

L'importanza dell'immagine di gruppo nella formazione degli psicoterapeuti in Analisi Transazionale.

Dott Simonetta Spagnolo
Psicologa Psicoterapeuta CTA

Abstract

Il processo di formazione, per quanto riguarda il gruppo di terapia e quello d'apprendimento, è un'occasione per facilitare la promozione di quel potenziale riparativo insito in ciascun allievo.

Le relazioni che terapeuti in formazione instaurano con lo Staff, didatti e terapeuti, caratterizzate da quelle aspettative basate sulla "miscela di fantasie del Bambino e aspettative dell'Adulto" (Berne, 1963), non sono solo strumenti di crescita e di acquisizione d'autonomia, ma anche occasioni d'identificazione ed introiezione di modelli da riproporre nella pratica operativa.

Durante la formazione degli psicoterapeuti, il processo d'idealizzazione degli insegnanti, se non ben affrontato ed elaborato, può lasciare in ciascun allievo una tendenza a riproporsi come terapeuta "idealizzato", che mai può sbagliare, rischiando così di portare nel setting clinico parti di sé arcaiche, con ripercussioni anche gravi nel processo di cura.

Si ipotizza che le conseguenze possano diventare evidenti e complesse soprattutto quando i neo-terapeuti inizieranno a curare pazienti affetti da disturbi di personalità di tipo Borderline o Narcisistico.

Introduzione

La formazione per terapeuti Analitico Transazionali è una esperienza relazionale, all'interno della quale avvengono apprendimenti finalizzati al conseguimento di conoscenze e competenze professionali. Le dinamiche della relazione in questo particolare contesto assumono connotazioni specifiche che, dal mio punto di vista, possono essere oggetto di riflessione.

L'incontro fra il singolo allievo e il gruppo-scuola determina l'andamento dell'apprendimento e della formazione e quindi l'efficacia della Scuola stessa.

Gli allievi si avvicinano all'esperienza formativa con una serie di aspettative e motivazioni ad esercitare la professione di psicoterapeuta che influenzeranno poi l'andamento del setting formativo e terapeutico. Le modalità con le quali il contesto accoglierà e gestirà tali aspettative determineranno in buona parte il risultato della formazione. La scuola dovrebbe aiutare gli studenti nel raggiungimento di obiettivi d'apprendimento e personali, questi ultimi sono molto complessi da definire e non sempre nelle scuole sono esplicitati con chiarezza e unanimità. Possono essere semplicisticamente riassunti in: forza dell'Io, consapevolezza personale, capacità di accogliere sempre il dolore e la sofferenza di altri, empatia...etc.....

Nella realtà l'esperienza formativa, soprattutto se limitata ai canonici quattro anni, risulta a volte deficitaria e spesso crea altri problemi all'allievo stesso, sia nella vita personale che nella pratica terapeutica. Le difficoltà che le Istituzioni formative incontrano nel raggiungere le suddette finalità, nell'arco di un quadriennio, possono essere meglio affrontate attraverso una profonda riflessione su quali siano le dinamiche che entrano in gioco nel processo formativo, e quali variabili organizzative ne possono influenzare le direttrici.

Utilizzo la mia esperienza di allieva per proporre una riflessione sulla formazione nelle scuole di specializzazione per psicoterapeuti Analisti Transazionali.

Nella mia scuola, come suppongo anche in altre, nel corso degli anni si sono verificati molti conflitti all'interno dello Staff docente, con conseguenti processi di scissioni nei gruppi e con effetti dolorosi sulla *fiducia di base* mia e di altri allievi.

Gli accadimenti sono stati in seguito per me stimolo di riflessione.

Il nostro ruolo richiede di mettere in gioco la capacità di non fermarsi di fronte a situazioni anche disastrose, ma piuttosto di attivare uno spirito critico e un animo disponibile alla comprensione. Credo sia sempre possibile accogliere quelle esperienze dolorose - utilizzando tutte le conoscenze a nostra disposizione – analizzarle e comprenderle, con disponibilità emotiva, al fine di integrarle e cogliere insegnamenti, laddove gli errori e le sofferenze dell'animo umano hanno, purtroppo, preso il sopravvento. Ritengo che questo processo d'integrazione "*delle esperienze mancanti*" sia quello che, a nostra volta, possiamo e dobbiamo proporre ai nostri pazienti.

L'allievo

La scuola offre agli allievi sia un percorso di formazione, che avviene nei gruppi, che un percorso di terapia, in genere di gruppo, proposto da didatti terapeuti, che spesso sono anche docenti e rivestono più ruoli nell'organizzazione.

Ciascuno studente è coinvolto come alunno nei gruppi di formazione e come paziente-allievo nella terapia. Tale contesto multiplo, attiva, nella mia opinione, un *processo transferale* molto complesso: le relazioni con didatti terapeuti e terapeuti possono essere un'occasione per riprendere eventualmente quel compito interrotto di un processo evolutivo di adattamento ed attivare nuove esperienze di identificazione.

