

Il gruppo classe come risorsa

Dr. Barbara Gavioli

Psicologa Psicoterapeuta ad orientamento Gruppoanalitico

L'etimologia del termine gruppo ci offre due linee di riflessione sui gruppi appunto: il nodo ed il tondo.

Nelle lingue antiche il termine gruppo non esisteva in quanto veniva considerata solo la diade individuo/ società, sovente in contrapposizione tra di loro.

Il significato primario dell'italiano "groppo" era il nodo, avvicinato dai linguisti al provenzale "grop" ed al germanico "kruppa", cioè matassa arrotolata.

Inoltre pare che i termini "groupe" e "croupe" abbiano entrambi origine dall'idea di un tondo.

Questo esplicito riferimento al nodo ed al tondo ci porta immediatamente a visualizzare il tipo di legame che si instaura tra i membri di un insieme ed al tipo di coesione, frutto di relazioni sicuramente non lineari ma circolari, molto simile ad una matassa, quale risultato di un fitto intreccio di vissuti.

Esso rappresenta un luogo di confluenza dei contenuti sociali ed individuali, cognitivi ed emotivi di ciascuno, un luogo capace di sviluppare e contenere profonde tensioni regressive e di produrre scambio, maturazione e crescita.

Luogo quindi dell'interazione e del cambiamento ma anche spazio di riflessione: uno spazio in cui i rispecchiamenti, le risonanze, gli scambi, portano alla possibilità di pensare e percepire ciò che è doloroso, per sé o per gli altri.

Lo "spazio riflessivo" costituisce l'aspetto del gruppo in cui i suoi membri si legano emotivamente e da cui possono emergere le diverse personalità in modo che ciascuno possa individuarsi, diventare più sé stesso e, allo stesso tempo, contribuire a creare un gruppo in cui emergano somiglianze e differenze.

Questo spazio dove può avvenire la riflessione corrisponde alla funzione di contenitore di Bion.

Egli ha definito la madre come contenitore degli affetti primitivi del bambino.

L'empatia materna del gruppo può contenere gli aspetti primitivi e riportare all'individuo-bambino ciò che può essere tollerato e diventare parte del sé.

Il contenitore può essere troppo fragile e la madre può sentirsi spaventata dalla rabbia, dalla paura del bambino oppure essa può essere molto rigida e non riconoscere tali emozioni.

Queste relazioni possono essere rivissute in una terapia di gruppo ed il ruolo del terapeuta è quello di rappresentare uno spazio mentale per rinforzare il contenimento delle parti regressive.

Alcune considerazioni sul gruppo classe

Nella didattica, in primo piano, sussiste la questione della conoscenza che si trasmette in ambito scolastico, prendendo inevitabilmente in esame relazioni tra i contenuti di conoscenza proposti e i processi cognitivi dell'allievo implicati nell'apprendimento di specifici contenuti che possono provenire anche dalla propria interiorità, con la narrazione di sé nel racconto autobiografico.

Lo sviluppo delle competenze interrelazionali

Di recente la Psicologia Evolutiva ha dedicato notevole attenzione allo sviluppo delle competenze sociali infantili. Durante gli anni '40 del 1900, Piaget indaga le strutture formali della mente, ossia gli stadi di sviluppo che determinano le modalità con cui il soggetto procede in ogni campo del

conoscere, che sono indipendenti dal contenuto in cui operano. Piaget privilegia la descrizione strutturalistica della mente, lasciando da parte i processi cognitivi. Secondo il modello teorico piagetiano si considera l'attività cognitiva come indipendente dal campo di applicazione, ossia dal contenuto su cui operano le modalità. Durante gli anni '60 del 1900, la Scienza Cognitiva indaga la problematica del rapporto tra processi e contenuti. Partendo dallo studio della percezione, della memoria, del linguaggio, dell'apprendimento, la Psicologia Cognitiva riporta al centro della discussione lo studio delle attività mentali, dalle cui regole vengono determinati i comportamenti. Queste ipotesi portano ad individuare un'analogia tra i meccanismi mentali di elaborazione dei dati sensoriali e le strutture artificiali proprie della cibernetica. Herbart, filosofo e pedagogista, fu precursore della scienza psicologica elaborando un sistema filosofico in cui cercò di superare la contraddizione insita nel carattere fenomenico dell'esperienza come descritta da Kant, sostenendo l'esistenza di entità semplici ed immutabili le cui molteplici relazioni sono alla base della formazione degli oggetti così come vengono percepiti dall'uomo. Compito della filosofia è quello di elaborare i dati forniti dall'esperienza al fine di estrapolare tali entità e produrre dei concetti, che soli costituiscono la vera conoscenza. Su tale sistema Herbart basò la sua pedagogia, il cui scopo principale è quello di trasmettere all'allievo un bagaglio culturale quanto più ampio possibile che ne sviluppi pienamente tutti i molteplici interessi, in modo da creare in lui una solida moralità, che consiste per Herbart, nella capacità di giudicare e di comportarsi secondo i cinque principi della libertà interiore, della perfezione, della benevolenza, del diritto e dell'equità.

