

La funzione resocontante del gruppo nei contesti formativi

Giorgia V. Margherita*

Premessa

A partire dal tema del resoconto nella formazione dello psicologo, questo contributo si interroga, con alcuni spunti teorici e l'ausilio di un'esperienza, sulle possibili dimensioni che organizzano il resocontare nei contesti formativi, quando l'accento è posto sulla relazione vissuta entro il gruppo di formazione. In particolare intendo proporre l'ipotesi che ci possa essere un processo resocontante che organizza il gruppo e accompagna la produzione del resoconto scritto.

Ricordo, come premessa, che rispetto ai processi formativi tanto i contributi socio costruttivisti quanto quelli psicodinamici (Di Maria & Lo Vanco, 2000; Salvatore & Scotto Di Carlo, 2005), sottolineano, oggi, come l'approccio all'apprendimento non possa essere mediato da modelli ispirati ad una logica di cambiamento lineare, che prescinde dalla costruzione reciproca ed intersoggettiva della conoscenza e dall'interpretazione pluralistica della realtà, disancorando i saperi dai luoghi dell'esperienza e della relazione. Ciò è tanto più vero se si tratta di formare psicologi alla competenza psicologico clinica e psicodinamica, come nel caso che tratterò. Se si tiene presente questa premessa, si pone la questione degli strumenti e dei metodi da utilizzare entro una formazione così concepita.

Ritengo che il resoconto offra allo psicologo la possibilità di collegare teoria e prassi, attraverso categorie di pensiero che gli permettono di comprendere l'emozionalità della relazione di cui fa esperienza nell'intervento (Carli & Paniccia, 2005; Carli, 2007). In tal senso il resoconto può costituire uno strumento, fondato su una metodologia clinica, coerente con una formazione imperniata sulla costruzione intersoggettiva della conoscenza.

In questo contributo ne parlerò dal vertice della formazione universitaria. Al suo interno il resoconto può essere presentato agli studenti di psicologia come un modo di costruire conoscenza clinica entro la relazione, attraverso l'elaborazione critica dell'esperienza che gli studenti stessi possono fare del contesto formativo universitario nel momento in cui si misurano con la resocontazione. E' possibile così costruire, entro la formazione universitaria, un ponte tra emozione e pensiero, tra esperienza formativa vissuta e partecipata e obiettivi della futura professione.

Per comprendere perché io stia proponendo di adottare uno strumento che permetta di produrre conoscenza entro la relazione bisogna fare ancora una premessa. Nell'ottica da me proposta, non esiste una formazione senza gruppi, e senza che l'analisi dei processi gruppali sia inclusa nella formazione stessa. Ciò è tanto più vero quando si tratta di formazione psicodinamica e clinica entro la psicologia.

Ricordo che il gruppo può essere assunto da chi lo conduce tanto come uno sfondo, quanto come la figura. Alcune volte il gruppo è trattato come un dato istituzionale, una premessa scontata che sta a monte di quanto si fa nella formazione, premessa sulla quale non è necessario pensare. Altre volte, invece, il gruppo viene assunto come uno strumento, una coordinata metodologica, un parametro del setting, ed è costantemente fatto oggetto di riflessione. Il rischio che si corre nel primo caso, e dal quale hanno messo in guardia Carli (1988); Carli, Paniccia e Lancia (1988) è quello di utilizzare il gruppo come fosse una

* Ricercatrice di Psicologia Dinamica - Dipartimento di Scienze Relazionali, Università degli Studi di Napoli Federico II, Docente di Psicodinamica dei gruppi presso il Corso di Laurea Magistrale di Psicologia Dinamica, Clinica e di Comunità, Università degli Studi di Napoli Federico II.

“fenomenologia invariante”, un “paradigma autoreferente”, per interpretare eventi, fenomeni, esperienze che si verificano a partire da un gruppo assunto come sradicato dai contesti di pratica che ne sanciscono l’identità, ponendo obiettivi e domande. Diverso è il discorso quando il gruppo si declina come spazio in cui è possibile analizzare la fenomenologia istituzionale che lo fonda. Allora diventa una metodologia dotata di significati polisemici e insieme pensabili, che attraversa l’intervento formativo nella sua processualità. Se il gruppo viene assunto in questa ottica, la resocontazione, come vedremo, può assumere un’importante funzione al suo interno.

Quale vertice per resocontare nei gruppi?

Se nella formazione si assume il vertice del gruppo, non ci si può esimere dal considerare gli elementi che rinviano al “gruppo di lavoro” (Bion, 1948) o al “gruppo operativo” (Pichon Rivière, 1971) in termini di centratura sul compito, ruoli e funzioni. Ciò permette una riflessione sugli obiettivi (perché si resoconta) e sui destinatari/interlocutori (per chi si resoconta) ¹.

