

Received: 16 May 2024      Revised: 21 June 2024      Accepted: 26 July 2024

Doi: 10.23823/78fww178

## Dalla formazione online alla formazione sull'online

### From online training to training about the online setting

Luca Vallario\*

\*Psicologo, Psicoterapeuta, didatta Collegio Europeo di Scienze Psicosociali  
ECOPSYS

Parole Chiave: Training, didattica a distanza, sapere, sapere essere, sapere fare

Keywords: Training, training online, know how, know how to be, know how to do

#### Riassunto

La Didattica a Distanza (DAD) ha avuto una considerevole diffusione nel nostro Paese nel biennio 2020-2021, a causa della pandemia del Covid19. I vantaggi economici e logistici hanno spinto molte Scuole di formazione in psicoterapia a procrastinare per molto tempo la modalità di formazione online. Volgendo lo sguardo agli aspetti tecnici legati a questo ambiente di formazione, l'articolo propone una riflessione, da un lato, evidenziandone gli aspetti critici, dall'altro, auspicando che le Scuole attivino ore di insegnamento specifiche sulla psicoterapia online.

#### Abstract

Distance Learning saw considerable growth in our country during 2020-2021 due to the Covid-19 pandemic. The economic and logistical advantages led many psychotherapy training schools to continue with the online training mode for an extended period. This article reflects on the technical aspects of this training environment, highlighting the critical issues on one hand, while also advocating for schools to introduce specific teaching hours dedicated to online psychotherapy.

#### L'avvento della DAD

DAD è un acronimo che sta ad indicare la *Didattica a Distanza*, cioè una modalità didattica che, grazie agli ausili tecnologici digitali, permette la realizzazione di un percorso formativo a distanza. Di DAD, nella forma di didattica *online*, si è cominciato a parlare nel mondo della psicoterapia ai tempi del Covid19, allorchè molte Scuole di specializzazione, a seguito della chiusura fisica delle loro sedi dettata dal *lockdown*, hanno fatto ricorso a questa metodologia di insegnamento per l'intero 2020 e per larghi tratti del 2021.

Si è trattato di un momento critico per il panorama della formazione psicoterapeutica, dal momento che quasi nessuna Scuola, sia rispetto ai metodi sia rispetto ai contenuti, aveva preventivato l'apertura della formazione a questa nuova frontiera.

Vallario L.

Received: 16 May 2024      Revised: 21 June 2024      Accepted: 26 July 2024

Doi: 10.23823/78fww178

Il ritorno alla normalità ha visto alcune Scuole continuare a utilizzare l'online, se non come opzione principale comunque come opzione residuale.

Questa scelta è stata dettata da variabili utilitaristiche, su tutte la riduzione dei costi e delle difficoltà logistiche.

Ad oggi il Ministero ha ridotto drasticamente la possibilità di questa opzione, che continua a prevalere in attività di formazione estemporanee e non accademiche.

Come accaduto sul versante clinico, l'irrompere della DAD richiede una riflessione sulla possibilità della stessa di garantire i capisaldi su cui è fondata la formazione psicoterapeutica.

Una riflessione che va condotta guardando alle variabili non di natura economica o logistica ma, soprattutto, tecnica.

### Il triangolo formativo

Whitaker (1989/1990) spiega in maniera sintetica ed efficace cosa significa formarsi alla psicoterapia: “Il terapeuta deve passare dal sapere *qualcosa* sulla terapia, al sapere *come fare* terapia (che è l'aspetto tecnico della stessa); poi, se è fortunato – o una serie di pazienti lo spinge verso un'ulteriore integrazione e verso una sempre maggiore professionalità – allora diventa terapeuta” (p. 227).

Vannotti e del Sarte (2010) sviluppano ulteriormente il concetto parlando della “costruzione di una terna di saperi: il *sapere* (come acquisizione cognitiva), il *sapere fare* (come acquisizione di competenze pratiche), e il *saper essere*. Quest'ultimo è considerato il campo dell'interiorità, dei sentimenti, delle scelte valoriali, della costruzione di una propria identità” (p. 180).

Questa tripartizione appare in linea con i tre metodi principali di supervisione proposti da Haley (1988), il quale, parlando di supervisione e di formazione, evidenzia per l'allievo la necessità di un *metodo della situazione problematica*, che è il confronto con la teoria, quindi il sapere, il *metodo dello sviluppo di abilità*, che è il confronto con le tecniche nel setting, quindi il sapere fare, di un *metodo della personalità del terapeuta*, che è il confronto con se stesso, quindi il sapere essere. Su questa scia, uso la figura del *triangolo formativo* (Vallario, 2020), il più piccolo sistema stabile di relazione, come immagine per rappresentare il processo di formazione dei futuri psicoterapeuti e il suo svilupparsi lungo tre direttrici, i tre lati, del *sapere*, del *sapere fare* e del *sapere essere*.

