un nuovo modo, non considerato prima, di pensarsi in relazione ai propri compagni. Questo aspetto si collega a quanto emerso nei risultati riguardo alla percezione, da parte di molti studenti, che vi fosse una spaccatura all'interno del gruppo classe. Questa spaccatura in due sottogruppi rappresentava l'effetto generato dalla consapevolezza dello stare in gruppo, che si è manifestata sotto forme di resistenza differenti. Gli studenti più attivi, chiamando in causa quelli più silenziosi, richiedevano a livello consapevole una maggiore coesione e intimità mentre, a livello inconscio, un'ipotesi è che vi fosse un tentativo di ritornare in una condizione più individuale, più anonima, lontana dallo sguardo onnipresente dell'altro. Sollecitando i compagni a intervenire veniva avanzata una richiesta di condivisione di responsabilità in cui non si sentiva più l'obbligo di partecipare per coprire i silenzi e in

cui tutti assumevano lo stesso ruolo. Dall'altra parte, queste richieste ottenevano il risultato opposto: gli studenti meno coinvolti reagivano con rabbia a queste e agli atteggiamenti dei compagni, appellandosi alle modalità aggressive con cui venivano presentate e cercando forse di proteggere i propri confini individuali dall'assedio del gruppo. Un aspetto interessante è che queste due "fazioni" sembrano essere state rappresentate rispettivamente dal gruppo osservatori e dal gruppo Dreamtelling. Questa ipotesi deriva dai risultati delle interviste e dei gruppi riflessivi, attraverso la messa a confronto delle esperienze degli studenti nel gruppo classe e nei gruppi esperienziali. Come emerso anche dal gruppo osservatori stesso, gli osservatori d'aula hanno partecipato in modo molto attivo all'interno della classe, generando anche sentimenti di aggressività e rabbia da parte di alcuni studenti; questi vissuti di conflittualità sono emersi nei gruppi riflessivi, i cui partecipanti erano quasi tutti membri dei gruppi di Dreamtelling e dove la rabbia sperimentata durante il corso, dovuta alla sensazione di essere forzati in modo intrusivo, è stata espressa in modo deciso. Infine, dalle interviste è emerso che la quasi totalità dei partecipanti del gruppo cinema non si sentiva essere parte di questo conflitto, percependo di collocarsi al di fuori di questa dinamica di inclusione-esclusione. Il rapporto venutosi a creare tra i diversi gruppi verrà esplorato nel successivo paragrafo. Nonostante non sia stato esplicitamente dichiarato nei risultati, queste osservazioni fanno ipotizzare che la presenza dei gruppi esperienziali, seppur inconscia, si sia manifestata all'interno del gruppo classe e che quindi la loro esistenza abbia impattato sulle dinamiche e sull'andamento del corso.

Per quanto riguarda l'esperienza dell'essere osservati, a eccezione dei risultati emersi dai gruppi riflessivi, sembra che questa sia stata affrontata con tranquillità da parte degli studenti, i quali hanno riferito come la presenza degli osservatori non sia stata di particolare impatto nello svolgersi del corso. Tra le argomentazioni a sostegno citate dai partecipanti vi sono quelle dei legami di amicizia preesistenti tra i membri del gruppo e il ruolo molto attivo degli osservatori in aula. Questo ultimo aspetto, ritenuto rilevante dagli intervistati, va a sostegno dell'ipotesi riguardo alle difficoltà avute dagli osservatori

nello svolgimento del compito; l'aver partecipato tanto in classe può avere difeso gli stessi membri dall'attività di osservazione, i quali si sono ritrovati ad abdicare al loro ruolo di osservatori per divenire partecipanti, ed essere quindi loro gli osservati. Si ipotizza quindi che, soprattutto nelle fasi iniziali, quando ancora gli osservatori non erano stati resi visibili alla classe, la presenza di qualcuno che osservava non sia stata percepita intrusivamente grazie alle resistenze proprio degli osservatori stessi: questi, a causa delle angosce derivate dall'osservazione, in molti momenti hanno messo da parte il proprio ruolo per evitare il compito. Se nelle interviste e nel questionario non è emersa la percezione dell'impatto degli osservatori, all'interno dei gruppi riflessivi è invece emerso come la loro presenza, nonché i loro atteggiamenti, abbiano provocato un'atmosfera tesa caratterizzata da giudizio e intrusività. Anche questo risultato può essere riconducibile al fatto che la composizione di questi gruppi era prevalentemente formata da membri dei gruppi di Dreamtelling. L'intimità sperimentata nel Dreamtelling e il senso di sicurezza generato possono avere reso difficile per i partecipanti l'esperienza nel gruppo classe, i quali si sono trovati a oscillare da un luogo protetto e libero dal giudizio a una dimensione istituzionale caratterizzata da forti aspetti narcisistici. Lo sguardo dell'altro all'interno di un gruppo allargato diviene così minaccioso, in grado di arrivare a osservare anche oltre il consenso fornito, oltre ciò che si desidera mostrare, provocando reazioni di rabbia e aggressività per la sensazione di essere violati. Questa esperienza rimanda a quanto detto prima riguardo la differenza tra gruppo virtuale e gruppo reale; le differenze di impatto tra le osservatrici all'interno del piccolo gruppo e gli osservatori d'aula non sono riconducibili alle sole caratteristiche personali degli osservatori, ma chiamano in causa gli elementi del setting: nel Dreamtelling svolto online lo sguardo veniva percepito come meno pregnante grazie all'assenza fisica degli occhi dell'altro, permettendo ai partecipanti di avere uno "schermo" con il quale proteggersi. Anche se sono stati vissuti in modo intrusivo, rendere esplicita e visibile la presenza degli osservatori in aula ha evitato che il "non detto" divenisse un fantasma persecutorio: questo ha permesso,