L'esperienza scolastica

Per l'adolescente l'ambito scolastico è certamente la più significativa delle esperienze. La scuola diventa il luogo nel quale il giovane entra in pieno contatto con il mondo adulto e la sua cultura, che misura le competenze. La scuola non deve comunque ridursi esclusivamente ad uno strumento di misura, ma deve soprattutto accompagnare l'adolescente nella crescita, che si riflette nel rispecchiamento rispetto agli adulti, anche come insegnanti e docenti. Risultano necessarie delle buone prassi di apprendimento e di comportamento indispensabili al fine di indirizzare dinamiche etiche e propositi cognitivi razionali, suscitando spinte emotive di apprendimento e di assimilazione, non solo volte alle attività didattiche, ma per un comportamento sociale coerente e corretto nell'interagire civile che, appunto, si rispecchia e si identifica con il ruolo docente. Il problema sussiste nel dilagare sempre più esteso del disagio, nelle pratiche sociali più usuali e comuni e nei rapporti interpersonali, tra pari, ossia tra coetanei, sia giovani che adulti. Oltre che gli adolescenti, il disagio coglie anche gli insegnanti più sensibili che avvertono la difficoltà nell'affrontare una complessità diramata, enfatizzata, millantata quale il mondo della scuola, che propugna valori che costituiscono l'esatta controparte rispetto al cosiddetto pensiero unico e vincente della società attuale. Per questi motivi risulta difficoltoso il dialogo intergenerazionale tra studenti ed insegnanti. Così appunto la didattica può costituire un'attiva risorsa contro il disagio giovanile, uno strumento d'ausilio nei confronti del sapere disciplinare e multidisciplinare e che quindi non risulti fine a se stesso.

La relazione con il gruppo classe

Un problema che si pone la didattica è se il gruppo di lavoro si forma spontaneamente o in consiglio di classe i vari docenti devono intervenire affinché nella classe un gruppo di ragazzi riescano a trovare le mediazioni per dare vita a innovative relazioni. E' necessario realisticamente con opportune procedure sostenere il lavoro affettivo, relazionale e simbolico per facilitare la formazione del gruppo di lavoro. Se si riuscisse a utilizzare la mente del gruppo e i suoi valori come una risorsa per il perseguimento di obiettivi didattici, ci sarebbe tanto vantaggio, ma se ciò non avviene il gruppo classe diviene sabotatore dei riti, dei miti e delle procedure del lavoro didattico. E' opportuno che il gruppo classe abbia un sentimento di identità valorosa e che i confini del

gruppo siano segnati con precisione in una rete di relazioni funzionali della classe vissuta come un'esperienza che regala un'insieme di valori al sé e al ruolo e al sentimento di appartenenza. Sono necessari meccanismi di emulazione, di imitazione, di identificazione che i docenti devono trovare le modalità di innescare, creando interrelazioni non conflittuali, ma produttive e creative, favorevoli e accoglienti anche rispetto agli obiettivi didattici, all'origine della nascita della mente e della storia affettiva del gruppo. I ragazzi hanno motivi specifici per dare vita a un'entità di gruppo che si costituisca come ammortizzatore tra il singolo studente e l'istituzione. Il gruppo classe deve riuscire a dar vita al processo di socializzazione in un ecosistema relazionale che garantisca il benessere a scuola provocando la tranquillità di appartenenza all'istituzione, perché la classe fa da coro alle esperienze e all'epopea della vita di studente, garantendo benessere a scuola e che il processo di socializzazione si costituisca come un sistema, un processo affettivo, un nutrimento affettivo. La costituzione di un gruppo coeso di ragazzi prevede anche dei rischi perché il ruolo del gruppo e quello di definire ruoli e mansioni, ma il gruppo è anche una risorsa, una mediazione culturale che consente di ritualizzare i rapporti tra maschile e femminile e amministrare la giustizia dei pari che condividono la medesima esperienza. Dunque il gruppo classe si trasforma in un'occasione di lavoro in cui si sostiene e si utilizza la fame adolescenziale di socializzazione orizzontale.

