

Formare al Counseling in Analisi Transazionale: un modello di riferimento.

Daniela Giovannini Counselor Analista
Transazionale



1. INTRODUZIONE

In questo articolo descrivo come vedo e penso una formazione al counseling in Analisi Transazionale.

Sono considerazioni che nascono dalla relazione e dallo scambio fecondo e vitale con le mie colleghe e i miei colleghi, con cui ho condiviso gli ultimi anni come formatrice in una scuola di *counseling*, e dalle mie radici formative, nel *counseling* e non solo.

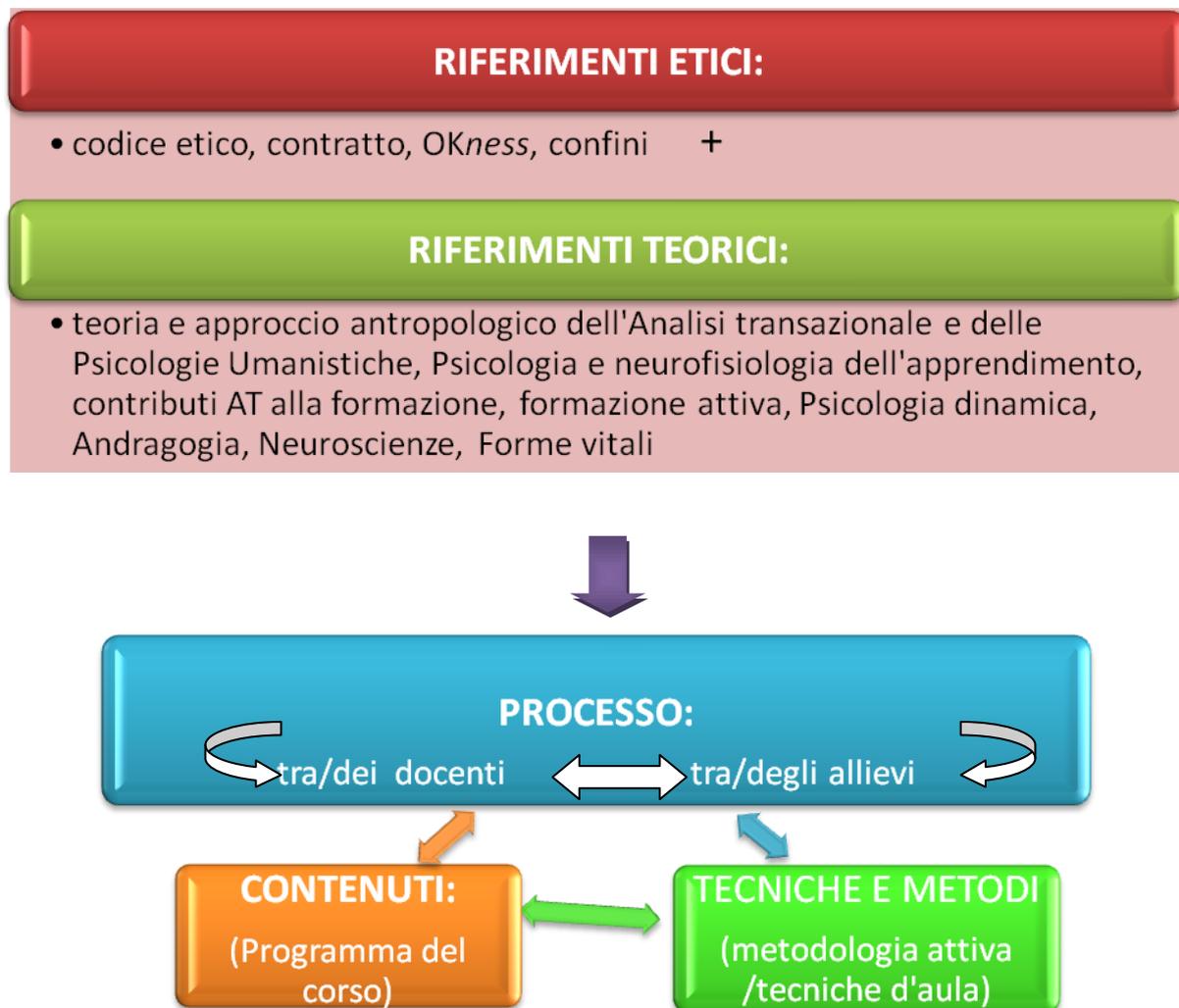
La mia concezione nasce dunque e soprattutto da relazioni e processi condivisi: perciò, parto col sottolineare l'importanza del processo, e delle relazioni come modello che forma, prima ancora delle tecniche e dei contenuti.