Il *sapere* costituisce la dimensione contenutistica del bagaglio del futuro terapeuta.

È questa quella parte affidata alla conoscenza della letteratura, dei “testi sacri” del proprio paradigma di riferimento e dei paradigmi psicoterapeutici in generale.

È importante che l'allievo intenda come il suo sapere costituisca “un riconoscimento consapevole, radicato nell'esperienza tanto intellettuale quanto emotiva, di cui è la sintesi” (Bateson, 1977, p. 69).

Un sapere sempre *in itinere*, come evidenzia Fruggeri (Fruggeri *et al.*, 2020) nel suo *Costrutto multicomponentiale sulla competenza terapeutica* quando parla della *competenza epistemologica*, che garantisce la capacità, tra gli altri, di sapere



Received: 16 May 2024    Revised: 21 June 2024    Accepted: 26 July 2024

Doi: 10.23823/78fww178

cambiare il proprio punto di vista: “Gli psicoterapeuti non agiscono soltanto sulla base di una conoscenza formale; come tutti gli attori sociali, condividono una conoscenza informale di senso comune che spesso inconsapevolmente li guida nelle loro scelte altrettanto quanto la loro conoscenza formale” (Fruggeri *et al.*, 2020, p. 28).

In termini più generali, “questa direttrice spinge verso l’area teorica del sapere in un senso più allargato, quello dei saperi, delle conoscenze che vadano oltre i confini del solo perimetro psicologico” (Vallario, 2020, p. 155).

Questa visione più allargata del sapere è richiamata esplicitamente nel documento sulle *Competenze professionali dello psicoterapeuta* (FIAP-CNSP, 2012): al dominio 10, su *Etica e sensibilità culturali*, si evidenzia “la complessità del rapporto fra sfondo sociale, culturale e politico e psicoterapia e l’evoluzione della stessa in rapporto ai cambiamenti storici e sociali” (p. 31), con particolare riferimento al *saper lavorare con le differenze sociali e culturali* (cfr. punto 10.2) e a *il contesto sociale, culturale e politico della psicoterapia* (cfr. punto 10.3).

Perché si realizzi ciò, è necessario aprire la conoscenza del sapere terapeutico all’incertezza.

La strada del sapere e dei saperi è quella della complessità, che non contempla una specifica metodologia ma deve costituire una *forma mentis*, una strategia: quella “di pensare senza mai chiudere i concetti, di spezzare le sfere chiuse, di ristabilire le articolazioni fra ciò che è disgiunto, di sforzarsi di comprendere la multidimensionalità, di pensare con la singolarità, con la località, con la temporalità, di non dimenticare mai le totalità integratrici. È la tensione verso il sapere totale, e nello stesso tempo la coscienza antagonista del fatto che, come ha detto Adorno, “la totalità è la non verità” (Morin, 1985/2007, p. 35).

La strada del sapere non può non essere, in questo senso, quella “sfida della complessità” che Morin (1985/2007) ha provato a tracciare indicando “le differenti strade che conducono alla irriducibilità del caso e del disordine”: “La prima via, la prima strada, è quella dell’irriducibilità del caso e del disordine... la seconda via... il superamento dei limiti di quell’astrazione universalista che eliminava la singolarità, la località e la temporalità... la terza via è la via della complicazione... la quarta via si è aperta nel momento in cui abbiamo iniziato a ideare una misteriosa relazione di complementarità – ma nello stesso tempo un antagonismo logico – fra le nozioni di ordine, disordine e organizzazione... la quinta via è la via dell’organizzazione... nel campo della complessità vi è qualcosa di ancor più sorprendente. È il principio che potremmo definire ologrammatico... ecco la settima via verso la complessità, la via della crisi dei concetti chiusi e chiari (dove chiusura e chiarezza sono complementari), cioè della crisi della *chiarezza* e della separazione nella spiegazione... l’ottava via della complessità è data dal ritorno dell’osservatore” (p. 25).