La propensione alle relazioni

Gli atteggiamenti educativi emozionali e di controllo comportamentale, incidono sulle modalità di impostare la relazione educativa con gli allievi, dal momento che non sono delle dimensioni isolate, ma interconnesse ed interdipendenti con l'impostazione complessiva della personalità globale dell'insegnante. Le convinzioni socio-politiche, la visione del mondo e dell'uomo, gli atteggiamenti verso le persone in divenire, il modo di porsi rispetto al compito educativo e in rapporto a se stessi, sono istanze comportamentali e modali che sono comprese nel sistema interdipendente della personalità. Mentre non esistono divergenze tra gli studiosi dell'interazione educativa sul fatto che gli atteggiamenti educativi sono strutture interdipendenti, non esiste invece unanimità nell'individuazione dei criteri su cui fondare tali atteggiamenti. Kessel, uno studioso marxista, afferma che solo gli insegnanti con un chiaro e fondato atteggiamento favorevole alla società socialista stabiliscono significative relazioni sociali. Secondo la Psicologia Individuale di matrice adleriana, il rapporto educativo deve essere fondato sull'interesse sociale. Secondo la psicologia di orientamento cristiano, gli atteggiamenti educativi sono validi se fondati sulla carità e responsabilità, per altre correnti di pensiero sono validi se fondati sul senso democratico. Da questi esempi risulta che gli atteggiamenti educativi positivi sono considerati come possibili solo se radicati in specifici sistemi motivazionali di tipologia prosociale. La formazione o la modifica degli atteggiamenti educativi degli insegnanti non devono essere considerate attraverso dinamiche processuali orientate su principi pedagogici, ma devono comprendere l'intero paradigma sistematico di convinzioni ed atteggiamenti dettati dalla personalità. La modalità tramite cui l'insegnante definisce il suo rapporto relazionale con gli allievi, influisce sulle vicendevoli relazioni e modalità di approccio e di rapporto all'interno della classe. Nel momento in cui l'insegnante stabilisce un contatto in cui gli allievi si sentono accettati e stimati come persone e quando esercitano una funzione di guida in modalità sociale e integrativa, allora gli allievi non solo si sentono valorizzati, ma motivati a sentirsi come attori interagenti nel gruppo classe. A questo punto ci si chiede se è possibile educare alla pace e creare un clima scolastico in grado di dare sicurezza agli alunni e agli insegnanti e di sviluppare al massimo le risorse di ciascuno. Per coloro che hanno risposto negativamente, il rapporto educativo è una questione di potere, di controllo, di trasmissione efficace di contenuti da depositare nella memoria degli allievi. Per coloro che non sono stanchi di provare, di cercare rapporti di reciproco adattamento creativo e nonviolento, dentro una realtà strutturale che permane ancora ostile a queste mete, valgono gli obiettivi che sempre i migliori educatori hanno saputo conseguire, quali il mutuo insegnamento, la cooperazione, la fiducia e

l'accettazione reciproca, il confronto aperto e alternative nonviolente nei conflitti nella comunicazione circolare e non unilaterale, con lo scambio continuo fra educazione e vita personale e sociale.

La valorizzazione personale nel gioco e nel lavoro di gruppo

Fin dalla scuola materna facilitare il gioco simbolico significa indirettamente agevolare la collaborazione e cooperazione nei contesti di gruppo. Occorre non interrompere la capacità del bambino di agire e interagire con una realtà inventata che è il duplicato della realtà quotidiana in cui è immerso. La capacità inventiva e di finzione si sviluppa ed evolve nella drammatizzazione, nel gioco di ruolo, nel teatro che costituiscono mezzi imprescindibili per lo sviluppo della creatività. La scuola, nel corso delle varie età evolutive, può utilizzare in un progetto di educazione alla pace il teatro e la drammatizzazione, al fine di mettere in scena i conflitti che insorgono nel gruppo classe, come anche tra le fasce e i livelli sociali e tra le nazioni. La simbolizzazione della rappresentazione teatrale e della drammatizzazione è facilitata dal decentramento dalla realtà in modalità sia verbali che ludiche, e costituisce la condizione per l'invenzione di strategie diverse maggiormente mediate e complesse rispetto a modalità aggressive adottate nella risoluzione delle situazioni sociali critiche. Ma la ricerca di soluzioni e alternative diverse non risulta attuabile se l'adulto interviene sempre dogmaticamente nell'imporre le proprie idee risolutive e strategie chiarificatrici. I bambini presentano generalmente una maggiore carica di aggressività dimostrando una inferiore capacità orientata al comportamento collaborativo, laddove l'adulto interviene in modalità sistematica ed incisiva nel dirimere sempre le contese infantili, imponendo definitivamente la propria soluzione al conflitto. Se l'obiettivo che l'adulto si propone è quello che i bambini giungano ad acquisire la capacità di reinventare e rielaborare la realtà, occorre facilitare questa operazione, tramite i mezzi e gli strumenti della simbolizzazione ludica e verbale. La valorizzazione del gioco e del lavoro di gruppo, quale momento di confronto, obbliga il bambino a rispettare i pareri altrui e a tenere conto delle opinioni di tutti, negoziando con gli altri soluzioni alternative. Il gruppo stimola e sollecita il bambino a confrontarsi ed incontrarsi con le opinioni ed i pareri altrui, facilitando un decentramento dal sé e dalle proprie posizioni, aprendo il pensiero al dialogo, alla comunicazione nella condivisione e comprensione degli altri. Questo ruolo positivo e altamente propositivo esercitato dal contesto di gruppo non si esplica automaticamente, per il semplice fatto che i bambini stanno insieme, ma solo se sono state soddisfatte in precedenza le condizioni quali la sicurezza, il confronto, la decentrazione cognitiva dalle proprie opinioni e se il bambino ha già raggiunto una buona capacità di simbolizzazione, senza cui nel gruppo subentrerà solo scontro, competizione e non progresso verso la collaborazione.

Competenze relazionali dell'insegnamento

A tutti noi probabilmente è capitato di apprezzare una materia non tanto per i suoi contenuti ma per la capacità del nostro insegnante di farcela amare. Il ruolo dell'insegnante è molto difficile perché egli non si limita a trasmettere delle informazioni, come potrebbe superficialmente apparire, ma deve essere capace di trasmettere emozioni e carpire quelle dei suoi allievi, deve intuire quali sono le difficoltà di ognuno, che spesso vanno al di là delle difficoltà di apprendimento.