Anzi, il processo stesso è un contenuto: ed è nel modellamento della relazione, nell'intersoggettività, che al futuro *counselor* "passa" l'importanza di "come stare" con l'altro che ha di fronte, e quindi, l'importanza del "saper essere" con se stessi e con gli altri.

Tutto questo, sostenuto da riferimenti teorici in campo psicologico, pedagogico, antropologico ed etico (sapere) e da specifiche tecniche di gestione dell'aula, secondo la metodologia della formazione degli adulti attiva (saper fare).

2. IL MODELLO

Per cominciare, lo disegno in un grafico:



Questo modello, che descrive il processo di insegnamento dal punto di vista di chi insegna, corrisponde al processo di apprendimento e agli **obiettivi formativi** dal punto di vista di chi apprende:



Proseguo illustrando nel dettaglio i vari elementi del modello.

3. IL PROCESSO FORMATIVO

Il processo di apprendimento/insegnamento

Apprendere il counseling comporta una crescita di saperi e competenze, orientati alla professionalità e all'autonomia, e all'acquisizione di competenze sia trasversali che specifiche ¹. Per mia esperienza diretta, imparare a stare in relazione con l'altro in un'ottica di crescita e cambiamento comporta una crescita e un cambiamento personali, che nell'Analisi Transazionale si traduce nell'apprendere a "stare fuori dai giochi" e dalle relazioni simbiotiche, in autonomia.

Inoltre, il processo di apprendimento/insegnamento ha in sé le caratteristiche delle "forme vitali" di cui parla D.Stern², caratterizzate da movimento, forza, intenzionalità,

¹ Cfr EATA trainings and examinations handbook, section five.

² Stern parla di forme vitali come di Gestalt che racchiudono cinque caratteristiche: movimento, forza, intenzionalità, durata e intensità, e delle quali facciamo continuamente esperienza. A livello neurologico esse hanno radice nelle strutture evolutivamente più antiche, e collegate ai sistemi di *arousal*, che presidiano l'attivazione e la regolazione di azioni, pensieri ed emozioni. Le forme vitali rendono conto del "profilo dinamico" delle nostre esperienze, che può essere comunicato in maniera transmodale, come quando la madre riproduce il gesto del suo bambino attraverso la prosodia delle parole e delle espressioni vocali, comunicandogli in tal modo una comprensione intima e profonda. Ed è rispetto a tale profilo, prima ancora che a emozioni o contenuti, che ci possiamo sintonizzare nelle relazioni significative, sostenendo l'intersoggettività e realizzando un efficace

durata e intensità. Sono questi gli aspetti dinamici dell'esperienza, che caratterizzano ogni relazione di crescita e cambiamento, e in cui l'elemento fondamentale è l'elemento di processo, il "come", piuttosto che il contenuto, che sostiene ed alimenta l'intersoggettività.

Questi sono i motivi principali per cui ritengo fondamentale l'attenzione al processo: tra membri dell' équipe formativa, e con/tra gli allievi.

Il processo dell' équipe dei formatori

Per l' équipe dei formatori, il processo inizia ancora prima dell'incontro con gli allievi ed è costante. Esso deve essere sostenuto dai solidi riferimenti etici, con un'attenzione continua ai confini, interni ed esterni, e alle modalità di relazione e comunicazione: l'attenzione al processo, per l'équipe dei formatori, è direttamente collegata al compito a cui è chiamata, e al modellamento che si attiva, sia nei confronti degli allievi che reciprocamente. In termini sia di struttura che di processo di gruppo, l' équipe dei formatori costituisce la leadership del gruppo più ampio che è la scuola di counseling. Penso quindi sia importante definire fin da subito sia ruoli e compiti, che regole comunicative chiare, che favoriscano modalità relazionali "pulite". Ritengo assai utile un reciproco scambio sugli agiti, anche quando possano rivelarsi disfunzionali, per poter attivare reciprocamente le necessarie correzioni e favorire una leadership forte e autorevole, che risulti protettiva nei confronti dell'intero processo formativo e allo stesso tempo modellante. In altre parole, si tratta di definire contratti

modellamento. Per Stern questo è dunque un potente strumento di intervento terapeutico del qui e ora, che per estensione può essere applicato anche alla relazione tra docente e allievo e tra counselor e cliente. Insegnare con le forme vitali diventa dunque uno strumento di modellamento duplice, perché mentre sostiene l'intersoggettività nella relazione di apprendimento, prepara anche l'allievo a fare altrettanto nella relazione di counseling. (cfr Stern, D.N. "Form of Vitality: Exploring Dynamic Experience in Psychology, the Arts, Psychotherapy and development", 2010, Oxford University Press)

chiari e condivisi tra i membri del gruppo dei formatori e, quando non coincidano, tra l'équipe e l'organizzazione che formalmente attribuisce gli incarichi.