Vorrei, poi, sottolineare il ruolo, la posizione dalla quale viene fatto il resoconto, per alcune implicazioni che ciò ha in termini di dinamiche intersoggettive. Si può, ad esempio, agire nello spazio formativo una dinamica emotiva dentro/fuori il resoconto, speculare a quella dentro-fuori il gruppo che organizza la relazione nei gruppi in modo primitivo. Ricordo che l’attività del resocontare è legittimata dal formatore, che istituzionalmente, per il suo ruolo asimmetrico rispetto al gruppo, sancisce l’identità formativa del “resocontante”. La configurazione emozionale della relazione formativa che si istituisce va messa in rapporto con il modo in cui viene introdotto dal docente l’uso del resoconto. Ho provato a schematizzarlo in questo modo:

1) La funzione di resocontazione è affidata a singoli. Questi possono essere volontari, oppure si può attuare una turnazione, affidando il resoconto democraticamente a tutti, singolarmente. In sostanza è l’individuo che è responsabile del prodotto resoconto, anche se esso nasce nel gruppo; l’elaborazione di pensiero e di linguaggio viene affidata all’individuo per poi ritornare nuovamente al gruppo. La dimensione gruppale, rappresentata nel resoconto individuale, può essere recuperata in tutta la sua evidenza soprattutto nel momento in cui il resoconto viene discusso e analizzato in gruppo.

2) La funzione della resocontazione è affidata al gruppo nel suo insieme. Il resoconto è costruito collettivamente dal gruppo. In questo caso il gruppo non commenta un resoconto dopo che esso è stato prodotto, ma ne condivide la genesi in ogni suo passo, dall’organizzarsi delle posizioni dei singoli al suo interno – chi si occupa della stesura, ad esempio, è un momento di notevole significatività – alla ridefinizione dell’obiettivo, all’affrontare le crisi che ne ostacolano la produzione.

Qui nasce lo specifico della mia riflessione, che vorrei rilanciare sotto forma di interrogativi. Per esempio, le due modalità di resocontare si organizzano attraverso le stesse categorie? Se il resoconto è una rappresentazione mediata dal linguaggio, possiamo ipotizzare uno specifico linguaggio del gruppo? Sarebbe interessante approfondire anche ad un altro livello le possibili articolazioni tra il resoconto individuale ed il resoconto di gruppo. Si pensi, ad esempio, a quanto il resoconto del singolo portato alla comunità scientifica rifletta un linguaggio di appartenenza, una cultura gruppale, proponendo contemporaneamente una dinamica di individuazione dell’individuo nel gruppo. In sostanza, comporta il differenziarsi pur parlando la stessa lingua, l’essere contemporaneamente uguali e diversi. Nel primo

¹ I lavori sulla narrazione (Montesarchio & Margherita, 1998; Montesarchio & Venuleo, 2002; Freda, in press) mettono in luce il rapporto circolare di co-operazione interpretativa insito in ogni testo che acquista un senso in virtù del fruitore.

caso, quando la resocontazione è affidata all'individuo, si possono produrre alcune configurazioni nel processo formativo per certi aspetti assimilabili, sia pur con le debite differenze, a quando nei gruppi è presente l'osservatore. L'osservatore, come per alcuni aspetti chi resoconta, si caratterizza per avere un ruolo, una posizione che lo colloca sul confine del gruppo. A tal proposito vorrei aprire una piccola parentesi rispetto alla metodologia dell'osservazione, alla stesura del protocollo e al resoconto, per puntualizzarne brevemente alcune analogie e differenze.

Resoconto e protocollo di osservazione

Inizio con alcune considerazioni sull'osservazione. Se si pensa all'osservazione, la mente va all'ampio inquadramento dell'osservazione stessa nell'ambito della filosofia della scienza, al dibattito epistemologico su di essa, alla costruzione dei processi di conoscenza. Oppure si può pensare all'osservazione come metodologia della ricerca in psicologia e all'osservazione nell'intervento psicodinamico e clinico. Quest'ultimo si differenzia da altre ottiche sull'osservazione in quanto smantella un presupposto, "l'illusione di osservare" oggettivamente ed in maniera a-relazionale la realtà (Borgogno, 1978). In termini storici l'interesse per l'osservazione psicoanalitica comincia negli anni '50, con i lavori di Anna Freud, della Isacs (1946); lavori che da vertici differenti erano volti ad integrare l'osservazione diretta dei bambini con i dati analitici. Fu Winnicott (1941) a rilevare l'importanza del setting e dell'atteggiamento psicoanalitico dell'osservatore. I lavori di Bick (1964) si ricordano per la possibilità di guardare all'osservazione come ad uno strumento formativo, le sistematizzazioni metodologiche della Mahler (1975) per aver integrato indagine clinica e metodologia sperimentale. Una serie di questioni metodologiche hanno accompagnato da allora la riflessione sull'osservazione sistematica del bambino nei contesti di sviluppo, come quelle che riguardano i rapporti tra ricerca ed intervento, tra dati osservati e dati ricostruiti, l'influenza/controllo della soggettività ed anche il problema della posizione dell'osservatore in relazione all'osservato. Il modello psicodinamico fornisce una lettura dei fenomeni in termini di relazioni transferali – controtransferali; l'osservatore è coinvolto nella co-costruzione del campo osservato attraverso il coinvolgimento del proprio mondo interno. La sua posizione è contemporaneamente neutrale e partecipe.

