

Il Grande Gruppo nella formazione*

di Jale Cilasun**, John Schlapobersky***, Maria Papanastassiou****
e Andy Thomas*****
traduzione di Alessandra Furin*****

[Ricevuto il 17/10/2022
Accettato il 12/08/2023]

Riassunto

Questo articolo è il riassunto di uno scritto pubblicato nella rivista *Group Analysis*, rivisto per i lettori italiani di *Gruppi*. Esso esplora l'esperienza formativa fornita

* Cilasun J., Schlapobersky J., Papanastassiou M. and Thomas A. (2021). The Large Group in Training. *Group Analysis*, 55, 3: 407-440. DOI: 10.1177/05333164211037947

** BM, medico consulente psichiatra, psicoterapeuta, gruppoanalista. Presso l'Istituto di Gruppoanalisi (IGA) di Londra è stata convenier del Grande Gruppo formativo, docente e formatrice; insegna e supervisiona a livello internazionale sulle dinamiche di gruppo (via F. de' Marchi, 7 – 40123 Bologna); j.cilasun@doctors.org.uk

*** BA MSc, Research Fellow, Birkbeck, University of London. Gruppoanalista, esercita privatamente a Londra; è stato consulente psicoterapeuta presso la "Medical Foundation", ora "Freedom from Torture and Traumatic Stress Clinic". Docente e supervisore presso la Società Gruppoanalitica e l'Istituto di Gruppoanalisi di Londra (IGA), ora insegna e supervisiona a livello internazionale (29 Cyprus Ave., London, N3 1SS, UK); John.romm@btinternet.com

**** MRCPsych MSc, consulente medico psichiatra e gruppoanalista. Docente e formatrice del Corso Qualificante in Gruppoanalisi (IGA), ha partecipato come membro dello staff nell'esperienza qui descritta. Nelle sue pubblicazioni tratta in particolare il concetto di Pigmalione in gruppoanalisi e la complessità (Jane Atkinson Centre, Forest Road, London, E17 3HP, UK); drmarianikolaou@gmail.com

***** MA MSc, gruppoanalista e membro della Società Gruppoanalitica, lavora in uno studio privato e in un servizio per il dolore dell'NHS, nel Regno Unito. È stato direttore dei corsi all'Istituto di Gruppoanalisi (IGA) durante gli eventi descritti in questo articolo (8, Magdalen Road, Clacton-on-sea, Essex, CO15 3LZ, UK); guyandythomas@gmail.com

***** Psicologa, psicoterapeuta, gruppoanalista, psicoanalista SPI e IPA, supervisore COI-RAG – sede di Padova, socia Asvegra e CVP, membro GASi; coordinatrice redazione rivista *Gruppi* (via Degli Zabarella, 64 – 35121 Padova); alessandra.furin@gmail.com

Gruppi/Groups (ISSN 1826-2589, ISSN_e 1972-4837), 1/2022
DOI: 10.3280/gruoal-2022oa17962

TEMA

attraverso l'utilizzo del Grande Gruppo formativo ("Large Training Group", in seguito LTG) agli studenti dei corsi presso l'Istituto di Gruppoanalisi di Londra (IGA). Descriviamo il LTG dal punto di vista dello staff e degli studenti che vi hanno partecipato in un periodo di circa otto anni; discutiamo il ruolo del sottogruppo dello staff, ponendo particolare attenzione alle questioni riguardanti la leadership e al ruolo di colui che convoca e presiede il gruppo (da ora: *convener*).

Parole chiave: Leadership nel Grande Gruppo, Formazione, Grandi Gruppi evolutivi, Condensatore, Collaborazione, Liminalità.

Abstract. *The Large Group in Training*

This paper is a summary of one published in *Group Analysis* (Cilasun, Schlapobersky, Papanastassiou e Thomas, 2021), "The Large Group in Training, revised for *Gruppi* for Italian readers. It explores the learning experience provided by the Large Training Group (LTG) serving students on the courses at the Institute of Group Analysis, London (IGA). We describe the LTG from the standpoint of its staff and participating students over a period of some eight years; discuss the role of the staff sub-group giving special attention to the question of leadership and the role of the convener.

Keywords: Large Group leadership, Training, Developmental Large Groups, Condensor, Fellowship, Liminality.

Introduzione

Tutto il materiale utilizzato nelle vignette è stato reso anonimo e, per i contributi dove le persone potrebbero riconoscersi, è stato ottenuto il consenso, in linea con la prassi in via di sviluppo basata su considerazioni etiche e introdotta per la prima volta nella letteratura sui Grandi Gruppi da Schneider e Weinberg (2007).

Questo contributo mostra come il Grande Gruppo, attraverso determinati interventi e pratiche di leadership, si sviluppa come risorsa produttiva, contenitiva e creativa che permette l'apprendimento e la crescita personale. Funziona come componente aggiuntiva alla terapia personale degli studenti durante la loro formazione, e integra e contiene gli altri processi formativi dei corsi – la supervisione clinica e i seminari teorici. Le strutture operative che riteniamo produttive prevedono tre incontri di LTG per trimestre (nove all'anno); un piccolo ma costante staff, con compiti e ruoli definiti, che si riunisce con regolarità dopo ogni Grande Gruppo; e un incontro semestrale con un consulente esterno. Lo staff comprende il direttore del corso, i due

membri dello staff responsabili dei due anni di formazione, chiamati “Coordinatori del gruppo d’anno”, e il convener del Grande Gruppo. I quattro autori dell’articolo hanno lavorato insieme in un team così composto per circa sei anni. Come verrà discusso in seguito, è stata introdotta un’indagine per la valutazione annuale di apprendimento per gli studenti.

La raccolta curata da Kreeger, “The Large Group: Dynamics and Therapy”, pubblicata nel 1975, ha segnato un punto di svolta nella letteratura del nostro campo. L’articolo di Skynner, “The Large Group in Training” è un lavoro fondante. È corredato dallo studio di due Grandi Gruppi di cui era convener all’epoca. Uno era formato dal personale di un reparto all’ospedale Maudsley di Londra. L’altro era il LTG di quello che allora era chiamato “Corso introduttivo” dell’IGA, oggi noto come “Corso fondativo”, che abbiamo utilizzato per aprire il nostro scritto. È la comprensione del processo di funzionamento in questi LTG che abbiamo applicato al nostro gruppo. Lo descrive in questo modo:

«L’IGA ha organizzato un Corso introduttivo al lavoro in gruppo per il personale psichiatrico di diverse discipline e livelli di esperienza (...). Nella pianificazione del corso per l’anno 1970-71 è stato deciso di non fare lezioni durante il terzo (e ultimo) trimestre, ma di riunirsi come Grande Gruppo non strutturato composto da tutti gli studenti e il personale dello staff, (...) questa sarebbe stata un’esperienza di apprendimento sia per il personale, sia per gli studenti. Una serie di sette incontri (...) si tennero nel terzo trimestre (senza) un programma o una struttura, se non la disposizione delle sedie in tre cerchi concentrici (...) e un limite di tempo di un’ora e mezza (...). L’esperienza (...) lasciò una forte impressione in molti di noi e dimostrò un potenziale nel Grande Gruppo che sembrò sorprendere anche coloro che avevano molta esperienza con questo tipo di situazioni» (Skynner in Schlapobersky, 1989, p. 133).

