

## LABORATORIO LEADERSHIP

Una tipologia di intervento per potenziare competenze di leadership nelle Organizzazioni

### **Abstract**

*L'articolo si occupa di un percorso di formazione chiamato "Laboratorio Leadership" (LL), che da alcuni anni conduco presso le mie Aziende clienti; si tratta di un percorso di formazione alla leadership, condotto tramite metodi didattici esperienziali. Con questo articolo voglio esplorare il contributo e il supporto che l'Analisi Transazione dà alla progettazione e conduzione di questa tipologia di intervento. Nel primo e nel secondo capitolo, appoggiandomi ad un caso, presento il paradigma formativo alla base del LL, e le connessioni con alcuni elementi teorici AT. Nel terzo capitolo presento il metodo didattico su cui il LL si fonda: l'autocaso; di esso presento il suo svolgersi in aula e il possibile utilizzo di categorie e strumenti analitico-transazionali.*

### **1. Quale leadership? Quali metodi didattici?**

Il Laboratorio Leadership si fonda su un paradigma formativo di cui è importante evidenziare due principi costituenti: il costrutto di leadership a cui fa riferimento e i metodi didattici a cui si appoggia per il suo funzionamento. Insieme questi due principi danno luogo ad un'idea di formazione, ad uno stile e una modalità di conduzione del processo formativo, a tipologie di obiettivi da perseguire. Per questo motivo può essere utile partire da due domande: cosa intendiamo quando parliamo di leadership? E ancora: su quali metodi didattici fa leva il LL? In sintesi: di cosa si occupa il LL? E poi: come se ne occupa?<sup>1</sup>

Il mio lavoro nelle Organizzazioni mi porta a dire che ogni percorso di formazione alla leadership porta con sé un insieme di concetti. Ogni formatore, nel formulare le proprie proposte, è orientato da uno o più modelli di leadership; i suoi committenti hanno spesso come punto di riferimento una loro idea di leadership, magari mutuata da loro precedenti esperienze formative; gli stessi partecipanti al percorso di formazione hanno in testa loro convinzioni, supportate in molti casi da anni di esperienze sul campo; sicuramente committenti e partecipanti sono portatori di una pratica di leadership innervata dalla cultura organizzativa dell'Organizzazione di appartenenza e, in molti casi, dalla cultura organizzativa delle Organizzazioni in cui hanno operato in precedenza.

Quando mi accingo a progettare un LL il primo obiettivo che mi pongo è quello di mettere in comunicazione queste idee, questi concetti, queste suggestioni, innescando un confronto tra di esse.

La letteratura sulla leadership nelle Organizzazioni ripercorre questa varietà e propone differenti modalità di combinazione tra i vari modelli esistenti. Tradizionalmente, la letteratura ha declinato il concetto di leadership enfatizzando una sua particolare dimensione; Massimo Reggiani (2004) ha chiamato questa dimensione "**leadership verso gli altri**", alludendo a quell'insieme di doti, di caratteristiche personali e di tecniche che si esercitano nella relazione con l'altro (dentro e fuori dall'Organizzazione). In questo caso il campo dove viene esercitata la leadership è quello delle relazioni interpersonali. Il leader è colui che sa gestire e orientare situazioni relazionali e che, a questo fine, attiva delle competenze. Uno dei modelli più usati per condurre percorsi di formazione alla leadership quando questo è il contesto di riferimento è il modello della leadership situazionale di Hersey e Blanchard (Hersey P., Blanchard K., 1977).

Ovviamente la realtà delle Organizzazioni, e con essa le concrete esperienze di formazione, ci insegnano che questa dimensione relazionale della leadership assume forme sempre diverse e

---

<sup>1</sup> Parlando di "paradigma formativo" intendo in questo articolo fare riferimento ad una serie di principi teorici di riferimento e ad un modello operativo di intervento che, insieme, rappresentano lo statuto epistemologico del Laboratorio Leadership.

nuove: un manager con i propri collaboratori, un buyer con i propri fornitori, un coach con il proprio coachee, un venditore con i propri clienti, un quadro intermedio con i propri capi, e tante altre forme di relazione su cui progettare e fare formazione. Una buona definizione di leadership che spesso utilizzo in aula e che mi sembra abbia il merito di integrare e riassumere tutte queste differenti relazioni in cui gli interlocutori possono esercitare leadership, mi sembra possa essere offerta dalla radice etimologica della stessa parola. La lingua inglese ci dice che leadership deriva dal verbo *to lead*, tradotto quasi sempre con i verbi italiani “guidare”, “condurre”. Leadership allora, usando la metafora del viaggio, può così essere definita. Ho leadership quando riesco a determinare con successo questa sequenza di azioni e relazioni:

- ❖ individuare una meta;
- ❖ scegliere una strada per arrivarci;
- ❖ definire il mezzo più idoneo per partire;
- ❖ partire;
- ❖ coinvolgere i miei interlocutori in ognuna di queste fasi;

Se passiamo al filtro delle categorie AT questo tentativo di definire cosa sia leadership, questo sforzo definitorio ci sembra decisamente insufficiente. Più in generale, negli ultimi 20 anni, la forza descrittiva delle categorie che abbiamo fino ad ora riassunto è sembrata insufficiente a tutti quegli approcci che la letteratura più recente definirebbe *empowerment oriented*<sup>2</sup>. Un insieme di spunti operativi e istanze teoriche ha così aggiunto un secondo livello di leadership a quello già esistente. Molti autori, con espressioni diverse, hanno voluto sottolineare l'importanza di una nuova dimensione di leadership, **“la leadership verso se stessi”**, ovvero l'insieme di quelle capacità che partendo da un lavoro di ascolto e conoscenza di sé permettono di definire risorse e vincoli per lo sviluppo del proprio agire professionale, sapendo quindi pianificare azioni che potenzino le risorse e superino i vincoli. Il campo in cui viene esercitata la leadership diviene la persona stessa e le sue caratteristiche personali e professionali. Il leader diventa colui che si fa carico di queste caratteristiche, ponendosi obiettivi di cambiamento e di potenziamento.

E' altresì vero che la formazione che tradizionalmente ha privilegiato la prima dimensione della leadership non ha annullato completamente questa seconda dimensione proposta. Implicitamente la formazione alla leadership ha spesso lavorato sul potenziamento personale, soprattutto quando in fase di microprogettazione la scelta cadeva su metodi didattici esperienziali. Intendiamoci, ogni pratica di formazione si fonda sulla convinzione che per poter esercitare leadership sono necessarie una serie di caratteristiche soggettive, ma è come se il governo di quelle caratteristiche fosse stato messo tra parentesi, come se fosse campo proprio di altre professioni, non della formazione. “Noi ti diamo la cassetta degli attrezzi, poi veditela tu...”, questo sembra essere il messaggio di fondo di quegli approcci formativi che si limitano alla prima delle due dimensioni di leadership descritte.

Il tentativo degli approcci formativi *empowerment oriented* è quello invece di tematizzare esplicitamente la seconda dimensione, mettendola in relazione con la prima, dichiarando esplicitamente che i cambiamenti ottenuti tramite pratiche formative possono essere incisivi e duraturi solo se vengono radicati dentro percorsi di leadership verso se stessi. E' a questo modello di leadership, se così posso dire, “integrato”, che fa riferimento il LL<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> Un'efficace rassegna di tali approcci è contenuta negli scritti di Claudia Piccardo (Piccardo, 1995).

<sup>3</sup> Alcuni, soprattutto tra i committenti, sottolineano, in proposito, il rischio di sconfinare nel campo della psicoterapia. “Non vorrà psicoanalizzare i nostri Manager?!” è una frase che mi sono sentito ripetere spesso. Grazie all'AT negli anni ho imparato a rispondere in tre modi. Da un lato preciso che le relazioni di leadership che i manager vivono sul lavoro sono relazioni anche di natura psicologica. Le persone nelle Organizzazioni lavorano mettendo in gioco anche la propria struttura psicologica, e nelle aule questa dimensione psicologica delle relazioni non è eliminabile, anzi, è alla base di tutte quelle esperienze che nelle aule stesse si vivono. In secondo luogo, dico a questi committenti che a tutelarci rispetto a questo sconfinamento sono gli obiettivi della nostra attività di formazione; il compito della formazione, dico loro, è di consentire e facilitare il cambiamento di un comportamento organizzativo e non, come invece fa la psicoterapia, quello di prendere in carico un disagio o una patologia. C'è poi, in terzo luogo, una dimensione etica del

Definito il costrutto di leadership a cui fare riferimento, il cosa del LL, è utile affrontare il tema della scelta dei metodi didattici su cui impostare il processo formativo, il come, appunto, del LL, il secondo pilastro del paradigma formativo a cui il LL fa riferimento. Quest'ultimo lavora prevalentemente all'interno di una logica formativa che possiamo definire elaborativa (Castagna 2003); l'impianto formativo prevede infatti che in primo piano ci siano i modelli di comportamento già posseduti dai partecipanti, i quali vengono rielaborati con l'obiettivo di attivare processi di miglioramento; è una logica, questa, che si contrappone ad una logica normativa, all'interno della quale vengono privilegiati modelli di comportamento preesistenti e proposti ai partecipanti in modo che essi possano farli propri. I comportamenti di leadership di cui stiamo parlando si prestano maggiormente, per la loro natura psicologica e relazionale complessa, ad essere potenziati attraverso una logica formativa elaborativa. Per questo motivo, il secondo concetto, dopo quello di leadership, che si candida a sostenere l'impianto metodologico del LL, è il concetto di **esperienza**. Quella che diventa la materia prima del LL è un'esperienza che, come diretta conseguenza del costrutto di leadership che ho descritto, vive su due livelli contemporaneamente: il livello delle esperienze relazionali e quello delle esperienze intrapsichiche. I metodi didattici che il LL adotta saranno quindi metodi didattici esperienziali, metodi, cioè, che mettono in primo piano i vissuti dei partecipanti e le loro modalità soggettive di interpretazione dei comportamenti. L'Associazione Italiana Formatori definisce esperienziali quei metodi "focalizzati sui processi del gruppo che apprende tramite la propria esperienza" (Aif, 1998). Massimo Bruscazioni (1997) per definire questi metodi ha utilizzato l'espressione "metodologie didattiche di ricerca d'aula", sottolineando, nell'esercizio di tali metodi, "l'utilizzo di tecniche simili o comunque ispirate alle metodologie di ricerca delle scienze umane". Altri autori, tra cui Maurizio Castagna, hanno invece parlato di "metodologie attive", alludendo al ruolo che il partecipante assume nel processo sotteso a tali metodi (Castagna, 1991). Tutti, nel definire questi metodi, hanno sottolineato il debito nei confronti dell'approccio, di matrice anglosassone, dell'*action learning* (letteralmente: apprendimento dall'azione). Uscendo dalle definizioni teoriche si potrebbe dire che i metodi didattici esperienziali hanno come obiettivo quello di "sviluppare le competenze delle persone, partendo dalle persone e non dalle competenze"<sup>4</sup>. E' facendo riferimento a questo principio che ho prodotto una mia definizione di metodi didattici esperienziali:

*“Un metodo didattico esperienziale consiste in un dispositivo che permette, tramite un'esperienza ancorata al qui ed ora di un gruppo, di risignificare le esperienze passate aprendo spazi di possibilità per esperienze future”.*

Parliamo quindi di un *metodo*, perché nel suo dispiegarsi è sostenuto da una struttura, da un dispositivo appunto, da obiettivi, strumenti e metodologie di lavoro precise e riproducibili in situazioni formative differenti. Si tratta poi di un metodo *didattico* perché è un dispositivo che aderisce alla vita di un gruppo di apprendimento, di un gruppo che ha come atto fondativo un contratto di apprendimento. Ed è, infine, un metodo didattico *esperienziale*, nel senso che il gruppo è il luogo dove si danno esperienze tramite le quali ogni partecipante può portare e rielaborare i propri vissuti passati, risignificandoli e attribuendo loro un nuovo senso; il gruppo è anche il luogo

---

lavoro di formazione; rassicuro i miei interlocutori dicendo loro che in aula si lavorerà solo per gli obiettivi, sui contenuti e con le modalità che verranno prima concordate (con loro e con i partecipanti stessi); li rassicuro precisando che le modalità di lavoro che proporrò e il clima che mi impegnerò a promuovere saranno in primo luogo rispettosi delle singole volontà e capacità di mettersi in gioco. Riassumendo, cerco di comunicare ai committenti che esprimono questo dubbio, che la loro è una preoccupazione seria e motivata, che lo specifico di un'attività di formazione alla leadership che sia al tempo stesso formazione alla leadership verso se stessi e formazione alla leadership verso gli altri, senza appropriarsi indebitamente degli obiettivi e delle pratiche della psicoterapia, consiste proprio nella compresenza di questi tre elementi: consapevolezza della natura psicologica dei comportamenti di leadership, contrattualità rispetto agli obiettivi della formazione, dimensione etica del lavoro di formazione.

<sup>4</sup> Devo questa espressione ad un documento di lavoro condiviso con Marco Poggi.

dove ogni singolo partecipante può sperimentare la possibilità di nuove esperienze future, progettandone l'attuazione all'interno del proprio percorso di sviluppo professionale. Compito del conduttore, con l'aiuto del gruppo stesso, è quello di tracciare una linea unificante tra queste differenti temporalità, una linea sentita dal partecipante come coerente con i propri vissuti e come generatrice di nuove possibilità di azione. L'esperienza di cui si parla è quindi un'esperienza che, oltre che interrogare l'individuo dal punto di vista dei suoi vissuti interni e dal punto di vista dei propri vissuti relazionali, è anche temporalmente situata; c'è un'esperienza presente, immanente alla vita del gruppo d'apprendimento, in cui si innestano le dimensioni dell'esperienza passata e dell'esperienza futura.

E' questo concetto di esperienza e questa concezione di metodi didattici esperienziali che danno corpo al secondo dei principi del paradigma formativo alla base del LL.

## **2. Il contributo dell'AT**

Definiti i due pilastri del Laboratorio Leadership, la sua tematica di apprendimento e il suo motore processuale, è il momento di un'altra domanda: perché durante il LL utilizzare l'AT? Perché l'AT e non altri approcci? Propongo di seguito alcuni presupposti teorici che sostanziano e sostengono questa scelta, che spingono il formatore a fare proprio il connubio tra il paradigma formativo descritto e l'impianto teorico analitico-transazionale. Faccio questo a partire da un caso raccolto in aula in un recente LL.

In un gruppo di quadri di un'azienda della Grande Distribuzione Organizzata c'è Fabio, 42 anni, Responsabile acquisti, in posizione da tre anni e a capo di un ufficio composto da cinque persone. Stiamo lavorando in sottogruppi con l'obiettivo specifico di raccontare casi di successo e insuccesso nelle relazioni di delega con i collaboratori, per poi portarne uno in plenaria; ai membri dei sottogruppi chiedo di creare, attraverso l'attivazione del Genitore Affettivo, un clima tale per cui ciascuno possa aprirsi il più possibile; chiedo anche loro di conoscere al meglio, attivando l'Adulto, l'esperienza del collega; chiedo invece di astenersi dal proporre opzioni per gestire il caso, e soprattutto di non attivare il Genitore Normativo nei confronti del proponente il caso.

Di seguito propongo la registrazione di una fase di lavoro in cui Fabio prende la parola.

*Fabio - "Il mio Capo mi rimprovera sempre di essere eccessivamente accentratore nei confronti dei miei collaboratori. Io riconosco di avere la tendenza a delegare poco, però in alcuni casi è più forte di me, è una questione proprio di fiducia, non voglio dipendere dalle loro capacità e dalla loro voglia del momento; a volte mi dico che chi ha inventato il detto 'chi fa da sé fa per tre' aveva veramente visto giusto, sicuramente aveva visto giusto se parliamo di 4 dei miei 5 collaboratori. Cerco sempre di decidere una delega, poi facendo due conti, immaginandomi le conseguenze, finisce sempre che torno in ufficio e me ne occupo io".*

*Francesca - "Quali sono i casi in cui fai più fatica a delegare?"*

*Fabio - "Non c'è un caso specifico. In generale penso che loro devono dimostrare di essere autonomi prima di meritarsi la mia fiducia. Soprattutto se metto sul piatto della bilancia tutti gli sforzi che faccio per addestrarli alle nuove procedure e agli standard aziendali, mi viene da dire che non ne vale proprio la pena".*

*Luca - "Cosa non ne vale la pena?"*

*Fabio - "Che io deleghi loro certe attività. Qualche mese fa ho lasciato che Sergio gestisse un nuovo fornitore, dopo averlo messo nelle condizioni di poter gestire la negoziazione: un disastro! Il fornitore ci ha incastrati in condizioni assurde e ci ha proposto un pre-contratto inaccettabile. In quel caso ho avuto proprio la sensazione di perdere il controllo della situazione".*

*Alfredo - "Eh, ti capisco Fabio, queste cose succedono anche da noi"*

*Fabio - "Il punto è che poi non sono riuscito a dire nulla a Sergio, cioè ho preso in mano io la cosa e con lui neanche una parola"*

*Davide - "Ma ci sono dei vantaggi che pensi potresti ottenere se delegassi di più?"*

*Fabio – “Sì, certo, Davide, me lo immagino, più tempo per me, più motivazione da parte loro, da parte di alcuni almeno, le solite cose che si dicono in teoria; in pratica però sono più i danni a cui devo porre rimedio che i vantaggi che riesco a ottenere. E poi non voglio nemmeno esporre loro a dei fallimenti che li potrebbero ulteriormente demotivare.”*

*Antonella - “E loro? Cosa pensano i tuoi collaboratori di questa tua modalità di gestire il lavoro?”*

*Fabio – “Alcuni se ne fregano. Forse gli va anche bene così, altri invece se la prendono anche se non osano dire niente e sono quelli che mi fanno più arrabbiare, vorrei che almeno si facessero carico della cosa, non so, che mi facessero una proposta, invece zero, il silenzio assoluto. Io capisco che non è nemmeno colpa loro, nessuno di noi, né io né loro, ha in realtà tempo per impostare un piano di sviluppo personalizzato, però poi il mio Direttore insiste sempre sullo stesso punto”*

*Costanza: “Quando sei in ufficio e hai finito di lavorare sul problema che hai deciso di non delegare, come ti senti?”*

*Fabio – “Eh, bella domanda, nella migliore delle ipotesi arrabbiato, perché le cose si ripetono sempre nello stesso modo, nei giorni in cui sono carico di lavoro e si preannuncia la serata in ufficio mi sento praticamente, non so, frustrato”.*

Questo un caso su cui il LL può iniziare a lavorare. Fabio condivide, nel suo sottogruppo, un'esperienza fatta di relazioni ma anche di un ricco dialogo interno. Fabio pone un problema di leadership verso gli altri ma anche di leadership verso se stesso, racconta il suo recente passato, si mette in gioco nel presente e così facendo apre una finestra sul suo futuro prossimo; un caso, quindi, coerente con il paradigma formativo che ho appena descritto. In che modo l'AT può aiutare questo paradigma nel suo predisporre un lavoro di aiuto per Fabio?

### **2.1 Un impianto teorico orientato all'individuo e alle relazioni tra individui**

Una prima osservazione che dà senso e forza all'utilizzo dell'AT in una simile situazione, riguarda una caratteristica specifica dell'AT; essa è contemporaneamente una teoria della personalità e una teoria della comunicazione; tramite essa la formazione può mettere al centro delle sue attività tanto le esperienze intrapsichiche dei partecipanti, quanto le loro esperienze interpersonali. Questo dimostra come, tramite le categorie analitico-transazionali, sia possibile indagare tanto la dimensione della leadership verso gli altri quanto quella della leadership verso se stessi. Permettendo l'integrazione di questi due dimensioni di leadership, l'AT ci propone anche un concetto di esperienza arricchito; il mondo dell'esperienza, seguendo l'AT, è infatti un mondo dove hanno piena cittadinanza sia le esperienze interne al soggetto, il suo dialogo interno e le sue dinamiche intrapsichiche, sia il suo vissuto relazionale e intersoggettivo; in questo modo anche i metodi didattici esperienziali divengono, nelle mani del gruppo in apprendimento, uno strumento che mette nelle condizioni di percorrere entrambe le dimensioni dell'esperienza.

Nel caso specifico proposto, grazie all'AT ho potuto ipotizzare che le transazioni prevalenti tra Fabio e i suoi collaboratori fossero transazioni che vedevano prevalentemente coinvolto il Bambino Adatto negativo. Ho potuto anche ipotizzare che a livello cognitivo Fabio ha sedimentato slogan genitoriali del tipo “chi fa da sé fa per tre”, oppure “fidarsi è bene, ma non fidarsi è meglio”. L'ipotesi da me formulata è che slogan di questo tipo si collocano nel campo del pregiudizio e, quindi, nel campo di una contaminazione del Genitore. Emerge anche la possibilità che questi slogan genitoriali siano figli di una generalizzazione che Fabio stesso ha operato a seguito di un'esperienza negativa con un proprio collaboratore (la delega a Sergio), generalizzazione che lo ha portato a sposare il pensiero per cui delegare sia inutile e/o pericoloso. Marco si fa portatore anche di un altro tipo di difficoltà; non delega, dice, perché un processo di delega gli suscita una “sensazione di perdere il controllo della situazione”. Ad un pregiudizio si affianca, quindi, un'illusione del Bambino, costituendo, quindi, una doppia contaminazione, a cui si aggiungono rabbia e frustrazione che Fabio prova di fronte a queste situazioni ripetitive.