Consideriamo ora il resoconto. Il resoconto è un'elaborazione linguistica delle emozioni vissute entro la relazione, attraverso categorie psicologico cliniche che permettono di interrogarsi e costruire il senso degli eventi. Una teoria del resoconto non può prescindere quindi dall'analisi dei contesti di intervento (Carli & Paniccchia 2005; Carli, 2007). Sono tanti gli aspetti in comune tra resoconto e protocollo. Vorrei rimandare il termine protocollo al modo in cui fu inteso nel Congresso di Vienna del 1815, e con esso rinviare ad una modalità di organizzare accordi internazionali. Il protocollo così inteso è, come il resoconto, un testo aperto di negoziazione sociale.

Posso quindi concludere che il resoconto, come il protocollo di osservazione, dipenderanno dalla teoria di riferimento che organizza concettualmente sia i fenomeni verso cui si volge l'attenzione, che le categorie con cui essi vengono letti. In particolare, penso ai presupposti teorici che implicano una lettura psicodinamica della relazione, o la escludono. Torniamo, in questo senso, ai gruppi. Nello specifico dei gruppi la funzione del resocontare, come quella dell'osservare, può produrre alcune dinamiche difensive. Sarà ben diversa la situazione che ne deriva, se la metodologia che sostiene l'attività di gruppo comporta a meno l'analisi di tali fantasie.

Può accadere che chi resoconta, così come l'osservatore nel gruppo, possa raccogliere aspetti primitivi, impensabili del gruppo, emozioni che possono rimanere incistate soprattutto laddove non è previsto uno spazio deputato a lavorare sulla funzione dell'osservatore, che è stata assunta come un compito scontato. E' il caso di gruppi "autocentrati", che lavorano esclusivamente sui contenuti interni al gruppo, visti come scissi dal contesto in cui il gruppo si attua. Questo anche se si tratta di contesti particolarmente densi di significati strutturali e simbolici, che certamente vengono portati nel gruppo. Penso ad esempio ai contesti

riabilitativi o terapeutici, o al caso delle comunità, delle case famiglia. In questi casi il porre l'osservatore nel gruppo spesso si configura come elemento di disturbo. Per esempio, sull'osservatore silente si depositano (Bleger, 1967) valenze persecutorie che appartengono al gruppo e che, se non analizzate, possono avere il sopravvento, attivando blocchi di pensiero in tutto il gruppo.

Quanto al gruppo di formazione, esso è, come sua finalità dichiarata, centrato sul compito. In questo caso la funzione dell'osservare può essere vissuta come lecita e non persecutoria, in quanto più facilmente percepibile come funzionale all'obiettivo. Soprattutto, e questo è ancora più importante, se il gruppo ha un'impostazione psicodinamica la funzione dell'osservatore non solo viene esplicitata nei suoi scopi, ma le fantasie che essa suscita vengono analizzate. Tale funzione viene costantemente discussa, pensata, fatta oggetto di riflessione. Si può lavorare sulle difficoltà che l'osservatore raccoglie, ed elaborare gli aspetti problematici per trasformarli in una conoscenza, utile per il gruppo, di ciò che sta accadendo nel processo formativo. In questi casi vi è una fase che vede l'osservatore apparentemente passivo e silenzioso durante lo svolgersi del gruppo, ed una fase che appare maggiormente attiva perché la sua posizione viene esplicitata e discussa. Tale fase coincide con il lavoro con cui si prepara l'evento gruppale, lo si discute successivamente alla sua attuazione, lo si monitora negli intervalli.