Gli allievi scelgono questa professione per varie motivazioni che possono essere riassunte, a grandi linee, in due categorie: l'una riguardante un pregresso processo d'identificazione con figure autorevoli positive (con il proprio essere stati presi in cura), l'altra relativa, invece, al desiderio inconsapevole di superare esperienze frustranti nell'essere stati presi in cura, che possono dar luogo

ad esigenze copionali di vario tipo come, per esempio, il bisogno coattivo di salvare o aiutare gli altri, o di differenziarsi da nuclei familiari patologici. (Novellino, 2010)

Ne deriva che ciascun allievo inizia l'esperienza formativa in Analisi Transazionale instaurando relazioni con didatti e terapeuti caratterizzate per un insieme di aspettative basate su una miscela di fantasie del Bambino e aspettative dell'Adulto (Berne, 1963).

Le attese dell'Adulto riguardano gli apprendimenti e le conoscenze insieme agli impegni e alle regole da rispettare (frequentazione delle lezioni, esami da sostenere...) e quindi quanto di esplicitabile in termini di percorso e di obiettivi; riguardano anche come l'allievo si immagina debba comportarsi un futuro terapeuta.

Le fantasie del Bambino sono riferibili al proprio copione personale: le esperienze antiche di essere presi in cura, accolti e considerati; queste entrano in gioco nella relazione formativa e vengono attualizzate nelle relazioni che ciascun allievo instaura con il gruppo scuola nel suo insieme.

L'allievo è così coinvolto in un processo di crescita che si muove su più fronti: **apprendimento e ricerca di sé, identificazione con didatti e terapeuti.**

La scuola diventa un gran contenitore nel quale ciascuno può immettere vissuti derivati dalla propria storia, fantasie di riparazione e di potere, che si intrecciano con conoscenze e informazioni sul modello analitico transazionale e sulla clinica in generale. Molti scelgono e si avvicinano all'Analisi Transazionale per l'enfasi che il modello dà all'Autonomia, ma spesso, durante la formazione, possono accadere *giochi psicologici* (Berne, 1964) che impediscono il raggiungimento dell'autonomia e, anzi, favoriscono un processo d'iperadattamento e di idealizzazione degli stessi insegnanti.

I didatti terapeuti e l'idealizzazione

Intorno alle figure dei leaders, dei responsabili della scuola e dei docenti si muovono importanti dinamiche proiettive e identificative. Fin dall'inizio dell'esperienza i didatti sono investiti di aspettative e cariche libidiche che si manifestano più o meno consapevolmente in preoccupazioni riguardo a come bisogna comportarsi e quali sono i modelli relazionali approvati dal contesto: *imago di gruppo*. L'evoluzione di questi rapporti significativi determina lo sviluppo e la crescita degli allievi.

Le relazioni formative si caratterizzano per quel "*particolare intreccio tra imitazione, identificazione e idealizzazione*", (Lampignano, 2002, pag.7) che promuove la formazione dell'identità professionale, e non può esulare da aspetti che riguardano lo sviluppo di un'identità

personale. Così come nella crescita del bambino, anche durante la formazione, il mondo interno degli allievi, attraverso le identificazioni con i maestri, si popola di personaggi, tanti quanti sono le persone affettivamente significative presenti nell'ambiente scolastico: *imago*.

Gli studenti subiscono un fascino nei confronti dei didatti terapeuti, investiti di cariche idealizzanti così potenti che per le quali si creano delle illusioni, per esempio quella che il terapeuta può capirlo meglio di quanto possa fare lui stesso. Ciò rende gli allievi vulnerabili, fragili e manipolabili; il contesto scuola, assumendo un significato psicologico molto importante, può lasciare segni evidenti, positivi o negativi, confermando o modificando ingiunzioni e spinte copionali.

Nella mia esperienza di allieva ho potuto verificare che le relazioni con tutto lo Staff dell'istituzione sono costellate di implicazioni ideo-affettive, e come queste implicazioni, se mal gestite, possono attivare reazioni difensive e contribuire alla creazione di un clima di diffidenza e conflitto. Purtroppo ho visto e vissuto situazioni nelle quali la fascinazione subita, la paura del giudizio, l'idealizzazione del ruolo sono stati elementi messi in gioco nelle pesanti dinamiche conflittuali intercorse nello Staff didattico.

Ho notato come, agli occhi di ciascuno studente, chi insegna possiede quelle qualità che lui stesso vorrebbe ottenere, doti salvifiche, che lo rendono speciale e particolarmente potente. Facilmente avviene un processo di **idealizzazione** degli insegnanti: l'identificazione con “oggetti” *perfetti* connota il percorso formativo, con il rischio che si crei una fantasia dicotomica, da una parte gli allievi **imperfetti**, e dall'altra coloro che insegnano e **possiedono qualità di perfezione**, raggiungibili solo con sforzi e fatiche, purtroppo molto simili a quelle spinte copionali che tutti noi abbiamo “*inciso*” nel nostro copione.