In questo come in altri casi la doppia valenza teorica e metodologica dell'AT, il suo essere al tempo stesso teoria del soggetto e del suo relazionarsi al mondo, rappresenta quindi un valido supporto per l'ambizione del LL: gestire la dimensione della leadership dei partecipanti e, più in generale, la dimensione dell'esperienza dei partecipanti, in maniera duplice e integrata.

Non solo; grazie all'AT è possibile anche tematizzare il rapporto tra queste due dimensioni dell'esperienza di leadership. Non esiste infatti un prima e un dopo, né logico né cronologico, tra la dimensione del soggetto e la dimensione del suo relazionarsi al mondo. La teoria analitico-transazionale ci dice che il formarsi delle identità individuali è un processo fondato relazionalmente e che, allo stesso modo, il darsi di esperienze relazionali può contribuire a determinare eventi riparativi. Allo stesso modo, in aula, non esiste una primazia tra le due dimensioni di leadership e di esperienza che fondano il LL; il soggetto è immerso in un *continuum* esperienziale, intrapsichico e relazionale, che ne qualifica l'identità e l'agire; il principio che determina il rapporto tra le due dimensioni è un principio di reciprocità, di influenza reciproca. Sta al formatore dare priorità ad una delle due dimensioni dell'esperienza in relazione alla direzione di lavoro che in quella specifica fase si sta perseguendo e in relazione alla fase che il gruppo sta attraversando nella sua evoluzione.

Nello specifico, è attraverso il modello degli stati dell'Io che l'AT riesce a ricollocare sotto questa nuova luce i concetti di leadership e di esperienza. Berne definisce uno stato dell'Io come un insieme di comportamenti, pensieri ed emozioni tra loro collegati. Questa definizione ci rimanda subito ad una questione teorica fondamentale. Secondo l'AT, infatti, l'esperienza delle persone è costituita da tre dimensioni: i comportamenti, cioè il livello dell'agito, i pensieri, quindi il livello del pensato, e le emozioni, vale a dire il livello del sentito; i tre livelli si condizionano e rinforzano tra loro. Questa è la struttura che fonda il soggetto nel suo relazionarsi al mondo, è la struttura che permette al formatore e ai gruppi in formazione di aprirsi ad un nuovo concetto di leadership, dove l'esigenza di condurre e guidare, il *to lead*, si esplica attraverso un doppio movimento, verso gli altri e verso se stessi, dove la dimensione del soggetto e la dimensione del suo relazionarsi all'altro rappresentano un unico territorio di conoscenza e di azione. L'AT ci propone quindi un'idea di individuo costantemente in relazione; il modello degli stati dell'Io (e tutti i concetti su di esso costruiti) permette di indagare questa relazione, in maniera duplice: da un lato il dialogo tra gli stati dell'Io di due persone, dall'altro, e contemporaneamente, il dialogo tra gli stati dell'Io di un unico soggetto. Con Fabio, sulla scorta dell'ipotesi di contaminazione formulata, è stato quindi utile indagare il legame tra questo doppio livello: quali emozioni e quali pensieri di Fabio (in particolare quali pensieri e quali emozioni del Genitore e del Bambino) limitano, anziché valorizzarle ed integrarle, le potenzialità del suo Adulto, innescando invece un comportamento adattato e passivo?

Con questo bagaglio di categorie, l'AT, oltre che aiutarci a ridefinire il concetto di leadership alla base del nostro lavoro, ci permette di non banalizzare l'adesione a metodi didattici esperienziali. In aula agiamo infatti metodi esperienziali non quando trattiamo cose successe a qualche partecipante nella propria realtà lavorativa, ma quando trattiamo questi casi a partire dai comportamenti, dai pensieri e dalle emozioni che il portatore del caso ha agito, pensato e sentito in quella situazione, sia nella relazione con l'altro sia nella relazione con se stesso. Aderendo a questo concetto tripartito di esperienza risulta allora evidente come il LL, e con esso il paradigma formativo precedentemente descritto, trovino nell'AT un interlocutore privilegiato; questo connubio permette al lavoro formativo di darsi un duplice obiettivo: innescare consapevolezza sulle dinamiche interne ai partecipanti e, contemporaneamente, sviluppare competenze relazionali per la gestione di situazioni dove lo scambio comunicativo rappresenta il territorio di azione.

## 2.2 Un impianto teorico orientato al cambiamento

Il secondo motivo che legittima l'uso dell'AT nella conduzione del LL consiste nel fatto che l'AT condivide con il paradigma formativo alla base del LL l'ambizione al cambiamento. I Quadri e i Manager che vengono in aula spesso ci arrivano portando con sé voglia di cambiare o resistenze al cambiamento. Quando il contratto, con i propri Capi, con l'Azienda e con il formatore, è stato fatto a partire dall'Adulto, portano con sé la consapevolezza dell'utilità di un possibile cambiamento e la

consapevolezza delle difficoltà che in questo percorso possono concretizzarsi (“...mi accorgo che il mio Direttore ha su di me un effetto che non mi piace; quando nelle riunioni c’è lui io finisco per tacere, per dargli ragione. In quei momenti non mi piaccio proprio...”). Quando ci arrivano senza che un’esperienza contrattuale li abbia coinvolti spesso è il Bambino Adattato negativo a prevalere, con tutti i dubbi e le paure conseguenti (“Ok, il mio impegno non mancherà, ma non credo che un Corso possa cambiare le cose”). In ogni caso il tema di fondo è sempre il cambiamento e le sue condizioni di possibilità<sup>5</sup>. Per questo motivo, dopo il racconto di Fabio, ho lavorato con lui, per definire un obiettivo di cambiamento.

*Giacomo – “Fabio, ho la sensazione che questa situazione non ti lasci molto contento, è così?”*

*Fabio – “Assolutamente no, mi sembra che siamo tutti scontenti, io che sono carico di lavoro in maniera assurda, i miei che sono sempre più isolati, e il mio Direttore che dice che devo risolvere la situazione”*

*Giacomo – “Su quale relazione pensi sia più utile per te concentrarti ora, su quella con il tuo Direttore o su quella con i tuoi collaboratori?”*

*Fabio – “Beh, direi con il mio gruppo, il problema parte da lì”*

*Giacomo – “Con qualcuno in particolare?”*

*Fabio – “Sergio è il caso direi più ostico – sorride – lui è anche la persona da più tempo in Azienda, quindi in teoria è quello con cui potrei delegare di più, ma al tempo stesso è quello con cui mi viene più difficile”.*

*Laura – “Sarebbe utile anche a me, anch’io ho un problema simile con uno dei miei”*

*Giacomo – “Bene. Fabio, ti chiedo, cosa vorresti che succedesse di diverso con Sergio, rispetto a quello che succede ora?”*

*Fabio – “Vorrei che lui fosse più ricettivo rispetto alle mie indicazioni, e quindi, di conseguenza, più autonomo”*

*Giacomo – “Più ricettivo e più autonomo. Quale pensi possa essere il tuo comportamento ideale che possa aiutare Sergio ad essere più ricettivo e quindi più autonomo?”*

*Fabio – “Vorrei essere lucido e pronto per fargli notare ogni volta le cose che non funzionano, non come la volta che vi ho raccontato, lì mi sono fatto carico io del fornitore ed è finita lì”*

*Giacomo – “Mettiamo che tu fossi riuscito a essere lucido e pronto nel fare notare a Sergio come era andata la negoziazione con il fornitore, quale vantaggio avresti ottenuto?”*

*Fabio – “ Beh, avrei sollevato il problema, forse qualcosa di buono ne sarebbe uscito, e credo che forse dopo sarei stato meno incazzato”*

*Giacomo – “Saresti stato meno incazzato, possibile sì, è cosa ne sarebbe uscito di buono?”*

*Fabio – “Avremmo potuto valorizzare l’esperienza, lui avrebbe saputo cosa io mi aspetto da lui con quei tipi di fornitori e io avrei evitato di essere da capo la volta dopo”*

*Giacomo – “Bene Fabio, vogliamo lavorare su questo, sulla possibilità che tu intervenga con prontezza esplicitando i problemi quando un tuo collaboratore non funziona?”*

*Fabio – “Sì penso che sia la questione su cui lavorare”*

*Giacomo – “In modo che tu ti senta meno arrabbiato dopo e in modo che tu riesca ad aumentare l’autonomia di Sergio”*

*Fabio – “Sì. E per ridurre anche le mie ore di lavoro, perché no!”*

*Giacomo - “Certo, anche per questo. E chiaro per tutti l’obiettivo?”*

*Il gruppo – “Sì è chiaro”*

*Giacomo – “Per chi, come te Laura, intravede nel racconto di Fabio un caso simile ad una sua esperienza e, soprattutto, vede nell’obiettivo che ci siamo dati un qualcosa che lo riguarda, bene,*

---

<sup>5</sup> Gli obiettivi della formazione sono sempre obiettivi di cambiamento, lo sono a prescindere dal modello di leadership e dai metodi didattici a cui fanno riferimento; lo sono proprio perché, come insegnano le buone prassi di progettazione formativa, devono essere misurabili, devono cioè contenere già nella loro enunciazione il criterio di misurazione attraverso il quale si può accertare che il cambiamento sia effettivamente avvenuto.