Per i bambini delle elementari la scuola rappresenta un luogo affascinante, dove si imparano le materie scolastiche, ma anche le buone maniere, le regole di convivenza, le norme igieniche. Si stringono relazioni con i compagni che spesso si trasformano in amicizie portate avanti al di fuori dell'orario scolastico. La scuola, dove si trascorrono molte ore della giornata, diventa una sorta di seconda casa.

I bambini appartenenti a famiglie problematiche, trovano nella scuola la possibilità di esprimersi, di stare in un contesto sano, di allontanarsi temporaneamente da relazioni difficili e di godere di quella serenità che a casa trovano raramente.

L'insegnante che venga a conoscenza di situazioni particolari, dovrebbe essere molto discreto ed evitare, anche se inavvertitamente, di divulgare le informazioni ai genitori dei compagni. Infatti, per permettere al bambino in difficoltà di godere delle ore trascorse a scuola, è importante aiutarlo a crearsi una nicchia, un ambiente che sia lontano dalla situazione familiare, di modo che la sua parte sana e le sue potenzialità possano esprimersi e crescere. Se in troppi sapessero dei suoi problemi, rischierebbe di essere considerato "il povero bambino sfortunato", anche dai suoi stessi compagni, aumentando così il suo disagio. Ovviamente è dovere dell'insegnante segnalare le problematiche riscontrate alle figure di competenza, quale lo psicologo scolastico.

Per i ragazzi più grandi i professori possono diventare delle figure da ammirare, dei modelli da imitare ed, a volte, possono essere l'oggetto di innamoramenti. L'adolescente, impegnato nel processo di crescita e nella ricerca della propria individualità, è spinto ad allontanarsi dalla propria famiglia e a cercare persone esterne al nucleo familiare con cui potersi confrontare. In adolescenza si apprendono alcune abilità fondamentali per la futura vita sociale quali: le capacità di ascolto, di comunicazione, di negoziazione di punti di vista differenti e di risoluzione dei conflitti.

In genere dovrebbero essere i genitori dei ragazzi ad insegnare loro queste abilità, ma fare il genitore dell'adolescente non è certo un mestiere facile, da un lato per l'oppositività dei figli, che in questo periodo tendono ad essere ribelli, dall'altro perché la paura che si allontanino fa sì che si mettano in atto delle difese irrazionali che rischiano solo di distanziarli ancor più.

In questi casi l'insegnante diventa non solo maestro di scuola ma di vita, in quanto trascorre con gli allievi molto tempo, ha la possibilità di osservarli quando sono in gruppo, è legato a loro emotivamente ma allo stesso tempo non è così coinvolto nelle loro vicende come potrebbe esserlo un genitore.

Da queste brevi considerazioni si può desumere come sia impegnativo il lavoro di docente e come implichi il possedere nozioni che vanno al di là di quelle da insegnare. Egli dovrebbe essere in grado di regolare le sue emozioni, di modularle, per creare uno spazio comunicativo tra lui ed i ragazzi, e, cosa assai importante, essere un buon osservatore. In poche parole, sono indispensabili competenze relazionali.

Ad esempio, se ad un professore capitasse di percepire molta rabbia durante la lezione, dovrebbe:

- cercare di capire perché, con chi è arrabbiato
- cercare di regolare questo sentimento, evitando di esprimerlo apertamente con i suoi allievi.

Potrebbe essere irato per qualcosa successo al di fuori dell'ambiente di lavoro, in questo caso sarebbe auspicabile non portare a scuola tali problemi. Ma potrebbe anche avercela con i propri allievi, in questo caso sarebbe meglio chiedersi se è perché essi deludono le sue aspettative, o sono insorti problemi relazionali.

Qualora insorgessero problemi nella relazione, oppure di apprendimento da parte degli allievi, imputabili alla modalità di insegnamento, il docente dovrebbe monitorare attentamente:

- la scelta del lessico : il linguaggio deve sempre adattarsi a quello dell'allievo, tenendo conto dell'età e della cultura. Non si dovrebbe usare un linguaggio troppo complicato, di difficile comprensione, ma neanche troppo semplice perché poco stimolante;
- il linguaggio non verbale : per aumentare l'interesse negli allievi l'insegnante dovrebbe anche comunicare attraverso i gesti, il contatto visivo, la postura, il tono della voce. Immaginate l'effetto che potrebbe avere un maestro che spiega guardando fuori dalla finestra, con le mani in tasca!
- l'interazione : per tenere viva l'attenzione, sarebbe meglio interrompere di tanto in tanto la spiegazione per porre delle domande. Questo serve anche per fare sentire gli allievi partecipi della spiegazione e per verificare che non vi siano problemi di comprensione. A volte è meglio chiedere un'opinione su quanto spiegato, anziché un riassunto, per evitare la sensazione di essere interrogati;
- l'ascolto : per essere buoni ascoltatori bisogna lasciare che i ragazzi si esprimano, senza cedere alla tentazione che abbiamo un po' tutti di interrompere, dare consigli, svalutare, interpretare, perché queste modalità costituiscono dei blocchi alla comunicazione.