Ho verificato che, quando le problematiche dell'allievo riguardano proprio “*il come è stato preso*” in cura dai genitori, “*come è stato accolto*” nel gruppo familiare, si attivano in lui una serie di faticosi aggiustamenti finalizzati a sentirsi parte di quel gruppo e riconosciuto dal leader, limitandosi nel proprio pensare critico e bloccando quel naturale processo di differenziazione che dovrebbe invece essere favorito nei gruppi; si attiva e si energizza così un Bambino Adattato che ricerca conferme e passivamente aderisce ai modelli proposti dal leader.

E' noto che i ripetuti processi identificatori e imitativi, sono indispensabili per poter assimilare i concetti e la prassi terapeutica, con un rischio però che l'originalità dell'allievo sia scoraggiata dall'eccessiva idealizzazione e dal “*peso*” che hanno personalità e autorità degli insegnanti. Ma proprio la personalità, e la conseguente autorevolezza dei didatti, per la passione che caratterizza tali processi di identificazione e idealizzazione, dovrebbe essere occasione di crescita.

Nell'idealizzazione instaurata con i didatti terapeuti e i docenti, se il modello che si offre è **aperto e disponibile** per poter essere assimilato, è possibile per gli allievi, futuri terapeuti, individuarsi e ritrovare in loro stessi un armonioso stile personale. Se ciò non avviene, l'oggetto idealizzato non viene **né digerito, né metabolizzato** (è *“ingoiato intero”*, Balint, 1953, pag.60) e vi è il rischio di un'introduzione continuata e coercitiva dell'immagine idealizzata del didatta terapeuta, o docente della scuola. (Ferenzci, 1924)

Il contesto scuola

Ciascuna Scuola di specializzazione per terapeuti, in quanto organizzazione, è portatrice di una **Cultura di gruppo** che ne determina l'andamento anche in maniera non esplicita, attraverso vari elementi. La Cultura propria di ciascuna Scuola la possiamo intendere come *“un insieme di regole esplicite ed implicite, di modelli di comportamento, un insieme di valori e di significati condivisi che si pongono come matrici d'identificazione collettiva”* (Barnes, 1977).

Ogni scuola ha dei leaders carismatici ai quali la leadership fu riconosciuta prima che diventassero fondatori della scuola, noi abbiamo avuto Eric Berne che è riconosciuto da tutti come il leader indiscusso delle scuole; successivamente i seguaci si sono organizzati in una struttura sociale che trasmette inevitabilmente aspetti psicologici della personalità del leader.

I successivi leaders, che a volte si sono posti in maniera carismatica, cioè senza mettere in discussione e analizzare i pattern di comportamento accettati e condivisi dalla scuola, mentre, in altri casi, alcuni hanno creativamente sviluppato nuove teorie e tecniche ed hanno avviato scuole di pensiero e aperto Istituzioni scolastiche per preparare i futuri terapeuti AT. Ciascuna scuola ha uno o più leaders effettivi le cui competenze tecniche e gestionali sono riconosciute ufficialmente.

Le scuole hanno regole formali ed informali influenzate dall'ITAA e dall'EATA, (*canone*); tali regole, scritte e non scritte, determinano impegni e incarichi fra le persone.

Barnes (1977), suddivide la Cultura in tre elementi: la **struttura tradizionale** che modella l'**Etichetta** di gruppo, riguarda gli aspetti legati alla tradizione e ai modi corretti di comportarsi; la struttura **razionale** che modella la cultura **Tecnica**, si esprime nel come si analizza la realtà, come si risolve un problema e come determina competenze; la struttura **affettiva** che determina il **Carattere**, comprende aspetti emozionali e i bisogni arcaici di tutti gli appartenenti, si esprime nella vita sociale del gruppo, rendendolo più o meno attraente in modo istintivo per interni ed esterni; si diffonde non solo nei contesti istituzionali, setting di terapia e di formazione, ma anche negli spazi informali, negli incontri in piccoli gruppi.

La Cultura trasmette quindi modelli interni introiettati nel Genitore, ed esperienze arcaiche dei leaders, dei didatti responsabili, depositate nel Bambino, che richiedono una elaborazione e un'integrazione Adulta, sia nei docenti che negli allievi.

Nelle Scuole che presentano organizzazioni disfunzionali, si sviluppano Culture di gruppo difensive, alcuni tipi possibili sono:

la Cultura Autoritaria, o carismatica, per la quale l'appartenenza si basa su l'ammirazione incondizionata del o dei capi carismatici. L'allievo è concepito come incapace d'autodisciplina, e le dinamiche di gruppo sono considerate un errore e un problema. Sono gratificati i bisogni di dipendenza e di soddisfazione più primitiva, si valorizza uno stare insieme basato sull'obbedienza.

la Cultura Burocratica, si caratterizza per l'importanza delle regole: agli studenti è richiesto di aderire all'insieme di norme che regolano la vita dei gruppi e all'adempimento dei compiti, si dà molta importanza alle teorie, all'aspetto formale degli elaborati scritti e verbali a discapito della riflessione ed elaborazione dei contenuti. Si favorisce la repressione o l'evitamento delle difficoltà o problemi degli allievi.

la Cultura Paternalistica - Maternalistica, il valore fondamentale è l'appartenenza; l'organizzazione si presenta con due volti, da una parte la struttura formale con le attività di formazione e di terapia, regole e contenuti esplicitati, dall'altra è incentivato il rapporto affettivo, si offre protezione a piccoli gruppi, nascono facilmente intrighi, doppi giochi. In questo contesto "*il tradimento*" del gruppo comporta sanzioni drastiche ed esemplari.