Nonostante la vasta letteratura sui Large Group in generale, c’è invece relativamente poco sul ruolo del Grande Gruppo nella formazione dei terapeuti di gruppo. Come Skynner ha fatto molti anni fa, abbiamo scritto il nostro articolo per mostrare come i Grandi Gruppi possano essere un’esperienza gratificante, di crescita e costruttivamente disturbante nel contesto formativo. Il loro successo è evidenziato dal loro ampio uso nei programmi di formazione da decenni. Con la scrittura di questo articolo speriamo di generare un dibattito fruttuoso su ciò che il Large Group può offrire alla formazione in termini di apprendimento esperienziale, e su come e perché funziona.

I Grandi Gruppi formativi

Skygger ha descritto come il LTG funzioni come un palcoscenico per la messa in scena e la risoluzione dei conflitti di potere (1975, 1989). Egli si concentra su questioni di aspettative e fantasie di infantilizzazione imposta e desiderata, e descrive il LTG come uno spazio dove emergono e possono venire elaborati i transfert parzialmente risolti. Si pronuncia a favore della “leadership multipla”, concludendo che «l'impossibilità di contenere e controllare completamente le interazioni del Large Group è forse uno dei suoi più grandi vantaggi» (1989, p. 251). Delinea le fasi dello sviluppo del gruppo nel tempo, caratterizzate in una certa misura da uno stile di leadership che si trasforma, con il passaggio del convener da un ruolo attivo a uno più passivo. Per evidenziare la qualità del suo linguaggio descrittivo, parafrasiamo le sette sessioni del Corso introduttivo dell'IGA del 1971 e utilizziamo un linguaggio descrittivo simile nelle nostre vignette che discuteremo in seguito.

Sessione 1. L'incontro si è aperto con molta tensione, con l'anello centrale quasi vuoto; i partecipanti si affollavano nelle retrovie, cercando di scappare. La discussione si è indirizzata su questioni inerenti il setting quali il dove sedersi, i tempi, i ritardi, mostrando ansia per la perdita di controllo, paura del caos e della distruttività. Gli interventi dei leader “sono stati accolti positivamente perché hanno strutturato e polarizzato il gruppo temporaneamente, come un magnete dà una forma alla limatura di ferro”.

Sessione 2. L'anello centrale era pieno, il gruppo sembra accalcarsi in avanti ed erano prevalenti meccanismi come la scissione e la proiezione. Tra gli argomenti affrontati vi era una certa ostilità verso un registratore introdotto dallo staff senza averne precedentemente discusso, mentre un gruppo pop che suonava ad alto volume nella stanza di sotto riceveva proiezioni di violenza primitiva e fantasie sessuali. Si è verificato uno scambio cruciale tra due conduttori: uno rappresentava la ragione e il controllo, cercando di placare l'ansia; l'altro sosteneva l'abbandono delle aspettative precedenti e la possibilità di esporsi alle nuove incertezze. Gli altri partecipanti, staff e studenti, hanno iniziato a riferire un simile grado di soddisfazione e “lo spazio al centro” dei cerchi è diventato via via più significativo.

Sessione 3. Tra gli anelli esterni e interni si è creata una nuova polarizzazione, ciascuna capeggiata da diversi membri dello staff. Il gruppo esterno rappresentava la ragione e l'autorità paterna, quello interno l'affettività, i piccoli gruppi e l'intimità materna; i conduttori si sono così trovati in una situazione di conflitto prolungato e quasi violento, alla fine interpretato – per il suo contenuto – in modi diversi, manifestazione prima della depressione

nella “madre” e nel “padre” perché “i bambini” se ne stavano andando di casa per diventare indipendenti, e poi del rapporto sessuale tra i genitori.

Sessione 4. La maturazione del gruppo è stata evidente, con momenti di silenzio profondamente significativi e una crescente accettazione dell’essere, dello stare e del vivere nel momento. Il membro dello staff che in precedenza aveva supportato la ragione ha preso l’iniziativa di raccontare la propria esperienza di quieto contenimento, sfidando con un agito l’evasione dalla realtà dei suoi colleghi. Un corsista, che ha detto di godere del “sentirsi perso”, ha suscitato ammirazione mista ad attacchi invidiosi da parte di altri partecipanti per questo suo evidente godimento dell’esperienza. Tramite la speculazione e l’associazione con il rapporto sessuale tra i membri dello staff/genitori della settimana precedente, sono emerse fantasie sessuali orgiastiche che hanno ulteriormente eccitato il gruppo.

Sessione 5. È stato raccontato il primo sogno di gruppo nel quale, secondo il resoconto del sognatore, il Large Group era condotto da uno sconosciuto coi capelli lunghi (Freud o Foulkes?) e tutti i piccoli gruppi erano supervisionati nella stessa stanza dal rispettivo conduttore. Si è ripresentata l’ansia per il conflitto tra i conduttori avvenuto due sessioni prima, ed è stato loro chiesto se si erano chiariti. Il sospetto che i leader avessero usato il Large Group per risolvere le loro tensioni personali è stato infine confermato quando i membri dello staff hanno descritto come erano stati indotti al conflitto dal gruppo stesso. Si è parlato della notevole coesione del gruppo, di quanto le persone parlavano di “essersi integrate” per mezzo della sessione.

Sessione 6. C’è stato un senso di maturità e responsabilità nel momento in cui alcuni studenti hanno affrontato spontaneamente i rumori e le interruzioni dall’esterno – compiti di solito svolti dallo staff – e sono emersi temi di cripte, bare, morte, di mangiare il gruppo come durante la comunione e della formazione come di un baccello che esplose spargendo i suoi semi/membri per riprodurre i propri gruppi.

Sessione 7. C’erano dei colpi forti a causa di lavori di ristrutturazione nella stanza al piano di sopra, che hanno creato fantasie sul *Macbeth* di Shakespeare, di assassinio, di colpa e di essere “sventrati prematuramente”. Il conflitto tra due corsisti che tentavano di imporsi ha dimostrato una nuova, seppur incerta, indipendenza ed è stato anche “usato” per evitare di sentire il dolore della separazione. Mentre un affetto doloroso veniva contenuto e condiviso, una sempre maggiore individualizzazione si è combinata simultaneamente con un senso di identità personale e di comunione con gli altri – intesa come la paura sia della libertà, sia di diventare responsabili della propria vita. Al tema della violenza è seguita l’equilibrata immagine duale dell’ambivalenza, che ha portato al riconoscimento che l’integrità del gruppo era stata

preservata. L'esperienza è stata apprezzata e il membro dello staff che moderava le lezioni alla fine ha esclamato: «Siamo sopravvissuti!» (Skynner in Schlapobersky, 1989, pp. 133-137).

Il LTG facilita la percezione di come siamo influenzati e percepiti dagli altri nella sfera sociale, portando allo sviluppo di quello che de Maré chiama “outsight” (de Maré, 1972). de Maré ha scritto che:

«La comprensione sociale può emergere soltanto in un *setting* operativo. Il contesto è una considerazione primaria – un buon contesto che si colleghi alla pienezza del significato» (de Maré, 1975, p. 142).

Ha sottolineato l'importanza della matrice di gruppo come contenitore nel contesto di dinamiche organizzative e sociali più ampie, fattore che è descritto anche da Spiro *et al.* (2013) nella formazione a pacchetti in Sud Africa.