Tali questioni sono da mettere in rapporto anche alla stesura del resoconto e alla discussione dello stesso. Diverse configurazioni fantasmatiche possono definire il rapporto osservatore/gruppo, o resocontante/gruppo, come messo in luce da Scaglia (1976), Corbella (2003), Montesarchio e Monteduro (1984), Margherita (2002). Nella gestalt osservatore-gruppo-formatore sono possibili scissioni tra pensiero ed emozione. A quella parte del gruppo sentita come esterna ed estranea (l'osservatore, ma anche chi ha la funzione di resocontare) può essere delegato il compito di "pensare" o anche quello di "emozionarsi" mentre il gruppo si comporta in antitesi a ciò. Dunque c'è chi resoconta, quindi pensa/parla/simbolizza, mentre il gruppo si emoziona; oppure c'è chi valuta e chi si difende dalla valutazione. Chi compie l'osservazione, come chi resoconta, fornisce una rappresentazione formale alle emozioni non pensate, non viste dal gruppo, fungendo da "porta parola" (Käes, 2002) attraverso un lavoro di connessioni, legami. Il suo punto di vista comprende e differenzia allo stesso tempo il dentro ed il fuori, lo psichico ed il sociale, il pensiero del gruppo e l'elaborazione soggettiva dell'individuo. Molti i possibili aspetti in comune tra osservatore e resocontante, quindi; tuttavia, se generalmente la presenza dell'osservatore nel gruppo presuppone uno specifico *ruolo*, una posizione asimmetrica nel gruppo, che attiva particolari dinamiche, a volte difensive, il resocontare è invece legato ad una *funzione* che può essere equamente distribuita nel gruppo.

Resoconti di gruppo allo stato nascente. Un'esperienza.

La letteratura psicodinamica mette in evidenza come il gruppo utilizzi per esprimersi una forma particolare di narrazione, simile al sogno (Anzieu, 1975; Käes, 2002). In questi casi la comunicazione permette il manifestarsi delle sfere primitive della relazione (Foulkes, 1975). Nei gruppi vi è una pluralità di discorsi e di piani incrociati gli uni agli altri simultaneamente; il linguaggio è quello delle emozioni, spesso è un linguaggio analogico, per immagini.

Ciò che vorrei mettere in evidenza è la presenza di categorie mentali per così dire preverbal; categorie che, anche se il resoconto non si è ancora formato, perché manca l'accesso al linguaggio, trovano altre strade verso la simbolizzazione delle emozioni, fornendo senso e riorganizzando le relazioni. Il lavoro nei gruppi effettuato attraverso le tecniche di rappresentazione, come lo psicodramma, va in questa direzione. Ciò che non è dicibile è a volte visibile. Ad un altro livello si può dire che è sognabile. Nella formazione, la centratura sul compito, accompagnata dall'analisi di ciò che viene vissuto ed agito nel perseguirlo, permette al gruppo di riflettere sulla possibile difficoltà a produrre resoconti. In

adeguati setting, come quello formativo, il gruppo può anche elaborare resoconti in potenza, resoconti allo stato nascente. A partire da queste considerazioni, si è ipotizzata la possibilità di affidare la funzione del resocontare al gruppo formativo nel suo insieme.

Vorrei ora passare alla descrizione di alcuni aspetti dell'esperienza di utilizzazione della resocontazione all'interno di un Laboratorio di "Counselling di gruppo", Laboratorio rivolto agli studenti dell'ultimo anno della Specialistica in Psicologia Clinica di Comunità dell'Università Federico II di Napoli, che concerne proprio questa possibilità di resocontazione di gruppo. Il Laboratorio, nel quale, come nei tirocini, è centrale una metodologia che mette in relazione teoria e prassi, segue il Corso sull'Intervento di Counselling ed è articolato in otto incontri di due ore. In primo luogo vorrei fare alcune considerazioni sulle modalità di certificazione del Laboratorio come elemento fondamentale nella strutturazione della relazione formativa. In questi anni caratterizzati da cambiamenti istituzionali, abbiamo attraversato un importante passaggio: i Laboratori da obbligatori sono diventati opzionali. Questo ha importanti risvolti sulla relazione formativa. Ricordo a proposito, in passato, il delicato momento della raccolta delle firme. Delicato perché ancorava la relazione formativa ad aspetti di controllo, dipendenza e regressione. Oggi che la frequenza non è più il criterio di verifica dei Laboratori, nascono altre forme di accertamento, e una di queste è il resoconto. Dal polo dell'adempimento, del compito, della frequenza obbligatoria ci si sposta verso quello degli obiettivi, dei risultati, dell'acquisizione di competenze. Generalmente, anche senza la frequenza obbligatoria, i Laboratori sono affollatissimi. In un'aula, che in teoria ne conterrebbe meno, ci sono tra ottanta e cento studenti (gli iscritti sono centoventi). Durante il Laboratorio si lavora su casi clinici. Si tratta di interventi effettuati tramite il gruppo in differenti contesti istituzionali, con varie tipologie sia di obiettivi (gruppi terapeutici, gruppi di formazione, gruppi di counselling/sostegno) che di utenze (ad esempio adolescenti o genitori, oppure gruppi monotematici o omogenei). Obiettivo del Laboratorio è quello di fornire agli studenti un approccio di base alle teorie e tecniche di gruppo, in chiave psicodinamica. Ciò attraverso la possibilità di sperimentare, nel gruppo formativo, una riflessione sulla gruppalità che non ingaggi solamente gli aspetti teorici della conoscenza. Ogni incontro prevede la seguente articolazione:

1) lettura di un caso proposto dal docente.