Quando modelli interni del Genitore e funzioni arcaiche del Bambino non sono affrontati nel *qui ed ora* e non sono integrati nell'Adulto nascono Culture difensive che sviluppano inconsapevoli modalità evitanti, manipolative o conflittuali di gestire la complessità affettiva – emozionale, sia individuale che del sistema.

Organizzare una scuola per terapeuti non è solo utilizzare metodi e norme, ma è anche un sentire comune che muove dalle profonde viscere dei leaders.

Spesso la Cultura della Scuola assume una connotazione rassicurante, che tiene lontano il contatto con l'ansia, la sofferenza e la paura del cambiamento che la dimensione gruppo provoca.

Questo crea situazioni nelle quali alcune regole si danno per scontate, le scelte organizzative sono spesso effettuate in maniere implicite, poco discusse e non comunicate chiaramente; seguendo una strada già segnata, si elude il problema di quanto la Scuola stia effettivamente contribuendo a migliorare e a far crescere gli allievi.

Alcune questioni importanti nella gestione dei gruppi, determinate e, per un processo circolare di reciproco influenzamento, determinanti la Cultura riguardano due aspetti: 1) come sono gestiti, più o meno consapevolmente i bisogni e i desideri e le emozioni naturali e parassite del

Bambino, 2) quanto è valorizzato un pensiero critico e creativo in ciascun allievo, e quanto si favorisce un processo di differenziazione e individuazione nei diversi contesti formativi.

La Cultura definisce e regola la **strutturazione dei bisogni degli allievi**, quelli che risiedono nel Bambino, che non riguardano solo la gradevolezza dello stare insieme, ma soprattutto quelle aspettative consce e inconsce che ciascuno ha nel momento in cui inizia a frequentare l'Istituzione Scuola, le quali attingono dal copione di vita e comprendono anche il desiderio di migliorarsi e crescere. Cioè la Cultura influenza profondamente *“il come si sta insieme”*, cioè il valore che si dà alla ricerca di una modalità *intima ed autentica* di vita in comune, che, per quanto possa essere dolorosa e faticosa, favorisce l'identificazione con modelli di relazione e del *“prendersi cura”* costruttivi ed efficaci.

In alcuni casi la Scuola sceglie, più o meno consapevolmente (modalità difensive), di enfatizzare modi di *“stare insieme”* nei quali sono gratificati, negli allievi, i bisogni di dipendenza e viene dato scarso valore alle individualità, con richieste di iper-adattamento e iper-investimento (con iper-dettagliamento) sulla teoria a discapito dell'elaborazione di altri aspetti di contenuto, di tipo inconscio, copionale e di tipo relazionale.

Evidentemente in questi contesti possono prendere il sopravvento bisogni sostitutivi del Bambino Adattato e avvenire giochi lievi, o medi, e racket, che, se non analizzati, non permettono l'elaborazione dei conflitti risalenti al copione, cioè ai bisogni non soddisfatti e repressi, e alle relative convinzioni ed emozioni connesse.

Tutti noi sappiamo, che le storie di vita degli individui, dei gruppi e dei popoli sono connotate da relazioni sociali piene di manifestazioni irrazionali, di comportamenti contraddittori e a volte aberranti, di espressioni di dolore, di violenza, a volte di stupidità, di ricerca dell'assurdo, di paradossi, di passioni, di gelosia, elementi che contraddicono la pretesa di gestire in modo semplificatorio e razionale tale complessità.

Eppure le Culture difensive, che orientano le attività, schematizzando ed isolando, mettendo da parte vissuti emotivi, dinamiche transferali e controtransferali, *“creano l'illusione”* che tutto sia sotto controllo.

Con il rischio che si crei una situazione paradossale per la quale si insegnano agli allievi metodi di cura che riguardano proprio questo mondo delle emozioni (e delle relazioni) evitando di aiutare e sostenere gli stessi futuri terapeuti a contattare in loro stessi, riconoscere, analizzare ed integrare proprio tali vissuti.

Indipendentemente dal tipo specifico, ciascuna Cultura influenza le scelte organizzative dello Staff inerenti alle seguenti questioni:

- il tipo di psicoterapia personale che viene proposta all'allievo, e come è gestita la terapia

- come si gestiscono i problemi psicologici degli allievi
- come si valutano le competenze acquisite
- quanto e perché un allievo si considera idoneo a stipulare un contratto EATA con un supervisore
- come si organizza la supervisione
- le modalità d'insegnamento e di gestione dei gruppi
- le modalità di gestione del clima (le dinamiche, o i giochi, che possono avvenire fra e nei gruppi stessi)

La terapia

Una questione molto importante riguarda la terapia, che nelle scuole di Analisi Transazionale italiane è considerata parte integrante del percorso e solitamente viene affidata agli psicoterapeuti della scuola stessa. Ho personalmente sperimentato che le finalità della terapia didattica non risultano molto chiare, e/o chiaramente esplicitate ai gruppi di allievi, nel senso se essa debba limitarsi a dei contratti focali (*“ho questo problema”*), o ampliarsi a contratti di vera e propria analisi del copione.