Woodger (2015) ha scritto di un LTG al Goldsmiths College, incentrato sull'identità e la razza. Nel suo commento all'articolo di Woodger, Cilasun scrive (2015):

«Quello che entusiasma nell'articolo di Woodger è che dimostra come un Grande Gruppo esperienziale in un contesto formativo possa essere lo strumento per realizzare un cambiamento. Cambiamento non solo nei partecipanti, che imparano a conoscersi meglio, non solo nell'apprendimento delle dinamiche di gruppo o dell'oggetto della loro formazione, che in questo caso è la comprensione del razzismo e dell'identità, ma l'inizio del cambiamento sociale» (Cilasun, 2015, p. 98).

Schlapobersky (2016) ha proposto dei principi di leadership per fornire ai Large Group gli strumenti per realizzare al meglio il loro potenziale (2016). Egli vede il LTG come un forum contenitivo per tutti coloro che vi partecipano, dove il protocollo per le interazioni rispetta la voce di ogni persona presente all'interno del gruppo nel suo complesso. Il diritto di ogni persona di essere ascoltata è basato sul dovere di ascoltare gli altri. Nell'equilibrio tra diritti e responsabilità, il forum diventa un “microcosmo per la cittadinanza”, dove le forze sociali – sia benigne, sia distruttive – possono essere messe in scena e comprese. Il senso di comunione aiuta a strutturarne la coerenza, con i convener che modellano un processo attraverso il quale l'assemblea può vedere se stessa all'opera. Invece, il lavoro dei gruppi piccoli struttura la coerenza attraverso l'intimità.

Il Grande Gruppo nel pacchetto formativo

Il pacchetto formativo nel Regno Unito ha avuto origine all'IGA di Manchester, dove venne offerto come alternativa al formato settimanale dell'originaria formazione all'Istituto di Londra. Il programma era basato su precedenti pacchetti formativi in Danimarca, Germania e Norvegia, offerti inizialmente da gruppoanalisti di Londra. Tale modello offre agli allievi un'esperienza più intensa e socialmente focalizzata. Un esiguo team di insegnanti può spostarsi in vari luoghi per offrire una formazione completa in pacchetti di un fine settimana e, in alcuni casi, sono gli allievi stessi a dover intraprendere dei lunghi viaggi nel fine settimana. La comunità formativa si incontra in supervisione, terapia, seminari teorici e gruppi allargati durante un weekend di tre giorni, e in questa modalità a pacchetto si riunisce 8-10 volte all'anno. Gli incroci tra questi spazi e le sfide di frontiera che ne conseguono arricchiscono la formazione. La terapia avviene all'interno della comunità formativa e il modello ha numerosi vantaggi in applicazioni teoriche e pratiche. Non sorprende, quindi, che questo sia diventato il formato predominante per l'erogazione della formazione gruppoanalitica in tutto il mondo. Island (2003) descrive un LTG di questo tipo nell'IGA norvegese. Nel loro modello, i docenti partecipano come staff nel suo complesso, senza un unico convenier designato.

Il materiale entra ed esce dal LTG da spazi quali la supervisione, i seminari e la terapia personale, nota come analisi formativa. I confini tra questi diversi contesti di apprendimento richiedono di essere monitorati con attenzione. Le questioni relative al contesto appropriato per ogni comunicazione devono essere discusse con regolarità, in modo che il LTG possa funzionare come laboratorio per l'apprendimento e la scoperta, attraverso prove ed errori, di "cosa va dove". Con l'esperienza e il feedback, i discenti possono imparare dove vanno affrontati i vari tipi di problemi, come apportare modifiche e, se necessario, dove e come porre rimedio a interventi non appropriati, che sarebbero dovuti tenersi in un altro contesto.

Scharff e Scharff (2017) descrivono l'apprendimento esperienziale per psicoterapeuti e psicoanalisti al loro "International Institute of Object Relations Therapy" (Istituto Internazionale della Terapia delle Relazioni Oggettuali), una formazione a pacchetti di due anni negli Stati Uniti. In accordo con Island, descrivono il loro LTG come un "modello di apprendimento affettivo", dove il gruppo è il mezzo per l'apprendimento affettivo delle relazioni oggettuali. Attraverso l'esperienza relazionale nei gruppi, le persone imparano ad applicare concetti all'esperienza e scoprono che gruppi di differenti dimensioni danno luogo a diverse possibilità di apprendimento:

«Il compito del piccolo gruppo è la comprensione emotiva dello scambio intellettuale. Nei gruppi più numerosi, invece, il focus è la formulazione intellettuale degli scambi emotivi» (Scharff J.S. e Scharff D.E., 2017, pp. 30-31).

Nella sua recente dissertazione per un corso formativo all'IGA di Londra, Reicher (2018) ha messo in evidenza le differenze tra Grandi Gruppi discreti ed evolutivi. Ha descritto la sua esperienza come studentessa partecipante di un LTG e l'ha confrontata con quella fatta partecipando a Large Group discreti in altri contesti. Reicher considera il LTG all'IGA di Londra come un Grande Gruppo evolutivo piuttosto che discreto e usa il termine "discreto" per riferirsi a un Large Group che si riunisce durante un evento – come un workshop o una conferenza – per un periodo limitato di tempo. Ad esempio, può incontrarsi per alcune sessioni in un periodo da due a quattro giorni e, sebbene il workshop o la conferenza possano ripetersi l'anno successivo o alcuni anni dopo, questo Grande Gruppo è comunque discreto perché non si riunisce mai nuovamente con quella specifica composizione. Un Large Group "evolutivo" invece è un gruppo che evolve e cambia nel tempo, perché si riunisce nel corso di molti anni, con una composizione dei partecipanti che varia lentamente. Gli studenti partecipano a un gruppo evolutivo di questo tipo durante la loro formazione, accompagnati dallo staff. Per questo motivo, il LTG che abbiamo descritto nel nostro articolo potrebbe essere considerato come Grande Gruppo evolutivo.

Il Grande Gruppo formativo dell'Istituto di Gruppoanalisi di Londra

Il Modello londinese dell'LTG

1. *Il convener e lo staff.* Il principio della leadership nel modello da noi sviluppato prevede un singolo convener con tre ulteriori membri dello staff che partecipano con specifici ruoli. Per la leadership del Grande Gruppo in formazione è preferibile il termine "convener", piuttosto che "conduttore". Esso conferisce autorità, conoscenza e responsabilità al gruppo stesso e ai suoi vari sottogruppi, a diversi livelli. L'autorità dei membri dello staff nei loro rispettivi ruoli è cruciale. La relazione tra i membri dello staff è fondamentale per la loro abilità di elaborare il materiale del gruppo e gestire le proiezioni. Abbiamo utilizzato lo spazio riflessivo nel post-gruppo per lavorare su questo aspetto, secondo le linee guida stabilite per primo da Skynner che, come Foulkes (1964), scrisse che il gruppo di leadership migliore per il LTG è quello con relazioni di base sufficientemente buone per permettere loro di mettere l'obiettivo formativo prima delle rivalità

interpersonali (Skynner in Schlapobersky, 1989). Ci siamo riuniti subito dopo ogni gruppo per 20-30 minuti. L'immediatezza dell'incontro ha favorito il processo spontaneo di controtransfert, lasciando spazio alla riflessione prima che i ricordi svanissero. La nostra cultura basata su una comunicazione autentica ci ha permesso di condividere sentimenti profondi e preoccupazioni, mantenendo al tempo stesso la capacità di essere in disaccordo e di metterci in discussione. Ci siamo sentiti sostenuti da queste relazioni di fiducia, grazie alle quali abbiamo potuto articolare e infine arrivare a dare significato alle proiezioni che avevamo mantenuto per il LTG. Ci siamo contenuti, supportati l'un l'altro e siamo stati in disaccordo; se necessario, abbiamo deviato dai nostri ruoli assegnati, al servizio del gruppo. Abbiamo fatto pratica dell'essere lì *come* noi stessi, autenticamente, ma non *per* noi stessi. Le nostre conversazioni hanno garantito di mantenere costantemente monitorati i diversi ruoli dello staff nel LTG e ci hanno permesso di identificare le dinamiche e le pressioni del Grande Gruppo che potenzialmente avrebbero potuto farci divergere o deviare dai nostri ruoli.