Quella del lavoro con gli allievi sul sapere inteso in termini complesso è definita da Morin (1999/2000) una *sfida*: “Dobbiamo dunque pensare il problema dell’insegnamento da una parte a partire dalla considerazione degli effetti sempre più gravi della compartimentazione dei saperi e dell’incapacità ad articolare gli uni agli altri, dall’altra parte a partire dalla considerazione che l’attitudine a

Received: 16 May 2024      Revised: 21 June 2024      Accepted: 26 July 2024

Doi: 10.23823/78fww178

contestualizzare e a integrare è una qualità fondamentale della mente umana e che si tratta di svilupparla piuttosto che di atrofizzarla” (p. 8).

Il *sapere fare* costituisce la dimensione della messa in atto del bagaglio del futuro terapeuta.

Questa direttrice coincide con l'area tecnica, delle competenze, quindi, delle abilità a tradurre in concreto i dettami del sapere.

Fife e collaboratori (2014) nella *Piramide terapeutica*, un metamodello sulle competenze del terapeuta, parlano, a questo proposito, della necessità di acquisire una *dimensione tecnica*, relativa “alla conoscenza e all'utilizzo di specifici approcci terapeutici e delle relative metodologie di intervento, essenziali per la pratica clinica” (Fruggeri et. al., 2020, p. 24), e una *dimensione relazionale*, intesa come “la qualità e la forza della relazione collaborativa tra cliente e terapeuta che si stabilisce indipendentemente dal modello clinico utilizzato” (Fruggeri et. al., 2020, p. 24).

FIAP e CNSP (2012) distinguono tre livelli di competenze dello psicoterapeuta: quelle di *base* “che ogni psicoterapeuta esprime indipendentemente dal modello appreso e utilizzato”, quelle *specifiche*, “che appartengono ad uno specifico modello psicoterapeutico e che differenziano professionisti di diversi orientamenti”, quelle *specialistiche*, “che sono quelle competenze richieste per operare in specifici contesti (per esempio in carcere) o con specifici clienti/pazienti (per esempio i bambini)” (p. 2). Vannotti e del Sarte (2010) spiegano che il sapere fare “permette d'integrare la pragmatica delle interazioni osservabili alla semantica dei comportamenti, ossia alle motivazioni, agli obiettivi e alle “donazioni di senso” soggettive, che sostengono le azioni umane” (p. 182).

Su questo versante, Fruggeri (Fruggeri et al., 2020) parla della *competenza tecnica*, intesa come “costruzione dialogica di uno spazio simbolico condiviso” (p. 26), e di *competenza relazionale*, considerata come “capacità di analizzare e comprendere il processo di co-costruzione attraverso il quale i clienti e i terapeuti generano identità, relazioni e mondi sociali” (p. 27).

La capacità di strutturare alleanze terapeutiche costituisce uno dei cardini del *sapere fare*: “È l'attivazione di stati cooperativi relazionali tra terapeuta e paziente, per alcuni addirittura prima ancora degli aspetti epistemologici e tecnici, che permette l'obiettivo terapeutico del cambiamento” (Vallario, 2023, p. 80).

L'apprendimento del *sapere fare* nasce dall'incontro tra teoria e tecnica: “Senza saperlo essi avrebbero appreso a ridefinire la logica in base alla quale leggere e intervenire sulla realtà; cioè avrebbero appreso come apprendere (Bateson, 1972) uno schema di connessione e di punteggiatura, tale da permettere e favorire la differenziazione dei significati all'interno di un sistema di relazioni” (Saccu, 1983, p. 74).

La centralità della relazione chiama in causa l'importanza della stessa personalità del terapeuta, come già sottolineato da Freud (1937/1979) nei suoi ultimi anni: “Non soltanto il modo d'essere dell'Io del paziente, ma anche le caratteristiche peculiari dell'analista devono esser prese in considerazione tra i fattori che influenzano le prospettive della cura analitica, e che, alla stregua di resistenze, possono renderla più difficoltosa” (p. 530).

Il *sapere essere* rappresenta, per alcuni, la dimensione più destrutturante

Received: 16 May 2024      Revised: 21 June 2024      Accepted: 26 July 2024

Doi: 10.23823/78fww178

del percorso di formazione, dal momento che mette in crisi la domanda di partenza dell'allievo, nutrita di aspettative narcisistiche, spesso onnipotenti.

Questa domanda può essere intesa come il sintomo che l'allievo porta con sé, con la sua storia, con la sua idea, spesso magica se non onnipotente, dell'essere terapeuta. Un'idea che, nel corso degli anni di formazione, andrà incontro a una ridefinizione strutturale.

Il *sapere essere* coinvolge la dimensione identitaria del futuro terapeuta e costituisce quell'aspetto della formazione che, più di altri, si fa carico di questo cambiamento.