Dal mio punto di vista la finalità primaria dovrebbe essere quella di stimolare consapevolezza; per essere un futuro terapeuta è indispensabile conoscersi e sapere quali sono le identificazioni che costituiscono la propria matrice affettiva; conoscere le proprie ingiunzioni e spinte, comprendere il proprio copione, individuare quali sono le capacità personali per trasformare la matrice; qual è il bagaglio emozionale, affettivo con cui si incontra il mondo, quali sono le modalità prevalenti di funzionamento psichico che si sono costituite come meccanismi di difesa; quali sono le strade percorribili per trasformarsi e cambiare.

Queste conoscenze affettive dovrebbero servire anche per capire le ragioni della scelta della professione e quanto la propria persona possa tollerare la sofferenza altrui per saperla trasformare creativamente. La situazione di terapia in quanto *“spazio”* di libertà, dovrebbe creare una situazione in cui l'allievo – paziente nell'incontro con il terapeuta e con il gruppo, possa fare esperienza di sensazioni, emozioni, sentimenti, ricordi, aspettative, che riguardano passato, presente e futuro.

La terapia che si fa durante il percorso di formazione contiene una contraddizione, che riguarda i complessi problemi che sono generati dalla posizione che lo studente si trova ad assumere nella relazione, essendo inevitabilmente presente secondo due differenti ruoli, allievo e paziente, non facilmente conciliabili (Lampagnano, 2002). Essa ha la funzione di far apprendere

esperienzialmente all'allievo, attraverso la sua terapia, come si fa analisi. Pertanto l'analizzando è lì non solo come "*paziente*", che vive i suoi sentimenti e le sue emozioni in quanto persona, ma come studente di fronte al terapeuta, che a volte è anche il suo docente, o addirittura il direttore della scuola. La sua inclinazione non è solo quella di ricevere un aiuto per far fronte a problematiche, ma è anche quella di apprendere, d'imparare quello che il suo insegnante, e la sua scuola di formazione, gli richiedono.

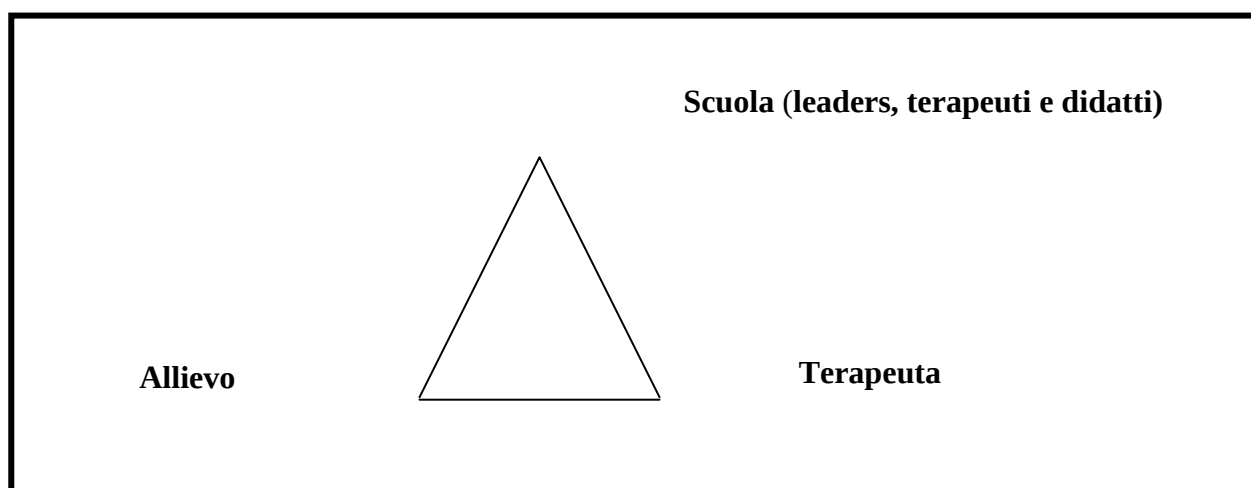
Pertanto nel percorso formativo esiste una duplicità: ciascuno è una persona con i suoi problemi, e un allievo che deve apprendere; specularmene il terapeuta è al contempo terapeuta e didatta nella scuola, e, probabilmente, deve, in alcune fasi del percorso formativo valutare il suo paziente, come allievo.

