

UNALTRAVISIONE E CONSILLENZA: le basi neurobiologiche per educare

Daniela Giovannini¹, Silvia Grassi², Laura Ricci³ con Maria Elena Paramento⁴

A volte le parole non bastano.

E allora servono i colori.

E le forme.

E le note.

E le emozioni.

(Castelli di rabbia – Alessandro Baricco)

Abstract

Le Autrici descrivono l'esperienza Unaltravisione per i docenti di religione, per gli operatori pastorali e per gli educatori come un'efficace possibilità di trovare, nella Supervisione, un luogo di protezione necessario per lavorare e riflettere sulla qualità della loro presenza educativa e pastorale.

Nella prima parte dell'articolo le Autrici illustreranno le basi teoriche del modello supervisivo arricchito con l'Analisi Transazionale, la Psicosomatica, la Neurobiologia e il Brain Gym®. Parleranno di come sostenere chi insegna e accompagna ad integrare i livelli della mente, cuore, corpo e relazioni attraverso ciò che i neuro scienziati hanno messo a disposizione degli educatori grazie alle ricerche dell'ultimo ventennio.

Attraverso un esempio, nella seconda parte chiariranno come sperimentare in gruppo azioni concrete, integrandole con percezioni, emozioni, pensieri e ricordi, renda il processo supervisivo una risorsa fondamentale per sostenere e potenziale il proprio sviluppo professionale.

Educazione - Neuroscienze – Insegnamento – Supervisione – Religione

INTRODUZIONE: la Supervisione come risorsa etica

Le attività che insegnanti, educatori e operatori pastorali, con diverse qualifiche e professionalità, svolgono in Istituti Scolastici, Parrocchie, Oratori e Strutture Educative possono essere accomunate dalla centralità della persona, intendendo in questo caso non solo la centralità degli utenti, ma anche la centralità dell'operatore e del gruppo di lavoro al quale appartiene.

La centralità dell'operatore, del suo equilibrio e conseguentemente del suo benessere, passa attraverso la Supervisione come strumento di formazione continua nel prendersi cura. La consapevolezza di essere imperfetti, e non salvifici né onnipotenti, dà agli educatori l'opportunità di offrire un "aiuto umano". Il senso d'impotenza e d'inadeguatezza, che a volte provano di fronte ad alcune situazioni, grazie alla Supervisione può essere utilizzato per permettere anche all'altro di entrare in contatto con queste parti vulnerabili del suo sé, senza

¹ **Daniela Giovannini**, Pedagogista, Operatrice Gentlecare, CTA-C Firenze, daniela.giovannini@doceat.eu

² **Silvia Grassi**, Pediatra, Psicoterapeuta, Conduttrice Gruppi Balint, CTA-P, Pontedera (PI), silvia.grassi@doceat.eu

³ **Laura Ricci**, Psicologa del Lavoro e delle Organizzazioni, Psicologa scolastica, Docente FTER, CTA-C, Bologna, laura.ricci@doceat.eu

⁴ **Maria Elena Paramento**, Psicopedagogista, Docente di Religione, insegnante di Brain Gym®, Consulente in Kinesiologia Educativa, m.elena.paramento@gmail.com

percepirsi diverso e senza per questo essere respinto. Questa dimensione etica è, per noi, la radice più importante della professione educativa, sia per la qualità della relazione con i bambini e i ragazzi, sia in riferimento alla consapevolezza dei processi interni, per essere adulti responsabili e vivere pienamente l'esistenza.

Un altro obiettivo della Supervisione è il miglioramento della qualità di vita e del benessere dell'operatore stesso: infatti, l'identità educativa e quella pastorale hanno il loro solido fondamento nella condivisione di aspetti emotivi e cognitivi all'interno del gruppo di lavoro. E ciò si realizza quando la parte professionale e quella personale sono realmente integrate. La Supervisione consente quindi di ottenere alcuni risultati che vanno in questa direzione: contenere l'ansia che può emergere di fronte ad una difficoltà, rendere consapevoli degli aspetti interferenti della propria mappa mentale (convinzioni limitanti, presupposti disfunzionali, proiezioni etc.), verificare il proprio approccio in termini di empatia, tenuta di ruolo e gestione dei confini, e potenziare l'autonomia, la resilienza e la creatività.

Per chi chiede Supervisione, il processo relazionale che avviene in gruppo è dunque uno strumento potente, anzi il principale con cui possiamo modellare e favorire uno sviluppo professionale e, di riflesso, anche personale: come abbiamo detto già altrove, "siamo, infatti, convinte che attivare un processo relazionale, realmente intersoggettivo e integrato, risulti potentemente efficace. Sappiamo inoltre che questo tipo di processo è, di fatto, un momento formativo, di apprendimento in senso lato, come ci ricorda anche Mastromarino (2007)"⁵.

Anche in assenza di difficoltà, partecipare a incontri di Supervisione significa vivere la propria professione e il proprio servizio in un processo di empowerment personale, in grado di allargarsi a tutto il gruppo. È proprio questo "potere personale" che sostiene un pensiero operativo positivo, grazie al quale l'operatore investe sulle proprie risorse disponibili, (più che rimarcare le risorse mancanti), potenziando così il suo senso di auto-efficacia ovvero la percezione e la tendenza ad avere fiducia nella capacità di usare bene le proprie risorse. La Supervisione è, perciò, uno strumento fondante per mantenere un adeguato livello motivazionale, prevenendo così fenomeni di burn-out.

1. I RIFERIMENTI TEORICI DI UNALTRAVISIONE

Nel nostro lavoro, partiamo dalle basi filosofiche e metodologiche dell'Analisi Transazionale, applicate alla Supervisione, che Tudor (2002) descrive con efficacia e chiarezza, integrate con altri approcci: la Psicosomatica, i risultati ottenuti dalla Neurobiologia applicata allo studio delle relazioni, -in particolare la Neurobiologia Interpersonale di Siegel, (2012) -, e l'approccio e le tecniche del Brain Gym®.

ANALISI TRANSAZIONALE

Ci riferiamo in particolare ad alcuni concetti base dell'Analisi Transazionale, un approccio nato negli anni '50 per opera di Eric Berne: vediamoli uno per uno, in relazione anche ad alcuni modelli di Supervisione.