2. *Sviluppo del LTG.* I livelli di ansia persecutoria possono essere alti nei primi incontri del LTG. I membri si identificano o come “nuovi”, o come “persone che sono già state qui”. Si formano immediatamente “gruppi in entrata” e “gruppi in uscita”, poiché la partecipazione stessa al LTG porta con sé un senso di minaccia all'identità personale. Quando le angosce per l'esistenza e la sopravvivenza sono più acute, come accade in un Large Group nelle fasi iniziali (Turquet, 1975), le categorie polarizzate di “noi” e “gli altri” sono le prime a stabilirsi, in quanto costituiscono i primi passi nella formazione dell'identità.

Ogni anno abbiamo potuto delineare l'evoluzione del LTG a partire da affermazioni di base come queste, che riguardano in particolare i primi tentativi di formazione dell'identità, per poi discutere di ciò che ha generato sensazioni di comunione, preoccupazione per gli altri e connessione. Nell'emergente generosità di questo clima generativo, i partecipanti hanno scoperto di potersi ascoltare l'un l'altro, così che il LTG è diventato testimone di momenti di tenera sintonia. La danza tra questi diversi stati si è svolta in un gioco oscillatorio e non-lineare nello spazio tra ciò che avviene nel Large Group e ciò che avviene in altri contesti formativi, come i seminari e i gruppi di supervisione. Man mano che il LTG progredisce, ciò che non ha significato diventa significativo, e ciò che è incoerente diventa coerente; descriviamo nelle nostre vignette queste oscillazioni.

La componente studentesca del LTG aveva diversi sottogruppi al suo interno, tra cui studenti all'inizio della loro formazione e quelli che – in

formazione da quattro anni e prossimi alla qualifica – frequentano il terzo anno del QC. I partecipanti all'interno del LTG fanno esperienza sia di regressione, sia di crescita e sviluppano una comprensione di come la leadership e l'autorità sono esercitate e delegate ai membri. Questo fornisce loro la possibilità di integrare la loro esperienza formativa, poiché imparano ad assumersi una parte di responsabilità per il loro stesso apprendimento e per i propri progressi, dando al tempo stesso un contributo alla comunità formativa nel suo complesso.

Vignetta 1

La prima vignetta è tratta dalla tesi¹ di Reicher (2018) sul LTG ed è citata qui si seguito con il suo consenso. È corredata dalle riflessioni fatte all'interno del nostro staff, cosicché lo stesso processo viene descritto da entrambi i punti di vista.

Descrizione del processo da parte di uno studente

Mentre il mio primo anno di QC volgeva al termine, ci siamo preparati a salutare la nostra conduttrice (...) nella settima sessione è sorto un conflitto tra membri dello staff che si è manifestato in un momento di confusione in occasione dell'annuncio del nome del nuovo conduttore. Quando questa informazione è stata finalmente data, alcuni hanno espresso fastidio per il modo in cui la notizia era stata data. La rabbia nella stanza è salita rapidamente e la nostra conduttrice ha suggerito che forse questa rabbia era rivolta a lei. Sono stati fatti così collegamenti al contesto più ampio della perdita – la separazione dalla conduttrice, gli studenti all'ultimo anno, compagni che non erano riusciti a completare la loro formazione.

Nella sezione successiva, un altro membro dello staff ha annunciato di voler lasciare il suo incarico. Ci sono state fantasie sulla presenza di veleno nell'IGA, seguite da associazioni familiari sui genitori che litigano a porte chiuse. Qualcuno ha parlato della tristezza di salutare gli studenti all'ultimo anno, ed è stato fatto notare che solo uno studente dell'ultimo anno era presente (la loro partecipazione al gruppo era stata sporadica). I presenti si sono sentiti rifiutati e qualcuno ha commentato: “Pensavo che i gruppoanalisti dovessero saper stare sulle emozioni difficili”. A questo punto la nostra conduttrice ha fatto una domanda: cosa stesse succedendo nel gruppo e se ci fossero idee a riguardo.

¹ Questa tesi, basata in parte sull'esperienza personale della studentessa, ha ricevuto il premio “Dennis Brown Award” dell'IGA di Londra, come miglior tesi dell'anno del 2018. La sua recente pubblicazione nella rivista *Group Analysis* si basa su questa tesi (Reicher, 2020).

L'unico membro del QC3² che era presente ha pronunciato la parola "autorità" e suggerito che effettivamente queste assenze stavano comunicando qualcosa, "un grande vaffanculo!", per tutte le cose dolorose che erano state proiettate sul suo gruppo, quello dell'ultimo anno – lo scisma con la Birkbeck, la perdita della qualifica di MSc³, le divisioni nello staff e il fatto che quelli del QC3 venivano percepiti come sufficientemente forti da sopportare tutto questo. Oltre a questo, uno studente che doveva unirsi al loro gruppo d'anno era morto prima dell'inizio del corso. Ci sono state risposte solidali nella stanza e io mi sono ritrovata a dire: "Ho sempre idealizzato te e il tuo gruppo. Volevo che voi foste forti, adesso me ne rendo conto e mi dispiace". Nel momento in cui è stata verbalizzata la proiezione (dopo ben tre anni), si è potuta riconoscere una vulnerabilità essenziale e tutto il gruppo è stato in grado di affrontare il trauma che l'istituzione aveva subito. È stato fatto anche un collegamento con il conflitto tra i membri dello staff nella sessione precedente, nel senso che avevamo bisogno di veder fallire le nostre autorità in modo che potessimo riappropriarci delle nostre proiezioni (Reicher, nee Lightfoot, 2018).

Riflessioni tra i membri dello staff post gruppo

Nella discussione all'interno del nostro staff dopo il gruppo, abbiamo capito dal lavoro del LTG che il gruppo degli studenti del QC3 aveva custodito la debole e dolorosa vulnerabilità, nonché il senso stesso, della trasformazione della formazione, a beneficio di tutta la comunità formativa. La loro assenza dagli incontri regolari del LTG è stata considerata come una ritorsione e una drammatizzazione, poiché hanno vissuto un commiato senza testimoni e non si sono sentiti riconosciuti nella loro stessa crescita e nel loro cambiamento. Il gruppo dello staff ha allora deciso che il direttore del corso avrebbe scritto al gruppo del terzo anno, come parte della sua attività di amministrazione dinamica, per comunicare brevemente che il LTG aveva lavorato per comprendere ciò che loro, come gruppo d'anno, avevano custodito per la comunità formativa.