all'interno dei gruppi riflessivi, una via di pensabilità ed elaborazione delle fantasie conscie ed inconscie relative al sentirsi osservati.

4.5 Impatto del Dreamtelling sulla matrice formativa

I risultati ottenuti, convergenti tra tutti gli strumenti, evidenzerebbero un mancato impatto dei gruppi di Dreamtelling sulla matrice formativa. Soprattutto analizzando le risposte alle interviste e le interazioni nei gruppi riflessivi attraverso la Griglia Osservativa, si potrebbe ipotizzare che questo dato sia causato dalla non percezione della loro presenza all'interno del gruppo classe. Tuttavia, sembra che vi sia stato un impatto dei gruppi di Dreamtelling sulla matrice, proprio attraverso le dinamiche inconscie che sono venute ad instaurarsi tra questi e gli altri gruppi esperienziali, in particolare tra gruppi Dreamtelling e gruppo osservatori. A tal proposito è interessante il sogno del Dreamtelling riguardo il desiderio di ballare davanti a un pubblico. Questo sogno rappresenta il desiderio collettivo di portare i vissuti positivi all'interno del gruppo classe, dove c'è qualcuno che possa vedere, qualcuno con cui condividere l'esperienza. La stessa volontà di "ballare" è stata espressa indirettamente anche dal gruppo degli osservatori i quali, attraverso il loro atteggiamento in aula, hanno soddisfatto i loro bisogni espressivi, invertendo i ruoli e relegando i compagni a una posizione di spettatori-osservatori. Le continue difficoltà presentate al gruppo e alla conducente, relative all'assenza di interazioni da osservare, non si limitavano al desiderio che tutti partecipassero in modo attivo, ma rappresentavano anche un bisogno di riconoscimento, di essere visti, di prendere il proprio spazio: "Non solo desidero che tutti balliamo, ma adesso tocca a me ballare e a te guardare". È proprio questo atteggiamento di prendere il proprio spazio per l'espressione di sé a essere strettamente legato al rapporto venutosi a creare tra i gruppi di Dreamtelling e il gruppo osservatori. Attraverso un'interpretazione con la lente teorica, si può ipotizzare che le dinamiche instaurate siano state governate da un Patto denegativo inconscio (Kaës, 1994). Il patto denegativo è costituito da due polarità, una che organizza

il legame e l'altra difensiva, a protezione dello spazio interno e di quello intersoggettivo. La prima polarità ha permesso una divisione dei vissuti tra i gruppi: da una parte il gruppo osservatori si è fatto carico di tutta l'aggressività e la rabbia, sia nel piccolo gruppo che all'interno dell'aula, dall'altra i gruppi di Dreamtelling hanno chiuso all'interno del loro spazio l'intimità, evitando che questa uscisse. Il lato difensivo del patto ha permesso ai partecipanti di proteggersi dalla paura del gruppo e dell'altro: il gruppo osservatori, spaventato dell'intimità generata dall'incontro con l'altro (come nei gruppi Dreamtelling), ha intellettualizzato l'aggressività rendendola padrona e considerando la sua espressione un passaggio inevitabile per stabilire un legame di vera intimità tra i membri. Questo comportamento ha permesso di tutelare le loro paure attaccando, proprio attraverso l'aggressività, il gruppo stesso. Al contrario, il Dreamtelling ha nascosto la propria paura del gruppo dietro l'illusione di un'intimità profonda priva di emozioni negative, attraverso un incontro con le proiezioni delle proprie rappresentazioni interne. Questa alleanza è emersa durante i gruppi riflessivi dove, non essendo più presenti questi due gruppi, il patto è venuto meno e c'è stata la possibilità di elaborare i contenuti prima denegati. L'ombra, che emergeva nei sogni del Dreamtelling, potrebbe rappresentare non solo il gruppo in quanto minaccioso, ma anche il patto stesso che permetteva alla paura di rimanere inconscia; infatti, riprendendo le parole di Kaës: "le alleanze inconse non riguardano solo contenuti inconsci ma l'alleanza stessa che, restando inconscia produce e mantiene nell'inconscio" (Kaës, 2012).