Se siete persone con una buona capacità di autocritica, e sufficientemente coraggiosi per farlo, potete sempre chiedere ai vostri allievi cosa c'è che non va...

Gruppo classe: l'età anagrafica

Il primo gruppo sociale con cui l'alunno si confronta, è la classe. Classi omogenee, aperte, chiuse, interclasse o altro, non importa: **il gruppo-classe è il primo gruppo sociale.**

Umberto Tenuta sottolinea l'importanza della finalità che il gruppo si prefigge: il gruppo è funzionale per i processi di socializzazione, di apprendimento o di individualizzazione dell'insegnamento.

Il confronto con gli altri, permette all'allievo di comprendere e conoscere meglio anche se stesso, proprio grazie all'interazione ed al confronto con gli altri compagni e con il loro vissuto.

Il concetto di classe come gruppo comporta anche il *sensu d'identità di classe*: questo stimola il *sensu di appartenenza*, di solidarietà permettendo oltre alla *coesistenza*, la *collaborazione* tra i discenti.

Agazzi sosteneva che una classe non può procedere solo utilizzando il lavoro di gruppo (intraclasse) ma deve prevedere anche attività individualizzate. Questo sposta il discorso su un'altra prospettiva: la possibilità di effettuare sottogruppi (per es. per effettuare determinati lavori o unità di apprendimento), o ancora di aprire la classe ad altri gruppi-classe creando così la condizione di interclasse.

Attualmente la scuola italiana prevede la divisione in classe tenendo conto dell'*età anagrafica* degli allievi. Negli anni '60 però, dopo l'approvazione della legge che rendeva obbligatoria la frequentazione della scuola media inferiore, l'individualizzazione dell'insegnamento aveva previsto la divisione in classi secondo presupposti diversi da quelli attuali.

Le classi omogenee erano costruite secondo il criterio dell'*età mentale* degli alunni. Questo consentiva di seguire gli alunni secondo le loro reali possibilità e capacità e soprattutto, si aveva la possibilità di "monitorare" meglio gli alunni che avevano difficoltà di apprendimento, seguendoli

con programmi ad hoc. Certo il rischio era di creare classi elitarie o, dall'altro verso, classi differenziate per bambini che mostravano problemi o disagi di una certa entità.

Ora si è passati alle *classi eterogenee* (secondo il tipo di alunni) in cui gli alunni, come detto prima, sono divisi secondo l'età anagrafica (omogeneità rispetto all'età) e senza considerare la loro effettiva maturazione psicologica, emotiva e intellettuale rispetto alla capacità o difficoltà di apprendimento.

Sempre secondo questo principio, con la presenza di *classi aperte*, si aveva la possibilità di passare da una classe all'altra, quando il programma di una materia era concluso. Questo tipo di classe è stato applicato molto all'estero e seguiva l'apprendimento del ragazzo secondo il reale obiettivo raggiunto. Per fare un esempio: se un alunno era molto bravo in matematica e a metà anno scolastico aveva terminato le unità di matematica previste per la sua età, passava alla classe successiva. Certo era difficile pensare che un alunno potesse arrivare ad essere in classi diverse contemporaneamente: in quarta per matematica, in seconda per italiano, in terza per geografia e via dicendo. Questo modello è stato applicato prevalentemente all'estero.

L'apertura della classe si può realizzare anche in altro modo, e questo è attuabile ancora nel nostro sistema scolastico: il lavoro di gruppo interclasse. Questo tipo di intervento può essere fatto su classi orizzontali o verticali.

Alcune osservazioni su gruppo di lavoro e assunti di base

Gruppo organizzato o gruppo razionale o gruppo di lavoro

I termini «gruppo razionale», «gruppo di lavoro» (gdl) e «gruppo organizzato» corrispondono a tre diversi momenti cronologici dell'elaborazione teorica che Bion ha compiuto sui gruppi. Essi si riferiscono ad uno stesso concetto, e non indicano distinte entità teoriche, bensì formulazioni diverse corrispondenti a successivi approfondimenti (cfr. R. Petrini, 1983, p. 1). *Esperienze nei gruppi* e infatti un libro sviluppato secondo un metodo simile a ciò che viene chiamato *work in progress*; ogni tappa di teorizzazione è provvisoria, continuamente sottoposta a verifica e sostituita da quella che si è dimostrata più utile per il proseguimento del lavoro di indagine (cfr. C. Neri, 1975, p. 39).

Se, in un primo momento, Bion aveva parlato di «gruppo a struttura razionale» riferendosi a quegli stati di vita mentale collettiva che si sforzano di «*mantenere un livello di comportamento razionale*» legato alla realtà, e quindi al tempo ed allo sviluppo (1961, p. 105), in seguito egli propone di sostituire tale termine con quello di «gruppo di lavoro». Bion giustifica questa scelta col fatto che il termine «gruppo di lavoro» sembra esprimere più compiutamente aspetti importanti del livello della vita mentale del gruppo a cui esso si riferisce: la capacità di consapevolezza e gli sforzi di cooperazione volontaria messi in atto dai membri, al fine di portare a termine i compiti programmati, attraverso un approccio che utilizzi metodi scientifici ed evoluti, implicanti tolleranza della frustrazione e controllo delle emozioni (cfr. W. R. Bion, 1961, p. 153). Al termine di «gruppo di lavoro» Bion ha inoltre affiancato quello di «gruppo organizzato» per ricordare la opinione di Mc Dougall. Tale opinione, alla quale Bion non aderì mai in modo completo, suggerisce che le condizioni dell'organizzazione facciano scomparire «*gli svantaggi psicologici della formazione di gruppo*» (W. Mc Dougall, p. 45).

