



Monografie di Gestalt

Gestalt Monographies

N.8/9 del 30 Dicembre 2020

Direttore scientifico:
Riccardo Zerbetto

*Direttore responsabile
di redazione:*
Paola Dei

Coordinatore scientifico:
Sonia De Leonardis

Comitato scientifico
Rosalba Raffagnino
Donatella De Marinis
Luisella Imparato
Edward Callus
Anna Silvia Persico
Michela Parmeggiani
Ilaria Veronesi
Filippo Petrogalli
Andrea Fianco

*Collaboratori area
della psicoterapia*
Anna Fanetti
Andrea Ballati
Giuliana Ratti
Primo Lorenzi
Giorgio Antonelli
Romano Madera
Antonio Ferrara
Paolo Baiocchi
Antonio Iannazzo

Vincenzo D'Ambrosio
Nicola Gianinazzi
Giuseppe De Felice

*Collaboratori area
delle scienze umane:*

Sara Bergomi
Giusy Carrera
Gigi Bellavita
Paolo Mottana
Laura Bianchi
Silvia Lorè
Giovanna Puntellini
Elena Manenti
Daniela Santabondio

Comitato editoriale
Silvia Ronzani
Patrizio Sisto
Sonia De Leonardis
Giovanni Montani
Cristina Tegen
Lucilla Occorsio

Progetto grafico:
Carla Gritti Morlacchi

Impaginazione:
Claudio Luigi Gavazzi

Collaborano a questo numero:

Daniela Bastianoni
Sara Calciano
Matteo Covelli
Paola Dei
Donatella De Marinis
Anna Fanetti
Andrea Fianco
Paolo Mottana
Filippo Petrogalli
Mario Polito
Rita Greta Rombolotti
Athena Santoro

Ha curato questo numero:

Raffaella Picca

Editore:

CSTG Centro Studi di Terapia della Gestalt
Sede legale: Via Montanini, 54 - 53100 Siena
Milano :Via Mercadante, 8 - 20124 Milano
Siena: Via di Grotti-Bagnaia 1216 - 53014 Monteroni d'Arbia
www.cstg.it – segreteria@cstg.it - monografie@cstg.it



Le immagini di questa pubblicazione sono utilizzate a fini scientifici e di ricerca, restiamo a disposizione per eventuali aventi diritto.



Monografie di Gestalt

Gestalt Monographies

Indice

- I Educare e prendersi cura:
insegnanti, genitori e terapeuti a confronto**
a cura di Francesca Cadeo, Raffaella Picca
e del gruppo SPS Scuola Prevenzione Salute
- 6 La Gestalt a scuola. A scuola di Gestalt.
Forme della relazione educativa nell'era
della connettività virtuale**
Filippo Petrogalli
- 15 Salvaguardare l'adolescenza**
Paolo Mottana
- 25 L'ansia nelle relazioni genitoriali**
Donatella De Marinis e Athena Santoro
- 30 Per una Psicopedagogia della Gestalt.
Apprendimento e insegnamento
secondo la Teoria della Gestalt**
Mario Polito
- 48 La Pedagogia della Gestalt applicata
all'insegnamento delle competenze trasversali**
Rita Greta Rombolotti
- 58 La Gestalt a contatto con il gruppo classe:
modelli e tecniche di intervento esperienziale**
Anna Fanetti e Andrea Fianco
- 83 Fare radio in un'ottica gestaltica.
Un progetto a sostegno all'emersione del sé
rivolto a ragazzi tra gli 11 e i 18 anni**
Daniela Bastianoni
- 91 Le relazioni digitali e la Gestalt:
quali possibilità di contatto?**
Sara Calciano
- 101 E.N.T.R.Y.: dal confronto europeo
al modello di intervento**
Matteo Covelli
- 112 Il metodo dei pittori.
Gestalt e mappe concettuali**
Paola Dei

Questo numero esce doppio in quanto vengono raccolti contributi riguardanti il progetto E.N.T.R.Y. e Progetti PsicoPedagogici per la scuola

© Copyright Tutti i diritti riservati - All rights reserved
Sono ammesse le riproduzioni di brani delle opere presenti nella rivista nei limiti stabiliti dalla legge 633/1941 sul diritto d'autore, al solo scopo di ricerca, discussione, critica, esclusivamente citando le fonti e il link



La **FIAP (Federazione Italiana delle Associazioni di Psicoterapia)** si propone di riunire le varie Associazioni professionali di metodo che rappresentano i diversi orientamenti esistenti in Italia.

Fondata a Roma nel 1997, ha lo scopo di favorire lo scambio tra i vari metodi di psicoterapia e dunque lo sviluppo, la conoscenza e l'attività della psicoterapia in Italia e in Europa. Ha anche lo scopo di sostenere il ruolo sociale e culturale della psicoterapia.

La FIAP rappresenta la psicoterapia italiana nell'EAP (European Association for Psychotherapy), nella sua qualità di NUO (National Umbrella Organisation) per l'Italia.

La FIAP riunisce la maggior parte delle associazioni di psicoterapia nazionali. Attualmente vi afferiscono, attraverso le sue Associazioni membro, circa 3000 soci, tutti psicologi e psichiatri specializzati in psicoterapia presso le varie Scuole e orientamenti, che svolgono attività come liberi professionisti in ambito privato e all'interno dei servizi pubblici del SSN e dei servizi privati accreditati.

La FIAP rappresenta ormai una realtà consolidata nel panorama della psicoterapia italiana. Fin dalla sua fondazione, fa del dialogo, sia interno tra colleghi che esterno con le istituzioni, il suo punto di forza. Uno degli scopi fondamentali, infatti, è sostenere e creare luoghi e modalità di collaborazione e scambio tra le Associazioni di metodo.

Sostiene e divulga ricerche scientifiche nel settore e promuove scambi scientifici con altre organizzazioni nazionali e internazionali competenti nella psicoterapia e nelle scienze affini.

Nel 2005 la FIAP ha istituito al suo interno la **Commissione delle Riviste Italiane di Psicoterapia**, a cui questa rivista è associata, con lo scopo di favorire la collaborazione scientifica tra le varie Associazioni afferenti alla FIAP, attraverso un collegamento permanente in cui discutere problemi trasversali e condividere progetti per l'avanzamento della clinica e della ricerca.

SITO: www.info.fiap

CONTATTI: presidenza@fiap.info

fiapsegreteria@gmail.com



Educare e prendersi cura: insegnanti, genitori e terapeuti a confronto.

a cura di Francesca Cadeo, Raffaella Picca e SPS – Scuola Prevenzione Salute

*“Se l'essere umano potesse crescere
come cresce un pino o un abete
sentendo tutte le istruzioni del proprio seme,
della propria interiorità,
noi avremmo per le strade dei capolavori ambulanti,
ognuno avrebbe la sua visione del mondo e
il mondo sarebbe ricco di infinite interpretazioni
e questo sarebbe profondamente commovente.
Io auguro veramente che questa umanità
inciampi in un sentimento di libertà e lo esiga
come un affamato è giusto che esiga mangiare,
come un assetato è giusto che esiga di bere”.*

Silvano Agosti

“Che questa umanità inciampi in un sentimento di libertà” dice qualcuno e qualcun altro aggiunge “libertà è partecipazione”. Per noi è la libertà del crescere, dell'emergere, ciascuno secondo la propria individualità con la quale partecipare al mondo collettivo, arricchendone i panorami.

La scuola non può sottrarsi dall'essere lo spazio in cui questo incontro tra individuo, ancora seme, e mondo avviene; un incontro da sostenere, favorire, valorizzare, perché fondante il nostro esistere relazionale. Siamo animali sociali che fanno il loro primo ingresso nella polis valicando la soglia della scuola. La scuola è il tempio in cui si celebrano i primi incontri, in cui si conosce l'altro, in cui si scopre il sé, talenti, risorse, interessi, fatiche, stimoli, scontri, storie, emozioni.

Questa dimensione esplorativa sia in termini individuali che relazionali viene, ahimè, talvolta sopraffatta da urgenze didattiche, valutative, ministeriali.

Con il titolo di questa Monografia “prendersi cura” intendiamo proprio sintetizzare la direzione e finalità del nostro lavoro, ovvero prendersi cura di quel contatto tra un sé che sta cercando di emergere, conoscersi, individuarsi, divenire autentico e un ambiente, fatto di altri sé, alcuni informi altri più strutturati (anche se il contatto plasma, sempre e ovunque, se ci si permette di abitarlo). Il *divenire* è di fatto continuo e inarrestabile, per tutti noi, grandi e piccoli, ma questi ultimi ci confrontano con l'esperienza cangiante, rivoluzionaria, caotica insita nella loro crescita, esponendoci ad un'intensità perturbante, all'incertezza, alla sospensione, alle molteplici possibilità, eccitanti come angoscianti.

Se noi adulti accogliessimo l'*onnipotenzialità* dei nostri figli, studenti, ragazzi che accompagniamo terapeuticamente, non solo come caos da ordinare, regolare, imbrigliare, ma come un'età immensa e infinitamente aperta; se ce ne facessimo contagiare, vivendola come possibilità evolutiva e di sviluppo creativo *apprendere* significherebbe, come affermava Perls “*scoprire che qualcosa è possibile*”.

Educare e prendersi cura:**insegnanti, genitori e terapeuti a confronto.**

a cura di Francesca Cadeo, Raffaella Picca e SPS – Scuola Prevenzione Salute

Apprendoci a quel possibile, non fagocitati dall'ansia dirompente, cambieremmo la scuola? E la scuola cambierebbe i ragazzi e noi con loro?

“Prendersi cura” dei sé e delle loro relazioni è per noi stare in questo contatto aperto al possibile, sostenendo la fatica di affermarsi nei propri bisogni e scontrarsi con la frustrazione di aspettative non realizzabili, valorizzando la diversità individuale come potenziale nutrimento collettivo, e non come confine invalicabile.

Nel nostro lavoro in ogni modo ci proviamo, convinti della necessità di mediare un'integrazione tra possibile e impossibile, tra me e l'altro, tra individuo e ambiente. Il contatto autentico trasforma le parti che lo vivono e lo partecipano.

Le parole *contatto* e *contagio* condividono l'etimologia, derivanti entrambi da *contigere*: “toccare”. Si collocano su di un confine che se spartito osmoticamente porta a cambiamenti e conseguenze plurimi nel sé e nell'ambiente.

Oggi c'è un contagio da evitare e una cura da riportare nella relazione tra me e l'altro, nel rispetto responsabile dei confini reciproci, nella consapevolezza della distanza che ci separa e che ci richiama gli uni agli altri, nell'atto di fiducia, che spalanca ancora una volta a scenari possibili.

Oggi rappresenta un rischio toccare il corpo dell'altro, e come non mai, sentiamo il bisogno di vederlo, ascoltarlo, sfiorarlo, desiderarlo prossimo, preserviamo la relazione approfittando anche beneficamente di strumenti virtuali che avevamo misconosciuto, svuotati di senso e presenza attraverso abusi compulsivi.

Oggi siamo testimoni di un forte desiderio di incontrare l'altro, fantasticato a distanza, di una spinta a muovere nel mondo la nostra unicità e la necessità di adattarci all'ambiente in un sano compromesso, tra responsabilità e libertà dell'esistere. Noi raccogliamo questo tempo come occasione per vivere il nostro incerto e potenzialmente fertile divenire, individuale e relazionale.

Esperire è la porta di un apprendimento esistenziale.

Esperienza e creatività... che ognuno abbia la possibilità di abitare soggettivamente questi due domini per diventare se stesso e partecipare al mondo... e la scuola ne sia la casa.

Si inseriscono in questa prospettiva i contributi che compaiono in questo numero della Rivista e che iniziano con un tentativo di sintesi sulla introduzione nel mondo della Scuola di elementi miranti a sostenere il percorso della crescita emotiva e a prevenire i tanti aspetti del possibile disagio giovanile che potessero accompagnare la funzione educativa del corpo docente e che sono espressione di lavori effettuati nel gruppo di SPS sotto la supervisione del direttore del CSTG, Riccardo Zerbetto, che da decenni si occupa del mondo della scuola. Un impegno coerente e continuativo nelle sue diverse fasi che si è espresso nella organizzazione di convegni e pubblicazioni e di cui si ritiene utile lasciare altre tracce riservate alla raccolta di strumenti legislativi che hanno accompagnato questo percorso ... che pure sembrano richiedere ancora una più organica definizione che verrà delineata in un numero dedicato alla scuola e al COVID, dove verranno affrontate tematiche di grande attualità.

Educare e prendersi cura:**insegnanti, genitori e terapeuti a confronto.**

a cura di Francesca Cadeo, Raffaella Picca e SPS – Scuola Prevenzione Salute

L'approccio terapeutico della Gestalt, teso a sostenere l'emersione del sé più autentico di ognuno, si configura come un contributo complementare a quello didattico. Filippo Petrogalli nel suo articolo *La Gestalt a scuola. A scuola di Gestalt. Forme della relazione educativa nell'era della connettività virtuale* ci descrive un approccio maieutico capace di mettere al centro del processo educativo l'emersione dei talenti individuali, spesso sullo sfondo rispetto a programmi ministeriali così densi e saturi da lasciare poco spazio alle traiettorie evolutive più originali di ogni studente.

Allo stesso tempo però la scuola può costituire lo scenario ideale. Paolo Mottana nel suo *Salvaguardare l'adolescenza* ci introduce ad una riflessione su una scuola che dovrebbe riconvertirsi in *radura*, intesa come luogo di scoperta e di dilatazione dell'esperienza, orizzonte di possibili, luogo generativo e di trasformazione. Radura che è anche l'adolescenza, "una radura che rivela", territorio dell'intensità e della pluralità esperienziale, infinitamente aperta al possibile e dunque *onnipotenziale*.

Donatella De Marinis e Athena Santoro in *L'ansia nelle relazioni genitoriali* affrontano e approfondiscono la difficoltà dei genitori, e in generale degli adulti, di stare con l'imprevisto e l'imprevedibile e con una libertà di scelta che può generare ansia. Per riuscire "a stare con" i nostri figli, ci dicono le autrici, è necessario tornare ad una dimensione dell'"essere" e dello "stare con" l'incertezza costitutiva e ineliminabile della vita stessa.

E quando scopriamo che qualcosa è possibile allora apprendiamo ci dice Perls. Mario Polito in *Per una Psicopedagogia della Gestalt. Apprendimento e insegnamento secondo la Teoria della Gestalt* ci indica la strada di una Psicopedagogia gestaltica, in cui l'apprendimento diventa creazione e i docenti si "prendono cura" della crescita e della formazione degli studenti. In questa prospettiva sono rispettati i bisogni autentici di autorealizzazione di ciascuno e si valorizza l'apprendimento come esperienza e l'esperienza come apprendimento.

Nel suo articolo, rivolto ad insegnanti, educatori ed operatori della scuola dal titolo *La Pedagogia della Gestalt applicata all'insegnamento delle competenze trasversali*, Rita Greta Rombolotti ci descrive un programma di insegnamento delle competenze relazionali sperimentato in un istituto professionale di Milano il cui fondamento teorico è la pedagogia della Gestalt che intende "rendere l'apprendimento un'autentica esperienza di contatto con l'ambiente, con se stessi e con gli altri, al fine di potenziare ed integrare tutte le componenti del nostro Sé".

Di una scuola luogo di incontro, di esperienze, apprendimento e crescita ci raccontano anche Anna Fanetti e Andrea Fianco nel loro articolo *La Gestalt a contatto con il gruppo classe: modelli e tecniche di intervento esperienziale* che, partendo dalla loro esperienza quindicennale, ci illustrano le premesse teoriche di base e il *modus operandi* di interventi svolti in classe con adolescenti e preadolescenti, esperienze relazionali in cui il gruppo è amplificatore e testimone del vissuto individuale.

Della sua esperienza con un gruppo di ragazzi nella conduzione di una radio web ci racconta Daniela Bastianoni nel suo articolo *Fare radio in un'ottica gestaltica: un progetto a sostegno dell'emersione del sé rivolto a ragazzi tra gli 11 e i 18 anni*. L'autrice ci offre una riflessione sulle affinità tra il Counseling – l'Arte dell'Ascolto e l'Arte della Radiofonia e su come fare radio significhi creare un contatto, far "suonare o risuonare" l'animo dell'altro, attraverso un atteggiamento di accoglienza, apertura totale e un ascolto empatico, all'interno di una relazione in cui i protagonisti sono profondamente se stessi.

Educare e prendersi cura:**insegnanti, genitori e terapeuti a confronto.**

a cura di Francesca Cadeo, Raffaella Picca e SPS – Scuola Prevenzione Salute

La nascita di forme di contatto può essere promossa anche in spazi sociali come internet. Sara Calciano nel suo articolo *Le relazioni digitali e la Gestalt: quali possibilità di contatto?* ci mostra come le relazioni virtuali, spesso considerate strategie difensive che rischiano di allontanare dalla possibilità di avere un contatto reale, in realtà, in alcuni casi possono rappresentare una soluzione, in grado di svolgere un'importante funzione di sostegno evolutivo. La rete, infatti, può promuovere la nascita di nuove forme di contatto per quelle persone che, per vari motivi, sono isolate o emarginate e Internet può svolgere un ruolo importante nello sviluppo dell'identità, dal momento che rappresenta uno spazio in cui è possibile sperimentare parti di Sé ed entrare in relazione con gli altri.

In una prospettiva in cui la scuola viene percepita come un'opportunità durante la quale apprendere e rafforzare competenze quali l'assunzione di responsabilità, lavorare in gruppo, comunicare in modo efficace, l'ascolto attivo, si inserisce anche il Progetto E.N.T.R.Y. (European Network of Trainers for Nonviolence and Resilience of Young people) di cui Matteo Covelli ci racconta nel suo articolo *E.N.T.R.Y.: dal confronto europeo al modello di intervento*. La creazione di una rete europea di educazione alla non-violenza ha permesso un reciproco scambio di informazioni e aggiornamento, una condivisione di competenze e l'elaborazione di modelli di formazione in grado di essere diffusi in diversi contesti socio-culturali e mirati a creare una base di confronto permanente in grado di gestire e di programmare interventi concreti nei diversi paesi europei.

Abbiamo inoltre a conclusione un testo di Paola Dei con esperienze pionieristiche nella scuola risalenti agli anni '80-'90, che vengono trasmesse agli allievi del CSTG da oltre un ventennio, dove la Gestalt si presenta come Psico-pedagogia della Gestalt con tecniche e metodologie che all'epoca si rivelarono una vera e propria rivoluzione per la conoscenza di sé e il percorso di consapevolezza uniti all'apprendimento. Ne *Il metodo dei pittori. Gestalt e mappe concettuali*, l'autrice ci apre ad una riflessione sull'efficacia di affrontare il processo educativo con un approccio integrato. Attraverso il metodo dei pittori che abbina esperienze sensoriali, motorie, relazionali e cognitive è così possibile "prendersi cura" delle diverse "individualità" realizzando quella che viene definita Arte dell'Educazione.

Buona lettura!

Scuola Prevenzione e Salute (SPS) nasce dall'incontro di professionisti che condividono esperienze e interessi legati ai processi di sviluppo a livello individuale, familiare e scolastico. SPS intende applicare e diffondere i fondamenti teorici e i modelli applicativi della Gestalt in tutti i contesti educativi ma con particolare attenzione al mondo scuola. L'équipe di SPS è composta da professionisti nella Relazione di aiuto formati presso il Centro Studi Terapia della Gestalt di Milano.

<https://www.cstg.it/sps-scuola-prevenzione-salute/>



Le immagini fanno parte del corredo del gruppo di lavoro di SPS e degli autori di questo numero.



La gestalt a scuola. A scuola di gestalt. Forme della relazione educativa nell'era della connettività virtuale.

di Filippo Petrogalli

Abstract

Abstract: L'intervento della Gestalt in campo scolastico si configura come un contributo complementare a quello didattico: un approccio maieutico capace di mettere al centro del processo educativo l'emersione di talenti individuali, spesso sullo sfondo rispetto a programmi ministeriali densi e saturi. Allo stesso tempo la scuola costituisce lo scenario ideale di un approccio teso a sostenere l'emersione del sé più autentico di ognuno. La cura in Gestalt, più che riferirsi ad un processo di guarigione, ha a che fare col "prendersi cura" dei propri obiettivi, delle proprie intenzioni, per divenire autenticamente se stessi. La Gestalt, come "arte del contatto", costituisce un naturale contrappeso al distanziamento sociale e alla virtualizzazione di relazioni spesso iperconnesse, ma scarsamente presenti. L'auspicio è che la Gestalt trovi a scuola un campo di elezione che faccia da traino ad una sua naturale tendenza ad abitare il campo sociale, oltre i confini più tradizionali degli studi di counseling e psicoterapia.

Abstract: The application of Gestalt principles in schools is intended as a complementary contribution to that of standard schooling: a maieutic approach capable of placing the emergence of individual talents at the centre of the educational process rather than in the background of dense and, frequently, saturated curricula. Schools are the ideal settings for this type of approach which aims to support the development of one's most authentic self. Gestalt therapy, rather than referring to a healing process, has to do with "taking care" of one's goals and intentions, allowing a person to become his or her true self. As an "art of contact," Gestalt acts as a natural counterweight to social distancing and the virtualisation of relationships that often are hyper-connected but scarcely present. The hope is that Gestalt will find a natural habitat in the school that will foster its innate tendency to inhabit the social field, going beyond the more traditional settings of counselling and psychotherapy.

Parole chiave: adolescenza, comunità, contatto, distanza, presenza.

Key words: adolescence, community, contact, distance, presence.

"Che stagione l'adolescenza! Senti di poter esser tutto e ancora non sei nulla e proprio questa è la ragione della tua onnipotenza mentale.

Non hai confini, l'immaginazione può spaziare ovunque".

(Eugenio Scalfari, 2018)

Scuola Prevenzione e Salute

Da alcuni anni è nato all'interno del CSTG (Centro Studi Terapia della Gestalt) un gruppo di psicoterapeuti, counselor e insegnanti che ha rivolto la propria attenzione all'intervento in ambito scolastico. Il gruppo SPS (Scuola Prevenzione e Salute) è composto da professionisti che condividono l'esperienza in campo scolastico, educativo e nella relazione con gli adolescenti maturata in esperienze "di frontiera" quali i CAG (centri di aggregazione giovanile), l'educativa di strada, l'assistenza domiciliare minori, la neuropsichiatria infantile, i servizi di tutela e le comunità per minori non accompagnati, compreso il carcere minorile. Un'altra esperienza fondamentale che molti colleghi del gruppo condividono è quella della psicologia scolastica, convinti che la visione tradizionale che spesso relega l'esperto all'interno degli angusti spazi di uno sportello d'ascolto, possa invece venire estesa alla scuola intesa come comunità interagenti di attori in campo (studenti, insegnanti, genitori, personale non docente). Lo sviluppo di una migliore capacità di contatto fra le diverse componenti di questa comunità è allo stesso tempo strumento e fine ultimo del nostro intervento. Ciò è coerente con l'assunto della Gestalt che la figura, in questo caso lo studente, possa

La gestalt a scuola. A scuola di gestalt.**Forme della relazione educativa nell'era della connettività virtuale.**

di Filippo Petrogalli

trarre forza nel suo emergere da uno sfondo complesso, definendosi nei propri confini in una relazione dialettica con il campo in cui è situata, nel nostro caso la scuola. Lo sfondo (scuola, famiglia, società) sostiene l'emersione di una figura solida e ben definita nei suoi confini. Il nostro intervento quindi è sempre rivolto sia alla figura (gli studenti), che allo sfondo (la scuola come comunità).

Il nostro obiettivo a scuola è di offrire la possibilità di sviluppare un maggiore benessere individuale all'interno del gruppo classe e dell'intero contesto scolastico. Ancora più che al benessere, come gestaltisti miriamo ad offrire occasioni in cui ognuno possa fare esperienza di sé, per sostenerne così l'emersione del potenziale in accordo col celebre aforisma di Lama Gangchen: *"il massimo che tu possa offrire a qualcuno è la possibilità di esprimere il meglio di sé"* (Gangchen, 1991). Spesso ciò corrisponde ad un incremento della soddisfazione, quindi del benessere. Non di rado però la persona che "diventa pienamente se stessa", consapevole di propri bisogni, attitudini, talenti dovrà fare i conti con un ambiente non necessariamente capace di riconoscerla, sostenerla, nutrirla. Per la Gestalt il benessere deriverebbe quindi dalla capacità di ognuno di divenire pienamente se stessi (op. cit. Beisser, 1970). Apparentemente questo obiettivo sembrerebbe coincidere con quello scolastico. Ma è proprio così?

L'emergere del sé a scuola

Cosa significa "essere se stessi"?

Non c'è definizione più chiara di cosa significhi "diventare se stessi" che la riuscitissima sintesi operata dal padre della Gestalt Fritz Perls: *"il sé è la funzione di adattamento creativo al confine di contatto sé - mondo"* (Perls, Hefferline, Goodman, 1951).

Se applichiamo questo concetto al mondo dell'adolescenza potremmo così tradurlo: ognuno, specie in quel periodo della vita in cui emerge la coscienza di sé (il proprio "dasein") è immerso in un continuo scambio fra il proprio mondo interiore (sensazioni, emozioni, sentimenti, pensieri, aspettative, fantasie, intenzioni) e la realtà esteriore che, entrando in contatto con i nostri apparati percettivi, viene metabolizzata facendosi memoria viva, cognizione, senso di sé, valore. La parte della realtà sulla quale non portiamo attenzione è destinata a rarefarsi sullo sfondo.

Diverse persone poste nello stesso ambiente possono, a partire dalle proprie precipue esperienze, convinzioni, vissuti, selezionare della realtà elementi diversi. Le esperienze al confine col mondo esteriore si traducono in memorie e competenze, parte del nostro bagaglio che si modifica e registra incessantemente nel continuo fluire di nuove esperienze. Alcune tendono a confermare, altre a disconfermare le memorie precedenti, in un incessante processo di confronto, verifica e revisione. Riguardo a queste unità di memoria che condensano e conservano informazioni, alcuni autori parlano di "memi" (Dawkins, 1976), altri di "matrici" (Kaes, 2007), altri ancora di "archetipi" (Jung, 1969), archivi immaginali preverbal.

Provando a semplificare all'eccesso una materia allo stesso tempo tanto inerente la natura del uomo, e così difficile da definire, potremmo dire che ogni esperienza che un individuo compie tende a confermare o disconfermare l'immagine di sé che la persona ha fino a quel momento elaborato. Ciò si traduce in percezioni e sensazioni piacevoli o spiacevoli che rimarcano un senso di coerenza, rispecchiamento ed autoefficacia, piuttosto che una

La gestalt a scuola. A scuola di gestalt.**Forme della relazione educativa nell'era della connettività virtuale.**

di Filippo Petrogalli

sensazione di inadeguatezza, fallimento, e necessità di revisione del sé. Allo stesso tempo un'eccessiva inerzia nella coerenza fra le nostre esperienze potrebbe essere fonte di noia anziché di benessere, così come la disconferma e incoerenza fra le stesse potrebbe essere all'origine dell'acquisizione di nuove competenze. Nessuna di queste due derive (conferma di sé o negazione di sé) è per definizione buona a priori. Tutti sentiamo di essere cresciuti sia attraverso esperienze che hanno confermato l'inerzia evolutiva del nostro essere, sia attraverso esperienze che l'hanno negata, tradita, disconfermata; ma che proprio per questo hanno innestato una nuova traiettoria evolutiva nella nostra personalità.

Questa osservazione appare tanto più significativa in relazione a questa generazione di adolescenti "nativi digitali", abituati a rappresentarsi attraverso forme particolarmente stereotipate e ad agognare l'ebbrezza immediata di un "like" ad una propria immagine postata. Nel villaggio globale dei social il rischio della disconferma va minimizzato perché espone alla sua riproducibilità immediata, ad un'eco non arginabile di profilo in profilo. Il rischio della frustrazione viene annientato dalla riproduzione seriale di immagini studiate, ognuna simile alle altre: le stesse labbra corruciate, le stesse pose omologate a dare voce ad una felicità profondamente artefatta. La moltiplicazione delle rappresentazioni di sé per immagini nell'era della riproducibilità con un click ne moltiplica la fruizione potenzialmente a tutta la rete rendendo gli utenti incredibilmente conservativi.

La paura del giudizio dilaga. Giudizi "fake", non suffragati da alcuna prova, incombono. Il confine fra vero e verosimile scompare. Ciò che aveva preconizzato Andy Warhol e la Pop Art viene superato dalla stessa realtà: (prima) la catena di montaggio espressione della rivoluzione industriale riproduce artefatti altrimenti ad appannaggio di pochi, rendendoli economicamente raggiungibili a tutti. Il design dà l'illusione che anche l'oggetto d'arte possa essere replicato all'infinito. Da Warhol fino a Banksy, l'arte si fa critica al discorso artistico stesso, svelando così l'illusorietà del processo di riproduzione. "In futuro ognuno avrà il proprio quarto d'ora di celebrità". Nell'epoca di youtuber, influencer e celebrities iperconnesse Warhol aveva sbagliato semmai per difetto. Basta un click e siamo immediatamente visibili per milioni di fruitori del web. La rappresentazione di sé nell'era della comunicazione globalizzata assomiglia così ad un grande processo di imitazione, in modo da minimizzare i rischi della frustrazione derivante dal giudizio che aleggia su chi non si allinea e ostenta la propria diversità. La tecnologia, e forse anche la biotecnologia, promette di imitare sempre più verosimilmente l'uomo.

Quale margine ha la mia identità per emergere? Quali confini ne segnano le possibili oscillazioni?

Star bene a scuola per divenire se stessi

Essere se stessi. Essere identici. Divenire se stessi. Azzardare le proprie differenze. Ciò richiede la disponibilità a tollerare la frustrazione derivante dalla mancata omologazione, rinunciando ai vantaggi di una facile appartenenza. Il fallimento del proprio bisogno di riconoscimento, dell'uscire dagli schemi con coraggio per ritrovarsi diversi, ma se stessi.

Come gestaltisti sosteniamo l'autoregolazione organismica, ovvero nella tensione che ogni essere ha verso il compimento della propria natura, nella dialettica inesausta fra vitale spinta ad-gressiva (l'istinto primordiale esplorativo), e spinta conservativa (l'istinto di sopravvivenza). Un'inerzia positiva che guida anche il germoglio più fragile nel cercare la

La gestalt a scuola. A scuola di gestalt.**Forme della relazione educativa nell'era della connettività virtuale.**

di Filippo Petrogalli

luce consentendogli di superare ostacoli, mettendo radici capaci nel tempo di sgretolare la roccia più dura.

Che cosa è una persona? È una scatola vuota da riempire di informazioni, programmare, rendere utile; o un progetto in embrione da sostenere nel suo sviluppo, qualsiasi esso sia? Ecco cosa ci guida come educatori (ex-ducere): qualsiasi siano le tue idee, siine consapevole e possibilmente disponibile ad argomentarle. Come la pianticella trova forza nell'affrontare l'ostacolo, l'individuo sviluppa le sue competenze affrontando le difficoltà, conosce così se stesso, misura le proprie acquisizioni specchiandosi nella coscienza di sé, facendo memoria dell'esperienza maturata nei momenti di quiete che favoriscono la sintesi e l'integrazione. Ex-ducere. Non riempire di informazione, ma aiutare a far emergere la propria traiettoria più intima, scevri dai timori in relazione a giudizi e aspettative altrui. Divenire se stessi, così come una rosa non può far altro che sbocciare. Per questo la scuola ha bisogno di sviluppare un discorso innovativo. Per questo la presenza dell'esperto di queste "competenze trasversali" può essere efficace nel coadiuvare il lavoro delle altre figure educative, primo fra tutti l'insegnante che, per sua natura, non può e non deve rinunciare al suo compito di trasmettere nozioni, tecniche, conoscenze.

Personalmente non credo che la scuola possa del tutto rinunciare ad alcuni dei suoi strumenti tradizionali: la lezione frontale, l'asimmetria insegnante-allievo, il passaggio di conoscenze attraverso la metabolizzazione di aspri concetti rimasticati in autonomia durante pomeriggi di faticosa immersione nei libri. È vero però che una società sempre maggiormente complessa e iperspecialistica impone di affiancare a queste metodologie, altre maggiormente esperienziali capaci di sostenere l'emersione delle attitudini più vere ed originali di ognuno.

Fra didattica in presenza e didattica a distanza: quale relazione educativa?

SPS porta la Gestalt all'interno del contesto scolastico. L'obiettivo è di proporre esperienze che siano occasione per sviluppare maggiore consapevolezza di sé.

SPS cerca di offrire occasioni in cui ognuno possa scoprire il proprio modo particolare di emergere al confine di contatto col contesto scolastico, sia che si intervenga con studenti, che con genitori, insegnanti. La comunità scolastica è per noi un organismo complesso la cui immagine di insieme è effetto dell'interazione di tutti gli attori in campo.

Lo sviluppo di incontri in remoto ridefinisce il campo e condiziona significativamente l'esperienza in atto, ma non modifica la nostra modalità di intervento, né la nostra focalizzazione sull'osservazione e il sostegno all'emergere del sé individuale nel gruppo, e dell'immagine di insieme del gruppo stesso.

La scuola il più delle volte ci chiama in causa a partire dall'individuazione di uno specifico bisogno. Ad esempio una classe appare piuttosto conflittuale, disarmonica, con studenti poco disponibili al confronto fra di loro e/o con gli insegnanti. Oppure l'oggetto dell'intervento possono essere tematiche specifiche quali l'affettività, l'emotività, le dipendenze, la sessualità. In alcuni casi a scuola è presente lo sportello d'ascolto che osserva la ricorsività di alcuni eventi all'interno di una classe e per questo suggerisce un intervento sulle dinamiche di gruppo, a sottolineare l'importanza che avrebbe la sistematica presenza dello psicologo scolastico come solo un'opportuna legge potrebbe garantire. Si potrebbe dire che, al di là

La gestalt a scuola. A scuola di gestalt.**Forme della relazione educativa nell'era della connettività virtuale.**

di Filippo Petrogalli

della specificità della richiesta da cui origina il nostro intervento, in ogni caso quello che cercheremo di fare sarà di osservare e sostenere l'emersione della soggettività di ognuno rispetto allo specifico tema in oggetto. Cercheremo anche di osservare e sostenere l'armonia fra le parti in campo, senza negare eventuali conflitti e discrasie, piuttosto cercando di trovarne la "musicalità" all'interno del discorso di cui l'identità del gruppo è espressione. Molte delle attivazioni che noi proponiamo sono semplici esercizi mutuati dalla propedeutica teatrale o da discipline corporee che sostengono la centratura su di sé, quindi lo sviluppo di consapevolezza. Nel numero 3/4 di questa stessa rivista ho descritto diffusamente alcune di queste tecniche (Petrogalli, 2017). Alcune di queste possono adattarsi proficuamente anche alla didattica a distanza. Anzi: pensiamo che proprio quando la didattica è costretta a ridefinirsi in remoto, per non perdere il potenziale umano della relazione educativa, sia ancora più necessario considerare gli aspetti psicologici e le ricadute emotive dell'utilizzo del nuovo canale comunicativo.

Facciamo l'esempio di una delle proposte che spesso facciamo all'interno dei gruppi: l'esercizio della "distanza relazionale". Questa attivazione ha diversi obiettivi tra cui quello di rendere consapevoli i partecipanti circa: i confini della propria area di comfort, le sensazioni che si attivano in noi quando questi confini vengono superati, i bisogni di vicinanza o di distanza, la capacità di fare richieste all'altro in modo da soddisfare questi bisogni. Chiediamo semplicemente ad uno studente di stare in piedi di fronte ad un compagno che si muoverà progressivamente dalla massima distanza verso di lui. Lo studente dirà al compagno di fermarsi alla distanza che riterrà più opportuna. A questo punto inviteremo entrambi a percepire i propri vissuti corporei in relazione al sostare su questo confine di contatto, per poi sostenere i partecipanti a concentrarsi su sensazioni e bisogni che scaturiscano al variare della distanza sia nel senso di una riduzione con relativa invasione del confine, sia di un aumento della distanza e di allentamento del contatto.

Cosa accade quando la necessità di distanziamento sociale impone l'annullamento della presenza dell'altro se non filtrata da uno schermo?

Da un punto di vista tecnico l'esperienza della centratura sui propri vissuti al variare della distanza è comunque evocabile in molti modi: osservando un video, mimando con le mani l'esperienza di avvicinamento/distanziamento, attivando le emozioni accompagnando i partecipanti in una immaginazione guidata. È stupefacente il potere di identificazione che si mette in moto. Basti pensare a ciò che ci succede guardando un thriller in tv. Ma, oltre il vissuto che sapremo attivare con le nostre tecniche, cosa sta succedendo nella vita delle persone cui ci rivolgiamo? Cosa conosciamo dei nostri adattamenti creativi ora che il distanziamento sociale ci impone nuove regole di comportamento? Quanto è consapevole in noi il valore che ha la presenza dei corpi nel contesto educativo o altresì la loro assenza? Cosa cambia quando la comunicazione avviene attraverso uno schermo condividendo vista e udito, ma non tatto, odorato e gusto? Possiamo dare per scontati gli stessi processi di emersione del sé e di apprendimento?

Quanto la scuola si concede di esplorare le modificazioni di questi elementi del campo educativo?

Noi crediamo che sia fondamentale verificare cosa accade agli studenti, ma anche agli insegnanti, al variare della distanza relazionale nel passaggio dell'attività scolastica in remoto; cosa succede nella perdita della relazione con i bidelli del proprio piano, con i compagni

La gestalt a scuola. A scuola di gestalt.**Forme della relazione educativa nell'era della connettività virtuale.**

di Filippo Petrogalli

delle altre classi; che effetti abbia l'estinzione dell'esperienza dell'ingresso a scuola la mattina, della chiacchiera in pausa alla macchinetta del caffè, dell'odore dello spogliatoio della palestra, dell'attesa dell'ultima campanella della giornata.

La modificazione della distanza nella relazione educativa in remoto non è lineare. Non si tratta esclusivamente di un aumento della distanza. Ciò renderebbe l'analisi più semplice. Invece all'aumentare della distanza fisica fra i partecipanti, diminuisce una distanza simbolica data dall'irrompere della scuola nelle case di ogni singolo studente attraverso l'occhio deformante delle videocamere.

L'adolescenza è l'età in cui ci si pone la domanda "chi sono?" Per la prima volta la scelta di come rappresentarsi agli altri diventa significativa. Immaginiamoci poi questa caratteristica dell'adolescenza in quanto tale, moltiplicata esponenzialmente ai tempi della riproduzione delle immagini su Instagram e della ricerca ossessiva di "followers". Non è detto, e non è nemmeno necessariamente opportuno, che uno studente si rappresenti a scuola allo stesso modo che a casa o altrove. Gli adolescenti hanno diritto di sperimentare l'attraversamento del confine simbolico fra il bambino e il proto-adulto, giocando con maschere e travestimenti. L'entrare nello spazio privato della stanza dei ragazzi costringe i giovani a schiacciare la propria rappresentazione di sé in un'immagine monodimensionale che ne tradisce l'ontologica pluralità. Costringe ad essere quello che siamo, non ciò a cui ci proponiamo di tendere. Svilisce nel confronto fra le diverse origini sociali impedendo il riscatto di assumere la forma che si sente intimamente propria, impone deterministicamente di misurarsi con il numero delle connessioni possibili in famiglie in cui ci si contende un portatile in tre, rispetto ad altre in cui ognuno possiede tre devices tutti per sé. Soprattutto annienta il confine fra il mondo privato, spesso sacrale della propria stanza e lo spazio della propria esistenza pubblica, data in pasto ad uno sguardo genitoriale che mette a nudo la fragile identità di chi stia cercando il proprio modo di "essere nel mondo". L'adolescente, costretto a specchiarsi nella propria immagine riflessa dallo schermo a cui è iperconnesso, è forzato a prendersene la responsabilità, negando la verità dell'adolescenza: il continuo fluire della metamorfosi in atto. E il bruco si riconosce indefinitamente come tale rinunciando ad esser farfalla.

Fare comunità a scuola

SPS entra in una scuola a partire dal bisogno avvertito dal committente: quasi sempre un disagio che riguarda gli studenti. Noi sappiamo che il nostro scopo ultimo però sarà quello di cucire le diverse componenti del mondo scolastico coinvolgendo nel tempo anche insegnanti e genitori, sempre molto più restii degli studenti a mettersi in gioco.

È evidente la mutazione antropologica avvenuta in soli vent'anni nel passaggio dalla famiglia patriarcale-normativa, alla famiglia simmetrica-affettiva: prima la famiglia era alleata con la scuola nel dare forma all'esperienza dello studente che andava guidato, corretto, raddrizzato, punito, represso rispetto a spinte autonomistiche mal tollerate; ora la famiglia è alleata col figlio studente che va protetto, accudito, sollevato dall'eccessivo carico di stress, difeso da burberi giudizi degli insegnanti, preservato nell'esercizio di una sensibilità troppo fragile rispetto all'arduo compito scolastico. Si è passati da un estremo all'altro senza fare una sintesi capace di stare in un equilibrio ben espresso dal proverbio cinese che recita "il migliore amico del fiume sono i suoi argini".

La gestalt a scuola. A scuola di gestalt.**Forme della relazione educativa nell'era della connettività virtuale.**

di Filippo Petrogalli

Per noi questo significa sostenere l'incontro fra i vissuti e i bisogni di tutta la popolazione scolastica. Fare incontrare tra di loro le intenzioni di cui gli attori in campo sono portatori, in una relazione dialogica rispettosa dei diversi ruoli. Perché a scuola si impara soprattutto ad essere comunità. La scuola è Scuola di civismo.

Quale esercizio di comunità è possibile nelle lezioni in remoto? Dov'è la macchinetta del caffè davanti alla quale fare quella chiacchiera distratta e casuale che ci sembra insignificante, ma che alimenta il nostro senso di comune appartenenza?

Non vogliamo certo preservare l'identità sclerotizzata di un'istituzione scolastica tradizionale impermeabile al cambiamento, anche nel senso di un passaggio al virtuale e alla didattica a distanza. Ma siamo disposti a indagarne e riconoscerne limiti e potenzialità? Abbiamo riflettuto su come tradurre la relazione educativa in remoto? Su come conservare l'aspetto affettivo dell'incontro adulto-adolescente di modo che continui a veicolare informazioni vive, "modi di essere" e non solo conoscenze tecniche, passioni e non solo nozioni?

Il sostegno allo sviluppo di competenze trasversali, quelle a cui fa riferimento la Comunità Europea citata da Rita Grata Rombolotti in queste pagine, ha a che fare prima di tutto con lo sviluppo di una maggiore consapevolezza di sé e di propri obiettivi autodeterminati. Una consapevolezza incarnata nel proprio corpo: sensazioni, emozioni, e sentimenti; prima ancora che cognizioni, valori e principi astratti.

A partire da un incentivo a mettersi al centro di se stessi, all'autoascolto (per cui possono risultare molto utili tecniche meditative ed esercizi corporei), ognuno diviene consapevole di propri obiettivi, primo passo verso la realizzazione degli stessi.

La depressione del triatleta

Da anni mi occupo di sportelli d'ascolto scolastici in scuole medie superiori, in particolare nei licei. Luoghi attrezzati a supportare lo sviluppo di consapevolezza in una fase della vita particolarmente delicata, caratterizzata da scelte e sperimentazioni di nuove parti del sé; ma anche da coraggio, irriverenza, curiosità che consentono ai ragazzi di essere particolarmente resilienti allo stress. Di rado quindi mi trovo davanti a studenti privi di risorse, la cui sofferenza sia una manifestazione francamente patologica.

Un sedicenne di recente mi ha colpito per il senso di cupezza e di resa incondizionata che esprimeva: occhi bassi, voce atona, spalle ricurve eppure forti e massicce come di chi sia cresciuto facendo abitualmente sport. Mi racconta infatti di avere da poco sospeso gli allenamenti, ma di aver da tempo intrapreso l'attività agonistica come triatleta: bici, corsa e nuoto erano il suo pane; ma l'impegno scolastico sempre più pressante gli imponeva questa rinuncia.

È educativo tutto questo? La sospensione della sua passione educa, "tira fuori" il meglio che questa persona possa dare di sé, o al contrario lo tradisce e ne nega la natura più intima?

L'esperienza di SPS nasce dalle osservazioni di molti di noi gestaltisti che, prima di diventare counselor o terapeuti, siamo stati insegnanti, educatori, e comunque abbiamo attraversato l'esperienza scolastica come studenti, osservandone alcune criticità.

Nell'eterogeneità delle esperienze maturate abbiamo spesso creduto di scorgere una matrice comune nella negazione della natura più intima di sé, di quel germoglio in embrione che cerca di farsi strada fra le rocce, sempre più spesso fra il cemento di sovrastrutture grevi, anche se immateriali ed impalpabili come le piattaforme che consentono

La gestalt a scuola. A scuola di gestalt.**Forme della relazione educativa nell'era della connettività virtuale.**

di Filippo Petrogalli

la didattica a distanza.

La cultura evolve quando è porosa grazie all'innovazione di cui ogni singolo partecipante è portatore (Remotti, 2009). Mai come in questi anni la scuola ha cercato di far fronte alla difficoltà di rispondere agli specifici bisogni di ognuno definendo ogni singola varietà comportamentale con una diversa categoria diagnostica, medicalizzando, spesso patologizzando: BES, ADHD, DSA, ecc. Una tassonomia per ciascuno, manifesta espressione della incapacità di farsi testimoni e complici del processo che conduce ognuno a diventar se stesso, in modo unico e irripetibile. La scuola ha così dovuto integrare altre figure educative utili a sostenere il montare di una complessità sempre più difficile da gestire con le vecchie esauste categorie. Educatori, insegnanti di sostegno, psicologi e quant'altro. La complessità delle manifestazioni è espressione della inadeguatezza di una struttura che cerca continue eccezioni alla norma, anziché rinunciare e liberarsi dalle gabbie di un'astratta normalità inesistente, se non nelle migliaia di diverse declinazioni di cui ognuno è espressione.

In molte scuole è ormai diventata prassi comune: un "bisogno specifico dell'apprendimento" lo si trova sempre. Questo garantisce la possibilità di avere un insegnante di sostegno che aiuti l'intera classe, occupandosi in realtà dei "bisogni speciali" di cui ogni singolo studente è autentico portatore. Non sarebbe più semplice, soprattutto più giusto, invece di creare nuove categorie diagnostiche atte a giustificare l'inadeguatezza di una obsoleta struttura a far fronte ai bisogni emergenti, istituire la presenza a scuola di esperti: psicologi, educatori, counselor, che coadiuvino l'insegnante nel pensare e sviluppare risposte più adeguate a questi bisogni?

Chiunque abbia lavorato anche solo una settimana a scuola lo sa: ogni scuola è una comunità diversa con la propria storia, tradizioni e abitudini. Ma questo forse lo si potrebbe dire anche di un ufficio postale e di qualsiasi luogo di lavoro in cui si incontri quotidianamente un gruppo di persone. La differenza è il prodotto di questo lavoro: a scuola si formano "persone". Ma se la scuola è il luogo dove scoprire talenti chiediamoci come sostenere appropriatamente l'emersione del sé più autentico di ogni ragazzo.

C'è bisogno di un nuovo patto educativo che coinvolga tutti nel passaggio dalla famiglia normativa alla famiglia affettiva, che accompagni l'evoluzione dalla società patriarcale ad un'altra che ancora non abbiamo del tutto capito come sarà. Sicuramente digitale. Non illudiamoci che questa però sia garanzia sufficiente per una scuola davvero "nuova".