Discutendo quindi l'impatto del Dreamtelling sulla matrice formativa si potrebbe dire che l'ostacolo principale sia stato la presenza di tale alleanza: quest'ultima ha permesso ai membri di sperimentare un luogo sicuro e lontano dalle angosce del gruppo mentre, nel gruppo classe, si è attuato un modo di stare in gruppo più massificante e meno destabilizzante, lontano dall'intimità minacciosa che veniva salvaguardata altrove. Oltre a ciò, dietro il rammarico e il dispiacere da parte del gruppo classe, come emerso dalle interviste e nel gruppo osservatori, vi possono essere stati aspetti di aggressività e invidia che ne hanno impedito il successo. Questi hanno rappresentato una difesa dalla paura

dell'intimità sotto forma di attacco: i vissuti positivi del Dreamtelling non sono entrati in aula anche per volontà (inconscia) dei membri del gruppo classe che, attraverso attacchi invidiosi, hanno a volte minato la possibilità di aprire a uno spazio più intimo, lontano dal giudizio e dall'aggressività. Ne è un esempio il caso della studentessa che ha reagito all'avvicinamento del gruppo Dreamtelling durante una lezione con fare scherzoso, intervento la cui interpretazione può rimandare al messaggio inconscio che l'esperienza di vicinanza e intimità avuta nel Dreamtelling non può e non deve entrare nel gruppo classe. Oltre agli atteggiamenti e agli agiti del gruppo per tenere lontano il Dreamtelling, anche gli stessi partecipanti possono aver contribuito all'impossibilità di trasportare quei vissuti in aula: la paura dell'incontro con il gruppo reale e quella generata dalla possibile rottura dell'illusione gruppale a livello inconscio, nonostante il desiderio, hanno bloccato i partecipanti nel tentativo concreto di mettere in pratica dei comportamenti per realizzarlo. La mancata presenza del Dreamtelling a livello manifesto in aula o la non percezione di questo da parte degli studenti non eliminano tuttavia l'impatto che esso ha avuto sulla matrice, percepibile nei piccoli gruppi e, soprattutto, nel gruppo classe. I gruppi esperienziali sono stati influenzati dalla presenza del dreamtelling: come discusso sopra, gli osservatori hanno reagito con rabbia e invidia per proteggersi dalla propria paura dell'intimità, la quale sembrava assente in chi aveva preso parte ai gruppi di Dreamtelling; il gruppo cinema invece ha tenuto a freno il proprio decollo, con la paura di accedere a un'area intima così come accadeva nel gruppo dreamtelling; entrambi i gruppi, attraverso attacchi aggressivi da una parte e indifferenza dall'altra, hanno provato sentimenti di invidia nei confronti dei partecipanti che rappresentavano il coraggio di accedere a un'area così intima come quella generata dalla condivisione dei propri sogni. Nel gruppo classe queste dinamiche inconsce tra gruppi esperienziali si sono concretizzate nella formazione di sottogruppi, alimentando tutti gli aspetti aggressivi derivati dallo stare in un gruppo allargato. I gruppi di Dreamtelling, con il loro valore di intimità e sicurezza, hanno via via generato un clima di fiducia reciproca anche nella classe, influenzando positivamente la matrice dinamica e avvantaggiando anche chi non

aveva partecipato a questi gruppi. La conflittualità e la rabbia che si sono manifestate indicano come vi sia stato, all'interno del gruppo classe, uno spazio di condivisione dei propri pensieri e delle proprie emozioni che ha reso la matrice formativa più affettiva ed intima. Anche gli studenti che si sentivano esclusi, isolati e timorosi hanno partecipato attivamente al gruppo attraverso l'esplicitazione dei propri vissuti, riuscendo ad utilizzare lo spazio in aula per l'espressione di sé, seppur spesso caratterizzata da emozioni negative e moti aggressivi.