Un altro aspetto che ritengo fondamentale per l'équipe dei formatori è la stimolazione all'apprendimento continuo, che favorisca costantemente l'emergere di stili e modelli di insegnamento, sia personali che di gruppo, favorita da una buona economia interna di carezze.

L'inizio del processo con gli allievi: la selezione

Il processo tra formatori e allievi inizia già dalla selezione, di cui parlo nel dettaglio più avanti: in questo punto mi preme sottolineare come questo sia il momento in cui si pongono le basi della relazione tra allievo e docenti, e il colloquio di selezione sia un vero e proprio "primo colloquio", nel quale è fondamentale l'aspetto dell'intersoggettività.

Ciò rimanda al tema dell'attaccamento, e delle fasi evolutive che nella relazione formativa si ripercorrono insieme, così come avviene nello sviluppo delle relazioni naturali (il paradigma delle quali è quella tra genitori e figli) o in altre relazioni in cui gli obiettivi sono il cambiamento e la crescita (ad es. di counseling o di terapia).

Se è vero, come afferma la Levin³, che ogni inizio di relazione è una "nascita" per entrambe le persone coinvolte, fin dall'inizio della relazione tra docente e allievo si attiveranno meccanismi di reciproco influenzamento, sostenuti dall'azione dei "neuroni-specchio", come avviene tra madre e bambino nei primi mesi di vita.⁴

Facendo riferimento anche alle antinomie evolutive di Erikson⁵, in particolare alla prima, il colloquio di selezione è il momento in cui l'alleanza tra docente e allievo si

³ Levin P. "The cycle of development" in Transactional Analysis Journal, n. 12,1984

⁴ Lavelli M. "Primi sviluppi dell'intersoggettività e origini dell'attaccamento" " Quaderni di Psicologia , Analisi Transazionale e Scienze Umane n.50/2008, Mimesis Edizioni, Milano, 2008 pagg 26-54

⁵ Nel ciclo vitale l'individuo passa attraverso una serie di tappe evolutive (stadi) che sono caratterizzate da una coppia antinomica: una conquista ed un fallimento. Questa situazione (come per es. fiducia-sfiducia) è definita da

“gioca” tra “fiducia e sfiducia”: l’esito positivo di questo primo momento sarà fondamentale per poter proseguire attraverso i vari stadi della relazione formativa e iniziare un modellamento proficuo che è già di per sé apprendimento.

Il processo in aula

Nel processo di apprendimento alla professione del counselor, si tratta di favorire l’attivazione sia dell’Adulto che, a livello di stato dell’Io Bambino, del Piccolo Professore, e del Genitore nei suoi aspetti protettivi e nutritivi.

Nella mia pratica professionale, ho sperimentato come a questo scopo è assai proficua l’attenzione costante a quanto avviene nel “qui e ora”: il feedback continuo sul processo che sta avvenendo in aula, stimolando negli allievi il collegamento tra il processo evidenziato e gli apprendimenti teorici che via via vanno acquisendo, è una modalità che rinforza quello che definisco il “saper essere professionale”. In termini di “competenze essenziali”⁶ comprende le “competenze del Sé”, intese come “valori, atteggiamenti, tratti comportamentali e caratteriali”, che l’EATA indica tra le competenze di base⁷

Tutto ciò richiede da parte dei formatori una certa gradualità, con attenzione sia all’evoluzione del singolo che alle varie fasi di evoluzione dell’*imago* e delle eventuali regressioni a stadi del gruppo precedenti, legate a momenti specifici della vita del gruppo-aula.⁸ Anche qui l’attenzione iniziale, e direi costante, è al contratto e alla contrattualità: all’inizio del percorso è quindi utile definire sia il contratto globale

Erikson “qualità dell’Io”. Ogni tappa deve portare al rinforzo della specifica qualità positiva dell’Io: solo in questo modo il soggetto può accedere validamente allo stadio successivo. - Cfr Erikson E . H. “Identity Youth and Crisis” New York, Norton company, 1968, trad. it. a cura di G.Raccà Gioventù e crisi d’identità”, A.Armando Ed. - Roma 1974

⁶ Cfr EATA trainings and examinations handbook, section five, già cit.