Nella *Piramide terapeutica* Fife e collaboratori (2014) parlano del *modo di essere del terapeuta*, inteso come “la riflessione sulla capacità di “vedere” l'altro, ovvero di lavorare sul proprio sé per potersi decentrare e cogliere la realtà che i clienti portano” (Fruggeri *et al.*, 2020, p. 25).

Fruggeri (Fruggeri *et al.*, 2020) parla della *sensibilità al contesto*, ovvero “la consapevolezza da parte del terapeuta di operare in un contesto ampio che va oltre la stanza di terapia” (p. 29).

Gritti e Canevaro (1995) parlano del *self del terapeuta* come di un “intreccio di diversi sistemi di interazione che contribuiscono a formare una mappa complessa in cui l'armonica connessione fra le parti è fondamentale” (p. 11). Al di là del cruciale apporto dei due sistemi familiari di appartenenza, quello di origine e quello attuale, Gritti e Canevaro (1995) parlano del *self del terapeuta* come sovrapposizione di due sistemi di relazione, quello professionale e quello dei pazienti: “Nella rete professionale si organizza dapprima il sistema relazionale del training, che, nei primi anni di formazione, assume un ruolo fondamentale per i suoi impliciti risvolti terapeutici, cui si aggiungono in seguito, le relazioni con i colleghi e le relazioni di filiazione con le scuole terapeutiche e le associazioni scientifiche. La rete dei pazienti, nel nostro caso delle famiglie, campo di espressione e di verifica delle proprie capacità professionali, è fonte di gratificazioni narcisistiche, consolidamento della identità e benessere economico” (p. 11).

Questa direttrice investe l'area delle specificità personali e tocca, inevitabilmente, la persona, l'ambito personale, dell'allievo.

Il futuro terapeuta deve, quindi, imparare non a stare ma a essere in un ruolo, con la capacità quasi paradossale di separare ruolo professionale e vita personale. Bruni e collaboratori (2010) rinchiudono quest'idea nel concetto di *saper essere altro*, che limiti il *furor curandi*: “Il pensiero terapeutico, il linguaggio e il codice terapeutico, il pensiero che ricomprende in significazioni terapeutiche deve essere attivato ed espresso nei contesti adeguati, dove è richiesto, senza dilagare in tutti gli ambiti della vita quotidiana” (p. 71).

Per queste ragioni il *sapere essere* rappresenta un versante cruciale e complesso.

“L'obiettivo della formazione, in questo ambito, è quello di portare l'allievo non a essere altro da sé, da quello che è stato ed è, ma, a partire dalla consapevolezza di ciò, a ridefinire la propria identità che sarà, attraverso un continuo lavoro di *azione* e *riflessione* (Vallario, 2017), quello stesso che riprodurrà nel lavoro terapeutico” (Vallario, 2020, p. 160).

Received: 16 May 2024    Revised: 21 June 2024    Accepted: 26 July 2024

Doi: 10.23823/78fww178

In questa crescita, l'allievo non può permettersi di ignorare le implicazioni personali e familiari e le sue risonanze emotive che lo portano a confrontarsi con la propria soggettività.

Il *sapere essere* è un approdo difficile, in cui l'allievo “può perdere la fiducia nel proprio modo automatico di operare e diventare eccessivamente dipendente dalle istruzioni dell'insegnante” (Minuchin e Fishman, 1981/1982, p. 16).

Un traguardo nel quale convergono aspetti deduttivi, riferiti alla teoria, al sapere, e aspetti induttivi, riferiti alla tecnica, al saper fare: “Il processo di training deve collegare i due livelli. I costrutti teorici devono indicare gli obiettivi e le strategie della terapia, che a loro volta regolano i minuti interventi del terapeuta. La metodologia didattica della difficile arte della terapia familiare si deve armonizzare sia con i concetti sia con le pratiche insegnate” (Minuchin e Fishman, 1981/1982, p. 13).

*Sapere essere* significa sapere chi si è come individuo, sapere come si è nelle vesti di terapeuta, dove si è nell'esercizio della propria funzione, quando si è in essa, perché si è scelto di essere, e si sta, in questa funzione.

In termini generali, il *sapere essere* può essere declinato nel sapere essere *chi* si è in quanto individuo, *cosa* si fa in quanto terapeuta, *come* si fa in quanto agente di tecniche, *dove* si fa in quanto attore in uno spazio terapeutico, *quando* si fa in relazione ai tempi della terapia e del mondo circostante, *perché* si fa in quanto agli obiettivi terapeutici. Consiste nell'aver coscienza del proprio potere *incerto, etico, perturbante, complessificante, delegante* (Vallario, 2013).