2) Lavoro in piccoli gruppi volto a produrre un resoconto costruito collettivamente.

Agli studenti viene chiesto di evidenziare alcune problematiche presentate dal caso (in particolare gli elementi di teoria della tecnica, la costruzione del setting, le fasi dell'intervento, i modelli di conduzione del gruppo) ponendosi in una posizione riflessiva rispetto all'esperienza formativa e alle modalità attraverso le quali si costruisce il processo di conoscenza all'interno del gruppo.

3) Lettura dei resoconti e discussione.

Il momento di passaggio dalla lettura del caso all'organizzazione del lavoro di gruppo comporta una grande fatica. I piccoli gruppi si aggregano spontaneamente. Generalmente si formano sette, otto gruppi di una decina di partecipanti. Alcuni studenti siedono a terra, altri chiedono di mettersi in prossimità della porta (sul confine) per poter trovare una migliore concentrazione. Vi è un costante rumore di sottofondo. Qualcuno rimane isolato. Dopo circa quaranta minuti si passa alla discussione. I gruppi leggono i resoconti attraverso un portavoce. I lavori proposti risultano sempre ricchi di spunti interessanti, ma sono tanti ed il tempo sembra sempre insufficiente. La mia preoccupazione è quella di garantire a tutti la lettura del proprio lavoro della giornata. Sento che l'apprendimento diviene possibile solo se si instaura un campo condiviso in cui l'altro si possa sentire riconosciuto nella propria esistenza. A tutti deve essere data la possibilità di parola.

Ma la rappresentazione delle emozioni, com'è visibile in questo stralcio di esperienza, spesso non passa attraverso la parola e si va a depositare sul setting, sul contenitore del processo (Bleger, 1967), su spazi e confini, sui tempi e sulla tecnica. Pensiamo, ad esempio, all'articolazione piccoli gruppi/grande gruppo, pensiero/emozione. Spesso, mentre i piccoli gruppi sono centrati sul compito, sono produttivi e propongono interessanti

riflessioni, il gruppo allargato esprime con azioni, ad esempi rumori, tutto ciò che non è rappresentabile con le parole². De Maré (1972) in tal senso afferma che il problema del piccolo gruppo è quello di riuscire ad emozionarsi mentre il problema del grande gruppo è quello di riuscire a pensare. Si sperimenta così nel gruppo la costruzione di un processo di resocontazione in fieri, processo che viene scandito temporalmente da ogni singolo incontro e che esita nella produzione di un resoconto conclusivo che riorganizza le varie fasi dell'esperienza.

Come ho avuto modo di accennare, il resoconto è stato utilizzato come strumento di verifica del Laboratorio. Anche in questo caso agli studenti veniva chiesto di elaborare un resoconto attraverso un lavoro di gruppo. L'obiettivo era quello di una riflessione sull'esperienza del Laboratorio nella sua articolazione e complessità, attuando connessioni tra alcuni aspetti problematici presentati nei casi proposti dal docente e le dinamiche di gruppo che si erano manifestate nel corso dell'esperienza formativa. Attraverso il resoconto si proponeva che connettessero da un lato la loro implicazione emozionale nel gruppo di formazione e il modo in cui tale implicazione era stata agita e analizzata, dall'altro analoghe situazioni rintracciabili nei casi clinici. Nella faticosa elaborazione del resoconto di gruppo gli studenti hanno potuto sperimentare che il resoconto, inteso come testo scritto, non è mai conclusivo, né è comprensibile senza un'analisi della sua genesi, spesso fatta di agiti più che di parole. Hanno capito come la sua produzione come testo scritto punteggi un processo in continuo sviluppo. Hanno colto come tale processo possa essere definito come resocontazione in corso d'opera, *work in progress*. Hanno potuto constatare come ogni resoconto apra a nuovi interrogativi, sia per ciò che dice, sia per le fantasie che continuano ad accompagnare la sua produzione, rivelandosi all'analisi e all'interrogazione.