CONCLUSIONE

Con il presente lavoro è stato possibile valutare il grado di coinvolgimento dell'esperienza e il ruolo del gruppo nel promuovere il processo di formazione accademico. Il corso di Psicodinamica dei Gruppi e delle Istituzioni svolto è stato considerato dagli studenti un'esperienza formativa, sia sul piano personale che sul piano professionale. La valenza pragmatica del corso non solo è stata considerata piacevole e soddisfacente dagli studenti, ma ha anche avuto un impatto positivo sulla loro formazione, confermando in questo modo le ipotesi formulate: si è sviluppata una matrice in grado di motivare l'apprendimento, che ha suscitato curiosità ed interesse, incoraggiando la riflessione e l'interrogazione attiva dei concetti teorici e contribuendo a una formazione più intensa e consapevole. Il coinvolgimento personale ha permesso di affrontare un'importante "sfida" formativa: i costrutti teorici studiati dagli studenti hanno preso vita, si sono delineati in una forma di conoscenza in prima persona portando al ri-conoscendo della loro natura pragmatica. Per quanto riguarda il ruolo del gruppo, soggetto e oggetto di studio, vi è stato un influenzamento positivo sul processo di apprendimento. Gli aspetti teorici presentati a lezioni, relativi sia ai gruppi che alle istituzioni, hanno trovato nell'esperienzialità del corso un riscontro concreto in grado di favorirne la comprensione e l'assimilazione. Gli studenti hanno sperimentato le difficoltà connesse allo stare all'interno di un gruppo e le problematiche che ne derivano, avendo la possibilità di condividere la propria esperienza e i propri vissuti all'interno di uno spazio condiviso. Prima di una formazione professionale, i partecipanti hanno riportato l'impatto del corso su quella che è una formazione più umana e personale, che ha riguardato le riflessioni sull'incontro con l'alterità e sul timore che uno spazio di intimità può scaturire. Questo aspetto si è concretizzato con l'analisi delle resistenze che sono state messe in atto per difendersi dal gruppo, rivelando inclinazioni, più o meno manifeste, verso un approccio individualista. In parallelo a queste sfide vi è stato un impegno deciso a superarle attraverso una partecipazione attiva e un'adesione emotiva ancor più profonda,

consentendo così a ciascun partecipante di comprendere il proprio atteggiamento nei confronti del gruppo. È importante sottolineare come l'incontro con l'alterità non si esaurisca ad aspetti propriamente gruppali ma costituisca uno dei pilastri portanti nella professione dello psicologo, rendendo quindi necessaria una presa di consapevolezza riguardo alle proprie paure, difficoltà e resistenze. Nonostante il carattere difficile di tale incontro, è emerso ripetutamente il desiderio di realizzarlo. Lo sforzo attuato ha permesso di uscire da una zona di comfort, mettendo in luce l'inevitabile accettazione dell'assenza di controllo totale nell'incontro con l'altro, non solo nell'ambito delle dinamiche di gruppo, ma altresì nell'esperienza individuale. Ogni incontro umano aggiunge un elemento di imprevedibilità: è necessario superare preconcetti e stereotipi interiori, accettando il lutto di un controllo onnipotente, per poter autenticamente interagire con chi si ha davanti. L'esperienza fatta nel corso ha permesso di promuovere questo movimento nella misura in cui fare esperienza significa smentire le proprie pre-concenzioni (Zambrano, 1950). Nel contesto del gruppo allargato è stato più difficile affrontare la perdita dei propri confini a causa delle difficoltà di interazione e della percezione di disorientamento che generavano tensioni e dinamiche più ostili. I vantaggi formativi, attraverso una riflessione critica dei propri atteggiamenti, sono derivati anche dal potersi sperimentare nel contesto di un grande gruppo; mentre nel piccolo gruppo il pensiero può essere usato come strumento per difendersi dalle emozioni, nel gruppo allargato si ha la possibilità di imparare a pensare e a gestire l'eccessiva emotività: *“I Gruppi Analitici Allargati rendono il singolo anonimo e confuso, derubato dal suo ordinario sistema di difese.... in essi si dà ai partecipanti la possibilità di esplorare le proprie emozioni distruttive consce ed inconsce, ma anche la propria capacità di esercitare un controllo maturo nelle interazioni con gli altri* (Von Platen, 1995, p. 269).

Per quanto riguarda il ruolo dei gruppi esperienziali, questi hanno contribuito alla comprensione delle differenze sostanziali tra il piccolo e il grande gruppo, attraverso l'esplorazione dei confini e grazie all'identificazione delle invarianti nella costruzione delle dinamiche di gruppo. Durante l'esperienza di Dreamtelling i partecipanti hanno

potuto sperimentare il rapporto tra gruppo virtuale e il gruppo reale: ogni individuo ha costruito la propria percezione di gruppo secondo i propri bisogni e desideri, riflettendo un'immagine ideale che risultava essere la proiezione di una rappresentazione interna. La positività del vissuto non è stata causata tanto da un'intima connessione tra i partecipanti ma più dall'opportunità offerta dall'esperienza di soddisfare i propri bisogni espressivi in un luogo protetto e sicuro garantendo la presenza di un piano strettamente individuale. Questa illusione si è spezzata con la presenza reale dell'altro nel gruppo classe, che invece nel contesto online veniva sostituita da un gioco proiettivo: “non è possibile proiettare in un altro individuo di per sé, ma solo nella propria immagine (rappresentazione oggettuale interna) di esso” (Caporali, 2010, p.844).