Okness

Nel lavoro di cura, e quindi anche nella Supervisione, l'Analisi Transazionale fa riferimento a una visione della relazione dove entrambi sono attori, alla pari. *Okness* significa innanzitutto dare valore a sé, all'altro e alla relazione: "Io vado bene (sono OK) e tu vai bene (sei OK).

Nel contesto di Unaltravisione, questo si traduce nel dare valore alle reciproche competenze, e nel facilitare, da parte dei supervisori, la creazione di un "campo intersoggettivo" che consenta di raggiungere una maggior consapevolezza a livello relazionale. In questo senso non c'è chi

⁵ cfr. Giovannini D., Grassi S., Ricci L. "Unaltravisione: un modello supervisivo per il gruppo" in aT-Rivista italiana di analisi transazionale e metodologie psicoterapeutiche, n.36/2017, pagg 65-82 "Quale tipo di relazione è più efficace? Carl Rogers, un pioniere della ricerca in ambito della psicoterapia, ha dimostrato che il miglioramento nella terapia è associato a una triade di comportamenti del terapeuta: l'autenticità, un'attenta empatia e una considerazione incondizionatamente positiva del paziente". (Yatom, 2017.)

“ne sa di più”, e la Supervisione può diventare sia un’esperienza formativa sia, in qualche caso, terapeutica, per tutti i partecipanti.

Contratto

Il contratto caratterizza la relazione d’aiuto alla pari in Analisi Transazionale: proprio l’essere alla pari rende possibile, infatti, definire un accordo bilaterale, in cui si concordano obiettivi e modi del procedere, e quali saranno i segnali visibili che ci diranno se abbiamo raggiunto o meno, ciò che ci siamo prefissi.

Soprattutto, più che essere un atto definitivo, il contratto è un processo, durante il quale l’obiettivo si va precisando man mano che, insieme, si va avanti e può essere rivisto alla luce di quanto emerge, così come avviene nelle sessioni di Unaltravisione.

La dimensione contrattuale garantisce un “confine” a quanti partecipano al processo, garantendo anche protezione da possibili sconfinamenti, attacchi e ridefinizioni. Il contratto è inoltre una sorta di bussola che orienta il lavoro di partecipanti e supervisori, ed è importante dedicare del tempo anche alla sua verifica a fine lavoro.

Riconoscimenti

Ricevere riconoscimenti, o carezze (“stroke”) sia incondizionati che condizionati, -su quanto facciamo o sappiamo fare, - risponde per Berne a un “fame” profonda dell’essere umano, che ha le sue radici nei meccanismi stessi della vita.

Illustrazione

È un intervento che Berne⁶ consiglia al terapeuta, il quale può usare un aneddoto o una spiegazione metaforica quando vuole solidificare i confini tra Adulto, Genitore e Bambino⁷ e riequilibrare l’energia intrapsichica. Abbiamo pensato di rivisitare quest’operazione terapeutica chiedendo al supervisionato e al gruppo una loro metafora, una loro percezione in modo che siano indotti in un primo momento ad usare il cervello destro e poi, in seguito, a reincanalare l’insight con il cervello sinistro, attraverso pensieri e parole.

Processo parallelo:

Il processo parallelo è un processo che si attiva nella relazione di Supervisione, nella quale si riproduce ciò che avviene tra supervisionato e cliente. Mazzetti (2007) ne parla come di uno “strumento poderoso” poiché consente di comprendere a fondo la relazione, oltre che per acquisire informazioni importanti per tutti i partecipanti al processo supervisionato.

Come vedremo più avanti, il processo parallelo ha le sue basi neurobiologiche in quei processi di allineamento delle menti e di sintonizzazione affettiva che avvengono a livello di tutto il gruppo, dove si attua una co-regolazione complessa che andrà a potenziare la possibilità di nuove connessioni neuronali e nuove opzioni di comportamento. “Da un punto di vista antropologico ciò significa che il processo parallelo, che potremmo leggere come una sorta di perturbazione, è in realtà un’occasione favorevole, poiché consente di riorganizzare le menti dei partecipanti in modo più adattivo, complesso e flessibile. Ciò che in apparenza può sembrare un “errore”, cioè qualcosa che ci porta fuori dal “bersaglio del conoscere”, in realtà diventa uno strumento potente di comprensione, come anche la filosofia della conoscenza ci suggerisce (Antomarini, 2007)”⁸.

⁶ Berne E., Principi di terapia di gruppo, Ed. Astrolabio, Roma, 1986

⁷ Genitore, Adulto e Bambino in Analisi Transazionale sono i cosiddetti “Stati dell’Io”, ovvero comportamenti pensieri ed emozioni “copiati dalle figure genitoriali” (Genitore), o “in risposta diretta al qui e ora” (Adulto) o “riproposti dall’infanzia” (Bambino), tra i quali si distribuisce l’energia intrapsichica (Woolams S., Brown N., 1985). Affinché si attui un funzionamento ottimale dell’Io, per Berne è necessario che l’energia sia distribuita tra tutti e tre in maniera equilibrata, e che tra ciascuno di essi ci sia un buon confine. Ciò consente di evitare che si verifichino delle cosiddette “contaminazioni”, ovvero “pregiudizi” provenienti dal Genitore (es. “Non ci si può fidare della gente”) o “idee fisse” provenienti dal Bambino (“C’è qualcosa che non va in me”), e che quindi il rapporto della persona con la realtà interna ed esterna venga alterato. Per un ulteriore approfondimento si rimanda a testo di Stewart J., Joines V., L’analisi transazionale, Garzanti 1990, pagg. 25-36 e 75-82

⁸ cfr. Giovannini D., Grassi S., Ricci L., già cit.

Nell'ambito di questa cornice teorica, manteniamo un forte riferimento ad altri modelli di Supervisione, che abbiamo appreso e applicato nella nostra pratica professionale.