Queste condizioni infatti procurano maggiore stabilità al gruppo e permettono agli individui che lo compongono di recuperare quell'autocoscienza che invece viene persa nel gruppo non organizzato.

Il gruppo come stato mentale e non come entità sociologica

La distinzione operata da Mc Dougall tra «gruppo organizzato» o «ad orientamento condiviso» e «gruppo non organizzato» viene elaborata da Bion in modo tale che essa non si applica più a due entità sociologiche differenti, ma «*piuttosto a due diverse categorie di attività mentale che coesistono nello stesso gruppo di individui*» (W. R. Bion, 1961, p. 182), e che operano nello stesso tempo: gruppo di lavoro e gruppo in assunto di base. L'alternanza emozionale e cognitiva che il gruppo vive in relazione ai due stati mentali sopra ricordati è evidente ad esempio nell'incidenza discontinua che il fattore *tempo* ha sugli individui riuniti in gruppo. Nell'attività del gruppo di lavoro il tempo è un fattore intrinseco. «*L'uomo che domanda: "Quando ci sarà la prossima riunione del gruppo?" si riferisce, nella misura in cui sta parlando di fenomeni mentali, al gruppo di lavoro*» (W. R. Bion, 1961, p. 182). Il tempo in un gruppo in assunto di base non svolge invece alcun ruolo: di conseguenza tutte le attività che richiedono consapevolezza del tempo sono comprese in modo imperfetto, e tendono a determinare sentimenti persecutori. «*Non vi è né sviluppo né decadenza nelle funzioni dell'assunto di base, e sotto questo aspetto differiscono totalmente da quelle del gruppo di lavoro. Bisogna dunque aspettarsi dei risultati anomali e contraddittori se si osserva la continuità del gruppo nel tempo senza aver individuato che due diverse specie di attività mentali agiscono nel gruppo nello stesso tempo*» (W. R. Bion, 1961, p. 182).

Possibile coesistenza, nel gruppo, di attività intellettuale di grado elevato e di una vita emotiva primitiva

Mc Dougall aveva sostenuto la tesi dell'inibizione delle capacità intellettuali nella massa; egli proponeva dunque l'importanza di una struttura organizzativa di cui una delle funzioni sarebbe consistita nel sottrarre alla massa l'assolvimento dei compiti intellettuali, e nell'affidarli invece ad alcuni singoli preposti a questo compito. Al contrario, Bion si oppone all'idea di Mc Dougall che: «*le grandi decisioni nel mondo del pensiero, le scoperte fondamentali e le soluzioni dei problemi siano possibili soltanto a chi lavora in solitudine*» (1920, p. 41), e riconosce la possibilità di un'attività intellettuale collettiva di alto livello (gdl), che comporti anche la partecipazione consapevole ed il controllo delle violente emozioni che continuamente la minacciano (adb).

Già Freud aveva individuato nello sviluppo del linguaggio un esempio di «*creazione collettiva geniale*» (cfr. 1921, p. 273); Bion lo segue in questa direzione indicando che anche direttamente nel gruppo può realizzarsi una elaborazione emotivo-cognitiva (cfr. 1961, pp. 19-20). In altri termini egli ipotizza che il gruppo di lavoro sia sempre attivamente presente all'interno del gruppo, anche se talvolta può non essere subito facilmente individuabile. In ciò possiamo cogliere un ulteriore punto di differenziazione rispetto a Mc Dougall, che postulava la necessità del verificarsi di una serie di fattori esterni specifici affinché si potessero creare le condizioni favorevoli ad un innalzamento della vita psichica della massa, senza le quali questa sarebbe rimasta invariabilmente al più caotico e primitivo livello di «folla».

Definizione di gruppo di lavoro

L'adozione di questo termine, cui — come accennavamo — infine Bion è pervenuto, sembra metterci in relazione con una sua estrema permeabilità di fronte ai dati che si è trovato ad incontrare quotidianamente nella pratica clinica, e conseguentemente con una utilizzazione spontanea di tali dati al fine di mettere a punto modelli (cfr. R. Petrini, 1983, p. 2).

Così Bion scrive al riguardo: «*In alcuni gruppi di cui mi sono occupato, quello che io ho chiamato "gruppo razionale", è stato spontaneamente chiamato "gruppo di lavoro". Il nome è conciso e, perché esprime bene un aspetto importante del fenomeno che desidero descrivere, d'ora innanzi mi servirò di questo termine al posto di quello di "gruppo razionale"*» (1961, p. 106).