La gestalt a scuola. A scuola di gestalt.

Forme della relazione educativa nell'era della connettività virtuale.

di Filippo Petrogalli

Bibliografia

Beisser A. (1970) in Fagan, J., Shepherd, I.L., *Gestalt Therapy Now*, The Gestalt Journal Press, New York

Beneduce R. (1998) *Frontiere dell'identità e della memoria. Etnopsichiatria e migrazioni in un mondo creolo*, Franco Angeli, Milano

Csikszentmihalyi M. (1990) *Flow. The psychology of optimal experience*, Harper&Row, New York

Dawkins C.R. (1976) *The Selfish Gene*, tr.it. *Il gene egoista*, 1979, Arnoldo Mondadori Editore, Milano

Goodman P. (1964) *La gioventù assurda*, Einaudi, Torino

Inghilleri P. (2003) *La "buona vita" Per un uso creativo degli oggetti nella società dell'abbondanza*, Guerini e Associati, Milano

Jung C. G. (1969) *Tipi psicologici*, Bollati Boringhieri, Torino

Kaës R. (2007) *Un singolare plurale*, Borla, Roma

Lama Gangchen (1991) *Autocura I, proposta de um mestre tibetano*, Editora Sherab, San Paolo (Brasile)

Le Breton D. (2016) *Fuggire da sé*, Raffaello Cortina Editore, Milano

Masoni M.V. (2001) *Studiare bene senza averne voglia*, Erickson, Trento

Mazzei S. (2017) *Si salvi chi può*, Istituto Gestalt e Body Work, Cagliari

Perls F. (1947) *Ego, Hunger and Aggression: a Revision of Freud's Theory and Method*, George Allen & Unwin, London

Perls F., Hefferline R., Goodman P. (1951) *Gestalt Therapy: Excitement and Growth in the Human Personality*, Julian Press, New York

Petrogalli F. (2017) *La ritualizzazione dei conflitti in gestalt. Dalla gestione del conflitto alla promozione dell'ad-gressività*, in *Monografie di Gestalt* nr.3/4

Polster E. (1995) *A population of selves*, Jossey Bass inc, S. Francisco

Remotti F. (2009) *Noi, primitivi*, Bollati Boringhieri, Torino

Scalfari E. (2018) <https://scuola.repubblica.it>

Serra M. (2013) *Gli sdraiati*, Feltrinelli, Milano

Steinbeck J. (1939) *Furore*, Bompiani, Milano

Zerbetto R. (1998) *La Gestalt. Terapia della consapevolezza*, Xenia Edizioni, Milano

Note sull'autore

Filippo Petrogalli

Psicologo, Psicoterapeuta della Gestalt e Dottore di ricerca in Scienze della Formazione. Supervisore di progetti educativi di comunità e assistenza domiciliare minori. Psicologo scolastico presso vari istituti superiori dell'area milanese. Da sempre si occupa di tematiche legate all'adolescenza e allo sviluppo del sé.



Salvaguardare l'adolescenza

Paolo Mottana

Abstract

Abstract: L'adolescenza non è solo età della crisi e della disidentità, ma anche territorio della intensità, densità e pluralità dell'esperienza che mai più si ripeterà così. È tempo dell'onnipotenzialità. In questo senso, chiede un'elaborazione che nessuna struttura educativa soffocante e disciplinare può offrire. Essa è forse qualcosa che travalica l'età anagrafica per farsi evento di ogni espansione e desiderio di avventura. In questo senso, reclama di accadere nel mondo reale, a contatto con la vita e non nelle strutture mortifere della scuola.

Abstract: Adolescence is not only an age of crisis and disidentity but also a territory of intensity, density, and a plurality of experience that will never be repeated the same. Thus, it is a time of omnipotentiality. In this sense, it asks for an elaboration that no suffocating and disciplinary educational structure can offer. It is perhaps something that goes beyond the age to become the event of every expansion and desire for adventure. In this sense, it claims to happen in the real world, in contact with life and not in the school's deadly structures.

Parole chiave: adolescenza, desiderio, educazione, James Hillman, mentore, onnipotenzialità, radura.

Key words: adolescence, clearing, desire, education, James Hillman, mentor, omnipotentiality.

Adolescenza come radura

L'adolescenza, come età, come stagione del vivere umano, viene detta soprattutto, e prevalentemente, attraverso formule declinate *al negativo*. Nel senso che sembrerebbe trattarsi di un'età i cui tratti più distintivi risiedano nella *crisi*, nell'*angoscia*, nel *lutto*, nella *separazione*, nella *problematicità*. Non solo, l'adolescenza sarebbe un'età che si definisce essenzialmente per *via negationis*, cioè come fase che si riesce a mettere a fuoco soltanto come non-essere, come mancanza, difettosità o perdita di tratti che caratterizzano le due età che la precedono e seguono, infanzia ed età adulta, queste ultime viceversa tendenzialmente dotate di una propria positività piena, riconoscibile e definita.

La sofferenza in cui versa l'immagine dell'adolescenza, e che probabilmente individua alcuni aspetti della "cultura affettiva" dello sguardo che la assume a oggetto, sembrerebbe il portato di un trattamento discorsivo diffuso soprattutto nell'ambito di discipline quali la psicologia, l'antropologia e la sociologia. È in questi ambiti, non casualmente dominati dal *logos*, che, seppur con significative eccezioni, si è affermato un paradigma di categorizzazione dell'adolescenza come "età di mezzo", come "età critica", come periodo di transizione, inquieto, imperfetto, esacerbato da plurime patologie, e da cui cercare di emanciparsi onde evitare più gravi e interminabili disagi.

Il nostro immaginario dell'adolescenza è fortemente pervaso dalle polluzioni di questo tipo di sguardi che potremmo definire "disciplinari" e che, in effetti, come devono appunto fare le discipline, si preoccupano di *disciplinare* il proprio oggetto, di sottometterlo cioè a un ordine, di qualificarlo secondo parametri, sindromi, sintomi, e di rivelarne da ultimo le vie di possibile rettificazione terapeutica, clinica, rituale o socializzatoria che sia.

Proverò a immaginare diversamente l'adolescenza, indagandone caratteri e regioni forse meno frequentate, ma non meno visibili (o talvolta rese invisibili nel campo ottico della visibilità da altre angolature poste in primo piano). Proverò soprattutto a stanare un'ado-

Salvaguardare l'adolescenza

di Paolo Mottana

lescenza più intima e, allo stesso tempo, distante da quella tenuta di fronte o sotto osservazione in quegli approcci sostenuti da coloro che “si occupano” dell'adolescenza (dove la forma riflessiva maschera forse un'intenzionalità ben più attiva, legata all'etimo del verbo occupare, che significa appunto invadere).

Dunque senza pretesa di invadere, e forse neppure di “farsi invadere”, proverei ad allontanarmi da quelle che definirei delle forme di *oggettivazione* dell'adolescenza, da parte di chi sembrerebbe avere elaborato il proprio distacco da essa, anche grazie ai tagli che sono parte distintiva di ogni trattamento disciplinare e, almeno in prima istanza, proverei a evitare di cadere nella trappola dei “miti identitari” intorno a cui si coagula molta produzione intellettuale sull'adolescenza e sulle sue patologie, vere o presunte che siano.

Nel pensare all'adolescenza, operando una sorta di riduzione fenomenologica, nel ripensare, rivivere, rammemorare, fare riemergere questa parte mai definitivamente sopita e fortemente satura di immagini, mi si offre, debbo dire abbastanza spontaneamente, l'immagine della *radura*. Un'immagine che, a un'ulteriore ispezione, mostra in filigrana aspetti ambivalenti, ma una corrispondenza di associazioni abbastanza feconda ai fini della raffigurazione di un'adolescenza per così dire *in-disciplinata*.

La radura, proprio in quanto spazio intermedio – ma forse sarebbe meglio dire *intermediario* – che sottrae al viluppo problematico e oscuro del bosco, appare come luogo di pacificazione, di compimento. La radura è desiderabile, anzi agognata, e poi rimpianta, proprio perché spazio di un'esperienza peculiare e irriducibile, perché luogo di scoperta e di meraviglia.

La radura, l'adolescenza, è dunque anzitutto questa *apertura*, apertura al senso profondo delle cose: nessuno è tanto vicino e in contatto con le questioni più cruciali dell'esistere – la morte, l'amore, la natura – dell'adolescente. L'adolescente è nella radura, e vede, e in un certo senso è anche travolto da questa apparizione incommensurabile. Ciò che gli appare è denso, complesso, egli conosce la concordia discorde del tutto, e certo vi si sente anche esposto. In tal senso, diventa comprensibile l'oscillazione tra esplorazione-esposizione e segretezza-ritiro che contraddistingue l'adolescenza, essendo tale età a contatto di fenomeni così carichi di interrogativi e così perturbanti. L'adolescenza è età della compresenza, compresenza di estremi, pienezza dell'ambivalenza.

Tutt'altro che segnata dai vuoti, dal caos, da un senso riduttivo di “moratoria”, l'adolescenza è piena, piena in maniera esorbitante.

Tutt'altro che inospitale appare abitabilissima. Abitabile, desiderabile, addirittura una *dimora* dell'essere, ricca, anche per la sua formidabile carica esperienziale, da essere difficilmente, e a prezzo di struggimenti atroci, abbandonabile.

L'adolescente, si dice, è onnipotente, narcisista: l'adolescente, ogni adolescenza, è forse soltanto possibilità indiscriminata, dunque *onnipotenzialità*, non onnipotenza. L'adolescente vorrebbe fare tutto perché *può* fare tutto. Letteralmente.

L'adolescenza – quel tempo di vita che più di ogni altro appare così lento a scorrere, che nel ricordo sovrasta ogni altra età, per misura, qualità, profondità, nel bene e nel male – può forse essere considerata come una “posizione”, una stagione psicoaffettiva. Anzi di più, un'invariante dell'essere: vi sarebbe allora un'adolescenza negli uomini, in molti momenti della vita, ma anche nelle opere, nelle cose, nella natura, nella storia.

L'adolescenza può essere considerata un nucleo esistenziale, un trascendentale, un archetipo.

Salvaguardare l'adolescenza

di Paolo Mottana

Archetipo della soglia, in equilibrio instabile sull'orlo dello smisurato e accesso potenziale alla tastiera infinita dell'esperienza. Mentre ogni altra età, fase, posizione, deve progressivamente censurare i suoi accessi e i suoi "eccessi", riducendo la propria gamma armonica, prima un'ottava, poi un'altra, delle proprie scale musicali, fino spesso a restringersi a poche note ripetute, l'adolescenza è un grande organismo armonico, ancora integro, disponibile, in cui si renderebbe possibile tentare ogni partitura.

Laddove spesso le ideologie *disciplinate* dell'adolescenza, socialmente o psicologicamente o antropologicamente giustificate, ci restituiscono un'adolescenza da abitare con affanno e da cui cercare di svincolarsi al più presto, si può provare a immettere e affiancare quest'altra immagine, quella della "radura che rivela", schiusa sull'*onnipotenzialità*, di un'età immensa e infinitamente aperta. A essa non va davvero stretto il titolo di quel vecchio romanzo di Nanni Balestrini che recitava "Vogliamo tutto".

L'adolescente ha bisogno di un mentore

L'adolescente rischia di essere perduto nella rete opaca degli sguardi che lo prendono di mira dall'interno di paradigmi disciplinari monoorientati. E d'altra parte l'adolescente, proprio per la sua andatura nomade, per la sua apparente inclinazione alla deriva e alla confusione – ma meglio sarebbe dire alla *diffusione* –, appare spesso, agli occhi di un atteggiamento eccessivamente preoccupato – o forse solo intimidito o addirittura sottilmente invidioso – bisognoso di procedure e dispositivi disciplinari, talvolta anche soltanto da dispositivi di osservazione disciplinare; ma tale osservazione è spesso un'osservazione che filtra il vedibile, che vede quello che si attende di vedere, senza disporsi effettivamente all'apparizione di un impreveduto, allo *stupore*.

James Hillman, rovesciando in certo qual modo lo slogan empirista berkleiano "*esse est percipi*" ci ricorda che ciascuno di noi – o meglio la sua profonda "ciascunità" (*eachness*), la sua vocazione nascosta, la sua natura profonda, preda troppo spesso dell'angoscia di esprimersi ("angoscia della bellezza", la chiamava Pagliarani (op. cit., 1985) o della violenza di sguardi che lo vedono altrove da dove si trova o amerebbe trovarsi, gli sguardi di ogni ortopedia camuffata da socializzazione, adattamento, inserimento, integrazione – ha la necessità, all'inizio della sua vita, di "essere visto". Nel senso in cui uno sguardo davvero aperto, disponibile, capace di contenere le proprie proiezioni, uno sguardo intuitivo, penetrante, emozionante, riesce a vedere quel nucleo preziosissimo che spesso è ancora celato, per quanto desideroso di emergere, in fondo a un comportamento aberrante, a una posa incerta, a un atteggiamento sbilenzo, a uno spaesamento, a un'irrequietezza che sconfini anche nel patologico. Un tale sguardo è necessariamente *erotico*, nel senso in cui Eros è un tramite verso l'invisibile che c'è nel visibile. Nel senso in cui c'è una profondità del visibile che richiede un'immaginazione appassionata per poter essere intuita e comunicata.

Un occhio erotico è ben altro da un occhio genitale, l'occhio erotico sa vedere nel profondo, meglio ancora, sa «*innamorarsi della fantasia di un altro*» (J.Hillman, 1996, p. 158). E questa è un'operazione immaginativa, di un'immaginazione incandescente, quella che appartiene al *mentore* (Mottana, 1996 e 2005). Il mentore, l'insegnante, l'allenatore, il prete, chiunque si trovi vicino all'adolescente e sia dotato di quello sguardo, l'"occhio del cuore" lo definisce Hillman, capace di scoprire quella "ciascunità" che è ben altro da ogni meta socialmente condivisa.

Salvaguardare l'adolescenza

di Paolo Mottana

L'adolescente è una superficie che va indagata a partire proprio dalle sue pieghe superficiali, dai suoi tic e dalle sue increspature, dai suoi inconfondibili lati obliqui, che la denunciano, ma non al centro psicosociale, bensì al profilo unico di un destino di cui quelle apparenti tare sono il prezioso contrassegno:

(...) l'immagine che un mentore scorge in un allievo o in un apprendista non è né tutta davanti né quel che è nascosto dietro, non è né un falso sé e neppure uno vero; non esiste alcun me reale se non nella realtà di me nella mia immagine. Il mentore percepisce le pieghe di una complessità, quelle curve dentro/fuori, sotto/sopra dell'implicito che sono la verità dell'immaginazione in ogni sua forma, per cui possiamo ben definire l'immagine: *il come globale del presentarsi di una cosa*. Eccomi, sono qui, proprio davanti ai tuoi occhi. Riesci a leggermi? (J. Hillman, 1996, p. 160).

Occorre un occhio del cuore capace di vedere dei "ciascuni" anche nelle forme più improbabili, occorre un'«arte percettiva della lettura delle immagini» (ibidem, 1996, p. 161).

Poiché un tale sguardo, di cui il nostro tempo, così sprovvisto di figure magistrali, di mentori, mentre è così sovraffollato di specialisti aggrappati con tutte le forze ai propri dispositivi disciplinari e così affannati a voler verificare i propri paradigmi per poterli meglio vendere sul mercato delle idee e delle terapie, è uno sguardo amoroso che "benedice", che *crede*, dà credito, e dunque incoraggia, vivifica. «Vedere è credere, credere in ciò che si vede, e questo fatto conferisce immediatamente il dono della fede alla persona o alla cosa che riceve lo sguardo. Il dono della vista è superiore ai doni dell'introspezione. Poiché tale vista è una benedizione: trasforma» (ibidem, 1996, p. 159).

Un tale sguardo immaginativo, come suggerisce Hillman, richiede pazienza, richiede la metabolizzazione lenta, l'osservazione prolungata e non giudicante che sa attendere che le cose si manifestino, che i segni a prima vista incomprensibili o addirittura preoccupanti si compongano in una forma, e che quella forma, come in un vaso alchemico, raggiunga un suo senso, una sua configurazione simbolica pregnante.

In questo senso l'adolescente, che vive come in pochi altri momenti della vita all'interno dell'*onnipotenzialità* costitutiva che lo contraddistingue l'emergenza faticosa di una *dominante*, è il soggetto che più di ogni altro necessita di questo sguardo erotizzato, di quella immaginazione davvero creatrice che è riposta nella figura enigmatica del mentore, colui che, in virtù di un protratto tirocinio all'osservazione e alla pazienza, e alla liberazione tenacemente perseguita dai fardelli dei costrutti disciplinari, adempie il faticoso compito di liberare, come ogni vero operatore della materia e dello spirito sa, la disposizione profonda inscritta in ogni cosa (P. Mottana, 2002).

Scuola per adolescenti?

La scuola, per via del suo corredo genetico e strutturale, entra fatalmente in rotta di collisione con la forma di vita adolescenziale che qui si è tratteggiata. La scuola è un organismo per sua natura disciplinare, un dispositivo estremamente rigido, nel quale è molto difficile introdurre il terreno di coltura di un riconoscimento profondo, di una pazienza dello sguardo quale si è ipotizzata in queste righe. Talvolta, è vero, anche la scuola può offrire l'opportunità di incontri, umani e culturali, determinanti, orientatori, ma la sua struttura meccanica, il suo mandato sociale, i suoi, seppur in via di disfacimento, fondamenti istituzionali, producono normalizzazione, chiusura, restringimento.

La scuola dovrebbe operare una torsione violenta, dovrebbe sovvertirsi profondamente,

Salvaguardare l'adolescenza

di Paolo Mottana

dovrebbe elaborare a fondo le sue motivazioni implicite ed esplicite per poter assumere le domande complesse che in particolare l'adolescenza manifesta nei suoi confini.

Questa scuola geometrica, kafkiana, livellatrice, procura nella migliore delle ipotesi «*membra artificiali, nasi di cera, occhi occhialuti*», come avrebbe detto Nietzsche (F. Nietzsche, 1981, p. 168). Una scuola che fosse in grado di rivelare, come voleva il grande filosofo tedesco «*qual è il vero senso originario e la materia fondamentale del tuo essere, qualche cosa di assolutamente ineducabile e implasmabile, ma in ogni caso difficilmente accessibile, impacciato, paralizzato*» (ibidem, 1981), una tale scuola è davvero solo un paradosso, o meglio una negazione di quella che conosciamo oggi, nel nostro tempo, nella nostra società.

E tuttavia, la scuola di oggi, a prezzo certo di una destrutturazione formidabile, può lavorare per rimettersi almeno approssimativamente in sintonia con un'adolescenza affamata di *cibo celeste*, e non certo di pietanze preriscaldate, di surgelati sezionati, inscatolati e poi serviti quando siano stati del tutto privati di ogni carica vitale, di carne, di radice.

La scuola dovrebbe riconvertirsi in *radura*, diventare luogo di diradamento e di scoperta, un crogiolo dove impastare i molti linguaggi che davvero possono sollecitare il corpo immateriale dell'adolescente, la sua indecidibile incoerenza statutaria.

Una scuola che diventi orizzonte di possibilità, luogo di dilatazione esperienziale, luogo di incontro con la cultura come «*putrefactio* alchemica (...) come massa di fermentazione» (J. Hillman, 1985, p. 55), luogo generativo e di trasformazione di materie memorabili. La scuola può farsi "crogiolo" del grande deposito dell'immaginario, spazio di poiesi mitica, consentendo di penetrare il tessuto profondo della nostra storia, reinterpretandolo nel cuore e nella carne oltre che nella mente, dramatizzandolo.

Gli adolescenti, che sono alle prese con interrogativi cosmici, sono vicini talvolta ai linguaggi delle teoresi ardite, matematiche e filosofiche, ma soprattutto alle arti simboliche, alla musica, alla poesia e alla danza, che tentano, proprio sfuggendo a ogni astrazione e scissione sterile, la composizione di tutte le separazioni. Occorre a chi educa forse accettare di con-discendere e corrispondere, predisponendo un universo o pluriverso di incontri, di attingimento delle simpatie irriducibili che corrono fra le cose, fra nomi e cose, fra i linguaggi, fra gesti e linguaggi, fra i saperi e il grande giacimento culturale dal quale emergono e rifluiscono.

La scuola deve essere dunque come una grande fonderia, dove trasformare e perfezionare la *materia*, o come una cucina dove mescolare sapori e odori; più che adeguare al quotidiano e ai suoi compiti letterali, deve restituire il rapporto troppo presto interrotto con il circuito dell'invisibile e del meraviglioso che fluisce appena al di sotto o al di là di esso, lavorando con l'immaginazione e le sue forme creatrici, quelle che traducono in opera lo scavo del reale restituendolo nella sua cifra simbolica e non nella sua schedatura desertificante, nella sua tassonomia strumentale.

Occorre una pedagogia del "pieno", come la definisce Bruno Duborgel, «*debordante d'oggetti, d'immagini e di icone, di miti, di leggende, di racconti e di poemi al cui consumo, diletto, alla cui meditazione e produzione occorre trascinare*» (B. Duborgel, 1992, p. 241) l'adolescente. E si deve imparare a "dare forma" all'informe che anela ad emergere, con un lavoro di *rêverie* incessante, paziente, accogliendo generosamente e alimentando un'opera complessa, travagliata, mobilitando i propri nuclei adolescenziali, fertilizzando la materia ancora primaria, assecondando la condizione sonnambolica di chi potrebbe pagare a caro prezzo lo sbaglio di una scelta affrettata, di un orientamento distorto.

Salvaguardare l'adolescenza

di Paolo Mottana

L'adolescenza è un'età simbolica, un nucleo poetico, e anche un momento di transizione, di ferite, di sangue che si versa, di confusione, di sintomi e di entusiasmi furibondi, ma questa sua natura ineliminabile – tutta da riconoscere, nel senso di *ringraziare*, come pensava che si dovesse intendere il conoscere Heidegger, da benedire (perché è un archetipo presente in ogni cosa, il suo sale, la sua carne) – richiede un terremoto nelle nostre credenze dell'educare, e soprattutto dell'istruire, perché spesso le nostre anche buone intenzioni fanno terra bruciata di un *humus* delicato e prezioso, la cui morte è la morte di un bene che travalica ogni singola condizione.

Occorre rispettare il *serio ludere* dell'adolescenza, che fa seguito al reale come gioco dell'infanzia e al reale del reale dell'età adulta.

L'adolescente sta giocando, il-ludendo, e talvolta e-ludendo, o de-ludendo, la cosiddetta realtà, e scatena la nostra rabbia, la nostra invidia, come il nostro desiderio, per questa sua squisita e per certi versi irrinunciabile peculiarità. Egli rappresenta il nucleo ontologico di una "postura ermetica" nel mondo, se con ciò si vuole intendere quel modo di stare fra le cose che si riconosce appartenente a esse e non loro dominatore o loro succube, e che vi ricerca incessantemente legami, analogie, corrispondenze. Egli sta "tra" loro, ma in questo "frammezzo" le sente ancora componibili.

Salvaguardare questo snodo, questo punto di mediazione è fondamentale per ogni pedagogia, per ogni terapia, degli individui e del mondo. L'adolescenza è "ragione poetica", compresenza inestricabile di cognizione ed emozione: è percezione partecipativa, quando ancora non è stata violata e frugata dall'incoscienza pachidermica di qualche abuso adulto, da qualche deiezione criminosa e profitto.

Oltre la scuola

Gli adulti, nella nostra civiltà, pensano e trattano gli adolescenti come inabili, incapaci, non all'altezza della complessità del mondo. Non li vogliono tra i piedi fino a che essi, pur non avendo mai davvero frequentato il mondo e avendo soprattutto immagazzinato informazioni spesso molto frammentarie e impraticabili su di esso, vi entrino penosamente, timorosamente, rigidamente, avendo introiettato solo le dure leggi dell'obbedienza, della minaccia e del controllo. Fino a che, trattenuti in cattività, non perdano ogni possibilità di riabituarsi se non a un ambiente altrettanto protettivo, carcerario e minaccioso.

Perché tutti sappiamo che le scuole, le istituzioni che si occupano dei bambini non sono un eden dove ciascuno possa scoprire se stesso, i propri desideri, le proprie attitudini nella massima libertà, con un aiuto caloroso e attento, con adulti che li aiutino a dare forma alle loro passioni. Non sono dei giardini d'infanzia e dell'adolescenza che possano dare ali ai loro sogni. Sono, invece, luoghi di disciplinamento le cui dure mura e i cui duri banchi hanno di mira l'abituarsi anno dopo anno alle leggi della passività, del premio e della sanzione, della competizione, della minaccia, della dipendenza, della incorporazione di un sapere polverizzato e irricucibile che li renderà incapaci di scoprire le interazioni sistemiche che passano tra i diversi aspetti della vita e la sua conoscenza, che li renderà schiavi di una sanità altrettanto frantumata, di una politica altrettanto separata, di un lavoro spesso incomprensibile alla mercé di leggi che non potranno mai essere scoperte fino in fondo. Che insomma li renderà assoggettati, sudditi. Che ci ha reso assoggettati, sudditi. Almeno in parte.

Salvaguardare l'adolescenza

di Paolo Mottana

Se la *nuce* del vero apprendere che resta è cercare, muoversi, trovare e ritrovare, errare da soli e insieme ad altri e non in competizione eterna, dalle materne all'università fino al mondo del lavoro, non si può imparare in luoghi e spazi che incitano alla guerra del competere e alla gerarchia nella forma e nella concezione: come un'aula arredata da edificio di culto in una simbologia allusiva alle gerarchie materiali e spirituali (*magister et discipulus*); un corridoio a senso unico dei passi perduti; uno slargo che invita a un altro corridoio, poi a una postazione di badanti, laboratori di costrizione posturale e mentale, un ufficio e lo scranno del capo che non è un pastore né una guida ma semplicemente un controllore di procedure.

Fortunatamente non esiste solo la scuola, né esiste solo una scuola o un tipo di insegnanti. Questo lo sappiamo tutti sulla nostra pelle. Tutti, invece, sappiamo per certo di essere stati tenuti ai margini del mondo e di esservi dovuti entrare faticando enormemente a capire cosa volevamo da noi e da esso, a distinguerlo nel mare delle pressioni, delle giuste condotte e di quelle sbagliate predicate o prescritte, dalla legge del lavoro e del guadagno, della coppia e della famiglia, del maschile e del femminile, ecc.

Gli adolescenti meritano di meglio, di più e, soprattutto, qualcosa che venga veramente incontro a ciò che essi sono: non dei paria, non degli esseri incompleti, non dei mancanti, non degli inabili. Al contrario, occorre riconoscere il loro essere soggetti a pieno titolo, esseri pieni, ricchi, consistenti che hanno il diritto di esprimersi, di chiedere, di cercare nel vasto e inesauribile paesaggio del mondo, con i loro percorsi, le loro strade, le loro possibilità, aderendo ai loro desideri, ai loro interessi, alle loro volontà, e non alla via a senso unico che un sistema di potere preoccupato solo della sua sopravvivenza e dei suoi profitti ha predisposto per loro. E per noi tutti.

Quello che accade a loro, è ben noto infatti (e se non lo è, denunciandolo), ci riguarda tutti. Loro sono la *mise en abyme* del futuro che noi incarniamo. Sono l'esperimento in miniatura della repressione, della castrazione e dell'assoggettamento che poi, una volta *cresciuti*, si dovrà incarnare e sopportare. Che noi tutti, chi più chi meno, a seconda delle circostanze, abbiamo poi dovuto mettere in scena, a profitto e come diretta conseguenza di quel lungo e non richiesto internamento.

Gli adolescenti sanno sopportare molto. Noi siamo esseri resistenti. Sopportiamo molto. Sappiamo sfruttare gli interstizi, riempire con un mazzo di fiori l'atmosfera funesta di una cella o di un cubicolo condizionato che chiamiamo ufficio. Essi sono ancora plastici, sanno cercare linee di fuga anche in un campo di concentramento, ma intanto gli orari, gli spazi, i gesti programmati, l'obbedienza, li plasmano, e non li fanno divenire ciò che sono intimamente, come dovrebbe essere diritto di tutti che fosse, li fanno piuttosto divenire ciò che il sistema vuole, involucri di pulsioni inibite, di possibilità ostacolate, di talenti inceppati, di volontà inascoltate, di singolarità poste a tacere, insomma perfetti sudditi addestrati alla frustrazione, alla legge dell'accontentarsi, alla perniciosissima legge del rinvio.

La legge del rinvio, uno dei più sfruttati incentivi motivazionali nonostante la palese bugia inscritta in esso: state preparandovi al futuro, state ponendo le basi per un radioso compimento e così via. L'inganno più terribile, quello che ha già derubato noi e deruba ancora loro del tempo, del piacere, del possibile e dell'opportuno qui e ora.

Basta a tutto questo. Vogliamo un'esperienza attuale, immediata, che fecondi il futuro, non che faccia di esso un utopico e bugiardo luogo di ricompense per il patimento

**Salvaguardare l'adolescenza**

di Paolo Mottana

subito all'oscuro di esso. Di ricompense che saranno sempre disattese poiché la legge del rinvio proietta sempre in avanti il suo impossibile soddisfacimento fino a renderlo un'ipotesi, un miraggio.

Polpa di vita ora invece, esperienza autentica, che costringa a esserci, pienamente, nervi, carne, sensi, testa, cuore, pancia. Non vogliamo più sentire parlare di apprendimenti cognitivi, motori, pratici, teorici. Occorrono esperienze, attività, situazioni che chiamino in causa, come lo fa ogni situazione *reale* e non fittizia, tutto questo insieme. Non segmenti di vita, ma scene e trame molteplici e ricche di molte più dimensioni: situazioni di vita. Certo anche il gioco, l'arte, la visione e la lettura sono possibili esperienze di vita, ma solo quando sono in grado davvero di toccarci, di appassionarci, di essere iscritte in un bandolo di cui riconosciamo il senso e non solo l'obbligo inspiegato. Quando vi partecipiamo interi.

Basta con l'obbligo, con il sacrificio e con la sottomissione, ogni fatica deve contenere in sé la sua ricompensa, deve essere l'anello di un tracciato di cui si coronano in tempi brevi continue tappe di soddisfacimento. Nessun rinvio a data da destinarsi, solo a data destinata, presagita, desiderata.

Non perdoneremo più che sia rubato il tempo e la vita ai nostri adolescenti, a noi tutti. Dobbiamo pretendere, per loro e per noi, molto di più, più intensità, più consistenza, più densità, più qualità, più vicinanza al desiderio, alle speranze, alle autentiche capacità. Dobbiamo rivendicare il diritto fondamentale di chiunque abiti questa terra di essere entusiasti, meravigliati, risvegliati, coinvolti, resi protagonisti.

Solo un'immissione in esperienze di profilo vasto, complesse, vitali, coinvolgenti, può fare questo, non i compiti, gli esami, i laboratori e le interrogazioni.

Salvaguardare l'adolescenza

di Paolo Mottana

Bibliografia

Duborgel B. (1992) *Imaginaire et pédagogie*, Privat, Toulouse Cedex

Hillman J. (1975) *Loose Ends*, tr.it. *Trame perdute*, Cortina, Milano, 1985

Hillman J. (1979) *Puer papers*, tr.it. *Saggi sul Puer*, Cortina, Milano, 1988

Hillman J. (1996) *The Soul's Code*, tr.it. *Il codice dell'anima*, Adelphi, Milano, 1997

Moore T. (1979) *Artemis and the Puer*, in J. Hillman (ed.), *Puer papers*, Spring Publications, University of Dallas

Mottana P. (a cura di) (1996) *Il mentore come antimaestro*, CLUEB, Bologna

Mottana P. (2002) *L'opera dello sguardo. Braci di pedagogia immaginale*, Moretti e Vitali, Bergamo

Mottana P. (2011) *Piccolo manuale di controeducazione*, Mimesis, Milano

Mottana P. (2015) *La gaia educazione*, Mimesis, Milano

Mottana P., Campagnoli G. (2017) *La città educante. Manifesto dell'educazione diffusa*, Asterios, Trieste

Nietzsche F. (1873-1876) *Unzeitgemässe Betrachtungen*, tr.it. *Considerazioni inattuali*, Einaudi, Torino, 1981

Pagliarani G. (1985) *Il coraggio di Venere*, Cortina, Milano

von Franz M.L. (1970) *Puer aeternus*, tr.it. *L'eterno fanciullo. L'archetipo del Puer Aeternus*, Red, Como, 1989

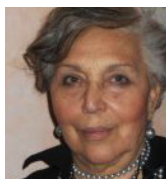
Note sull'autore

Paolo Mottana

È professore ordinario di filosofia dell'educazione e pratiche immaginali presso l'Università di Milano Bicocca. Ha insegnato filosofia immaginale e didattica artistica all'Accademia di Brera e da anni si occupa dei rapporti tra immaginario, filosofia ed educazione. Ha fondato il Gruppo di ricerca immaginale presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Milano Bicocca e presiede l'Associazione Istituto di Ricerche Immaginali e Simboliche (IRIS). Ha un sito nel quale sviluppa una politica culturale all'insegna dell'affermazione vitale dei soggetti in formazione e in conflitto con le pratiche di disciplinamento diffuse nelle agenzie di formazione istituzionali. Dirige un Master universitario presso l'Università di Milano Bicocca dal titolo "Culture simboliche per le professioni dell'arte, dell'educazione e della cura".

Tra le sue pubblicazioni: *Formazione e affetti* (Armando, 1993); *Il mentore come antimaestro* (a cura di, CLUEB 1996); *Miti d'oggi nell'educazione. E opportune contromisure* (Angeli 2000); *L'opera dello sguardo* (Moretti e Vitali, 2002); *La visione smeraldina. Introduzione alla pedagogia immaginale* (Mimesis, 2004); *Antipedagogie del piacere: Sade e Fourier e altri erotismi* (Angeli, 2008); *L'arte che non muore. L'immaginale contemporaneo* (Mimesis, 2010); *Piccolo manuale di controeducazione*, (Mimesis, 2012); *Cattivi maestri. La controeducazione di René Schérer, Raoul Vaneigem, Hakim Bey*, (Castelvecchi, 2014); *La gaia educazione*, (Mimesis, 2015); *La città educante. Manifesto dell'educazione diffusa*, (Asterios, 2017, con G.Campagnoli); *Elogio delle voluttà. Per una gaia educazione sessuale*, Mimesis, 2019; *Cauda pavonis. Trasmutazioni per opera dell'arte simbolica*, (Mimesis, 2020)





L'ansia nelle relazioni genitoriali

Donatella De Marinis, Athena Santoro

Abstract

Abstract: Questo articolo nasce da alcune riflessioni che Donatella De Marinis ha fatto negli anni, ragionando su quanto ha avuto modo di vedere attraverso la sua esperienza clinica e di vita; è stato integrato sul finale da uno scambio con Athena Santoro sui modi di concepire la genitorialità oggi e, in particolare, al tempo della pandemia del Covid-19. L'ansia viene descritta come fenomeno che sovente contraddistingue i comportamenti delle figure genitoriali nel confrontarsi con il loro ruolo nell'incertezza dell'epoca post-moderna in cui viviamo. A fronte dell'allontanamento dalle tradizioni e dalle basi istintuali, il movimento verso una maggiore scientificità e una più ampia offerta di proposte per i figli è descritto come un palliativo o un tentativo fallimentare di fronteggiare tale ansia. L'indicazione è di tornare ad una dimensione dell'"essere" e dello "stare con" l'incertezza costitutiva e ineliminabile della vita stessa, per riuscire a "starci con" i nostri figli.

Abstract: In this article, Donatella De Marinis shares some of her reflections based on what she has experienced in her professional and personal life over the years; it is integrated by Athena Santoro's contribution on ways of conceiving parenting today and, in particular, at the time of the Covid-19 pandemic. Anxiety is described as a phenomenon that often distinguishes parental figures' behaviors in confronting their role in the uncertainty of the post-modern era in which we live. In the face of the departure from traditions and instinctual foundations, the movement towards greater science and a wider offer of children's proposals is described as a palliative or a failed attempt to deal with this anxiety. The indication is to return to a dimension of "being" and "being with" the constitutive and unavoidable uncertainty of life itself, to be able to "stay with" our children.

Parole chiave: ansia, Covid-19, figli, genitorialità, incertezza.

Key words: anxiety, children, Covid-19, parenting, uncertainty.

È noto ai gestaltisti che, per Perls, l'ansia non è altro che una eccitazione, un'energia percepita che, non avendo ancora trovato la sua direzionalità, rimarrebbe imprigionata nel corpo senza la possibilità di una sana scarica ad-gressiva.

Questa energia non può mancare in ogni relazione significativa: è espressa nella tensione verso l'altro, nel desiderio di uscire dai confini della soggettività per entrare in quelli dell'intersoggettività per creare con un altro da noi qualcosa di durevole ed è indirizzata verso la costruzione di un rapporto solido e responsabile che, nel caso della genitorialità in modo peculiare, non avrà mai termine. Se questa costruzione non è facile quando l'altro da noi è un adulto – un pari grado che conosciamo ed abbiamo scelto, la cui responsabilità nella relazione si accompagna alla nostra –, la difficoltà può essere enormemente amplificata per le caratteristiche distintive della relazione genitore-figlio.

Questa è una relazione che nasce da un tempo di attesa che è di per sé incerto, in cui un figlio è un altro ancora estraneo, solitamente molto desiderato e altrettanto misterioso; anche una volta venuto al mondo, è completamente dipendente da noi e lo rimarrà per non poco tempo: ciò ci può far ben capire come nella nostra funzione di futuri genitori diveniamo coscienti di un immenso potere ed altrettanta immensa responsabilità. Possiamo quindi immaginare quanta di questa energia nasca dentro di noi all'annuncio che saremo genitori, ma quanta poca consapevolezza della direzione da dargli possiamo trovarci ad avere.

L'insicurezza, o l'inconsapevolezza dei nostri futuri compiti e del come svolgerli, da una parte è certamente espressione di caratteristiche personali, dall'altra poggia con altrettanta veridicità sull'incertezza presente di quale sia il modello educativo migliore cui rifarsi

L'ansia nelle relazioni genitoriali

Donatella De Marinis, Athena Santoro

nella attuale società, ricca di possibilità, ma altrettanto carente di certezze.

Citando liberamente dal testo *L'insicurezza. La paura di vivere nel nostro tempo* di Marina Valcarenghi: «fino alla metà del secolo scorso la sicurezza della vita quotidiana poggiava sulla rocciosa stabilità del sistema sociale: lo schema di vita era dato fin dalla nascita ed erano anche fornite le istruzioni per l'adattamento, gli uomini e le donne avevano compiti diversi e li svolgevano dopo averli interiorizzati nel corso dell'educazione. Nel Novecento i movimenti operaio, femminile e di liberazioni nazionali hanno portato con sé trasformazioni culturali definitive. L'avvento contemporaneo dell'era elettronico-informatica ha significativamente accentuato e velocizzato tali cambiamenti, amplificando sicuramente le possibilità quanto il disorientamento nelle modalità di relazione e di comunicazione e amplificando viepiù la crisi dell'assetto sociale» (Valcarenghi, 2005). Scriveva inoltre Fernando Pessoa:

La generazione cui appartengo ha trovato un mondo privo di certezze per chi possieda cuore e cervello. Il lavoro di distruzione delle generazioni precedenti aveva prodotto come risultato che il mondo nel quale nascemmo era privo per noi di sicurezza sul piano religioso, di sostegno sul piano morale, di stabilità politica (Pessoa, 1986, p. 225).

Il progresso e l'evoluzione sociale dell'epoca post-moderna, pur donandoci maggiori opzioni identitarie, ci hanno allontanato dalla rassicurante certezza di un'identità unica – rigida, ma allo stesso tempo solida e codificata – per gettarci nel campo delle infinite possibilità non sempre facilmente integrabili le une con le altre. Questa rivoluzione non violenta, ma altrettanto destabilizzante, è tuttora in atto nel nostro momento sociale: siamo in grado di sentirne gli effetti nella costruzione della nostra identità e, in modo ancor più ansiogeno, quando siamo chiamati alla co-costruzione dell'identità dei nostri figli, un importantissimo compito da re-inventare. La libertà di scelta è di per sé sicuramente positiva, ma il dubbio e l'incertezza che essa comporta, se non sufficientemente sostenuti, possono sfociare in ansia e panico. La diffusione di questi sintomi ai nostri tempi ci permette di definirli come una vera e propria sofferenza esistenziale.

Altro elemento minante nella e della funzione genitoriale è l'allontanamento progressivo dalle basi istintuali, spesso considerate troppo animalesche nell'era tecnologica ed elettronica: esse davano in realtà una linea di direzione all'eccitazione ansiosa dei comportamenti genitoriali, che ora di frequente si perdono in ricerche di soluzioni credute più razionali e/o scientifiche. Spesso tali ricerche più che nell'esperienza di vita vengono fatte, con la copertura di una maggiore scientificità, su testi che talvolta non fanno altro che confondere maggiormente in quanto sostengono ipotesi eguali e contrarie.

Sempre meno le esperienze umane vengono vissute come rassicurazioni a cui rivolgersi e sempre più internet diventa il miglior consigliere. I nonni sovente sono ritenuti obsoleti nel porgere la propria esperienza, ridotti a funzioni di baby-sitter senza facoltà di giudizio in quanto superati e sempre più i giovani genitori si dibattono in ricerche di sicurezze che si posano maggiormente su una medicalizzazione della cura, piuttosto che sulla vera osservazione della singolarità del proprio bambino.

Se noi stessi ci dibattiamo confusi nella nostra identità genitoriale e nella difficoltà di coniugarla con le altre parti identitarie di coniugi, individui, lavoratori, come potrebbero i nostri figli – spugne indiscusse delle nostre emozioni genitoriali – non percepirla e farla proprie? Quando un'identità non trova sufficiente sicurezza in se stessa, ecco che nuo-

L'ansia nelle relazioni genitoriali

Donatella De Marinis, Athena Santoro

vamente si rivolge a una richiesta sociale dove trova risposte sempre più tecnologiche e, nonostante la tanto sbandierata libertà, sempre meno rispondenti ai bisogni psicologici individuali. È questo il caso, ad esempio, di tutto il filone dell'ostetricia che ha portato – e porta talvolta tuttora – a un abuso di parti pilotati e cesarei predefiniti, così come al fiorire sempre più diffuso di diagnosi di Disturbi Specifici dell'Apprendimento fra i bambini in età scolare o all'etichettare come “border” adolescenti che esprimono semplicemente la normale difficoltà del loro divenire adulti. Senza negare l'importanza dell'evoluzione in campo medico, esami e valutazioni frequenti assumono i vissuti fortemente ansiogeni della futura madre o dei genitori e, contemporaneamente, diventano le vere sicurezze su cui basarsi. La “problematicità” – tra virgolette – di un figlio evoca la nostra colpa e la nostra incapacità ed eccoci a vivere in questo modo i suoi momenti di cambiamento e le eventuali difficoltà della sua crescita, piuttosto che dare loro un ascolto più attento e profondo. Ma come possiamo farlo se già in noi la difficoltà a stare con l'imprevisto e l'imprevedibile è diventato un problema?

Certamente se non abbiamo sicurezze in noi e nelle nostre capacità relazionali, sempre meno ne avremo da passare ai nostri figli. Ecco, quindi, che questa insicurezza ansiosa sulla nostra stessa identità genitoriale ci fa pensare che educazione voglia dire offrire maggiori possibilità ai bambini, nel senso di dare loro più giochi e più attività, spesso senza la possibilità reale o emotiva di accompagnarli davvero in queste esperienze, elaborando con loro i dati che l'esperienza stessa offre.

La sicurezza passa dall'essere, al fare e al sapere. Ci si ritrova così davanti dei figli saputelli, ma emotivamente fragili, che hanno molte informazioni sulla vita e sulle emozioni, ma fortemente mancanti della capacità di saperle gestire e sostenere. Loro come noi, anche se per vie diverse, hanno difficoltà ad accettare la vita come un luogo dove l'incertezza e il rischio sono costantemente presenti e ineliminabili, e noi contribuiamo a non aiutarli in questo processo, allontanando il più possibile da loro le difficoltà perché la loro tranquillità seda la nostra ansia.

Nel periodo di chiusura e pubblicazione di questa Monografia, durante l'emergenza sanitaria dovuta alla pandemia del Covid-19, l'incertezza e l'instabilità che caratterizzano la nostra epoca si trovano a vivere un momento emblematico e apicale. Il pericolo invisibile costituito dal virus sta accomunando tutti gli esseri umani, nessuno escluso nel mondo, ponendoci in modo ineludibile di fronte alle nostre precarietà e vulnerabilità: volenti o nolenti, ci troviamo a dover gestire il contatto con quel rischio che solitamente evitiamo per noi stessi e per i nostri figli. A causa dell'isolamento, siamo chiamati, inoltre, ad adempiere i nostri compiti di genitori in tempi e spazi dai confini più labili del consueto: la frenesia della routine ha lasciato il posto a una lentezza imposta, la casa è terreno di convivenza costante e forzata, i figli di ogni età sono presenti ininterrottamente con le loro esigenze senza possibilità di deroga ad altri.

Il bisogno di controllo è accentuato e destinato a rimanere insoddisfatto sia nel sapere che nel fare: proviamo a trovare soluzioni appellandoci alla scienza, che tuttavia ci lascia altrettanto sospesi, non potendo dare risposte immediate a domande nuove e basandosi, per sua natura su ipotesi che richiedono del tempo per poter essere verificate; proviamo ad agire, sull'onda della preoccupazione che i nostri figli possano stare bene nonostante tutto, trovandoci a scegliere da una parte comportamenti di estremo rigore verso le regole con

L'ansia nelle relazioni genitoriali

Donatella De Marinis, Athena Santoro

un conseguente rischio di infantilizzazione rispetto alle autonomie già acquisite, dall'altra un eccessivo permissivismo che impone a volte una loro adultizzazione nei termini di una precoce auto-regolazione senza adeguato sostegno (si veda ad esempio il crescente abuso dei dispositivi tecnologici).

In questo clima di estrema insicurezza ambientale e perdita di quella "normalità" su cui basiamo le nostre vite in modo spesso illusorio, la pandemia può diventare allora una occasione ideale per sperimentarci in modo differente e sostenere nella stessa sperimentazione i nostri figli. Percepire la nostra ansia in questo momento può essere il modo di familiarizzare con essa, "starci" senza evitare, darle il modo di incanalarsi e scaricarsi, per vivere l'esperienza attuale con la giusta eccitazione e ad-gressività. Nello stare con la nostra difficoltà possiamo trovare la possibilità di starci anche con i nostri figli, assimilando per loro e con loro quanto sta succedendo. Viversi in questa possibilità ci dà già di per sé più respiro, la sensazione di essere attivi e respon-abili, seppur nel contatto con un ambiente sconosciuto e potenzialmente pericoloso.

Non ci sono facili ricette, ma una direzione sì: quella volta all'acquisire una capacità progressiva di fare attenzione a ciò che è più profondamente congiunto al benessere del suo esistere, legato a una istintualità che sicuramente va contenuta, ma anche assecondata come la parte più vitale dell'uomo. Lo sottolineava anche Perls nella spinta a "tornare ad essere perfetti animali", confidando che non solo nella razionalità e nel progresso scientifico risiedono la nostra grandezza e il nostro benessere. Certamente anche in quelli si esprime l'innegabile cammino dell'uomo verso la propria evoluzione, ma questa non avviene se perdiamo il contatto con le basi fisiologiche, istintuali ed emozionali della nostra realtà umana e questo soprattutto nel campo dove più si esprime la vita, cioè laddove siamo noi gli artefici stessi della sua creazione.