Ci riferiamo in particolare ai modelli di Clarkson (1992), Mazzetti (2004) e Mastromarino (2007). Clarkson sviluppa un modello in sei punti chiave: la cura del contratto, l'individuazione dei problemi chiave, la riduzione del danno, l'aumento della direzione di sviluppo, e l'attenzione al processo e alla realizzazione di una relazione "alla pari". A questo aggiungiamo il contributo di Mazzetti, che sottolinea la cura del contratto emotivo, della protezione e dell'attenzione alle fasi di apprendimento dei partecipanti, anche se in modo diverso a seconda che il gruppo sia omogeneo o meno rispetto alla fase di apprendimento. Infine, ci riferiamo a Mastromarino quando sottolinea l'attenzione continua a un clima di alleanza e, quindi, a uno stile incoraggiante e supportivo, oltre che al focus sulla natura del problema, (distinguendo tra etico, personale o professionale) e all'elemento del "dubbio" che il supervisionato porta, da tenere presente nella formulazione del contratto.

In particolare, dedichiamo una cura speciale sia alla verifica del contratto (Mazzetti), che alla teorizzazione, (Mastromarino) prima di passare alla fase di metanalisi, realizzata al termine delle nostre Supervisioni, nella quale stimoliamo il gruppo ad analizzare cosa è accaduto in termini di processo e a collegarlo a concetti e a riferimenti teorici dei partecipanti.

PSICOSOMATICA

Il modello bio-psico-sociale, che sottende l'approccio psicosomatico usato in medicina, ci è stato di molto aiuto per il nostro modello supervisivo, anche nella riflessione e nella prassi a contatto con dinamiche proprie dell'ambito educativo e scolastico. Infatti, la Psicosomatica validata dalla Neurobiologia, dalla Neuro-Psico-Endocrino-Immunologia, dall'Epigenetica, si è rivelata molto importante per migliorare l'apprendimento e le relazioni sociali che variano secondo delle trasformazioni dovute alla plasticità cerebrale, alle alterazioni pluriquotidiane dell'arousal, alle modificazioni emotive e fisiche, correlate con le influenze ambientali e recepite in maniera diversa dal sistema sensoriale di ognuno, sollecitazioni che sottintendono alle dinamiche di Stress.

Per usare una metafora, la Psicosomatica è una tavola rotonda con tutti questi fattori e queste discipline che favoriscono la **consilienza** tra queste diverse branche scientifiche.

"Dare una visione significa favorire il recupero di una visione globale, di sé, della propria storia, del contesto, ricollocando il singolo problema e il qui e ora in una cornice più idonea e complessiva. Il termine tecnico è reframing. Poter riformulare la propria visione di un problema grazie al ricollocarlo in una cornice diversa permette di vedere altri punti e aspetti prima trascurati, concentrare l'attenzione su altri aspetti rilevanti, offre nuovi punti di partenza su cui lavorare" (Biondi,2015): sostenute da queste parole abbiamo arricchito con quest'approccio il nostro modello supervisivo di Unaltravisione.

Sotto stress si presentano, ad esempio, cefalea, insonnia, lombalgie, gastralgie, stanchezza che parlano, forse, di un farsi troppo carico. Senza tralasciare gli esami clinici necessari alla diagnosi, questi sintomi possono essere messaggeri e campanelli di allarme di un disagio psichico che, visto e risolto, aiuta nel recupero della salute insieme ai farmaci e agli interventi clinici. I sintomi che professori e allievi lamentano spesso, sono richieste d'aiuto e sono espressione di dolore, preoccupazioni, paura, rabbia, delusione, incapacitazione.⁹

L'approccio psicosomatico aiuta a ridare il benessere dell'insegnante perché offre un refreshment, una rivitalizzazione della professione: questo accade quando s'impara a leggere il filo rosso che lega vari momenti della vita in aula del docente e dell'allievo.

L'avventura degli insegnanti, che devono essere insegnanti curiosi, è guardare in questo processo con attenzione all'aspetto biologico, psicologico e sociale: Biologico secondo le

⁹ Per incapacitazione s'intende un modo passivo con il quale la persona, invece di attivare le proprie risorse per fronteggiare e risolvere in modo efficace un problema che si trova di fronte, si rende incapace attraverso varie modalità, tra le quali provocare in modo inconsapevole incidenti di cui resta vittima, o trascurare la propria salute fino ad ammalarsi.

trasformazioni fisiche, comprendendo i cambiamenti plastici cerebrali e le variazioni della mente nelle varie età della vita, Psicologico secondo un modello dinamico ed intersoggettivo della relazione, e Sociale, cioè dando attenzione alle variazioni dell'ambiente scolastico, familiare, grupppale in cui i vari attori della relazione vivono.

" Siamo individui, ma l'architettura del nostro cervello è costituita dai ricordi della nostra storia" ¹⁰

Il nostro modello supervisivo si colloca quindi in questa scia per co-costruire a piccoli passi nuove relazioni efficaci nei vari gruppi, nei collegi dei docenti, nelle classi, nelle aule, dalle scuole materne all'Università.

NEUROBIOLOGIA

Abbiamo trovato supporto a tutto questo nelle neuroscienze delle relazioni umane: come dice Cozzolino, sappiamo che le narrazioni, possono promuovere la sicurezza emozionale e minimizzare l'elaborazione di difese psicologiche: *"Poiché richiedono la partecipazione di strutture molteplici in tutto il cervello, le narrative ci costringono a combinare in un ricordo cosciente conoscenze, sensazioni, sentimenti e comportamenti."* E ancora *"Quando persone affettuose mettono in collegamento il loro cervello con il nostro, il risultato è un'integrazione vitale. Possiamo usare la nostra risonanza interpersonale, il nostro intuito e le nostre capacità empatiche per aiutarci e guarirci reciprocamente. I cervelli umani hanno vulnerabilità e debolezze che soltanto gli altri cervelli sono capaci di correggere. Per gli esseri umani (e i neuroni), le relazioni sono un habitat naturale."*¹¹

Nelle sessioni di Unaltravisione si dà così molto spazio alle narrazioni dei partecipanti, si parla di relazioni problematiche con gli allievi o con i colleghi, ed è presentata da uno dei docenti partecipanti una situazione della quale egli stesso è stato protagonista e che ritiene importante condividere con gli altri.