Il gruppo: strumento e ambiente formativo

Il triangolo formativo ha il suo vettore principale nel gruppo del training, il sistema nel quale si favorisce una modalità di apprendimento e di formazione complessa, in cui le dinamiche relazionali giocano un ruolo cruciale per lo sviluppo di competenze cognitive, emozionali e relazionali.

Scriva Minuchin (Minuchin e Fishman, 1981/1982): “Il terapeuta della famiglia non può osservare e sondare dall'esterno. Deve far parte di un sistema di persone interdipendenti. Per operare efficacemente come membro di questo sistema, deve reagire alle circostanze secondo le regole del sistema, senza tuttavia cessare di fare il più ampio uso possibile del sé” (p. 10).

All'interno del gruppo di formazione si alimentano, da un lato, una dimensione razionale istruttiva e, dall'altro, una dimensione inconscia formativa.

La prima è costituita dal gruppo come realtà manifesta e conscia, in cui emerge la volontà degli allievi di lavorare per raggiungere gli obiettivi di apprendimento.

La seconda è caratterizzata dal gruppo definito dagli *assunti di base* (Bion, 1961), rappresentato da una realtà latente e inconscia, in cui emergono desideri, fantasie ed emozioni degli allievi: Bion (1961/1971) osserva che l'attività del gruppo “è ostacolata, deviata, favorita da altre attività che hanno in comune l'attributo di forti tendenze emotive. Queste attività, a prima vista caotiche, acquistano una certa strutturazione se si ammette che esse derivano da alcuni assunti di base comuni a tutto il gruppo” (p. 156).

Vallario L.

Received: 16 May 2024      Revised: 21 June 2024      Accepted: 26 July 2024

Doi: 10.23823/78fww178

Il gruppo, quindi, costituisce un facilitatore nel processo di formazione, nella misura in cui propone, da un lato, una dialettica delle conoscenze, dall'altro, una caleidoscopicità di vissuti nella quale si sperimentino dal vivo le dinamiche relazionali. Notano Saccu e Trapanese (1985): "Il gruppo didattico, pur ponendosi come gruppo di lavoro (Bateson, 1972), vede articolarsi rapporti nei quali ciascuno gioca funzioni interattive complementari a quelle degli altri (Devoto e Romanelli, 1978). Rimettere in discussione le funzioni che ciascun membro svolge nel gruppo rientra negli obiettivi del training, attraverso la rilevazione delle complementarità e la provocazione di questi modelli ridondanti di rapporto (Andolfi e Menghi, 1978). E tu, quindi, hai parlato di designazione solo dopo che io l'avevo vissuta sulla mia pelle come acuta frustrazione (Dollard e Miller, 1967)" (p. 72).

La consapevolezza dell'interdipendenza, la discussione e il confronto delle idee, la capacità di confrontarsi, la possibilità di risolvere il conflitto in maniera cooperativa, la riflessione individuale e collettiva su tutto il percorso formativo costituiscono, seguendo Pojaghi (2000), i cinque *punti snodo* alla base del percorso formativo.

L'interdipendenza sostiene e rimanda il principio della *totalità*, che spiega la strutturale relazione tra i membri del sistema alla base delle ripercussioni dei cambiamenti di una parte del gruppo su tutti i partecipanti a esso: "Il significato di quell'espressione, in un certo senso mistica, secondo cui "l'insieme è maggiore della somma delle parti", consiste semplicemente nell'affermare che le caratteristiche costitutive non sono spiegabili a partire dalle caratteristiche delle parti isolate. Pertanto le caratteristiche del complesso, se vengono confrontate con quelle degli elementi costitutivi, risultano "nuove" o "emergenti". Se però conosciamo il totale delle parti contenute in un sistema e le relazioni tra di esse, il comportamento del sistema può essere fatto derivare dal comportamento delle parti. Possiamo anche dire: mentre possiamo concepire una somma in quanto gradualmente costituita, un sistema, in quanto totale di parti con le loro interrelazioni, deve essere concepito come istantaneamente composto" (von Bertalanffy, 1969/2004, p. 96).

La polifonia di un sistema di allievi permette l'interconnessione dei livelli di apprendimento: nel gruppo "risiedono più prospettive di lettura della relazione che contemplan sistemi e livelli diversi di osservazione, che si riferiscono alle relazioni nel gruppo, al terapeuta, alla famiglia, alla relazione terapeuta-famiglia e al contesto più ampio del lavoro terapeutico" (Bruno e Defilippi, 2007, p. 271).