Nel gruppo osservatori, il poco spazio disponibile per l'espressione personale determinato dal compito, ha causato dinamiche più turbolente e meno positive. Il compito di osservare per la sua richiesta di auto-osservazione ha generato una forte aggressività attiva e reattiva che ha segnato profondamente il processo di formazione al gruppo. L'obbligo di vedere il gruppo ha costretto gli osservatori a farvici i conti, osservando le proprie reazioni al giudizio degli altri e prendendo consapevolezza della perdita della propria individualità. Il gruppo cinema ha assunto una posizione equilibrata tra la sfera esecutiva e quella espressiva. Nonostante condividesse alcune similitudini con il dreamtelling, l'inclusione di un elemento esterno, ossia il film, ha permesso di utilizzare l'attività stessa come strumento in grado di proteggere i partecipanti da un coinvolgimento eccessivo nel contesto di gruppo. Questo gruppo ha avuto la possibilità di fare esperienza principalmente dell'importanza di avere un coinvolgimento attivo nelle interazioni di gruppo per intraprendere un processo formativo completo e soddisfacente. Infine, la presenza di gruppi di Dreamtelling sembra avere avuto un impatto positivo sulla matrice formativa, nonostante le difficoltà a essere percepito dagli studenti all'interno del gruppo classe. L'istituzione di un luogo, sicuro, in cui venivano condivisi i sogni ha influenzato le dinamiche del gruppo classe, generando un clima maggiormente intimo e affettivo, seppur con una forte valenza aggressiva. La conflittualità e la rabbia emerse indicano che

all'interno del gruppo classe si è sviluppato uno spazio per condividere pensieri ed emozioni, rendendo l'ambiente formativo più affettivo e intimo. Anche gli studenti che si sentivano esclusi e timorosi hanno avuto l'opportunità di partecipare attivamente, di essere parte di un gruppo, esprimendo i loro vissuti. Tra i limiti della presente ricerca vi è quello relativo al fatto che i dati non sono stati raccolti durante il corso ma in un momento successivo: questo può avere condizionato la formulazione delle ipotesi, alla luce delle conoscenze pregresse sull'esperienza attraversata. Infine, per poter comprendere al meglio l'influenzamento che il corso ha avuto sulle concezioni e sulle idee dei partecipanti, sarebbe stata utile una valutazione preliminare di queste attraverso la somministrazione di un questionario all'inizio del corso.

BIBLIOGRAFIA

- Anzieu D. (1971). *Le groupe et l'incoscient*. Bordas (trad. It: Il gruppo e l'inconscio, 1979, Borla)
- Anzieu, D. (1984). *Ce que peut et ne peut pas le groupe*. *Psychologie française*, 29(2), 123-128. (trad. It: Ciò che può e non può il gruppo, 2020, Franco Angeli)
- Anzieu, D. (1985). *Le moi-peau*. Dunod (trad. It: Io Pelle, 2017, Raffaello Cortina)
- Anzieu, D. (1996). *L'io-pelle familiare e gruppale*. *Interazioni*, (1996/1).
- Balello, L., Fischetti, R., & Milano, F. (2018). *L'osservazione psicoanalitica: controtransfert e vincolo*. *Gli Argonauti*, 156, 43-51.
- Balello, L., & Fischetti, R. (2021). *Alcune note sull'osservazione*. 53-60. Franco Angeli, 53-60
- Bernabei, M., Fadda, P., & Neri, C. (1987). *Alcune osservazioni su gruppo di lavoro e assunti di base*. In C. Neri (a cura di) *Lecture Bioniane*, Borla.
- Berne, E. (1963). *The structure and dynamics of organizations and groups*. Grove Press (trad. It: La struttura e le dinamiche delle organizzazioni e dei gruppi, 2018 FrancoAngeli).
- Bick, E. (1968). *The experience of the skin in early object-relations*. *The International Journal of Psychoanalytic Psychotherapy*, 49, 484-486 (trad. It: L'Osservazione diretta del bambino, 1989, Bollati Boringhieri, pp. 90-95)
- Bion, W. R. (1961). *Experiences in groups and other papers*. Tavistock. (trad. It: Esperienze nei gruppi e altri saggi, 1997, Armando Editore)
- Bion W. R. (1962). *Learning from experience*. Heinemann Medical. (trad. It: Apprendere dall'esperienza, 2009, Armando Editore)
- Bion, W. R. (1985). *Container and contained*. *Group relations reader*, 2(8), 127-133.
- Bleger J. (1970). *Le group comme institution e le group dans les institutions*. In Kaës R., Bleger J., Enriquez, E., Fornari F., Fustier P., Roussillon R., Vidal J.-P. (1988)