Con il modello Unaltravisione **le narrazioni**, accudite affettuosamente, prendono forma d'immagini e partendo da empasse di dubbio, paura, rabbia diventano dinamiche e curiose. Sulla scia delle forme vitali di Stern¹² *"Il movimento mentale include, inoltre movimenti immaginati, come quando ci prepariamo a eseguire un movimento fisico o si forma nella nostra mente un'immagine... le intenzioni sono espressioni mentali di forze direzionali che sono pronte a mettersi in moto, o che sono in corso di svolgimento."* Ognuno trova la sua musica, il suo quadro, la sua scultura, il suo panorama al quale ancorarsi e da cui ripartire per decisioni nuove con nuova consapevolezza di emozioni, sensazioni, pensieri e comportamenti.

BRAIN GYM ®

Lo stress mentale, emotivo e fisico porta il corpo ad una riduzione delle sue funzioni. Il Brain Gym®, che utilizziamo come altro strumento nelle nostre Supervisioni, ci aiuta a guardare a quest'aspetto, poiché si basa su un dato ormai indiscutibile: la chiave di ogni apprendimento efficace sta nel connettere attivamente l'informazione al **movimento del corpo**.

Brain Gym® è un metodo pedagogico messo a punto nei primi anni '80 dal dott. Paul Dennison, pedagogista statunitense. Le sue ricerche erano iniziate già negli anni '60, nei suoi centri di apprendimento frequentati da bambini e ragazzi con difficoltà di scrittura, lettura e calcolo. Dennison collabora con optometristi e chiropratici e arriva all'elaborazione di un programma completo di movimenti che promuovono lo sviluppo sensoriale e percettivo. Nel 1986, Paul Dennison, insieme a sua moglie Gail, raggruppa alcune loro attività e le descrive in un piccolo libro dal titolo: "Brain gym, simple activities for whole brain learning". Il Brain Gym® diventa così, la porta d'ingresso alla Kinesiologia Educativa, disciplina più vasta che

¹⁰ Cozzolino, L., "Il cervello sociale. *Il cervello sociale. Neuroscienze delle relazioni umane*, Raffaello Cortina Editore 2008. pag. 313

¹¹ Cozzolino, già cit.

¹² Stern D., *"Le forme vitali: l'esperienza dinamica in psicologia, nell'arte, in psicoterapia e nello sviluppo"*, Raffaello Cortina, 2011, pag. 19

promuove, appunto, il potenziamento delle risorse personali attraverso il movimento, riferendosi così al campo globale della vita e non solo all'apprendimento di tipo scolastico o nozionistico.

Nella letteratura scientifica troviamo molteplici conferme di un dato ormai indiscutibile: il movimento è la fonte dei processi cognitivi. Il primo mezzo attraverso il quale il bambino fa esperienza dell'ambiente in cui è inserito, agisce e si relaziona con gli altri è senza alcun dubbio il corpo.

Secondo Piaget¹³ (1955), infatti, le prime costruzioni logiche del bambino dipendono dalla motricità e dalle sue forme: i primi processi mentali si riferiscono, quindi, alle azioni che il piccolo compie rispetto all'ambiente che lo circonda. Solo in una fase molto avanzata la persona sarà in grado di costruire il pensiero formale, cioè una forma di pensiero che non poggia direttamente su schemi d'azione, ma è in grado di formulare concetti.

Condividiamo ciò che afferma la Montessori quando scrive che: *"E' necessario sottolineare l'importanza del movimento nella costruzione della psiche... il movimento non è soltanto espressione dell'io, ma fattore indispensabile per la costruzione della coscienza, essendo l'unico mezzo tangibile che pone l'io in relazioni ben determinate con la realtà esterna. Perciò il movimento è fattore essenziale per la costruzione dell'intelligenza, che si alimenta e vive di acquisizioni ottenute nell'ambiente esteriore"*.¹⁴

Anche Santandrea¹⁵ ci spiega che i processi mentali del bambino si costruiscono sulle azioni che compie, e quindi il movimento, il gioco e l'attività motoria promuovono non solo la sua maturazione fisica e di salute, ma anche quella intellettuale.

Farné ribadisce inoltre che il movimento è fondamentale sia per lo sviluppo fisico che per lo sviluppo psicologico, e favorisce e migliora non solo le capacità e abilità motorie, ma anche varie componenti della personalità e dell'area sociale dell'individuo.¹⁶

Numerosi studi, infine, dimostrano che l'attività fisica migliora anche il modo di gestire lo stress e le funzionalità mentali (come la capacità di prendere decisioni, quella di pianificare e la memoria a breve termine), riduce l'ansia, promuove una sana regolazione del sonno e aumenta l'autostima. Inoltre ha un effetto positivo sulla depressione, soprattutto negli adolescenti.¹⁷

Il movimento proposto dal Brain Gym® stimola la connessione tra le aree cerebrali e, particolarmente, tra gli emisferi destro e sinistro, per un'integrazione che viene definita "cervello dinamico in azione". Attraverso il movimento attivo l'emisfero destro-ricettivo e sinistro-espressivo integrano le loro specificità in modo ottimale. Inoltre, grazie al movimento, i dati e le informazioni raccolte dai sensi diventano accessibili alla corteccia prefrontale, sede delle nostre capacità di pianificazione dei comportamenti cognitivi complessi, di espressione della personalità, di presa delle decisioni e di moderazione della nostra condotta sociale. La dinamica del movimento diventa, così, la base di una nuova capacità decisionale, e della libertà e creatività del nostro modo di pensare e del nostro agire.

L'incontro con Carla Hannaford, neurobiologa e pedagoga statunitense, ci ha ispirato e confermato ulteriormente nelle nostre sperimentazioni. Questa speciale studiosa ha dedicato il suo lavoro d'insegnante e di ricercatrice, scritto diversi testi, raccolto bibliografia e studi scientifici per sviluppare il tema delle basi neurofisiologiche dell'apprendimento. Da sempre sostiene l'efficacia del Brain Gym®. Scrive: *"Il movimento risveglia e attiva molte delle nostre capacità mentali. Il movimento integra e ancora le nuove informazioni ed esperienze nelle*

¹³ Piaget J., *"La rappresentazione del mondo nel fanciullo"*, traduzione di M. Villaroel, Ed. Bollati Boringhieri, Torino, 2013

¹⁴ Montessori M. *"Il segreto dell'infanzia"*, Garzanti, Milano, 2010

¹⁵ Santandrea M.C. *"Le ragioni del corpo. Analisi delle connessioni tra apprendimento e movimento"*, Ed. Esculapio, Bologna, 1989.