*penso che possiate avere un ruolo duplice; potete aiutare Fabio a trovare opzioni utili per lui, e potete, dopo, con calma, trovare dal nostro lavoro un qualcosa che possa essere utile anche per voi”.*

Il LL, a partire dal contratto iniziale con il committente e poi con il gruppo, passando dalle definizioni dei singoli obiettivi, fino ad arrivare alla valutazione finale dei risultati, è un percorso fondato sulla necessità di tematizzare la questione del cambiamento. Per questo fa riferimento, come abbiamo visto, ad un concetto di esperienza definito temporalmente. L’esperienza è la materia prima del LL ma lo è in una prospettiva temporale; ritornando alla definizione proposta nel primo capitolo, il LL utilizza dispositivi “che permettono, tramite un’esperienza ancorata al qui ed ora di un gruppo, di risignificare le esperienze passate aprendo spazi di possibilità per esperienze future”. Emerge una visione dinamica dell’esperienza dei partecipanti, necessaria per innescare processi di cambiamento. L’apertura all’esperienza passata consente un doppio movimento: alimentare la vita del gruppo attraverso le storie personali e professionali dei partecipanti e, contemporaneamente, radicare quest’ultime, nei vissuti del gruppo stesso. L’apertura al futuro permette di arricchire la dimensione laboratoriale del lavoro di gruppo, può dare forza alla progettazione di interventi da realizzare il giorno dopo, ritornando nel proprio luogo di lavoro. Nella dimensione temporale presente il gruppo si configura quindi come una “palestra di intersoggettività”, in cui il singolo partecipante può specchiarsi rispetto ai suoi comportamenti, ai suoi pensieri e alle sue emozioni, può esplicitarli e può progettare nuove modalità di azione e di relazione; sono quindi presenti nel gruppo diverse realtà temporali, che si nutrono reciprocamente, trasformandosi e contribuendo, a seguito di tale trasformazione, alla ridefinizione dell’identità professionale del singolo partecipante; questa temporalità diffusa non può quindi essere rappresentata da una linea retta ma, piuttosto da una spirale; “la figura della spirale che ruota intorno ad un asse ci consente infatti di sintetizzare la pluralità di dimensioni e di movimenti che costituiscono la nostra esperienza temporale nel gruppo” (Corbella 2003). Si va quindi avanti ma con l’opportunità di tornare allo stesso punto relativamente alla distanza dall’asse, anche se su piani diversi, essendo disponibili nel gruppo, e per ogni partecipante, livelli multipli di realtà temporale. Il gruppo diventa così il luogo del possibile cambiamento, il luogo dove il singolo può riconoscere i propri vissuti, quello intrapsichico e quello interpersonale, distinguendoli; è in questa opera di distinzione che si crea infatti lo spazio della consapevolezza; nel gruppo, infatti, le esperienze passate dei partecipanti possono diventare pensieri e così il singolo partecipante può diventarne consapevole. In questo senso il gruppo, rispetto ai comportamenti di leadership, può essere un’esperienza correttiva e riparativa. Così, per Fabio, si passa dal racconto di un’esperienza alla definizione di un obiettivo di cambiamento, per poi passare alla creazione delle condizioni del cambiamento. E’ in questo transito che Fabio può darsi consapevolezza e quindi predisporre al cambiamento.

In altre parole, per il LL porsi la questione di una duplice dimensione esperienziale, e collocarla dentro una temporalità decentrata, significa porre la questione del cambiamento. E quindi, ancora: perché l’AT e non altri approcci?

In prima istanza tutti gli strumenti di lavoro di matrice AT, a partire dal contratto, permettono di dare metodo e sostanza a questa aspirazione al cambiamento. Con il paradigma formativo descritto l’AT condivide l’obiettivo di occuparsi contemporaneamente sia delle condizioni soggettive del cambiamento che di quelle intersoggettive. Insomma, per l’AT il cambiamento è sì un atto soggettivo, ma vive dentro una relazione.

Più in generale ogni modello, ogni concetto, ogni strumento che l’AT ci propone è intimamente connesso con il senso della parola cambiamento. La definizione stessa che dell’AT dà l’Associazione Internazionale di Analisi Transazionale, da questo punto di vista è emblematica; dice l’ITAA: “L’Analisi Transazionale è una teoria della personalità e una psicoterapia sistematica ai fini della crescita e del cambiamento”. Nonostante questa definizione sembri ignorare tutte le applicazioni non strettamente psicoterapeutiche dell’AT, il suo significato penso possa essere opportunamente esteso anche al campo dell’intervento dentro Organizzazioni e gruppi. Molti autori



di AT, indagando la questione del cambiamento e portandola ben al di fuori dei confini della pratica psicoterapeutica, hanno utilizzato un altro concetto, il concetto di “autonomia”, che del cambiamento sembra costituire quasi una precondizione. Dicono James e Jongeward in “Nati per Vincere”: “La conquista dell’autonomia è lo scopo fondamentale dell’analisi transazionale. Essere autonomi significa essere in grado di governare se stessi e di determinare il proprio destino; essere in grado di assumersi le responsabilità delle proprie azioni e dei propri sentimenti e di abbandonare i modelli di comportamento ingiustificati e non adatti al *qui e ora*” (James e Jongeward, 1971). Lo stesso Berne tematizza la questione dell’autonomia e sostiene che “l’autonomia si conquista quando si liberano e si recuperano tre capacità: consapevolezza, spontaneità e intimità (Berne, 1964). Mi piace qui descrivere queste tre capacità come tre competenze di leadership associate alle due dimensioni di leadership da cui siamo partiti, tre competenze, cioè, indispensabili per poter condurre se stessi e le proprie relazioni lavorative verso il cambiamento, per essere, in sostanza, leader.

Per Berne consapevolezza significa sapere cosa sta accadendo ora, qual’è la realtà che sto vivendo, senza doverla per forza interpretare con quegli automatismi, con quei pregiudizi deformanti che la mia storia personale mi ha portato a costruire. Consapevolezza, quindi, di quello che succede e delle effettive poste in gioco delle mie azioni. Spontaneità ha a che fare invece con la possibilità di poter scegliere tra l’intera gamma di pensieri, comportamenti ed emozioni del Genitore, dell’Adulto e del Bambino. Come ogni scelta, anche questa porta con sé la libertà del poter scegliere e la responsabilità della scelta. Una persona autonoma, nell’essere spontanea, è quindi anche libera e responsabile, ma l’esercizio di questa libertà e l’assunzione di questa responsabilità è come se fossero protette dalla consapevolezza raggiunta, dalla conoscenza dei suoi vissuti ancorata al *qui e ora*. Consapevolezza e spontaneità si alimentano e si rinforzano quindi reciprocamente.

Infine l’intimità, intesa come dote del Bambino libero, capacità di espressione di ogni parte di sé. Dice Berne: “intimità significa franca, immediata espressione di sé” (Berne, 1964). Essere intimo significa quindi saper stare nella relazione con gli altri non rinunciando ad alcune parti di sé e sapendo accogliere e incontrare ogni parte dell’altro, costruendo scambi relazionali dove il livello sociale e quello psicologico siano congruenti. Per Fabio il percorso di cambiamento consiste allora nel diventare consapevole dei suoi pregiudizi e delle sue paure relative al delegare; consiste nel darsi la possibilità di accedere, con spontaneità, a diverse risposte; quella del Genitore Affettivo che si prende cura dell’autonomia dei propri collaboratori, quella del Genitore Normativo che li corregge rinforzandoli, quella del Bambino Libero, che cerca di creare soluzioni nella suddivisione dei carichi di lavoro, e quella dell’Adulto che pianifica e organizza momenti di affiancamento e addestramento alle procedure e agli standard. E infine l’intimità, “franca, immediata espressione di sé”: Fabio può esplicitare e condividere con i suoi collaboratori, con i toni e gli stili comunicativi che ritiene più appropriati, la sua rabbia per alcuni episodi successi, la sua frustrazione per la ripetitività di alcune situazioni, può utilizzare queste due emozioni come risorsa per determinare cambiamento.

Dopo un role playing condotto da Alfredo e in cui Fabio gioca la parte di Sergio, in fase di commento e rielaborazione dell’esperienza prende corpo questo dialogo:

*Fabio – “Quelli che mi state proponendo sono tutte opzioni validissime, devo riconoscerlo, però per la maggior parte di esse io ci avevo già pensato”*

*Giacomo – “Anch’io sono convinto che tu abbia ben chiaro in testa cosa dovresti fare per raggiungere il tuo obiettivo con Sergio”*

*Fabio – “Beh sì, se ci penso so cosa sarebbe giusto fare e cosa no con lui. Però altra cosa è farlo”*

*Francesca – “Mi sembra che tu sia anche perfettamente consapevole dei rischi che corri rispetto a quello che dovresti fare con Sergio”*

*Giacomo – “Sono d’accordo con Francesca. E proprio per questo ti chiedo questo: cosa ti impedisce di fare quello che ritieni giusto per te, per Sergio e per il tuo gruppo?”*

*Fabio – “E’ come se con Sergio la posta in gioco fosse più alta: lui è il più competente, il più esperto, anche se non è uno che segue molto le procedure”*

*Giacomo – “Mi sembra di capire che Sergio occupi un ruolo particolare all’interno del tuo gruppo; ti chiedo questo: cosa vorresti che Sergio pensasse di te, come suo Capo?”*

*Fabio – “Mi piacerebbe che mi riconoscesse gli sforzi che sto facendo per mandare avanti l’ufficio”*

*Giacomo – “E cosa invece non vorresti che pensasse rispetto al tuo lavoro?”*

*Fabio – “Ma, non so, io vorrei che lui mi stimasse come Capo”*

*Giacomo – “Se lui vedesse i dubbi, i timori e i desideri che tu oggi hai condiviso con noi, pensi che il suo livello di stima nei tuoi confronti possa aumentare?”*

*Fabio – “Sicuramente mi vedrebbe interessato, coinvolto”*

*Giacomo – “C’è qualcosa, Fabio, tra le cose che oggi hai condiviso con noi che pensi possa esser utile anche condividere con Sergio?”*

*Fabio – “Mi piacerebbe dirgli che penso che la sua esperienza sia una risorsa e che unitamente alle procedure di lavoro che ho in mente possa dare un valido contributo all’organizzazione del nostro ufficio”*

*Giacomo – “C’è altro che vorresti dirgli?”*

*Fabio – “Beh, sì, anche che così come vanno le cose ora non mi soddisfa”*

*Giacomo – “Pensi che condividere con lui queste cose c’entri qualcosa con l’obiettivo su cui stiamo lavorando?”*

*Fabio – “Beh, sì, direi che condividere queste cose è il presupposto per poi riuscire con più facilità a intervenire prontamente quando vedo cose che non funzionano adeguatamente”*

Fabio esprime il pensiero che le opzioni a lui proposte dal gruppo sono valide, e nonostante ciò dichiara di non essere pronto a praticarle. Significa che il suo stato dell’Io Adulto è attivo, ma solo a livello di pensiero, e non di emozioni e comportamenti. E’ quindi opportuno che Fabio entri in contatto con tutte le dimensioni di tutti i propri stati dell’Io , anche con quelle dimensioni del Bambino e del Genitore che stanno contaminando l’Adulto inibendone le possibilità d’azione. Lo scopo è quindi quello di generare una consapevolezza adulta sulla natura dei suoi pregiudizi e delle sue illusioni, una consapevolezza relativa alla convinzione che delegare può essere certamente rischioso, e che il suo senso di responsabilità (del suo Genitore) e le sue paure (del suo Bambino) possono essere utili risorse per consentire al suo Adulto di contenere questo rischio e perseguire, quindi i vantaggi del delegare.