Nella sessione seguente più membri del gruppo QC3 hanno partecipato al LTG e questa volta hanno occupato i posti centrali. Nel gruppo si è potuto osservare come la protesta, prima messa in atto inconsciamente, veniva ora verbalizzata e resa conscia.

² Terzo (e ultimo) anno del Corso Qualificante all'IGA di Londra.

³ L'Università Birkbeck di Londra era stata un partner accademico che dava una qualifica di MSc per coloro che si laureavano al Corso di Qualificazione di Londra. Dopo 18 anni di collaborazione questo accordo è stato bruscamente interrotto dall'IGA nel 2012. Tale decisione fu presa "a porte chiuse", lasciando il Corso Qualificante dell'IGA senza accreditamento accademico e senza fornire spiegazioni agli studenti e ai membri dello staff

Come ha detto uno studente dell'ultimo anno: "... Adesso mi rendo conto che il gruppo del mio anno era al centro e custodiva qualcosa di importante per il corso, e adesso ci stiamo spostando verso la periferia, verso la fine della formazione, e dobbiamo parlare di questo qui, in modo da restituire ciò che abbiamo custodito dentro di noi".

Discussione

Il LTG ha la funzione di contenere, identificare e infine verbalizzare le emozioni inconscie e proiettate degli individui, dei sottogruppi, e del gruppo nel suo insieme. La maturazione degli studenti avviene attraverso la loro partecipazione a questo processo nel corso della loro formazione. Le loro voci all'inizio della formazione hanno spesso una spontaneità ingenua, poiché esprimono in modo diretto le emozioni che trovano difficili e scomode. Man mano che iniziano a vedere e riconoscere i processi di cui sono parte, diventano sempre più in grado di esprimere un commento su di essi. Si assiste a una spirale di sviluppo e trasformazione quando gli studenti tornano al LTG l'anno successivo, contribuendo alla crescita gli uni degli altri con osservazioni più mature, come illustrato nell'esempio sopra riportato.

Attraverso questi sviluppi, alcuni tra gli studenti più taciturni e timidi possono trovare la propria voce, parlare e ricevere ascolto per la propria esperienza. La progressiva maturazione del LTG è spesso visibile sia nel modo in cui si siedono i partecipanti, come osservato da Skynner, sia nelle loro voci. Abbiamo osservato che spesso all'inizio dell'anno scolastico il Large Group inizia con i partecipanti che si siedono nella fila esterna – letteralmente prendendo un posto "in secondo piano" nella seduta – lasciando spesso sedie vuote nel cerchio interno durante il primo incontro. In un gruppo con maggiore esperienza, invece, come nell'esempio descritto sopra, gli studenti riempiono la parte centrale, partecipando attivamente.

Fattori di sviluppo nel Grande Gruppo

Ci siamo interrogati su quali fattori promuovano lo sviluppo del LTG. Alcuni nostri colleghi del settore ritengono che non sia necessario lavorare con un Large Group in termini maturativi – adottando invece la premessa che lo scopo del Grande Gruppo sia esporre i partecipanti alla natura imprevedibile, incoerente e caotica della vita del Large Group stesso (Hopper, 2003a, 2003b). In questo articolo sosteniamo la tesi che il LTG diventa un utile contesto attraverso un progressivo sviluppo, che a sua volta facilita la crescita e

la trasformazione dei suoi partecipanti. Crediamo che questi sviluppi siano stati favoriti dall'aver aumentato la frequenza da due a tre incontri a trimestre – quindi una volta al mese, per un totale di nove sessioni per anno accademico. La costante presenza dei membri dello staff e il lavoro negli spazi riflessivi dopo ogni sessione di gruppo hanno ulteriormente contribuito a creare un senso di coerenza nel LTG.

Un altro fattore che contribuisce alla coerenza è la chiarezza del ruolo e del compito del convener. Abbiamo riscontrato l'importanza che il convener e i membri dello staff che collaborano con lui non siano titubanti e che a volte sappiano direzionare con sicurezza l'attività del gruppo. Questo comprende dare al gruppo indicazioni relative ai suoi compiti all'inizio, che devono essere ricordate e ristabilite ogni qual volta il gruppo, inevitabilmente, esce dal compito. Abbiamo individuato un bisogno ricorrente di interrompere il gruppo e affrontare la difesa dell'incoerenza del gruppo nel suo complesso, utilizzando osservazioni chiarificatrici piuttosto che interpretazioni "a raffica". A volte, ad esempio, una comunicazione del tutto personale poteva sovrapporsi e prendere il sopravvento sull'esplorazione di un tema o di un argomento, portando alla frammentazione. Altre volte, la situazione ha reso necessario che il convener e i membri dello staff contenessero e moderassero l'ansia, stabilizzando così il gruppo se il materiale suscitava livelli eccessivi di ansia per quel momento.

Il convener ha iniziato il primo Large Group di ogni nuovo anno accademico con questa affermazione sullo scopo del Grande Gruppo: "Il compito di questo Large Group è imparare qualcosa sulle dinamiche dei Grandi Gruppi, facendone esperienza diretta. Questo processo si distingue dalle dinamiche dei piccoli gruppi, che sono quelli di cui fate esperienza in terapia, nei gruppi seminariali e di supervisione. Inoltre, nel contesto del Large Group potreste imparare qualcosa su voi stessi e comprendere il funzionamento dell'organizzazione di cui facciamo parte e per far parte della quale vi state formando, ovvero l'Istituto di Gruppoanalisi (IGA)".

Ci fu un anno in cui il convener non fece questa premessa e rimase in silenzio all'inizio del primo LTG; il gruppo arrivò molto velocemente a discutere di vari temi e rivelazioni personali, generando emozioni a volte incontenibili. Ci fu un insorgere precoce di emozioni forti e intense, spesso fragili e volatili, che comprendevano la rabbia e la lussuria, che dominarono il gruppo prima che questo avesse sviluppato la maturità necessaria e la capacità di riflessione o di contenimento. Poiché la riflessione in questo clima era molto difficile, all'inizio c'era poco insight verso l'interno di se stessi e verso le dinamiche esterne, e abbiamo fatto più fatica del dovuto per creare un clima sufficientemente contenitivo da permettere un lavoro di analisi riflessiva. Ci sono tanti fattori che determinano cosa succede in un Large

Group, tra cui le personalità individuali dei membri dello staff e degli studenti, le dinamiche interne ai gruppi dei vari anni e questioni legate al contesto sia dentro la comunità formativa, sia nella società intesa in senso più ampio, per citare solo alcune variabili. Abbiamo ipotizzato che l'avvio del gruppo in attività precoci sia stato amplificato quando hanno fatto esperienza di una mancanza di struttura da parte del convener all'inizio della prima sessione dell'anno. In questo particolare anno abbiamo dovuto lavorare molto duramente come staff, per aiutare il gruppo a pensare, piuttosto che passare da una preoccupazione molto carica, all'altra. Ciò era importante, perché le forti emozioni nel gruppo hanno portato a molti momenti di conflitto, polarizzazione e alla creazione di un capro espiatorio, con alcuni studenti che si sono ritrovati a ricevere proiezioni forti. Nella tab. 1 riportiamo alcuni principi per la pratica del LTG, in modo che diventi un ambiente costruttivo.