Bibliografia

Perls F., Hefferline R., Goodman P. (1951) *Gestalt Therapy. Excitement and Growth in the Human Personality*, tr. it. *Teoria e pratica della terapia della Gestalt. Vitalità e accrescimento nella personalità umana*, Astrolabio, Roma, 1997

Pessoa F. (1982) *Livro do Desassossego*, tr. it. *Il libro dell'inquietudine*, Feltrinelli, Milano, 1986

Valcarengi M. (2005) *L'insicurezza. La paura di vivere nel nostro tempo*, Paravia Bruno Mondadori Editore, Milano

Note sull'autore**Donatella de Marinis**

Psicologa, Psicoterapeuta, Didatta, supervisore della Gestalt riconosciuta dalla Federazione Italiana Scuole Istituti di Gestalt e Co-Direttore del Centro Studi Terapia della Gestalt, sede di Milano. Rappresentante Legale dello Studio Associato Metafora presso il quale svolge attività professionale come psicologa e psicoterapeuta. Gestalt Trainer Internazionale di P.N.L., Terapeuta riconosciuta EMDR.

Athena Santoro

Psicologa e Psicoterapeuta formata presso il CSTG, fa parte del gruppo Scuola Prevenzione e Salute (SPS) dalla sua costituzione. Oltre a svolgere attività clinica ed essere specializzata in psicotraumatologia e EMDR, lavora da più di dieci anni in ambito scolastico, dove conduce Sportelli d'ascolto per Istituti Comprensivi del Comune di Milano rivolti al sostegno di alunni, genitori, docenti e percorsi di formazione con gruppi classe e gruppi docenti.





Per una psicopedagogia della Gestalt.

Apprendimento e insegnamento secondo la teoria della Gestalt.

Mario Polito

Abstract

Abstract: La domanda centrale di questo saggio è se sia possibile costruire una Psicopedagogia gestaltica. La risposta è sì. È possibile. È possibile sia teoricamente che praticamente. La Teoria della Gestalt offre molti concetti utili per migliorare la relazione educativa e l'attività didattica, per arricchire la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento. Alcuni concetti, come la teoria del campo, la valorizzazione dell'esperienza di contatto in classe, l'autoregolazione organismica, le leggi gestaltiste della percezione, arricchiscono la pedagogia tradizionale e le danno nuova linfa. Ne emerge una valorizzazione dell'esperienza di apprendimento che è intesa come continua ricostruzione di insight personali e di condivisione sociale. L'apprendimento diventa creazione e non accumulazione. I docenti si trasformano: non sono più intesi come agenti di trasmissione delle informazioni, ma diventano persone che si prendono cura della crescita e della formazione degli studenti, stabilendo una relazione personale e autentica.

Abstract: The central question of this essay is whether it is possible to develop a Gestalt Psychopedagogy. The answer is yes. It is possible. It is possible both theoretically and practically. Gestalt theory offers many useful concepts to improve the educational relationship and the teaching activity, as well as to enrich teaching and learning quality. Some of those such as field theory, the enhancement of contact experience in the classroom, the organismic self-regulation, and the Gestalt laws of perception enrich traditional pedagogy and give it a new life. The result is an enhancement of the learning experience, intended as a continuous reconstruction of personal insight and social sharing. Learning becomes a creation and not an accumulation. Teachers are transformed: they are no longer designated for transmitting mere information, but become people who take care of the growth and training of students, establishing a personal and authentic relationship.

Parole chiave: didattica, pedagogia, psicologia, scuola, teoria.

Key words: pedagogy, psychology, school, teaching methods, theory.

Introduzione

Vorrei iniziare con questa riflessione di Perls: «Una frase correttamente masticata ed assimilata ha maggior valore di un intero libro che sia stato solamente introiettato». (Perls tr.it. 1995, p. 211). Questa considerazione vale sia per la psicoterapia ma anche per la pedagogia e didattica, orientata gestalticamente. Ma per raggiungere questo scopo è necessaria una teoria. Una teoria psicopedagogica della Gestalt.

Ci vuole una buona teoria per rinnovare la scuola. «Non c'è niente di più pratico di una teoria» diceva Kurt Lewin (Lewin, tr.it. 1965). Per far rifiorire la scuola e la voglia di conoscenza abbiamo bisogno di una teoria coerente sia della didattica che della relazione educativa.

In questo articolo desidero presentare le indicazioni teoriche e pratiche offerte dalla Teoria della Gestalt. Essa, a mio parere, può spazzare via la noia e il disinteresse di molti studenti e la fatica e il disorientamento di molti insegnanti. Può dare alla didattica nuovi stimoli per risvegliare la voglia di imparare. Può creare relazioni educative autentiche in modo che la scuola diventi un vero incontro: un luogo di incontri importanti e fondamentali per la propria crescita.

Cosa è la Teoria della Gestalt?

Precisiamo subito i termini.

La Teoria della Gestalt si differenzia sia dalla Psicologia della Gestalt sia dalla Psicoterapia della Gestalt. Tuttavia, è in debito con tutte le ricerche che in qualunque settore hanno utilizzato una impostazione gestaltista.

Per una psicopedagogia della Gestalt.**Apprendimento e insegnamento secondo la teoria della Gestalt.**

Mario Polito

La Teoria della Gestalt è il luogo di convergenza di numerose ricerche svolte in molti settori a partire dagli inizi del 1900. I settori più fertili di ricerche sono stati la psicologia della percezione, la dinamica di gruppo e la psicoterapia. Sono settori differenti, ma tutti animati da un'impostazione che si è rivelata feconda di suggerimenti. Ecco alcuni contributi: la Teoria del Campo Organismo-Ambiente; l'apprendimento come adattamento creativo; l'apprendimento e l'insegnamento come esperienze di contatto; la dinamica di gruppo secondo la Teoria del Campo di K. Lewin; le leggi dell'organizzazione gestaltica (l'effetto figura-sfondo, in particolare l'effetto di contrasto figura-sfondo, la tendenza al completamento, la buona forma, la gravidanza); la ristrutturazione ed il problem solving; l'insight; il pensiero produttivo (Wertheimer), la memoria come riorganizzazione (G. Katona).

Grazie a tale ventaglio di concetti e di indicazioni pratiche, la Teoria della Gestalt può offrire una visione globale e un metodo efficace per affrontare sia i problemi dell'apprendimento che quelli della relazione interpersonale tra insegnanti e studenti. Essa presenta un modello molto ampio, che è capace di valorizzare l'intreccio di tutti i fattori che intervengono nell'esperienza di apprendimento.

Vi sono molti libri sulla didattica, ma sono costruiti in modo frammentato: vi sono libri sulla motivazione, libri sulla dinamica di gruppo, libri sulle tecniche didattiche, libri sulla metacognizione, ma manca una visione unitaria. Vi è solo una giustapposizione di ricerche slegate. La Teoria della Gestalt è bene equipaggiata per concepire il bisogno di unità, di complessità e di integrazione.

In questo articolo si propone un ripensamento pedagogico della Teoria della Gestalt. È legittimo attuare tale lavoro di ristrutturazione in direzione pedagogica e didattica?

La mia risposta è sì.

Sì, perché la ristrutturazione è una risorsa intrinseca della Teoria della Gestalt, che suggerisce di ristrutturare continuamente i dati in funzione di un bisogno o di un interesse.

Questo articolo è un lavoro di ristrutturazione.

Mi sono trovato nella stessa situazione dello scimpanzé di Köhler. Lo scimpanzé doveva raggiungere la banana che pendeva dal soffitto della gabbia, ma era troppo alta per raggiungerla con un salto. Nella gabbia vi erano dei bastoni e delle casse, ma lo scimpanzé non li aveva mai presi in considerazione, finché non ristrutturò il campo percettivo, pensando a quei bastoni e a quelle casse come a dei mezzi per raggiungere l'obiettivo, cioè la banana. Mi sono trovato per molti anni ad insegnare nelle scuole secondarie superiori e ad insegnare ai docenti. Osservando le loro difficoltà mi sono chiesto come potevo aiutare gli studenti e gli insegnanti a svolgere in modo efficace e creativo il loro lavoro e a riscoprire il "gusto" del sapere. È stato a questo punto che ho utilizzato tutto ciò che era a mia disposizione, tutte le teorie che avevo studiato, per raggiungere tale obiettivo. Lì è nata l'integrazione delle indicazioni della Psicologia della Gestalt e quelle provenienti dalla Psicoterapia della Gestalt. Ed è sgorgata una nuova teoria, che mi piacerebbe chiamare Psicopedagogia della Gestalt, una teoria che si interessa sia dell'apprendimento - insegnamento sia della relazione educativa. Ho cominciato ad applicare tale nuova impostazione nell'insegnamento e ho visto rifiorire studenti annoiati e insegnanti scoraggiati. Il loro ritrovato entusiasmo mi ha sostenuto in questo lavoro di ristrutturazione che sarà descritto nelle pagine seguenti.

Il mio sogno è quello di rendere finalmente possibile l'apprendimento come una vera esperienza, un'autentica esperienza di contatto con l'ambiente che ci circonda e soprattutto con

Per una psicopedagogia della Gestalt.**Apprendimento e insegnamento secondo la teoria della Gestalt.**

Mario Polito

le persone, con gli insegnanti e con i nostri compagni di studio e di viaggio.

Fritz Perls ci ha regalato questa profonda intuizione quando ha scritto: «Apprendere significa scoprire che qualcosa è possibile» (Perls, 1982).

È possibile una psicopedagogia della Gestalt?

Con Teoria della Gestalt si intende l'insieme, non ancora integrato, dei contributi della Psicologia della Gestalt (Köhler, Wertheimer, Koffka, Metzger) e della Terapia della Gestalt (Perls, Hefferline, Goodman).

Sono due campi di ricerca che si riferiscono alla stessa matrice teorica, ma che non riescono a parlarsi e a comunicare apertamente, scambiandosi i doni delle ricerche che si fanno in campi diversi.

In questo articolo ci si muove al di sopra delle parti e delle polemiche per riuscire a ristrutturare in modo utile la Teoria della Gestalt in direzione pedagogica.

La Teoria della Gestalt possiede una grande quantità di stimoli utili per rinnovare la relazione pedagogica e didattica: può dargli vigore teorico e fecondità pratica. Finora la Teoria della Gestalt non era stata estesa in modo sistematico al campo della pedagogia e didattica, anche se vi sono numerosi spunti sia nella Psicologia della Gestalt che nella Terapia della Gestalt.

In questo capitolo ci concentreremo su quei contributi che possono concretizzare la possibilità di una Psicopedagogia della Gestalt.

Sono consapevole che vi sarà un intreccio nuovo, forse inaspettato, che può incontrare critiche e malumori. Agli psicologi della Gestalt sembrerà inquinante accostare la loro pura psicologia della forma alla psicoterapia e agli psicoterapeuti, abituati solo all'esperienza clinica, sembrerà una grande fatica o una forma di intellettualismo approfondire i temi teorici aperti dalla Psicologia della Gestalt. Tuttavia, fu proprio Fritz Perls a ristrutturare la Psicologia della Gestalt in modo creativo e geniale, per applicarla alla clinica.

Superamento del Riduzionismo Economicistico

La Teoria della Gestalt grazie alla sua visione di insieme, ci permette di superare il riduzionismo, l'unilateralità e ci apre verso il paradigma epistemologico contemporaneo: quello della complessità.

La Teoria della Gestalt è una teoria della complessità ed è rispettosa di essa. Stimola a considerare sempre la visione di insieme e, soprattutto, la loro relazione.

Utilizzando tale prospettiva gestaltica è possibile, ad esempio, superare il riduzionismo economicistico di alcune impostazioni che vogliono vedere la scuola come una fabbrica o una azienda da razionalizzare e potenziare con gli strumenti del marketing. In tale contesto economicistico, la scuola, da luogo di formazione di persone diventa un dispensario di nozioni confezionate in scatola e libri colorati. Ma gli studenti non sono clienti. Gli studenti sono persone. Le materie non sono pacchetti da confezionare come merci. Le materie sono solo fermenti per fare funzionare la mente e fornire ad essa delle informazioni che ogni studente rielaborerà in modo creativo.

La Teoria della Gestalt si oppone a tali riduzioni, perché possiede una visione della complessità ed è capace di obiettare teoricamente che lo studente non è un utente (ma una persona che tende all'autorealizzazione), che le materie non sono saponette (ma fermenti

Per una psicopedagogia della Gestalt.**Apprendimento e insegnamento secondo la teoria della Gestalt.**

Mario Polito

culturali, farmaci della mente, mappe cognitive, riorganizzazioni creative della realtà), che gli insegnanti non sono impiegati o tecnici del marketing (ma educatori e liberatori dell'umanità, o ostetrici di una nuova umanità), che la scuola non è un supermercato (ma un luogo di incontro, di vero incontro, di crescita, di condivisione affettiva e cognitiva).

La caratteristica fondamentale della Teoria della Gestalt è quella di ricordarci e punzecchiarci costantemente che l'insieme è maggiore della somma delle sue parti e che determina il significato delle parti che lo compongono.

Applicando questo invito ad uno sguardo aperto alla visione di insieme, un insegnante gestaltista non vede nei suoi studenti soltanto degli studenti, ma anche delle persone che stanno cercando di dare un senso alla propria vita, e che soprattutto stanno cercando di costruirsi delle mappe cognitive che faciliteranno l'orientamento nel mondo. Un insegnante che vede nei suoi studenti solo degli studenti, ridurrà il senso della loro umanità. Invece di considerarli nella loro complessità, li riduce a parti, li riduce ad una sola dimensione.

Il contesto scolastico istituzionale

La formazione dei nostri studenti avviene nel campo Organismo-Ambiente; è avvenuta in vari luoghi e contesti o spazi vitali che devono essere esplicitati, chiariti, valorizzati.

La formazione diventa dunque il racconto biografico della nostra relazione con l'Ambiente. La formazione è la nostra biografia: essa è il racconto della nostra esperienza nel campo Organismo-Ambiente.

La considerazione del contesto scolastico spinge a valutare come elementi educativi e didattici un gran numero di fattori: ad esempio, la struttura della scuola, la struttura dei programmi, la struttura delle discipline, la struttura dell'orario scolastico, la struttura della lezione, la struttura dell'interrogazione, la struttura della valutazione, la struttura della relazione tra insegnanti e allievi.

Attraverso la Teoria della Gestalt è possibile riflettere sulla struttura dell'organizzazione scolastica, dai livelli più generali ai livelli più dettagliati. Essa ci permette di individuare le strutture rigide, che ostacolano una armoniosa relazione tra Organismo e Ambiente, che obbligano l'Organismo a subire, a introiettare, senza avere la possibilità di modificarle.

La Teoria della Gestalt permette di pensare al modo in cui le Gestalt istituzionali interrompono il ciclo del contatto, al modo in cui la Gestalt rigida di una lezione, solamente frontale, interrompe il ciclo del contatto dello studente con la materia e con l'insegnante. In breve, la Teoria della Gestalt si interessa della Struttura della forma dell'istituzione scolastica e permette di evidenziare quando essa diventa rigida, fissa, stantia e interrompe o ostacola il ciclo di contatto.

Il campo classe: si cresce e si impara insieme

L'insegnante tradizionale, focalizzato su di sé e sulla propria materia, considerava se stesso come il motore della classe. Gli studenti erano per lui una massa amorfa che lui metteva in movimento con le sue spiegazioni e le sue interrogazioni.

Nella concezione moderna della scienza, soprattutto nella sua concezione sistemica, l'insegnante non è l'unico elemento attivo della classe, anzi egli è solo una parte del sistema. Egli è solo una variabile del sistema. Non è solo attivo ma anche ricettivo: egli può essere influenzato e modificato anche dalle risposte della classe e dei singoli alunni. La classe e i

Per una psicopedagogia della Gestalt.**Apprendimento e insegnamento secondo la teoria della Gestalt.**

Mario Polito

singoli alunni non sono solo passivi, ma sono anche attivi e possono intervenire nel sistema o campo "classe". Nel sistema o campo "classe" ogni elemento introduce influenze che cambiano le relazioni e provocano negli altri delle risposte che cambiano lui stesso o gli altri partecipanti. L'insegnante modifica i suoi studenti, ma anche gli studenti influenzano e modificano l'insegnante.

Non vi è più solo istruzione da parte dell'insegnante verso gli alunni, ma anche viceversa: anche gli alunni istruiscono e rendono migliori e più preparati i loro insegnanti. Nel campo-classe vi è coeducazione, co-evoluzione: si cresce e si impara insieme.

Ogni elemento del campo cambia per l'influenza esterna, ma anche per la riconfigurazione interna data agli stimoli esterni. Vi è, in altri termini, un cambiamento per autopoiesi (Maturana e Varela, 1985). Gli studenti cambiano per le risonanze interne che la lezione dell'insegnante provoca in loro. Essi, all'interno di se stessi, osservano una organizzazione, una riorganizzazione incessante e sempre differente delle informazioni che ricevono dall'insegnante.

La configurazione tra insieme e parti.

Il gruppo classe è superiore alla somma dei singoli studenti che lo compongono. Possiede caratteristiche che non emergono dalla somma o giustapposizione delle caratteristiche dei singoli studenti.

Il comportamento apatico di uno studente non è da attribuire solo a lui. È un segnale di qualcosa che accade nel gruppo-classe. In tale gruppo bisogna inserire anche l'insegnante e il suo modo di insegnare, di relazionarsi e di rendere il proprio gruppo di studenti un gruppo affiatato. L'apatia di uno studente è da considerarsi come messaggio all'interno di questo campo.

Quando si studia un oggetto, ad esempio un albero, oppure la nevrosi, oppure la motivazione o la demotivazione, bisogna avere la consapevolezza che l'insieme che costituisce questo oggetto è qualcosa di più della somma delle parti. Ciò significa che le parti possono essere raggruppate e configurate in vari modi, pur rimanendo le stesse parti, ma la configurazione che ad esse si dà, il così detto "punto di vista", può dare una unicità diversa alle stesse parti. Prendiamo, ad esempio, il caso della nevrosi.

La stessa descrizione della nevrosi, inserita in ambito comportamentista o inserita in ambito psicanalitico, inserita cioè in Gestalt differenti, riceve una configurazione molto diversa, anche se i dati isolati raccolti sulla nevrosi sono gli stessi.

Consideriamo adesso il concetto di demotivazione.

Il concetto di demotivazione all'interno di una visione basata sull'immodificabilità dello studente e della sua personalità assume una configurazione molto diversa dal concetto di demotivazione all'interno di una visione basata sulla modificabilità del comportamento. Un insegnante che non crede che gli studenti possano cambiare, parlerà di demotivazione come di un dato stabile e immodificabile. Un insegnante che crede che gli studenti possano essere motivati di più all'apprendimento, parla di demotivazione come di uno stato provvisorio.

Per questa ragione è importante non fermarsi ai dati, ma alla configurazione che si intende dare ai dati stessi. È la configurazione, il punto di vista, la struttura, che dà ai dati una sua unicità, una sua precisa caratteristica.

In altri termini, la percezione dell'insieme non è data dalla somma numerica delle parti; non vi è una percezione della somma, ma una ricostruzione nuova.

Per una psicopedagogia della Gestalt.**Apprendimento e insegnamento secondo la teoria della Gestalt.**

Mario Polito

Un esempio per capire il concetto di Gestalt è il seguente. Prendiamo il concetto di albero. Quando noi diciamo “albero”, indichiamo con una sola parola, con un solo concetto, una grande quantità di informazioni, che abbiamo unificato nel concetto di albero.

Quando parliamo di “albero”, generalmente pensiamo alle radici, al tronco, ai rami, alla chioma, alle foglie, ai frutti. Qualcun altro può pensare anche al legname che può ricavare, al luogo dove si annidano vari tipi di animali. Qualcun altro può pensare all’albero come a un luogo dove ha giocato da bambino.

Come si vede, nella parola “albero” noi inseriamo un gran numero di informazioni, alcune stabili e riconosciute anche da altri, altre molto più personali. Quando noi parliamo di “albero” come insieme, stiamo dando una pregnanza a questo concetto e lo consideriamo come una Gestalt. Il concetto di “albero”, così come lo abbiamo configurato nella nostra mente, è maggiore della somma delle singole parti. Il concetto di “albero” rimane albero anche se non ha frutti, se non ha foglie o se ha i rami disposti in modo differente rispetto ad altri.

In altri termini, il concetto di albero è una Gestalt che rimane stabile, anche se alcune delle sue parti sono pertinenti o meno pertinenti, necessarie oppure non necessarie. Attraverso questo esempio si comprende come nella Gestalt ci sia un elemento costante, forte, che è superiore alla somma delle parti, le quali possono anche non esserci e il concetto generale rimane ancora forte e pregnante.

Soluzione dei problemi e visione complessiva strutturale

Secondo la Teoria della Gestalt è importante, nel percorso verso la soluzione di problemi, tener conto del “significato strutturale” dei termini o delle operazioni che bisogna compiere. Il “significato strutturale” indica il modo in cui un termine è legato agli altri termini presenti in quel compito, in quel contesto.

Talvolta si sbaglia o non si giunge alla soluzione proprio perché la nostra mente è troppo analitica e, invece di tener conto contemporaneamente, simultaneamente, di più aspetti o di più relazioni tra i dati, segue una direzione unilaterale di operazioni sequenziali e lineari e non di operazioni multiple e circolari.

La formazione secondo la Gestalt

Anche una lezione consiste nella capacità del docente di dare una bella forza alle informazioni che vuole spiegare per fare apprendere e assimilare. Le informazioni possono essere organizzate in una struttura forte o in una struttura debole. In una struttura forte le informazioni si richiamano in modo solido coerente, sostanziale. In una struttura debole, le informazioni sono slegate, frammentate.

Secondo la Teoria della Gestalt, la formazione di ciascuno di noi è ciò che è derivato dalla relazione Organismo-Ambiente.

Formazione vuol dire il modo in cui si è data forma o Gestalt alla propria vita.

Osserviamo le numerose ristrutturazioni derivate dalla parola base “forma”: formare, informare, riformare, trasformare, deformare, conformare.

La formazione della Gestalt deriva dal campo vitale, ma può essere guidato dall’autoconsapevolezza che costituisce una funzione di controllo (Funzione-Io).

La formazione di una Gestalt emerge naturalmente in base ai bisogni dell’Organismo in

Per una psicopedagogia della Gestalt.**Apprendimento e insegnamento secondo la teoria della Gestalt.**

Mario Polito

contrapposizione all'emergere di bisogni artificiali, indotti dal doverismo, pregiudizi morali, convenzioni sociali (Perls, 1982).

La formazione della Gestalt è anche un processo estetico.

Bisogna intendere l'estetica nella sua accezione molto generale, come godimento della forma, della bellezza e dell'armonia delle forme. La Gestalt è una buona forma. Infatti, noi diciamo di una persona che sta bene che è "in forma", che è in forma sul piano fisico, che è in forma sul piano psicologico. Diciamo di una persona che è devastata, psicologicamente e fisicamente che è "deforme".

Quando in ambito didattico creiamo delle belle forme, noi creiamo delle mappe cognitive, che hanno in sé un principio di unità, di coerenza, di armonia, creiamo delle belle lezioni. Quando creiamo in classe una buona relazione con gli studenti, che abbia una intensità ed una autenticità, noi creiamo anche un bel rapporto con la classe. Quando invece ci sono difficoltà, conflitti, violenze, si dice che la relazione è deformata, si deforma.

L'insegnante è informatore, è colui che dà "forma" alla propria materia, per facilitare lo studente a dare forma alla sua mente. L'istruzione è detta anche "formazione". L'informazione, cioè le nozioni che vengono offerte, sono anche ben strutturate, grazie alla forma didattica che esse ricevono, per essere più facilmente comunicate e assimilate.

Quando si partecipa alla formazione si avverte un senso di crescita quando si sente di essere noi soggetti di questo processo di dare forma alla nostra esperienza.

All'interno del contesto di formazione dobbiamo sentirci abitanti e non solo ospiti. Abitanti vuol dire che costruiamo col nostro ambiente un rapporto di stabilità, costanza, relazione profonda. All'interno della ricerca ogni formando porta la sua esperienza. Porta un dono che può essere utilizzato e condiviso.

All'interno di tale impostazione, la metafora antica del costruire la propria formazione mattone su mattone non è più adeguata perché non si tratta di un mattone che ci viene dato dall'esterno, ma è la nostra stessa esperienza che viene ad essere il materiale che noi utilizziamo per dargli forma. Non è dunque un apprendimento dall'esterno, ma un apprendimento all'interno della nostra esperienza.

La distruzione della Gestalt

Nella Teoria della Gestalt si parla di formazione e distruzione delle Gestalt. La Teoria della Gestalt non si interessa soltanto della formazione delle Gestalt, ma si interessa anche alla distruzione delle vecchie Gestalt.

Questo argomento del caos, dell'informe, della distruzione delle Gestalt precedenti, non ha ricevuto finora una sufficiente teorizzazione e sono bene accolte quelle ricerche che possono approfondire il modo in cui una Gestalt che precedentemente ha funzionato, ha dato i suoi frutti, ha configurato i dati in modo da orientare una persona, ad un certo punto viene distrutta, si frantuma, si ristrutturata, si trasforma o si deforma. Tale meccanismo è tuttora poco chiaro e credo che, sia la psicoterapia sia la teoria della mente, potrebbero ricevere grandi suggerimenti dallo studio sistematico del caos, del disordine, della distruzione della Gestalt, uno studio che è veramente paradossale.

Per una psicopedagogia della Gestalt.**Apprendimento e insegnamento secondo la teoria della Gestalt.**

Mario Polito

Trasformazione ed eliminazione delle informazioni

Per ricordare non è necessario solamente scegliere ciò che si vuole ricordare, ma è necessario anche scegliere ciò che si vuole dimenticare. In altri termini è necessario fare pulizia della mente, sgombrare la mente da informazioni irrilevanti o momentaneamente irrilevanti; è necessario scartare le informazioni ritenute inutili per poter far emergere ciò che è ritenuto essenziale. Ma ciò che diventa essenziale, può essere tale solo quando la sua figura si delinea, si profila, si staglia bene contro uno sfondo molto netto. Pertanto, quando nella propria biblioteca si tengono libri verso i quali non si ha più interesse o che sono inutili, è necessario far posto, liberare gli scaffali, per scegliere solo quelli che sono essenziali e che hanno bisogno di essere riletti. Se si accumulano informazioni senza mai avere la possibilità di rivederle, di esaltare la loro importanza, diventa tutto omogeneo, grigio.

Quindi è importante far pulizia, eliminare ciò che non serve per la propria crescita o la propria formazione.

Vi sono stati vari casi letterari, descritti da alcuni autori, come ad esempio *Funés* di Louis Borges e il protagonista del libro *Auto da Fé* di Elias Canetti, che sono stati descritti come persone incapaci di dimenticare, e quindi incapaci di pensare, e quindi incapaci di porre in primo piano l'essenziale. Hanno vissuto la loro vita in un accumulo di dettagli che ha impedito loro la crescita.

La capacità di una mente sveglia e rapida è quella di saper individuare, all'interno di un gran numero di dettagli, quello che è essenziale e collegarlo rapidamente in base ai propri interessi. Ora, sono proprio gli interessi quelli che creano le polarità di attrazione che unificano le varie informazioni, proprio come una calamita. Ciò che è fuori del proprio interesse, viene perduto ed è giusto che sia perduto.

È importante però essere capaci, di fronte a un nuovo interesse, di coagulare intorno ad esso le informazioni più pertinenti. In altri termini l'intelligenza è la capacità di ristrutturare continuamente le informazioni, dando loro una nuova configurazione, scegliendo continuamente ciò che è essenziale e lasciar perdere, allontanare o evacuare ciò che non è essenziale. Questa capacità di prendere ma anche di lasciare andare, è utile per la crescita dell'Organismo vivente.

L'adattamento creativo come valore e fine dell'educazione

L'obiettivo educativo e clinico della Teoria della Gestalt è quello di ampliare l'adattamento creativo di ogni persona all'interno del campo Organismo-Ambiente. Tale concezione è un contenitore teorico molto ampio che ci permette di abbracciare vari aspetti: la creatività, l'intelligenza, l'apprendimento, la relazione, il concetto di campo Organismo-Ambiente, i bisogni organismici, il rispetto dell'altro e delle sue potenzialità, la crescita e l'autorealizzazione, il senso di competenza e di forza.

Il concetto di adattamento creativo all'interno del campo Organismo-Ambiente costituisce la cornice teorica generale all'interno della quale è possibile collocare coerentemente molte altre riflessioni.

L'insegnante che accoglie il concetto di adattamento creativo all'interno del campo Organismo-Ambiente si avvicina ai suoi studenti inviando ad ognuno di essi il seguente messaggio relazionale: "Sono qui per aiutarti a scoprire i tuoi bisogni, le tue potenzialità, i tuoi talenti. Ti aiuterò a dare forma, la tua forma, ai tuoi pensieri e alla tua visione. Stimolerò le tue

Per una psicopedagogia della Gestalt.**Apprendimento e insegnamento secondo la teoria della Gestalt.**

Mario Polito

risorse affinché tu possa trovare le vie più ricche di adattamento creativo all'interno del campo Organismo-Ambiente. Il nostro comune obiettivo è quello di rendere l'esperienza di studio come un'autentica esperienza di creatività. Così sentirai la forza che nasce dal prendersi cura della propria crescita e della propria autorealizzazione. Io utilizzerò la mia materia per facilitarti tale adattamento creativo. Ti chiedo, però, la tua collaborazione. In particolare, ti chiedo di definire dapprima i tuoi bisogni, i tuoi bisogni di apprendimento. Poi chiediti: "Quali sono le opportunità ambientali, qui presenti, che posso scegliere per soddisfare il mio bisogno di crescita?"

Uno studente, quando è creativo, quando studia in modo creativo, quando vive l'esperienza di studio come esperienza di creatività, ha la sensazione di autorealizzarsi ed avverte un'espansione di sé analoga alla sensazione che si prova quando si è in vetta ad una montagna: una sensazione di elevazione, di leggerezza, di visione vastissima, una sensazione di beatitudine. In breve, una sensazione di competenza. Altri modi di esprimere tali "esperienze vetta" sono: illuminazione, insight, esperienza liberatoria e catartica, estasi.

È un'utopia?

È possibile organizzare la situazione didattica in modo da far percepire l'apprendimento come una esperienza di vetta?

Sì, è possibile solo quando l'insegnante modifica la concezione della propria professionalità e, da semplice impiegato, diventa educatore. Solo in questo modo allarga la sua visione. Non costringe più i suoi studenti ad ingoiare senza entusiasmo nozioni insipide. Egli si trasforma interiormente e professionalmente e si scopre educatore: egli avverte la capacità e la sublime possibilità di stimolare l'intelligenza e la creatività. A quel punto l'insegnante si sveglia dal suo sonno burocratico e amministrativo e si riconosce nella sua funzione più elevata, quella socratica, di essere un educatore, un liberatore dell'umanità, dell'umanità che è presente in questi suoi studenti: solo allora le sue lezioni diventano lezioni di vita, di liberazione, di riscatto. Egli usa la sua materia solo come un percorso privilegiato a lui noto, per giungere ad essere un "formatore": uno che dà forma, e che aiuta i suoi studenti a darsi la "forma" più adatta alle loro potenzialità. Un formatore che aiuta a dare forma. A questo punto l'educatore diventa un liberatore.

La Teoria della Gestalt considera l'intelligenza come lo strumento che permette e facilita l'adattamento creativo. In tale prospettiva si abbandona ogni visione statica e stantia di intelligenza fissata geneticamente, che conduce a una teoria rigida e chiusa. Tale impostazione teorica dell'intelligenza, considerata come una dote fissa e non incrementale e migliorativa con l'impegno, crea a sua volta un pregiudizio classista, rivestito spesso di dati statistici, che ciclicamente viene riproposto per affossare, dichiarandoli non intelligenti, grandi strati disagiati, emarginati o poveri di popolazione. Eppure, quelle persone nella loro vita quotidiana sono coinvolte in ogni momento ad usare la loro intelligenza in modo creativo, per facilitare l'adattamento creativo all'interno del loro campo Organismo-Ambiente. Anche in ambito scolastico si usa spesso questo pregiudizio per condannare e colpevolizzare chi non riesce bene come gli altri, chi non ce la fa, chi è negli ultimi posti.

La Teoria della Gestalt permette di combattere tale pregiudizio contro l'umanità e contro le risorse di ogni essere umano quando sostiene che l'intelligenza è adattamento creativo. In ognuno di noi emerge il bisogno di agire intelligentemente per poter soddisfare i nostri bisogni organismici.

Per una psicopedagogia della Gestalt.**Apprendimento e insegnamento secondo la teoria della Gestalt.**

Mario Polito

Il bisogno di agire intelligentemente emerge quando uno studente, diventato consapevole dei propri bisogni di conoscenza, decide di soddisfarli; a quel punto egli comincia ad acuire la percezione sia dei propri bisogni sia delle offerte ambientali.

Ma molto spesso l'agire in modo intelligente viene bloccato molto precocemente. Non si lascia allo studente la possibilità di ascoltare i suoi bisogni di conoscenza. Nessuno gli chiede mai: «Cosa vuoi imparare? Cosa ti interessa sapere?». La scuola diventa per lui un luogo dove si ingoiano a forza nozioni slegate dagli interessi e dai bisogni. Uno studente che vive tale esperienza scolastica non potrà mai diventare intelligente. Forse sarà bravo, forse il più bravo della classe: ma non sarà mai intelligente. Perché l'intelligenza è un bisogno di adattamento creativo all'interno del campo Organismo-Ambiente.

Per agire intelligentemente la Teoria della Gestalt propone di considerare le varie fasi dell'esperienza (denominate "ciclo dell'esperienza") all'interno del campo Organismo-Ambiente e in particolare: 1. la percezione; 2. il significato da dare alla percezione dei propri bisogni e delle offerte ambientali; 3. l'attivazione e la mobilitazione delle energie; 4. la canalizzazione di tali energie e risorse per raggiungere il risultato; 5. la pianificazione della propria azione; 6. la focalizzazione, per raggiungere l'obiettivo; 7. l'assimilazione di ciò che è stato appreso o raggiunto.

Per aiutare uno studente a "diventare intelligente" bisogna rispettare la sua esperienza di contatto all'interno del suo campo Organismo-Ambiente. Questo è un lungo percorso che si può fare insieme a lui. Ma quanti sono gli insegnanti che "camminano insieme" ai loro studenti, per essere lì pronti ad amplificare l'esperienza di apprendimento? Pochissimi. La maggior parte degli insegnanti possiede una teoria-pregiudizio dell'intelligenza statica, che si adatta perfettamente al loro tipo di insegnamento fiacco e alla loro didattica introiettiva, tutta da ingoiare.

Nella Teoria della Gestalt l'intelligenza, forse, è inserita nel contesto più vasto della consapevolezza. Non è sufficiente dire ad uno studente: «*Studia*». Spesso è un imperativo sbrigativo ed autoritario. Talvolta è un ordine più o meno morbido. Quasi sempre è inefficace. Diventa efficace solo quando si aggiunge un valore, un significato. In altri termini, quando si dà allo studente una motivazione: «*Studia questo per queste ragioni*», oppure: «*Vorrei presentarti le mie ragioni a favore dello studio di questo argomento o di questa materia*». In questo modo si allarga la sua consapevolezza e si amplia il significato che egli può infondere nello studio.

L'intelligenza è anche consapevolezza. Intelligente non è colui che sa, ma colui che sa attribuire un valore, un significato a ciò che sa. E questo valore manca nella scuola. Quasi mai gli studenti sentono dire dall'insegnante: «*Studia questa materia, perché essa ti valorizzerà in questo modo, ti darà ulteriori possibilità di crescita e di autorealizzazione*». Gli insegnanti non danno delle motivazioni, ma sono subito pronti a sparare addosso alla demotivazione degli studenti.

La demotivazione nasce dall'assenza o dalla mancanza di significato.

La demotivazione scolastica nasce dalla mancanza di significato che avvolge la scuola, l'insegnamento, l'apprendimento, la cultura.

Gli insegnanti possono cambiare questo paradigma di svalutazione della cultura e del sapere se essi cominciano a dare valore a quello che insegnano. Essi possono chiedersi:

Quale valore ha per me quello che sto insegnando? Quale valore ha per i miei studenti la

Per una psicopedagogia della Gestalt.**Apprendimento e insegnamento secondo la teoria della Gestalt.**

Mario Polito

mia materia. Come posso valorizzarla ai loro occhi? Se io do un significato allo studio di questo argomento o di questa materia, lo studente studierà da solo ed imparerà di più di quello che io gli richiedo, perché imparerà ciò è diventato significativo per lui.

Quando qualcosa è diventato significativo per uno studente vuol dire che egli sa di cosa ha bisogno, è capace di fissare degli scopi alla propria azione e di scegliere ciò che è più efficace per raggiungere gli obiettivi che soddisfano i propri bisogni. Ecco cos'è l'intelligenza. L'intelligenza è la strada più rapida, più veloce per raggiungere gli scopi che soddisfano i bisogni. L'intelligenza è fatta di molte cose: è fatta di percezione dei propri bisogni, di consapevolezza del significato, di fiducia nelle proprie capacità di risolvere i problemi, di focalizzazione, di pianificazione, di scelte, di assimilazione.

L'intelligenza non è un'acrobazia astratta o strettamente razionale; l'intelligenza coinvolge anche aspetti emozionali, affettivi, motivazionali di cui bisogna essere consapevoli. Se manca la consapevolezza dei propri bisogni, delle risorse ambientali e del significato che avvolge le proprie azioni, l'intelligenza diventa sterile.

Di fronte ad ogni azione, la persona intelligente agisce in modo creativo, in modo fresco, nuovo, vitale; non fa ricorso unicamente ai modelli della propria esperienza, ai modelli acquisiti, familiari, ma è capace di pensare il nuovo, di accogliere l'inaspettato e, in questo modo, si predispone alla formazione di nuove Gestalt.

L'autoregolazione organismica come sostegno nell'azione educativa

Secondo la Teoria della Gestalt, l'Organismo, cioè il Soggetto, nella sua relazione con l'Ambiente, possiede dei criteri di autoregolazione che lo conducono a soddisfare i suoi bisogni di crescita e di autorealizzazione.

L'intervento dell'educatore è quello di sostenere e di facilitare il processo di autoregolazione organismica di ogni soggetto. Per raggiungere questo risultato egli organizza l'ambiente educativo affinché lo studente possa organizzarsi autonomamente; ma in tale riorganizzazione l'iniziativa rimane sempre al soggetto, mentre l'educatore rimane nello sfondo. Egli può rimanere nello sfondo perché ha fiducia nelle risorse dell'Organismo: l'organismo che possiede in se stesso delle proprie leggi di funzionamento che gli forniscono tutti gli strumenti per un adattamento creativo alla realtà.

Ma in tale processo relazionale tra Organismo-Ambiente vi possono essere degli ostacoli dovuti soprattutto a interventi educativi sbagliati. Il compito dell'educatore e dell'insegnante è quello di facilitare l'autoregolazione di ogni studente, in modo che ogni studente sia responsabile della sua crescita.

L'insegnante fornisce quanti più stimoli possibili, affinché la capacità di autoregolazione sia stimolata costantemente e raggiunga una competenza molto elevata, molto solida, soprattutto molto consapevole. Con tale impostazione si supera da un lato la pedagogia spontaneista che è basata sul non intervento assoluto nei confronti dell'allievo per non condizionarlo, partendo da un presupposto che ogni intervento dell'educatore è deleterio e condizionante; dall'altro si evita l'errore della pedagogia impositiva, che impone in modo autoritario all'allievo un curriculum, un sapere, partendo dal presupposto che lo studente non impara nulla senza costrizione.

L'approccio gestaltico cerca di equilibrare il bisogno di autonomia dello studente con l'impegno educativo dell'insegnante di fornirgli un ambiente preparato, all'interno del quale

Per una psicopedagogia della Gestalt.**Apprendimento e insegnamento secondo la teoria della Gestalt.**

Mario Polito

l'allievo può usare risorse maggiori e maggiori opportunità per realizzare un suo personale modo di adattamento creativo all'ambiente.

L'intervento educativo dell'adulto, quando è strutturato, come è avvenuto negli ultimi secoli nel mondo occidentale e soprattutto in quest'ultimo secolo con la scolarizzazione di massa, ha permesso un grande sviluppo tecnico, scientifico, che ha portato il benessere a un gran numero di persone. Tuttavia, fino a qualche decennio fa, ciò che la scuola forniva agli studenti era soprattutto un sapere tecnico, che potesse essere utilizzato praticamente e immediatamente sul mercato del lavoro.

Oggi questa finalità è entrata in crisi e alla scuola viene chiesta un'altra finalità o funzione: quella di fornire a ciascuno delle strategie, in modo che si possa autoregolarsi creativamente, inventarsi il proprio lavoro, il proprio modo di dare senso alla propria esistenza. In tale contesto la Teoria della Gestalt fornisce una cornice teorica più valida oggi che nel passato, perché nel passato l'obiettivo era quello di creare cittadini utili e produttivi; oggi il bisogno educativo è quello di creare uomini capaci di creare umanità, capaci di autoregolarsi e di essere creativi. La Teoria della Gestalt possiede una visione coerente per rispondere a questi nuovi bisogni educativi.

Il campo organismo-ambiente in ambito educativo

La Teoria della Gestalt sostiene che l'apprendimento è una funzione del campo Organismo-Ambiente. Non si esaurisce all'interno di uno studente, ma tocca la relazione tra l'insegnante e i suoi studenti. Una relazione complessa che riguarda sia la sfera cognitiva che quella emotiva, affettiva, motivazionale.

Lo studente impara all'interno di un campo Organismo-Ambiente, diventando consapevole di sé, dei propri bisogni (voglia di apprendere) e delle opportunità ambientali (scuola, strutture didattiche, insegnanti).

Quando lo studente è consapevole dei propri bisogni o interessi e delle strategie che mette in atto per soddisfarli, manifesta una *conoscenza metacognitiva* di se stesso; riconosce i propri bisogni e sa utilizzare delle strategie per conseguire la loro soddisfazione; ma si accorge anche quando vi è una scarsa relazione tra bisogni e strategie usate. In altri termini, tale *consapevolezza metacognitiva* è sia una forma di riflessione su di sé, ma anche un processo di "controllo" e di verifica continua della propria azione, in modo che sia efficace.

La consapevolezza metacognitiva si compone di conoscenza di sé, di riflessione sui propri processi interni, di consapevolezza strategica e di consapevolezza del controllo dell'intero processo di contatto dal bisogno alla soddisfazione. Tutto questo processo è denominato nella Teoria della Gestalt "*continuum* di consapevolezza". Il *continuum* di consapevolezza è essenzialmente un processo metacognitivo di controllo della propria azione che è dettata da bisogni, guidata da strategie e tendente ad uno scopo.

Facciamo alcune precisazioni.

Il *continuum* di consapevolezza non riguarda esclusivamente i propri bisogni: se così fosse, sarebbe solo introspezione che si chiuderebbe in se stessa e diventerebbe isolamento. Il *continuum* di consapevolezza riguarda la consapevolezza della relazione tra i propri bisogni e le risorse ambientali: riguarda il campo Organismo-Ambiente, riguarda il confine di contatto tra Organismo-Ambiente. Il *continuum* di consapevolezza, infatti, diventa più acuto

Per una psicopedagogia della Gestalt.**Apprendimento e insegnamento secondo la teoria della Gestalt.**

Mario Polito

ed intenso quando si avverte una difficoltà nel soddisfare i bisogni utilizzando le risorse disponibili. Applicando questa teoria alla situazione di apprendimento, è necessario attivare nello studente la consapevolezza dei suoi bisogni e dei suoi interessi di apprendimento, fornirgli di strategie metacognitive, di consapevolezza metacognitiva e di processi di controllo continuo ed accurato di ciò che sta apprendendo, di come lo sta apprendendo.

Apprendere non significa solamente ricevere delle informazioni. Apprendere significa utilizzare le risorse ambientali per soddisfare adeguatamente i propri bisogni di apprendimento. Pertanto, quella forma didattica che si era interessata unicamente della presentazione delle informazioni ha fallito nel suo obiettivo, perché l'apprendimento non dipende dalla presentazione delle informazioni, ma dalla relazione dei propri bisogni di conoscenza con le risposte ambientali scolastiche. L'apprendimento dipende dall'elaborazione personale ed originale di tali informazioni da parte dello studente. Tale rielaborazione non avviene in modo separato dalle altre sezioni della personalità: l'elaborazione dipende dall'interesse, dipende dall'affettività, dipende dalla relazione educativa nella quale sono inseriti insegnanti ed allievi; in breve, dipende dal campo Organismo-Ambiente.

Analogamente, le strategie metacognitive fornite dall'insegnante, non sono solo strategie metacognitive, ma sono anche la cristallizzazione di una particolare relazione affettiva tra insegnanti e studenti: sono il risultato di una relazione educativa.

In tale contesto il messaggio dell'insegnante è sia cognitivo che affettivo:

«Per ricordare meglio questo concetto, osservate questo aspetto. Organizzate questo schema. Elaborate le informazioni in questo modo. Facendo così, potrete ottenere migliori risultati. Visto che la materia è complessa, desidero suggerirvi delle strategie, o se volete, dei trucchi per sentirvi più padroni della materia».

Egli sta suggerendo delle strategie metacognitive, perché stimola la riflessione sul proprio modo di apprendere: egli indica delle sequenze operative da percorrere e processi di controllo e di automonitoraggio sul proprio modo di apprendimento.

Ma, nello stesso tempo, sta inviando messaggi educativi:

«Io mi sto prendendo cura di voi e del vostro modo di apprendere e di assimilare».

In questo modo appare più chiaro che l'apprendimento è una funzione del campo Organismo-Ambiente, cioè della relazione di contatto tra insegnanti e studenti.

Dalle considerazioni precedenti si può dedurre che anche il cosiddetto "disturbo dell'apprendimento" sia una disfunzione del campo Organismo-Ambiente.

Molti insegnanti considerano il "disturbo di apprendimento" solo come un difetto dello studente. La Teoria della Gestalt ritiene che tale considerazione sia unilaterale, perché non considera la situazione relazionale. Un disturbo di apprendimento, secondo la Teoria della Gestalt, è dovuto ad una relazione disfunzionale tra Organismo-Ambiente.

Lo studente che non impara indica una relazione disturbata tra sé e l'insegnante. Quando vi è una relazione disturbata, cominciano le mitragliate delle proiezioni reciproche. Gli insegnanti colpevolizzano gli studenti accusandoli di svogliatezza, indolenza e disinteresse. Ma anche gli stessi studenti colpevolizzano tali insegnanti di svogliatezza, indolenza e disinteresse.

Si può uscire da questa situazione adottando una visione gestaltica della demotivazione. Essa non è vista come difetto degli studenti, ma anche come mancanza di stimoli significativi da parte degli insegnanti e, soprattutto, come disfunzione di contatto tra i bisogni di questi studenti e le risorse ambientali scolastiche.

Per una psicopedagogia della Gestalt.**Apprendimento e insegnamento secondo la teoria della Gestalt.**

Mario Polito

Se si vuole cambiare tale situazione scoraggiante per tutti si può cominciare a ristabilire la funzionalità del campo Organismo-Ambiente e chiedere agli studenti:

«Quali sono i vostri bisogni di conoscenza?»