Nel corso di questo scritto abbiamo già avuto modo di indicare come il gruppo di lavoro sia inteso da Bion come un livello di funzionamento mentale che implica contatto con la realtà, tolleranza delle frustrazioni e controllo delle emozioni; esso si rinforza grazie ad un addestramento specifico e ad una volontà di cooperazione (cfr. W. R. Bion, 1961, p. 153).

Per una più completa definizione di tale concetto è opportuno accennare anche ad un richiamo che Bion fa a Freud, volto a mostrare una similarità tra le caratteristiche del gdl e quelle che «Freud attribuisce all'Io quando parla dell'individuo» (1961, p. 153). La partecipazione al gruppo di lavoro implica dunque funzioni quali attenzione, subordinazione del principio di piacere al principio di realtà, attività di pensiero quale azione di prova, sviluppo ed uso dei processi secondari, capacità di rappresentazione verbale e di simbolizzazione (cfr. S. Freud, 1911, p. 455 e segg.).

La nozione di gruppo in assunto di base

Le funzioni denominate da Bion come gruppo razionale o gruppo organizzato o gruppo di lavoro si contrappongono ad altre tendenze presenti negli individui e che danno vita al «gruppo in assunto di base». Tale nozione è piuttosto complessa, per cui preferiamo iniziare la trattazione enunciando sintetiche proposizioni che mettano in luce i suoi diversi aspetti. Il concetto di assunto di base:

- a) indica un aspetto universale della vita mentale: la tendenza dell'individuo a combinarsi istantaneamente ed involontariamente con un altro (o più altri) per condividere un assunto di base ed agire in accordo con esso;
- b) mette in evidenza che tale tendenza, come tutte le manifestazioni connesse con l'assunto di base, non dipende dalle motivazioni dell'individuo, ma piuttosto da un aspetto della sua mente che risponde automaticamente alla appartenenza ad un gruppo (scissione tra «aspetti membro» ed «aspetti individuo» della personalità);
- c) fornisce la descrizione della fenomenologia che accompagna l'aggregarsi di diversi singoli in un collettivo e conferisce senso a molti dei comportamenti in tale collettivo considerato come totalità;
- d) circonda e dà risalto a quei fenomeni irrazionali ed inconsci che sono il terreno elettivo per una indagine psicoanalitica. Come precisa Bion: «molte sono le tecniche usate normalmente per studiare le funzioni del gruppo di lavoro. Per studiare i fenomeni degli assunti di base ritengo essenziale la psicoanalisi o qualche tecnica analoga derivata direttamente da essa» (1961, p. 164).
- e) avanza una precisa indicazione sul setting in cui tale studio è possibile. Pur trattandosi di un aspetto universale dello psichismo umano, la fenomenologia degli assunti di base infatti può essere messa adeguatamente in rilievo solo in un *setting* di gruppo.

Alcuni altri tratti comuni degli assunti di base

Bion — come abbiamo accennato — descrive accuratamente la fenomenologia degli assunti di base. Ricorderemo sinteticamente i dati fenomenologici comuni ad essi.

I membri, in quanto compartecipi di un gruppo in assunto, subiscono una perdita della loro individualità, si trovano cioè in una condizione fenomenologicamente non distinguibile dalla depersonalizzazione. Essi fanno un uso particolare del linguaggio: questo è utilizzato più per veicolare sensazioni ed emozioni che per comunicare un senso e significati precisi. Nel gruppo in adb — al contrario di ciò che avviene nel gdl — è la parola che veicola il suono: il linguaggio diventa quasi un oggetto di scambio, un modo di «mettere dentro l'altro le proprie emozioni» (cfr. C. Neri, 1975, p. 41).

Il sapere, in realtà un «sapere ripetitivo», viene raggiunto attraverso un sistema primitivo di premi e punizioni. L'obbedienza cieca è essa stessa una virtù. Come nota Meltzer, «il grande terrore è l'espulsione ed il grande premio è un posto nell'establishment» (1982, p. 10).

Sulla base della descrizione fornita da Bion è anche possibile differenziare se è attivo l'uno o l'altro assunto di base (dipendenza, attacco-fuga, accoppiamento). Bion indica come elemento distintivo una connotazione o qualità degli stati emotivi (ad es. ansia, paura, amore) diversa a seconda dell'assunto di base attivo: «le modificazioni che presentano i vari sentimenti, variamente combinati nell'uno o nell'altro assunto di base, possono dipendere per così dire dal cemento che li unisce e che è costituito dalla colpa e dalla depressione nel gruppo di dipendenza, dalla speranza messianica nel gruppo di accoppiamento, dall'ira e dall'odio nel gruppo di attacco e fuga» (W. R. Bion, 1961, p. 176).

Alcuni psicoanalisti che hanno studiato i testi di Bion, cercano di differenziare i tre assunti di base non soltanto fenomenologicamente, ma anche per la loro connessione con specifiche fantasie inconsce (cfr. F. Pomari, 1986). Bion stesso però ha indicato che essi hanno un'unica matrice (sistema protomentale) e mostra come possono alternarsi e sostituirsi automaticamente evolvendo in forma psicologica da tale sistema comune (cfr. 1961, pp. 108-116).