Tab. 1: Principi per la pratica del LTG

1. Diamo il modello di come assumersi la responsabilità dell'amministrazione dinamica, che si riferisce a tutti gli aspetti del setting.
 2. Gestiamo le nostre reazioni controtransferali alle proiezioni e alle fantasie che hanno a che fare con l'autorità, il potere e la ricerca dell'ideale.
 3. Prestiamo attenzione ai nostri contributi verbali e non-verbali che si ripercuotono su altri ruoli e contesti all'interno della formazione.
 4. Monitoriamo e manteniamo i confini – quelli dei nostri ruoli e delle nostre posizioni e il contesto di tutte le comunicazioni.
 5. All'inizio stabiliamo gli obiettivi del gruppo, li esponiamo con chiarezza e, qualora sia necessario, ricordiamo al gruppo gli obiettivi dichiarati. Interventi di questo tipo sono importanti per tutta la durata del gruppo e sono più contenitivi se vengono da diversi membri dello staff, incluso il convener. La leadership è condivisa e coerente nel gruppo dello staff.
 6. Descriviamo le difese del gruppo ai partecipanti nel momento in cui si verificano, e riferiamo queste descrizioni al gruppo nel suo complesso. Queste difese comprendono la mancanza di coesione, la frammentazione, la scissione e la proiezione.
 7. Teniamo attentamente monitorata l'ansia durante lo svolgersi delle sessioni di gruppo – la descriviamo, conteniamo e moderiamo, e, se necessario, interveniamo per ridurla quando insorge.
 8. Facilitiamo la comunicazione, modellandola con e verso il gruppo, e tra i membri dello staff, piuttosto che dare interpretazioni.
 9. Nominiamo i processi proiettivi nel LTG quando si verificano tra i gruppi di studenti dei vari anni o tra gli studenti e i membri dello staff. Il LTG diventa un contesto utile attraverso una maturazione progressiva in cui il contributo principale dello staff è quello di intercettare le proiezioni e lavorare con le stesse nel controtransfert per dar voce all'inconscio, così come viene ricevuto, in modo che poi possa essere ripreso dai partecipanti, appena acquisiscono la maturità per farlo.
-

La valutazione dell'apprendimento

Nel 2013-14, con i Large Group che ora si incontravano mensilmente, abbiamo ideato una semplice indagine per valutare l'apprendimento ottenuto dagli studenti, usando uno strumento per questionari online. Le domande hanno permesso agli studenti di fornirci la loro percezione soggettiva di quanto avevano appreso nella loro esperienza nel Large Group. Il questionario è stato inviato agli studenti per e-mail dallo staff amministrativo nell'ultimo trimestre del corso, corredato da un testo introduttivo per illustrarne lo scopo. Abbiamo informato gli studenti che le loro risposte forse sarebbero state utilizzate in future pubblicazioni e che, dando risposte scritte, stavano consentendo alla pubblicazione delle stesse.

La valutazione media dell'apprendimento è stata di 3.9 su di un massimo di 5. Abbiamo così scoperto che gli studenti ritenevano che il Grande Gruppo fosse occasione di apprendimento.

Gli studenti hanno scritto di come, diversamente dai piccoli gruppi, il Large Group fornisse un'esperienza intensificata o amplificata, caratterizzata in particolare da sensazioni di ansia, frustrazione e vergogna. Un secondo tema era quello dell'appartenenza e dell'accettazione. Gli studenti hanno scritto di aver avuto spazio per parlare, di essere stati in grado di articolare le differenze e di aver fatto esperienza di "essere accolti", tutti elementi che hanno permesso loro di esperire un senso di appartenenza.

Alcuni studenti hanno individuato problemi di coerenza, incoerenza, continuità e discontinuità nell'interazione del Large Group: "L'interazione in un Large Group è spesso più frammentata che nel piccolo gruppo. Nel Grande Gruppo, l'interazione spesso si sposta velocemente dal livello delle idee al livello delle emozioni e viceversa, e i temi della conversazione cambiano altrettanto rapidamente, molto più che nel piccolo gruppo, nella mia esperienza".

Gli studenti hanno anche raccontato le esperienze trasformative dello stare nel Grande Gruppo formativo, vissute con sorpresa. Inoltre, hanno evidenziato la ricchezza dell'apprendimento relativamente alle dinamiche inconse sociali e istituzionali.

Discussione

Questa semplice valutazione dell'apprendimento, che crediamo essere il primo resoconto di uno studio sull'apprendimento in un LTG, dimostra che esso è ricco di formazione esperienziale. I commenti degli studenti nelle risposte aperte concordano con le nostre osservazioni degli eventi e dei

processi del LTG. Inoltre, nella valutazione dell'apprendimento gli studenti riconoscono i processi di amplificazione, coerenza, incoerenza, continuità e discontinuità nel Large Group, dimostrando così la loro capacità di concettualizzare questi stati, dopo averne fatto esperienza. Siamo sorpresi di riscontrare che c'è un senso di appartenenza e accettazione tra gli studenti, nonostante le differenze, e che possano apprezzare ed esprimere la propria crescita e trasformazione come risultato del programma LTG. Considerando la letteratura sui Large Group, compresi i report di alcuni partecipanti che hanno descritto la loro esperienza, la trasformazione nel LTG non è qualcosa che ci aspettavamo di vedere.

Come risultato della loro partecipazione al LTG, gli studenti riferiscono esperienze trasformative su questioni inerenti le differenze razziali, culturali, di genere, sulla sessualità e sull'orientamento sessuale. Attraverso questo lavoro, hanno potuto continuare a esprimere le loro differenze, si sono sentiti accettati e hanno provato una sensazione di trasformazione personale. Contenendo le principali differenze, il Large Group ha contribuito a creare un senso di appartenenza.

Il LTG ha luogo nel contesto di un training gruppoanalitico lungo e intensivo e arriva a contenere la vastità e la portata dell'intera esperienza formativa. Fornisce l'ambiente che contiene le analisi formative, i seminari teorici e la supervisione clinica. Il fatto che gli studenti attribuiscono i benefici della loro trasformazione personale al LTG va a supporto della nostra tesi, ovvero che questa risorsa contribuisca a creare un ambiente per un apprendimento stimolante e una crescita personale.

I contributi degli studenti vanno oltre i loro commenti nella valutazione dell'apprendimento. Le loro pubblicazioni nel campo come autori indipendenti, che partono molto spesso dalla loro esperienza nel LTG, forniscono ulteriori evidenze del potenziale evolutivo del LTG. Il contributo di Reicher, di cui abbiamo accennato sopra e pubblicato nella rivista *Group Analysis* (2018, 2020), e quello di Liveras (2019), che verrà discusso in seguito, documentano il loro costante contributo.

Vignetta 3

Un Grande Gruppo è stato disturbato da uno scambio tra due partecipanti capaci, che normalmente si sarebbero relazionate come alleate, ma che si sono trovate in un'inaspettata e ostile polarità. Una di loro, una partecipante di colore, ha contestato l'altra per i suoi commenti escludenti, che implicavano dei pregiudizi razziali. Questa si è detta stanca che di nuovo si usasse

la questione della razza contro di lei, suscitando così un feroce antagonismo nell'altra. In un attimo i numerosi fastidi del gruppo – preoccupazioni relative all'affidabilità dei membri dello staff, la sicurezza istituzionale e l'ansia per il mondo in generale – sono caduti in una “falsa soluzione” restrittiva, attraverso la polarizzazione tra due sottogruppi, uno che sosteneva e uno che contestava l'accusa di pregiudizi razziali nel commento precedente.