Inoltre, l'insegnante può chiedere a se stesso:

Quali sono le radici del mio desiderio di insegnare? Desidero insegnare? Cosa vuol dire insegnare? Quanto valore ha per me? In che modo posso ristrutturare e ripensare la mia materia, in modo che gli studenti ne ricevano un vantaggio cognitivo? Come mi avvicino a loro? Come presento loro la mia materia? È una presentazione motivante o demotivante? Una tale impostazione è gestaltica perché prende in esame tutte (o quasi tutte) le variabili presenti nel Campo qui e ora. Si tratta di una impostazione più complessa, ma sicuramente più corretta e più efficace.

Generalmente ciò che viene definito "disturbo dell'apprendimento" è descritto come un deficit di strategie metacognitive di apprendimento. Ma anche tale definizione è una definizione relazionale. Le strategie metacognitive sono il risultato di una relazione educativa e didattica.

Vediamo come.

Quando l'insegnante dice:

«Per scrivere in modo scorrevole, disponi le idee come se fossero un vaso di fiori: metti in evidenza alcune idee. Contrasta meglio queste altre. Osserva che ci sia armonia tra le varie parti».

Con questi suggerimenti, egli sta inviando strategie che riguardano la disposizione delle idee, l'armonia compositiva, usando una metafora concreta, quella della disposizione dei fiori.

Tale suggerimento strategico e cognitivo è chiaramente il risultato di una buona interazione affettiva ed educativa tra insegnante e studenti. Nasce solo quando vi è un buon rapporto relazionale. È un fiore di un campo ben coltivato tra Organismo-Ambiente.

Ciò che uno impara, ciò che apprende veramente, è sempre il risultato di una relazione tra Organismo e Ambiente. Si tratta però di un adattamento creativo.

In ambito scolastico tale relazione Organismo-Ambiente può essere vista in termini di adattamenti creativi reciproci. L'insegnante si interroga su come può adattare creativamente la propria materia agli studenti e gli studenti si interrogano su come possono ristrutturare le informazioni e le stimolazioni che ricevono dall'insegnante per ricreare al proprio interno visioni più ampie, più rigogliose e più colorate di conoscenze: mappe cognitive più efficaci ed interessanti.

È importante che l'insegnante si interroghi non solo sui bisogni cognitivi dei propri allievi, ma anche sugli stimoli che egli presenta loro.

La capacità di apprendimento dei propri studenti non deriva da caratteristiche innate, ma soprattutto dal modo in cui l'insegnante presenta la sua materia e si mette in relazione e in contatto con i suoi studenti, dalle situazioni ambientali, didattiche ed educative, che facilitano l'adattamento creativo.

Il gruppo classe: apprendere insieme

La situazione didattica rappresenta un'amplificazione della possibilità di apprendere insieme. Secondo la Teoria della Gestalt si apprende insieme in modo efficace quando ognuno entra in contatto con l'altro, con la sua mappa cognitiva, con le sue particolari visioni e Gestalt.

Per una psicopedagogia della Gestalt.**Apprendimento e insegnamento secondo la teoria della Gestalt.**

Mario Polito

Ognuno può diventare un esploratore dei molteplici punti di vista che gli altri attribuiscono alla realtà e alla propria esistenza. Esplorare tale varietà costituisce un arricchimento di significato e di senso.

L'apprendere insieme diventa una modalità conoscitiva più ampia: essa combina ed integra l'apprendimento individuale con la condivisione. Ripristina il valore del dialogo come strumento di conoscenza e di contatto. Attribuisce particolare attenzione al processo ermeneutico dell'interpretazione e dell'attribuzione del significato al testo di ogni persona.

Imparare insieme supera la rigidità dei ruoli: ognuno è maestro ed educatore dell'altro.

La Teoria della Gestalt possiede una vasta elaborazione teorica ed esperienziale sulla formazione e conduzione dei gruppi. Tuttavia, la maggior parte dell'attenzione che la Teoria della Gestalt ha rivolto ai gruppi è stata orientata in senso terapeutico. Si vedano, a questo proposito, i lavori di Fritz Perls e quelli di Kurt Lewin basati più sulla socializzazione e sulle tecniche di gestione della socializzazione dei conflitti all'interno dei gruppi.

Un aspetto che finora è stato trascurato, ma che può essere ampliato coerentemente con i principi della Teoria della Gestalt, è il gruppo di apprendimento. Il gruppo di apprendimento è centrato su come si apprende in gruppo, in che modo il gruppo può diventare una esperienza di apprendimento.

Il gruppo di apprendimento scolastico è diverso dal gruppo manageriale che è centrato sul compito o dal gruppo terapeutico, che è centrato sulla socializzazione e, nei casi gravi, è focalizzato sulla cura di aspetti carenti della personalità o di disturbi emotivi e psichici della persona.

Il gruppo manageriale centrato sul compito ha un'impostazione prevalentemente produttivistica. Esso ha l'obiettivo, il compito, di focalizzarsi sul prodotto, mentre viene sacrificata la relazione.

Il gruppo terapeutico, invece, è centrato più sulla socializzazione o sulla cura clinica, poco o per niente sul prodotto o sul compito.

Il gruppo di apprendimento, invece, può essere meglio equipaggiato a tener conto delle risorse di ciascuno, della diversità di stili, di ritmo, di mappe cognitive, di strategie, di modalità di lavoro. Il gruppo di apprendimento crea un'opportunità più grande all'interno della quale ogni studente può ricevere un gran numero di stimoli, non soltanto dall'insegnante ma anche dai suoi compagni. Il gruppo di apprendimento ci allontana un po' dall'impostazione troppo individuale di curricoli personalizzati che uno studente può percorrere da solo, indipendentemente dal contatto e dallo scambio con gli altri; vi è, invece, la consapevolezza dell'apprendimento come scambio di esperienze, come condivisione, come cooperazione, come solidarietà.

Una impostazione come questa è capace di integrare insieme sia gli aspetti emotivi, affettivi, sia gli aspetti cognitivi dell'apprendimento.

Conclusione

È dunque possibile costruire una Psicopedagogia gestaltica. Il suo fine pedagogico fondamentale è l'adattamento creativo di ciascuno all'interno del campo Organismo-Ambiente.

La Teoria della Gestalt si interessa dell'esperienza di contatto che avviene qui e ora, in questo contesto relazionale. Si interessa del campo vitale di ciascuno di noi, di noi come

Per una psicopedagogia della Gestalt.**Apprendimento e insegnamento secondo la teoria della Gestalt.**

Mario Polito

insegnanti o di noi come studenti. Essa prende in considerazione la complessità e la globalità dell'esperienza, senza trascurare nulla, ma integrando tutto ciò che emerge. Nella prospettiva gestaltica sono rispettati i bisogni organismici di ciascuno di noi, cioè i bisogni autentici di autorealizzazione; si valorizza l'apprendimento come esperienza e l'esperienza come apprendimento; si sostiene che noi conosciamo con la mente ma anche con l'affettività e con il significato che noi attribuiamo a ciò che apprendiamo. La conoscenza è concepita come una continua organizzazione e riorganizzazione delle informazioni in base a bisogni, scopi e significati. Si afferma che l'apprendimento non è accumulazione, ma ristrutturazione o insight. Si insiste costantemente sull'interesse che è ciò che dà valore e significato a ciò che apprende: l'interesse è la spinta della motivazione e costituisce il sistema di orientamento e di guida nell'apprendimento. La Teoria della Gestalt tende alla costruzione dell'autonomia e dell'indipendenza dello studente dal maestro. Inoltre, rispetta il tempo di apprendimento, perché riconosce grande valore all'assimilazione e alla ristrutturazione cognitiva ed esistenziale. I contenuti didattici, nella prospettiva gestaltica, non vanno ingoiati ma masticati, destrutturati ed assimilati.

Fritz Perls a proposito dell'importanza della masticazione del cibo fisico e del cibo mentale, scrive: «Ognuno guadagnerà molto di più per la sua conoscenza e intelligenza leggendo un buon libro sei volte che leggendo sei buoni libri una volta» (Perls, 1995, p. 137).

Bibliografia

Brown G.I. (1971) *Human teaching for human learning: An introduction to confluent education*, Viking, New York.

Brown G.I. (1975) *The live classroom: Innovation through confluent education and gestalt*, Viking, New York

Faraci T. (1991) *Psicologia della Gestalt e Psicoterapia della Gestalt: un rapporto difficile*, in Quaderni di Gestalt, n. 12, pp. 51-57.

Goodman P. (1960) *Growing up absurd: Problems of youth in the organized society*, Vintage/Random House, NY. Dedicated to Lore Perls

Kanizsa G. e Caramelli N. (1988) *L'eredità della psicologia della gestalt*, Ed. Il Mulino, Bologna

Kanizsa G. e Legrenzi P. (a cura di) (1978) *Psicologia della gestalt e psicologia cognitivista*, Ed. Il Mulino, Bologna

Lewin K. (1935) *Teoria dinamica della personalità*, tr. it. 1965, Giunti, Firenze

Maturana H. R., Varela F. J. (1985) *Autopoiesi e cognizione. La realizzazione del vivente*, Marsilio, Padova

Per una psicopedagogia della Gestalt.

Apprendimento e insegnamento secondo la teoria della Gestalt.

Mario Polito

Perls F. (1982) *La terapia gestaltica parola per parola*, Astrolabio, Roma

Perls F. (1995) *Io, la fame, l'aggressività*, Franco Angeli, Milano

Perls F., Hefferline R., Goodman P. (1951) *Gestalt therapy: Excitement and growth in the human personality*, Julian Press, NY – (1965) Dell; NY – (1977) Bantam, NY

Perls F., Hefferline R., Goodman P. (1951) *Teoria e pratica della Terapia della Gestalt*, tr.it., 1971, Astrolabio, Roma

Polito M. (2018) *Didattica gestaltista*, Ebook disponibile su Amazon

Polito M. (2000) *Attivare le risorse del gruppo classe. Apprendimento reciproco e crescita personale*, Erickson, Trento

Polito M. (2003) *Comunicazione positiva e apprendimento cooperativo*, Erickson, Trento

Polito M. (2014) *Apprendimento e insegnamento secondo la teoria della Gestalt: Come rinnovare e migliorare la didattica e la relazione educativa*, Independently Published, Amazon

Polito M. (2016) *Il docente riflessivo*, Independently Published, Amazon

Polito M. (2018) *Didattica gestaltista*, Independently Published, Amazon

Polito M. (2018) *Lettera di motivazione ai docenti*, Independently Published, Amazon

Polster E., Polster M. (1986) *Terapia della gestalt integrata*, Giuffrè, Milano

Valcarengi M. (2005) *L'insicurezza. La paura di vivere nel nostro tempo*, Paravia Bruno Mondadori Editore, Milano

Wertheimer M. (1969) *Il pensiero produttivo*, Giunti, Firenze

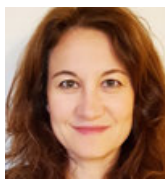
Note sull'autore

Psicologo, Psicoterapeuta e Pedagogista. Psicoterapeuta della Gestalt, laureato in Filosofia in Filosofia nel 1973, in Psicologia nel 1981 e in pedagogia nel 1991. Iscritto all'Albo degli Psicologi e all'Albo degli Psicoterapeuti della Regione Veneto. È formatore da 30 anni nei corsi di formazione e di aggiornamento per insegnanti e conferenziere nelle Scuole per Genitori. Ha collaborato in Svizzera con lo IUFFP (Istituto Universitario Federale per la Formazione Professionale dei docenti) di Lugano e con la SUPSI (Scuola Universitaria Professionale Svizzera Italiana) di Locarno. Si è specializzato nelle strategie di apprendimento. Ha pubblicato 26 libri. Alcuni sono stati dedicati al metodo di studio, alla motivazione, alle strategie per sviluppare l'intelligenza, migliorare la memoria con le numerose mnemotecniche, rendere efficace la propria scrittura, rafforzare l'attenzione e la concentrazione. Altri libri prendono in esame la comunicazione in classe e lo sviluppo di un buon clima a scuola, coltivando l'intelligenza emotiva, o intelligenza del cuore. Un libro è dedicato alla psicoterapia, in particolare alle cause della disperazione e al tema del suicidio. I suoi ultimi libri sono: *Realizza i tuoi talenti e regala il tuo contributo al mondo* (2011), *Le virtù del cuore. Emozioni a scuola e nella vita* (2012), *Educare il cuore* (2012), *I conflitti in famiglia con i figli adolescenti* (2014), *Strategie per scrivere bene a scuola e nella vita* (2014), *Benessere in classe e apprendimento* (2016), *Pensieri per guarire* (2016), *Intervista sull'educazione: le domande dei genitori* (2016), *Educarsi al coraggio* (2016), *Il rischio nella preadolescenza e adolescenza. Didattica gestaltista* (2017), *Soluzioni alternative alle punizioni e castighi in famiglia* (2017), *Strategie di gestione dell'indisciplina in classe* (2017), *Lettera di motivazione ai docenti* (2018).

Ha tenuto in Italia oltre 600 corsi, seminari e conferenze a docenti e genitori. Sono disponibili sia in formato mp3 sia in formato DVD e possono essere richieste all'autore.

Per ulteriori informazioni si veda il sito: www.mariopolito.it - E-mail: info@mariopolito.it





La pedagogia della Gestalt applicata all'insegnamento delle competenze trasversali

di Rita Greta Rombolotti

Abstract

Abstract: Questo articolo, rivolto ad insegnanti, educatori ed operatori della scuola, ha lo scopo di descrivere la teoria e la prassi di un programma di insegnamento delle competenze relazionali sperimentato in un istituto professionale di Milano. Il fondamento teorico del programma è la pedagogia della Gestalt, una pedagogia che si interessa in modo specifico al processo di insegnamento-apprendimento e alla relazione educativa e il cui obiettivo fondamentale è quello di «rendere l'apprendimento un'autentica esperienza di contatto con l'ambiente, con se stessi e con gli altri, al fine di potenziare ed integrare tutte le componenti del nostro Sé» (Perls, 1942). Il programma è costituito dalle attività accolte, sviluppate e concluse in maniera soddisfacente per tutti. Gli indicatori di successo sono sintetizzabili in termini di: maggiore motivazione al fare, miglioramento della capacità di lavorare in team, soddisfazione a lavoro ultimato, maggiore capacità a contenersi o attivarsi, attenzione sostenuta su ciò che si sta realizzando. Il programma è triennale ed ha l'obiettivo di sviluppare nel primo anno competenza personale in termini di consapevolezza del proprio corpo e delle proprie emozioni, nel secondo anno competenza interpersonale in termini di capacità di lavoro in team e comunicazione efficace e, nel terzo anno, competenza sociale in termini di cittadinanza attiva.

Abstract: Targeting teachers, educators, and school operators, this article aims to describe the theory and practice of a relational skills teaching program tested in a professional institute in Milan. This program's theoretical foundation is based on Gestalt pedagogy, a pedagogy that is specifically centered on the teaching-learning process and the educational relationship. Its fundamental objective is to “make learning an authentic experience of contact with the environment, with ourselves and with others, to empower and integrate all the components of our Self.” The program consists of the activities accepted, developed, and concluded in a manner satisfactory for all. Success indicators can be summarized in terms of greater: motivation to do, improvement of the ability to work in a team, satisfaction at the end of the job, greater ability to contain or take action, sustained attention to what is being done. This three-year program aims to develop personal competence in terms of awareness of one's body and emotions (the first year), interpersonal competence in terms of teamwork and effective communication (the second year), and social competence in terms of active citizenship (the third year).

Parole chiave: benessere, competenze relazionali, consapevolezza, intelligenza emotiva, soft skill.

Key words: awareness, emotional intelligence, relational skills, soft skill, wellbeing

“Colui quindi che si adira per ciò che deve e con chi deve, e inoltre come, quando e per quanto tempo si deve, può essere lodato!”
(Aristotele, Etica Nicomachea)

INTRODUZIONE

Questo articolo ha lo scopo di descrivere la teoria e la prassi di un programma, aperto e in divenire, di insegnamento delle competenze trasversali sperimentato in un centro di formazione professionale di Milano. Il programma, in seguito descritto, ha come fondamento teorico la pedagogia della Gestalt, una pedagogia che si interessa in modo specifico al processo di insegnamento-apprendimento e alla relazione educativa, il cui obiettivo fondamentale è quello di “rendere l'apprendimento un'autentica esperienza di contatto con l'ambiente, con se stessi e con gli altri, al fine di potenziare ed integrare tutte le componenti del nostro Sé” (Perls, 1942).

1. DALLE HARD SKILL ALLE SOFT SKILL

L'umanità sta vivendo una rivoluzione senza precedenti, tutte le nostre vecchie “storie” (le narrazioni ideologiche, politiche ed economiche) stanno andando in frantumi, e nessuna nuova narrazione è finora emersa per prenderne il posto. Cosa dovremmo insegnare ai

**La pedagogia della Gestalt applicata
all'insegnamento delle competenze trasversali**

di Rita Greta Rombolotti

giovani per sopravvivere ed avere successo nel mondo del 2050? Quali competenze per comprendere quello che succede loro intorno e orientarsi nel labirinto della vita? (Harari, 2018, p. 377).

Nella nostra contemporaneità, spiega Harari, siamo travolti da una smisurata quantità di informazioni veicolati dalla rivoluzione digitale in atto; in un mondo del genere c'è bisogno di strumenti per interpretare l'infinità di dati in circolazione, per distinguere ciò che è importante da ciò che è irrilevante o falso e, soprattutto, poter inquadrare tutte le informazioni in un più ampio scenario mondiale. Affinché si sviluppi il pensiero critico auspicato, è necessario dunque che la pedagogia orienti la scuola verso un minore tecnicismo a favore di programmi volti al potenziamento dell'Intelligenza Emotiva, che è alla base delle soft skill. Competenze come saper gestire il cambiamento, le proprie emozioni, saper imparare nuove cose e avere un pensiero critico diventeranno sempre più importanti. Indicazioni che giungono non solo dalla pedagogia ma anche dal mondo del lavoro. Nel World Economic Forum tenutosi a Davos lo scorso anno, viene messo in evidenza come immediatamente dopo le competenze tecniche siano richieste competenze sociali ed emotive. «È fondamentale capire che ci sono competenze che non possono essere automatizzate», ha detto Julie Gebauer, capo della direzione per il capitale umano e i benefit alla Towers Watson durante il forum. Gebauer ha affermato che c'è «*anche un intero insieme di abilità umane che saranno incredibilmente importanti per il futuro*», come le capacità interpersonali (capacità di interagire con i clienti) o anche le capacità globali come essere in grado di operare virtualmente con persone di tutte le culture diverse. A tale proposito, nel sistema educativo americano già da qualche anno è in atto una silenziosa ma radicale rivoluzione nota come «*educazione del carattere*» o «*educazione del cittadino*» detta «*Civil Education*». I sostenitori della *Civil Education* affermano che l'accesso alle conoscenze disponibili nel ciberspazio, sebbene essenziale e necessario, debba essere accompagnato dall'accesso alle conoscenze collettive e alla sapienza delle comunità territoriali in cui lo studente è integrato. «*Apprendere non significa solo essere in grado di individuare la fonte di informazioni più adeguata sul World Wide Web, significa anche essere in grado di interagire con gli altri in maniera intima e diretta, nel tempo e nello spazio reali*» (Rifkin, 2000, p.337). Si nota quindi come le priorità educative della scuola siano sempre più orientate alla formazione delle soft-skill. «In questa prospettiva, auspicata da Neil Postman, la scuola può essere intesa come quel luogo privilegiato nel quale si coltiva il pensiero critico e si offre una strategia di resistenza e una via di salvezza» (Di Bari, 2012, p.135). Il Parlamento Europeo, già dal 2006, ha individuato otto competenze chiave per l'apprendimento permanente, dichiarate necessarie ad ogni cittadino per riuscire ad inserirsi con successo all'interno dell'ambito sociale e lavorativo e soprattutto considerate ugualmente importanti (Parlamento Europeo raccomandazioni, 2006). Di queste otto competenze, la metà si riferisce all'apprendimento non-formale e trasversale, nello specifico: competenza personale, sociale e capacità di imparare «a imparare» competenza in materia di cittadinanza competenza imprenditoriale, competenza in materia di consapevolezza, ed espressione culturale.

2. LA PEDAGOGIA DELLA GESTALT

Il programma di seguito presentato trova i suoi fondamenti epistemologici nella Teoria della Gestalt di Fritz Perls, integrata con la psicologia Umanista e le tecniche teatrali del Teatro dell'Oppresso. Secondo la Teoria della Gestalt, l'apprendimento svolge la funzione di facilitare l'adattamento creativo dell'Organismo all'Ambiente, apprendere non significa dunque introiettare cioè «inghiottire» nozioni, ma dare forma alla propria personalità. La

**La pedagogia della Gestalt applicata
all'insegnamento delle competenze trasversali**

di Rita Greta Rombolotti

maggior parte dell'apprendimento scolastico è fatto di introiezioni, cioè di informazioni e dati imparati a forza, ingoiati senza gusto e stipati senza ordine nella mente. Le informazioni offerte dagli insegnanti rimangono degli introietti finché non vengono assimilate. «*Ogni introiezione deve passare attraverso la macina dei molari, altrimenti rimane un corpo estraneo che disturba la nostra esistenza*» (Perls, 1942). Sono diversi gli studiosi italiani che hanno studiato la Gestalt dal punto di vista pedagogico, ma sicuramente uno dei più significativi è Mario Polito, psicologo, psicoterapeuta e pedagogista veneto. Polito individua alcuni concetti chiave a dimostrazione di una concreta applicazione della Gestalt nella didattica. Le informazioni scolastiche, sostiene Polito, diventano utili quando lo studente comincia a destrutturarle, a masticarle e ad assimilarle. In tale processo di assimilazione egli utilizza le sue conoscenze pregresse, le sue preferenze, i suoi gusti; mette in primo piano ciò che sa, ciò che gli piace, ciò che gli è utile. In base a questa griglia di preferenze e di attitudini, egli accetta alcune parti tra tutto quello che gli è stato offerto e ne rifiuta altre. Alcune cose le assimila rapidamente, altre più lentamente, a seconda di come risuonano in lui. «*Il compito dell'insegnante in quanto educatore è dunque quello di sostenere e facilitare questa autoregolazione organismica*» (Polito, 2014). Gli studenti che hanno dovuto introiettare a forza un gran numero di informazioni e di nozioni, hanno perduto il gusto del sapere. La parola "sapere" deriva dal verbo latino "sāpere" che vuol dire appunto "gustare".

"Il sapere è la capacità di gustare la cultura, la vita, la natura. Quando si forza lo studente a introiettare nozioni senza coinvolgimento e senza entusiasmo, si crea un ingombro nella sua mente e si distrugge anche il gusto. A quel punto emerge il disgusto che può essere considerato una difesa nei riguardi dell'introiezione forzata di informazioni che gli studenti devono subire. L'apprendimento autentico non è dunque mera introiezione, piuttosto elaborazione, assimilazione e ricostruzione, anche di significato e di visione. Con il processo di assimilazione, si sottolinea la separazione dello studente dall'insegnante o dal maestro. Assimilare significa ristabilire i confini, dopo che è stato stabilito e gustato un contatto pieno. L'assimilazione richiede tempi lunghi e ciò contrasta con la fretta ossessiva del mondo scuola (e non solo). Quello che manca nella scuola non è il materiale didattico, ma il tempo di rielaborazione e di assimilazione" (*Ibidem*).

**3. COMPETENZE TRASVERSALI:
IL PROGRAMMA SUDDIVISO PER LE TRE ANNUALITÀ****Il programma per la prima annualità**

Nelle classi prime l'obiettivo formativo ha come focus l'autoconoscenza, al fine di sviluppare competenze nel livello di relazione personale. La competenza trasversale che viene maggiormente stimolata dalle attività in programma è la consapevolezza del proprio corpo e delle proprie emozioni. Il programma prevede quattro aree di attività inscritte nella cornice sopra citata.

Esercizi di consapevolezza corporea.

Gli obiettivi formativi di questa pratica, derivanti dalla *Mindfulness*, sono: aumentare la consapevolezza del corpo, delle emozioni e dei pensieri, favorire l'attenzione e la concentrazione, introducendo uno spazio di ascolto e calma. «*La definizione di Mindfulness è consapevolezza dell'esperienza presente accompagnata da accettazione*» (Siegel, 2010, p. 45).

**La pedagogia della Gestalt applicata
all'insegnamento delle competenze trasversali**

di Rita Greta Rombolotti

Esercizi per uno sviluppo olistico.

La ginnastica psicofisica consiste in un insieme di tecniche per lo sviluppo integrale della persona. Ogni persona tende a lavorare di più con un centro di risposta al mondo che con gli altri ed è per questo che si può parlare di tipi umani intellettuali, emotivi, motori. Tramite questi esercizi «ogni studente può comprendere quali centri controlla meno e impegnarsi a lavorare di più su di essi» (Amman, 1980, p. 33).

Esercizi di “alfabetizzazione emotiva”.

«Alfabetizzarsi emotivamente diviene un obiettivo di primaria importanza in quanto, tale capacità, si rifletterà trasversalmente su tutto lo sviluppo della personalità» (Nussbaum, 2004). «I giovani, non sanno cosa sentono né quando sono felici né quando sono angosciati. Non conoscono i nomi che caratterizzano i sentimenti che provano» (Galimberti, 2013, p. 154). Esercizi di alfabetizzazione emotiva, come le improvvisazioni di emozioni a piccoli gruppi, per riconoscere e nominare le emozioni che ci attraversano.

Acquisire un metodo di studio.

Consapevolezza significa anche analizzare con attenzione le proprie difficoltà nello studio e le proprie abitudini nello svolgimento dei compiti. Nel programma sono previsti esercizi per apprendere e migliorare il proprio metodo di studio.

Il programma per la seconda annualità

Nelle classi seconde l'obiettivo formativo ha come focus la relazione interpersonale. Le competenze trasversali maggiormente stimulate dalle attività in programma sono il team-work e la capacità di comunicare in modo efficace con gli altri. Il programma prevede tre aree di attività iscritte nella cornice sopra citata.

Apprendere tecniche di comunicazione efficace.

La comunicazione sappiamo che non è un mero scambio di informazioni, ma l'essenza stessa della relazione. Acquisire competenze comunicative è, quindi, la strada maestra per sviluppare competenze nel lavoro in team. Oltre ad una formazione teorica sul processo comunicativo, il programma prevede la formazione sulla comunicazione non-violenta in base al modello di Marshall Rosenberg (Rosenberg, 2003).

Il circle-time o tempo nel cerchio.

«L'essenza dell'essere è di manifestarsi, di svelarsi, di apparire, di essere fenomeno» (Perls, 1994). Il Circle-time è un momento di dialogo e condivisione durante il quale gli alunni, seduti in cerchio insieme ad un insegnante facilitatore, possono far emergere e condividere problemi, opinioni, emozioni.

Il laboratorio teatrale.

Il teatro, come ci ha insegnato Grotowski, serve ad attraversare le frontiere fra te e me. La tecnica del laboratorio teatrale permette di potenziare simultaneamente molte competenze trasversali e in particolare il team-work e la gestione delle emozioni. Il laboratorio teatrale consiste nella preparazione di uno spettacolo che si tiene in presenza di un pubblico.

**La pedagogia della Gestalt applicata
all'insegnamento delle competenze trasversali**

di Rita Greta Rombolotti

Il programma per la terza annualità

Nelle classi terze l'obiettivo formativo ha come focus il livello di relazione sociale. Le competenze trasversali maggiormente stimolate dalle attività in programma sono: la cittadinanza attiva e la competenza imprenditoriale. Le molte ore di stage e gli esami di fine anno rendono la presenza del mondo extrascolastico più vicina. Il programma prevede tre aree di attività iscritte nella cornice sopra citata.

Il teatro forum

«Insegnare esige di comprendere che educare è una forma di intervento sul mondo» (Freire, 1996, p. 82). Il Teatro Forum è una tecnica del Teatro dell'Oppresso, un metodo teatrale elaborato da Augusto Boal, che usa il teatro come mezzo di conoscenza e come linguaggio e trasformazione della realtà interiore, relazionale e sociale. Si basa su una precisa presa di posizione a favore degli "oppressi" e, parallelamente alla pedagogia di Paulo Freire, su un lavoro di "coscientizzazione". Il teatro Forum è un eccezionale strumento per la rielaborazione dell'esperienza dell'alternanza scuola/lavoro.

Orientamento e avviamento al lavoro.

Esercitazioni pratiche su: - Come si scrive un Curriculum vitae - Simulazioni di colloquio
- Come si elabora un progetto professionale.

La Media Education

Una nuova frontiera dell'educazione è la Media Education che si declina tanto come formazione all'uso dei media, quanto come capacità critica di avvicinarsi a quei media che non sono affatto neutri o innocui, poiché sono mediatori pre-consoci di ideologie e di condizionamenti (Cambi, 2010, p. 29).

È necessario specificare che l'identificazione dei tre macro-obiettivi formativi nei tre livelli della relazione io-io, io-tu, io-mondo, è un espediente programmatico in quanto tutti e tre i livelli agiscono simultaneamente. Quello che cambia dal punto di vista della programmazione è la focalizzazione su un aspetto piuttosto che un altro utile per discriminare le attività in fase di progettazione. La metodologia adottata ha privilegiato, fin dall'inizio, l'apprendimento attraverso esperienze concrete secondo un modello laboratoriale piuttosto che una didattica frontale e tradizionale. Le attività proposte hanno come base teorica i principi gestaltici e l'approccio della psicologia umanistica. Nel centro dell'intervento formativo c'è l'esperienza, la consapevolezza, il corpo, il qui e ora, l'autoregolazione organica, l'adattamento creativo, il processo maieutico, le competenze relazionali, la funzione ad-gressiva e l'educazione alla nonviolenza attiva.

**La pedagogia della Gestalt applicata
all'insegnamento delle competenze trasversali**

di Rita Greta Rombolotti

**Programma
per la prima annualità**

OBIETTIVO FORMATIVO: SVILUPPARE CONSAPEVOLEZZA NEL LIVELLO DI RELAZIONE PERSONALE			
ESERCIZIO	OBIETTIVO FORMATIVO	FORMATORE	TEMPI
Esercizi di Mindfulness	Aumentare la consapevolezza del corpo, delle emozioni e dei pensieri, favorire l'attenzione e la concentrazione, introducendo uno spazio di ascolto e calma.	Il docente di C.T. o un formatore esterno	Ad inizio o fine lezione, 5 minuti, oppure 1 laboratorio di 2 ore
Esercizi di "alfabetizzazione emotiva"	Stimolare la capacità di riconoscere le proprie emozioni e potenziare l'empatia.	Il docente di C.T. o un formatore esterno	10 ore divise in 5 moduli da 2 ore
La Ginnastica psicofisica	Lo sviluppo integrale della persona esercitandoli 3 centri di risposta; motorio, emotivo ed intellettuale	Docente di educazione motoria se formato o il docente di C.T.	12 ore, divise in 6 moduli da 2 ore
Il metodo di studio	Apprendere un metodo di studio efficace	Il docente di C.T. o tutti i docenti formati	Variabili a seconda delle materie

**Programma
per la seconda annualità**

OBIETTIVO FORMATIVO SVILUPPARE CONSAPEVOLEZZA NEL LIVELLO DI RELAZIONE INTERPERSONALE			
ESERCIZIO	OBIETTIVO	FORMATORE	TEMPI
Il Circle-Time o tempo nel cerchio	Fondamenti di team building e di comunicazione efficace	Docente di C.T., tutti i docenti formati	dai 30 m' a 1 h. secondo necessità
Apprendere tecniche di Comunicazione Efficace	Conoscere il processo comunicativo, la comunicazione verbale e non verbale e fare esperienza della NVC	Docente di C.T. o formatore esterno	6 ore in 3 moduli da 2 ore
Il laboratorio teatrale	Fare esperienza del team-working attraverso la preparazione e la messa in scena di uno spettacolo teatrale	Docente di C.T. o formatore esterno	30 ore circa distribuite su 3/4 mesi.
Contest a premi sulla progettazione di saloni di acconciatura e attività di ristorazione	Sviluppare la creatività e potenziare la competenza di lavoro in team.	Docente di C.T.	10 ore distribuite su 5 settimane

**La pedagogia della Gestalt applicata
all'insegnamento delle competenze trasversali**

di Rita Greta Rombolotti

**Programma
per la terza annualità**

OBIETTIVO FORMATIVO: SVILUPPARE CONSAPEVOLEZZA NEL LIVELLO DI RELAZIONE SOCIALE			
ESERCIZIO	OBIETTIVO	FORMATORE	TEMPI
Il "teatro forum"	Fornire i fondamenti del problem-solving, ottimizzazione dell'esperienza in stage e sviluppo della capacità di relazione e fidelizzazione del cliente	Docente di C.T. o formatore esterno	30m' / 1h. Per l'alternanza scuola/lavoro almeno 4 ore divisi in 2 moduli, 1 pre e 1 post esperienza
Media-Education	Formare gli studenti sulla web-reputation, il cyberbullismo, le fake-news	Docente di C.T. o formatore esterno	intervento modulare dalle 2 alle 6 ore
Formazione sul CV e prove di colloquio per la ricerca del lavoro	Fornire agli studenti degli strumenti di base per trovare un lavoro, come un CV ben compilato e la capacità di sostenere un colloquio di lavoro	Docente di C.T. o formatore esterno	intervento modulare dalle 4 alle 8 ore

CONCLUSIONI

Finalizzare l'educazione alle richieste del mercato e sviluppare competenze trasversali con la sola finalità di vendersi meglio nel mondo del lavoro, è una visione troppo ristretta per il ventunesimo secolo; tale approccio crea persone perennemente in ansia da prestazione, che pensano a se stesse più in termini di valore di scambio che in quelli di individuo responsabile e portatore di valore. *«L'educazione dovrebbe alimentare la fiducia sociale e l'empatia, promuovere rapporti di intimità con gli altri - e con le altre creature - rendendo gli studenti consapevoli del ruolo fondamentale svolto dalla cultura per la conservazione della civiltà»* (Rifkin, 2000).

**La pedagogia della Gestalt applicata
all'insegnamento delle competenze trasversali**
di Rita Greta Rombolotti



Studenti durante l'esercitazione di rilassamento muscolare



Studenti durante un Circle - Time



Studenti durante esercizi di Teatro - Forum

La pedagogia della Gestalt applicata all'insegnamento delle competenze trasversali

di Rita Greta Rombolotti

Bibliografia

Amman Luis A. (1980) *Autoliberazione*, Multimage, Torino

Becchelli C., Ciuffi N., Fioravanti M., Panizzi E., Rialti E. (2013) *Così imparo. Parliamo ai ragazzi di metodo di studio*, Libriliberi Editore, Firenze

Cambi F. (2010) *Media Education tra formazione e scuola*, Edizioni ETS, Pisa

Commissione Comunità Europea (2006) *Raccomandazione del parlamento europeo e del consiglio relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*, 2006/962/CE, Bruxelles

Di Bari C. (2012) *Attualità di Neil Postman: il modello ecologico tra sociologia, pedagogia e filosofia dell'educazione*, in "Studi sulla formazione" n.1, Firenze University Press, Firenze

Freire P. (2014) *Pedagogia dell'autonomia*, Edizioni Gruppo Abele, Torino

Galimberti U. (2013) *Come si impara l'educazione sentimentale*, in "D la Repubblica", n.855

Harari N. (2018) *21 Lezioni per il XXI secolo*, Bompiani, Milano

Rosenberg M. (2003) *Nonviolent communication*, Esserci Editore, Reggio Emilia

Nussbaum M. (2009) *L'intelligenza delle emozioni*, Il Mulino, Bologna

Perls F. (1942) *L'io, la fame, l'aggressività*, Franco Angeli, Milano

Perls F., Goodman P. Hefferline F. (1971) *Teoria e pratica della Terapia della Gestalt*, Astrolabio, Roma

Polito M. (2014) *Apprendimento e insegnamento secondo la teoria della Gestalt. Come rinnovare e migliorare la didattica e la relazione educativa*, Ebook disponibile su Amazon

Rifkin J. (2000) *L'era dell'accesso*, Mondadori, Milano

Siegel Ronald D. (2010) *Qui ed ora. Strategie quotidiane di Mindfulness*, Erickson, Trento

Rita Greta Rombolotti, "Esercizi di Teatro-Forum", 15/05/2020 h.13.00

<http://studiohelda.blogspot.com/2017/04/counseling-teatrale.html>

Rita Greta Rombolotti, "Il laboratorio teatrale: Salone Olimpo", 15/05/2020 h.13.00

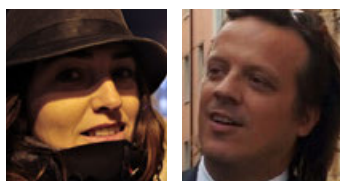
<http://studiohelda.blogspot.com/2017/04/laboratori-teatrali.html>

Note sull'autore

Rita Greta Rombolotti

Dottoranda in scienze dell'educazione, formatrice e counselor specializzata nell'età evolutiva. Lavora da anni nelle scuole come docente di competenze trasversali, operatrice di sportelli di ascolto e conduttrice di percorsi per lo sviluppo dell'intelligenza emotiva.





La Gestalt a contatto con il gruppo classe: modelli e tecniche di intervento esperienziale

di Anna Fanetti e Andrea Fianco

Abstract

Abstract: Negli ultimi decenni la scuola ha subito una graduale mutazione: da pura agenzia informativa e socializzante si è trasformata in un organismo educativo più complesso che si riconosce corresponsabile non solo del percorso formativo ma anche della crescita personale degli allievi. La scuola ha dovuto pertanto assimilare concetti e metodi che non derivano solo dall'impianto pedagogico tradizionale, ma anche da quello psicologico e psicoeducativo. In virtù della loro esperienza quindicennale, gli autori descrivono le premesse teoriche di base (l'approccio della Gestalt, maieutico ed esperienziale, la centralità della relazione e il saper stare con il vuoto e l'imprevedibile) e il modus operandi (obiettivi, tempi, tematiche trattate e attività proposte) adottati nel progettare, adattare e condurre gli interventi in classe con preadolescenti e adolescenti.

Abstract: The school has undergone a gradual change within the last few decades. From a pure information and socialization agency, it has become a more complex educational organism that recognizes itself as co-responsible not only for the students' educational path but also for their personal growth. The school, therefore, has had to assimilate concepts and methods from the traditional pedagogical system as well as the psychological and psychoeducational ones. With their fifteen years of experience, the authors describe the basic theoretical premises of the Gestalt approach, maieutic and experiential - which includes the centrality of the relationship, and the ability to stay with the void and the unpredictable -, and the modus operandi (objectives, timing, topics and proposed activities) adopted to plan, adapt, and conduct interventions in the classroom with pre-adolescents and adolescents.

Parole chiave: crescita, educazione, formazione, formazione esperienziale, Gestalt, psicologia scolastica, scuola.

Key words: education, experiential training, Gestalt, growth, school, school psychology, training.

*“Riferendomi alla concretezza dell'esperienza relazionale nel suo farsi,
affermo l'opportunità, anzi, rivendico la necessità
della confusione e dell'indeterminatezza.
L'incertezza è di regola
la condizione psicologica del rapporto che intrecciamo con l'altro”.*
(Bruno Vezzani)

Introduzione

Ad oggi sono più di quindici anni che lavoriamo entrambi nelle scuole. Ci siamo occupati di motivazione allo studio, educazione all'affettività e sessualità, orientamento formativo, prevenzione del bullismo e delle dipendenze, promozione del benessere e dell'inclusione scolastica, gestione delle dinamiche di classe, formazione dei docenti, sportelli d'ascolto, sostegno alla genitorialità, etc. Tante parole per dire cosa? E come trovare altre parole per descrivere ciò che abbiamo fatto, vissuto, sentito, imparato? Quante delusioni, errori commessi, senso di impotenza e di onnipotenza frustrata. E quante soddisfazioni, sorprese, incontri.

I nostri sguardi si sono a poco a poco trasformati, per trovare nell'ordinarietà di una giornata in classe il senso di un incontro più autentico. Abbiamo rinnovato le nostre forme di attenzione e di attesa, imparato a considerare, come un dono prezioso, ogni elemento di imprevisto. Abbiamo cominciato a guardare negli occhi tutti i ragazzi e le ragazze nella classe e permetterci il silenzio dell'incontro, a lasciare sullo sfondo gli obiettivi precostituiti; a mantenere aperta la possibilità di perturbarsi a vicenda, provando a stare

**La Gestalt a contatto con il gruppo classe:
modelli e tecniche di intervento esperienziale**

di Anna Fanetti e Andrea Fianco

nell'impossibilità di capirsi fino in fondo. Cogliere i fraintendimenti e farne ricchezza. Un intervento psicologico all'interno delle classi non deve ricercare la sua motivazione solo nel suo essere utile per il futuro, ma nell'essere significativo *ora e qui*. Ciò che forma è l'esperienza, non una simulazione di esperienza o una descrizione di esperienza. Proprio in tal senso ci è venuto d'aiuto l'approccio gestaltico, il quale oltre a *mettere al centro la relazione* può essere definito *maieutico* ed *esperienziale*: un approccio che consente di essere in relazione con l'altro, sostenendolo nel suo sviluppo e allo stesso tempo rispettando la sua libertà e il suo adattamento creativo, capace di far emergere le attitudini più originali di ogni singolo ragazzo.

In quest'ottica il nostro obiettivo è quello di offrire agli studenti la possibilità di vivere una nuova esperienza relazionale in un contesto familiare, quale è la scuola, spesso vissuto come fonte d'ansia, luogo di competizione e giudizio e di utilizzare il gruppo classe come amplificatore e testimone del vissuto individuale e quindi riscoprirlo come risorsa. Centrale è la dimensione del gruppo che, specie a questa età, può risultare un buon contenitore d'ansia e valido catalizzatore dell'esperienza.

Cercheremo, in questo articolo, di descrivere quelle che sono le premesse teoriche di base e il nostro *modus operandi* rispetto agli interventi svolti in classe.

1. La scuola come organismo e piccola società complessa

La scuola rappresenta un osservatorio privilegiato del comportamento umano nelle sue diverse fasi di sviluppo individuale. In questo contesto educativo, specifico e al contempo molto complesso, gli aspetti esistenziali e comportamentali da prendere in analisi sono molti: relazioni interpersonali, dinamiche di gruppo, incontro intergenerazionale, contatto interculturale, inclusione, disabilità, disagio sociale, adozioni, separazioni, progetti migratori, famiglie allargate, famiglie omogenitoriali, famiglie monoparentali, sviluppo affettivo e sessuale, ruolo della tecnologia, etc.

La scuola è, inoltre, un campo esperienziale costituito da diverse presenze e diversi agenti di cambiamento: insegnanti, genitori, psicologi, esperti esterni, bambini e ragazzi. È il punto di intersezione tra la famiglia e la comunità, ma è anche una sorta di ponte che dall'infanzia conduce all'età adulta.

In questo spazio di interazione e contaminazione umana si svolgono le attività quotidiane di apprendimento, orientate perlopiù all'acquisizione di competenze cognitive, e si acquisiscono le competenze emotive e relazionali che vanno a sostenere lo sviluppo del sé. Da decenni, ormai, la scuola è coinvolta in un processo che la sta portando a passare da pura agenzia informativa e socializzante ad una realtà che si riconosce corresponsabile del processo formativo e di crescita complessiva della personalità degli allievi, assimilando gradualmente concetti e metodi che non derivano solo dall'impianto pedagogico tradizionale, ma anche da quello psicologico e psicoeducativo.

L'istituzione scolastica, come secondo luogo di socializzazione subito dopo la famiglia, riveste un'importanza fondamentale nel processo di crescita dell'individuo e nello sviluppo delle sue competenze comunicativo-relazionali. Essa rappresenta per i bambini e i ragazzi, che non hanno coetanei nelle vicinanze o non hanno altre occasioni di incontrarli, il centro primario in cui soddisfare i propri bisogni di amicizia e di relazione, bisogni che non possono essere relegati agli intervalli o alle chiacchiere durante le ore di lezione. In tal senso la

**La Gestalt a contatto con il gruppo classe:
modelli e tecniche di intervento esperienziale**

di Anna Fanetti e Andrea Fianco

scuola è, di fatto, uno degli ambiti decisivi per lo sviluppo del minore, il luogo privilegiato per l'apprendimento delle regole di convivenza, per lo sviluppo delle abilità di vita e dei comportamenti pro-sociali.

A questo proposito occupa un ruolo molto importante il gruppo classe che rappresenta sin dalla scuola dell'infanzia il contesto sociale privilegiato in cui il bambino coltiva il suo stare nel mondo indipendentemente dalla famiglia di origine. I compagni di asilo nido, di scuola dell'infanzia, di scuola primaria e scuola secondaria fino ad arrivare ai compagni universitari, assumono spesso ruoli significativi in relazione alla qualità della crescita individuale, con valenza talvolta negativa e/o positiva. Le esperienze di bullismo, per esempio, influenzano significativamente la qualità della crescita dei ragazzi così come, sul versante positivo, anche le buone amicizie diventano importanti riferimenti per accrescere la propria autostima e la fiducia in se stessi e negli altri.

Nelle ricerche realizzate nell'ambito della psicologia dello sviluppo orientate ad indagare i fattori che contribuiscono a generare benessere psicologico, le relazioni sociali (familiari e amicali) occupano sempre un ruolo primario (Albanese e Delle Fave, 2015). Nell'esperienza della vita di classe e nell'entrare in contatto con gli altri ci si sensibilizza ad un continuo processo di autoconoscenza che consente alla persona di costruire la propria identità, sentire ed esprimere le proprie emozioni così come entrare in contatto con il proprio *daimon* (inteso come vocazione, inclinazione e spinta all'autorealizzazione) (Hillman, 1997), i propri sogni e i propri obiettivi di vita. Un graduale processo di emergenza del sé in un campo organismo-ambiente fortemente connotato dal contatto interpersonale.

Custodito nella memoria ammaccata di un ragazzo c'è spesso il segreto di gesti non compresi, di una presenza degli adulti intempestiva, di manifestazioni anche violente non colte per il loro portato di verità, cioè il desiderio disperato di esserci, di lasciare traccia e trovare compagni di viaggio con un codice comune, di trovare una forma di presenza per quanto maldestra ma almeno riconoscibile, (...) di luoghi possibili dove disegnare la propria esistenza (Laffi, 2014, p. 64).

Ecco che nella classe emergono ruoli: il compagno di banco, il secchione, il casinista, la bella, il burlone, i popolari, gli sfigati e tutte le altre etichette identitarie. Queste dinamiche relazionali evidenziano come si vada a costituire una vera e propria cultura con propri linguaggi, atteggiamenti e comportamenti. L'identità personale stessa, non essendo stabile nel tempo e nelle diverse situazioni, diventerà una vera e propria narrazione che ogni ragazzo produrrà con la collaborazione di quanti sono presenti nel suo contesto relazionale.

Nel gruppo dei pari si realizza anche l'incontro interculturale, che per i bambini di oggi, in realtà, si connota semplicemente come incontro personale dal momento che, essendo cresciuti in una società multiculturale, sono più liberi da certe categorie di giudizio e sono più capaci di stare con l'altro senza attribuirgli l'etichetta di straniero, di nero, di cinese o di pakistano. La scuola diviene, quindi, un contesto relazionale dove si possono coltivare naturali e spontanee convivenze tra diversità culturali, sociali, psicologiche e fisiche.

In questa piccola comunità gli insegnanti possono essere alleati, esempi a cui ispirarsi o al contrario nemici o adulti poco stimati con funzioni prevalentemente normative.