Anche il conduttore fruisce della resocontazione come di uno strumento che rivela fantasie e permette di interrogarsi su di esse. Rispetto alla modalità di presentazione dei resoconti di verifica, sono stata colpita io stessa da alcuni aspetti che riguardano il processo di valutazione. Presupponevo, erroneamente, che l'elemento valutativo potesse sfumare nella gruppaltà, ed invece sono rimasta stupita da quanto ogni studente, pur riconoscendosi in un prodotto di gruppo, nel momento conclusivo ci tenesse a riconoscere e a separare la propria parte di lavoro, distinguendola da quella degli altri. Sembrava così che solo la valutazione individuale potesse, in qualche modo, sancire un'identità formativa. Se il resoconto è il prodotto del gruppo, allora la domanda che sembra sorgere è *a chi appartiene?* Se il resoconto è di tutti sembra non essere di nessuno. La dimensione emozionale che si agisce riguarda la paura di perdere confini individuali, il problema del dove comincia la mia identità e dove finisce quella dell'altro. Si manifesta così la questione delle identità e delle identificazioni che è alla base del costituirsi dei gruppi, come affermava Freud (1921) fin dai tempi di "Psicologia delle masse ed analisi dell'io".

Se inizialmente il contatto con la gruppaltà può evidenziare un'esperienza di perdita di punti di riferimento e di confini, il lavorare attraverso il gruppo nella formazione, anche tramite la resocontazione, mira a costruire un campo formalizzante nel quale possa poi svilupparsi un pensiero e quindi un linguaggio riflessivo. Se il resoconto nella prassi psicologico clinica è una rappresentazione dell'intervento mediata da strutture linguistiche più o meno organizzate che ri-presentano emozioni ed affetti esperiti dallo psicologo durante l'intervento, così, dal mio punto di vista, il resocontare, nella formazione, ripresenta alcune dinamiche che organizzano in modo specifico la gruppaltà.

"Le onde" di Virginia Woolf. Il linguaggio polisemico del gruppo.

² Ci possono essere varie possibili articolazioni dell'essere fuori/dentro i gruppi; per esempio, ci si può sentire fuori dal piccolo gruppo di lavoro, ma dentro il gruppo grande dove si porta la "non resocontazione" in un atteggiamento del tipo: "mi oppongo al compito, dunque sono".

Come metafora della declinazione soggettività/gruppalità, individuo/gruppo nella resocontazione, penso a "Le onde" il romanzo di Virginia Woolfe (1931) che mi è sembrato un testo sul pensiero, sul linguaggio, sulla narrazione del gruppo, ed anche un testo sulle identità che si tras-formano nell'incontro tra più soggetti. Un testo al quale ben si adatta quella specifica funzione di Koinonia (Fornari, 1979) o Ti Koinon, (Corrao, 1995), che descrive l'esperienza del mettere in comune nelle relazioni attraverso un "tutto". Sei personaggi, tre uomini e tre donne, Bernard, Rhoda, Jinny, Susan, Neville e Louis, crescono e si tras-formano. Li seguiamo dall'infanzia all'età matura. Attraverso i giochi, la scuola, i segreti, gli amori, le invidie, le unioni e le separazioni, i pensieri, i sogni si dipanano storie parallele, che si esprimono attraverso monologhi dei personaggi e momenti corali che hanno come contrappunto le fasi di un giorno solare, dall'alba alla notte. Come il ciclo della natura, così le vite dei protagonisti fluiscono, attraversano stati di diversa identità. La struttura narrativa del romanzo si organizza intorno all'alternanza del racconto con delle piccole liriche che descrivono una scena marina mutevole. Scena che è un preludio ma anche una cornice, un set, che introduce alle nove sezioni che formano la struttura del romanzo. Tutto è in movimento. C'è il tempo dell'individuo, il tempo del gruppo, il ciclo della natura; ma non solo, c'è il tempo come entità. Come i personaggi, così le cose e la realtà tutta sono in continuo divenire. L'albero, la casa, la spiaggia, alla diversa luce del giorno cambiano, e danno altre prospettive e vertici di lettura. E così i frammenti di vita dei protagonisti, le esperienze più o meno organizzate nel loro fluire nel pensiero si fondono e confondono legandosi a oggetti, suoni, rumori, luci. La trama non è in primo piano, o meglio è di una qualità inusuale, è fondata sull'intreccio polifonico di voci e pensieri che hanno la musicalità e il ritmo delle onde, appunto. Nel testo non basta la sola parola, il linguaggio diventa rarefatto, preverbale, sensoriale, come quello dei gruppi.

<<Vedo un cerchio, disse Bernard, che pende sulla mia testa. Oscilla e pende in un anello di luce>>.

<<Vedo una macchia gialla, disse Susan, che si allarga finché incontra una striscia viola>>.

<<Sento un suono, disse Rhoda, cip, cip, cip, cip, più forte, più piano>>.