¹⁶ Farné R. *"Sport e infanzia. Un'esperienza formativa tra gioco e impegno"*, Franco Angeli, Milano, 2010

¹⁷ Castelli L., Pellai A., Rocca G., Vicini M., Tamborini B., *"Mi muovo, sto bene. Benessere movimento e sport dalla scuola dell'infanzia alla superiore"*, Franco Angeli, Milano, 2004

nostre reti neurali. Il movimento è vitale per tutte le azioni grazie alle quali incarniamo ed esprimiamo il nostro apprendimento, la comprensione di noi stessi".¹⁸

Possiamo, quindi, affermare che il Brain Gym® offre un mezzo semplice per comporre l'equilibrio e rinnovare la "connessione" tra corpo, mente e cuore. La conoscenza del Brain Gym®, che diventa pratica quotidiana, in una sorta di semplice ma efficace ritualità, rende stabile quanto sperimentato all'interno del gruppo di Supervisione, promuovendo il perdurare della condizione di ben-essere e ben-agire.

2.METODOLOGIA: PAROLE CHIAVE

I riferimenti teorici che abbiamo descritto nei paragrafi precedenti, si traducono in un approccio metodologico che, in un precedente contributo, abbiamo descritto con alcune parole chiave¹⁹. Ne riprendiamo alcune che ci paiono particolarmente adatte al contesto scolastico.

Alla pari: come abbiamo visto nella parte relativa all'Okness, è un modo di fondare la relazione che dà valore e potere a tutti i partecipanti nel contribuire al processo di comprensione e cambiamento.

Chiarezza e semplicità: l'uso di un linguaggio semplice e chiaro ci aiuta a riportare al centro le relazioni, fuori da qualsiasi categorizzazione ("bravo", "disciplinato", "svogliato"), comprese quelle oggi utilizzate per designare i vari disturbi dell'apprendimento, che finiscono talvolta per indicare gli stessi allievi ("è un DSA"): le relazioni che avvengono tra i partecipanti alla sessione di Unaltravisione e quelle di cui si parla, tra insegnanti-educatori ed allievi, sono da guardare con **curiosità**, come antidoto alle pre-comprensioni e pre-definizioni, e come premessa fondamentale per generare *fiducia* in sé e nell'altro

L'Integrazione tra cervello sinistro e destro, e tra livello corticale e limbico, viene favorita da una sorta di **Ginnastica mentale**, in cui si fanno sperimentare attività diverse che stimolino le varie parti del cervello, **partendo "da destra"**, come avveniva nelle nostre prime relazioni: sono tutti elementi che abbiamo visto nei fondamenti neurobiologici e che teniamo presenti nella conduzione del gruppo, finalizzati a far sperimentare, e quindi modellare, relazioni di benessere.

Lentezza: integrazione, curiosità, fiducia hanno bisogno di calma e di tempo. Dare tempo durante la Supervisione, quindi, consente di modellare la relazione tra i membri del gruppo e, soprattutto, tra loro e i loro allievi, perché si definiscano nuovi modelli di relazione. Alla base di questo processo c'è la creazione di nuovi collegamenti a livello neuronale, così come avvenuto all'inizio della nostra esistenza, mentre costruivamo le nostre primissime relazioni.

Vogliamo infine utilizzare le parole di Yalom, applicandole al contesto educativo e scolastico: *"Quale tipo di relazione è più efficace? Carl Rogers, un pioniere della ricerca in ambito della psicoterapia, ha dimostrato che il miglioramento nella terapia è associato a una triade di comportamenti del terapeuta: l'autenticità, un'attenta empatia e una considerazione incondizionatamente positiva del paziente".* (Yalom, 2017.)

3. IL MODELLO IN AZIONE DI UNALTRAVISIONE

Come si svolge la Supervisione con Unaltravisione? In un gruppo di dieci/dodici insegnanti con uno o due conduttori, uno dei partecipanti inizia raccontando di una relazione a scuola tra docente e allievo, tra educatore e ragazzo, tra insegnante e collega che si è "incagliata". Prima di analizzare i passaggi che promuoviamo come conduttori, vediamo innanzitutto le caratteristiche del setting.

Setting interno ed esterno

¹⁸ Hannaford C., "Smart Moves, Why Learning is not all in your Head", Great Ocean Publishers 1995.

Vorremmo iniziare ricordando la frase di Proust: *“Ogni lettore, quando legge, legge sé stesso. L’opera dello scrittore è soltanto una specie di strumento ottico che egli offre al lettore per permettergli di discernere quello che, senza libro, non avrebbe visto in sé stesso”*²⁰. Così l’incontro di questo gruppo è fatto dai partecipanti, dal loro grado di disponibilità alla comunicazione inferenziale, ovvero quanto può essere trasmesso da una mente all’altra, attraverso la sintonizzazione tra intenzioni, emozioni e percezioni.

Quando comunichiamo, cerchiamo continuamente di comprendere, di inferire le intenzioni dell’altro. E l’uso della musica, dei dipinti, delle sculture, degli odori, dei sapori, della poesia e della letteratura aiuta ad avvicinarsi là *“dove l’altro si trova”* con la sua storia, con quello che ha vissuto, sentito, immagazzinato.

In questo viaggio con i sensi, la **lentezza** aiuta facilitando la composizione attenta alle *“stonature”*, integrata tra le persone e tra persona e ruolo professionale. Procedendo con calma, diamo tempo a emozioni, percezioni e pensieri di tutti di integrarsi e di costruirsi uno spazio mentale stabile, che si riverserà sui clienti dei supervisionati; le immagini formatesi rimangono come un accompagnamento professionale efficace, chiaro e piacevole. Ci apprestiamo, ogni volta, a essere un concerto, anzi più concerti, e i nostri strumenti sensoriali ci narrano di deserti e diluvi emotivi e si aprono a musiche più vivibili. L’arte, in ogni sua forma, diventa preziosa perché pone l’accento in modo nitido su alcuni passaggi, e così il ricordo di quella Supervisione rimane vivo nella mente dei supervisori e dei supervisionati, usufruibile automaticamente e senza sforzo.