I genitori sono invece esclusi fisicamente dalle mura della classe, ma fanno pur sempre parte dell'organismo scuola e delle alleanze educative che si vanno a costituire. A onor del vero dobbiamo dire che, in questo tempo storico, i genitori sono molto presenti anche

**La Gestalt a contatto con il gruppo classe:
modelli e tecniche di intervento esperienziale**

di Anna Fanetti e Andrea Fianco

fisicamente attraverso azioni e progetti che contribuiscono talvolta in modo strutturale al funzionamento didattico e pedagogico dell'istituto scolastico. Questo fenomeno ha rappresentato negli ultimi decenni un passaggio evolutivo sostanziale che ha alterato l'omeostasi e la cultura della scuola intera e di conseguenza del gruppo classe, con risvolti più o meno positivi. Se da un lato questa presenza può rappresentare una forma di collaborazione e supporto tra agenzie educative, dall'altro può interferire con il processo di autonomia e individuazione di bambini e ragazzi, ma soprattutto può condizionare la qualità degli apprendimenti quando per esempio i genitori sconfinano nel loro ruolo e pretendono di modificare programmi o suggerire buone prassi o metodologie didattiche alternative. A questo si aggiunge talvolta un atteggiamento iperprotettivo da parte delle famiglie verso i figli che vengono difesi sempre e a tutti i costi. Questi atteggiamenti oltre che minare l'alleanza educativa possono sfociare nella svalutazione dell'insegnante legittimando i comportamenti irrispettosi da parte di bambini e ragazzi. Si tratta fondamentalmente di una confluenza che annulla i confini tra scuola e famiglia o al contrario di una forma egotistica che li irrigidisce. Servirebbe una regolazione migliore che sappia ottimizzare la sinergia senza intaccare i diversi ruoli educativi.

Purtroppo, il gruppo classe, così come tuttora concepito nel nostro sistema scolastico, è un aggregato umano forzato e rigidamente recintato. L'unica funzione cui risponde è l'avere un numero gestibile di alunni a cui trasmettere un'istruzione, ma questo stare insieme è innaturale e non spontaneo. Ricorda alcuni principi su cui si sono basate le organizzazioni e le gestioni di alcune istituzioni totali. Dividere l'utenza scolastica in gruppi per età o genere significa renderli più controllabili. Inoltre, l'architettura scolastica resiste e mantiene lo spazio della classe sempre uguale, come fosse una cella e come se l'apprendimento dovesse subire questa eterna stanzialità che dura dai sei fino ai venti anni e più, se si calcola che anche l'università spesso ricalca questo format. Anche le aule non sono pensate per subire modifiche strutturali, ma vincolate a poche soluzioni da adottare per regolare il setting. In questo ambiente, fortemente connotato nel senso del controllo, della rigidità e dell'anonimato ripetitivo, cresce il gruppo con le sue dinamiche.

Stiamo tuttavia assistendo ad un processo trasformativo, che vedrà sempre più la scuola modificare i suoi dispositivi interni. Mentre scriviamo questo articolo stiamo vivendo un momento epocale causato da un'emergenza sanitaria causata dalla pandemia senza precedenti per l'Italia, il Covid-19. Il lockdown, l'isolamento sociale e l'annullamento degli spazi di condivisione e di contatto interpersonale hanno alterato significativamente la qualità di vita dell'intera comunità e ancora non sappiamo quali saranno le conseguenze future. Questo evento ha comportato la chiusura di tutte le scuole di ogni ordine e grado inducendo il corpo docente ad attivare nuove risorse e nuove modalità di didattica a distanza attraverso piattaforme online. Questa delocalizzazione dei processi di apprendimento ha inevitabilmente riconfigurato il modo di vivere il gruppo classe e aperto nuovi scenari pedagogici che potrebbero favorire trasformazioni interessanti ed estremamente innovative, dove la rigidità del gruppo classe, così come la intendiamo, potrebbe venire meno. L'aula potrebbe non essere più chiusa in quattro mura; potrebbero esserci spazi ampi dove i ragazzi si organizzano più autonomamente nello studio lavorando per progetti più che su programmi ministeriali. Metodologie di peer education in cui l'insegnante svolge più un ruolo di facilitatore, che sono peraltro già ampiamente sperimentate e adottate nelle



**La Gestalt a contatto con il gruppo classe:
modelli e tecniche di intervento esperienziale**

di Anna Fanetti e Andrea Fianco

ormai famose e rodute scuole finlandesi come anche in alcune realtà italiane (es. scuola Rinascita di Milano e scuole che applicano il metodo Montessori), ma che faticano ad entrare nel nostro contesto educativo. Del resto, la fisiologica resistenza al cambiamento dell'organismo scolastico, così come è stato conservato negli anni, rende difficile il cambio di paradigma in un'ottica più evoluta e aperta all'innovazione e alla sperimentazione. Ogni sistema e organismo resiste al cambiamento, perché in esso agiscono forze conservative e omeostatiche per garantire la sopravvivenza, anche se talvolta queste stesse forze interferiscono con processi di adattamento creativo altrettanto importanti per crescere. Eppure, per sostenere l'emersione del sé e lo sviluppo individuale è necessario riconfigurare contesti e metodi educativi. Aprire la classe a maggiori contatti interpersonali, anche diversificati per età, potrebbe sciogliere dinamiche rigide e problematiche nell'ottica di promuovere e favorire processi relazionali più variegati e virtuosi.

In questa sperimentazione, indotta da una grave epidemia, forse troveremo una possibile alternativa all'attuale sistema scolastico e pedagogico. Nell'inaspettato orizzonte che si è configurato, l'organismo scuola potrebbe ridefinirsi assumendo nuove forme e nuovi funzionamenti con possibili conseguenze anche per il benessere psicofisico dei ragazzi durante la loro crescita. Se per esempio la scuola investisse più risorse nel capire come promuovere la motivazione intrinseca degli studenti così da contrastare i vissuti di noia e apatia spesso strutturali nell'esperienza di apprendimento, potremmo iniziare a vedere ragazzi più sereni, spontanei e aperti all'acquisizione del sapere. Smantellare il setting didattico così come lo abbiamo progettato e mantenuto, per un intero secolo o forse più, potrebbe rigenerare interesse da parte dei discenti e creare un nuovo campo esperienziale in cui vivere la scuola. Ripensare luoghi, orari, strumenti, contenuti, processi, relazioni e tutto ciò che caratterizza l'esperienza di apprendimento significa promuovere benessere e soprattutto stimolare maggiormente il vero sé con cui i ragazzi hanno bisogno di entrare in contatto per diventare autenticamente adulti. Paolo Mottana, nella sua idea di educazione diffusa, propone soluzioni radicali e concrete che vanno ad alterare i dispositivi educativi così come siamo abituati a pensarli, volti al favorire una crescita più serena e aderente alle potenzialità del sé (Mottana e Campagnoli, 2016).

2. Gli interventi mirati al benessere in classe

Nel dibattito culturale si assiste a continui dibattiti, a riforme, controriforme e proposte di riforme su come poter migliorare, rendere più efficiente, più incisiva l'azione della scuola stessa sull'educazione dei ragazzi. L'elenco dei problemi ancora da affrontare continua ad allungarsi: dal bullismo e altre forme di violenza alla dispersione scolastica, dalla prevenzione delle dipendenze alla gestione etica ed efficace dei processi di inclusione dei minori stranieri, extra e neocomunitari, e così via.

La percezione della devianza giovanile pare oggi avere un rilievo del tutto nuovo rispetto al passato e tuttavia esiste una ricca documentazione che mostra come, in molte epoche passate, la violenza dei giovani fosse sembrata altrettanto inaudita, tanto da permetterci di ipotizzare che lo scarto tra la violenza ricordata dall'adulto (*"Ai miei tempi..."*) e quella del presente, che pare sempre peggiore, sia una sorta di attività mnemonica funzionale a una percezione enfaticizzata della frattura intergenerazionale (Masoni, 1997). Ma al di là dell'enfasi con la quale vengono percepite e deformate dal senso comune le situazioni di

Prendiamo a solo titolo di esempio il XV secolo, in esso "fonti letterarie e atti pubblici rimandano la stessa im-magine. La giovinezza è il tempo

La Gestalt a contatto con il gruppo classe: modelli e tecniche di intervento esperienziale

di Anna Fanetti e Andrea Fianco

delle turbolenze e delle violenze. (...) Tutti (i giovani) infrangono le regole cri-stiane e sociali. Tutti sono mossi dalla stessa impazienza, dallo stesso rifiuto (...). Su tutti pesano il sospetto e la paura (...). Di fronte a questi giovani tutta la società pare temere il parricidio.” (G. Levi, J. Schmitt, 1994).

disagio, resta comunque l'esigenza della società di evitarle, un'esigenza che percorre la storia e che oggi investe la scuola di nuove responsabilità (Masoni, 1997).

In un convegno a Udine intitolato: “*Il benessere dei giovani a scuola, in famiglia, nella società*”, i coniugi Gergen aprirono il loro intervento con una riflessione. Avevano insegnato a lungo dapprima ad Harvard e poi a Swarthmore, in una piccola scuola privata, molto conosciuta per il suo buon insegnamento. Entrambe le scuole erano eccellenti, ma ciclicamente presentavano diversi problemi da risolvere. Questo li portò ad evidenziare il fatto che:

Non esiste la perfezione nell'educazione, non esiste la cosa giusta, non esistono soluzioni definitive, non esiste una conoscenza che sia ferma, immutabile, fissa. Siamo in una continua crisi, ci sono continue questioni e problemi e deve essere così perché le culture cambiano. Noi dovremmo essere degli esperti nel creare dei significati, nel mettere insieme dei significati, ma i significati non rimangono fermi, non sono sempre gli stessi, i valori cambiano, gli interessi cambiano, l'ideologia cambia, le strutture cambiano, e ciò continuerà a creare una serie di problemi, di insoddisfazione e di incapacità. (...) D'altra parte, noi dovremmo guardare a questi, che consideriamo come problemi, come a delle opportunità perché noi abbiamo la capacità nelle nostre classi di creare il futuro, di prendere il passato e di ricreare con i nostri studenti qualcosa di differente (Gergen K., Gergen M., 2003).

Non si tratta quindi di formulare nuove teorie, che, anche Ginger ricorda, non sono altro che *ipotesi provvisorie*, ma di reimmaginare un'educazione per questo presente e per un futuro possibile, che provi a concepire il benessere come *viaggio continuo* nel tempo e nello spazio, passando dal “*malessere scoperto*” al “*benessere inventato*” (Spaltro, 2004). Un'educazione, dunque che non è *finita* ma resterà *inesauribile* (Demetrio, 2009).

Secondo Enzo Spaltro, occorre seguire la via della formazione al benessere, una via che va «*dall'unità alla pluralità, dall'oggettività alla soggettività, dal dovere al piacere, dall'etica all'estetica, dal bisogno al desiderio*» (Spaltro, 2004, p. 119).

E se di formazione al benessere vogliamo parlare, è importante sottolineare come sia difficile unire questo concetto a quello di adolescenza, un universo, quest'ultimo, che viene al contrario normalmente caricato di caratteristiche negative e aspettative deluse.

Utilizzando le parole di Mottana:

Penetrare nell'universo delle immagini, dei discorsi e delle pratiche che concernono l'età dell'adolescenza significa imbattersi in un universo saturo di negatività. (...) sembrerebbe trattarsi di un'età i cui tratti distintivi risiedano nella crisi, nell'angoscia, nel lutto, nella separazione, nella problematicità (Mottana, 2010).

Lancini afferma, inoltre, che l'arrivo dell'adolescenza potrebbe «*determinare il crollo dell'ideale se si accompagna alla scoperta di non sentirsi dotati di quelle meravigliose fattezze e competenze che fino a quel momento tutti intorno avevano auspicato e atteso*» (Lancini, 2015). In quanto esperti della relazione (psicoterapeuti, educatori, pedagogisti, counselor) come non correre il rischio di essere l'ennesimo adulto pieno di aspettative e quindi da compiacere o a cui ribellarsi? Come trovare il modo di saturare questo territorio di positività, possibilità o, prendendo sempre spunto dalle parole di Mottana, di onnipotenzialità?

3. Il nostro sguardo

La Gestalt a contatto con il gruppo classe: modelli e tecniche di intervento esperienziale

di Anna Fanetti e Andrea Fianco

3.1 La centralità della relazione

È diventato sempre più evidente, in questi decenni, che ciò che accade in classe non può mai essere separato dalla vita familiare degli studenti, dalle politiche locali, dalle relazioni della comunità, dall'economia, e così via. Mantovani sostiene che:

La mente è sempre situata in un contesto (storico, culturale e sociale). Quando nasce un bambino è immediatamente collocato in una rete già costruita di oggetti, relazioni, istituzioni sociali. Questa nuova "mente" diventa una componente della rete stessa e questo investimento modifica la struttura ed il funzionamento della rete (Mantovani, 2004).

Kurt Lewin, con la sua teoria del campo, è stato un pioniere della pedagogia contemporanea proprio in questa visione di un rapporto di interdipendenza reciproca tra la persona e l'ambiente (inteso come l'insieme degli oggetti, delle persone, delle situazioni presenti o future, con cui l'individuo entra in rapporto più o meno consapevolmente).

Secondo Gergen, esponente di spicco del costruzionismo sociale, la principale sfida del sistema educativo è, dunque, «*quella di sostituire la tradizionale attenzione al singolo studente con investimenti finalizzati al processo di relazione, (...) perché il singolo individuo è il risultato di una relazione*» (Gergen, 2004).

Lo studente che arriva in classe è già partecipe di numerose connessioni, quelle familiari e quelle con gli amici (fisici o virtuali), insieme a quelle con i vari personaggi di fantasia provenienti da serie tv, videogiochi, libri, etc. Ognuna di queste relazioni è essenzialmente educativa, perché, ricalcando l'assioma di Watzlawick, *non si può non educare*. Ovvero, ogni relazione porterà con sé «*un incremento delle capacità, della sensibilità e dell'abilità della persona*» (Gergen, 2004).

Per dirla con Demetrio «*se esistiamo, arrancando nella vita, e se sappiamo guardare ben oltre i ristretti interessi o ci dedichiamo soltanto a essi è perché siamo stati educati da qualcuno, sollecito o distratto. Persino dalla sua assenza dolorosa e dalla sua lontananza*» (Demetrio, 2009, p. 12).

Ciascuno di noi è un filo del lavoro a maglia formato dalle costruzioni di altri che sono a loro volta fili del nostro lavoro a maglia. Come questa delicata interdipendenza di narrazioni suggerisce, l'aspetto fondamentale della vita sociale è costituito dalla rete di identità che si sostengono reciprocamente (Gergen K., 1994).

Anche l'insegnante o qualsiasi altro professionista che entri in classe, a sua volta arriverà con «*una matrice di relazioni simili, oltre a quelle con gli altri insegnanti e colleghi. Sarà immerso o immersa in molteplici circoli di connessioni e ognuna di queste relazioni le/egli lascia in eredità la sua parte di potenzialità*» (Gergen K., 2005).

Mentre incontriamo i ragazzi in classe, dunque, ci troveremo tutti immersi «*in una varietà di relazioni e dotati di diversi valori, intenzioni, capacità e abilità*». In questo senso, l'incontro risulterà «*una relazione tra relazioni, ed è all'interno di questa intersezione che l'educazione, in senso formale, ha inizio*» (Gergen K., 2005). Una intersezione in cui «*due organismi, dotati entrambi di autonomia e auto-organizzazione, non possono determinare reazioni l'uno sull'altro, ma solo essere fonti di perturbazioni reciproche, ovvero di cambiamenti strutturali nel modo di darsi al momento di entrambi*» (Gius, Masoni, 2000).

Gergen punta molto l'attenzione, inoltre, alle relazioni che esistono anche tra compagni di classe. Queste relazioni non solo posseggono un importante potenziale educativo, ma inci-

**La Gestalt a contatto con il gruppo classe:
modelli e tecniche di intervento esperienziale**

di Anna Fanetti e Andrea Fianco

deranno anche sulla relazione tra il professionista che entra in classe e lo studente. Per essere un conduttore di gruppo efficace, dunque, non si guarderà solo alla propria relazione con gli studenti ma si «svilupperanno metodi per portare all'interno del circolo anche le relazioni tra gli studenti stessi. In effetti, aumentiamo le possibilità del processo educativo allargando il raggio del circolo delle relazioni di cui teniamo conto» (Gergen K., 2005).

Seguendo questo principio, si possono ottenere utili risultati educativi attraverso combinazioni di relazioni: piuttosto che focalizzarci su una relazione per volta, possiamo guardare alle sinergie o ai modi in cui possiamo combinare gli effetti di più relazioni. In un certo senso si tratta di fare in modo che i ragazzi prendano questa esperienza e la estendano al mondo da cui provengono, in modo che l'esperienza fatta a scuola diventi una parte integrata nella loro vita relazionale. In altre parole, si tratta di contribuire a creare *relazioni generative*, dalle quali, cioè, lo studente emerge con maggiori potenzialità relazionali (Gergen, 2004).

Già Dewey (1966) sosteneva come il pensiero dell'individuo nascesse dall'esperienza, quest'ultima intesa come *esperienza sociale*, e come l'educazione dovesse aprire la via a nuove esperienze per offrire opportunità per uno sviluppo ulteriore. L'obiettivo che ci poniamo negli incontri in classe, qualsiasi sia la tematica trattata, non potrà dunque essere quello di trasmettere un sapere solo intellettuale, ma soprattutto di attuare uno scambio di sapere esistenziale più ampio del precedente.

Secondo Peticari (2009) stiamo vivendo in anni «in cui le cinque categorie che da sempre, nella modernità e fino ad ora, hanno composto la visione dell'educazione, vengono messe alla prova dei fatti e delle attuali contingenze». Egli sintetizza così tali categorie:

1. **io ti incontro:** il tempo dell'incontro, l'importanza dell'incontro, la concretezza dell'incontro, l'aderenza all'incontro con qualcuno che ha una storia, che ha una provenienza, che ha un volto; e dunque l'incontrarsi come riferimento irrinunciabile dell'educazione.
2. **io ti accetto:** l'accettarsi non è mai qualcosa di neutrale; è sempre legato ad una scelta complessa, non è mai facile. Che cosa vuole dire accettare qualcuno?
3. **io ti ascolto:** l'accettazione viene prima dell'ascolto: se io non accetto un interlocutore neppure lo ascolto.
4. **io mi accompagno con te:** Io faccio un percorso insieme a te.
5. **io imparo da te** (Peticari, 2009).

Per Peticari, l'educazione sarà sempre qualche cosa che ha a che fare con «l'incontrarsi, con l'accettarsi, con l'accompagnarsi, con l'ascoltarsi, con l'imparare qualche cosa l'uno dall'altro. Senza accettazione non c'è educazione» (Peticari, 2009).

3.2 Dal tecnicismo al coltivare il dubbio

Viviamo, dice Mantegazza, in questa palese nuova contraddizione per cui «mai si è educato tanto quanto oggi», «mai l'educazione è stata quantitativamente investita di risorse - anche economiche - come negli ultimi trent'anni», in quanto «si educa a tutto e al contrario di tutto, tutti educano e si educa ovunque», e tuttavia «proprio questa estensione a macchia d'olio del concetto di educazione copre il suo triste fallimento» (Mantegazza, 2005, p. 12).

**La Gestalt a contatto con il gruppo classe:
modelli e tecniche di intervento esperienziale**

di Anna Fanetti e Andrea Fianco

In questo scenario, solo apparentemente contraddittorio, fatto di *accanimento pedagogico* e di *bulimia educativa* da un lato e di *morte dichiarata per inutilità* dall'altro, «*l'autosufficienza e la neutralità della tecnica, l'esaltazione della ragione quantitativa e strumentale sembrano tornate dal breve esilio cui le critiche degli anni Settanta le avevano costrette, e sono più agguerrite di prima*» (Mantegazza, 2005, p. 31). A giustificare questo ritorno ci sono ragioni semplici. Innanzitutto, l'insistere sulle tecniche ha sicuramente un vantaggio di mercato in quanto risponde all'angosciosa domanda che insegnanti, educatori, genitori tendono a porre ad ogni seminario: «che cosa possiamo fare?». Domanda legittima, ma oggi giocata in senso del tutto tecnicistico e immediato.

Nella dovizia degli stimoli detengono certamente il primato studi e ricerche facilmente traducibili in strumenti didattici, procedure, metodi di sicura se non pronta applicazione. E anche quando i contributi derivati dalla psicologia e dalla moderna pedagogia si sono presentati con modelli sofisticati, articolati, «*che presupponevano, da parte di chi li avesse ricevuti, esplorazioni culturali, e condivisioni di presupposti ideologici, essi, nel trapasso all'operatività scolastica, perlopiù dimagrivano perdendo polpa, con il ridursi a ricette di meccanica esecuzione*» (Vezzani, 2004, p. 99). Sembra esserci in tutta questa impostazione una mancanza di problematicità di fondo, una sorta di deriva tecnicistica che «*non contempla il problema di fondo, e cioè che non tutto sia riconducibile al pensiero, al pensabile, alla ragione, (...) che non possano che esistere precise metodologie, progetti, protocolli, per raggiungere determinati obiettivi, che non possa esserci qualche cosa, qualche altra terra, oltre la dialettica dell'Illuminismo ragione/irrazionalità*» (Vezzani, 2004, p. 102). La tecnica non tende a uno scopo, non promuove un senso, non svela la verità: la tecnica funziona.

E siccome il suo funzionamento diventa planetario, finiscono sullo sfondo, (...) i concetti di individuo, identità, libertà, salvezza, verità, senso, scopo, ma anche quelli di natura, etica, politica, religione, storia di cui si era nutrita l'età pre-tecnologica, e che ora, nell'età della tecnica, dovranno essere riconsiderati, dismessi, o rifondati dalle radici (Galimberti, 2007, p. 21).

Citando Mottana (2001), pedagogista contemporaneo: «*La dimenticanza di un autentico contatto produce fantasmi di dominio tecnocratico*» (*"high-tech, low-touch"*, direbbe Hillman, 1996). Riprendendo il pensiero di Gergen (2004), egli sostiene la necessità di pensare oltre i confini della nostra società scegliendo di togliere enfasi alla verità, all'oggettività e alla razionalità e sviluppando programmi educativi che «*riconoscano le molteplici costruzioni del mondo, si confrontino con i più importanti conflitti di valori, e coltivino la valorizzazione del dubbio anziché della certezza*». L'invito è dunque quello di sviluppare pratiche pedagogiche che siano «*sempre più collaborative, che sviluppino abilità funzionali a un dialogo efficace, e che ci permettano, tramite la scuola, la comprensione di contesti pratici più ampi*» (Gergen K., 2004).

Diventa dunque per noi prioritario dare importanza allo sviluppo della capacità di condurre un dialogo efficace. I tradizionali sistemi educativi non aiutano molto in questo:

Da una parte gli studenti, molto convenzionalmente, sono preparati a giungere alle proprie conclusioni, e ad esprimere le loro idee agli esami e nelle verifiche. Di fatto, diventano competenti solo nel monologo. Non solo, quando li si invita al dialogo, questo è tradizionalmente inteso come un dibattito: una parte contro l'altra. Il contesto sottinteso è che si raggiunge la verità attraverso la ragione, e che il dibattito ci porrà alla fine dalla parte giusta (Gergen K., 2004).

Il risultato è che spesso gli studenti imparano i metodi per sconfiggere l'avversario e a padroneggiare strumenti retorici che screditano l'intelligenza dell'altro, mentre raramente

**La Gestalt a contatto con il gruppo classe:
modelli e tecniche di intervento esperienziale**

di Anna Fanetti e Andrea Fianco

si congratulano tra loro o accettano di aggiungere alle loro intuizioni e opinioni le idee proposte da altri. «*Mentre sono proprio queste le modalità dialogiche funzionali a una collaborazione efficace*» (Gergen K., 2004). L'invito è quindi quello di insegnare a costruire sulle idee degli altri, ascoltarle con curiosità, ammettere i propri dubbi, imparare ad argomentare le proprie posizioni.

A questo proposito tra le attività che proponiamo possiamo citare quella che chiamiamo: "Polarizzazioni". L'intera classe viene invitata a schierarsi pro o contro una determinata affermazione, ad esempio:

- il gruppo trascina all'uso di sostanze;
- chi assume sostanze ha problemi familiari alle spalle;
- se i figli creano o hanno problemi è soprattutto colpa dei genitori;
- quando qualcosa è rischioso è più bello farlo;
- è giusto che una ragazza abbia le stesse esperienze di un ragazzo;
- si può trasgredire anche con responsabilità;
- io non mi considero un ragazzo a rischio;
- quando siamo innamorati di una persona cerchiamo sempre di essere proprio come questa ci desidera;
- i maschi sono più aggressivi delle femmine.

I ragazzi sono tutti in piedi e al centro della classe viene tracciata una linea considerata lo spartiacque neutro tra chi la pensa in un modo (sono d'accordo) e chi la pensa nell'altro (non sono d'accordo). Dopo aver letto una frase ognuno viene invitato a situarsi ad una distanza adeguata alla sua convinzione: più si avvicinerà alla linea centrale e meno sarà il livello di accordo o disaccordo e viceversa. Ogni ragazzo è invitato non solo, dunque, ad esprimere la propria opinione ma anche il grado di convinzione. Sarà interessante già a questo livello osservare tutte le dinamiche che si formano all'interno della classe: chi è il leader? Chi tende a cambiare posizione dopo aver osservato gli altri? Chi osa dichiararsi per primo? Chi tentenna o tende a stare sempre al centro? Chi vorrebbe tenere sempre un piede da una parte e l'altro dall'altra? Chi si pone subito agguerrito verso chi la pensa diversamente? Etc.

Successivamente si formano quindi due postazioni fisiche; si spostano le sedie formando due file una di fronte all'altra e i ragazzi, una volta seduti, vengono invitati ad argomentare il loro pensiero facendo più riferimento possibile a fatti di vita propri. Spesso, infatti, «*siamo così addestrati alla notizia, allo straordinario, al clamore, allo scandalo che non sappiamo interrogare l'abituale, non riusciamo a dar conto della nostra semplicità*» (Laffi, 2014, p. 26). Educare al ragionamento significa non chiedere al soggetto di cancellare la sua presenza, occultando la sua unicità e singolarità, bensì di pensare a partire da sé. «*Il sapere vero non è un sapere diafano e neutro, ma un sapere che si porta appresso tutto il sapore dell'esperienza soggettiva, è dunque un pensare che si nutre di contingenza. Il pensare a partire da sé è il pensare che muove dall'esperienza*» (Mortari, 2006, p. 80).

La consegna è quella di fare in modo che ogni gruppo riesca a motivare e a spiegare le proprie ragioni senza screditare quella degli altri. Alla fine del dibattito, i ragazzi vengono invitati nuovamente ad esprimere il proprio parere posizionandosi nello spazio rispetto alla linea centrale. Non è raro che in molti si permettano di cambiare idea o semplicemente di ridurre la propria convinzione, inizialmente più estrema o più cauta.

**La Gestalt a contatto con il gruppo classe:
modelli e tecniche di intervento esperienziale**

di Anna Fanetti e Andrea Fianco

Un'attività come questa serve a sviluppare una capacità di lettura delle situazioni attraverso una conoscenza del mondo per differenze più che per somiglianze, abbandonando la prospettiva logica lineare dell'esistenza di un'unica verità o di un'unica definizione e soluzione. La *complessità* non può stare rinchiusa all'interno di un'unica prospettiva, nella mente di un'unica persona (Boscolo, 1997).

È importante trasmettere il concetto e fare in modo che i ragazzi esperiscano che ciascuno è diverso dall'altro, ciascuno porta nello spazio di relazione le proprie premesse, le proprie narrazioni, il proprio punto di vista; ciascuno avrà dunque la possibilità di esprimere il proprio pensiero e di accrescere la propria conoscenza accogliendo la visione dell'altro.

Ciò sarà possibile solo se la nostra attenzione non sarà

(...) polarizzata dai disperati tentativi di forzare a priori i dati emergenti (o fantasticati) entro gli angusti ed immutabili schemi mentali che la paura del sempre nuovo e mutevole ci porta ad accumulare ed a custodire come divine tavole della legge. (...) sempre che il panico per l'incertezza fondamentale in cui ci muoviamo non ci spinga a sposare ideologie onnicomprensive che tutto presumono di spiegare (Zerbetto, 1998, p. 54).

3.3 Il vuoto fertile e l'imprevedibile

Se *educare alla ragione* significa riempire subito il vuoto con conoscenze, individuare obiettivi, tecniche, strategie, strumenti, protocolli, programmi, verifiche; *educare dall'evento* vorrà dire, invece, stare con un vuoto costitutivo, con il misconosciuto, disconosciuto, l'imprevedibile, l'indeterminabile, gli errori, gli scarti di ragione (Perticari, 2007).

Più che di un "fare", un "dare", un "riempire di" (vissuti, contenuti, metodologie), la relazione educativa ha per Zambrano il carattere del "disfare", dello "svuotare":

(...) è rispetto a questo rischio del troppo pieno di sé che si rivela il valore della pratica del disfare. Disfarsi di quanto si è appreso, disattivare quei dispositivi che, quando messi in azione, recitano l'altro in uno spazio delimitato impedendo che possa venirci incontro a partire da sé.

Troppe teorizzazioni, troppe aspettative, troppi dover essere, troppe pianificazioni ingombrano lo spazio dell'educare fino a togliere ogni respiro. Si tratta allora di disapprendere, di disfarsi del troppo pieno dell'io, per consentire un incontro aurorale con l'altro. Disfarsi non solo del sapere accumulato, ma anche delle aspettative che l'educatore tende a mettere in gioco, spesso senza misure, senza attenzione ai desideri dell'altro. Spogliarsi del troppo pieno di sé per fare dentro di sé il deserto, inteso come quello spazio aperto e intatto dove solo può accadere l'incontro con l'altro. Per fare posto all'altro occorre 'svuotarsi di tutto', praticare azioni di disapprendimento. Solo così si può germinare una reale relazione educativa, dove l'altro può respirare a pieni polmoni il suo poter essere possibile (Zambrano, 2000, p. 21, p. 59), (Mortari, 2006, p. 116).

Anche Perls, riprendendo un concetto di Salomon Friedländer, sottolinea l'importanza dell'esperienza del *vuoto fertile*. Per vuoto fertile o "stato indifferenziato" o "punto zero" egli intende uno stato che segue quello del ritiro e precede quello dell'emergere di una nuova sensazione, momenti in cui non c'è più né figura né sfondo. «*Scopo fondamentale dell'esperienza del vuoto fertile è la deconfusione: la confusione si trasforma in chiarezza, l'emergenza in continuità, l'interpretazione in esperienza*» (Perls, 1977, p. 95). In tale attitudine confluiscono evidentemente più elementi: la fiducia nei processi autoregolativi e autoplastici e l'impostazione maieutica e non intellettualistica (Zerbetto, 1998).

L'altro c'è, con la sua presenza preme e ci interpella. Ci invita ad un gioco di conferme, la nostra e la sua. Si può giocare solo se – come suggerisce Gregory Bateson – si esita, se si resiste a precipitarsi nella

**La Gestalt a contatto con il gruppo classe:
modelli e tecniche di intervento esperienziale**

di Anna Fanetti e Andrea Fianco

conoscenza oggettivante, rassicurante ma letale, se indugiamo nei rischi del fraintendimento (Vezzani, 2004, p. 114).

Una logica di questo tipo ci porta a (ri)pensarci, «*lì nel mezzo, nei pochi minuti di un incontro imprevedibile, fugace, inatteso*», capaci di ospitare l'altro o la venuta dell'altro nella sua singolarità; «*prendere sul serio la singolarità significa scoprire che l'evento impensabile e ineducabile, anziché rinchiudersi in sé, rinchiudendo ogni transazione, coincide, paradossalmente, con la condizione dell'ospitalità, con l'apertura all'estraneo, con l'esperimento immaginativo dell'altro*» (Perticari, 2007, p. 121).

«*E' la venuta dell'altro (...) l'impensabile che si vuole fare emergere*». Di fronte all'«*irrompere dell'evento*», noi possiamo programmare, certo, ma ci sarà sempre qualcosa che non si può stabilire in partenza, «*ed è proprio quel qualcosa che bisogna essere pronti ad afferrare*». Non c'è, dunque, tanto nella vita che nell'educazione, «*solo la dimensione del progetto, dell'intenzionalità, propositiva e attiva, ma anche la dimensione dell'immediatezza, degli imprevisti, del vedere le cose dal punto di vista di ciò che viene*» (Perticari, 2007, p. 117, 118, 119).

Perticari (2009) sottolinea come spesso manchi anche la capacità stessa di fare domande, «*di assumersi il senso del domandare, inteso come condizione che porta all'inizio del pensare*». Questo perché «*ci accontentiamo un po' tutti di un domandare che ha già delle risposte, là dove un pensiero, quando è tale, parte da un domandare qualitativamente differente, altro, che fa sorgere qualche cosa*» (Perticari, 2009).

Per fare un esempio: ad un corso sulla motivazione scolastica ai ragazzi chiedevamo di rispondere alla domanda «*che cosa accadrebbe di brutto se cominciaste ad andare bene a scuola?*», presupponendo quindi un progetto individuale e non una ragione generica tipica del senso comune, non cioè quel tipo di ragioni che si portano rispondendo alla domanda «*Perché?*». Quest'ultima domanda generica si comporta infatti come catalizzatrice dell'uso delle teorie giustificatorie di senso comune. «*La persona così interrogata farà scorrere il suo indice mentale sull'elenco delle teorie causali che gli altri trovano accettabili e lo fermerà sulla teoria che riluce col maggior bagliore retorico*» (Masoni, 1997, p. 75).

Ebbene a questo corso alcune delle risposte che ottenemmo furono:

- *I genitori si aspettano solo che io vada bene sempre; devo preoccuparmi di tenere alta la media; perderei curiosità o alcune passioni perché entrerei nella routine dello studio; mi sentirei in dovere di andare sempre bene; prenderei un brutto voto con molta meno filosofia di ora; mi attaccherei molto ai voti.*
- *Potrebbero pretendere sempre più da me.*
- *Magari mi monterei la testa e diventerei più antipatica.*
- *Non mi divertirei più.*
- *Se prendessi dei voti particolarmente alti verrebbero considerati di routine.*
- *Principalmente i miei problemi scolastici sono derivati da un'insicurezza totalizzante che mi perseguita. Spesso mi accorgo di dare di meno in tutto per un paradosso: cerco di non essere troppo "brava" in qualcosa per poi non dovermi mai trovare a fronteggiare la delusione di chi tiene a me. Quindi alcune materie le evito, le accantonano cercando una sorta di autogiustificazione per farlo. In sintesi, se iniziassi ad andare bene a scuola rischierei di più di quanto non faccia adesso di deludere le persone che si aspettano qualcosa da me.*
- *Forse il non studiare è un alibi per non mettersi alla prova, per paura di scoprire di non essere all'altezza.*
- *Di brutto c'è che i miei genitori vorrebbero sempre altri bei voti non lasciandomi più uscire di casa il pomeriggio.*

**La Gestalt a contatto con il gruppo classe:
modelli e tecniche di intervento esperienziale**

di Anna Fanetti e Andrea Fianco

- *I miei genitori capiscono che riesco a studiare e quindi se incomincerei ad andare male si arrabbie-
rebbero.*
- *I professori poi vorrebbero la continuità.*
- *Gli altri miei compagni mi chiederebbero sempre aiuto e avrei poco tempo per me.*
- *La mia vita diventerebbe banale come quella di altri.*
- *Diventerei un robot programmato per studiare.*
- *Diventerei un ragazzo come molti altri ke è diligente, studia il pomeriggio, va decentemente a scuola,
esce il sabato con qualche amico uguale a lui, sempre gli stessi e poi si ricomincia da capo. Una vita
assolutamente normale.*
- *Mi sentirei meno al centro dell'attenzione.*

Galimberti fa riferimento all'«etica del viandante» intendendo «la capacità di disertare le prospettive escatologiche per abitare il mondo nella casualità della sua innocenza, non pregiudicata da alcuna anticipazione di senso, dove è l'accadimento stesso, l'accadimento non inscritto nelle prospettive del senso finale, della meta o del progetto, a porgere il suo senso provvisorio» (Galimberti, 2007, p. 143-144). Le nostre decisioni andranno, dunque, prese a partire da come le cose si presentano e con i mezzi al momento a nostra disposizione.

Quando siamo certi di cosa sia vero, razionale e giusto, sappiamo che azioni compiere. Non abbiamo bisogno di chiedere altre opinioni. La certezza si presta all'azione pressoché automaticamente.

Allo stesso tempo agire automaticamente è anche dividere il mondo in coloro che sono dalla tua parte e in quelli che sono contro. C'è una stretta relazione, quindi, tra autonomia e conflitto. Invece, quando comprendiamo l'esistenza di molteplici realtà, associate a diversi stili di vita, apriamo la porta all'azione collaborativa. Capiamo che sono in gioco molteplici valori e che l'incertezza permea ogni decisione. E ci rendiamo conto che il successo dei nostri progetti dipende dal mettere insieme le persone, scambiare valori e opinioni, e allearsi per ottenere il miglior risultato per tutti (Gergen K., 2004).

Non resta che sorridere dinanzi alle diatribe accademiche su questa o quella teoria, il baricarsi nel sostenere l'efficacia di una o dell'altra; l'accapigliarsi di psicologi e counselor e le fazioni che si creano nel sostenere questa o quella verità. Tutto funziona, niente funziona. Sono solo mappe, non territori, non verità.

4. Esempio di intervento in classe

4.1 Tematiche trattate

I contenuti e le tematiche trattate sono decisi in co-programmazione coi docenti e le dirigenze di riferimento e in funzione dei bisogni che man mano emergono in ogni classe; ciò vuol dire che saranno anche le domande, implicite o esplicite, degli alunni stessi a tracciarne il percorso. A titolo esemplificativo le tematiche generali proposte possono essere:

- Gestione delle emozioni
- Gestione delle dinamiche di classe
- Educazione all'affettività e sessualità
- Gestione dei conflitti e bullismo
- Prevenzione all'uso, abuso e consumo di sostanze

**La Gestalt a contatto con il gruppo classe:
modelli e tecniche di intervento esperienziale**

di Anna Fanetti e Andrea Fianco

- Prevenzione delle dipendenze (internet, cellulare, alimentazione, etc.)

A queste si aggiungono altre più esistenziali, tipiche dell'età della preadolescenza ed adolescenza: il corpo, chi sono io? (identità), le dinamiche con gli amici e le appartenenze più in generale, gli innamoramenti, i comportamenti a rischio, i limiti e la libertà, la frustrazione e il desiderio, la voglia di nuove esperienze e la difficoltà di decidere, la morte.

All'interno degli Istituti di scuole secondarie di primo grado in cui siamo riusciti ad avviare percorsi triennali, le tematiche percorse per ogni ordine di classe sono state le seguenti:

Classi prime

- Autodescrizione e percezione dell'altro.
- Le emozioni (stereotipi, pregiudizi e aspetti socioculturali).
- Dubbi, paure e sentimenti provati nel rapportarsi con gli altri.
- La cooperazione, la fiducia e il sostegno reciproco.

Classi seconde

- I rapporti e i ruoli in classe e nella scuola: come comunichiamo tra compagni.
- Stereotipi, pregiudizi e aspettative all'interno del gruppo classe.
- I conflitti: affrontarli e risolverli.

Classi terze

- I rapporti e i ruoli con gli amici e gli adulti: come agiamo nel mondo.
- Verifica della conoscenza degli effetti e dei rischi connessi all'uso di sostanze psicoattive.
- Il rapporto con il proprio corpo, l'altro sesso e la propria identità sessuale.
- Problematiche e principali aspetti inerenti al tema dell'affettività e della sessualità.
- Principali modificazioni che avvengono nel corpo nella fase della pubertà e reazioni di fronte a tali cambiamenti.
- Valori, credenze e capacità di scegliere.

4.2 Obiettivi

I seguenti obiettivi sono quelli che normalmente indichiamo nei nostri progetti e che, di volta in volta, contrattiamo e verifichiamo con i docenti di riferimento:

- Facilitare negli alunni la produzione di azioni orientate alla cooperazione e allo scambio comunicativo.
- Aumentare le capacità di lettura e gestione dei propri stati emotivi: favorire l'espressione, il riconoscimento e la condivisione delle emozioni, che acquistano nome, significato e valore.
- Approfondire la conoscenza di sé.
- Contribuire a valorizzare la relazione positiva nell'ambito della classe.
- Promuovere una comunicazione orientata alla gestione dei conflitti.
- Favorire una maggiore conoscenza di sé stessi e la capacità di autodescrivere agli altri.
- Proporre interventi di prevenzione tesi a fare crescere negli studenti la consapevolezza degli effetti e dei rischi connessi all'uso di sostanze stupefacenti, facendo emergere le informazioni parziali, complete, corrette o "mal poste" già in loro possesso.
- Rendere consapevoli i ragazzi dei processi di identificazione che mettono in atto nella società in cui vivono, in particolare in relazione al loro ruolo sessuale.
- Favorire accettazione e rispetto per opinioni, comportamenti e atteggiamenti diversi dai propri.

**La Gestalt a contatto con il gruppo classe:
modelli e tecniche di intervento esperienziale**

di Anna Fanetti e Andrea Fianco

- Stimolare il confronto e la discussione tra gli alunni sulle regole e le modalità relazionali attivate tra coetanei all'interno della classe e nella scuola.
- Promuovere la responsabilità e la capacità di scelta.
- Divulgare una cultura del benessere.
- Facilitare la comunicazione su temi relativi alla quotidianità dei ragazzi: socialità, scuola, famiglia, affettività, sessualità, dipendenze...
- Far emergere le informazioni parziali, complete, corrette o "mal poste" che sono patrimonio del gruppo classe e che costituiscono i parametri che i ragazzi utilizzano per misurare e misurarsi in situazioni legate ai rapporti fra coetanei e con gli adulti.
- Promuovere nei ragazzi la capacità di chiedere aiuto e di valutare i vari strumenti che l'organizzazione sociale in cui vivono è in grado di offrire loro (consultorio o contesti istituzionali di aggregazione giovanile).
- Offrire agli studenti la possibilità di parlare di sé, della relazione con adulti e coetanei, di esprimere curiosità e chiedere consigli.

4.3 Tempi

I progetti normalmente prevedono due o tre incontri di due ore per ogni classe coinvolta, in presenza di due psicologi accompagnati da altre figure esperte in educazione e relazione di aiuto. Si propongono inoltre:

- due incontri con gli insegnanti coordinatori (uno iniziale di conoscenza del progetto e di preparazione all'intervento in classe e uno finale di illustrazione del lavoro svolto e delle modalità relazionali della classe);
- due incontri con i genitori (uno iniziale di presentazione del progetto e raccolta dei bisogni e tematiche di interesse e uno di restituzione alla conclusione del percorso);
- un terzo eventuale incontro, aperto a tutti, affronterà il tema della collaborazione scuola-famiglie con l'obiettivo di promuovere una partecipazione responsabile alla vita scolastica anche da parte dei genitori.

Gli insegnanti sono sempre presenti ed invitati a partecipare attivamente insieme al resto della classe. Negli anni sono stati molti i docenti che hanno accolto con entusiasmo i nostri incontri e hanno insistito affinché si ripetessero. Quello che più ci segnalano, tra gli aspetti positivi, è quello di avere la possibilità di conoscere più approfonditamente i propri studenti e le dinamiche tra loro e di essere riusciti a modificare alcuni pregiudizi ormai cristallizzati.

Rispetto a questo segnaliamo che non tutti i docenti scelgono di partecipare. Alcuni di loro preferiscono osservare dall'esterno, altri dichiarano un proprio imbarazzo nel mettersi in gioco o temono di minare il proprio ruolo, altri semplicemente non riconoscono l'utilità o il bisogno di attività di questo tipo e, pur restando in classe, si dedicano ad altro.

**La Gestalt a contatto con il gruppo classe:
modelli e tecniche di intervento esperienziale**

di Anna Fanetti e Andrea Fianco

4.4 Spazi e materiali richiesti

Per un adeguato svolgimento delle attività è necessario avere uno spazio entro il quale i ragazzi si possano muovere liberamente, senza ostacoli e in cui sia possibile sedersi a terra. Quando è possibile si utilizzano quindi aule vuote o con poco arredo, in alternativa si impilano le sedie e le si spostano coi tavoli lungo le pareti della classe.

In quanto ai materiali sarà sufficiente una cassa per diffondere la musica da utilizzare durante il movimento libero o durante i momenti di concentrazione sul respiro e rilassamento.

4.5 Analisi del bisogno e attività di riscaldamento o pre-contatto

Un progetto è importante che sia modulato sugli specifici bisogni di cui ogni scuola (considerata come organismo) è portatrice, ponendo attenzione alle peculiarità dei diversi attori in campo e allo sviluppo di un'alleanza educativa tra tutti. Per avviare un percorso in classe, dunque, è opportuno prima di tutto rilevare il bisogno emergente da parte di insegnanti, genitori e alunni. Tutti gli attori devono essere coinvolti in questa analisi poiché parte del campo e del sistema di relazioni che lo abitano. Sulla base di queste indagini i conduttori dell'intervento possono costruirsi una mappa a cui riferirsi per procedere con la progettazione di attività esperienziali adeguate e definire il numero di incontri e i calendari.

Gli insegnanti possono esprimere le loro osservazioni e i loro vissuti associati alla gestione di quello specifico gruppo classe descrivendo le dinamiche di gruppo e dando spazio al contempo alle caratteristiche individuali. Diviene importante in questa fase conoscere punti di forza e punti di debolezza, individuali e di gruppo, così come osservati dai docenti.

Lo stesso può avvenire con i genitori, mediante questionario o un incontro preliminare, anche se in questo caso la percezione è più periferica o attinente in modo prevalente ai contesti extrascolastici.

Infine, ci sono i ragazzi che meritano una posizione centrale in questa analisi del bisogno, poiché possono riferire la loro esperienza quotidiana in classe ed esprimere ciò che va e non va nel gruppo. Questa è una possibilità che verrà fornita loro sia a livello individuale che di gruppo. Nella progettazione si assume infatti che il primo incontro sia dedicato alla rilevazione dei bisogni dei ragazzi e all'osservazione delle dinamiche relazionali. Inizialmente, per offrire uno spazio più personale e svincolato dai condizionamenti di gruppo, si invitano i ragazzi ad esprimersi in maniera anonima rispondendo su un foglio ad una delle seguenti domande:

- *Questa classe mi piace quando - non mi piace quando...*
- *In questa classe si è apprezzati quando - non si è apprezzati quando...*
- *Ciò che mi fa stare bene - ciò che non mi fa star bene o mi preoccupa...*

Nel riquadro riportiamo le risposte più frequenti per ognuna delle domande suddivise per argomenti (Tab. 1, 2 e 3).

**La Gestalt a contatto con il gruppo classe:
modelli e tecniche di intervento esperienziale**

di Anna Fanetti e Andrea Fianco

Tabella 1: risposte alle domande: “questa classe mi piace quando”; “questa classe non mi piace quando”.

Questa classe mi piace quando...