La discussione permette di mettere in relazione il pensiero e il comportamento individuale, inducendo l'allievo ad acquisirne coscienza, a spiegarli e articularli con gli altri. Potente fattore di cambiamento delle opinioni, la discussione "crea una forza di attenzione che mette in risalto determinati aspetti del problema discusso lasciandone in ombra altri, e conferisce autenticità alle opinioni o punti di vista che vengono scambiati e acquistano perciò una profondità maggiore di quella osservabile negli altri rapporti umani" (Mosocivi e Doise, 1991, p. 117 trad. it. 1992). Attraverso di essa, quindi, si riesce a favorire il confronto di idee, senza la ricerca di un consenso ma lavorando all'approdo a un punto di sintesi che contenga le differenze dei pensieri proposti.

È così che nella divergenza si propone il conflitto, che, componente

Received: 16 May 2024    Revised: 21 June 2024    Accepted: 26 July 2024

Doi: 10.23823/78fww178

strutturale in tutte le relazioni umane oltre che gruppali, va considerata un'occasione costruttiva di arricchimento nei processi personali e sociali, di cambiamento: come evidenziano Moscovici e Doise (1991), “solo attraverso la differenza e il disaccordo penetrano negli strati profondi della persona umana i loro opposti, e cioè la similitudine e l'intesa con gli altri” (p. 112 trad. it. 1992).

E dal conflitto giunge la possibilità della negoziazione, che permette di allargare il campo delle alternative, coniugando diversi punti di vista sulla base della logica complessa dell'*et...et* e non della logica lineare dell'*aut...aut*. La capacità di comprensione e di complessificazione che sostiene il lavoro di formazione all'interno del gruppo trova terreno di coltura nella complessità.

Nello sfondo del gruppo, che si propone come spazio comune in cui si sperimentano le relazioni e si catalizzano i processi emotivi dei singoli, l'allievo prende coscienza della necessità di integrarsi, sentendosi parte di un *noi*, e di differenziarsi, reclamando il suo *io*.

I saperi alla prova dell'online

Una prima considerazione sulla formazione *online* va riferita ai contenuti, al sapere.

Su questo piano, credo di potere sostenere che il momento del *sapere* può essere affidato, in alcuni passaggi, al rapporto *online*.

La dimensione teorica incentrata sugli aspetti epistemologici può addirittura trarre giovamento, in alcuni casi, dall'uso del rapporto mediato dallo schermo privato di ciascun allievo, non disturbato da inevitabili variabili di contesto che possono palesarsi come variabili di disturbo nella stanza del training.

Il rapporto diretto con lo schermo focalizza maggiormente l'attenzione dell'allievo, anche se, tutta una serie di aspetti non verbali che fanno parte della relazione didattica rischiano di non essere espressi e di non potere essere condivisi dal gruppo.

Difficile appare, invece, potere pensare che il setting formativo *online* conservi e permetta lo sviluppo di quegli aspetti cruciali per la formazione sistemico-relazionale, ma in effetti psicoterapeutica nel suo complesso, riferiti al *sapere fare* e, soprattutto, al *sapere essere*.

Qui il training assume caratteristiche formative più che istruttive: come osserva Mastropaolo (2010), “fare formazione non è insegnare tecniche, ma, in ogni allievo, provocare un cambiamento di premesse nel suo modo di pensare, di essere, di leggere le situazioni” (p. 93).

Sul versante del *sapere fare*, questa parte della formazione affida il suo strutturale paradosso, quello di imparare facendo quello che non si sa fare, al lavoro sul campo. Non a caso, i corsi di formazione vengono definiti *training*, in inglese “addestramento”, “allenamento”.

Il momento del *sapere essere* viene ad essere fortemente depotenziato dal lavoro *online*. In questa dimensione, ad esempio, si perde la possibilità di condividere pienamente quegli aspetti emotivi o non verbali che qualificano la relazione.



Received: 16 May 2024      Revised: 21 June 2024      Accepted: 26 July 2024

Doi: 10.23823/78fww178

Il gruppo alla prova dell'online

L'altra considerazione va riferita all'ambiente, il gruppo.

Il futuro terapeuta deve imparare, come detto, nel recinto del gruppo di formazione, all'interno del quale ha l'occasione di sperimentare un'esperienza simile a quella del processo terapeutico, unendo, alla consapevolezza di "far parte di un sistema di persone interdipendenti" (Minuchin e Fishman, 1981/1982, p. 11), la consapevolezza di rispondere alla cornice dei punti cardinali del processo terapeutico, cioè l'epistemologia, la relazione, la tecnica e il setting, il cambiamento (Vallario, 2017).