<<Vedo un globo sospeso, disse Neville, come una goccia contro i fianchi di qualche collina.

<<Vedo una nappa rosso cremisi, disse Jinny, intrecciata di fili d'oro>>.

<<Sento qualche cosa che scalpita, disse Louis. Una bestia enorme è tenuta per il piede in catene. Scalpita, scalpita, scalpita>>.

Si potrebbe affermare, ma solo in apparenza, che i personaggi non comunicano tra loro. Ogni apparente soliloquio è invece il risultato del fatto che ciascun personaggio si riflette nell'altro e nel gruppo come insieme, e continuamente si compone e si scompone nello sguardo e nella parola dell'altro. Le voci dei personaggi si alternano in un unico monologo "depersonalizzato"; spesso ci si chiede chi è che parla a chi. Ma poi nella Babele delle lingue si riconosce un tratto, uno stile, un uso della frase, un lessico che appartiene a qualcuno e ne definisce il carattere. Carattere che diviene tale solo in rapporto ad un insieme, al tutto. Le relazioni tra personaggi evolvono e si muovono ora su identificazioni, ora su differenziazioni, in una continua oscillazione che sembra essere quella individuo-gruppo. La silenziosa e concreta Susan, figlia e poi madre, diviene donna in rapporto a Jinny, ai suoi voli, ai suoi sfavillanti colori, quelli di una falena alla ricerca degli occhi del mondo; entrambe in movimento rispetto al terrore paralizzante di Rhoda, ai suoi sussurri furtivi e cospiratori. Cospira Rhoda insieme a Louis, schiacciato da imponenti miti. Per lui la vita è un pesante fardello nell'inseguire il successo; successo che Neville persegue con ordine e precisione. Infine c'è Bernard, il domatore di frasi e di parole, lo scrittore che non può rinunciare ad ordire una trama, a dare voce alle storie. È a questo personaggio, alter ego dell'autrice, che viene affidata la funzione di "metanarrare". Nel monologo finale crea nessi, connessioni e coglie la storia comune al gruppo, quasi fosse un'interpretazione:

I nostri amici, quanto raramente visitati, quanto poco conosciuti - è vero; tuttavia, quando incontro uno sconosciuto, e cerco di analizzare pezzo a pezzo, davanti a questo tavolo, ciò che definisco "la mia vita", non è una sola vita che rivedo: non sono una persona sola, sono molte persone, anzi non

so affatto chi sono. Se Jinny, o Susan, o Neville, o Rhoda o Louis. Né saprei distinguere la mia vita dalla loro.

Ho scelto di usare la metafora delle "Onde" poiché nella lettura del testo il lettore si chiede costantemente non solo chi è che parla, ma che tipo di testo ha di fronte. E' un romanzo? Una lirica? Un *play poem*, come lo definiva la Woolf? Il flusso di coscienza come tecnica di scrittura libero-associativa diventa in questo caso la polisemia del gruppo. Qui appare l'interesse che ha per noi il romanzo, quando ci sottopone continuamente un campo in cui sospendere vecchie categorie e sostare come nei momenti di passaggio, come quelli in cui l'onda si arresta e poi riprende.

Bibliografia

Anzieu, D. (1975). *Le groupe e l'inconsciente*. Paris: Bordas. Trad.it. (1998). *Il gruppo e l'inconscio*. Roma: Borla.

Bick, E. (1964). Notes on infant observation in Psycho-analytic training. *International Journal of Psycho-Analysis* 49, 484-86. Trad.it Note sull'osservazione del lattante nell'addestramento psicoanalitico. In V. Bonamino & B. Iaccarino (Eds) (1984), *L'osservazione diretta del bambino*. Torino: Bollati Boringhieri.

Bion, W. R. (1948). *Experiences in groups*, (Vol 1-4), London: Tavistock. Trad.it (1971). *Esperienze nei gruppi*. Roma: Armando,

Bleger, J. (1967). Psychoanalysis of the psychoanalytic frame. *International Journal of Psycho-Analysis* 48,4,511-9. Trad. it. Psicoanalisi del setting psicoanalitico. In C. Genovese (Ed) (1988), *Setting e processo psicoanalitico. Saggi sulla teoria e sulla tecnica*. Milano: Raffaello Cortina.

Borgogno, F. (1978). *L'illusione di osservare*. Torino: Giapichelli.

Carli, R. (1988). Il gruppo come finzione. In G. Trentini (Ed), *Il cerchio magico: Il gruppo come oggetto e come metodo in psicologia sociale e clinica*. Milano: Franco Angeli.

Carli, R., Paniccchia, R.M., & Lancia, F. (1988). *Il gruppo in psicologia clinica*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.