Fabio, seguendo ancora James e Jongeward, nel perseguire la sua autonomia, sta quindi allenando le sue capacità di consapevolezza, spontaneità ed intimità, e facendo ciò sta costruendo le condizioni di possibilità per raggiungere il suo obiettivo. Quando facciamo ciò, “sviluppiamo uno stato dell’Io integrato” (James e Jongeward, 1971). Questo concetto, di Adulto integrato, mi sembra quanto di più potente l’AT abbia sviluppato per descrivere le caratteristiche di una leadership che sia capacità di condurre se stessi e le proprie relazioni con gli altri verso l’utilizzo pieno delle proprie e altrui risorse. Un concetto che ancora una volta pone l’accento sul divenire, sul movimento, sui processi da attivare per integrare lo stato dell’Io Adulto con elementi del Genitore e del Bambino, un concetto, quindi, intimamente connesso all’idea di cambiamento, di trasformazione. La stessa idea di movimento, e quindi di cambiamento, che, come abbiamo visto, è sottesa alla radice etimologica della parola leadership e che sta alla base del paradigma formativo proposto.

### **2.3 Un confronto con l’approccio dell’Assertività**

Anni fa, quando iniziavo a proporre nelle aziende il LL e quando ancora l’AT non era parte del mio bagaglio professionale utilizzavo come approccio quello dell’Assertività<sup>6</sup>. Questo riferimento

---

<sup>6</sup> Sulla storia e le origini dell’approccio dell’Assertività è consultabile in lingua italiana il testo di Delfo Bonenti e Anna Meneghetti (Bonenti D. – Meneghetti A., *Assertività e training assertivo*, Angeli, Milano, 2002). I due autori ripercorrono i riferimenti teorici dell’approccio e propongono una sistematizzazione delle possibili applicazioni.

teorico è spesso utilizzato nella formazione alla leadership. Per esempio, a volte, negli stessi seminari sulla delega, la teoria di supporto per il formatore non è l'AT ma la teoria dell'Assertività. Anch'essa può consentire di tematizzare le difficoltà nel delegare, anch'essa può sollecitarne un loro superamento. Anch'essa, quindi, può essere utile per integrare le due dimensioni della leadership proposte (verso gli altri e verso se stessi). Se il percorso può essere lo stesso, cosa differenzia il contributo dell'AT da quello della teoria dell'Assertività? Penso che le differenze fondamentali siano due, tra loro collegate; da un lato l'approccio dell'Assertività concepisce una sola dimensione dell'esperienza, la dimensione espressa dai comportamenti, ignorando la dimensione del pensato e del sentito; così facendo, l'approccio dell'assertività, anche quando pone al centro i comportamenti dei partecipanti, lo fa rimanendo all'interno di un campo relazionale prescrittivo; se l'AT pone al centro il "poter essere" degli individui nelle relazioni, l'Assertività si limita al "dover essere". Non si tratta solo di una differenza di tipo linguistico, ma di un qualcosa che attiene la natura stessa dei due modelli. È infatti tramite, innanzitutto, l'assunto dell'*okness* che l'AT riesce a sottrarsi ad un approccio prescrittivo. In particolare l'*okness*, nella relazione tra formatore e partecipante, restituisce al partecipante una complessità di competenze (e quindi di possibilità d'azione) che non è predefinita. Il partecipante è competente rispetto alla sua situazione lavorativa ed è colui che meglio di chiunque altro, anche del formatore, può decidere quale strada percorrere per superare il suo comportamento inefficace. Nell'approccio dell'Assertività, al partecipante è lasciato invece solo il compito di sottrarsi ai due comportamenti considerati inefficaci (quello aggressivo e quello accomodante) e adeguarsi invece al comportamento (quello assertivo) considerato efficace. È come se, sconfinando per un attimo in uno degli assiomi della comunicazione descritti da Paul Watzlawick (1967), lo stile di leadership assertivo facesse proprio l'assunto dell'*okness*, ma solo a livello di contenuto (la comunicazione assertiva si fonda infatti sul rispetto e la valorizzazione di tutti gli interlocutori in campo) e non a livello di relazione; il processo di apprendimento che innesca l'approccio dell'Assertività risponde infatti ad un modello che lascia come unica strada al partecipante quella dell'adeguarsi, del far propri tratti comportamentali definiti a priori, dell'essere, in ultima istanza, accomodante. Sembra, tornando alle categorie AT, che la teoria dell'Assertività inneschi un processo di apprendimento modellato su di un rapporto di simbiosi: alla teoria, e al formatore che la incarna, spetta il compito di definire cosa sia efficace e cosa non lo sia, al partecipante spetta invece il compito di modellare i propri comportamenti in base agli *in put* della teoria. Ritornando all'esperienza di Fabio, con gli strumenti forniti dall'approccio dell'Assertività si potrebbe solo dire che Fabio dovrebbe essere meno accomodante e più assertivo; nulla si può dire su cosa impedisce a Fabio questo cambiamento e quali sue risorse potrebbero aiutarlo. Questo perché l'approccio dell'Assertività non permette di tematizzare i pensieri e le emozioni di Fabio, il loro impatto sulla sua identità professionale e sui suoi stili relazionali.

Queste differenze tra i due approcci diventano ancora più marcate se andiamo ad analizzare gli elementi base delle due teorie. Il concetto di stile comunicativo, su cui poggia la teoria dell'Assertività, è un concetto statico, si configura come un insieme di precetti comportamentali che il partecipante può sposare o rifiutare. Al contrario, gli stati dell'Io, e il modello su di essi costruito, rappresentano una strutturazione teorica dinamica, per almeno tre motivi:

- come già sottolineato, gli stati dell'Io sono articolati in comportamenti, pensieri ed emozioni (mentre invece gli stili comunicativi sono costruiti solo attraverso comportamenti);
- il singolo stato dell'Io, come ci mostra l'analisi funzionale degli stati dell'Io, può essere tanto positivo quanto negativo; i tre stili comunicativi proposti dall'approccio dell'Assertività sono invece o positivi o negativi;
- gli stati dell'Io non sono mondi separati e contrapposti (come gli stili comunicativi) ma sono in relazione e comunicazione tra loro (in molti modi: l'Adulto integrato rappresenta lo stato dell'Io Adulto che incorpora le qualità positive del Genitore e del Bambino; la contaminazione rappresenta una parte del contenuto degli stati dell'Io Genitore o Bambino che il soggetto considera erroneamente come contenuto dell'Adulto; il dialogo interno rappresenta una sequenza discorsiva che mette in comunicazione i diversi stati dell'Io).

Ne scaturisce, nel caso dell'AT, un modello che ha le caratteristiche per aderire ai vissuti soggettivi dei partecipanti, senza trascenderne le contraddizioni e appiattirne la complessità.

Se dal modello degli stati dell'Io si passa al modello delle transazioni, il sottrarsi al campo prescrittivo per scegliere un campo generativo di possibilità di azione diventa ancora più evidente. Cardine del modello delle transazioni è infatti il concetto di Opzione, tramite il quale l'AT riconsegna al partecipante la responsabilità e la libertà di scegliere quale stato dell'Io attivare e quale stato dell'Io del proprio interlocutore invitare.

Sintetizzando possiamo quindi dire che la teoria dell'Assertività si fa carico della dimensione di leadership che ho chiamato "leadership verso se stessi" ma lo fa in maniera depotenziata, limitandosi a chiedere al partecipante di far corrispondere le sue azioni alle prescrizioni teoriche.

E' come se l'AT nutrisse il processo di apprendimento alla leadership investendo sulle possibilità di generare un percorso di cambiamento; l'Assertività, da parte sua, mutila e mortifica il processo di apprendimento, lasciando come unica scelta quella di adeguarsi ad un modello che nulla dice su quali possono essere le risorse per il cambiamento e quali gli elementi che limitano la possibilità di cambiare.

### 3. ANALISI TRANSAZIONALE E AUTOCASI

Il LL, tra i metodi didattici esperienziali, utilizza il dispositivo dell'autocaso. Penso che quest'ultimo sia il dispositivo più adatto per gestire un percorso d'aula che si richiami al paradigma formativo descritto nei primi capitoli. In questo terzo capitolo, pur costruendo un ponte tra paradigma teorico di riferimento e prassi di intervento formative, non intendo descrivere nei dettagli le strategie e le modalità di conduzione di un autocaso ad opera del formatore; a questo scopo è consultabile la letteratura esistente<sup>7</sup>; vorrei invece tematizzare il connubio tra autocasi e AT, sostenendo che i concetti e gli strumenti analitico-transazionale consentono al formatore di gestire autocasi con efficacia e incisività. In particolare, dando per scontato che tutta la cassetta degli attrezzi mutuata dall'AT possa rappresentare un valido sostegno per il formatore, vorrei qui concentrarmi su alcuni strumenti che condizionano in modo particolare la gestione del processo didattico innescato dagli autocasi. Non tratterò quindi direttamente strumenti operativi che possono assumere di volta in volta importanza in relazione alla natura del caso proposto e trattato. Scelgo, invece, di concentrarmi su quegli strumenti che sempre, a prescindere dalla tipologia di caso proposto, se utilizzati, contribuiscono a potenziare l'architettura didattica di un autocaso, il processo relazionale e didattico ad esso sotteso.

#### *La struttura didattica di un autocaso*

Nella tabella seguente riporto una scheda di progettazione di un LL:

Tabella n. 1

Prima giornata	<ul style="list-style-type: none"> <li>• contratto d'aula e contratti di apprendimento individuali</li> <li>• la comunicazione secondo l'AT</li> <li>• i comportamenti di leadership secondo l'AT</li> <li>• esercitazioni di rinforzo</li> <li>• una sessione di autocasi</li> </ul>
Seconda giornata	<ul style="list-style-type: none"> <li>• il modello delle posizioni esistenziali (lezione ed esercitazione)</li> <li>• 3 sessioni di autocasi</li> </ul>

<sup>7</sup> Per quanto concerne la genesi italiana di tale metodo si veda Gian Piero Quaglino (1999); per quanto riguarda le implicazioni operative del metodo si veda Maurizio Castagna (2003), Massimo Brusaglioni (1997) e Claudia Piccardo (1998).

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• monitoraggio dei contratti di apprendimento individuali</li> </ul>
Terza giornata	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “killer, permessi e protezione” (un percorso di potenziamento)</li> <li>• 3 sessioni di autocasi</li> <li>• presentazione delle attività intermodulo e redazione di piani di miglioramento individuali</li> </ul>
Un mese di attività intermodulo	
Quarta giornata	<ul style="list-style-type: none"> <li>• contratto d’aula per il secondo modulo</li> <li>• rielaborazione delle esperienze intermodulo (con eventuali sessioni di autocasi)</li> <li>• i riconoscimenti nel gruppo (azione e rielaborazione)</li> </ul>
Quinta giornata	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “le emozioni nel mio lavoro” (esercitazione)</li> <li>• 2 sessioni di autocasi</li> <li>• nuova redazione di un piano di miglioramento individuale</li> <li>• chiusura e valutazione dei risultati</li> </ul>

Come si può vedere il nucleo centrale delle cinque giornate di lavoro è costituito dalle sessioni di autocasi. Lo svolgimento di una sessione di autocaso all’interno del LL è solitamente articolato nelle seguenti macrofasi:

1. identificazione del caso da trattare;
2. esplicitazione di una domanda di consulenza e definizione di un obiettivo di cambiamento;
3. rielaborazione dell’esperienza soggettiva;
4. definizione di opzioni alternative;
5. attivazione di risorse per le opzioni alternative.