Già da molti anni viene segnalata la difficoltà di accordare insegnamento-apprendimento e terapia, indicando gli ostacoli nel conciliare le due cose. La partecipazione dell'allievo paziente alla terapia, con l'esigenza di risolvere problemi personali, si intreccia con la necessità di apprendere e con altre tendenze come la compiacenza, la sottomissione, la paura di non essere accolto nella scuola, di essere valutato negativamente.

Infatti, **la terapia didattica risente del problema inerente la valutazione**, e la posizione che la Scuola prende rispetto a questo. Se il terapeuta è anche il direttore, o un docente della scuola, inevitabilmente vi è il rischio che l'allievo si senta minacciato dal giudizio del terapeuta.

Aleggia quindi fra gli allievi la preoccupazione della valutazione, e questa apprensione, che non sempre è esplicitata, rimane ad un livello psicologico, rischiando di vanificare l'esperienza terapeutica.

Se consideriamo che la terapia didattica si articola in un **contratto a tre mani** fra terapeuta (English, 1975) allievo-paziente, Istituzione Scuola, possiamo immaginarlo come un triangolo ai cui vertici siano collocati:



Ciascuna persona si colloca in uno dei tre vertici, continuando ad interagire con gli altri due. La terapia è, più o meno consapevolmente, influenzata da queste relazioni multiple; ciò comporta che vi sia una chiara percezione del proprio contratto con le altre parti e che il livello psicologico venga comunque preso in considerazione, altrimenti vi è il rischio che esso prenda il sopravvento.

Nella realtà c'è il rischio che il triangolo Terapeuta - Scuola - Allievo sia caricato di un valore di giudizio, con preoccupazioni persecutorie, (*“Loro possono dirmi se sono OK, se posso ottenere il diploma etc...”*) o di eccessiva idealizzazione (*“Loro sono potenti e possono capire se sono in grado e se merito il diploma”*), anche da parte del terapeuta stesso che comunque si sente legato al suo contratto con l'organizzazione scuola e investito dalle aspettative dell'allievo, inficiando il significato e il senso stesso della terapia.

Così, nel corso degli anni della formazione, **sulla casella dell'imgo del leader vengono proiettati, dall'allievo, sentimenti di preoccupazione e timore di non essere giudicato all'altezza del compito.** Inevitabilmente si possono creare situazioni molto simili a quelle che i futuri terapeuti hanno vissuto nell'infanzia con i loro stessi genitori, come il sentirsi criticabile e non OK, il doversi sforzare per ottenere riconoscimenti etc... Può capitare che l'allievo tenti di captare, intuire, cogliere cosa è richiesto dal terapeuta e dal contesto scolastico per risultare idoneo e ottenere il diploma. La partecipazione alla terapia può essere in qualche modo falsificata da questa preoccupazione, limitando la possibilità di esprimere emozioni e stati d'animo *“non consentiti”*, con il rischio che si crei una situazione del tipo *“Come se...”*. (Novellino, Seminari IEB, 2011)

Il terapeuta ricopre frequentemente più ruoli nel triangolo dell'organizzazione: in questa confusività di ruoli rischia di perdere la neutralità sia riportando nel setting aspetti giudicanti e valutativi, che risultando eccessivamente protettivo nel contesto scolastico.

I gruppi e la formazione

Le questioni riguardanti il setting formativo sono quelli inerenti:

- il contratto di formazione
- la modalità di gestione del gruppo in apprendimento.

Per quanto riguarda il contratto di formazione, nella mia opinione, è necessario che vengano esplicitati e chiariti gli obiettivi e contratti d'apprendimento, fra la scuola, i docenti e gli allievi. Nel contratto devono essere discusse anche le modalità di valutazione dell'allievo, esplicitati i criteri d'ammissione all'esame per ottenere il diploma e il Certificato di Analista Transazionale, (CTA).

In un clima di chiarezza è possibile energizzare da subito l'Adulto di ciascun allievo, che può così attivare un processo di auto-valutazione sui risultati ottenuti e confrontarsi liberamente con i propri didatti. Quando, invece, la gestione degli obiettivi, compresa la valutazione, è confusa e tende a focalizzarsi sul calcolo degli apprendimenti teorici avvenuti, senza che siano chiari i criteri di valutazione della crescita personale e delle competenze di ruolo per poter accedere all'esame finale, si crea un clima di sfiducia e di scarsa partecipazione al cambiamento.

Si conferma così la posizione di potere dei didatti e responsabili, e una posizione di subalternità negli allievi. Eventuali difficoltà ad accedere alla prova finale d'esame accentuano il senso di inadeguatezza e di colpa, probabilmente già diffuso a causa delle modalità di gestione delle dinamiche nei gruppi.

Per quanto riguarda la gestione del gruppo d'apprendimento, bisogna tenere conto che la Cultura influenza non solo la scelta dei contenuti, ma anche il setting formativo nel quale si promuove tale apprendimento cioè *la cornice, il contenitore strutturale e temporale, che comprende anche il processo formativo e relazionale messo in atto e l'atteggiamento del formatore* (Avallone, 1989); il setting riguarda la modalità di conduzione del gruppo nel suo aspetto contrattuale e dinamico.