Clima della classe:

C'è calma e silenzio
Ci divertiamo insieme (anche con i prof)
Collaboriamo e ci aiutiamo a vicenda
Si riesce a lavorare in silenzio
Siamo in silenzio e concentrati
Siamo in sintonia con i prof
Stiamo tutti insieme uniti
Durante le lezioni si ride
Le prof sono tranquille

Il rapporto coi compagni:

Accogliamo nuovi compagni
Andiamo tutti d'accordo
Ci aiutiamo e ci sosteniamo
Ci facciamo i complimenti per i bei voti
Ci rispettiamo
Collaboriamo accettando le idee di tutti
Non c'è divisione tra M e F
Raccontiamo storie della nostra vita
Riusciamo a lavorare bene
Si può essere liberi di fare ciò che si vuole senza essere presi in giro

Attività:

C'è l'intervallo
Facciamo lavori di gruppo
Facciamo le gite
Giochiamo in palestra
Discutiamo tutti insieme

Commenti più personali

- Mi piace quando tutti i compagni intervengono per sollevare (sentimentalmente) o difendere (da bulli) un compagno solo. E anche il fatto che quando c'è un nuovo/nuova compagno tutti si interessano a lui e cercano di dargli conforto, amicizia e accoglienza
- Mi piace quando arrivo a scuola triste per i problemi in casa e i miei compagni mi tirano su di morale
- Quando si fanno attività di gruppo perché tirano fuori il lato nascosto delle persone
- Non mi piace quando si fa l'intervallo perché tutti i maschi prendono in giro solo un compagno sempre e tutte le volte lui si arrabbia e a me fa male perché io so come si sente ed è l'emozione più brutta che si possa avere...
- Non mi piace quando c'è il bullismo perché se ci comportiamo come dei bulli rischiamo di “distruggere” la vita di un nostro compagno e vorrei migliorarla questa cosa!!
- Non mi piace quando tutti stanno alla larga da me che non mi parlano e non mi vedono nemmeno.
- quando c'è da fare una cosa alla lavagna che mi chiamano e mi viene ansia per aver sbagliato o perché mi prendono in giro che non so fare una cosa.
- Questa classe non mi piace quando tutta la classe fa una cavolata e poi si nasconde dietro 2 o 3 persone che magari sono più “casinisti” e quindi i prof ci credono.
- Quando c'è da rischiare a dire la verità per aiutare un compagno non lo si fa per paura di finire nei “casini”
- Quando per diminuirsi le colpe si scaricano su persone già in difficoltà.

Questa classe NON mi piace quando...

Clima della classe:

Abbiamo dei comportamenti ancora infantili
C'è tensione
C'è troppa confusione
Hanno tutti il muso

Il rapporto coi compagni:

Abbiamo pregiudizi su una persona che non conosciamo e giudichiamo senza sapere
Alcuni compagni si mettono troppo in mostra
Chi prende in giro non accetta di essere preso in giro a sua volta
Ci insultiamo o prendiamo in giro (senza un valido motivo ma solo per farsi vedere)
Ci picchiamo
Ci si divide in gruppetti
Diventiamo troppo competitivi
Litighiamo
Nessuno ha il coraggio di assumersi le proprie responsabilità per qualche guaio e si fa solo a scaricare barile
Non andiamo d'accordo e si litiga
Non ci aiutiamo
Per colpa di qualcuno viene sgridata un'altra persona che non c'entra nulla
Qualcuno fa la spia o ci si dà la colpa a vicenda
Qualcuno fa la vittima
Qualcuno nasconde i propri problemi anche se ci riguardano
Qualcuno non collabora
Qualcuno si crede migliore degli altri
Qualcuno viene discriminato o escluso
Quando si giudica una persona che non riesce a fare qualcosa
Si calunniano le persone (magari i più timidi)
Si formano dei gruppi per prendere in giro o picchiare qualcuno
Si giudicano le apparenze
Si mandano i genitori a lamentarsi senza affrontare il problema in prima persona
Si provocano i compagni più riservati per farli reagire
Si ride quando una persona sbaglia
Si sta dalla parte dei bulli
Si usa la violenza per discutere

Rapporto con i professori:

I prof consegnano le verifiche e dicono il voto ad alta voce
I prof fanno delle preferenze
I prof sono arrabbiati con un'altra classe e se la prendono con noi
Le prof gridano
Le prof sgridano tutti e non solo chi sbaglia
Viene punita tutta la classe per colpa di pochi
Le prof sono severe
Si risponde alle prof
Ti giudicano per quello che hai o non hai

Attività:

Dobbiamo fare una cosa bella e certi lo impediscono
Facciamo i lavori da soli
Si salta l'intervallo

**La Gestalt a contatto con il gruppo classe:
modelli e tecniche di intervento esperienziale**

di Anna Fanetti e Andrea Fianco

Tabella 2: risposte alle domande: “in classe si è apprezzati quando”; “in classe non si è apprezzati...”.

In questa classe si è apprezzati quando...	Fai quello che dicono o fanno anche gli altri Fai ridere Frequenti certe persone Frequenti una compagnia popolare Porti vestiti di marca Prendi voti bassi Si fa qualcosa bene Si prendono bei voti Stai dalla parte dei tuoi amici anche quando sbagliano Suggerisci Ti comporti da grande Ti comporti o ti vesti come gli altri Ti metti in mostra	Fai qualcosa per cui ci va di mezzo tutta la classe Non rispetti i compagni Non si ammettono i propri sbagli Prendi in giro i compagni Racconti i segreti Si dicono bugie nei confronti di altri Si incolpano altri
Comportamenti POSITIVI Aiuti gli amici Aiutiamo i compagni Ci si fa interrogare se gli altri non hanno studiato Non litighi Non si frequentano le persone meno popolari Picchi qualcuno Porti a scuola oggetti da non portare Presti il materiale a chi non ce l'ha Rispetti i compagni Sai ascoltare Sai difenderti dai bulli e sai farteli tuoi amici Sai divertire e divertirti Sai stare in gruppo Sei forte e non ti fai comandare o mettere i piedi in testa Si aiutano i compagni Si dice chi è il vero colpevole Si è gentili con gli altri Si è onesti e non si ha paura delle conseguenze delle proprie azioni Si partecipa alle discussioni Socializzi con gli altri e hai tanti amici	Caratteristiche, qualità Ascolti un certo tipo di musica Hai il cellulare Hai il/la fidanzato/a Hai qualche talento Hai qualcosa che attira l'attenzione Hai un carattere forte Non ci si mette a piangere per qualsiasi cosa Non sei appiccicoso Non sei arrogante ed egoista Non sei troppo intelligente Non sei troppo noioso Non siamo troppo timidi Sei alla moda Sei bello Ti vesti bene o alla moda Tutti quelli del tuo sesso sono tuoi amici	Comportamenti NEUTRI Ci si isola dagli altri Fai delle cose che contrastano “certe persone” Frequenti certe persone Non ascolti un certo tipo di musica Non ci si veste alla moda Non offri le cose a chi fa il bullo Non scherzi o non fai ridere Non si fa ciò che i compagni richiedono (anche se è stupido) Non si parla molto o ci si isola Non si socializza o non si hanno tanti amici Parli di cose infantili Si copiano gli altri (senza avere una propria personalità) Si dice ai compagni di smetterla di prendere in giro Si parla con chi non è troppo popolare Stai sempre fermo e seduto
Comportamenti NEGATIVI Fai arrabbiare le prof Fai caos Fai il bullo Fumi Infastidisci alcuni compagni Mostri il peggio di te Non si disturba durante le lezioni Non si prendono in giro i compagni Non si trattano male i compagni più deboli Non ti isoli Non ti vantì Prendiamo delle brutte strade Si ha il coraggio di fare alcuni giochi o altro che non si dovrebbe fare Si prendono in giro i compagni	In questa classe NON si è apprezzati quando... Comportamenti POSITIVI Cerchi di aiutare i compagni (pensano che tu ti senta superiore) Hai tutti bei voti (alcuni sono solo invidiosi) Vuoi fare rispettare delle regole Ti piace studiare	Caratteristiche, qualità Hai la mentalità infantile (Sei un/una bambinetto/a) Hai un brutto carattere Hai un carattere debole Non sei popolare Non sei sveglio Non sei te stesso Sei brutto Sei diverso dagli altri Sei dalla parte della “vittima” Sei noioso Sei solitario e timido Sei straniero Sei troppo “secchione” Sei troppo competitivo Si è troppo particolari con il look Si hanno dei piccoli difetti per cui si può essere presi in giro Ti credi superiore o ti vantì
Comportamenti NEUTRI Esci senza i genitori	Comportamenti NEGATIVI Ci si vanta troppo Fai la spia	

La Gestalt a contatto con il gruppo classe: modelli e tecniche di intervento esperienziale

di Anna Fanetti e Andrea Fianco

Tabella 3: risposte alle domande: “ciò che mi fa stare bene”; “ciò che mi fa stare male”.

Ciò che mi fa stare bene... Relazioni Confessare i miei segreti o problemi agli amici Conoscere persone nuove Giocare con gli amici Invitare a casa qualcuno o andare invitato a casa da qualcuno Messaggiare con qualcuno Poter uscire con gli amici Quando i ragazzi più grandi mi rispettano Quando la persona a cui tengo mi parla Quando mi posso fidare degli amici Quando qualcuno si accorge che esisto Rivedere amici dopo tanto tempo Sapere di avere amici Scoprire nuovi amici Stare col proprio ragazzo/ragazza Stare con chi mi vuole bene Stare con gente più grande Stare con il ragazzo o la ragazza Stare con le persone che mi vogliono bene Trovare una ragazza o ragazzo Fare la pace dopo un litigio Famiglia Andare in giro con i genitori Andare nel lettone con i genitori Divertirmi con la mia famiglia Quando i miei genitori mi coinvolgono in una scelta Quando i parenti mi parlano della mia infanzia o della loro Sapere che i miei genitori mi vogliono bene Sentire che i genitori si fidano di più Stare con la famiglia (genitori, nonni, fratelli) Scuola Collaborare con i compagni Divertirmi coi compagni Fare la mia materia preferita I complimenti dei prof Impegnarsi a scuola Le lezioni divertenti Prendere bei voti (Non vedo l'ora di dirlo a casa) Attività Aiutare qualcuno Andare a dormire tardi Andare a un concerto Andare al cinema Andare in vacanza Andare o fare teatro Ascoltare la musica Avere pochi compiti Cantare Nuove cose da scoprire Confrontarsi con persone che hanno vissuto esperienze come le mie Costruire o creare qualcosa Dipingere Dire il mio parere Disegnare Diventiamo più forti ad affrontare certe situazioni Dormire Fare foto Fare shopping Fare sport Giocare e parlare di videogiochi Imparare cose nuove La fine della scuola Lavorare in gruppo Riuscire bene in qualcosa Stare a casa da solo	Stare nella natura Studiare e fare i compiti Suonare Vincere Emozioni, sensazioni, sentimenti Iniziare ad essere indipendenti Sentirmi al sicuro L'amore Sentirsi grandi e più responsabili Sentirsi più autonomi e più liberi Sentirsi più utile Urlare forte per liberare tutto quello che ho dentro Essere ascoltato Essere capito Fare felice qualcuno Le carezze Quando mi dicono "ti voglio bene" Riuscire a distrarmi dai brutti pensieri o ricordi Riuscire a piangere Riuscire ad esprimere il mio affetto Sentire che qualcuno mi vuole bene	Scuola Abbandonare i compagni di classe per andare alle superiori Andare male a scuola Essere bocciati Fare i compiti L'esame di terza Le interrogazioni e le verifiche Pensare alla scuola da scegliere Pensare alla pagella Prendere brutti voti Prendere note Quando non prendo voti belli come altri Attività o eventi I lutti I mestieri in casa Fare qualcosa contro voglia Le brutte notizie del telegiornale Non avere niente da fare Non avere tempo libero Perdere
	Ciò che non mi fa stare bene o mi preoccupa... Relazioni Alcuni prof Avere vergogna di parlare con qualcuno che mi piace Bullismo Deludere un amico Dire ad un amico/a una cosa negativa che penso su di lui/lei Essere picchiato Essere preso in giro (anche solo per farsi vedere) Fare stare male qualcuno a cui vogliamo bene Il giudizio degli altri Il gruppo di amici che si divide o si scioglie La paura di litigare con persone a cui voglio bene Le prese in giro Litigare Non essere invitato ad una festa Non poter uscire Non poter vedere gli amici Paura di entrare in una brutta compagnia Paura di non piacere agli altri Paura di rovinare le amicizie Quando qualcuno a cui tengo non mi sta vicino quando sto male o sono triste Sentire di non avere dei veri amici Famiglia Avere un brutto rapporto con un genitore Fare arrabbiare i genitori o farli rimanere male I genitori che non vanno d'accordo o si separano I litigi dei genitori Il disagio o i problemi a casa Le malattie gravi dei familiari o le operazioni Non avere un buon rapporto coi fratelli Quando i genitori considerano di più un fratello o una sorella Quando i genitori mi sgridano Quando i genitori mi trattano male Quando i genitori non capiscono quello che sto provando Quando un genitore non ha tempo di stare con me perché troppo impegnato Quando un genitore si stanca di parlare con me	Emozioni, sensazioni, sentimenti Accumulare rabbia e sfogarla con chi non c'entra Annoiarmi Aver paura che se un giorno avrò bisogno di qualcuno non ci sarà nessuno Avere la certezza che niente rimarrà per sempre e che tutto prima o poi passerà Continuare a sbagliare Dovere obbedire a degli ordini Essere accusati ingiustamente Essere considerata una persona senza capacità o qualità Essere feriti dalle persone a cui vogliamo bene Essere frainteso Essere isolato o non considerato Essere sottovalutato I cambiamenti del corpo I sensi di colpa che mi creano sempre L'ansia prima di una gara L'aspetto fisico La gelosia La paura che le persone a cui voglio bene muoiano La paura di diventare grande La paura di sbagliare La sensazione di non avere veri amici Negare a me stesso di passare troppo tempo con i videogiochi Non essere accettati per quello che siamo Non essere ascoltati Non essere considerato Non riuscire a fare al meglio ciò che voglio Non riuscire a fare qualcosa Non sentirsi abbastanza Paura di ripetere gli stessi errori Paura di scegliere la strada sbagliata Pensare al futuro Pensare al passato Quando nessuno mi capisce Quando qualcuno mi mette in imbarazzo Quando tengo tutto per me e me ne sto in disparte Sentire l'ansia Sentirmi a disagio o imbarazzato con le persone Sentirsi fuori luogo o stare in un posto dove non si conosce nessuno Sentirsi giudicati Sentirsi isolati o esclusi Sentirsi o essere solo

**La Gestalt a contatto con il gruppo classe:
modelli e tecniche di intervento esperienziale**

di Anna Fanetti e Andrea Fianco

Queste domande permettono di mettere a fuoco la qualità delle relazioni in ogni classe, le dinamiche presenti, le narrazioni comuni, le reali problematiche percepite e i punti di forza. Nel primo caso, ad esempio, potremmo trovare classi in cui la maggioranza segnala la presenza di prese in giro o divisione in gruppi, oppure l'emarginazione di compagni o la troppa competizione; in altre troveremo una focalizzazione maggiore sul rapporto coi docenti oppure dei commenti più personali ai quali decidere come dare spazio nelle dinamiche e attività proposte. Con la seconda domanda si esplorano invece le narrazioni o le regole non scritte, che sono patrimonio del gruppo classe e che costituiscono i parametri che i ragazzi utilizzano per misurare e misurarsi nei rapporti tra loro. Avremo dunque classi in cui predominano un modello positivo da imitare, altre uno più negativo; classi in cui vi è una forte attenzione all'apparenza altre ai risultati scolastici o alla qualità delle relazioni. Classi in cui viene premiato chi si attiene e rispetta le regole del contesto, altre in cui è evidente che emergono, invece, regole di gruppo che possono andare in contrasto a quelle scolastiche. Grazie all'ultima domanda, invece, possiamo far emergere le tematiche davvero salienti e cariche di significato per i ragazzi.

A questa fase più individuale seguono delle semplici attività di riscaldamento, di presa di contatto del gruppo e attivazione corporea, così come alcuni momenti di rilassamento, ascolto del proprio respiro e contatto visivo col gruppo classe. Ad esempio, si può disporre il gruppo in cerchio e chiedere ad ognuno dei partecipanti a turno di fare un passo verso l'interno, dire il proprio nome e abbinarlo ad un gesto che lo rappresenti. Il protagonista esegue e, una volta rientrato in cerchio, osserva il gruppo che all'unisono ripete il suo nome e il suo gesto come uno specchio. Si prosegue fino a dare spazio a tutti i partecipanti. Alla fine dell'esercizio si comincia con le osservazioni e le restituzioni: "che effetto fa muoversi mentre tutti osservano?", "cosa si prova mentre tutti ripetono il nostro nome e il nostro gesto?", "quanto ho osato e cosa dice di me questo gesto?", etc.

4.6 Il lavoro con le "Statue" e la costruzione degli incontri successivi

Molte delle attività proposte sono mutate dal teatro e dai metodi attivi ed utilizzano corpo e movimento al fine di raccontarsi in gruppo ed esprimere i propri vissuti, percezioni e imparare a leggere e riconoscere quelle degli altri. Il corpo funge da mediatore quando le parole necessarie ad esprimere il proprio vissuto, di agio o disagio, non sono sufficienti. Attraverso il corpo ognuno può imparare a conoscere le proprie emozioni, a farle emergere e a comunicarle ad altri; può scegliere di dare spazio a pensieri che ad alta voce non potrebbero essere espressi; può aiutare a superare difficoltà linguistiche, può rendere semplici messaggi complessi. Il corpo è anche il luogo in cui ciascuno identifica se stesso e sceglie come entrare in relazione con l'altro.

Tra le diverse proposte possibili ci soffermeremo sul lavoro con le "Statue", un'esperienza pensata e ideata, ormai una decina di anni fa per le scuole superiori di primo grado, da Anna Fanetti e Filippo Villa, unendo le loro esperienze di metodi attivi, approccio narrativo-costruzionista e gestaltico. Si tratta di un'attività ormai roduta e che negli anni è stata adattata anche a contesti con ragazzi più grandi e con adulti.

Dopo aver proposto alcuni esercizi di riscaldamento, come camminate nello spazio con diverse suggestioni intervallate da improvvisi comandi di stop, dove ognuno deve fermarsi esattamente nella posizione in cui si trova, ad ogni ragazzo si chiede di rappresentare, con



**La Gestalt a contatto con il gruppo classe:
modelli e tecniche di intervento esperienziale**

di Anna Fanetti e Andrea Fianco

l'uso di tutto il corpo, lo stato d'animo che più lo rappresenta nell'ultimo periodo.

Una volta trovata la propria "statua", ognuno sceglie un titolo per poi presentarla alla classe. Tra i titoli più utilizzati troviamo i classici: tristezza, paura, felicità, rabbia; ma anche altri più complessi e personalizzati come: vittoria, disinvoltura, attesa ansiosa, quando ho sbagliato? rimorso, paura del futuro, onore, distrezza (un misto tra distacco e tristezza), dolore irreparabile. Poche parole, dunque, eppure ciò che i ragazzi riescono ad esprimere e a condividere tramite questa attività è ogni volta sorprendente.

Una volta tornati in cerchio, ci si presenta ai compagni. Tutti sono seduti e solo una statua alla volta verrà osservata e commentata insieme. Avremo, dunque, ragazzi che scelgono di esprimere il proprio malessere legato ad una situazione in casa (lutti, malattie, separazioni, conflitti) mentre, normalmente, in classe lasciano trapelare solo rabbia, disinteresse o anche gioco, buon umore e supporto alle fragilità di altri. Altri che raccontano di loro successi, condividono sogni, delusioni, paure. Altri che si limitano a voler far ridere o rinforzare l'idea che gli altri hanno della loro identità in classe.

L'obiettivo non è dunque quello di limitarsi a far emergere questioni più private, ma quello di aumentare la conoscenza reciproca e di avere la possibilità di osservare il proprio funzionamento in classe, condividere esperienze simili, confrontarsi sulle modalità con cui le hanno affrontate e le sensazioni ed emozioni provate.

Le domande che possono essere poste sono varie: "che effetto ci fa osservare questa statua? Quali incongruenze notiamo? Chi si sente allo stesso modo? Con la stessa emozione, il nostro corpo cosa fa? Conosceva questo lato del vostro compagno? Come vi spiegate quel determinato particolare del corpo (lo sguardo in basso, le mani nascoste, le ginocchia piegate, etc.)? Come vorreste che questa statua si muovesse?"

Molte volte alcuni compagni di classe scoprono di avere più similitudini di quelle che immaginavano o comprendono maggiormente alcune dinamiche relazionali.

È un momento di condivisione molto importante anche per un docente che abbia la curiosità di osservare e partecipare dimenticando, per un istante, pregiudizi, preconcetti o semplicemente i dati già a sua conoscenza su ogni ragazzo. È utile, almeno in queste ore, avere la possibilità di incontrarsi nuovamente.

Durante tutta l'attività è necessario essere pazienti ed invitare alla lentezza, non avere fretta, osservare e ascoltare, osservarsi e ascoltarsi. Si aiutano i ragazzi a diventare consapevoli di quanti significati l'altro veicola attraverso il suo corpo e ad imparare a riconoscere le proprie sensazioni, dare ascolto ai segnali del corpo, sintonizzarsi con l'altro. Si creano le condizioni affinché possa diffondersi la sensazione di essere visti e quindi di esistere: *«sperimentare l'esperienza della fascinazione per la propria vita è riscoprire il proprio essere interessante e interessato»* (Galzigna, 2012).

Come dice Polster: ogni vita merita un romanzo; ciò significa che in ogni vita vi sono cose da vedere, da scoprire e da raccontare mentre *«succede spesso che l'individuo sia l'ultimo a rendersi conto del dramma della propria esistenza. Si meraviglia di fronte alle avventure altrui, ma non guarda dentro e non si avvede che anche la sua esistenza gli offre altrettante possibilità»* (op cit. Polster, 1988, p. 13). In questo senso il narrarsi, il raccontare di sé, realizza uno dei *«temi ricorrenti e più affascinanti dell'esistenza che è la trasformazione dell'ordinario nel notevole. Lo straordinario è proprio lì, tra le quinte dell'ordinario, in attesa di una forza ispiratrice che riesca a liberarlo»* (op cit. Polster, 1988, p. 21).

**La Gestalt a contatto con il gruppo classe:
modelli e tecniche di intervento esperienziale**

di Anna Fanetti e Andrea Fianco

I titoli scelti così come il movimento corporeo già ci daranno un'idea del livello di intimità, del timore di giudizio o della capacità espressiva e intelligenza emotiva presente nella classe. Ci sono gruppi o individui che si limitano ad emozioni generiche, a creare statue rifacendosi a stereotipi o che risultano essere molto inibiti nell'uso del proprio corpo.

Una tale attività proposta al primo incontro, insieme alle risposte scritte date dai ragazzi, avranno quindi lo scopo di rilevare la gestalt e i bisogni emergenti individuali e di gruppo. Sulla base di queste osservazioni e rilevazioni si andrà a progettare attività esperienziali per il secondo incontro orientate a rispondere a tali bisogni e lavorare direttamente e nello specifico su di essi.

Accade per esempio che i gruppi classe siano molto frammentati e conflittuali. Manca in questi casi un senso di coesione e integrazione di gruppo. Ciò determina diverse problematiche che vanno dall'esclusione al conflitto da cui possono derivare comportamenti difficili da gestire da parte dei docenti e dei ragazzi stessi. In questo caso l'intervento tende a generare un campo esperienziale in grado di immergere il gruppo classe, nel qui e ora, in una situazione che amplifichi e porti in luce queste dinamiche così che si possa osservarle e metabolizzarle.

In un intervento recente in cui una classe si presentava molto divisa in sottogruppi, abbiamo proposto di rappresentare queste dinamiche con una statua di gruppo. A ciascuno è stato richiesto di collocarsi in un'area definita dello spazio, per scolpire una scultura che potesse dire come sono le relazioni tra compagni in classe. In questo lavoro, anche la fase di costruzione e quindi di interazione tra compagni è importante, perché consente di osservare il come tra loro arrivano ad un'opera collettiva. In questo caso hanno fatto molta fatica ad arrivare alla scultura finale e il risultato raccontava di una classe divisa in gruppi e di due compagne isolate ed escluse. Da qui il processo è cresciuto di intensità. Le due ragazze hanno iniziato a piangere, altri compagni sono entrati in empatia con loro e si è attivato lo scambio di vissuti e opinioni. Si è trattato di un lavoro intenso, fatto di silenzi, fatto di sguardi e soprattutto fatto di corpi che si muovono o si fermano nello spazio. I ragazzi hanno potuto lavorare su sensazioni, emozioni, pensieri e relazioni. I conduttori hanno volutamente amplificato l'esperienza per aumentare il grado di consapevolezza e quindi promuovere attraverso un processo maieutico un cambiamento autentico che dal singolo può arrivare al gruppo. Quasi tutti i ragazzi hanno condiviso il loro vissuto ed espresso un'opinione su quanto stesse accadendo alla classe aprendo così il gruppo ad un confronto costruttivo, reale e approfondito. Il contatto, l'empatia e lo stare con quello che emerge senza evitare di sentire non può che generare trasformazione. Ma oltre all'esperienza del qui e ora che ha consentito al gruppo di approfondire la conoscenza intra e interpersonale è stato molto importante accompagnare l'elaborazione di quanto accaduto nel lavoro esperienziale. Durante l'incontro successivo tutti i ragazzi e le ragazze della classe hanno potuto verbalizzare e significare quanto vissuto aggiungendo intenzioni di cambiamento orientate a favorire comportamenti più inclusivi nei confronti delle ragazze escluse. Tali intenzioni hanno poi avuto effettivamente seguito influenzando in modo significativo sul clima di classe che le insegnanti, in sede di verifica post-intervento, hanno riferito essere cambiato in senso positivo.

Se il secondo incontro ha lo scopo di amplificare e generare processi di consapevolezza, nel terzo, che spesso è l'ultimo, diviene necessario elaborare e chiudere il percorso evitando per quanto possibile di lasciare questioni in sospeso o gestalt aperte. Talvolta non è possibile

**La Gestalt a contatto con il gruppo classe:
modelli e tecniche di intervento esperienziale**

di Anna Fanetti e Andrea Fianco

e se non si riesce ad aggiungere un incontro con la classe, si attivano altre risorse come lo spazio di ascolto interno alla scuola o una prosecuzione di alcuni lavori con i docenti.

Conclusioni

Tra le molte difficoltà che abbiamo incontrato negli anni vi è sicuramente la mancanza di un disegno complessivo a livello istituzionale che indichi obiettivi, priorità e ambiti di intervento. Per cui i diversi progetti rivolti a ragazzi o docenti, pur lodevoli in molti casi, soffrono di vizi strutturali identificabili nella frammentarietà e nella discontinuità degli interventi.

Le novità in fatto di applicazioni didattiche, inoltre, non sono immediatamente acquisibili e fruibili, «sono sì strumenti, ma implicano un clima. Hanno un'aria intorno, inebriante, ma a rischio di embolia per chi preventivamente non sia passato attraverso la camera di decompressione di una appropriata formazione psicologica» (Vezzani, 2004, p. 101).

È anche per questa ragione che Claudio Naranjo, attraverso il programma SAT Educazione, ha voluto promuovere un progetto internazionale per la formazione professionale e personale degli insegnanti e degli operatori del mondo dell'educazione; e proprio ad una conferenza tenutasi nel 2010 a Milano, dal titolo «Una nuova educazione per superare la mente patriarcale», Naranjo ha ribadito come oggi non vi sia più bisogno di tanta informazione, e come i professori possano fare molto di più trasmettendo amore e libertà. Parole, queste ultime, ben poco accettate nel mondo accademico e burocratico, come se avessimo rinunciato a parlare di qualcosa che non abbiamo.

Sempre Naranjo pone questa riflessione: «Se solo ci rendessimo conto di quanto sia stato distruttivo cercare di educare i giovani come riflesso di ciò che noi siamo, e di quanto siamo ciechi e arroganti riguardo a come e fino a che punto trasmettiamo le nostre piaghe, quando crediamo di trasmettere i nostri valori». Chissà... Siamo forse di fronte ad una svolta possibile e noi saremo in campo pronti a cogliere l'evento, l'imprevedibile, il misconosciuto e a costruire insieme nuovi significati e letture possibili.

Bibliografia

Albanese O., Delle Fave A. (2015) (a cura di) *Disabilità, diversità e promozione del benessere*. Franco Angeli, Milano.

Demetrio D. (2009) *L'educazione non è finita – Idee per difenderla*. Raffaello Cortina Editore, Milano.

Dewey J. (1966) *Natura e condotta umana*. Edizioni La Nuova Italia, Firenze.

Galimberti U. (2007) *L'ospite inquietante – Il nichilismo e i giovani*. Feltrinelli, Milano.

Galzigna M. (2012) *Terapie e Narrazioni*, <http://www.psychiatryonline.it/node/2100>, ultima consultazione 10.3.2020.

Gergen K. (2004) *Dalla mente alle relazioni, la sfida emergente*. Quaderni di orientamento - Regione Autonoma Friuli-Venezia Giulia, n. 25.

Gergen K. (2004) *L'insegnamento in un contesto di conflittualità mondiale – La positività dell'incertezza nella pratica educativa*. Quaderni di orientamento – Regione Autonoma Friuli-Venezia Giulia, n. 25.

Gergen K. (2005) *L'educazione come relazione*. Quaderni di orientamento - Regione Autonoma Friuli-Venezia Giulia, n. 26.

**La Gestalt a contatto con il gruppo classe:
modelli e tecniche di intervento esperienziale**

di Anna Fanetti e Andrea Fianco

Gergen K., Gergen M. (2003). "I valori nascono da una relazione e non dal singolo pensiero di un individuo", in Atti del Convegno: *Il benessere dei giovani a scuola, in famiglia, nella società*. Quaderni di orientamento - Regione Autonoma Friuli-Venezia Giulia, n. 22.

Gergen, K. (1994) *Realities and relationships-Soundings in social construction*, Cambridge: MA, Harvard University Press.

Gius E., Masoni M.V. (2000) *Costruire il successo scolastico*. UTET Libreria, Torino.

Hillman J. (1997) *Il Codice dell'anima*. Adelphi, Milano.

Laffi S. (2014) *La congiura contro i giovani*. Feltrinelli, Milano.

Lancini M. (2015) *Identità reali e virtuali in adolescenza* in Scuola Ticinese, periodico della Divisione della scuola del Dipartimento dell'educazione della cultura e dello sport, Repubblica e Canton Ticino, n.2/2015, anno XLIV – serie IV. Salvioni arti grafiche, Bellinzona (CH).

Mantegazza R. (2005) *La fine dell'educazione. Un'utopia (anti)pedagogica*. Troina (EN): Città Aperta.

Mantovani G. (2004) *Intercultura. È possibile evitare le guerre interculturali?* Il Mulino, Bologna.

Masoni M.V. (1997) *La consultazione psicologica nella scuola*. Giuffrè Editore, Milano.

Masoni M.V., Vezzani B. (1997)

La relazione educativa. Franco Angeli, Milano.

Mortari L. (2006) *Un metodo a-metodico*.

La pratica della ricerca in Maria Zambrano. Liguori Editore, Napoli.

Mottana P. (2001) *Miti d'oggi nell'educazione e opportune contromisure*. Franco Angeli, Milano.

Mottana P. (2010) *Eros, Dioniso e altri bambini*. Scorbante pedagogiche. Franco Angeli, Milano.

Mottana P., Campagnoli G. (2016)

La città educante. Asterios, Milano.

Perls F. (1977) *L'Approccio della Gestalt - Testimone Oculare della Terapia*. Astrolabio, Roma.

Perticari P. (2007) *L'educazione impensabile. Apprendere per difetto nella rete globale*. Elèuthera, Milano.

Perticari P. (2009) *L'educazione impensabile*, www.pensierinpiazza.it/pensieri-e-pensatori/16-paolo-perticari-laeducazione-impensabile.html, ultima consultazione: 09.4.2020.

Polster E. (1988) *Ogni vita merita un romanzo*. Astrolabio, Roma.

Zambrano M. (2000) *Delirio e destino*. Raffaello Cortina, Milano.

Zerbetto R. (1998) *La Gestalt. Terapia della consapevolezza*. Xenia, Milano.

Note sull'autore

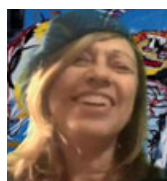
Anna Fanetti

Psicologa con Master in Psicologia Scolastica. Psicoterapeuta Gestalt, specializzata in Bodywork. Didatta ordinaria FISIG, insegna presso la Scuola di Specializzazione in Psicoterapia, CSTG di Milano. Lavora privatamente a Bolzano e a Vigevano (PV), presso lo Studio Spazi Impensabili (www.spazi-impensabili.it) di cui è cofondatrice, svolgendo psicoterapia individuale e di gruppo. Ha coordinato e gestito progetti di promozione al benessere, prevenzione, formazione e sportello d'ascolto rivolti a studenti, genitori e docenti, in venti comuni della Provincia milanese. Forma e supervisiona operatori ed equipe nel privato sociale e presso enti locali e ASL.

Andrea Fianco

PhD, psicologo, psicoterapeuta della Gestalt, didatta associato presso il CSTG di Milano e coordinatore del gruppo Scuola Prevenzione Salute (www.cstgscuolaprevenzionesalute.it). Presso l'Università degli Studi di Milano ha lavorato come docente a contratto e partecipato a diversi progetti di ricerca sulla psicologia positiva applicata all'adolescenza, alla disabilità e all'immigrazione. Si è occupato di progettazione e coordinamento di servizi socioeducativi orientati alla promozione del benessere giovanile. Attualmente, come psicologo scolastico, gestisce sportelli di ascolto rivolti ad alunni, insegnanti e genitori presso alcuni istituti scolastici di Milano. Dal 2008 presso lo Studio Sememe svolge l'attività di psicoterapia (www.sememe.it).





Fare radio in un'ottica gestaltica.

Un progetto a sostegno all'emersione del sé rivolto a ragazzi tra gli 11 e i 18 anni.

Daniela Bastianoni

Abstract

Abstract: L'articolo è un estratto dalla tesi di fine corso di Counseling di Daniela Bastianoni, *Il suono dell'altro - Sintonia e Relazione d'aiuto*. Docente di Lettere, ideatrice e conduttrice di programmi radiofonici per adulti e bambini, nonché gestalt counselor, l'autrice, ispirandosi alla sua più che decennale esperienza nel campo educativo e sociale, si sofferma sui possibili collegamenti tra la Radiofonia e il Counseling, mettendo in evidenza alcune delle parole chiave per entrambe le Arti: creatività, ascolto, voce, linguaggio, relazione. Quali sono i punti in comune e quali differenziano l'Arte dell'Ascolto, la relazione d'aiuto, dall'Arte della Radiofonia? Che cosa hanno in comune il counselor e il conduttore radiofonico? Per l'autrice fare Gestalt come fare Radio significa essenzialmente riuscire a creare un contatto con l'altro, far "suonare o risuonare" l'animo dell'altro, attraverso un atteggiamento di accoglienza, apertura totale e un ascolto empatico, all'interno di una relazione in cui i protagonisti sono profondamente se stessi. Il racconto di un'esperienza vissuta dall'autrice con ragazzi tra gli 11 e i 18 anni, durante la breve vita di una radio web, completa e chiarisce i concetti esposti nella prima parte del lavoro.

Abstract: The article is an excerpt from Daniela Bastianoni's thesis at the end of her Counseling course, *The Sound of the other - Syntony and helping relationship*. The author is a literature teacher, a radio host who creates programs for adults and children, and a Gestalt counselor. She uses her over ten-year experience in the educational and social work to focus on the possible links between Radio and Counselling, highlighting some of the keywords for both Arts such as creativity, listening, voice, language, and relationship. What are the common points – and the differences – of the Art of listening and the Art of radio? What do the counselor and the radio host have in common? For the author, "doing Gestalt" as "doing Radio" essentially means being able to make contact with the other, making the soul of the other "play or resonate", by welcoming and listening to the other with total openness and empathy within a relationship where the protagonists are committed to being truly themselves. A personal account of the short journey of a web radio experienced by the author with young people aged between 11 and 18 completes and clarifies the concepts presented in the first part of her work.

Parole chiave: ascolto, relazione, silenzio, suono, voce.

Key words: listening, relationship, silence, sound, voice.

Premessa

Scelsi di lavorare su questo tema ben prima dell'avvento della pandemia da Coronavirus, quando cioè era ancora possibile incontrarsi, abbracciarsi, dialogare tra più persone guardandosi negli occhi. Sarebbe molto interessante rivederlo oggi per indagare quanto la distanza sociale abbia acuito il bisogno di ogni individuo di sentirsi connesso con il resto del mondo e quanto il mezzo radiofonico sia riuscito a colmare, almeno in parte, il desiderio di ascolto e di relazione.

L'arte dell'ascolto

Rudolf Arnheim (1904–2007), uno dei più grandi teorici della radio e uno dei massimi rappresentanti della "Psicologia dell'Arte", per tutta la vita lavorò alle problematiche legate allo sviluppo delle comunicazioni di massa e, in particolare, alle caratteristiche del medium radiofonico in relazione a cinema e televisione. Dopo essersi laureato a Berlino in psicologia sperimentale, Arnheim entrò nel gruppo degli allievi dei fondatori della Gestalt-Psychologie e fu il primo a porsi l'interrogativo se la radio fosse da considerarsi una vera e propria *Arte*, al pari degli altri due mezzi di comunicazione. La conclusione a cui Arnheim arrivò, e da cui noi partiamo per sostenere la nostra tesi circa l'esistenza di un sottile filo che lega Radiofonia e Relazione d'aiuto, è che la radio rappresenti per eccellenza l'*Arte dell'ascolto*.

Fare radio in un'ottica gestaltica. Un progetto a sostegno all'emersione del sé rivolto a ragazzi tra gli 11 e i 18 anni.

Daniela Bastianoni

Le riflessioni e gli studi di Arnheim partono proprio dal riconoscimento di quelle che lui stesso chiama "smagliature del mezzo", dal difetto principale della radio e cioè dall'assenza di immagine. La radio che, insieme alla musica, è l'unica arte capace di rinunciare completamente all'occhio, potrebbe quindi apparire difettosa, mancante, proprio perché trascura la sfera del visivo, dal colore alla forma e coinvolge solo il suono generato dal movimento dell'aria nello spazio. Arnheim sostiene, invece, che le cosiddette mancanze della radio (o che potevano essere tali fino a qualche tempo fa, fino alla diffusione delle radio sul web), rendono questo mezzo di comunicazione "perfetto". Il radioascoltatore, infatti, nell'utilizzare il mezzo, oltre a concentrarsi sull'ascolto della voce e della musica, trova spazio per la riflessione e il pensiero. La radio, cioè, accende l'immaginazione e la fantasia di chi la ascolta, ma anche di chi la fa. La radio passa attraverso il vuoto, le pause, il silenzio, i suoni, le voci e le parole che attivano l'ascolto, l'attenzione dell'altro e creano una relazione.

Dagli inizi degli anni '70, la radio, così come tutta la Società, cambia profondamente e apre al suo interno uno spazio in cui viene recuperata l'essenza dell'ascolto, il valore della parola e del silenzio. Non è più solo ascolto passivo da parte di chi accende la radio. La radio apre, cioè, uno spazio di relazione, quasi uno-a-uno, in cui gli ascoltatori diventano protagonisti e soggetti attivi della comunicazione. Si dà voce alle istanze degli ascoltatori. La voglia di comunicare, di entrare in contatto con l'altro e di cambiare il mondo si manifestano quindi, in quegli anni, anche attraverso la nascita delle cosiddette "radio libere".

Venendo al tema del nostro lavoro, e al motivo che l'ha ispirato, sappiamo che si parla di *Arte dell'ascolto* anche nell'ambito della terapia e del counseling. Secondo il modello gestaltico a cui noi ci riferiamo, l'ascolto, quando è vero ascolto, è un atto creativo e immaginativo che si avvicina come intensità all'ascolto di un brano musicale completo. Al di là delle parole, nella terapia come nelle relazioni d'aiuto, dove possiamo collocare anche insegnante e studente, medico e paziente, genitore e figlio, ciò che emerge è l'atmosfera sonora emotiva evocata dalla persona che parla; chi ascolta comincia a muoversi, a sentire e a guardare il mondo con gli occhi e con la voce dell'altro. L'ascolto messo in atto dal professionista, un ascolto autentico e profondo, privo di interpretazioni e libero dall'impulso di voler catalogare immediatamente le informazioni ricevute, mette in gioco la capacità di entrare in vibrazione con l'altro, silenziando il giudizio e l'affermazione di sé. Un ascolto attento e incuriosito dalla voce, dai suoni, dalle parole, oltre che dal linguaggio del corpo del cliente/paziente, si manifesta anche attraverso una postura attiva "protesa" verso l'altro del professionista. Un ascolto che tiene conto dei risvolti sonori del racconto e rimane sintonizzato anche con una dimensione sonora del parlare, permette suggestioni e rimandi inediti che vanno ad arricchire il quadro generale di comprensione della situazione del figlio, del discente, cliente o del paziente, oltre ad ampliare le facoltà percettive, conoscitive e creative di chi svolge una professione di aiuto. Un professionista che sappia attribuire il giusto peso a suoni, segni corporei e parole, si predispone ad un ascolto attento e creativo dell'intero mondo interno della persona e si predispone a creare una relazione profonda e reale.

Voce, pause, silenzio

La comunicazione umana non è un fenomeno unidirezionale che parte da chi parla e arriva a chi ascolta, ma un processo d'interazione reciproca tra le diverse persone che stanno

Fare radio in un'ottica gestaltica. Un progetto a sostegno all'emersione del sé rivolto a ragazzi tra gli 11 e i 18 anni.

Daniela Bastianoni

comunicando. Un processo in cui la voce, al di là contenuto del messaggio, oltre ai gesti, alla mimica, al ritmo, allo stile e alla forma, è elemento essenziale per determinare il successo nella comunicazione. Paul Watzlawick, nel suo testo fondamentale, "Pragmatica della comunicazione umana" afferma che «non si può non comunicare» (Watzlawick, 1971) e che quando siamo in relazione con altri, la voce, insieme ai cosiddetti "canali di comunicazione" riveste un posto determinante. L'espressione e l'intonazione con cui le parole sono pronunciate, i suoni, le pause e i silenzi, aggiungono un potenziale enorme al messaggio, influenzano e rendono la comunicazione personale unica ed inimitabile. In ogni comunicazione, per Watzlawick, coesistono quindi due aspetti, uno di contenuto, l'altro di relazione, complementari in ogni messaggio. Il timbro, il volume, il ritmo della nostra voce esprimono il nostro modo di stare con gli altri e nel mondo e le sue trasformazioni che avvengono con il passare del tempo e il mutare delle situazioni, registrano e ci rimandano i cambiamenti più profondi che avvengono dentro ognuno di noi. Ancor prima del passaggio all'uso della parola che stabilirà la superiorità degli umani sugli animali, l'uomo primitivo esprimeva con i suoni il suo innato bisogno di comunicare e di non sentirsi isolato. Dalla scoperta e dall'ascolto dei propri suoni interni, battito cardiaco e respiro in primis, l'uomo è passato al riconoscimento e all'espressione delle proprie emozioni attraverso l'uso dei suoni e della voce divenuti così veicolo di comunicazione e di relazione con gli altri esseri umani. In una relazione d'aiuto, per entrare in contatto con la persona e stabilire un rapporto di fiducia e di stima, abbiamo già sottolineato quanto spazio occupi l'ascolto della voce, poiché fornisce una connotazione molto ampia di colore, di forma, ritmo ed energia della persona che parla, sia del professionista sia del paziente o cliente che sia. Nel momento in cui ha inizio una relazione, il professionista è consapevole che la voce e la forma sonora che prenderà la comunicazione, sono una via per entrare in sintonia e afferrare, specialmente, quello che non viene esplicitato a parole. Egli sa che la sua voce e, soprattutto il tono usato, saranno talvolta determinanti, per sostenere e stimolare la persona, accompagnarla nel percorso intrapreso, o anche per ironizzare e favorire una destabilizzazione positiva. Mentre ascolta la persona raccontare di sé, chi effettua una relazione d'aiuto, osserva contemporaneamente se stesso, sente che cosa prova di fronte ai messaggi che riceve e utilizza la propria voce per fare da specchio al cliente, in un dialogo di voci consapevole e costruttivo, ascolta ciò che "ri-suona" in lui. All'interno della relazione d'aiuto, nel dialogo tra professionista e cliente o paziente è possibile quindi una comunicazione profonda, che passa attraverso un reciproco vibrare. Da sempre i suoni e la voce hanno permesso di "vedere" e immaginare al di là del visibile, quindi se si vuole conoscere veramente una persona ed entrare nel suo universo, occorre ascoltare profondamente ogni piccola sfumatura della sua voce, dal colpo di tosse, al balbettio, al pianto, al timbro; occorre prestare attenzione al movimento del suo respiro, perché voce e respiro, come sappiamo, lavorano entrambi sulla relazione io-tu, io-me stesso, io-mondo. Ogni voce emessa da un "dove" corporeo, corrisponde anche a un "dove" dell'anima, ci dice Giulia Basili, attrice e operatrice teatrale che da anni lavora sul tema della voce con i propri allievi. Se torniamo ora a focalizzarci sulla radio, avendo presente tutto ciò di cui abbiamo fin qui parlato, intuiamo quanto questo mezzo di comunicazione sia vicino all'emotivo, crei intimità, percezione di vicinanza e risponda al bisogno profondo dell'essere umano di sentirsi "connesso". La voce e i suoni della radio, in alcuni casi, sono infatti più importanti degli stessi contenuti per chi la ascolta. Essa dà la sensazione di sta-

Fare radio in un'ottica gestaltica. Un progetto a sostegno all'emersione del sé rivolto a ragazzi tra gli 11 e i 18 anni.

Daniela Bastianoni

bilire una relazione comunicativa, un rapporto intimo e accende la fantasia di chi l'ascolta. La voce è la sostanza umana della radio: quella dei conduttori, degli ospiti, della pace e della guerra che arriva da Paesi lontani, ma è soprattutto la voce interiore di ciascuno di noi, è ciò che dà la percezione dell'estraneità, o della familiarità, all'interno della relazione tra chi parla e chi ascolta.

Nella comunicazione tra esseri umani, così come sottolinea Watzlavick, anche i silenzi e le pause occupano un posto di grande rilevanza. Il silenzio è la zona dove le persone si incontrano e contattano profondamente le proprie emozioni e i propri pensieri, in seduta come nella comunicazione radiofonica, pur con le dovute differenze tra le due situazioni "relazionali". Il silenzio ha in sé un potere enorme e questo potere gli deriva proprio dall'uso sapiente delle pause; ciò vale per i soggetti della relazione di aiuto come per il conduttore radiofonico.

La pausa è lo strumento ideale per addomesticare il silenzio e dargli il giusto significato. Le pause possono servire a ingentilire la pesantezza di alcuni messaggi o ad amplificarne il significato e sono anche un segno di attenzione e di rispetto nei confronti di chi ascolta la radio come del paziente, a cui viene lasciato, grazie alla pausa, lo spazio interiore di metabolizzare i contenuti della comunicazione in atto. La mia esperienza di conduttrice radiofonica mi fa dire che il professionista della comunicazione rischia di cadere nel "peccato" di godere nel sentirsi parlare. Forse questo accade più nella radiofonia, ma anche in qualsiasi rapporto che presuppone una relazione di aiuto, importante è esserne consapevoli.