Come Supervisori, abbiamo curato fin dalle ore precedenti il luogo dove lavoreremo per una giornata, perché esso *“ci parla e racconta le nostre storie, ci accoglie o ci respinge con il linguaggio degli spazi e degli oggetti. Gli spazi, pensati spesso soltanto nella dimensione estetica, nello scenario visivo dei volumi architettonici e del design d’arredamento, hanno in realtà una corporeità prima di tutto tattile, e poi anche olfattiva, uditiva, capace di accogliere o respingere, di entrare in sintonia o ‘distonìa’, contrasto, contraddizione, impedimento o accordo, affinità, corrispondenza, con i corpi e la loro mobile sensorialità”*. (Pesenti, 2010) Abbiamo curato anche noi stesse con il riposo, il cibo, la visione di un film o di una mostra, lo scambio di emozioni e d’idee sul metodo, prima di incontrare le persone del gruppo in modo di essere pronte *a catturare gli eventi dinamici* (Stern, 2010).

Il caso di Anna

Anna, 55 anni, è un’insegnante di scuola media; porta nel gruppo la sua fatica in una classe problematica, con un ragazzino autistico, diversi stranieri e alcuni con DSA. Ha come aiuto un’insegnante di sostegno di poca esperienza, ed ha relazioni conflittuali con altri colleghi.

“Ogni cosa che faccio è sbagliata secondo la mia collega, a volte mi sento aggressiva, a volte mi sento buona e ho l’impressione di dover proteggere tutti. Ma mi aspetto sempre uno sgambetto dagli altri. Ho la possibilità di fare qualcosa?”

La sua domanda di supervisione appare molto generica, vaga, svalutante rispetto a sé e agli altri colleghi, una domanda che va *“decontaminata”*²¹: l’obiettivo è che Anna possa essere più a contatto con sé stessa e scoprire qualcosa di nuovo dentro di sé, forse non continuando ad usare una logica che la fa ristagnare in un dilemma poco generativo: *“Sono buona o sono cattiva? o sono cattivi gli altri?”* Per questo il supervisore decide di chiedere al gruppo quale immagine si sia formata in loro dalle parole di Anna, per fare in modo che in lei e negli altri si attivi un processo Adulto, uscendo da critiche e autocritiche.

“Una stoffa di velluto rosso”

“Una forza”

²⁰ PROUST M., *Alla ricerca del tempo perduto VII, Il tempo ritrovato*, Milano, Edizioni Mondadori, 2012.pag. 554, 2012

²¹ Per Decontaminazione, in Analisi Transazionale, si intende un processo attraverso il quale la persona ridefinisce i confini dei propri “Stati dell’Io”, in modo che la parte dell’Io Adulto, che presidia il rapporto con la realtà funzioni con efficacia, in risposta al “qui ed ora”, uscendo dalla cosiddetta “contaminazione”. Per facilitare questo processo la relazione d’aiuto e la Supervisione sono strumenti efficaci e, in molti casi, necessari.

"I tafferugli di Parigi"

"Trincea"

"Pioggia, vento, bisogno di coprirmi come in barca devo tenere saldo il timone"

Almeno quattro di queste immagini parlano di battaglia, difesa, pericolo, e infatti Anna dice: *"Capisco che mi sto difendendo, che siamo come a Parigi cioè io sono il gruppo che fa dimostrazioni silenziose e l'altra come un gruppo che fa tafferugli."*

Anna ha cominciato a fare un passo verso sé stessa

Supervisore: "Come possiamo sostenerti noi, qui?"

Anna *"Mi piacerebbe stare bene. Lei non cambia, non posso fare niente, posso cercare una sopravvivenza che vada bene per me. Forse vorrei avere una carezza da voi."*

Anna si svaluta ancora e cerca all'esterno ciò che non riesce a trovare dentro di sé, sembra non avere consapevolezza delle sue risorse.

Allora per continuare a sollecitare la parte destra del cervello e per rimanere estraneo alla sua svalutazione, il supervisore decide di proporle un esercizio di Brain Gym

Esercizio di Brain Gym®: Zorro

"Usciamo dalla stanza della Supervisione e in piedi, guardando in avanti con le gambe divaricate di circa un metro l'una dall'altra, appoggiamo le nostre mani sui fianchi. Ora mentre il piede sinistro rimane rivolto verso l'avanti, giriamo il piede destro verso destra e anche la testa segue il movimento. Il nostro tronco e rivolto in avanti, mentre con il naso il gomito e il ginocchio ci votiamo verso destra. Teniamo le anche ferme e espiriamo profondamente mentre il ginocchio destro flette non oltre il piede sinistro, abbassandoci. Inspiriamo mentre raddrizziamo la gamba destra e ritorniamo nella posizione eretta. Facciamolo due o tre volte e poi facciamo la stessa cosa con il lato sinistro".

Supervisore: "Anna, ho notato che nell'esercizio tenevi le braccia sulla gamba avanti. Se cambi posizione alle tue braccia, che possibilità hai?"

Anna: *"Colgo la mia vulnerabilità e penso che posso ricentrarmi su di me".*

Supervisore "Tu sei nelle tue braccia, dunque?".

Anna comincia a canticchiare sorridendo:

"Che è tutto sempre relativo come piace a me

Non sono qui per il gusto, per la ricompensa

Ma per tuffarmi da uno scoglio dentro all'esistenza

Sono un migrante

Sono un cantate

Un panettiere a Damasco

Una stella distante

Un pianoforte scordato dentro una sagrestia

L'avanguardia di guardia davanti alla retrovia

Nel tempo della paura, aspetto la fioritura

E se è una femmina si chiamerà

Futura

Futura

Come posso io

Non celebrarti vita?

Oh, vita

Come posso io

Non celebrarti vita?