In alcune Scuole, dove predomina una Cultura difensiva, si propone un modello di tipo scolastico up-down, valorizzando un rapporto comunicativo ad una via, che scoraggia i contributi e le elaborazioni personali dei singoli allievi, si enfatizza un apprendimento di tipo cognitivo. Viene dato, invece, molto valore alla "*parola dei didatti*", i quali, sentendosi gli unici investiti di quel bagaglio culturale necessario ad esercitare il ruolo, "*spingono*" gli studenti a raggiungere un idealizzato perfezionismo di tipo tecnico e teorico.

Le richieste di adattamento che vengono fatte agli allievi riguardano certi tipi di modi di fare, pensare e sentire che mal si concordano con le finalità e gli obiettivi d'apprendimento, di trattamento e cura. (Barnes, 1977).

Le posizioni esistenziali rinforzate sono *IO + (didatta, terapeuta) Tu - (allievo); Noi + (Staff) Voi - (allievi)*; si manda un messaggio per il quale si presuppone che la posizione Okness (*Io +, Tu+; Voi+*) sia irraggiungibile, se non attraverso un iper-adattamento.

Nella mia opinione è invece basilare prevedere la "*costruzione*" di un setting nel quale si possa "*fare*" psicologia nel suo significato più profondo, vale a dire ricercare il senso, e le "*evocazioni interne*" suscitate dai temi trattati e dalle dinamiche evocate nel gruppo in apprendimento; affinché sia promosso questo tipo di riflessione è indispensabile che il docente, con tutto lo Staff formazione, assuma un atteggiamento senza censura e dia agli allievi il **permesso di**

potersi confrontare e di poter esprimere liberamente in aula i propri pensieri e le proprie sensazioni, facilitando così la sperimentazione e l'espressione creativa.

In questo contesto è dato il permesso di sperimentarsi anche attraverso “*gli errori*” dello stesso alunno, che può imparare anche da queste esperienze ed inoltre eventuali stati d'animo contraddittori, sentimenti di rabbia, o di dolore trovano qui uno spazio d'accoglienza, facilitando connessioni con vissuti personali.

L'immagine di gruppo

Berne (1963) afferma che *l'immagine di gruppo* da un punto di vista qualitativo è **storicamente determinata**: ogni esperienza di gruppo è filtrata dalle immagini che ci siamo costruiti nelle prime esperienze originarie, che influenzano l'immagine di sé e dell'altro, e del gruppo come insieme; ciascuno si rapporta al gruppo a partire da questa *immagine interna e privata*, e questo può produrre dinamiche psicologiche (*giochi*). Al contempo ciascuno si rapporta al gruppo con una componente emotiva profonda e può ripercorrere nel gruppo quel processo di diversificazione che ha attivato nel superamento della simbiosi materna e di individuazione dal proprio gruppo familiare. (Berne, 1963; Ranci, 1998)

Anche secondo Bion (1961) il gruppo, nelle sue fantasie, si avvicina molto alle fantasie primitive sul contenuto del corpo della madre; le difese reattive alla potenziale angoscia, che tipicamente scatena lo stare in gruppo, attualizzano meccanismi difensivi arcaici di regressione: proiezione, introiezione, scissione che danno luogo ad assunti di gruppo predominanti.

Sappiamo che tali meccanismi difensivi sono molto simili a quelli presenti nei disturbi di personalità Borderline e Narcisistica.

Ritengo che il gruppo di formazione, nelle sue manifestazioni cosce e inconscie, è un **laboratorio protetto**, dove le dinamiche che avvengono, diventano oggetto d'osservazione e analisi da parte del gruppo stesso, e quindi occasione d'apprendimento. Il gruppo diventa quindi una *palestra* dove è data la possibilità di attivare un processo personale di autoanalisi e di *cimentarsi* in quelle attività d'analisi dei processi comunicativi, considerandone anche gli aspetti difensivi d'identificazione, proiezione e scissione. Si favorisce il poter riconoscere, contenere ed elaborare vissuti difensivi anche spaventevoli, offrendo agli allievi la possibilità di utilizzare queste elaborazioni, successivamente nel trattamento di pazienti che presentano tali meccanismi difensivi.

Quando, invece, il setting formativo scoraggia tali elaborazioni, evitando di analizzare dinamiche e giochi, non si attrezzano gli studenti ad affrontare i vissuti personali che inevitabilmente entrano in gioco quando si è coinvolti in dinamiche di gruppo. Vi è il rischio che lo Staff docente, piuttosto che inviare messaggi di Permesso e Protezione, invii messaggi limitanti e

restrittivi che bloccano il processo d'autonomia: quali **Sii perfetto**, (*“Stai attento ai dettagli, stai attento alla forma, non conta quanto pensi, ma quanto aderisci alle nostre idee e presenti bene i tuoi lavori”*); **Sii forte**, (*“Non manifestare sentimenti dolorosi, stati d'animo contraddittori, non mostrare le tue debolezze”*), accompagnato da **“Non sbagliare”**, (*“Un bravo terapeuta è come noi, non sbaglia mai, non fa i conti con i propri sentimenti, non ha dubbi per questo è sano”*).