Nello svolgimento di queste fasi, tre sono i ruoli fondamentali su cui il metodo si regge:

- ❖ il titolare del caso, portatore inizialmente di un’esperienza e di una domanda di consulenza;
- ❖ il gruppo, nel doppio ruolo di consulente del titolare del caso e di soggetto in apprendimento;
- ❖ il formatore, nel doppio ruolo di consulente del titolare del caso e di conduttore dell’intero processo.

Il modello di apprendimento sotteso all’attivazione di un autocaso può quindi essere sintetizzato attraverso i seguenti passaggi:

1. conoscenza di un nuovo schema comportamentale;
2. personalizzazione del nuovo schema comportamentale;
3. identificazione degli elementi limitanti;
4. superamento degli elementi limitanti.

Così descritto, il metodo degli autocasi appare in sintonia con l’approccio e con gli strumenti dell’AT, per due motivi: in primo luogo perché mette in primo piano l’individuo e i suoi vissuti, proprio come fa l’AT a partire dal modello degli stati dell’Io, permettendo quindi una personalizzazione dell’apprendimento; in secondo luogo perché trattasi di un metodo che, essendo radicato nell’esperienza degli individui, è profondamente orientato alla trasferibilità dei risultati nel

contesto organizzativo dei partecipanti, orientato cioè, per dirla con categorie analitico - transazionali, all'autonomia e al cambiamento. Questi due motivi, sempre validi quando il contenuto dell'autocaso riguarda comportamenti organizzativi non prescrittibili<sup>8</sup>, vengono ulteriormente potenziati quando si lavora su situazioni di leadership; in questo caso il contenuto dell'attività formativa coincide con le dinamiche che innervano il suo processo; l'autocaso è infatti costruito su di una serie di relazioni di leadership, è un dispositivo fondato su un processo di leadership, dove i tre soggetti in azione, titolare del caso, gruppo e formatore, si relazionano cercando di produrre consapevolezza e cambiamento, attraversando quindi nella pratica relazionale che si sviluppa in aula le due dimensioni di leadership descritte nel primo capitolo.

*Okness e permessi*

L'assunto dell'*okness* è alla base del dispositivo dell'autocaso. Perché quest'ultimo possa essere efficace è fondamentale che tutti i soggetti trovino le condizioni per relazionarsi agli altri a partire da una posizione io+ tu+. Penso che il formatore, all'interno del LL, possa perseguire questo obiettivo attivando transazioni che possano distribuire nel gruppo una serie di permessi.

Nella tabella seguente ho riportato gli elementi di contenuto dei permessi che nella mia esperienza hanno maggiormente generato rapporti io+ tu+:

Tabella n. 2

<b>Permessi verso i partecipanti</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Siamo in un contesto riservato, puoi fidarti del formatore e del gruppo.</li> <li>- Puoi darti un obiettivo di cambiamento rispetto alle tue abituali modalità di comportamento.</li> <li>- Puoi scegliere qual è la tua urgenza, quale caso ti sta più a cuore e quale caso vuoi sottoporci.</li> <li>- Puoi decidere quale livello di coinvolgimento vuoi raggiungere, cosa, della tua esperienza lavorativa vuoi condividere e cosa no.</li> <li>- Puoi utilizzare tutti i tuoi stati dell'Io.</li> <li>- Puoi scegliere quale opzione è più adatta a te e al tuo contesto.</li> <li>- Puoi darti la possibilità di sperimentare e, quindi, anche la possibilità di sbagliare.</li> <li>- Puoi imparare dall'esperienza dei tuoi colleghi.</li> <li>- Puoi usare la tua esperienza per aiutare i tuoi colleghi.</li> </ul>

Si tratta di permessi attraverso i quali il formatore costruisce, nella fase iniziale del LL, la relazione con ogni singolo partecipante e con il gruppo nel suo complesso. Individualmente ogni partecipante arriva in aula con una serie di fantasie, una serie di aspettative, timori, convinzioni riguardanti il percorso di formazione che sta per iniziare; si tratta di vissuti espressi dal Bambino di ogni partecipante; il formatore può costruire transazioni attraverso le quali dare permessi che permettono di tematizzare questi vissuti, agganciando, nello stesso tempo, le motivazioni e le resistenze al cambiamento che il Bambino di ogni partecipante porta con sé. I permessi dati dal formatore consentono anche di raggiungere l'area genitoriale dei partecipanti; è importante che

<sup>8</sup> Per i comportamenti organizzativi prescrittibili (ad esempio alcune dimensioni relazionali del rapporto operatore-cliente nei servizi di front-office) appare forse più efficace una logica formativa normativa e prescrittiva.

ciascuno possa attivare il proprio Genitore Affettivo, nei confronti di se stesso, delle proprie aree di miglioramento e dei propri bisogni di apprendimento; allo stesso tempo va incontrato il Genitore Normativo di ogni singolo partecipante, in modo che ognuno possa muoversi in un contesto di regole concordato e condiviso. Va quindi attivato l'Adulto di ogni partecipante, la sua capacità di elaborare informazioni, adattare gli stimoli emersi al proprio contesto organizzativo, pianificare azioni, giudicare le proposte, valutare i risultati. E il formatore? Da quali stati dell'Io manda questi permessi? Il coinvolgimento e l'energia che i partecipanti metteranno nel lavoro d'aula sarà infatti conseguenza anche del ruolo che il formatore sceglierà per sé all'interno del gruppo. E' quindi importante che abbia attivo il Genitore Normativo, per dare struttura e metodo alle attività, soprattutto nella prima fase in cui l'assunto di base prevalente è spesso quello di dipendenza. Deve avere attivo il Genitore Affettivo, prendendosi cura inizialmente delle aspettative dei partecipanti e, successivamente, dei loro obiettivi di cambiamento. Deve attivare il Bambino Adattato, tramite il quale può proporre elaborazioni concettuali e spunti operativi coerenti con il contesto organizzativo dei partecipanti; deve dimostrare al gruppo le proprie competenze e la propria esperienza attivando il proprio Adulto. Deve avere attivo il Bambino libero, praticando relazioni in cui lui stesso diventa parte del gruppo in maniera paritaria; penso, per esempio, alla possibilità che lo stesso formatore sia parte, nella prima giornata, di qualche role playing, dimostrando così disponibilità a mettersi in gioco, lavorando in un certo senso "senza rete", in un contesto dove la sua creatività e la sua capacità di innovazione siano messi a disposizione del gruppo.

E' il paradigma formativo che ho descritto nel primo capitolo a porre la necessità di questi permessi. Attraverso i permessi descritti è come se il formatore inviasse ai partecipanti il permesso "puoi essere leader di te stesso, puoi scegliere di cambiare", e, contemporaneamente, "puoi essere leader verso i tuoi colleghi, puoi esercitare, qui e ora, in questo gruppo, la tua leadership!"; questi due permessi, consentendo al processo formativo di aprirsi alla dimensione esperienziale dei partecipanti, portano con sé altri permessi: "puoi portare qui il tuo passato, condividerlo con noi, tematizzarlo"; "puoi darti la possibilità di pensare ad un futuro che superi i vincoli e i limiti che hanno caratterizzato il passato", "puoi quindi sperimentare nel presente, darti, all'interno di questo gruppo, occasioni di apprendimento". In questo modo il terreno d'azione degli autocasi viene ancorato al costrutto di leadership e al concetto di esperienza definiti attraverso il paradigma formativo di riferimento.

Questi permessi che il formatore manda ai partecipanti consentono al gruppo di sviluppare una propria area genitoriale, ovvero la propria *etica*, l'insieme di regole, valori e codici condivisi; consentono al gruppo di dotarsi di un metodo di lavoro e quindi di darsi una *tecnica* di lavoro finalizzata al raggiungimento di obiettivi, di curare, quindi, la propria area adulta; consentono al gruppo di dare risposte alle proprie aspettative, consapevolmente o non consapevolmente espresse, alle proprie fantasie, lavorando quindi sull'insieme dei processi sociali del gruppo, sul suo *clima*, sulla sua area bambina.

In ogni caso è importante che il formatore associ a questi permessi un primo permesso fondamentale, che deve dare a se stesso: "posso fidarmi del gruppo, delle sue competenze, della potenza generatrice che le relazioni in questo gruppo possono avere"; con questo permesso il formatore pone le basi per una relazione che sia realmente fondata su una posizione io+ tu+, innesca un percorso dove a mutare è il suo stesso ruolo: non più depositario di un sapere da trasferire, non più profondo conoscitore del "dover essere" del leader, bensì conduttore di un processo che ha al centro il "poter essere", le potenzialità di leadership, di ogni singolo partecipante.

### *Il contratto*

Porre la questione dei permessi significa porre la questione del contratto. Perché questi permessi possano andare a segno, possano cioè dare concretezza relazionale all'assunto dell'okness, è infatti importante che siano collocati dentro un percorso contrattuale. I permessi alimentano il percorso contrattuale e, contemporaneamente, ne traggono forza e incisività.