⁷ *ibidem*

⁸ Cfr Clarkson P. “Group Imago and the stages of Group Development” - T.A.J., vol 21, n.1, 1981; trad. it. a cura di L.Magni: “Imago gruppale e stadi di sviluppo del gruppo” in “Neopsiche “ n.16, dic.1991, anno B

dell'équipe formativa con il gruppo, che con ciascun allievo: ognuno avrà così il suo contratto, in quel gruppo e per quell'anno formativo, rispetto al suo obiettivo di apprendimento, che va ad aggiungersi agli altri elementi contrattuali, ovvero le richieste formative e amministrative. Il contratto, rivisto all'inizio di ogni anno formativo, mantiene confini chiari, favorisce un autentico sviluppo e protegge dall'attivazione di modalità relazionali simbiotiche. Rispetto a quest'ultimo punto, è inoltre importante avere attenzione alle dinamiche transferali e controtransferali che inevitabilmente si attivano.

In tutto questo, considero il gruppo come una risorsa potente, che favorisce il cambiamento e la crescita, non solo professionali ma anche personali, che in qualche caso aiuta la persona in formazione a "riparare" i cosiddetti "gesti interrotti" di cui parla Cornell. L'attenzione da avere è quella di mantenere, negli interventi, il confine tra il *setting* formativo e quello terapeutico: gli interventi formativi orientati al "saper essere professionale" vanno dunque attuati in lettura di quanto avviene anche a livello di cambiamento personale, e in riferimento al processo nel "qui e ora".

Inoltre, tutta una serie di tecniche di apprendimento attivo possono andare in questa direzione, favorendo e potenziando l'acquisizione dei contenuti e delle tecniche. Penso a esercitazioni a gruppi, simulate, analisi di casi, laboratori di counseling, ma anche trasmissione dei contenuti con modalità sensoriali multiple e fortemente analogiche rispetto al contenuto.⁹

⁹ Mi riferisco qui alla pratica della formazione esperienziale, fondata sulla teoria dell'apprendimento esperienziale: essa si differenzia dalle tradizionali metodologie di formazione d'aula, per l'utilizzo dell'esperienza e del processo. Non escludere metodologie e strumenti tradizionali, ma li utilizza per sistematizzare e rafforzare l'apprendimento facilitando la trasferibilità dei comportamenti appresi nel proprio contesto professionale. È caratterizzata da un uso di tutti i canali in modo da favorire un coinvolgimento ai vari livelli della persona (cognitivo-emotivo-corporeo), nel qui e ora, con momenti di rielaborazione a partire da etero e auto osservazione (attivazione dell'Adulto) e utilizzo di creatività e divertimento dei partecipanti, (attivazione del Bambino Libero).

BIBLIOGRAFIA

- ✂ **Berne E.** "Principles of group treatment" Grove Press, Inc, New York 1966; trad.it. a cura di S.Maddaloni: "Principi di terapia di gruppo" ,Ed. Astrolabio, Roma,1986
- ✂ **Clarkson P.** "Group Imago and the stages of Group Development"- T.A.J., vol 21, n.1, 1981; trad. it. a cura di L.Magni: "Imago gruppale e stadi di sviluppo del gruppo" in "Neopsiche " n.16, dic.1991, anno B
- ✂ **EATA** "Training and Examination Handbook" Traduzione italiana " a cura di C. De Nitto "Manuale di Training ed Esami" in www.eatanews.org/italianhbk.htm
- ✂ **English F.**, "The three cornered contract", da Analyse Transactionelle et emotions, 1992, trad. It. "*I contratti triangolari multipli*", in Neopsiche, N. 17-18, 1992
- ✂ **Erikson E . H.** "Identity Youth and Crisis"New York, Norton company, 1968, trad. it. a cura di G.Raccà Gioventù e crisi d'identità",A.Armando Ed. - Roma 1974
- ✂ **Levin P.** "The cycle of development" in Transactional Analysis Journal, n. 12,1984
- ✂ **Lavelli M.** "Primi sviluppi dell'intersoggettività e origini dell'attaccamento" " Quaderni di Psicologia , Analisi Transazionale e Scienze Umane n.50/2008, Mimesis Edizioni, Milano, 2008
- ✂ **Stern, D.N.** "Form of Vitality:Exploring Dynamic Experience in Psychology, the Arts,Psychotherapy and Development", 2010, Oxford University Press trad. It a cura di Diego Sarracino "Le forme vitali" Raffaello Cortina Editore – Milano,2011