La parola e l'uso del linguaggio

I richiami di Perls alla voce e al suono nella relazione terapeutica sono illuminanti per comprendere quale fosse la critica mossa agli psicanalisti ortodossi della sua epoca e che in terapia prediligevano il linguaggio verbale. A dispetto di ciò, Perls, infatti, introdusse in terapia un dato innovativo come l'approccio corporeo e, per quanto interessa a noi in questa sede, un uso creativo della parola. Ciò che Perls e gli altri gestaltisti contestavano agli altri psicanalisti non era la parola in quanto tale; ciò che veniva messo sotto accusa era l'eloquio vuoto, prolisso, privo di affetto, stereotipato, la parola che non crea contatto, che anzi lo fugge, ovvero quella che possiamo definire con il termine *verbalizing*. L'opposto di questo verbalizzare vuoto e prolisso per Perls e i gestaltisti è un linguaggio creativo, autentico ed efficace, come ad esempio il linguaggio della poesia. La parola può dire tutto e il contrario di tutto. La voce, invece, comunica sempre e solo l'unicità di chi la emette. Si può quindi mentire con la parola, ma non con la voce che invece manifesta in chi sa ascoltare, quello che la persona ha di più nascosto e di più vero. La voce non maschera, anzi smaschera il reale contenuto della comunicazione. La parola invece può mentire.

Un operatore della relazione di aiuto che si fermi a considerare solo i contenuti del discorso del paziente o cliente, tralasciando quei segnali sonori che involontariamente egli manda e che dicono molto di più di quanto non ci sia nelle sue parole, rischia di perdere il contatto con la persona e di essere travolto dalla quantità di informazioni e dalle trappole del linguaggio, dalle forme di evitamento per neutralizzare il contatto e non compromettersi nella relazione: il ripetersi, l'esprimersi attraverso i sì-ma, i se-soltanto, fare domande anziché affermazioni e molti altri. Una delle abilità di un buon ascoltatore è proprio quella di percepire e smascherare tali trappole. L'uso del gergo è un altro modo per evitare lo sforzo

Fare radio in un'ottica gestaltica. Un progetto a sostegno all'emersione del sé rivolto a ragazzi tra gli 11 e i 18 anni.

Daniela Bastianoni

di stabilire il contatto. L'utilizzo di parole troppo connotate e legate a particolari situazioni professionali o meno, mancano di autenticità, non creano nulla di nuovo, così come un linguaggio ricercato manifesta a volte la non volontà di creare un reale contatto, non disvelano la persona, semmai tendono a nasconderla o a simularla.

Terapeuta, counselor, conduttore radiofonico: professionisti a confronto

Perls affermava che il terapeuta si trova costantemente in autoterapia, in quanto i principi della Terapia della Gestalt lo investono in prima persona. Oltre ad essere sempre a contatto con i propri sentimenti, deve avere la consapevolezza che dedicarsi a una professione d'aiuto voglia dire anche curare se stesso. Ferma restando la differenza professionale e giuridica fra un Counselor e uno Psicoterapeuta, il professionista deve essere reale, trasparente, per permettere al paziente/cliente di accettare se stesso e la propria realtà, come lui deve saper accettare la propria. Claudio Naranjo in "Per una Gestalt viva" (Naranjo, 2009) invita i suoi allievi a riflettere sul concetto che chiunque si occupi di relazione d'aiuto, dovrebbe avere consapevolezza che la professione a cui si dedica lo porta, o dovrebbe portarlo, a crescere e a diventare un essere umano migliore, a trarre quindi giovamento per la propria esistenza.

La Gestalt dà molto valore all'impegno nello sperimentare, nel dar vita ad una sperimentazione in cui paziente/cliente e terapeuta/counselor partecipino creativamente all'esperimento, accettandone i rischi e assumendosene le responsabilità. La sperimentazione è una caratteristica della Terapia della Gestalt che Zinker definisce come «l'autorizzazione ad essere creativa» (Zinker, 2002). Un buon operatore non usa tecniche, ma applica se stesso attivamente nella situazione e nell'incontro con l'altro, con le sue conoscenze, abilità ed esperienze di vita. Si può parlare, infatti, di stili piuttosto che di tecniche. L'incontro con l'altro è un "modo di essere" e, per mettere in moto il processo immaginativo, il professionista deve entrare in relazione con l'altra persona, sentirla empaticamente, più che seguire quindi un manuale di tecniche.

Il conduttore radiofonico, indipendentemente dal contenuto della sua trasmissione (musica, teatro, cinema, ecc.), si pone il problema di creare una relazione con il pubblico, partendo da contenuti personali che crede siano interessanti da comunicare agli ascoltatori. Un conduttore-autore della sua trasmissione, come un professionista della relazione di aiuto, è sempre a contatto con i propri sentimenti. Accettare di sbagliare e di assumersi la responsabilità delle proprie scelte, vuol dire fare una radio creativa, che si muove, che crea qualcosa di nuovo. Direi che proprio la parola *creatività* ne rappresenta la forza. Senza questa premessa di creatività, la radio oggi non avrebbe più senso. *Un buon conduttore radiofonico non usa tecniche, ma applica se stesso attivamente nella situazione e nell'incontro con l'ascoltatore, con le sue conoscenze, abilità ed esperienze di vita.* Si può parlare infatti di stili piuttosto che di tecniche. L'incontro con l'altro è un "modo di essere" e per mettere in moto il processo immaginativo, il conduttore deve entrare in relazione con gli ascoltatori, sentirli empaticamente, più che seguire quindi un manuale di tecniche.

In conclusione, fare Radio, così come fare Gestalt, significa riuscire a creare un contatto con l'altro, attraverso un atteggiamento di ascolto empatico, di accoglienza e apertura totale, all'interno di una relazione nella quale i protagonisti, sono profondamente se stessi:

Fare radio in un'ottica gestaltica. Un progetto a sostegno all'emersione del sé rivolto a ragazzi tra gli 11 e i 18 anni.

Daniela Bastianoni

professionisti della relazione d'aiuto con i rispettivi ruoli da una parte, conduttori radiofonici e pubblico dall'altra. Si può *far suonare o risuonare l'animo dell'altro*, cliente o radioascoltatore, solo conoscendo a fondo gli strumenti di lavoro per poi trascenderli e viverli su un piano più profondo. E questo vale per l'una come per l'altra *Arte*.

Una radio web gestaltica: progetto a sostegno all'emersione del sé rivolto a ragazzi tra gli 11 e i 18 anni

L'esperienza che qui raccontiamo nasce nel 2017 all'interno di un centro ricreativo per adolescenti situato a Milano, in una zona particolarmente ricca di contraddizioni sociali e fortemente coinvolta nel tema dell'immigrazione: La Casa dell'ArtEducazione. Il centro, gestito dal Comune di Milano e da educatori/artisti formati sulla metodologia della Pedagogia del desiderio di stampo brasiliano, propone attività legate all'arte: dalla musica, al teatro, alla danza e all'arte visiva, rivolte a giovani neoarrivati, e, più in generale, alla fascia d'età compresa tra gli 11 e i 18 anni, con l'obiettivo di promuovere l'inclusione sociale e il benessere dei giovani residenti o neoarrivati a Milano.

Nel mese di maggio 2017, sulla base della mia esperienza radiofonica e di operatrice/insegnante, proposi agli arteducatori di questo centro, di realizzare una radio web insieme ai ragazzi neoarrivati o iscritti nelle scuole medie di zona e che già frequentavano le attività artistiche. Nacque così *Radio Web Sempreinsieme*. Il nome, scelto dagli stessi ragazzi, testimonia il loro senso di appartenenza al gruppo e la voglia di condividere e relazionarsi con altri, coetanei o meno.

La mia idea di radio era proprio quella di creare uno spazio che potesse sostenere *l'emersione del sé* in questi ragazzi provenienti da realtà differenti o da esperienze traumatiche, come il viaggio sui barconi per fuggire dalla fame o da Paesi in guerra e arrivare in Italia in cerca di un futuro migliore. I ragazzi, minori non accompagnati, ospitati a Milano in comunità, nutriti, vestiti e curati, e che io ho avuto la fortuna di incontrare, quasi mai avevano però potuto esplorare ed esprimere realmente le loro paure, i loro sogni e le loro emozioni.

La radio voleva avere proprio questa valenza: favorire esperienze personali e di gruppo, creative e di comunicazione, facilitare il dialogo e l'ascolto reciproco tra i ragazzi, la conoscenza del territorio e, in definitiva, l'inclusione sociale. La radio come laboratorio creativo e potente strumento per l'emersione del Sé.

Se la creatività per la *Gestalt* non è una dote che qualcuno ha e qualcuno no, ma è piuttosto il contesto in cui una persona si trova a favorirne l'espressione, l'esperienza di vivere la realtà di una redazione radiofonica, come quella di *Radio Web Sempreinsieme*, avrebbe sicuramente aiutato a sviluppare le potenzialità di questi ragazzi e avrebbe permesso loro di contattare parti di sé nascoste o non ancora esplorate. Io ne ero certa, per cui mi buttai nell'esperienza che non si presentava certamente facile. Alcuni di loro, arrivati in Italia da pochi mesi, conoscevano solo poche parole della lingua italiana, quelle necessarie per poter comunicare e sopravvivere, ma forse neanche quelle. La prima cosa che dovetti superare fu la loro timidezza, il loro riserbo e anche la loro rabbia che li faceva accostare a me con qualche sospetto. Con delicatezza, rispetto dei loro tempi, accettazione delle loro difficoltà, un ascolto attento e non giudicante delle loro esperienze, mi sono dedicata alla costituzione della redazione che così ha potuto iniziare il suo lavoro.

**Fare radio in un'ottica gestaltica. Un progetto
a sostegno all'emersione del sé rivolto a ragazzi tra gli 11 e i 18 anni.**

Daniela Bastianoni

Il gruppo era composto da una decina di ragazzi e ragazze, femmine e maschi tra gli 11 e i 18 anni, provenienti dal Senegal, dall'Egitto, dal Bangladesh, dal Sud America o, semplicemente, dal quartiere, con esperienze, interessi e capacità di sapersi relazionare differenti. Quello che era chiaro, e che io leggevo nei loro grandi occhi, era la voglia di aprirsi, di ritrovare la propria dignità e di presentarsi al mondo sotto una luce nuova.

Il gruppo cominciò a riunirsi regolarmente, io mantenni il coordinamento, ma affidai la direzione della radio a una ragazzina di 11 anni che si propose per questo ruolo, con il consenso degli altri. Suddivisi tra giornalisti e responsabili di rubriche specifiche, i ragazzi iniziarono a sperimentare il contatto con altre parti di sé, fino a quel momento inesplorate, a interpretare nuovi ruoli e addirittura a "giocare" con le proprie insicurezze. Le riunioni di redazione che aprivano ogni giornata della radio e le animate discussioni che ne nascevano, rappresentavano uno spazio relazionale di grande importanza, in cui i ragazzi avevano la possibilità di esprimere il proprio vissuto emotivo.

Dai dibattiti su cosa vuol dire fare radio e dalla scoperta dei vari ruoli professionali, si sono formate quindi piccole redazioni, sulla base degli interessi e del riconoscimento delle competenze personali dei ragazzi. Sono nate una redazione giornalistica che, dopo la lettura di alcuni quotidiani e la scelta delle notizie da approfondire, preparava e registrava notiziari; una redazione musicale che montava trasmissioni e presentava i brani o i generi preferiti dai ragazzi e un'altra dedicata alle inchieste sul territorio. Il lavoro sul territorio e la preparazione delle interviste da proporre agli abitanti del quartiere, ha messo questi ragazzi a confronto con persone diverse per esperienza, età, lingua e religione, ha inciso sulla percezione della propria immagine favorendo uno scambio relazionale tra loro e la nostra città. La scelta dei temi su cui impostare le interviste in esterno è stata fatta dopo la lettura di un graphic novel, un genere da tutti comprensibile. Dopo la lettura del testo sono nate alcune domande sul concetto di felicità, sulla paura, sulla ricchezza, ecc., che i ragazzi hanno poi riproposto agli intervistati, in giro per il quartiere. Dal riascolto delle risposte degli abitanti, sono scaturite alcune riflessioni che hanno poi permesso ai ragazzi di *Radio Web Sempreinsieme* di esprimere il loro vissuto e le loro aspettative, attraverso il potente strumento della radio. L'esperienza creativa della radio web ha rappresentato per questi ragazzi un'importante occasione di crescita, basata soprattutto sul riconoscimento e la valorizzazione delle loro risorse interne, spesso non conosciute o dimenticate.

La radio si è spenta a fine dicembre 2017, nel momento in cui i componenti della redazione hanno intrapreso altri percorsi, scelti da loro o dalle comunità presso cui sono attualmente ospitati.

Bibliografia

Arnheim R. (2003) *La radio, l'arte dell'ascolto e altri saggi*, Editori Riuniti, Roma

Basili G. (2009) *Voce e suono in Gestalt*, in [adobe/11-4-basili.htm](#)

Basili G. (2010) *La metafora della porta-voce. Aiutarsi e aiutare rinnovando la propria "porta" di casa in INformazione Psicoterapia Counseling Fenomenologia (n.15)*, Rivista dell'IGF Istituto Gestalt Firenze

Biavati M. (2015) *Creatività come strumento di auto-aiuto dell'essere umano*, in Istituto Gestalt Bologna

Fare radio in un'ottica gestaltica. Un progetto a sostegno all'emersione del sé rivolto a ragazzi tra gli 11 e i 18 anni.

Daniela Bastianoni

Biferale S., Toti R. (2007) *Il corpo della voce, la voce dell'ascolto*, in www.psychomedia.it

Cavarero A. (2003) *A più voci*, Ed. Feltrinelli, Milano

Cirri M., Ferrentino S. (1989) *Via Etere*, Universale Economica Feltrinelli, Milano

Cirri M. (2017) *Sette tesi sulla magia della radio*, Bompiani, Milano

Clarkson P. (1989) *Gestalt Counseling in action*, tr.it. *Gestalt Counseling*, Sovera Multimedia, Roma, 2004

De Luca L. (2017) *La radio disegnata. Ipotesi per una filosofia dell'ascolto*, Mimesis Edizioni, Sesto San Giovanni (MI)

De Meo D. (2014) *Il potere del silenzio*, in www.accademianazionaledellavoce.it

De Meo D. (2016) *L'importanza della voce*, in www.accademianazionaledellavoce.it

Di Tullio M.G., Maccotta M.A. (2013) *La mediazione artistica nella relazione educativa e d'aiuto*, in *Media attivi e solidali*, Ed. La Meridiana, Bari

Francesetti G., Gecele M., Gnudi F., Pizzimenti M. (a cura di) (2011) *La creatività come identità terapeutica. Atti del II Convegno della Società Italiana di Psicoterapia Gestalt*, Franco Angeli, Milano

Naranjo C. (2009) *Per una Gestalt viva*, tr.it. Astrolabio, Roma

Oaklander V. (1988) *Windows to our children*, tr.it. *Il gioco che guarisce*, E.P.C., Catania, 1999

Perls F. (1969) *Gestalt therapy verbatim*, tr.it. *La terapia gestaltica parola per parola*, Astrolabio Roma, 1980

Perls F. (1969) *Ego, hunger and aggression*, tr.it. *L'io, la fame e l'aggressività*, Franco Angeli, Milano, 2011

Perls F., Hefferline R., Goodman P. (1951) *Gestalt Therapy: Excitement and Growth in the Human Personality*, tr.it. *Teoria e pratica della Terapia della Gestalt. Vitalità e accrescimento nella personalità umana* tr.it., Ed. Astrolabio, Roma, 1971

Petroni L. (2013) *La radio*, in *La mediazione artistica nella relazione educativa e d'aiuto*, in *Media attivi e solidali*, Ed. La Meridiana, Bari

Sandri S. (2015) *Il potere della voce nel canto e nella vita*, in *Istituto Gestalt Bologna*

Vallone I. (2004) *Una voce per amico*, in *Famiglia Cristiana*, n.40

Watzlawick P., Helmick Beavin J., Jackson D.D. (1967) *Pragmatica della comunicazione umana*, tr.it. Astrolabio Ubaldini, Roma, 1971

Zerbetto R. (1998) *La Gestalt. Terapia della consapevolezza*, Ed. Xenia, Milano

Zinker J. (2002) *Processi creativi in Psicoterapia della Gestalt*, tr.it. Franco Angeli, Milano

Note sull'autore

Daniela Bastianoni

Nasce come operatrice ed animatrice culturale e sociale sul territorio milanese, per poi dedicarsi all'insegnamento delle materie letterarie nella scuola media. Si interessa e approfondisce il tema della relazione tra alunno, docente e famiglia all'interno della comunità scolastica, svolgendo per anni anche il ruolo di tutor. Ha lasciato da qualche anno l'insegnamento per dedicarsi al suo ruolo di counselor gestaltico all'interno di scuole e centri educativi e/o rieducativi quale il carcere. Il suo impegno di docente e counselor si è, sin dall'inizio della sua attività lavorativa, affiancato a quello di ideatrice e conduttrice di programmi radiofonici per bambini e ragazzi, che prosegue con l'avvento del web, ottenendo il riconoscimento di esperta di comunicazione per la fascia giovanile.



Le relazioni digitali e la Gestalt: quali possibilità di contatto?

Sara Calciano

Abstract

Abstract: Nel corso degli ultimi sei anni ho avuto modo di sperimentarmi nell'aiuto online con adolescenti e adulti, come volontaria, operatrice e formatrice. Queste esperienze sono state, per me, molto stimolanti perché mi hanno portata ad interrogarmi sulla natura della relazione mediata tecnologicamente e a confrontarmi con il tema del contatto in anni di estrema diffusione, tra i più giovani e non, di nuove modalità comunicative. Inoltre, la mia collaborazione con il gruppo di lavoro SPS (Scuola, Prevenzione e Salute) e il lavoro con gli adolescenti ha rappresentato e continua ad essere, per me, uno stimolo alla ricerca di nuove modalità di contatto capaci di intercettare i bisogni dei più giovani nel rispetto dei loro modi e tempi. Lo scopo di questo articolo è quello di presentare una possibilità diversa di porsi nei confronti delle giovani generazioni da parte di professionisti che si occupano di relazioni d'aiuto. Questa modalità, che si gioca online, non vuole negare l'importanza di incontrare gli adolescenti nei loro luoghi di aggregazione reali ma si adatta creativamente ai nuovi luoghi popolati dai nativi-digitali che, negli ultimi anni, hanno sostituito le piazze delle città con quelle virtuali.

Abstract: Over the last six years, I have had the opportunity to face the topic of "text-based counseling" for adolescents and adults, as a volunteer, an operator and a trainer. These experiences have been very interesting because they have allowed me to observe the nature of technology-mediated relationships and deal with the topic of contact, in a time in which new communicative ways are being developed among people of different ages. Moreover, my collaboration with the team of SPS (School, Prevention and Health) and the work with adolescents represent me an inspiration to research new contact ways able to discover the needs of young people respecting their personal manners and timing. This article aims to show a different possibility to establish a connection between the new generation and the experts on helping relationships. Technology-mediated relationship with young people does not want to deny the importance of meeting them in their real aggregation sites. However, it creatively adapts to new places frequented by digital-natives who have substituted the city squares with virtual ones in the last few years.

Parole chiave: adolescenti, aiuto online, relazioni mediate tecnologicamente.

Key words: adolescents, online counselling, technology-mediated relationships.

Introduzione

"Il mondo è un luogo abitabile solo per chi coltiva la propria vita interiore, sia che in tasca abbia uno smartphone sia che abbia solo le sue mani".

(Alessandro D'Avenia)

I rapidi e profondi mutamenti tecnologici degli ultimi anni hanno avuto un inevitabile impatto sulla vita di ognuno di noi tanto da cambiare, nel bene e nel male, la nostra quotidianità e il nostro modo di vivere le relazioni. Patricia Wallace, nel "La psicologia ai tempi di Internet" (Wallace, 2017), ci mostra, attraverso numerose ricerche, come la soggettività di ognuno di noi, che l'autrice definisce «*persona online*», viva oggi immersa in «*un continuum di esperienze digitali e reali*» che pervade ogni aspetto della nostra identità. Secondo Wallace ciò rappresenta un accrescimento del Sé, un'estensione della nostra soggettività e delle nostre possibilità di relazione. Oggi internet è in grado di mediare quasi tutte le attività umane e può essere interessante guardare alla rete come un luogo in cui l'essere umano, lungi dall'essere passivo fruitore, può agire e interagire. Sempre secondo Wallace, internet è «*un ambiente che possiamo modificare e plasmare, in meglio o in peggio*» e che ci offre la possibilità di ampliare le nostre modalità di espressione, di conoscenza e consapevolezza. Al contrario, Sherry Turkle (Turkle, 2016), sociologa, psicologa e tecnologa statunitense,

Le relazioni digitali e la Gestalt: quali possibilità di contatto?

Sara Calciano

sottolinea maggiormente i rischi di un eccesso di digitale sullo sviluppo e osserva la presenza nella società odierna di una generale «*fuga dalla conversazione*». Questa fuga, a suo parere, impedisce la creazione di un legame empatico con l'altro oltre a generare l'ansia della disconnessione e, allo stesso tempo, l'incapacità di reggere l'imprevedibilità che caratterizza le conversazioni faccia a faccia.

L'evoluzione dei supporti tecnologici ridisegnando il confine individuo-ambiente, luogo in cui si gioca il nostro sviluppo individuale e sociale, porta con sé naturalmente opportunità e rischi. La Gestalt ci insegna «*l'imprescindibile necessità di accostarsi all'uomo, ai suoi vissuti ed ai suoi comportamenti senza perdere di vista la dimensione sistemica, il campo delle forze all'interno del quale lo stesso si muove*» (Zerbetto, 1998) e, in questo modo, ci invita ad osservare e a studiare l'individuo in relazione con l'ambiente di cui fa parte, dal momento che individuo e ambiente si modificano reciprocamente.

Adolescenti online

L'interazione con i dispositivi digitali sta radicalmente riscrivendo gli stili di vita di ciascuno di noi e i più giovani sono i primi ad essere coinvolti in questi processi proprio perché si trovano in una fase della vita in cui vengono a definirsi i modelli mediante i quali si rappresentano nel mondo.

Internet svolge un ruolo fondamentale per lo sviluppo dell'identità, del comportamento sociale, per lo sviluppo cognitivo e cerebrale delle nuove generazioni. Gli adolescenti adottano messaggi di testo come modalità di comunicazione primaria e si scambiano quotidianamente innumerevoli messaggi. La rete è dunque utilizzata come spazio sociale, all'interno del quale i ragazzi co-costruiscono gli «*ambienti online*», in linea con i propri interessi, sviluppando pattern comunicativi nuovi (Wallace, 2017).

Matteo Lancini, in «Adolescenti Navigati» (Lancini, 2015), definisce la rete come una sorta di «*palestra sociale*» in cui l'adolescente può collaudare la propria capacità di farsi pensare, desiderare, essere simpatico, costruire relazioni fondate su reciprocità e scambio. Per la maggior parte dei ragazzi, infatti, le relazioni reali non rappresentano un'alternativa alla frequentazione online e la rete viene vissuta come un mezzo che, da una parte, potenzia i legami, attraverso la condivisione di ciò che avviene nella vita reale, e dall'altra organizza la rete di rapporti che si hanno nella vita quotidiana.

Le relazioni virtuali che spesso vengono considerate strategie difensive che rischiano di allontanare dalla possibilità di avere un contatto reale; in realtà, in alcuni casi, possono rappresentare una soluzione, anche se provvisoria, in grado di svolgere un'importante funzione di sostegno evolutivo.

La rete come spazio sociale può promuovere la nascita di nuove forme di contatto e se da una parte l'elevato controllo che si esercita sul modo di presentarsi online consente ad alcuni di autopromuoversi e ricercare attenzione, dall'altra alcuni ambienti online possono essere un contesto accogliente per quelle persone che, per un motivo o per l'altro, sono isolate o emarginate.

Accanto a scuole, associazioni sportive, oratori, centri di aggregazione giovanile, internet può svolgere un ruolo importante nello sviluppo dell'identità dal momento che rappresenta uno spazio in cui è possibile sperimentare parti di Sé ed entrare in relazione con gli altri.

Le relazioni digitali e la Gestalt: quali possibilità di contatto?

Sara Calciano

Il comportamento pro-sociale e l'aiuto online

Online sono presenti diverse forme di comportamento prosociale e le aree in cui internet svolge un ruolo preminente nel campo della solidarietà sono il volontariato, il fundraising, il crowdfunding e i gruppi di sostegno (Wallace, 2017).

Uno svantaggio significativo delle forme d'aiuto online è sicuramente l'impossibilità di cogliere i messaggi non verbali, che può avere come conseguenza una scorretta valutazione del livello di sofferenza individuale, così come una difficoltà di comunicazione tra gli interlocutori.

Inoltre, l'ambiguità presente in alcune comunicazioni online può aumentare ulteriormente il rischio di interpretazioni negative da parte di alcune persone trasformando quello che potrebbe essere un utile confronto in uno scambio aggressivo e ostile.

Secondo "la teoria dell'elaborazione delle informazioni sociali" (Walther, 2008), relativa al comportamento in rete nei contesti basati sui messaggi scritti, in questi ambiti ci si adatta al contesto, meno complesso di un incontro faccia a faccia, utilizzando qualsiasi mezzo per convogliare le emozioni. A differenza degli incontri vis-à-vis, in cui le impressioni, frutto della combinazione di indici non verbali e parole, si formano molto velocemente, online si è maggiormente spinti alla ricerca delle parole giuste. Anche l'effetto disinibitorio che gli ambienti online a base testuale generano, può contribuire a compensare la mancanza di segnali non verbali spingendo le persone a prestare più attenzione alla scelta delle parole usate per esprimere i propri vissuti.

Nonostante i limiti, online si possono sviluppare relazioni molto intense senza essersi mai incontrati di persona, però è necessario più tempo.

Internet può essere adatto ad ospitare gruppi di sostegno per persone emarginate o restie a condividere nell'immediato i propri problemi e le proprie preoccupazioni con le persone che frequentano o con cui vivono. Molto spesso, il semplice fatto di raccontare un problema e condividere i propri vissuti rappresenta l'elemento fondamentale dell'esperienza positiva riferita da chi si rivolge a queste forme di sostegno online (Wallace, 2017).

Così come per gli adulti, anche per gli adolescenti, questi servizi possono rappresentare luoghi in cui porre domande e iniziare a confrontarsi su argomenti che potrebbero non farli sentire a proprio agio nell'ambiente familiare.

Uno sguardo gestaltico

La mia formazione come psicoterapeuta della Gestalt ha rappresentato per me una possibile lente di lettura nell'osservazione dello sviluppo di una relazione d'aiuto online.

Utilizzare un'ottica gestaltica per me significa osservare il campo nel quale il fenomeno si manifesta, il ciclo di consapevolezza rintracciabile nell'attività di aiuto e come si gioca il contatto in una relazione d'aiuto mediata tecnologicamente. Per questa analisi ho preso spunto da quanto ha presentato Cristiana Maria Filippi, durante "Il Convegno della Società Italiana di Psicoterapia della Gestalt", nel contributo: «Il contatto attraverso internet: come andare nella polis rimanendo nell'oikos» (Filippi, 2010). A differenza di Filippi che descrive un'esperienza legata a un forum online, ciò su cui io desidero porre l'attenzione è la relazione d'aiuto online che avviene attraverso un'applicazione che ha trovato larga diffusione negli ultimi anni: WhatsApp.

Le relazioni digitali e la Gestalt: quali possibilità di contatto?

Sara Calciano

Il campo e la dinamica figura/sfondo

Secondo la psicologia della Gestalt qualsiasi campo percettivo si distingue in uno sfondo e una forma o figura. La figura è chiusa, strutturata, mentre lo sfondo no. Non esiste figura senza sfondo e ciò che si osserva in Gestalt è la loro interazione. Così come nell'atto percettivo, anche a livello relazionale, il soggetto tende a isolare «buone forme» o «forme pregnanti», che regolano la relazione individuo ambiente. Esiste dunque una relazione dialettica tra oggetto e soggetto, dal momento che l'aspetto dell'oggetto dipende dai bisogni del soggetto e il bisogno del soggetto dipende dall'aspetto dell'oggetto (Ginger, 2009).

La divisione dell'esperienza in figura/sfondo è transitoria, momentanea e «il potere dello sfondo sta nella sua fertilità» (Polster e Polster, 1986). Lo sfondo rappresenta una continua sorgente per la creazione di nuove figure e internet offre una finestra sempre aperta sul mondo, che in alcuni casi può rischiare di risucchiare la nostra attenzione non solo a scapito della relazione online ma anche di ciò che ci circonda. La compulsività o rigidità nella percezione delle medesime figure è indice di disagio perché «la reversibilità della figura/sfondo è alla radice della fluidità della vita» (Polster e Polster, 1986).

Come si gioca questa dinamica quando siamo online? L'utente che chiede aiuto attraverso un'applicazione, che sia sul pc o sullo smartphone, può focalizzare la sua attenzione sulla chat nella quale si sviluppa la relazione con l'operatore, su ciò che avviene dentro di lui, su ciò che avviene intorno a lui nell'ambiente "reale", ma anche su ciò che può trovare in rete nell'ambiente online. Tutto ciò costituisce il campo nel quale il soggetto si muove e del quale/nel quale fa esperienza. Non possiamo non considerare l'infinita ricchezza di stimoli a cui siamo potenzialmente sottoposti in ogni istante della nostra vita, perché ciò vorrebbe dire non essere aperti a cogliere le risorse celate nello sfondo.

In questa alternanza di figura/sfondo è possibile che il bisogno di aiuto diventi figura e porti a focalizzare la propria attenzione su una relazione tecnologicamente mediata che si pone come luogo in cui ricevere ascolto e trovare alcune risposte alle proprie domande. Questa esperienza di relazione è sicuramente diversa da quella che possiamo avere faccia a faccia perché il nostro corpo è coinvolto in maniera differente e i nostri bisogni si esprimono in maniera differente. Ciò, tuttavia, non rappresenta, per chi lo desidera, un ostacolo a un reale coinvolgimento nella relazione. Se è vero che il nostro corpo è coinvolto in modo diverso è comunque coinvolto e ciò implica che scrivendo e leggendo, le nostre componenti immaginali, sensoriali, emotive, cognitive sono attivate e attivabili e questo rende reale l'incontro, seppur mediato.

Operatore e utente sono coinvolti in una relazione che si gioca nel continuum tra digitale e reale, non solo a livello percettivo, ma anche a livello di contenuti, perché, nella maggioranza dei casi, il problema portato dall'utente è relativo a ciò che avviene o non avviene nella sua vita reale e il lavoro dell'operatore è quello di aiutare chi scrive a rintracciare risorse interne (nella persona) ed esterne (nell'ambiente) che possano essere d'aiuto per la risoluzione del problema presentato.

Il ciclo di contatto

Il ciclo di formazione e distruzione della gestalt, intesa come figura, è un paradigma centrale nella teoria e pratica della Gestalt, a cui ci si riferisce con diverse espressioni «ciclo dell'istinto», «ciclo della consapevolezza», «ciclo del contatto-ritiro». Autori diversi suddivido-

Le relazioni digitali e la Gestalt: quali possibilità di contatto?

Sara Calciano

no il ciclo di contatto in un numero diverso di fasi principali e tutta la nostra esperienza può essere letta alla luce di questo ciclo. Petruska Clarkson (Clarkson, 1989), ad esempio, ci mostra come queste fasi possano essere rintracciate nel corso di un processo di terapia o di counseling, così come in una singola seduta.

Anche la relazione d'aiuto online, che si sviluppi in una singola conversazione o in più contatti, può essere letta alla luce di questo ciclo:

1. Sensazione:

la persona diventa consapevole del suo bisogno d'aiuto nel momento in cui si manifesta o viene percepito uno squilibrio interno o esterno rispetto al precedente stato di omeostasi (cambiamenti fisiologici, relazionali, sociali). È evidente come questo risulti particolarmente significativo durante l'adolescenza che vede non solo la presenza di profondi mutamenti, ma anche una nuova consapevolezza da parte dell'adolescente rispetto ai propri cambiamenti (Fabbrini e Melucci, 2017).

2. Consapevolezza:

la nuova consapevolezza rispetto ai propri bisogni emozionali agisce da sprone nella ricerca d'aiuto. Questa ricerca non può che avvenire all'interno del campo nel quale l'adolescente si muove e che frequenta.

3. Mobilitazione:

la tensione correlata al bisogno emergente diventa energia e le risorse presenti nella persona e nell'ambiente vengono mobilitate. In questo caso, la presenza di un servizio d'aiuto online rappresenta una risorsa a disposizione in uno degli ambienti più frequentati dagli adolescenti. Accanto a realtà spesso limitatamente accessibili per i più giovani, ad esempio consultori, psicologi scolastici, sportelli sul territorio, un servizio d'aiuto online può rappresentare un primo momento di confronto su una situazione problematica.

4. Azione:

l'utente scrive il primo "Ciao". Esattamente come in un percorso di counseling, nella prima fase di contatto, le energie sono rivolte a sviluppare una relazione tra utente e operatore. L'utente generalmente chiede informazioni sul servizio o sulla persona che si trova dall'altra parte dello schermo, inizia a presentare se stesso o il proprio problema e incomincia ad esprimere il suo disagio. L'obiettivo di questa fase è quello di definire o ridefinire il problema presentato ed esplorare quali sono le risorse presenti nel contesto della persona. È molto importante conoscere l'età dell'utente perché questo ci offre delle indicazioni sul suo mondo; allo stesso tempo, è necessario raccogliere informazioni su come si è mobilitato finora per risolvere il suo problema e quali persone nel suo contesto familiare e sociale possono essergli d'aiuto.

Man mano che prosegue la conversazione, il giovane utente può condividere le sue perplessità, i suoi dubbi e in qualche modo le sue emozioni, che vengono accolte senza giudizio. L'ascolto attivo consente all'adolescente di vagliare possibili strategie di risoluzione del problema e di sperimentarsi in una relazione in cui chiedere aiuto, sentendo di avere il controllo di cui ha bisogno in questa fase della sua vita.

5. Contatto finale:

il bisogno viene soddisfatto. Per molti utenti, il servizio d'aiuto online rappresenta purtroppo l'unico spazio in cui sentono di poter condividere i propri pensieri e i propri problemi. Questo fa sì che la relazione d'aiuto si sviluppi non solo attraverso l'individuazione di

Le relazioni digitali e la Gestalt: quali possibilità di contatto?

Sara Calciano

strategie concrete di risoluzione dei problemi ma, molto spesso, nella possibilità di *stare con* un'altra persona che legge quanto viene scritto e rispecchia empaticamente, attraverso le parole scritte, quanto vissuto. Anche online, questa fase può coincidere con lo sviluppo di una maggior consapevolezza e la scoperta di nuovi aspetti di sé grazie allo scambio con un altro lontano e vicino allo stesso tempo.

6. Soddisfazione:

utente e operatore si apprestano a concludere la conversazione. In questa fase generalmente vengono espressi sentimenti di gratitudine per l'aiuto ricevuto o malcontento legato alla frustrazione delle proprie aspettative. Così come negli incontri reali con i pazienti, anche online, alcuni utenti si rivolgono ai servizi di aiuto con l'aspettativa di poter magicamente risolvere i propri problemi. Le dinamiche che entrano in gioco sono molto complesse e l'operatore deve essere preparato a far fronte alla manifestazione di vissuti di scontento, delusione, rabbia. D'altra parte, quando l'utente riceve un aiuto che reputa soddisfacente, ciò che si genera è un *senso di connessione*, espresso attraverso messaggi di gratitudine e incoraggiamento rispetto all'operato del servizio (Gatti, Brivio, Calciano, 2016).

7. Ritiro:

la relazione online è pronta a dissolversi sullo sfondo. La relazione che si viene a creare, se è vero che in alcuni casi può rappresentare un momentaneo evitamento di una richiesta d'aiuto che prevede un incontro vis-à-vis, allo stesso tempo, se ben sviluppata, consente all'adolescente e all'utente in generale di far esperienza di una relazione d'aiuto positiva. Per alcuni adolescenti, questo tipo di relazione rappresenta una sorta di prova in vista dell'incontro con uno psicologo/a nel suo studio e ciò può aiutarli a far fronte alle paure e alle aspettative catastrofiche legate all'idea di aprirsi con una persona sconosciuta o di essere giudicati negativamente. Lungi dal sostituire l'importanza di un incontro faccia a faccia con un professionista qualificato, la relazione d'ascolto online può essere vissuta come spazio di prova non solo rispetto alle proprie relazioni problematiche, ma anche rispetto a un'eventuale relazione d'aiuto.

Il confine di contatto

Il contatto è una relazione dinamica che ha luogo soltanto ai confini di due centri di interesse che si attraggono irresistibilmente, ma chiaramente differenziati. La differenziazione permette di distinguere un organismo da un altro, o un organismo da un oggetto inanimato del suo ambiente, o un organismo da qualche qualità nuova di sé stesso (Polster e Polster, 1986).

In "Terapia della Gestalt integrata", Erving e Miriam Polster scrivono che nonostante le nostre esperienze di contatto possano centrarsi intorno ad ognuno dei cinque sensi, tutte implicano il fatto di essere toccati in qualche modo. Il nostro linguaggio riconosce il toccare come il prototipo del contatto e anche nel linguaggio comune il termine contatto sta quasi a significare toccare nonostante le possibilità di raggiungere gli altri attraverso lo spazio, per mezzo del linguaggio, della vista, dell'udito, siano più frequenti di quelle relative al toccare.

Per far sì che i contatti privi di vicinanza fisica abbiano lo stesso impatto del toccare, l'individuo deve creare risonanza. La capacità di "risuonare" con la propria esperienza dipende dal fatto che, davanti a eventi che sembrano avere uguale intensità e pregnanza,

Le relazioni digitali e la Gestalt: quali possibilità di contatto?

Sara Calciano

un individuo risponde con il contatto, mentre un altro risponde squalificandoli (Polster e Polster, 1986).

Gli autori proseguono indicando sette processi di contatto: tatto, vista, udito, olfatto, gusto, parlare, muoversi. Nonostante sia possibile distinguere diverse funzioni di contatto, quest'ultimo una volta raggiunto è uguale per tutte: *«c'è nell'individuo una carica di energia che culmina in un senso di pieno coinvolgimento con qualsiasi cosa gli interessi in quel momento»* (Polster e Polster, 1986).

Come e dove avviene il contatto online? Quando parliamo di contatto online, siamo coinvolti in un triplice contatto: il contatto con noi stessi (che porta l'utente a contattare il servizio e l'operatore a mettere in gioco le sue risorse per rispondere), il contatto con l'oggetto che utilizziamo per comunicare e il contatto con la persona dall'altra parte dell'oggetto di mediazione. Durante lo scambio online, si alternano momenti in cui siamo più in contatto con l'oggetto, lo smartphone, il pc, e altri momenti in cui questo oggetto va sullo sfondo e in figura emerge la persona che si rende visibile e presente con la propria scrittura. Durante l'interazione, può aumentare anche il contatto con se stessi perché le domande dell'operatore hanno l'obiettivo di aiutare l'utente ad aumentare la propria consapevolezza rispetto al problema presentato sviluppando o recuperando la capacità di esplorare e comprendere pensieri, sentimenti, comportamenti.

Il linguaggio, che quotidianamente rappresenta uno dei nostri principali agenti di contatto, in questa relazione è l'unico mezzo a disposizione. Il linguaggio, in forma orale o scritta, con le sue caratteristiche (concisione, intensità, chiarezza, confusione) e con i suoi contenuti, ci consente di entrare in contatto con l'altro. Inoltre, anche le abitudini linguistiche di una persona rivelano molte informazioni sulla stessa e su ciò che cerca di dire.

Il luogo in cui avviene questo incontro è forse più tangibile di quanto immaginiamo perché è fatto di oggetti, è fatto di parole lette e scritte ed è fatto di vissuti. È vero che tempo e spazio assumono caratteristiche diverse da quelle della relazione faccia a faccia perché il tempo si dilata e lo spazio sembra non esistere, ma il tempo che si dilata sono ore che passano lasciando nell'operatore la stanchezza dovuta alla concentrazione, la soddisfazione legata alla sensazione di aver aiutato qualcuno, così come la frustrazione dovuta a uno scambio faticoso. Allo stesso modo, lo spazio c'è ed è pieno di oggetti psichici e fisici presenti nelle persone coinvolte e intorno a loro. Infine, anche il medium attraverso cui lo scambio avviene è un oggetto che protegge e, allo stesso tempo, permette la relazione con l'esterno.

Conclusioni

Un elemento che accomuna anche chi ha punti di vista molto diversi rispetto all'uso delle nuove tecnologie sembra essere la necessità di sviluppare un modo consapevolmente critico di muoversi online per utilizzare le potenzialità della rete minimizzando i rischi e massimizzando i vantaggi della nostra esperienza. Muoversi in questa direzione significa sviluppare consapevolezza rispetto ai propri automatismi e rendere intenzionale il momento della connessione.

Nonostante il contatto visivo sia uno dei mezzi più potenti con cui gli esseri umani entrano in connessione tra loro, tanto che, perfino l'immagine di due occhi ha il potere di promuovere il comportamento prosociale (Turkle, 2016), (Wallace, 2017), non è demonizzando i cambiamenti tecnologici che si promuove il contatto, ma utilizzando un'ottica

Le relazioni digitali e la Gestalt: quali possibilità di contatto?

Sara Calciano

di empowerment che ci consente di guardare alle potenzialità che questi strumenti hanno di dare potere alle persone.

Nello specifico dei servizi rivolti agli adolescenti, offrire un contesto protetto in cui esprimersi, confrontarsi e sperimentare atteggiamenti diversi senza pericolo, può aiutarli, oltre che ad acquisire consapevolezza e responsabilità, anche a sviluppare un senso di maggior fiducia, dimensioni fondamentali per la propria autorealizzazione.

Gli adulti, in quanto tali, hanno delle responsabilità: come tecnici hanno il dovere di progettare tecnologie che non abbiano l'obiettivo di speculare sulla connessione costante, né di facilitare lo sviluppo di una dipendenza nel mezzo, che rischia di diventare un fine, allo stesso tempo, come genitori possono tutelare degli spazi liberi dall'uso di dispositivi tecnologici, facendosi promotori di un contatto non mediato.

In quanto professionisti che operano tutti i giorni a contatto con i più giovani non possiamo che interrogarci sul come educare al *contatto*, con se stessi e con gli altri, le nuove generazioni, come promuovere benessere e prevenire il disagio mettendosi al bisogno degli adolescenti nei loro luoghi attuali di aggregazione. Questi luoghi sono rappresentati non solo da luoghi fisici, ma anche dalla rete e per questo vanno sviluppate buone prassi capaci di sostenere la spontaneità dell'adolescente nel contattare il proprio ambiente; prassi che non ripresentino nostalgicamente vecchi modelli di relazione ed intervento ma che sappiano correre il rischio insito nell'incontro con il nuovo.

Infine, credo non possa esserci un uso consapevole della rete senza lo sviluppo di una conoscenza di come il nostro comportamento venga influenzato dalla rete stessa. Riconoscere il proprio ruolo in questo sistema significa prendersi la propria responsabilità nei confronti di se stessi, della società e di chi verrà dopo di noi.

Le relazioni digitali e la Gestalt: quali possibilità di contatto?

Sara Calciano

Bibliografia

Arnheim R. (2003) *La radio, l'arte dell'ascolto e altri saggi*, Editori Riuniti, Roma

Clarkson P. (1989) *Gestalt Counseling. Per una consulenza psicologica proattiva nella relazione d'aiuto*, Sovera edizioni, 2012.

D'Avenia A. (2016) *L'arte di essere fragili. Come Leopardi può salvarvi la vita*, Mondadori.

Fabbrini A., Melucci A. (2000) *L'età dell'oro. Adolescenti tra sogno ed esperienza*, Feltrinelli ed., Milano, 2017.

Filippi C. M. (2010) *Il contatto attraverso internet: come andare nella Polis rimanendo nell'oikos*; in: Gianni Francesetti, Michela Gecele, Franco Gnudi e Mariano Pizzimenti (a cura di) (2010) *La creatività come identità terapeutica. Atti del II Convegno della Società Italiana Psicoterapia Gestalt*, pp. 349-352.

Gatti F., Brivio E., Calciano S. (2016) "Hello! I know you help people here, right?": A qualitative study of young people's acted motivations in text-based counselling, *Children and Youth Services Review*, 71, 27-35.

Ginger S., (con la collaborazione di) Ginger A. (1990) *La Gestalt. Terapia del "con-tatto" emotivo*, Ed. Mediterranee, Roma, 2009.

Lancini M. (2015) *Adolescenti Navigati. Come sostenere la crescita dei nativi digitali*, Edizioni Centro Studi Erickson, Trento.

Polster E., Polster M. (1973) *Terapia della gestalt integrata. Profili di teoria e pratica*, Giuffrè editore, Milano, 1986.

Turkle S. (2016) *La conversazione necessaria. La forza del dialogo nell'era digitale*, Giulio Einaudi editore, Torino.

Wallace P. (2000) *La psicologia di Internet*, Raffaello Cortina Editore, 2017.

Walther J.B. (2008) *Social information processing theory*, in L.A. Baxter; D.O. Brainthwaite (a cura di), *Engaging Theories in Interpersonal Communication: Multiple Perspectives*, Sage Publications, Thousand Oaks; in: Wallace P. (2017) *La psicologia di Internet*, Raffaello Cortina Editore.

Zerbetto R. (1998) *La Gestalt. Terapia della consapevolezza*, Xenia Ed., Milano.

Note sull'autore

Sara Calciano

Psicologa, psicoterapeuta ad orientamento gestaltico.

Collabora con il gruppo SPS (Scuola, Prevenzione e Salute) presso il CSTG. Esercita privatamente come psicoterapeuta, per adolescenti e adulti, presso lo studio di cui è co-fondatrice, il Centro Studi SoStare a Seregno (MB). Si occupa di psicologia scolastica, formazione e supervisione in ambito educativo-pedagogico.





E.N.T.R.Y.: dal confronto europeo al modello di intervento

Matteo Covelli

Abstract

Abstract: Il Progetto E.N.T.R.Y. (European Network of Trainers for Nonviolence and Resilience of Young people) ha previsto il coinvolgimento di otto Partner (Italia, Romania, Polonia, Ungheria, Cipro, Svezia, Portogallo e Turchia) con l'obiettivo di creare una rete europea di educazione alla non-violenza. Il network, con a capo il Centro Studi di Terapia della Gestalt, ha permesso un reciproco scambio di informazioni, competenze e aggiornamenti sui temi dell'educazione alla non-violenza e la promozione della resilienza tra i giovani.

L'obiettivo è stato l'elaborazione di modelli di formazione declinabili in diversi contesti socioculturali e lo sviluppo di una base di confronto permanente in grado di gestire e di programmare interventi concreti nei diversi paesi europei.

Abstract: The E.N.T.R.Y. 's – European Network of Trainers for Nonviolence and Resilience of Young people – programme has involved eight Partners (Italy, Romania, Poland, Hungary, Cyprus, Sweden, Portugal, and Turkey) intending to create a European network of nonviolence education. The network, led by the Gestalt Therapy Study Centre, has allowed a mutual exchange of information, expertise, and updates on violence prevention and the promotion of resilience among young people. The objective has been the elaboration of training models that can be applied in different socio-cultural contexts and the development of a permanent basis of comparison capable of managing and planning concrete interventions in the various European countries.

Parole chiave: educazione, giovani, interventi, non-violenza, prevenzione, resilienza.

Key words: education, interventions, nonviolence, prevention, resilience, young people.