Il primo contratto che in aula mi trovo a gestire durante lo svolgimento del LL è quello relativo agli obiettivi didattici del percorso e al metodo di lavoro; “in quale caso alla fine del percorso saremo contenti?”, “Quali vantaggi per il vostro sviluppo professionale potete ottenere?”, queste due delle domande a partire dalle quali innesco la definizione di un contratto d’aula. Più nello specifico mi sono costruito una batteria di domande che solitamente non rivolgo ai partecipanti ma che servono a me come bussola per orientarmi nella fase di definizione del contratto. Eccone una sintesi:

Tabella n. 3

<b>Domande per la definizione di elementi di contenuto</b>	<b>Domande per la definizione di elementi di processo</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- di quali casi ci occupiamo?<sup>9</sup></li> <li>- quanto tempo dedichiamo al caso?</li> <li>- quale collegamento esiste tra il caso e la teoria vista durante il percorso formativo?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- chi, oltre a noi, verrà a conoscenza del caso raccontato e dell’elaborazione che ne faremo?</li> <li>- Quali aspettative e quali responsabilità ha il titolare del caso?</li> <li>- Quali aspettative e quali responsabilità ha il gruppo?</li> <li>- Quali aspettative e quali responsabilità ha il formatore?</li> <li>- In quale caso, alla fine, ognuno dei tre soggetti può ritenersi soddisfatto? Quali vantaggi possiamo produrre per ognuno di loro?</li> <li>- Quali difficoltà si possono incontrare nel perseguire questi vantaggi?</li> </ul>

E’ opportuno collocare il processo contrattuale innescato da queste domande all’inizio dell’attività d’aula. Penso infatti che la definizione del metodo didattico che si utilizzerà sia parte integrante del contratto formativo iniziale; più in particolare, nel processo contrattuale che segue queste domande, risulta particolarmente importante prestare attenzione ai seguenti elementi:

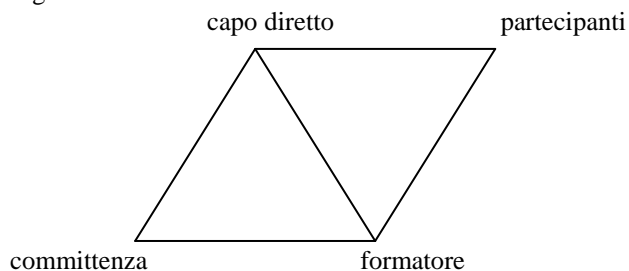
- ❖ è opportuno osservare che alcuni elementi di contenuto possono condizionare elementi di processo, e viceversa; per esempio, come non pensare che la dimensione temporale non abbia conseguenze sul processo? Se il tempo stanziato non è sufficiente, ciò può limitare il ruolo del gruppo, inibendo interventi e mortificando possibili contributi sia nella fase 3 (rielaborazione dell’esperienza soggettiva) sia nella fase 4 (definizione di strategie alternative) dello svolgimento dell’autocaso. Oppure: lasciare ai partecipanti un ruolo importante nella scelta del caso può determinare un allontanamento dagli elementi di teoria proposti durante precedenti sessioni di lavoro; sarà compito del formatore proporre modalità di scelta che da un lato tutelino tutto il gruppo dal punto di vista dell’interesse e dell’aderenza alle proprie esigenze formative, dall’altro garantiscano corrispondenza con i contenuti del percorso formativo.

<sup>9</sup> Solitamente propongo ai partecipanti che i criteri per la scelta dei casi siano quattro: la significatività (ci occupiamo di casi che vi stanno a cuore), la rappresentatività (non ci occupiamo di casi estremi), la temporalità (ci occupiamo sia di casi attuali, ancora aperti, sia di casi passati, ormai chiusi), la soddisfazione (ci occupiamo di casi di cui il titolare non dispone – o non disponeva – di una strategia di fronteggiamento giudicata soddisfacente).



- ❖ A volte i contratti stipulati in un'aula di formazione rischiano di innescare, da parte dei partecipanti, un adattamento simbiotico; per questo alla definizione dell'iniziale contratto d'aula vanno dedicati molta cura e sufficiente tempo. Il rischio è che i permessi di cui abbiamo parlato nel paragrafo precedente vengano recepiti come messaggi "sono ok se...", "sono ok fintantoché, a condizione che...". Appoggiandoci alla definizione che Berne ci ha fornito, vale a dire il contratto come "esplicito impegno bilaterale per un ben definito corso d'azione" (Berne, 1966) il formatore dovrà porre particolarmente attenzione a rendere *bilaterale* il contratto; a questo scopo penso sia propedeutico rendere *espliciti* tutti gli elementi di contenuto e di processo, in modo che i partecipanti possano consapevolmente posizionarsi rispetto alle proprie aspettative e rispetto ai propri obiettivi. È importante che il formatore faccia coincidere il livello sociale e il livello psicologico dei suoi scambi comunicativi; è importante che si creino le condizioni perché questa coincidenza riguardi anche l'espressione delle aspettative e degli obiettivi dei partecipanti; sono, queste, due precondizioni perché si possano interrompere i giochi psicologici, consentendo al formatore e ai partecipanti di stare fuori dal triangolo drammatico. In questo senso è auspicabile che nella definizione dell'iniziale contratto d'aula si arrivi a definire il massimo del coinvolgimento "possibile" in quel momento, senza forzature che non farebbero che rinforzare i comportamenti, i pensieri e le emozioni del bambino adattato negativo o del bambino ribelle. Anche queste sono questioni la cui posta in gioco è lo stesso assunto di *okness* precedentemente trattato.
- ❖ Il contratto iniziale d'aula, oltre che consentire la distribuzione di permessi all'interno del gruppo, consente anche di dare protezione alle relazioni che si stanno costruendo. Per i partecipanti, spesso, accettare il permesso del formatore significa aprirsi a rischi spesso percepiti come potenzialmente distruttivi: "il mio Capo cosa pensa del lavoro che stiamo iniziando?"; oppure, nei gruppi omogenei dal punto di vista della provenienza aziendale: "perché dovrei esplicitare un mio obiettivo di cambiamento di fronte ai miei colleghi?". Sono domande che segnalano l'esistenza di un dialogo interno complesso. Più in generale è possibile che i permessi inviati dal formatore siano in competizione con alcuni comportamenti-spinta premiati dall'Azienda. Se accetta il permesso del Formatore, il partecipante, nel suo Bambino, deve percepire il Genitore del formatore come più potente rispetto al Genitore espresso dalle ingiunzioni aziendali. Per ottenere questo scopo il formatore deve essere in grado di fornire protezione e di dislocare, quindi, su di un livello di potenza l'attività contrattuale.
- ❖ Un momento di protezione importante per il gruppo, per i singoli partecipanti e per il formatore stesso, è rappresentato dal contratto con la committenza, da stipulare prima dell'inizio del lavoro d'aula. È un momento, questo, che inaugura un contratto a più mani rappresentato dalla figura sottostante:

Figura 1



I Capi diretti dei partecipanti e la committenza (spesso l'ufficio di staff che gestisce le attività di formazione e sviluppo) rappresentano quindi interlocutori privilegiati

per strutturare il lavoro del LL. Si tratta quindi di chiedere alle Organizzazioni di aprirsi e, se è il caso, di smettere di pensare la formazione alla leadership come una pratica confinata nei suoi confini tradizionali (aula o *setting outdoor*); per la mia esperienza, non sempre questa disponibilità c'è, penso però che sia il caso di chiederla esplicitamente, proprio perché solo in questo modo, è possibile costruire un'alleanza con tutti i soggetti coinvolti.

- ❖ Innescando l'autocaso un'attività molto complessa, sia dal punto di vista del coinvolgimento dei partecipanti, sia dal punto di vista del coinvolgimento del formatore, il contratto inizialmente stipulato dovrà essere, nel corso dei lavori, continuamente accompagnato e integrato da un atteggiamento contrattuale che permetta di riprendere, ridefinire ed eventualmente modificare, aspettative, obiettivi e modalità di intervento; questo atteggiamento contrattuale si manifesta in particolare in due momenti. In primo luogo andrà curato il contratto con il titolare del caso che ci si avvia a trattare; sarà, questo, un contratto triangolare, che coinvolgerà oltre al formatore e al titolare anche il resto del gruppo. Oltre a ripercorrere gli elementi di contenuto e di processo già evidenziati nel contratto iniziale (vedi tabella n. 3), questo contratto (nei due lati del triangolo che identificano la relazione tra il titolare del caso da una parte, il formatore e il resto del gruppo dall'altra) dovrà produrre un accordo sull'obiettivo specifico che il titolare del caso vorrà raggiungere, dovrà cioè esplicitare una domanda di consulenza dalla quale dedurre un obiettivo di cambiamento; è questo un momento di grande importanza per il titolare del caso, che vede messa al centro del gruppo la sua esperienza, il suo obiettivo di cambiamento e tutti i suoi vissuti inerenti al caso proposto; è un momento importante anche per il gruppo che viene chiamato a esercitare leadership nei confronti del titolare del caso. In secondo luogo è necessario definire un contratto con ognuno dei partecipanti prima dell'inizio dell'attività intermodulo; vanno pianificate attività e modalità di realizzazione, va definito un obiettivo legato a queste attività e anche la connessione tra questo obiettivo e l'obiettivo di cambiamento espresso all'inizio del LL; è il momento della sperimentazione, che produrrà altra esperienza da portare poi in aula nella quarta e nella quinta giornata di lavoro.

Tutte queste pratiche contrattuali vanno gestite a partire da una convinzione: praticare un'attività contrattuale è direttamente un'esperienza di leadership per tutti i soggetti coinvolti. Il Contratto, cioè, non è solo una pratica di servizio a quello che succederà in alcune fasi dell'attività formativa, ma è esso stesso un'esperienza di leadership, un'esperienza che sviluppa competenze di leadership e, per questo motivo, fin da subito, nel suo farsi, è un esercizio di leadership. Per questo motivo il LL si fonda su una fitta rete di pratiche contrattuali; Lo scopo, tramite esse, è di attivare lo stato dell'Io Adulto dei soggetti coinvolti. Questo significa che la dimensione della leadership è immanente alla pratica del contratto; quest'ultimo, nelle situazioni di formazione alla leadership, rappresenta un'occasione per far cortocircuitare in maniera virtuosa contenuto e processo. Sia con il sistema Azienda, così come con il gruppo in aula, stiamo vivendo un percorso di formazione alla leadership, stiamo decidendo insieme quali competenze di leadership è opportuno sviluppare e quali comportamenti di leadership è opportuno potenziare, ma stiamo, nel fare questo, anche esercitando leadership, costruendo relazioni dove abbiamo la possibilità di essere leader.

La pratica contrattuale si costituisce quindi come pratica generatrice di obiettivi di cambiamento e, con essi, di esperienze finalizzate al loro raggiungimento; questo proprio perché ci si occupa di leadership non solo a livello di contenuto, ma anche a livello di processo, proprio perché, utilizzando di nuovo il linguaggio che ho proposto nel primo capitolo, tramite il contratto si può coniugare leadership verso gli altri e leadership verso se stessi.

*La matrice delle svalutazioni*

La questione del cambiamento in AT è profondamente connessa al tema delle svalutazioni. In particolare sono i coniugi Schiff a elaborare una specifica teoria delle svalutazioni; per loro la svalutazione si contrappone all'autonomia nel senso che "svalutare" e "essere autonomi" rappresentano due modalità opposte di rapportarsi ad un problema. Shea Schiff definisce la svalutazione "un ignorare inavvertitamente delle informazioni pertinenti alla soluzione di un problema"<sup>10</sup>. Svalutare significa quindi scegliere per sé un comportamento passivo, condizionato da messaggi di copione; perseguire il cambiamento significherà allora, riconoscere le svalutazioni e la loro natura, essere consapevoli degli agiti passivi che tale svalutazione comporta, percepire la realtà in modo adeguato così da reagire ad essa esercitando nuove scelte.