La carica emotiva e l'atmosfera tesa dello scambio illustrano ciò che Foulkes chiama “condensatore” – un momento nella vita di qualsiasi gruppo in cui l'attivazione cumulativa di cariche emotive può essere scaricata sotto lo stimolo di qualche evento di gruppo condiviso da tutti, che getta nuova luce sull'esperienza di ciascuno: «L'improvvisa scarica di materiale profondo e primitivo conseguente al confluire di associazioni di idee nel gruppo» (Foulkes e Anthony, 1965, p. 124).

I fenomeni del condensatore «non possono essere pianificati o previsti (...) ci prendono di sorpresa e, quando lo fanno, possono trasmettere le emozioni compresse del gruppo al cuore di tutti i presenti» (Schlapobersky, 2016, p. 262).

Il nostro staff ha lavorato per cercare soluzioni alternative e risolutive, incoraggiando le persone a distanziarsi dalle proprie proiezioni e a prendere in considerazione il proprio sentirsi feriti. Questo ritorno a un comune e soggettivo senso di ferita, ha permesso alla persona che sembrava aver fatto un insulto razzista di parlare, in quanto figlia di genitore ebreo, della storia di persecuzione della sua famiglia. Le due donne, che inizialmente parlavano come “rappresentanti” di gruppi feriti, sono arrivate a parlare di se stesse e, in questo modo, hanno stretto tra loro una nuova alleanza e il resto del gruppo ha partecipato attivamente a questo processo, e ne è stato a sua volta liberato.

Liveras (2019) ha dedicato ulteriore attenzione all'aggiornamento di questo tipo di analisi, utilizzando i concetti di “posizionamento” – preso dalla psicologia sociale – e di “figurazioni”, preso dalla gruppoanalisi⁴. Egli integra questi due concetti descrivendo processi di cambiamento che si verificano su entrambi i livelli, il gruppo e l'individuo. Il suo articolo dimostra come le figurazioni nel gruppo possano mutare e indurre un cambiamento negli individui che le compongono. Sostiene che la psiche sia strutturata da posizioni relazionali e che quando l'individuo è in grado di sviluppare la capacità di aumentare la sua flessibilità posizionale nella matrice del gruppo, in parallelo avvengono cambiamenti nel suo mondo interno. Le due donne al centro di questa figurazione “razza” e “non-razza” sono state aiutate dal

⁴ L'articolo che Liveras ha pubblicato in *Group Analysis* nel 2019 si basa in parte sulla tesi di laurea da lui scritta al termine del QC, per la quale ha ricevuto il premio Dennis Brown Award per la miglior tesi dell'anno nel 2018.

gruppo nel suo complesso. Man mano che nel gruppo si accumulavano prove di un certo movimento tra le due, le stesse aiutavano il gruppo, poiché gli altri partecipanti hanno avuto la possibilità di fare amicizia con coloro che “apparentemente” li avevano feriti, e così facendo hanno scoperto che si trattava di una vera alleata.

Queste idee hanno una stretta attinenza col concetto di “ego training in action” (formazione dell’Io in azione) di Foulkes e riteniamo importante applicare questo tipo di pensiero, estrapolandolo dal suo contesto originale, ovvero l’analisi nei piccoli gruppi. È particolarmente significativo che Liveras, l’autore dell’articolo che sostiene questa riflessione, ha partecipato come studente al LTG nel periodo che abbiamo descritto, e ha sia contribuito al lavoro del LTG, sia è stato plasmato da tale lavoro, proprio come lui descrive.

Cambiamenti evolutivi e liminalità

Quando il LTG tocca i suoi partecipanti nei modi più profondi, rilasciando quelle forze sociali che possono rivelarsi trasformative per la maggior parte dei presenti, queste dinamiche gruppoanalitiche discrete si uniscono su una base olistica e introducono cambiamenti di natura liminale.

Nel documento originale, nella *vignetta 2* abbiamo descritto il LTG come un luogo in cui i partecipanti possono sperimentare l’illusione che il tempo sembra fermarsi e sia congelato – o con l’orologio fermo – “non più accessibile”, e che tutte le altre attività quotidiane e di vita si interrompono. Ciò che allora può emergere è un’ esplorazione senza tempo e non lineare dell’intelletto, dell’emozione e dell’esperienza, amplificata e condensata in modo oscillatorio. Questo apre una capacità di crescita sia per l’individuo, sia per il gruppo, inteso come comunità formativa. Il Grande Gruppo offre una finestra sul liminale, rappresentando il tempo lineare e non lineare, momenti soglia in cui si uniscono le comunità formative e dei partecipanti del passato, del presente e del futuro.

Evoluzione del senso di appartenenza

Schlapobersky (2016) ha descritto i principi e i compiti di leadership che sono essenziali affinché il Large Group realizzi il suo potenziale. Scrive che l’arena del LTG è un forum di contenimento per tutti coloro che vi partecipano. Garantisce ai suoi partecipanti un apprendistato in un ambiente di apprendimento in cui possono scoprire cosa significa appartenere. Nel LTG, è il senso

di appartenenza (de Maré, 1991) a governare la matrice dell'associazione, che diventa un luogo in cui le forze sociali sono messe in scena, in modo che possano essere comprese ed elaborate per raggiungere la coerenza. Incorporando queste idee, nella tab. 2 che segue ora proponiamo gli scopi primari per l'utilizzo dei Large Group nel contesto formativo.

Tab. 2: Finalità principali per l'utilizzo dei Large Group nel contesto formativo

1. Fornire un forum di contenimento per la comunità formativa.
 2. Fornire uno spazio per l'elaborazione, la condivisione e il recupero del materiale proiettivo che potrebbe altrimenti essere d'ostacolo all'apprendimento.
 3. Consentire agli studenti di imparare, attraverso la partecipazione, come diventare un membro dell'organizzazione in cui si stanno formando.
 4. Il protocollo per le interazioni dà riconoscimento alla voce di ogni persona presente all'interno del gruppo nel suo complesso. In questo modo, il diritto di ogni persona di essere ascoltata si basa sul dare il giusto ascolto all'altro. Con questo equilibrio tra diritti e responsabilità il LTG è un microcosmo per la cittadinanza.
 5. Lo staff può modellare un processo attraverso il quale la comunità formativa può osservare se stessa al lavoro nell'arena del gruppo. Sia le forze benigne, sia quelle distruttive, possono essere elaborate e accettate, in un collegiale spirito di cameratismo.
-

Questi cinque principi della pratica del Grande Gruppo in contesti di formazione possono essere riassunti con l'osservazione conclusiva che il LTG fornisce uno spazio per l'elaborazione, la condivisione e il recupero di elementi proiettivi nell'interesse dell'appartenenza alla comunità formativa.