Assunti di base e leadership

La necessità emotiva di darsi un capo è una delle costanti riscontrate con maggiore frequenza da Bion nei gruppi da lui condotti: egli ha notato come il gruppo basico si organizza cercando un *leader*, che adempia la funzione di provvedere alle necessità del gruppo e che sia in possesso di quelle caratteristiche che meglio corrispondono all'adb. Nei gruppi terapeutici questo ruolo onnipotente è dapprima attribuito al terapeuta: l'idea di ricevere un trattamento convoglia una sproporzionata carica di aspettativa ed il gruppo si comporta nei confronti del terapeuta come se fosse convinto che tutto il lavoro dovrà essere compiuto da lui.

Se l'analista propone ai membri di attivare un livello più maturo e razionale di funzionamento (gdl), il gruppo in adb percepisce ciò come un rifiuto — da parte dell'analista — di assumere il ruolo che gli è stato attribuito, e reagisce quindi trasferendo l'investimento emotivo su un'altra persona. Le sostituzioni di un leadership sono molto frequenti nel piccolo gruppo a finalità analitica. Ad una situazione del genere sembra alludere Bion quando — dopo aver registrato il sorgere di un «*mito di proporzioni sconosciute*» intorno alla sua figura — nota che l'interesse del gruppo è stato poi rapidamente catturato da un altro membro, come se i componenti del gruppo stessero «*guardando a lui come ad un capo, senza per altro essere convinti che possa essere effettivamente un capo*» (W. R. Bion, 1961, p. 44). Il gruppo in adb è portato a cercare come capo quel membro che meglio sa assolvere la funzione di *leader dell'azione*. È utile citare a questo proposito un altro esempio, quello di un gruppo in cui si è verificata un'assenza di alcuni membri. In tale gruppo gli assenti sono divenuti i *capi di un'azione*. Con la loro assenza, infatti, «*non solo danno la sensazione di disprezzare il gruppo, ma anche di tradurre in azione il loro disprezzo*» (W. R. Bion, 1961, p. 56). Il disprezzo agito dai membri assenti, in realtà, non si rivolge tanto contro il gruppo in quanto tale, bensì contro una sua possibile modalità di funzionamento: quella del gruppo di lavoro. Gli assenti — constata Bion — mostrano che «*ci sono modi migliori di occupare il proprio tempo che non quello di impegnarsi nel tipo di esperienza al quale il gruppo è abituato quando sono presente io*» (1961, p. 56).

Differenze e relazioni tra gruppo di lavoro e gruppo in assunto di base

Desideriamo concludere proponendo due brevi note sul conflitto (e la relazione) tra i due stati mentali di gruppo di lavoro e assunto di base.

Bion — come abbiamo visto — definisce il gruppo di lavoro attraverso la sua caratteristica di essere rivolto alla realtà ed allo sviluppo; per contrasto vengono definite le forze (adb) che si oppongono ad esso (cfr. 1961, pp. 168-170). Scrive infatti Bion a questo proposito che il gruppo in adb «*si oppone totalmente all'idea di trovarsi riunito per compiere un lavoro; in effetti reagisce come se venisse infranto qualche principio fondamentale nel caso che si dovesse lavorare*» (1961, p. 92). Questo aspetto delle ipotesi bioniane può essere collegato con il concetto di «resistenza»; il cardine della differenziazione tra gruppo basico e gruppo razionale, nel *setting* analitico, si delineerebbe allora come opposizione tra *lavoro analitico e resistenza*. Il secondo vertice di cui Bion si è valso per operare la differenziazione tra assunti di base e gruppo di lavoro è quello individuato dall'asse «*metodo scientifico versus pregiudizio*».

L'atto del conoscere è — Bion lo ha costantemente sottolineato — doloroso, e ciò tanto più per quei gruppi che si propongono di promuovere, per mezzo del lavoro analitico, uno sviluppo delle capacità di introspezione. Caratteristica dell'uomo e, in misura ancora maggiore, degli uomini riuniti in un gruppo, è un innato desiderio di sicurezza che porta ad evitare le sofferenze connesse con l'apprendere dalla esperienza: a tale scopo possono essere utilizzati dal piccolo gruppo analitico

tutta una serie di favole e leggende (pregiudizi) che sono espressione di una cultura di gruppo dominata dagli adb. Anche se negli anni successivi Bion diverrà progressivamente più pessimista, in *Esperienze nei gruppi* egli si dimostra fiducioso circa la forza e l'influenza che il gruppo di lavoro può avere sulla possibilità di far prevalere il metodo scientifico su tali pregiudizi, e quindi sulla capacità dei membri di far entrare in contatto il livello razionale con il livello emotivo della vita del gruppo. «*Secondo me uno degli aspetti più sorprendenti di un gruppo — egli scrive — è il fatto che, nonostante l'influenza degli assunti di base, il gruppo razionale o di lavoro alla fine riesce a trionfare*» (1961, p. 145). È quasi come se gli esseri umani fossero consapevoli delle conseguenze dolorose e spesso fatali di dover agire senza un adeguato rapporto con la realtà e si rendessero conto perciò di avere bisogno della verità come criterio per valutare le loro conclusioni.