- L'institution et les institutions. Paris: Bordas (trad. It: il gruppo come istituzione e il gruppo nelle istituzioni, In Kaës R. et al. L'istituzione e le istituzioni, 1991, Borla).
- Boccare. P, Riefolo G., Gaddini, A. (2016). *Cinema e sogno nello spazio analitico*. In S. Bolognini (A cura di), *Il sogno cento anni dopo*. Mimesis
- Bock, P. (1974). *Modern cultural anthropology*, Alfred A. Knopf, New York (trad. it: *Antropologia culturale moderna*, 1978, Einaudi)
- Bollas, C. (1987). *The shadow of the object: Psychoanalysis of the unthought known*. Free Association Books (trad. It: *L'ombra dell'oggetto: Psicanalisi del vissuto non pensato*, 1987, Borla Editore)
- Caporali, P. (2010). *Su alcune possibili estensioni del concetto di identificazione proiettiva*. *Rivista di Psicoanalisi*, 56(4), 839-858.
- Cilasun, J., Schlapobersky, J., Papanastassiou, M., & Thomas, A. (2022). *The large group in training Parts I and II*. *Group Analysis*, 55(3), 407-440.
- Corbella, S. (2003). *Storie e luoghi del gruppo*. Raffaello Cortina.
- Corrao, F. (1982), *Conclusioni*. Secondo colloquio di Palermo della SPI.
- Correale, A., & Neri, C. (1999). *Psicoanalisi e gruppo*. In G. Berti Ceroni, A. Correale (A cura di) *Psicoanalisi e psichiatria*. Raffaello Cortina.
- Corrente, G. (2002). *Ensoñacion e funzione gamma del gruppo nella costruzione di sogni e miti*. *Funzione Gamma Journal*, (10).
- Cruciani, P., & Stagnitta, S. (2012). *Gruppo esperienziale e sogno*. *Funzione Gamma Journal*
- De Mari, M., Marchiori, E., & Pavan, L. (Eds.). (2006). *La mente altrove: cinema e sofferenza mentale* (Vol. 4). FrancoAngeli.
- Del Corno, F., & Rizzi, P. (2010). *La ricerca qualitativa in psicologia clinica. Teoria, pratica, vincoli metodologici*. Raffaello Cortina
- Devereux G. (1967). *Dall'angoscia al metodo nelle scienze del comportamento*. Roma: Istituto dell'Enciclopedia Treccani, 1984.

- Di Chiara, G., Bogani, A., Bravi, G., Robutti, A., Viola, M., & Zanette, M. (1985). *Preconcezione edipica e funzione psicoanalitica della mente*. Rivista di psicoanalisi, 31(3), 327-341.
- Di Maria, F., Falgares, G. (2005). *Elementi di psicologia dei gruppi. Modelli teorici e ambiti applicativi*. McGraw-Hill Education.
- Ferro, A. (2016). *Il sogno della veglia: teoria e clinica*. In S. Bolognini (A cura di), *Il sogno cento anni dopo*. Mimesis
- Ferro, A., Basile, R., Bolognini, S., Bonaminio, V., Ferruta, A. & Norza D. (2004). *Psicoanalisi e pluralismo delle lingue*. Bollati Boringhieri
- Foulkes, S. H. (1965). *Therapeutic group analysis*. International Universities Press. (trad. It: *Analisi terapeutica di gruppo*, 1975, Boringhieri)
- Freud, S. (1917). *Eine Schwierigkeit der Psychoanalyse*. Imago. (trad. It: di C. Musatti in S. Freud, "Opere", Boringhieri, Torino, 1976)
- Friedman, R. (1999). *Dreamtelling as a request for containment and elaboration in group therapy*. *Funzione Gamma Journal*, 1.
- Friedman, R. (2002). *Dream-telling as a Request for Containment in Group Therapy*. *Dreams in Group Psychotherapy*. International Library of Group Analysis, 18, 46-66.
- Friedman, R. (2008). *Dreamtelling as a request for containment: Three uses of dreams in group therapy*. *International Journal of Group Psychotherapy*, 58(3), 327-344.
- Friedman, R. (2019). *Dreamtelling, relations, and large groups: New developments in group analysis*. Routledge. (trad. It: *Gestire i conflitti: Dreamtelling, disturbi della relazione e matrice del soldato*, 2021, FrancoAngeli).
- Fylan, F. (2005). *Semi structured interviewing. A handbook of research methods for clinical And health psychology*, 65-78. Garrard, J. 2013. Health sciences literature review made easy.
- Harré, R., & Gillett, G. (1994). *The discursive mind*. Sage. (trad. It: *La mente discorsiva*, 1996, Raffaello Cortina).