Il Programma E.N.T.R.Y. “*European Network of Trainers for Nonviolence and Resilience of Young people*”, finanziato con i fondi europei nel biennio luglio 2012 - luglio 2014, ha previsto il coinvolgimento di otto Partner europei con la finalità di promuovere un confronto di competenze teoriche ed applicative nel campo della prevenzione della violenza tra i giovani nonché della resilienza agli elementi di disagio che l'attuale società evidenzia. Le finalità del Progetto sono state quelle di favorire la conoscenza e lo scambio di esperienze tra i Partner europei con il coinvolgimento di istituzioni sociali e di ricerca, oltre che delle amministrazioni locali. La Rete ha coinvolto soggetti impegnati nella promozione della non-violenza come strumento di intervento, con lo scopo di rappresentare un aiuto concreto per sostenere la costruzione di una società resiliente.

Uno dei risultati del Progetto E.N.T.R.Y. è stato la realizzazione del Manifesto che si presenta come il prodotto di un dialogo continuativo nel tempo tra i Partner, ognuno dei quali ha dato un contributo essenziale per la realizzazione di tale documento. Possiamo considerare il Manifesto la sintesi delle finalità, delle metodologie di lavoro, dei contenuti principali e delle linee ideologiche che hanno caratterizzato il Progetto. Il Manifesto viene considerato un modello per l'educazione alla non-violenza di valore europeo.

E.N.T.R.Y.: dal confronto europeo al modello di intervento

Matteo Covelli

E.N.T.R.Y. Manifesto**Creato dai Partner del Progetto E.N.T.R.Y.****Coordinatore Riccardo Zerbetto del Centro Studi di Terapia della Gestalt**

Il futuro del pianeta dipende dalle capacità degli individui e delle comunità di coltivare una cultura della convivenza, un'equilibrata distribuzione della ricchezza e la capacità di superare le inevitabili difficoltà connesse con la competizione per la tutela del bene comune. Sono importanti lo studio e il trattamento delle modalità relazionali disfunzionali dei soggetti, per prevenire l'esplosione di atti di violenza.

E.N.T.R.Y. è un progetto educativo, alla ricerca di modelli socioculturali che favoriscano una coesistenza pacifica delle persone, la partecipazione consapevole alla costruzione del bene comune in conformità con la dichiarazione universale dei diritti umani e che coinvolgano tutti gli abitanti europei e del resto del mondo.

È importante focalizzare particolare attenzione alle giovani generazioni per sostenere un'educazione che favorisca lo sviluppo di un'adeguata capacità di resilienza e di tolleranza alle frustrazioni collegate al processo di sviluppo individuale, con l'obiettivo e la possibilità di diventare costruttori attivi di pace.

L'attenzione di genitori, insegnanti, governatori e delle parti interessate dovrebbe essere orientata ad affrontare le espressioni di angoscia, che si manifestano spesso in forme di violenza, presenti sia a livello collettivo sia individuale. Questi studi devono essere effettuati in diversi ambienti e su diversi livelli per consentire una conoscenza più approfondita di questo fenomeno, nonché azioni specifiche per la prevenzione, la cura e la riabilitazione.

Nella famiglia

Sfide: nel contesto familiare ci sono diverse situazioni che devono essere affrontate per prevenire lo sviluppo di un comportamento violento, negativo per il minore e la sua famiglia o contesto di appartenenza. Le relazioni con i genitori e gli altri componenti del nucleo familiare caratterizzate da litigi, separazioni e una scarsa integrazione, hanno una influenza negativa sullo sviluppo del giovane. Inoltre, i minori sono spesso sottoposti ad un condizionamento religioso e culturale che non lascia spazio alla libertà di espressione e di scelta. La mancanza di protezione deve essere considerata, indipendentemente da quale situazione ci troviamo ad affrontare – nucleo familiare intatto, coppia genitoriale separata, casi di adozioni o affidamenti.

Nel sistema scolastico

Sfide: nell'ambiente scolastico si verificano frequentemente episodi di bullismo e altre interazioni sociali abusive e violente con forme di esclusione o di umiliazione. Tali dinamiche non riguardano solo i pari, ma anche insegnanti e altri adulti che lavorano nella scuola. Frequenti, per tali motivi, sono i casi di drop out, con conseguenze negative sull'educazione e sulla crescita dei giovani, che imbrocceranno una via di emarginazione progressiva. Questo potrebbe essere dovuto ad un'incapacità della scuola di cogliere e di soddisfare le esigenze dei minori utili per il loro apprendimento e sviluppo nell'ambiente scolastico. Potrebbe anche essere dovuto alla mancanza di investimenti da parte dei governi.

E.N.T.R.Y.: dal confronto europeo al modello di intervento

Matteo Covelli

Azioni: tutte le scuole dovrebbero impedire le interazioni sociali abusive, sviluppando determinati sistemi di allerta precoce e strategie efficaci per affrontare tempestivamente queste situazioni quando si verificano. Le scuole dovrebbero anche promuovere l'educazione civica, nonché una cultura della non-violenza e una dimensione valoriale di appartenenza primaria, che mantenga comunque un atteggiamento multiculturale, basato sul dialogo, sul confronto e su un possibile scambio di modelli teorici e di comportamento. Gli insegnanti devono essere partecipanti attivi e investire anche loro nella ricerca e nell'apprendimento di stili funzionali per la soddisfazione delle esigenze di ogni singolo minore. I politici devono essere resi consapevoli dell'assoluta necessità di un buon investimento economico nel sistema scolastico per uno sviluppo della società.

Nell'ambiente lavorativo

Sfide: il tasso di disoccupazione tra i giovani è elevato nella maggior parte dei paesi europei. Essere disoccupato per lungo tempo porta l'individuo ad assumere uno stato di passività, demotivazione e scoraggiamento circa la possibilità di poter cambiare la sua situazione. Uno stato d'animo che per alcuni giovani porta a soluzioni di carattere negativo come criminalità, droga e altri tipi di abusi.

Azioni: è necessario sviluppare forme di compensazione per la mancanza o l'insufficienza di interventi politici, riguardo la promozione e la tutela delle attività lavorative per i giovani attuando forme di ri-qualificazione e formazione, migliore accesso ai posti di lavoro, forme di abilitazione di pratiche professionali che possono aiutare a contenere la precarietà del lavoro e possono sostenere la mobilità all'interno dei paesi membri dell'Unione europea.

Nella società

Sfide: molti giovani si sentono esclusi dalla possibilità di partecipare a processi decisionali che hanno un impatto sulla loro vita quotidiana. L'organizzazione della vita politica della maggior parte dei paesi europei non prede in adeguata considerazione la creatività e l'imprenditorialità che molti giovani hanno. Non sostenere lo sviluppo della capacità dei giovani di assumersi la responsabilità per se stessi, il loro ambiente e anche il loro futuro non è funzionale allo sviluppo della società. La sfida consiste nel creare aperture, forum e spazi di condivisione per i giovani che mirano a sviluppare questa responsabilità.

Azioni: la società dovrebbe sostenere le politiche che promuovono occasioni di confronto tra i giovani, che portano alla crescita di una cosciente partecipazione alla costruzione del bene comune che va oltre la logica dei limitati interessi personali, un'apertura verso una cultura multietnica e pluralista con rispetto reciproco tra maggioranze e minoranze per quanto riguarda origine etnica, religione, genere, identità sessuale, ecc. Ci dovrebbe essere una vasta gamma di opportunità e di offerte, in ambito lavorativo, sociale e culturale in cui ogni giovane possa cercare e trovare la dimensione esistenziale più adatta e produttiva secondo le proprie inclinazioni e capacità di apprendimento.

E.N.T.R.Y.: dal confronto europeo al modello di intervento

Matteo Covelli

Devianza

Sfide: alcuni giovani non sono in grado di affrontare con successo le sfide poste da un'attuale società competitiva cadendo, più spesso, in forme di abuso giovanile di criminalità, droga e alcol, gioco d'azzardo, dipendenza da internet e gruppi sociali chiusi sia ad orientamento religioso che politico. In alcuni casi, questa deriva porterà ad attivare procedure correttive e azioni legali sino alla reclusione, con il conseguente grave danno alla crescita dell'individuo e della collettività.

Azioni: è importante lavorare alla definizione di un "corpus" di strumenti giuridici condiviso a livello europeo al fine di trovare il delicato punto d'equilibrio tra la necessità di limitare le libertà individuali e, allo stesso tempo, non impedire un processo di crescita personale e di socializzazione. È necessario intervenire per far sì che i periodi di reclusione non assolvano soltanto ad una finalità repressiva, di tutela della pubblica sicurezza, ma siano strutturati in modo efficace per incoraggiare il processo di una attiva ri-socializzazione e re-inserimento sociale.

Religione e Politica

Sfide: fondamentalismo e intolleranza, sia per motivi politici che religiosi, sono alcune delle minacce più pericolose per la pacifica convivenza tra le persone ed i popoli. Per affrontare questo problema vanno adottate iniziative che prendano in considerazione tutti i livelli a partire dall'individuo e la sua consapevolezza di sé e degli altri, la tolleranza e la comprensione delle diverse culture e lo sviluppo del rispetto reciproco.

Azioni: risulta indispensabile adottare misure concrete e vincolanti per promuovere forme di educazione che sono aperte alla pluralità e compatibili con le diverse idee politiche e le molteplici tradizioni religiose nello spirito del rispetto e dell'arricchimento reciproco. Le pratiche educative nella sfera politica o religiosa che portano allo sviluppo di un dogmatismo, in cui i valori degli altri non sono accettati, e che sono destinati a trasmettere un inaccessibile "credo", dovrebbero essere scoraggiate consentendo il confronto, lo scambio di critiche costruttive che consentano la crescita di una società civile, democratica e pluralista.

Background Teorico del Progetto: i concetti chiave**Prevenzione**

Il termine prevenzione assume molteplici significati: anticipare, precedere, impedire, ostacolare, evitare un evento dannoso (Bonino e Cattelino, 2008). La prevenzione è l'insieme di azioni finalizzate ad impedire o ridurre il rischio, ossia la probabilità, che si verifichino eventi non desiderati. Per essere efficaci tali attività devono sviluppare il loro focus sia sui fattori protettivi sia sui fattori di rischio nei molteplici contesti di vita come quello familiare, scolastico, il gruppo dei pari e la comunità. Un fattore protettivo corrisponde alla promozione e lo sviluppo di abilità sociali, cognitive ed emotive (quali riconoscere, gestire ed esprimere le proprie emozioni, apprezzare la prospettiva degli altri, stabilire obiettivi positivi, prendere decisioni, gestire le situazioni interpersonali e di conflitto) e di valori positivi che permettano di gestire in modo adattivo i problemi della vita quotidiana.

E.N.T.R.Y.: dal confronto europeo al modello di intervento

Matteo Covelli

La società attuale è immersa nel conflitto; meglio esserne consapevoli e imparare a gestirlo. Negare ed evitare questo elemento ci fa perdere importanti occasioni di sviluppare le nostre competenze poiché il conflitto, se ben gestito, può diventare motore di cambiamento. Il conflitto fa parte della vita dei soggetti, delle loro relazioni e della società in cui vivono (Parmeggiani, 2006).

Sradicare totalmente la violenza è impossibile. Senza perdere di vista questa realtà, una strategia di prevenzione efficace si basa sul presupposto che i rischi possano essere ridotti e che sia possibile affrontare la violenza e insegnare a sviluppare e apprendere altri modi di espressione e interazione. Questo potenziale è presente in grandi quantità negli adolescenti e il Progetto E.N.T.R.Y., all'interno dei suoi interventi, mira a creare le condizioni per far emergere tali potenzialità.

Violenza Giovanile

La componente maggiormente disturbata della personalità umana è quella dominata dalla violenza. Quest'ultima si manifesta in molteplici forme ed è all'origine di malattie psicosomatiche e di molti e differenti disturbi psichici (Longhin, 2012). Il Consiglio d'Europa definisce violento tutto ciò che ostacola lo sviluppo personale.

Il termine generale "violenza giovanile" è usato per descrivere i giovani di età tra i 10 e i 24 anni che utilizzano intenzionalmente la forza e il potere fisico per minacciare o danneggiare altre persone. La violenza giovanile può assumere forme diverse. Gli esempi includono risse, bullismo e cyberbullismo, minacce con armi, violenze di gruppo, forme sadomasochistiche oppure sadiche che si manifestano nel piacere di far soffrire e di provocare su se stessi forme di sofferenza.

L'adolescente ricorre all'uso di azioni violente per evitare la tensione negativa provocata dalla mancanza di riconoscimento, dall'abbandono, cause di un dolore intollerabile per una personalità in fase di sviluppo. Tale violenza è la manifestazione di un mondo interno affettivo ed emotivo che si esprime nei meccanismi di idealizzazione, di demonizzazione e di negazione che sollecitano tutte quelle modalità operative, caratterizzate dalla violenza individuale e sociale (Longhin, 2012). Possiamo pensare a quest'ultima come il risultato di un deficit relazionale all'interno dei sistemi di appartenenza del soggetto. È importante interpretare l'azione anche in riferimento "all'altro": affrontare questi aspetti significa confrontarli con l'elemento relazionale, quindi considerare i diversi personaggi dell'azione definita violenta, siano essi vittime, carnefici o spettatori passivi. "L'altro" può essere l'oggetto della proiezione messa in atto dall'adolescente violento delle parti della propria personalità giudicate deboli, insopportabili, disprezzate.

Violenza e Aggressività

Il pensiero di Kohut, caposcuola della Psicologia del Sé, ci permette di chiarire in modo più accurato tale differenza:

Ciò che comunemente viene considerato aggressività, in realtà aggressività non è; ma è rabbia o aggressività distruttiva. La distruttività non è connaturata all'uomo, l'uomo non nasce con questo corredo psichico, ma rabbia e distruttività sono conseguenze di una sorta di "incidente psichico", in cui la vera aggressività, che si può considerare come una sorta di accumulo energetico finalizzato a soddisfare i bisogni di un essere umano, non riuscendo a trovare spazi adeguati alla sua canalizzazione, è rimasta intrappolata e non è riuscita a essere impiegata nel ciclo del contatto. Il termine aggressività quindi è

E.N.T.R.Y.: dal confronto europeo al modello di intervento

Matteo Covelli

definibile come autoaffermazione pura, quando si parla di aggressività si dovrebbe riferirsi a questo tipo di spazio semantico; mentre distruttività e rabbia sono conseguenze di malfunzionamenti psichici e non sono configurazioni primarie. (Kohut, 2000, pag. 97)

Possiamo interpretare l'aggressività dei giovani come una duplice richiesta: da un lato vi è certamente un insopprimibile bisogno di poter esprimere il disagio in modo visibile, fisico; dall'altro, le aggressioni possono essere un sistema forte, per quanto inconsapevole, di ricercare qualcuno in grado di aiutarli a contenere e a gestire, con modalità diverse da quelle sperimentate, la loro spinta aggressiva (Parmeggiani, 2006).

Non Violenza

Non violenza è un termine generico per descrivere una gamma di metodi per affrontare il conflitto che condividono il principio comune che la violenza fisica, almeno contro altre persone, non deve essere utilizzata. Gene Sharp, uno dei più noti scrittori riguardo l'azione non-violenta, scrive:

L'azione non-violenta è una tecnica attraverso la quale le persone che rifiutano passività e sottomissione, e che vedono la lotta come essenziale, possono intraprendere per eliminare la violenza dai loro conflitti. L'azione non-violenta non è un tentativo di evitare o ignorare il conflitto. È una risposta al problema di come agire efficacemente in politica, soprattutto come maneggiare efficacemente i poteri. (Sharp, 1973, pag. 89)

La rete europea dell'educazione alla non-violenza, pertanto, rappresenterà anche un tentativo di far comprendere il concetto di non-violenza e come debba essere inteso.

Il primo passaggio per l'educazione alla non-violenza è la diffusione di informazioni chiare ed esaustive sul fenomeno della violenza e sul concetto di non-violenza e, quindi, condividere con i giovani informazioni riguardanti:

- le varie forme di violenza;
- la loro origine e la loro logica;
- la correlazione tra il sistema sociale, politico, economico e la violenza;
- il significato di violenza;
- il significato di non-violenza;
- la realizzazione e i contenuti dei movimenti e strategie non-violente.

Resilienza

La Rete di E.N.T.R.Y. collega tutte le persone coinvolte, impegnate nella promozione della non-violenza come strumento di intervento, con lo scopo di rappresentare un aiuto concreto per sostenere la costruzione di una società resiliente.

La resilienza è la capacità di sopportare lo stress e la catastrofe. La strada per la resilienza si trova nel lavoro attraverso le emozioni, gli effetti dello stress e gli eventi dolorosi; lo sviluppo della resilienza si ottiene con il miglioramento dell'autogestione e dell'autoconsapevolezza. I fattori che contribuiscono alla resilienza sono:

- l'adattamento creativo;
- il locus of control interno: un soggetto è in grado di riconoscere la responsabilità personale e aumentare così la propria capacità di pianificare gli obiettivi e le strategie per agire, invece che deresponsabilizzarsi individuando la causa del malessere in fattori esterni;
- una visione positiva di se stessi e la fiducia nei propri punti di forza e abilità;

E.N.T.R.Y.: dal confronto europeo al modello di intervento

Matteo Covelli

- l'abilità di gestire i sentimenti e gli impulsi;
- la capacità di individuare fonti d'aiuto e risorse.

L'approccio della Gestalt è stato applicato con successo per aiutare i soggetti nello sviluppo della resilienza, basandosi su concetti fondamentali come la responsabilità, la consapevolezza, la creatività e l'autonomia. Quest'ultima corrisponde all'abilità di intraprendere iniziative senza l'influenza o il desiderio di accettazione di un'altra persona o autorità. Per la Gestalt l'indipendenza e l'auto-determinazione sono importanti per la persona e gli obiettivi che si pone per se stessa acquisiscono la priorità (Zerbetto, 2008).

E.N.T.R.Y. nel contesto scolastico

Due funzioni della scuola corrispondono a favorire l'incontro con gli altri e dare l'opportunità ai giovani di prendere consapevolezza e sperimentare le proprie competenze. Tali obiettivi vengono realizzati offrendo allo studente vissuti personali e collettivi, cooperativi e competitivi: in questo modo il soggetto ha la possibilità di modulare il proprio sistema auto-regolatorio in base ai propri standard.

L'obiettivo del Progetto è quello di trasmettere ai ragazzi modalità funzionali di gestione delle situazioni violente. Educazione significa, prima di tutto, accettazione del conflitto come fenomeno dai risvolti sia positivi sia negativi: non si vuole quindi nascondere la presenza di episodi conflittuali, ma al contrario analizzarli, interpretarli e, se necessario, attivarli perché ne emergano le componenti e se ne chiariscono i processi.

La prevenzione nel contesto scolastico non si deve limitare a migliorare la carriera dello studente in termini di voti e impedire comportamenti violenti tra le mura scolastiche. Gli obiettivi sono più ampi: si possono considerare gli interventi sviluppati dai Partner di Progetto come dei laboratori, delle "palestre", dove gli studenti possono sviluppare abilità utili per affrontare, non solo le dinamiche inerenti la scuola, ma anche familiari, lavorative e sociali, così da poter promuovere a lungo termine una loro crescita equilibrata. È importante poter percepire la scuola come un'opportunità durante la quale apprendere e rafforzare competenze quali l'assunzione di responsabilità, lavorare in gruppo, comunicare in modo efficace, l'ascolto attivo. L'acquisizione di tali competenze ha una grande importanza e la scuola ne è un vettore fondamentale. Il potenziamento di tali fattori potrebbe consentire di rafforzare la consapevolezza dei giovani e aiutarli a rispettare una coerenza interna nelle future scelte, così da diminuire le probabilità di attuazione di azioni violente. Il giovane viene ritenuto promotore attivo nel determinare il proprio stato di benessere e nello sviluppare dei cambiamenti delle sue condizioni di vita. Gli interventi mirano a far assumere allo studente un ruolo di protagonista dei suoi processi personali, con il presupposto di base degli operatori di lavorare insieme ai ragazzi per il raggiungimento di un risultato comune.

Il Progetto E.N.T.R.Y. svolto presso l'Istituto di Immaginazione e Lavoro di Milano

Le sessioni sono state strutturate a partire dall'integrazione dei principi e metodologie condivise dai docenti del Centro Studi di Terapia della Gestalt con l'esperienza dei Partner del progetto E.N.T.R.Y. (Dei e Gambarini, 2000 rist. 2005).

E.N.T.R.Y.: dal confronto europeo al modello di intervento

Matteo Covelli

Le sessioni sono state condotte, a marzo 2015, da Filippo Petrogalli e Matteo Covelli, collaboratori e formatori del Progetto.

Premessa: il focus degli interventi è stato il rafforzamento delle competenze relazionali, a tale fine è stato utilizzato in classe un cartellone dove poter trascrivere le competenze emerse grazie ai lavori svolti insieme ai ragazzi.

Le attività proposte prevedono un'esperienza a due, successivamente condivisa in plenaria. Questa successione ha consentito di coinvolgere i ragazzi meno partecipativi.

I titoli dei quattro incontri sono stati:

- Io - Gruppo
- Io - Emozioni
- Io - Altro
- Elaborazione dell'esperienza

Mettersi nei panni dell'altro

Obiettivo: promuovere la competenza empatica.

Fase del gruppo: iniziale.

Ambientazione: classe.

Materiale: /

Svolgimento: i conduttori chiedono ai partecipanti di scegliere un compagno rispetto al quale si percepiscono "diversi". I membri della coppia si confrontano tra di loro per individuare tre aspetti che caratterizzano il proprio partner. I conduttori consigliano di scambiarsi un indumento, in modo tale da "mettersi nei panni dell'altro" nel vero senso del termine. Terminato il confronto, che può durare dai 5 ai 10 minuti, si forma un cerchio e, a turno, ognuno dei partecipanti si presenta in prima persona come se fosse il proprio partner (Dei, 2009). Al ragazzo al centro del cerchio vengono poste alcune domande:

- Come ti sei sentito nei panni dell'altro?
- Che sensazioni/emozioni hai provato?

Al partner della coppia viene chiesto:

- Ti sei rivisto nella rappresentazione del tuo compagno?
- Che sensazioni/emozioni hai provato nell'osservarti?
- Vorresti aggiungere qualcosa?

Successivamente viene chiesta al gruppo classe la loro idea sulla credibilità della rappresentazione.

Al termine delle rappresentazioni viene svolta una condivisione in plenaria.

Suggerimenti per il conduttore: nel corso della condivisione finale in plenaria approfondire il concetto di empatia.

La distanza relazionale

Obiettivo: lavoro sui confini relazionali. La comprensione del proprio confine è favorita dal contatto con le proprie sensazioni/emozioni. Il fatto di nominare il proprio confine con una semplice parola ("stop") consente di concretizzarlo nel *qui e ora*. Grazie ad una definizione degli ego-boundaries (confini dell'io) è possibile sviluppare la capacità di distinguere il confine tra sé/altro da sé e, in tal modo, promuovere la capacità di adattamento creativo in relazione al *nuovo* offerto dall'ambiente di riferimento.

E.N.T.R.Y.: dal confronto europeo al modello di intervento

Matteo Covelli

Fase del gruppo: intermedia.

Ambientazione: stanza grande.

Materiale: /

Svolgimento: divisione in coppia del gruppo classe. Viene posta una distanza tra i due. Il partner A rimane fermo nella sua posizione, il partner B si muove verso A. A dice STOP nel momento in cui sente che la distanza relazionale che si è venuta a formare sia opportuna.

I conduttori chiedono ad A:

- Come ti senti?
- Senti che è la distanza giusta per te?
- Che sensazioni/emozioni provi?

In una seconda fase i conduttori chiedono a B di fare un passo avanti. Successivamente si chiede ad A:

- Come ti senti?
- Com'è per te il fatto che B abbia fatto un passo avanti rispetto al confine che hai indicato?
- Che sensazioni/emozioni provi?

Successivamente viene chiesto a B di fare un passo indietro rispetto al confine indicato da A.

Viene chiesto ad A:

- Come ti senti?
- Com'è per te il fatto che B abbia fatto un passo indietro rispetto al confine che hai indicato?
- Che sensazioni/emozioni provi?

Inversione di ruoli e riproposizione dell'esperienza.

Per concludere condivisione in plenaria dell'esperienza.

Suggerimenti per il conduttore: sarebbe opportuno proporre l'esperienza tra persone che si conoscono poco. Favorire il mantenimento del contatto oculare tra A e B. Chi dice STOP potrebbe farlo anche ad occhi chiusi, così si basa sulla sensazione (domande stimolo: è questa la tua relazione ottimale? La vuoi regolare?). In questo livello siamo su un livello maggiormente percettivo.

Le competenze

Obiettivo: focus sulle competenze dei ragazzi, sia personali sia in relazione al contesto di riferimento. È un lavoro che favorisce la consapevolezza di sé e il contatto interno con il proprio potenziale. Consente di vedere "l'altro" non come una minaccia, ma come una risorsa in grado di aiutarci e a vedere il mondo con una modalità più flessibile rispetto a quella abituale. Lo scambio di competenze consente un confronto tra i ragazzi e contrasta eventuali dinamiche di chiusura che portano ad un distacco.

Fase del gruppo: intermedia.

Ambientazione: stanza grande.

Materiale: due cartelloni, post-it, pennarelli.

Svolgimento: appendere due cartelloni con il titolo "le competenze che ho" e "le competenze che vorrei avere". Il primo giro è relativo alle "competenze che ho". Si consegna ad ogni ragazzo un post-it sul quale scrivere tre competenze che possiede e dietro il suo nome. Ritirati i post-it se ne consegnano altri sui quali scrivere le competenze che si possiedono, ma che si vorrebbe migliorare. Tale passaggio consente una visualizzazione a livello indi-

E.N.T.R.Y.: dal confronto europeo al modello di intervento

Matteo Covelli

viduale delle abilità. In seguito, i ragazzi sistemano i post-it con trascritti le competenze che possiedono sui loro vestiti così da renderle visibili ai compagni. Da questo momento si avvia il “mercato delle competenze”: nell’ottica dello scambio, i ragazzi visionano le abilità di ciascuno e una volta interessati avviene lo scambio di abilità. I conduttori chiedono di accompagnare lo scambio con un dialogo di confronto in modo tale da specificare le motivazioni e il proprio punto di vista.

Confrontiamoci

Obiettivo: il lavoro consente un confronto tra gli studenti in un contesto protetto.

Fase del gruppo: finale.

Ambientazione: stanza grande.

Materiale: un numero di sedie pari al numero dei ragazzi.

Svolgimento: i conduttori posizionano due file di sedie parallele; gli studenti della fila B ascolteranno in silenzio i feedback della fila A su una loro qualità e una caratteristica da migliorare. Terminato il tempo dell’interazione i ragazzi della fila A scaleranno di un posto alla loro sinistra, e così via fino al termine di ogni confronto. La stessa procedura verrà ripetuta per la fila B.

Suggerimenti per il conduttore: qualora ci fossero delle difficoltà ad esprimere la caratteristica da migliorare del compagno, si può suggerire la seguente riformulazione: “*comunica al tuo compagno un aspetto che, secondo il tuo punto di vista, potrebbe migliorare*”. Per mantenere un ritmo costante, il tempo delle interazioni è deciso dai conduttori.

Conclusioni a cura di R. Zerbetto

Nella mitologia greca il genere umano viene dalle ceneri di Titani che avevano divorato Dioniso e che vennero quindi colpiti dalla folgore di Zeus. Noi umani saremmo quindi espressione di forze primordiali, che ospitano allo stesso tempo il seme divino del principio che le sa imbrigliare in forme di convivenza civile più armoniose ed evolute.

Tutti noi restiamo potenzialmente esposti ad esplosioni di violenza ed è importante, per questo, sviluppare la consapevolezza di questa inclinazione, nonché coltivare forme di comunicazione più costruttive, per condividere insieme una realtà planetaria nella quale co-esistere nella pace e nel rispetto reciproco delle diversità di genere, di razza, di età e di cultura.

L’educazione alla non-violenza deve quindi accompagnare il processo di crescita, affinché possa esprimersi in individui adulti consapevoli delle sorti del pianeta e capaci di affrontare con spirito collaborativo le sfide che la realtà continuamente porrà alla nostra convivenza. È più facile pensare alla violenza giovanile come a qualcosa la cui responsabilità vada attribuita ad altri, senza contemplare quanto ognuno di noi possa contribuire come attivo promotore di messaggi non-violenti. Non è sufficiente rappresentare il problema unicamente come un evento che comporta l’applicazione della legge, una responsabilità dell’organizzazione scolastica, o una questione relativa al contesto familiare. Ingenuamente ci illudiamo spesso che la violenza giovanile riguardi i “figli d’altri”, e che noi ne siamo immuni. La realtà è che la violenza è un problema di salute pubblica che tocca tutti noi. Ognuno di noi è chiamato ad avere un ruolo attivo nella prevenzione di tale fenomeno. Un passaggio necessario verso la risoluzione del problema è diventare consapevoli del fenomeno e sviluppare strategie per poterlo gestire in modo costruttivo.

E.N.T.R.Y.: dal confronto europeo al modello di intervento

Matteo Covelli

Il Progetto si è proposto di intervenire in un sistema che continua ad essere violento, ma che allo stesso tempo offre sostegno per la diffusione del messaggio della non-violenza. È importante percepire gli interventi educativi del Programma, non solo come valvole di scarico per i giovani che vivono in un sistema violento, ma anche come opportunità per diffondere e interiorizzare valori alternativi che possono rompere il cerchio della violenza.

Per maggiori informazioni e approfondimenti è possibile scaricare gratuitamente l'e-book del Progetto E.N.T.R.Y. dal sito www.entryproject.wordpress.com

Bibliografia

Bonino S., Cattelino E. (2008) *La prevenzione in adolescenza. Percorsi psicoeducativi di intervento sul rischio e la salute*, Le Guide, Roma.

Dei P., Gambarini C. (2000 rist. 2005) *Fra gioco e arte Imparare ad imparare con esperienze gestaltiche e mappe cognitive* Prefazione Boris Luban Plozza, Collana Medico Psico Pedagogica diretta da Giovanni Bollea, Roma

Dei P. (2009) (a cura di) *Il mondo magico fra Arte e conoscenza. Il metodo dei pittori* Prefazione Federico Marinucci, Collana Medico Psico Pedagogica diretta da Giovanni Bollea, Roma

Kohut H. (2000) *La ricerca del sé*, Bollati Boringhieri, Torino.

Longhin L. (2012) *Perché tanta violenza? La violenza: patologia della mente quando, come e perché*, Florence Art Edizioni, Firenze.

Parmeggiani M. (2006) *L'utilizzo di tecniche espressive nella terapia con gruppi di adolescenti*, Centro Studi di Terapia della Gestalt, Milano.

Zerbetto R. (2008) *La Gestalt. Terapia della consapevolezza*, Xenia Edizioni, Milano.

Note sull'autore**Matteo Covelli**

Psicologo clinico e Psicoterapeuta presso il Centro Studi di Terapia della Gestalt. Collabora con l'Associazione Orthos in qualità di psicologo e ricercatore, nell'ambito della cura e prevenzione delle dipendenze comportamentali (GAP, Net addiction, tossico-dipendenza).

Collabora come psicologo e formatore con lo studio di consulenza, progettazione e ricerca educativa Periplo. Dal 2018 ha il ruolo di direttore dell'Education Development Center dell'organizzazione Common Goods dove ha la responsabilità di progettare l'offerta formativa mirata allo sviluppo della persona e alla prevenzione e cura del disagio giovanile.



Il Metodo dei pittori. Gestalt e mappe concettuali

Paola Dei

Abstract

Abstract: In un tipo di società dove sussistono una multifattorialità di stimoli, di culture, di religioni, si rende quantomai necessario un approccio integrato sia nell'ambito dell'educazione sia in quello della prevenzione che permetta al bambino di attraversare tutte le difficoltà che si presentano durante il percorso della crescita in maniera giocosa insegnandogli anche ad apprendere il senso della libertà. Il Metodo dei pittori partendo da questi assunti ha unito le mappe cognitive e le esperienze gestaltiche e, attraverso sperimentazioni effettuate all'interno di Istituti Scolastici senesi e fiorentini, sia come laboratori didattici, sia come corsi di formazione per insegnanti ha evidenziato la propria efficacia. In entrambi i casi il lavoro in particolare ha teso ad illuminare l'efficacia di percorsi dove le esperienze sensoriali, motorie, relazionali vengono abbinate a quelle cognitive, permettendo di realizzare in concreto quella che viene definita l'arte dell'educazione. Il percorso è stato tratteggiato in due testi editi dalle Edizioni Armando nella Collana Medico-Psicopedagogica diretta da Giovanni Bollea con il titolo: *Tra gioco e arte, imparare ad imparare con esperienze gestaltiche e mappe cognitive*, prefato da Boris Luban Plozza, nel quale Chiara Gambarini si è occupata della parte relativa al lavoro da effettuare nei Musei e *Il mondo magico fra arte e conoscenza. Il metodo dei pittori* sempre nella Collana Medico-Psicopedagogica diretta da Giovanni Bollea prefato da Federico Marucelli.

Abstract: In this kind of society where there are multifactorial stimuli, cultures and religions, an integrated approach is needed in both the field of education and in the one of prevention. This allows children to overcome all the difficulties that arise during their growth in a playful way and it also teaches them to learn the meaning of what sense of freedom is. The painters' method, starting from these assumptions, has combined cognitive maps and gestalt experiences and, through experiments carried out within schools in Siena and Florence, both as educational workshops, and as training courses for teachers has shown its effectiveness. In both cases the aim was to highlight the effectiveness of paths, where sensory, motor and relational experiences are combined with the cognitive ones, allowing the achievement of the so-called art of education. This path was outlined in two books published by Edizioni Armando in the Medico-Psicopedagogica Collection directed by Giovanni Bollea, which is titled: *Tra gioco e arte, imparare ad imparare con esperienze gestaltiche e mappe cognitive*, prefaced by Boris Luban Plozza, in which Chiara Gambarini, has dealt with the part related to the work in the museums and *Il mondo magico fra arte e conoscenza. Il metodo dei pittori*, in the same collection, directed by Giovanni Bollea, prefaced by Federico Marucelli.

Parole chiave: arte, arte terapia, Metodo Psycofilm, prevenzione, teatro.

Key words: art therapy, bullying, cinema, prevention, Psycofilm Method

Introduzione

Quando parliamo di educazione e prevenzione, ci sono sempre molte domande che necessitano di una risposta per poter ipotizzare e attuare percorsi di prevenzione che consentano un buon uso della libertà e della creatività e che insieme promuovano lo sviluppo di varie intelligenze, consentendo allo stesso tempo la conoscenza e la fruizione delle arti.

L'apprendimento, l'esperienza personale, la comprensione, i modelli comportamentali, la biologia sono tutte variabili che ci permettono di cospargere i percorsi di sassolini che come un susseguirsi di stimoli possono indicarci le strade da seguire anche nei percorsi più difficili lasciando intravedere metodologie adeguate che offrano la concreta possibilità di raggiungere quella che viene chiamata l'arte dell'educazione.

Ciò diventa tanto più necessario in un momento in cui, con la forte preoccupazione di favorire l'acquisizione della strumentalità di base, dimentichiamo lo sviluppo della crea-

Il Metodo dei pittori. Gestalt e mappe concettuali

Paola Dei

tività e di tutte quelle fasi psicologiche in cui si formano le caratteristiche fondamentali delle varie intelligenze. Questa modalità educativa aiuta gli studenti che lasciano la scuola a diventare degli ottimi tecnici, che hanno però inevitabilmente perso la loro passione per la ricerca e l'atteggiamento creativo. Come si può leggere nelle pagine dei libri Editi da Armando nella Collana Medico Psico Pedagogica diretta da Giovanni Bollea (Dei Paola, 2000-2005) (Dei Paola, 2009) dove viene tratteggiato *Il Metodo dei pittori*, il bambino entra nella scuola intero, ma si vede poi defraudato di molte parti del suo corpo e alla fine del suo viaggio la testa è l'unica parte del corpo che viene promossa.

Se pensiamo che i tre aspetti più importanti che devono essere perseguiti durante il periodo scolastico sono l'autonomia, la socializzazione e l'acquisizione di competenze che consentano di entrare nella vita e nella cultura in modo completo e soddisfacente, ci rendiamo conto di quanto sia importante sviluppare la curiosità e la capacità di esplorare, aprendo la strada alla bellezza e all'arte nella sua accezione più ampia. Strumenti che già di per sé contribuiscono a sviluppare il benessere all'interno di un cammino in cui etica ed estetica si fondono e formano una personalità dove è avvenuta l'integrazione delle parti. Per raggiungere questo obiettivo ho elaborato un metodo in cui si fondono le esperienze gestaltiche, le note di Mozart e Stanislavskij, nonché Rudolf Steiner, Winnicott, Gordon e il costruttivismo accanto alle mappe concettuali. Un percorso integrato che ho sviluppato frequentando il Laboratorio Didattico all'Università degli Studi di Firenze con il professor Gianfranco Staccioli. Il Laboratorio, una vera e propria officina della creatività dove l'animazione teatrale, il gioco, il movimento venivano trasferiti e trasportati nella scuola, si è rivelato essere una grande fonte di ispirazione e che mi ha permesso giorno dopo giorno di esperire percorsi che, successivamente, a mia volta, ho proposto agli insegnanti come formatrice per il Ministero e per gli Istituti Regionali di Ricerca Sperimentazione Aggiornamento- IRRSAE dove un pullulare di energie e di desiderio di innovazioni, ha caratterizzato tutti gli anni '80 e '90 e dopo ancora come psicologa, arte terapeuta e psicoterapeuta nei corsi dove insegno dalla fine degli anni '90.

Il metodo dei pittori si è sviluppato a partire da questi presupposti.

In questo percorso i pittori fungono da compagni di viaggio e di volta in volta accompagnano gli allievi a scoprire concetti fondamentali come quello spazio-temporale, logico-matematico, sincretico-analitico-sintetico fino a quello della casualità e causalità. I lavori tarati su livelli differenti sono stati proposti sia come percorso educativo, sia come percorso di prevenzione in fasce di età differenti.

In questo Metodo gli alunni insieme ai loro compagni pittori hanno la possibilità di sperimentare con il corpo ciò che trasferiranno successivamente sulla carta come concetto ampliando le mappe concettuali.

Dalla loro piccola esperienza di vita, gli alunni hanno l'opportunità di conoscere il grande mondo del pittore oltre la storia dell'arte e, allo stesso tempo, acquisire la consapevolezza di sé e del mondo circostante sviluppando le diverse intelligenze.

Hanno la possibilità di esperire la macromisura con il corpo e poi la micromisura attraverso il foglio. Questo passaggio consente agli allievi di attraversare e scoprire momenti magici, percettivi e cognitivi. Il Metodo è stato utilizzato sia con gli insegnanti che hanno avuto la possibilità di far conoscere agli alunni la Storia dell'Arte attraverso la corporeità e la conoscenza sensoriale, sia con gli psicologi che grazie ai giochi e agli esercizi proposti hanno

Il Metodo dei pittori. Gestalt e mappe concettuali

Paola Dei

potuto fornire ai ragazzi la possibilità di sviluppare e affinare le diverse intelligenze. I momenti percettivi supportano tutte le fasi del Metodo in modo molto significativo. Kandinskij, uno dei pittori utilizzati nel libro, consente agli allievi di sviluppare la spazialità e allo stesso tempo di conoscere la storia dell'arte in modo divertente e affascinante. L'uso del linguaggio non verbale consente l'integrazione di bambini di altre lingue e religioni, nonché il rafforzamento del lavoro degli insegnanti con bisogni speciali in situazioni in cui sono richiesti percorsi differenziati.

Metodologia

Cinque pittori hanno fornito i contenuti del Metodo, ognuno dei quali ha offerto la possibilità sia di conoscere l'arte sia di esplorare il mondo interno ed esterno al fine di raggiungere ogni volta obiettivi a medio e lungo termine, elaborati sulla base delle indicazioni fornite dai programmi ministeriali del 1985.

Kandinskij, Miró, Botero, Arcimboldi, Yves Klein con l'aiuto di Mozart, per i quali A. Tomatis fornisce utili suggerimenti insieme al metodo Stanislavskij, sono stati la base su cui si basa il lavoro.

La metodologia è esperienziale, sensoriale, abbinata alle mappe cognitive.

All'inizio dell'anno scolastico viene proposta la possibilità di lavorare su uno dei pittori e su una mappa cognitiva diversa. Ogni pittore descritto nei testi citati è scelto sulla base del suo stile pittorico, della sua vita, delle sue esperienze e sono stati costruiti percorsi che permettono all'alunno di allargare sia la conoscenza, sia la consapevolezza corporea e sensoriale mentre vengono acquisiti i concetti di spazio-tempo, l'abilità di sintesi attraverso un processo sincretico-analitico-sintetico, la percezione corporea, il senso del colore.

La ricerca di obiettivi psicologici abbinati con quelli educativi è ciò che evidenzia l'innovazione del Metodo che ha dimostrato come alla fine dell'anno scolastico le risposte emotive, relazionali e di sviluppo dei vari intelletti, confrontate con quelle medie raggiunte nelle classi in cui i percorsi avevano seguito una procedura standardizzata, mostrassero dei risultati molto differenti con livelli di consapevolezza superiori del 50% rispetto ai normali percorsi tradizionali. Inoltre, è stata osservata una maggiore capacità di relazionarsi con insegnanti e genitori.

In particolare, prima della stesura del secondo volume, sono stati condotti test *time-zero* che hanno incluso la valutazione delle capacità creative insieme al Test Seds per la valutazione di emozioni e relazioni. Alla fine dell'anno scolastico, i test sono stati nuovamente eseguiti e hanno evidenziato ciò che era già stato rilevato empiricamente: un aumento delle capacità espressive e comunicative, nonché un miglioramento dell'apprendimento.

I risultati attesi

Il lavoro ha evidenziato in particolare:

- Sviluppo della capacità di esplorare, progettare, costruire ed esplorare
- Sviluppo di un atteggiamento critico e creativo
- Sviluppo dell'autonomia personale
- Sviluppo dell'autonomia
- Sviluppo della capacità di osservare, vedere e ascoltare
- Acquisizione della consapevolezza corporea e percezione di se stessi

Il Metodo dei pittori. Gestalt e mappe concettuali

Paola Dei

- Sviluppo della capacità di fare scelte personali attraverso un percorso di sincretismo, analisi, sintesi
- Acquisizione della capacità di comunicare esperienze personali
- Acquisizione della consapevolezza della propria immagine in relazione agli altri
- Sviluppo di abilità linguistiche ed espressività

Evidenze scientifiche

Nella letteratura scientifica uno studio di Kurt Koffka, Fritz Heider e Grace Moore, che erano molto interessati all'approccio olistico e introspettivo della psicologia della Gestalt, ha mostrato come i bambini sordi in particolare fossero considerati una popolazione significativamente interessante per esplorare la relazione tra pensiero e linguaggio, percezione e sviluppo, Gestalt e realtà. Alla Clarke School, Grace Moore Heider fu una delle prime americane ad applicare i principi della Gestalt alla psicologia infantile.

Un interessante studio sulle mappe concettuali è stato condotto da Weinstein Y, Madan CR, Sumeracki MA. Lo studio si concentra su sei strategie cognitive specifiche relative all'apprendimento, rilevando che la scienza dell'apprendere ha dato un notevole contributo alla psicologia scolastica, ma non si è soffermata molto sulla revisione di sei tutorial: pratica di recupero, elaborazione, esempi concreti e doppia codifica.

Uno studio di Finlayson NJ., Papageorgion A., Schwarzkopf DS si è concentrato invece sull'importanza della percezione ambientale.

Uno studio di Sunderam R. ha evidenziato i benefici della terapia artistica per la riabilitazione e una maggiore capacità di recupero raggiunto attraverso strumenti di terapia artistica.

Cambiamenti positivi stanno avvenendo anche negli ospedali grazie all'uso delle arti, come viene mostrato in un'opera di Elisabeth Küebler-Ross.

Discussione

Il metodo dei pittori ha dimostrato la sua efficacia per molti anni, sia come laboratorio svolto durante le lezioni destinate ai bambini sia come corso di formazione per insegnanti, sia come percorso di prevenzione psicologico. L'efficacia del metodo è stata testata in diverse scuole e in tempi diversi al fine di offrire una valutazione completa delle sue potenzialità. Fin dall'inizio, gli alunni hanno apprezzato il lavoro e gli esercizi proposti e alla fine dell'anno scolastico hanno mostrato chiare trasformazioni e progressi nello sviluppo dei loro vari intelletti. Per questo motivo, il Metodo viene proposto come protocollo di lavoro sia nelle scuole che negli ambiti psicologici, in quanto può aiutare a migliorare la sintomatologia di qualsiasi tipo di disturbo.

II Metodo dei pittori. Gestalt e mappe concettuali

Paola Dei

Bibliografia

Dei P., Gambarini C. (2000, ristampa 2005)*Tra gioco e arte. Imparare ad imparare con esperienze gestaltiche e mappe cognitive*, Collana Medico Psico Pedagogica diretta da G. Bollea Edizioni Armando Prefazione di Boris Luban Plozza**Dei P.** (2009) (a cura di) *Il mondo magico fra arte e**conoscenza. Il metodo dei pittori*, Collana Medico Psico Pedagogica diretta da G. Bollea Edizioni Armando Prefazione di Federico Marucelli**Luban Plozza B., Delli Ponti M.** (1990) *Il**terzo orecchio. Dall'ascolto alla musicoterapia* Centro Scientifico Editore**Winnicott D.** (1990) *Gioco e realtà* Collana Med-*ico Psico Pedagogica diretta da G. Bollea Edizioni Armando*

Articoli Scientifici

Schmidt M.A. (2017) *Planes of phenomenological experience: The psychology of deafness as an early example of American Gestalt psychology, 1928-1940* in Hist Psychol**Weinstein Y., Madan Cr, Sumeracki Ma**(2018) *Teaching the science of learning* in Cogn Res Princ Implice**Finlayson N.J., Papageorgiou A., Schwarzkopf D.S.** (2017) *A new method for mapping per-**ceptual biases across visual space*, in J Vis**Sundaram R.** (1995) *Art therapy with a hospital-**ized child*, in Am J Art Ther**Pinchover E.** (1998) *Art therapy for hospitalized**children inspired by Elisabeth Kuebler-Ross approach* in Harefuah

Note sull'autore

Paola Dei

Scrittrice, Psicologo Psicoterapeuta ed Arte terapeuta (IGKGT- DGKTG- CH), parallelamente ai regolari corsi di studio ha effettuato studi artistici, ha elaborato il Metodo dei Pittori e lavorato nelle scuola di ogni ordine e grado. Ha condotto corsi di formazione per insegnanti per l'IRRSAE (Istituti di Ricerca Sperimentazione e Aggiornamento Educativi promossi dal Ministero della Pubblica Istruzione). È Didatta Associato CSTG-FISIG e Docente in Psicologia dell'Arte. Collabora con il GSA ed è Critico Cinematografico iscritta alla categoria italiana (SN Critici Cinematografici) e Internazionale (FIPRESCI). Scrive su Riviste Specialistiche Cinematografiche e su Riviste Scientifiche. Nel 2005 ha ricevuto la Medaglia del Senato della Repubblica per la saggistica, oltre a numerosi premi e riconoscimenti per saggistica, didattica, favole, poesie. Ha altresì pubblicato 20 testi in volume.



N.8/9 Dicembre 2020

Monografie di Gestalt

Gestalt Monographies