Oh, vita

Oh, vita²²

L'insight è arrivato e Anna ha fatto esperienza di Integrazione, cioè di qualcosa che non è né caos né rigidità, e i segnali entrati dal corpo in movimento sono arrivati alla sua consapevolezza. È questa l'integrazione con sé e con gli altri che contrasta lo stress avvertito nella sua domanda. Ora Anna, ricentrata, è pronta per riflettere col gruppo sul da farsi nella sua scuola: non più reattiva all'esterno ma ricettiva, e in contatto con sé stessa, può imparare cose interessanti e protettive da fare a scuola.

NOTE CONCLUSIVE

Gli esiti positivi emersi durante l'esperienza di gruppi di *Unaltravisione* in ambito educativo ci hanno mostrato come questi dipendano da tutte le persone in gioco: dalle conduttrici, dai membri dei vari gruppi e da ogni partecipante, poiché l'energia relazionale è utilizzata per **apprendere nuove abilità sociali** che sostengono e promuovono il cambiamento.

Un sicuro e caldo processo di gruppo permette ai membri di svelarsi e di condividere liberamente emozioni, pensieri e ricordi; quindi, sia l'esperienza dell'emozione sia la comprensione di come quell'emozione interferisce o sostiene le relazioni, rappresentano i passi fondamentali verso **l'acquisizione di nuove strategie educative**.

I partecipanti guardano al team delle conduttrici per **modellare i propri comportamenti** quando incontrano nuove situazioni educative, o per gestire emozioni che sentono "difficili". Il modellamento vale anche "tra pari": essere presenti mentre un altro membro del gruppo affronta i suoi problemi in modo appropriato, andando oltre i vecchi schemi disfunzionali e formando nuove relazioni che supportano il cambiamento, costituisce un arricchimento importante.

La possibilità di comunicare onestamente con gli altri educatori, dare e ricevere feedback diretti, assistere a cambiamenti comportamentali, riconoscere e celebrare le piccole vittorie favorisce **l'uscita dall'isolamento**.

La modalità di apprendimento di *Unaltravisione* risulta così assai efficace poiché gli educatori **imparano esplorando**. Usiamo, infatti, modalità di apprendimento che ci hanno caratterizzato fin dalle nostre primissime fasi dello sviluppo: da bambini abbiamo imparato ad imparare interagendo con il mondo interno ed esterno a noi e con gli oggetti fisici, esplorando le relazioni e risolvendo problemi con curiosità.

Possiamo considerare la **curiosità** di per sé, come la capacità primaria della mente di stabilire legami e di poter entrare così in relazione con l'Altro. Se siamo curiosi, vogliamo sapere, e se sappiamo vogliamo sentirci capaci, e per sentirci capaci abbiamo bisogno di influire sulle cose.

La nostra curiosità, dunque, ci permette di porci domande e trovare risposte, sviluppando il concetto di "anticipazione", evitando che molte idee rischino di "fuggir via da noi" senza che ce ne accorgiamo. La curiosità rende la nostra esperienza educativa più divertente e coinvolgente, orientata alla scoperta, e non routinaria. La curiosità è spesso l'avanguardia del desiderio: per noi è un'emozione fondamentale, perché ci motiva a imparare e a migliorarci.

²² "Oh Vita", (Lorenzo Cherubini, Lucio Dalla, Pat Simmons), Universal Music Group, 10 novembre 2017.

Ciò che ci affascina sta nella **gratuità** di questo sentimento: ai giorni nostri, molti educatori desiderano accrescere le loro conoscenze anche senza un movente specifico. Ad esempio, abbiamo notato che molti studenti e docenti dell'ISSR²³ dell'Emilia-Romagna, con cui lavoriamo, non lo fanno per ottenere un vantaggio economico o per superare un esame: lo fanno semplicemente per il gusto di sapere e per interesse verso il mondo. Quindi, per loro, imparare cose nuove con curiosità è di per sé una ricompensa! Ma c'è dell'altro: in questi anni di consulenza e terapia abbiamo notato che la curiosità è diventata sempre più importante per noi e per il sistema cliente, ci aiuta a controbilanciare l'ansia e la paura. È quindi fondamentale essere curiosi con i nostri studenti, imparare come stare con loro, incoraggiare l'immaginazione e favorire la capacità di sognare e sognarsi in un altro modo.

Tutto quello che abbiamo imparato sulla plasticità neurale ci dice che il cervello è preparato a crescere in condizioni di sicurezza, eccitamento positivo, sincera disponibilità ed esplorazione. Questi stati della mente creano la flessibilità che ci permette di adattarci ai nostri discenti e li aiuta a scoprire i loro mondi interni.

Da professionisti della cura, sappiamo che ogni bambino è un esperimento della natura. Per arrivare alla scoperta di sé il bambino ha bisogno di educatori pieni di curiosità per lui. **Sintonizzazione, attaccamento sicuro, curiosità, regolazione affettiva e plasticità cerebrale** vanno di pari passo nel paradigma relazionale della cura dei nostri educandi.

Il massimo della plasticità cerebrale, sia per il sistema cliente sia per noi professionisti, è probabilmente il fondamento ottimale sul quale possiamo vivere il momento presente e da cui e intorno a cui, imparare l'uno dall'altro, creandoci Unaltravisione.