- Kaës, R. (1999). *La trama polifonica dell'intersoggettivo nel sogno*. *Funzione Gamma Journal*, 1.
- Kaës, R. (2001). *Il concetto di legame*. *Ricerca psicoanalitica*, 12(2), 161-184.
- Kaës, R. (2002). *Les Théories psychanalytiques du groupe*. Presses Universitaires de France (trad. It: A cura di C. Neri & R. Verdolin, *Le teorie psicoanalitiche del gruppo*, 2012, Borla)
- Khan, M. R. (1974). *The privacy of the self*. Hogarth Press [for] the Institute of Psychoanalysis. (trad. It: *Lo spazio privato del Sé*, 1979, Boringhieri)
- Lawrence, G. W. (2006). *Social dreaming. La funzione sociale del sogno* (C. Neri, A cura di). Borla. (Opera originale pubblicata nel 1991)
- Lewin, K. (1936). *Principles of topological psychology*. New York: McGraw-Hill. (trad. It: *Principi di psicologia topologica*, 1961, Edizioni OS).
- Lewin, K. & G. W. Lewin (1948). *Resolving social conflicts: selected papers on group dynamics (1935–1946)*. New York: Harper and Brothers. (trad. It: *I conflitti sociali. Saggi di dinamica di gruppo*, 1972, FrancoAngeli).
- Mangini, E. (1999). *Il sogno, fotografia e indicatore del funzionamento psichico del soggetto e del processo analitico*. *Rivista di Psicoanalisi*, 45(2), 255-272.
- Mangini, E. (2015). *Elementi dell'esperienza psicoanalitica: pulsione, immagine, parola poetica*. Libreria Cortina.
- Marogna, C. (2008). *Principi di dinamica di gruppo*. Cleup.
- Mojovic, M. (2021) *Trauma e rifugi psicosociali: affrontarli e trasformarli nei gruppi gruppoanalitici. Clinica e applicazioni*. Presentazione Group Analytic Lectures COIRAG 2021
- Montecchi, L., & Valeri, A. (2008). *Gruppo e istituzione*. Stem Mucchi Editore, 109-129.
- Mortari, L. (2006). *Un metodo a-metodico: la pratica della ricerca in Maria Zambrano* (Vol. 60). Liguori Editore Srl.
- Neri, C. (1982). *Gruppo e individuo*. *Gruppo e funzione analitica*, 3(2).

- Neri, C., Longo M. & Cupelloni P (1985). *Il «gruppo esperienziale» nel corso di laurea in psicologia: utilizzazione dei testi letterari.* (a cura di E.B. Croce). Borla, 171-176
- Neri, C. (2001). *Genius loci.* Mekbaz, VI, 1, 38-44.
- Neri, C. (2017). *Gruppo.* Raffaello Cortina.
- Nitsun, M. (1996). *The anti-group: Destructive forces in the group and their creative potential.* Routledge. (trad. It, L'anti-gruppo. Forze distruttive nel gruppo e loro potenziale terapeutico, 2007, Psicobiettivo)
- Nuttman-Shwartz, O., & Shay, S. (2000). *Large group intervention to encourage dialogue between directors and workers in the context of organizational ambiguity.* Group, 279-288.
- Petrella, F. (2016). *Estetica del sogno e terapia a cento anni dalla Traumdeutung.* In S. Bolognini (A cura di), *Il sogno cento anni dopo.* Mimesis
- Rivière, P. (1985) *El proceso grupal.* Nueva Visión, (trad. It: Il processo gruppale. Dalla psicoanalisi alla psicologia sociale, 1999, Lauretana)
- Romeo, L. (2015). *Note intorno alle narrazioni per immagini di un gruppo esperienziale.* Gruppo: Omogeneità e differenze Vol.1, 49-64.
- Romeo, L. (2016). *Il gruppo terapeutico e l'istituzione: relazioni reciproche e funzioni terapeutiche.* Gruppo: Omogeneità e differenze, 43-60.
- Ruvolo, G., & Di Stefano, G. (2003). *Il gruppo allargato nel contesto della formazione universitaria. Esperienza e ricerca.* Gruppi, (2002/3).
- Semi, A. A. (2011). *Il metodo delle libere associazioni.* Raffaello Cortina.
- Silvestri, A., & Ferruzza, E. (2012). *Originalità e valore euristico del pensiero di Ferdinando Vanni sulla psicoterapia di gruppo.* Gruppi, 1, 51–77. Franco Angeli.
- Skyner, A. R. (2019). *The large group in training.* Routledge. 227-251
- Solms, M., & Turnbull, O. (2003). *The brain and the inner world: An introduction to the neuroscience of subjective experience.* Routledge. (trad. It: Il cervello e il mondo interno: introduzione alle neuroscienze dell'esperienza soggettiva, 2018, Centauria).