La sensazione di appartenere a una comunità formativa di questo tipo garantisce agli studenti di fare l'esperienza di partecipare e co-sviluppare un contesto in cui si riflette e si discute delle interazioni e delle relazioni. Essi imparano a trovare la loro voce nella ricerca della comprensione di come le dinamiche inconsce possono diventare sia ostacoli, sia nuove opportunità, per sviluppare il senso di comunità, che de Maré descrive come "koinonia". Lo sviluppo del senso di cameratismo è molto importante per la futura partecipazione degli studenti alla comunità professionale e per la loro capacità di lavorare insieme in modo cooperativo nei nostri istituti. Foulkes descrive il lavoro nei piccoli gruppi psicoterapeutici come «ego training in action» (1964, p. 82, p. 129). Brown lo descrive come lo «sviluppo del Sé attraverso l'interazione soggettiva» (1994, pp. 80-97). Possiamo da ora descrivere il lavoro dei Grandi Gruppi nella formazione come una forma di «formazione dell'appartenenza in azione», per promuovere «lo sviluppo sociale e collegiale attraverso l'interazione collettiva». Le conseguenze si vedono in modo cumulativo man mano che le generazioni successive di gruppoanalisti sviluppano un senso di sé come membri di valore della comunità gruppoanalitica.

Conclusioni

In questo articolo abbiamo descritto la nostra esperienza come membri dello staff di un Grande Gruppo formativo (LTG) nel contesto di una formazione gruppoanalitica che si incontra con regolarità. Le osservazioni degli studenti nella valutazione dell'apprendimento, i loro contributi accademici e le nostre personali osservazioni nel corso degli anni, dimostrano l'importanza del Large Group in questo tipo di formazione. Il LTG fornisce un forum per l'apprendimento esperienziale in cui le persone imparano a pensare e a riflettere quando ci sono emozioni potenti in gioco; vi possono trovare la loro voce tra gli altri mentre parlano, ascoltano e contribuiscono allo sviluppo della comprensione della situazione e allo sviluppo della comunità stessa. Lo stile di convocazione di cui abbiamo riferito e il lavoro del sottogruppo dello staff contribuiscono allo sviluppo del senso di coerenza e di comunità. Il Large Group continua a evolversi come spazio di apprendimento significativo in cui gli studenti e gli insegnanti si riuniscono – un aspetto essenziale della formazione gruppoanalitica che merita una posizione di primo piano nella nostra letteratura futura.

Riferimenti bibliografici

- Brown D. (1994). Self-development Through Subjective Interaction: A Fresh Look at “Ego Training in Action”. In: Brown D. and Zinkin L., eds. *The Psyche and the Social World: Developments in Group Analytic Theory*. London: Jessica Kingsley.
- Cilasun J. (2015). Commentary on Woodger’s “Large Group Work: Identity Development and Its Significance for Achieving Race Equality”. *Group Analysis*, 48, 1: 98-103.
DOI: 10.1177/0533316415569445
- Cilasun J., Schlapobersky J., Papanastassiou M. and Thomas A. (2021). The Large Group in Training. *Group Analysis*, 55, 3: 407-440.
DOI: 10.1177/05333164211037947
- De Maré P. (1972). *Perspectives in Group Psychotherapy: A Theoretical Background*. London: Allen and Unwin.
- De Maré P. (1975). The Politics of Large Groups. In: Kreeger L. ed. *The Large Group: Dynamics and Therapy*. London: Maresfield. (trad. it.: La strategia dei gruppi allargati. In: Kreeger L., a cura di. *Il gruppo allargato. Dinamica e terapia*. Roma: Armando, 1978).
- De Maré P. (1991). *Koinonia-From Hate, through Dialogue to Culture in the Large Group*. London: Karnac.
- Foulkes S.H. (1964). *Therapeutic Group Analysis*. London: Allen and Unwin.

- Foulkes S.H. (1975a; reissued 1986). *Group Analytic Psychotherapy: Method and Principles*. London: Karnac.
- Foulkes S.H. (1975b; reissued 1990). Problems of the Large Group. In: Foulkes E., ed., *Selected Papers: Psychoanalysis and Group Analysis*. London: Karnac.
- Foulkes S.H. and Anthony E.J. (1965). *Group Psychotherapy. The Psychoanalytic Approach*. London: Penguin Books (trad. it.: *L'approccio psicoanalitico alla psicoterapia di gruppo*. Roma: Edizioni Universitarie Romane, 1998).
- Hopper E. (2003a). *Traumatic Experience in the Unconscious Life of Groups. The Fourth Basic Assumption: Incohesion: Aggregation/Massification or(ba)I:A/M*. London and New York: Jessica Kingsley.
- Hopper E. (2003b). Aspects of Aggression in Large Groups Characterized by (ba) I:A/M. In: Schneider S. and Weinberg H., eds. *The Large Group Re-Visited. The Herd, Primal Horde, Crowds and Masses*. London: Jessica Kingsley.
- Kreeger L., ed (1975). *The Large Group: Dynamics and Therapy*. London: Maresfield.
- Island T.K. (2003). The Large Group and Leadership Challenges in a Group Analytic Training Community. In: Schneider S. and Weinberg H., eds. *The Large Group Re-Visited. The Herd, Primal Horde, Crowds and Masses*. London: Jessica Kingsley.
- Liveras M. (2019). Positions and Figurations in Group Analytic Psychotherapy: an Account of Therapeutic Processes in the Individual as Part of the Group. *Group Analysis*, 53, 1: 20-36.
DOI: 10.1177/0533316419881850
- Reicher (nee Lightfoot) E. (2018). "Approaching the Mountain: A Journey into the Wilderness of Large Group Thinking". Dissertation submitted in Part-fulfillment of the Qualifying Course at the Institute of Group Analysis, London.
- Reicher E. (2020). Approaching the Mountain: A Journey into the Wilderness of Large Group Thinking. *Group Analysis*. First published online August 4, 2020, issue published March 2021, 54, 1: 3-18.
DOI: 10.1177/0533316420946191
- Scharff J.S. and Scharff D.E. (2017). *The Affective Learning Model. In: Tuning the Therapeutic Instrument*. Northvale, New Jersey and London: Jason Aronson Inc.
- Schlapobersky J. (2016). *From the Couch to the Circle: Group Analytic Psychotherapy in Practice*. Hove and New York: Routledge.
- Schlapobersky J. (2021). *When They Came for Me: The Hidden Diary of an Apartheid Prisoner*. Oxford and New York: Berghan Books.
- Schneider S. and Weinberg H. (2007). Ethical Considerations in the Large Group. *Group*, 31: 215-228.
- Skygger A.R.C. (1975). The Large Group in Training. In: Kreeger L., ed. *The Large Group: Dynamics and Therapy*. London: Maresfield. Reissued. In: Schlapobersky J., ed. *Institutes and How to Survive Them: Mental Health Training and Consultation-Selected Papers of Robin Skygger*. London: Routledge, 1989.
- Spiro M., Becker L. and Beech T. (2013). Small and Large Groups as Containers for Transformation in a Group Analytic Training: Cape Town South Africa. *Group Analysis*, 46, 3: 286-299.
DOI: 10.1177/0533316413498555

- Turquet P. (1975). Threats to Identity in the Large Group. In: Kreeger L., ed. *The Large Group: Dynamics and Therapy*. London: Maresfield.
- Woodger D. (2015). Large Group Work: Identity Development and Its Significance for Achieving Race Equality'. *Group Analysis*, 48, 1: 74–89.
DOI: 10.1177/0533316414564757