Inevitabilmente in questi casi si cristallizza quel processo d'idealizzazione e introiezione dei “maestri”, confermando la convinzione per la quale “essere bravi” significa avere molte conoscenze e saper usare bene le tecniche, eludendo la questione che riguarda la presa in carico delle dinamiche inconsce, a volte spaventevoli, spesso dolorose, contraddittorie, di fronte alle quali i pazienti ci pongono, che richiede, dal mio punto di visto, di aver precedentemente contattato ed elaborato i meccanismi difensivi personali e le decisioni copionali.

C'è il rischio che i giovani terapeuti concludano il percorso formativo con l'idea, più o meno esplicitata, che esista una netta demarcazione fra terapeuti e pazienti: i primi investiti d'immagini di potenza e forza, che mal si accordano con i sentimenti di fragilità e dolore sperimentabili nella realtà personale e professionale, gli altri, invece, investiti d'immagini di debolezza e inferiorità. Ne sono una chiara manifestazione quelle ricerche ossessive della diagnosi dei pazienti (secondo il DSM) che diventano una modalità difensiva, e poco empatica, di relazionarsi a loro.

In alcune scuole, è noto come siano intercorsi problemi e conflitti nello Staff docente, che, spesso, hanno coinvolto i gruppi di studenti; quando la divisione in gruppi e le conseguenti dinamiche scissorie e persecutorie hanno preso il sopravvento, gli allievi non sono stati messi in condizione di elaborare costruttivamente i loro vissuti e i loro meccanismi di difesa. E' mia ipotesi che in questi casi, oltre all'evidente danno in termini d'apprendimento, ne derivi una forte difficoltà per i neo terapeuti nel gestire disturbi di Personalità caratterizzati proprio da quegli stessi meccanismi di difesa primitivi (Disturbo Borderline e Narcisistico di Personalità).

Bibliografia

- Avallone F., (1989) *La formazione psicosociale. Metodologie e tecniche*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- Balint, M. (1953), *Formazione analitica e analisi didattica*, intervento al 180 Congresso di Psicoanalisi, Londra, 28 luglio 1953. Pubblicato in *International Journal Psychoanalyst*, 1954, 35; tr. It. *L'analisi didattica. Chi psicoanalizzerà gli psicoanalisti?* (a cura di G. Zucchini), Rimini: Guaraldi Editore, 1974.
- Barnes, G. (1977) *Transactional Analysis After Eric Berne*. New York: Harper's College Press.
- Berne, E. (1961). *Transactional analysis in psychotherapy. A systematic individual and social psychiatry*. New York: Grove Press (Tr. it. *Analisi transazionale e psicoterapia: un sistema di psichiatria sociale ed individuale*. Roma: Astrolabio, 1971).
- Berne, E. (1963). *The Structure and Dynamics of Organizations and Groups*. New York: Grove Press.
- Berne, E. (1966). *Principles of Group Treatment*. New York: Grove Press. (Tr. it.: *Principi di terapia di gruppo*. Roma: Astrolabio, 1986).
- Berne, E. (1964). *Games people play*. New York: Grove Press (Tr. it.: *A che gioco giochiamo*. Milano: Bompiani, 1967)
- Bion, W.R. (1961) *Experiences in Groups and other papers*. London: Tavistock publications Ltd.. (Tr. It.: *Esperienze nei gruppi*. Roma: Armando, 1983).
- English F. (1975) tr. It Contratti triangolari multipli, "Neopsiche" n.17-18, giu/dic. 1992; pag 22
- Ferenczi S (1924) tr. It. *Prospettive di sviluppo della psicoanalisi* Opere, vol. 3. Milano: Cortina, 1992
- Freud S. (1914) *Per la storia del movimento psicoanalitico*. In Opere di S. Freud, vol. 7, Torino, Boringhieri, 1977
- Freud, S. (1921). *Psicologia delle masse e analisi dell'Io*. In Opere di S. Freud, vol. 9, Torino, Boringhieri, 1977
- Lampignano A. (2002) *Condizione fetale e gestazione nella formazione psicoanalitica. Rivista italiana di Gruppoanalisi. Vol XVI, n.1, 2002*
- Novellino, M. (1991). *Psicologia clinica dell'Io*. Roma: Astrolabio.
- Novellino, M., (1998). *L'approccio clinico dell'analisi transazionale*. Milano: Franco Angeli.
- Novellino, M. (2004) *Psicoanalisi Transazionale. Manuale di psicodinamica relazionale per psicoterapeuti*. Milano: Franco Angeli

- Novellino, M. (2010) *Seminari clinici. La cassetta degli attrezzi dell'analista transazionale*. Milano: Franco Angeli.
- Novellino, M. (2011) Seminari IEB 2011
- Ranci, D. (1998) Gruppo, Individuo e Società: il contributo dell'Analisi Transazionale. *Quaderni di Psicologia, Analisi Transazionale e Scienze Umane*, n.23-1998.