Ogni percorso di preparazione alla professione terapeutica lavora affidandosi a momenti teorici e a momenti esperienziali utili a sostenere il triangolo formativo lungo il crinale dell'appartenenza e della separazione nel gruppo: "L'obiettivo del trainer diventerebbe quello di dar vita a un gruppo partendo da un aggregato iniziale, attraverso l'articolazione di funzioni e ruoli che permettano a ciascuno di misurarsi con il problema fondamentale della vita sociale: la relazione con gli altri e il rapporto tra unione e individuazione" (Saccu e Trapanese, 1985, p. 74).

A proposito del gruppo in formazione, possiamo utilizzare la metafora della squadra di calcio che opera sotto la guida di un allenatore, il didatta. Gli allenatori di calcio, oggi, strutturano la preparazione delle proprie squadre con allenamenti complessi che prevedono, fondamentalmente, tre momenti:

la riunione tecnica, in cui si parla, anche con l'ausilio di filmanti, delle caratteristiche della squadra propria e della squadra avversaria e in cui si danno indicazioni teoriche sul lavoro che andrà svolto sul campo;

l'allenamento sul campo, in cui si provano gli schemi di squadra e si lavora sui fondamentali individuali;

la partita di allenamento, in cui si mettono in pratica gli insegnamenti, attraverso delle sfide interne.

Allo stesso modo, gli allievi in formazione lavorano in momenti teorici, assimilabili alle riunioni tecniche, in momenti pratici, assimilabili agli allenamenti sul campo, e in terapie dirette supervisionati dal didatta, assimilabili alle partite di allenamento: in quest'ultimo caso, la parte restante del gruppo partecipa alla seduta da dietro lo specchio.

Come tutto questo si trasferisce nel training online?

Le situazioni didattiche online di gruppo possono essere di due tipi.

Una prima, che definiremo gruppale, vede il gruppo in formazione riunito in una sola stanza e in collegamento con il didatta sullo schermo, in un'altra stanza.

Una seconda, che definiremo a mosaico, può vedere ogni componente del gruppo, didatta compreso, collegato da un ambiente diverso: l'immagine che in questo caso ogni partecipante ha sul proprio schermo è quella di tanti primi piani dei diversi partecipanti, messi insieme come tessere di un mosaico.

Le esperienze utilizzate dalle Scuole di formazione nel periodo del Covid19 sono state quelle a mosaico, poiché il lockdown impediva a ciascun componente del gruppo di lasciare la propria abitazione.

Nella contingenza si perde, soprattutto, la dimensione olistico gruppale: il gruppo non è fisicamente nello stesso spazio. L'"odore" dell'altro, le emozioni sono

Received: 16 May 2024    Revised: 21 June 2024    Accepted: 26 July 2024

Doi: 10.23823/78fww178

depotenziati e in gran parte elisi da una forma di incontro che mette in scena un momento presente formativo parziale.

Si perde il potere formativo del gruppo di lavoro e dei suoi assunti di base della dipendenza, dell'accoppiamento, dell'attacco-fuga (Bion, 1961).

Lo studio di sé, dei compagni di squadra, dell'avversario, delle regole del gioco costituiscono un sapere fondamentale per il futuro calciatore. La sperimentazione delle abilità nel tocco della palla, lo spirito di squadra fatto di odori, gesti, rabbie, litigi e passioni necessitano della messa alla prova nell'odore dell'erba del campo: ci si può allenare ad essere un buon calciatore giocando alla playstation?

Nel gioco dell'allenamento sul campo, il calciatore fa come il terapeuta, che deve "imparare ad adattarsi ai vari ruoli, secondo le differenti situazioni, responsabilità e opportunità che gli si presentano" (Whitaker, 1989/1990, p. 229).

Ecco che diventano importanti la tecnica, ma, soprattutto, la capacità di essere sul campo un calciatore.

È importante che il terapeuta, al di là del ruolo, impari ad essere una persona in relazione con altre persone. Formare una persona "significa permettere all'allievo un'esperienza di auto-riflessione che gli consenta, con la guida del didatta, di diventare più consapevole dei propri vissuti emotivi e dei propri nodi relazionali irrisolti, così da affrontare, in modo più maturo, le inevitabili "risonanze" evocate dall'incontro con le famiglie in terapia" (Onnis, 2013, p. 15).