La teoria sulle svalutazioni ha dato origine anche a strumenti operativi utili per il lavoro di consulenza. In particolare, nella conduzione di sessioni di autocasi, penso che possa essere utile lo strumento della matrice della svalutazioni, ideato da Ken Mellor e Eric Sigmund<sup>11</sup>; tale matrice serve per individuare la natura e l'intensità di tali svalutazioni. I due autori fondano la matrice sulla definizione di *tipi* diversi di svalutazione (degli stimoli, dei problemi e delle opzioni) e di *modi* diversi di svalutazione (esistenza, importanza, possibilità di cambiamento e capacità personali); combinando nella matrice questi tipi e questi modi possiamo avere informazioni sulla natura delle svalutazioni in atto nella situazione che stiamo osservando e/o analizzando; inoltre, dando alla matrice anche una lettura dinamica, possiamo anche muoverci da una casella all'altra (in senso diagonale) definendo i legami e i condizionamenti esistenti tra i vari elementi che costituiscono il problema e che vengono omessi e ignorati tramite la svalutazione in atto.

Figura n. 2

MODO	TIPO		
	T1 stimoli	T2 problemi	T3 opzioni
esistenza	T1 stimoli	T2 problemi	T3 opzioni
importanza	T2 Importanza degli stimoli	T3 Importanza dei problemi	T4 Importanza delle opzioni
Possibilità di cambiamento	T3 Possibilità di cambiare gli stimoli	T4 Possibilità di risolvere i problemi	T5 Validità delle opzioni
Capacità personali	T4 Capacità di reagire diversamente	T5 Capacità di risolvere i problemi	T6 Capacità d agire sulla base di opzioni

Così configurata, la matrice delle svalutazioni rappresenta un efficace strumento di *problem solving*, capace di coniugare una dimensione di diagnosi del problema e una dimensione attinente alle possibili azioni che i soggetti coinvolti possono intraprendere per fronteggiare il problema stesso.

Nella gestione degli autocasi la matrice può aiutare nelle seguenti attività:

- ❖ nel definire l'obiettivo di cambiamento oggetto del contratto;
- ❖ nel definire come il titolare del caso può agire un boicottaggio rispetto all'obiettivo da raggiungere;
- ❖ nell'elaborare opzioni alternative;
- ❖ nel definire l'elemento che limita la possibilità di dare concretezza all'opzione.

<sup>10</sup> Shea Schiff dà questa definizione in un contributo ad un seminario non pubblicato; la definizione è ripresa da Stewart e Joines (2000).

<sup>11</sup> Mellor K., Sigmund E. (1975).

Recentemente, durante un LL, Nadia, Responsabile di filiale di un'impresa di assicurazioni, nel corso di una sessione d'aula gestita attraverso il metodo degli autocasi, poneva a me e al gruppo la seguente domanda di consulenza: "aiutatemi a chiedere ai miei uffici centrali un'integrazione di organico; la mia filiale raggiunge ottimi risultati nonostante sia sotto organico; con un operatore in più potremmo distribuire in maniera più efficiente il lavoro e quindi ambire ad incrementare ulteriormente i risultati". Il confronto con il resto del gruppo ha consentito a Nadia di riconoscere un suo stile di gestione del personale eccessivamente penalizzante rispetto alle opportunità di delega e di addestramento dei collaboratori neoassunti. È stato lo stesso gruppo, senza bisogno di un mio intervento, a suggerirle di darsi l'obiettivo di incrementare le azioni di delega e di strutturare piani di addestramento più efficaci. Queste azioni avrebbero reso meno urgente la richiesta di un operatore in più. Utilizzando la matrice delle svalutazioni, si può sostenere che la nostra Responsabile fosse portatrice di una svalutazione che non le permetteva di riconoscere l'esistenza di alcuni stimoli inerenti le sue modalità di organizzazione del lavoro con i neoassunti, nonché il collegamento esistente tra tali modalità ed i risultati ottenuti dalla sua Agenzia; questa svalutazione metteva nelle condizioni Nadia di percepire la realtà in modo da adeguarla al suo sistema di riferimento e, quindi, al suo copione; la sua svalutazione si collocava quindi nella casella T1. Per questo il contratto stipulato con lei era risultato inefficace, perché si concentrava fin da subito sulla diagonale T5, ovvero sulla validità delle opzioni da mettere in gioco e sulle sue capacità nel dare corpo a queste opzioni.

Riconosciuti alcuni stimoli, si è potuto avviare un percorso di decontaminazione che restituisse al suo stato dell'io Adulto la possibilità di definire il problema nella sua reale configurazione e di approntare così opzioni credibili e praticabili.

Fin qui la matrice nel suo utilizzo orientato al titolare del caso. E' possibile pensare, in più, anche ad un altro utilizzo, suggerito dal fatto che la matrice delle svalutazioni muove dall'idea che possiamo indagare le svalutazioni, oltre che attraverso *tipi e modi*, anche secondo un altro criterio, cioè quello dell'*area*; una persona può infatti svalutare se stesso, gli altri o la situazione. Si può allora ipotizzare che la matrice possa essere utile al formatore per identificare le proprie svalutazioni, rappresentando quindi un potente strumento di autovalutazione che, se interiorizzato, può essere utile in aula mentre si gestisce, tramite il metodo dell'autocaso, il processo formativo; personalmente ho potuto constatare che, anche utilizzata a conclusione della sessione d'aula, la matrice mi permette di riconoscere i momenti in cui, attraverso uno specifico pensiero, una specifica emozione o uno specifico comportamento, ho agito svalutazioni che hanno bloccato o limitato il mio lavoro di relazione o, al contrario e in positivo, i momenti in cui sono riuscito ad utilizzare le risorse a disposizione per facilitare l'acquisizione di autonomia da parte del titolare del caso. In sostanza, la matrice delle svalutazioni come strumento di consapevolezza per il formatore.

#### **4. Per concludere**

In conclusione penso sia opportuno sottolineare come nel governare le istanze di processo connesse allo svolgersi del LL sia lo stesso ruolo di formatore a subire un cambiamento; il progettista-conduttore del LL esercita infatti la propria attività in differenti campi operativi, facendo riferimento a diversi campi professionali. Lavorando per l'apprendimento dei propri interlocutori mantiene le prerogative classiche del formatore; ad esse, facilitando processi organizzativi, aggiunge le attribuzioni di ruolo del consulente di processo; lavorando sul potenziamento e sullo sviluppo professionale delle persone svolge anche attività di counsellor. In questa complessa mutazione di ruolo, cambia il sistema di competenze a cui far riferimento, la sua etica professionale e gli strumenti specifici del suo lavoro. A configurarsi è un vero e proprio nuovo statuto professionale, in parte ancora da esplorare e da definire. Proprio per questo penso che il primo contratto da stipulare, prima di tutti gli altri, debba riguardare proprio questa mutazione di ruolo. Questo nuovo ruolo e le sue nuove attribuzioni dovranno essere negoziate con la committenza, dovrà essere cioè stipulato un contratto professionale che definisca i territori e i confini dell'attività

di formazione alla leadership. E prima ancora dovrà essere sviluppata una nuova consapevolezza, con se stesso, su questa nuova identità professionale.

## BIBLIOGRAFIA

- AIF, *Professione Formazione*, Angeli, Milano, 1998
- Berne E. (1961), *Analisi Transazionale e Psicoterapia*, Astrolabio, Roma, 1971
- Berne E. (1964), *A che gioco giochiamo*, Bompiani, Milano, 2005
- Berne E. (1966), *Principi di terapia di gruppo*, Astrolabio, Roma, 1986
- Boldizzoni D. – Nacamulli R. (a cura di), *Oltre l'aula*, Apogeo, Milano, 2004
- Ponenti D. - Meneghelli A., *Assertività e training assertivo*, Angeli, Milano, 2002
- Brusciagioni M., *La gestione dei processi nella formazione degli adulti*, Angeli, Milano, 1997
- Brusciagioni M. – Gheno S., *Il gusto del potere*, Angeli, Milano, 2000
- Brusciagioni M., *Per una formazione vitalizzante*, Angeli, Milano, 2005
- Castagna M., *Progettare la formazione*, Angeli, Milano, 1991
- Castagna M. (a cura di), *L'analisi transazionale nella formazione degli adulti*, Angeli, Milano, 2003
- Chalvin D et al (1984), *L'Analisi Transazionale*, Angeli, Milano, 1998
- Corbella S., *Storie e luoghi del gruppo*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2003
- English F. (1975), *I contratti triangolari multipli*, in "Neopsiche", n.17-18, 1992
- Hersey P. - Blanchard K. (1977), *Leadership situazionale*, Sperling & Kupfer, Milano, 1990
- Holloway M. – Holloway W., *Il processo di determinazione del contratto*, in Neopsiche, n.8, 1986
- James M. – Jongeward D. (1971), *Nati per Vincere*, Edizioni San Paolo, Milano, 2001
- Mager R. F., *Obiettivi didattici*, EIT, Teramo, 1976.
- Mazzetti M. (a cura di), *La supervisione. Scambi di saperi*, Quaderni di Psicologia, Analisi Transazionale e Scienze umane, n. 42, Edizioni La Vita Felice, 2004
- Mellor K. - Sigmund E., *Discounting*, in "TAJ" 5, 3, 1975.
- Miglionico A., *Manuale di Comunicazione e Counselling*, Centro Scientifico Editore, Torino, 2000
- Piccardo C., *Empowerment*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 1995
- Piccardo C. (a cura di), *Insegnare e apprendere la leadership*, Guerini e Associati, Milano, 1998
- Poggi M., *La possibilità, la bellezza, il bisogno di una formazione per il potenziamento del sé*, in "Pagine Mida" n.12, 2006
- Quaglino, G.P., *Scritti di formazione 1978-1998*, Angeli, Milano, 1999
- Ranci D. (a cura di), *L'intervento nei gruppi e nelle organizzazioni*, Quaderni di Psicologia, Analisi Transazionale e Scienze umane, n. 23, Edizioni La Vita Felice, 1998
- Reggiani M. (a cura di), *Leadership. Nuove prospettive e nuovi percorsi di sviluppo*, Angeli, Milano, 2004
- Rotondo A., *Contrattualità e contratto in A.T.*, in "Neopsiche", anno IV, n. 8, 1986
- Rotondo A., *Intersoggettività: un presupposto dell'Analisi Transazionale*, Atti convegno italiano di AT, 1991
- Tassan R., *Leadership e analisi transazionale*, Angeli, Milano, 2004
- Schein E. (1999), *La consulenza di processo*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2001
- Steward I. - Joines V., *L'analisi transazionale*, Garzanti, 2000
- Watzlawick P. et al (1967), *Pragmatica della comunicazione umana*, Astrolabio, Roma, 1967