²³ Istituto Superiore di Scienze Religiose

BIBLIOGRAFIA

- BERNE E., *Transactional Analysis a sistematic individual and social psychiatry*, Grove press New York 1961 trad.it. *Analisi Transazionale e psicoterapia*, Astrolabio, Roma, 1971.
- 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
- BIONDI M., "Pensieri terapeutici" Alpes Italia, Roma, 2015
- CASSONI E., "Il processo parallelo tra Supervisione e terapia, occasione di reciprocità" Quaderni di Psicologia, Analisi Transazionale e Scienze Umane 2004, n.42, pagg 99-116, La Vita Felice, Milano.
- CASTELLI L., PELLAI A., ROCCA G., VICINI M., TAMBORINI B., "Mi muovo, sto bene. Benessere movimento e sport dalla scuola dell'infanzia alla superiore", Franco Angeli, Milano, 2004
- CORNELL W. F., HINE J., "Cognitive and social functions of emotions: a model for transactional analysis counselor training" in Transactional Analysis Journal 29/3/1999, trad.it. "Funzioni cognitive e sociali delle emozioni: un modello per la formazione di Analisti Transazionali nell'area del counseling", in Quaderni di Psicologia, Analisi Transazionale e Scienze Umane, n° 32/33, 2001.
- COZZOLINO L., "The neuroscience of Human Relationships: attachment and developing social brain", Louis Cozzolino Inc. 2006, trad.it "Il cervello sociale. Neuroscienze delle relazioni umane", Raffaello Cortina Editore, Milano, 2008.
- DENISON P., "Brain Gym and me. Reclaiming the pleasure of learning", Edu-Kinesthetic. Inc, Ventura, CA, USA 2006 trad.it. a cura di Corrias A., "Brain Gym, Come scoprire e mantenere per sempre il piacere di imparare. Storia di un metodo e del suo ideatore", Brain Gym School, 2014.
- ERSKINE R.G., "Supervision for psychotherapy: models for professional development", in Transactional Analysis Journal, 12, 1982, trad. it. "La Supervisione della psicoterapia: un modello per lo sviluppo professionale", 1997, Roma, edizione riservata per circolazione interna all'IFREP.
- FARNÈ R., "Sport e infanzia. Un'esperienza formativa tra gioco e impegno", Franco Angeli, Milano, 2010
- FERRUCCI P., "La bellezza e l'anima. Come l'esperienza del bello cambia la nostra vita". 236, Mondadori Libri, Milano, 2017,
- GIOVANNINI D., GRASSI S., RICCI L., "Un'altravisione: un modello supervisivo per il gruppo tra analisi transazionale e neurobiologia" in At rivista italiana di Analisi Transazionale e metodologie psicoterapeutiche, "Mutamento e metamorfosi" II, anno XXXVII (73) n° 36/ 2017.
- GIOVANNINI D., MELI S., "Catechesi come farla?" Ed. Paoline Editoriale Libri, Milano,2016.
- GRASSI S., CAPANTINI L, GIOVANNINI D., RICCI L., "Un insegnamento incarnato. il contributo delle neuroscienze tra intersoggettività e forme vitali" in Neopsiche Rivista di psicologia e scienze umane n° 12 Ananke, Torino anno 2012, 182.

- GRASSI S., RICCI L., a cura di, *"Mentre cambi sono con te"*, Editorial Nazari, Granada, 2013.
- HANNAFORD C., *"Smart Moves, Why Learning is not all in your Head"*, Great Ocean Publishers 1995.
- HANNAFORD C., *"Awakening the chile heart: handbook for the global printing"*, Paperback – may 1, 2002, *"Risvegliare il cuore bambino"*, Terra Nuova Ed., 3a edizione, 2015.
- KNOWLES M., HOLTON III E.F., SWANSON R.A., *"The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development"*, Elsevier 1998 *"Quando l'adulto impara. Andragogia e sviluppo della persona"*, Franco Angeli, Milano, 1998.
- MASTROMARINO R., *"Un modello di Supervisione"*, in *Psicologia, Psicoterapia e Salute*. 13, 2, 2007.
- MAZZETTI M., *"Supervisione in Analisi Transazionale. Un modello operativo"*, in *Quaderni di Psicologia, Analisi Transazionale e Scienze Umane* n.42/2004, pagg 73-97, Milano, La Vita Felice.
- MONTESSORI M., *"Il segreto dell'infanzia"*, Garzanti, Milano, 2010
- PESENTI R., *"Spazio e identità: i messaggi copionali dei luoghi abitati dai bambini"*, in *Neopsiche -Rivista di Analisi Transazionale e Scienze Umane*, Numero Monografico, "A.T. e terapia dei bambini", n. 9, Ananke Editore, Torino, 2010.
- PROUST M., *"Le temps retrouvé "*, 1927, trad. it. *"Alla ricerca del tempo perduto VII, Il tempo ritrovato"*, Milano, Edizioni Mondadori, 2012.
- RICCI L., *"Il processo di modellizzazione tra trainer e trainees"* in www.counselingitalia.com, 2013
- SANTANDREA M.C., *"Le ragioni del corpo. Analisi delle connessioni tra apprendimento e movimento"*, Ed. Esculapio, Bologna, 1989.
- SIEGEL D.J., *Pocket guide to interpersonal neurobiology an integrative handbook of the mind*, Mind Your Brain, Inc, 2012 *Mappe per la mente. Guida alla neurobiologia interpersonale*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2014
- STERN D.N., *"Forms of vitality. Exploring dynamic experience in Psychology, the Arts, Psychotherapy and development"*, Oxford University Press 2010, trad.it. *"Le Forme vitali- l'esperienza dinamica in psicologia, nell'arte, in psicoterapia e nello sviluppo"*, Raffaello Cortina, Milano, 2011.
- STERN D.N., *"The present moment in psychotherapy and everyday life"*, W Norton & Co Inc, trad.it. *"Il momento presente. In psicoterapia e nella vita quotidiana"*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2005.
- STEWART J., JOINES V., *"TA Today"*, Lifespace Publishing, Nottingham, UK, and Chapel Hill, NC, USA, 1987, trad.it. *"L'analisi transazionale"*, Garzanti 1990
- TUDOR K., *"Transactional Analysis Supervision or Supervision analyzed transactionally?"* in *Transactional Analysis Journal* XXXII, 1, January 2002, trad.it. *"Supervisione analitico transazionale, o Supervisione analizzata transazionalmente?"*, in *Quaderni di Psicologia, Analisi Transazionale e Scienze Umane* n.42/2004, pagg 19-20, La Vita Felice, Milano.

VAN DER KOLK B., *"The body keeps the score"*, Penguin Random House Company 2014, trad.it. *"Il corpo accusa il colpo. Mente corpo e cervello nell'elaborazione delle memorie traumatiche"*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2015.

YALOM I.D., *"Staring at the Sun: Overcoming the Terror of Death"*, Jossey-Bass, San Francisco, CA 2008, trad.it. *"Fissando il sole"*, Neri Pozza Editore, Vicenza, 2017.