- Stagnitta, S., & Tramonte, M. (2012). *Psicoanalisi, gruppo e cinema. Note su di un'esperienza formativa di gruppo e cinema*. Funzione Gamma
- Vanni, F. (1979b). *Dal recorder all'osservatore partecipante*. In F. Vanni (a cura di) *Saggi di psicoterapia di gruppo*. Boringhieri.
- Vanni F. de Polo R. (1980) *Un modello operativo per la psicoterapia di gruppo*. Gli Argonauti. II, 4: 75-91
- Vanni F. (1984). *Modelli mentali di gruppo*. Libreria Cortina.
- Vanni, F., Sacchi, M. (1990). *Concezioni culturali e sviluppi individuali nei temi dei gruppi terapeutici*. Gli Argonauti, XII, 47: 329-342.
- Vanni. (1992). *Gruppi e identità: rappresentazione e costituzione delle identità individuali nelle interazioni di gruppo*. Libreria Cortina.
- Venza, G., & Cascio, G. (2007). *Lo studio psicosociale dei gruppi e l'intervento con i gruppi: alcune riflessioni ed alcune categorie utili ad introdurre il discorso*. In G. Venza, *Dinamiche di gruppo e tecniche di gruppo nel lavoro educativo e formativo* (pp. 17-49), Franco Angeli.
- Von Platen Ricciardi A. (1995), *Le premesse della Gruppoanalisi*, In M. Zanasi, N. Ciani (a cura di), *Manuale di Gruppoanalisi*, Franco Angeli.
- Von Platen Ricciardi A. (2003), *Gruppoanalisi e gruppo analitico allargato nel lavoro e nelle istituzioni*, In L. Ancona, M. Giordano, A. Von Platen, *Antipigmaliione. Gruppoanalisi e rivoluzione nei processi formativi*, Franco Angeli.
- Winnicott, D. W. (1971). *Playing and reality*. Penguin (trad. It: *Gioco e realtà*, 1974, Armando, Roma).

APPENDICE 1

Domande questionario:

1. Quanto pensi che sia importante il gruppo nella formazione?
2. Quanto pensi che la presenza dei gruppi esperienziali abbia influenzato il gruppo classe?
3. Durante il corso hai desiderato il formarsi di una condivisione sempre crescente?
4. Quanto pensi che nel corso delle lezioni il clima nella classe sia cambiato?
5. Quanto pensi sia importante il proprio coinvolgimento nella formazione psicologica?
6. Sono state soddisfatte le tue aspettative sul corso?
7. Quanto pensi che le emozioni possano facilitare l'apprendimento?
8. Quanto pensi che le emozioni possano impedire o ostacolare l'apprendimento?
9. Ti sei sentito giudicato?
10. Quanto pensi che aver partecipato ai piccoli gruppi (dreamtelling, film, osservazione) abbia in qualche modo aiutato le persone che vi hanno partecipato a comprendere meglio i temi trattati in classe?
11. Quanto ti sei sentito emotivamente coinvolto nella partecipazione del gruppo classe?
12. Quanto hai sentito che la tua partecipazione in classe è stata condizionata dal pensarti osservato dal gruppo degli osservatori?
13. Hai sentito che con il progredire delle lezioni in classe il clima emotivo è diventato più intimo?
14. Hai sentito che con il progredire delle lezioni in classe il clima emotivo è diventato più conflittuale?
15. Senti che con il progredire delle lezioni desideravi intervenire di più in classe?
16. Senti che con il progredire delle lezioni in classe sia aumentata la possibilità di poterti esprimere?

17. Quanto hai percepito come terapeutica-trasformativa la tua partecipazione ai gruppi?
18. Quanto pensi che l'aver sperimentato la possibilità di esprimerti liberamente, senza giudizio, nei vari piccoli gruppi ti abbia aiutato ad esprimerti maggiormente nel gruppo classe?
19. Quanto hai sentito emotivamente "forte" lo stare dentro un gruppo esperienziale?
20. Quanto pensi che l'aver sperimentato una vicinanza e un'intimità sempre crescente nei gruppi esperienziali ti abbia fatto sentire la necessità di ricercare una vicinanza anche coi tuoi compagni nel gruppo classe?

APPENDICE 2

Domande intervista semi-strutturata:

1. Pensi che il corso abbia avuto un impatto sulla tua formazione professionale e sulla tua identità personale? Come? perché?
2. Quali sono stati i tuoi vissuti nel gruppo classe e quali sono stati i tuoi vissuti nel gruppo esperienziale? Sono stati uguali o diversi? Secondo te, perché?
3. Hai osservato durante il corso? Ti ricordi qualche evento/momento in particolare che ti ha colpito? Pensi sia possibile osservare senza osservarsi?
4. Cosa hai percepito/pensato/sentito dei gruppi dreamtelling in aula durante il corso?