Carli, R., & Paniccchia, R.M. (2005). *Casi clinici: Il resoconto in psicologia clinica*. Bologna: Il Mulino.

Carli, R. (2007a). Notazioni sul resoconto. *Rivista di Psicologia Clinica*, 2, 186-206. Consultato il 2 aprile 2008 su http://www.rivistadipsicologiaclinica.it/italiano/numero2_07/Carli.htm

Corbella, S. (2003). *Storie e luoghi del gruppo*, Milano: Raffaello Cortina.

Corrao, F. (1995). Ti Koinon. Per una metafora generale del gruppo a funzione analitica. *Orme* (Vol 2) (1998), Milano: Raffaello Cortina.

De Maré, P. (1972). *Perspective in Group Psychotherapy: a theoretical back-ground*. London: Allen & Unwin. Trad.it (1973). *Prospettive di psicoterapia di gruppo*. Roma: Astrolabio.

Di Maria, F., & Lavanco, G. (2000) (Eds). *Psicologia, Gruppi, Formazione*. Milano: Franco Angeli.

Freda, M. F. (in press). *Narrazione ed intervento in psicologia clinica*, Napoli: Liguori.

Freud, S. (1921). *Massenpsychologie und Ich-analyse*, *Gesammelte Werke*, 1. Trad.it (1975). *Psicologia delle masse ed analisi dell'io*, Opere (Vol 9) Torino: Boringhieri.

Foulkes, S. H. (1975). *Group-Analytic Psychotherapy: Method and Principles*. London: Gordon & Breach. Trad. It. (1976). *La psicoterapia gruppoanalitica*. Roma: Astrolabio.

Fornari, F. (1979). *I fondamenti di una teoria psicoanalitica del linguaggio*. Torino: Boringhieri.

Isacs, S. (1946). The Nature and Function of Phantasy, Methods of Study. In M. Klein (1952). *Developments in Psychoanalysis*. London: Hogart Press. Trad. it. Il metodo osservativo e il metodo psicoanalitico. In V. Bonamino & B. Iaccarino (Eds) (1984), *L'osservazione diretta del bambino*. Torino: Bollati Boringhieri.

Käes, R. (2002). *La polyphonie du r_ve*. Paris: Dunod. Trad.it (2004). *La polifonia del sogno*. Roma: Borla.

Mahler, M. et al. (1975). *The Psychological birth of the human infant*. New York: Basic Books. Trad.it (1978). *La nascita psicologica del bambino*. Torino: Bollati Boringhieri.

Margherita, G. V. (2002). Guardare il gruppo per narrarlo. Note sull'osservazione nei gruppi. In A. Nunziante Cesaro (Ed), *L'apprendista osservatore*. Milano: Franco Angeli.

Montesarchio, G., & Monteduro, G. (1984). Osservazione e formazione in gruppoanalisi. In G. Lo Verso & G. Venza (Ed), *Cultura e tecniche di gruppo nel lavoro clinico e sociale in psicologia*. Roma: Bulzoni.

Montesarchio G., & Margherita G. V. (1998). "Il Colloquio: Le strutture narrative", in Montesarchio G. (1998), (Ed), *Il colloquio da manuale*. Milano: Giuffrè.

Montesarchio, G., & Venuleo, C. (2002). Narrare il setting per narrare. In G. Montesarchio (Ed), *Colloquio in Corso*. Milano: Franco Angeli.

Pichone Rivière, E. (1971). *El Proceso grupal. Del Psicoanálisis a la psicología social*. Buenos Aires : Nueva Visión. Trad. it (1985). *Il processo gruppale. Dalla psicoanalisi alla psicologia sociale*. Loreto: Lauretana.

Scaglia, H. (1976). La position fantasmatique de l'observateur d'un groupe. In R. Käes, *Désir de former et formation du savoir*. Paris: Dunod.

Salvatore, S., & Scotto di Carlo, M. (2005). *L'intervento psicologico per la scuola*. Roma: Carlo Amore.

Winnicott, D.W. (1941). The observation of infants in a set situation. *International Journal of Psycho-Analysis*, 22:229–249. Trad.it (1975). L'osservazione dei bambini piccoli in una situazione prefissata. In *Dalla pediatria alla psicoanalisi*. Firenze: Martinelli.

Woolf, V. (1931). *The Waves*. Trad .it (2002). *Le onde*. Torino: Einaudi.

* Ricercatrice di Psicologia Dinamica - Dipartimento di Scienze Relazionali Università degli Studi di Napoli Federico II, Docente di Psicodinamica dei gruppi presso il Corso di Laurea Magistrale di Psicologia Dinamica, Clinica e di Comunità, Università degli Studi di Napoli Federico II.