L'esperienza offline, quella in un gruppo di formazione che è più della somma dei tasselli di un mosaico proiettato sul video, sembra indubbiamente l'unica ancora percorribile fruttuosamente.

È importante, per fare questo, che continui a sporcarsi le mani nell'esperienza complessa e difficile del setting formativo tradizionale, dove si esalta la qualità di totalità dinamica del gruppo in cui si esprimono la dimensione istruttiva, prevalentemente razionale, e quella formativa, inconscia ed affettiva.

È importante che il gruppo in formazione mantenga le sue peculiarità di base attuali, restando qualcosa di diverso della somma digitale dei tasselli di un mosaico proiettato sul video.

### Conclusioni

Il problema dell'incontro con l'*online* in ambito formativo diventa quello di stabilire se e come tale modalità possa permettere continuità al processo di accompagnamento alla professione terapeutica e se e come possa inserirsi all'interno dello stesso.

In linea di principio, come detto, i tre lati del triangolo formativo dovrebbero dare vita a una forma equilatera, proponendo un bilanciamento equo tra le sue parti.

La mia sensazione è che la formazione *online* proponga una forma isoscele, dove l'area del *sapere* può trovare una continuità con la formazione tradizionale: lo schermo, in buona sostanza, non propone un ostacolo nel passaggio del sapere contenutistico, specifico e allargato, anzi, in alcuni casi, può anche potenziare questa area.

Lì dove, a mio avviso, troviamo due lati uguali nella loro penalizzazione

Received: 16 May 2024    Revised: 21 June 2024    Accepted: 26 July 2024

Doi: 10.23823/78fww178

rispetto alle forme di training tradizionale sono le dimensioni del *sapere fare* e del *sapere essere*.

Su questo piano l'online non garantisce una modalità esperienziale, logica e analogica, razionale ed emotiva, preziosa come quella che si sviluppa nel gruppo nella stanza tradizionale di formazione.

Le dimensioni del *sapere fare* e del *sapere essere* nell'online rischiano di dare vita a una "formazione annacquata".

Mi sembra di potere sostenere che sia utile circoscriverla a pochi passaggi dell'iter formativo e farvi ricorso esclusivamente per aiutare gli allievi ad ambientarsi con il setting, più in generale, con il lavoro *online*.

Credo che il problema della formazione online vada spostato di livello.

Quello di cui c'è bisogno è una formazione che guardi all'online, cioè sull'online, partendo da un dato di fatto.

Il ricorso all'online nella clinica costituisce ormai una realtà, giunta alla sua terza generazione: dopo la generazione della *telephone analysis* degli anni Cinquanta dello scorso secolo, la generazione *delle comunicazioni asincroniche* degli anni Novanta, siamo da un decennio nella generazione *delle comunicazioni sincroniche* (Vallario, 2020).

L'inesorabilità di questo processo richiede di andare oltre la sterile contrapposizione tra *tecnofili*, cioè dissidenti contrari, e *tecnofobi*, cioè consenzienti favorevoli, che rischia di proporsi come cartina di tornasole di posizioni semplicistiche, soprattutto inutili di fronte a un processo complesso. La questione delle *psicoterapie online* rappresenta una delle più consistenti proposte di cambiamento e/o innovazione con cui il mondo psicoterapeutico è chiamato a confrontarsi ai tempi dell'*uomo digitale*: "Propone la questione di una psicoterapia che continui a proporsi come avamposto del simbolico, caratteristica dell'umano tradizionalmente inteso, ma che sappia stare e avanzare nel confronto con la cultura dell'immagine, caratteristica dirompente dell'umano contemporaneo" (Vallario, 2020, p. 174).

È una questione che proviene da molto più lontano, da oltre il perimetro terapeutico, inscritta nel tessuto identitario contemporaneo. L'uomo d'oggi, il *sapiens*, dopo essere passato per lo stato di *videns* è, a tutti gli effetti, un *homo digitalis*. Un uomo dove il potere del dito, il *digitus*, affianca e trasforma il modo classico del sapere, il *sapiens*. Un uomo dove le distanze tra gli individui, più che rimandare a differenze tra le culture, rimandano a differenze tra le generazioni della stessa cultura: tra due generazioni biologiche contemporanee intercorrono più generazioni, ere, psicologiche, almeno in termini tecnologici.

Lì dove un tempo c'era il potere di un'intelligenza sequenziale, oggi c'è il potere di un'intelligenza simultanea. Si è proposto un cambiamento significativo del pensiero umano

L'avanzata del mondo digitale, che ai tempi della *quarta rivoluzione* (Floridi, 2014) vede per noi tutti nella *infosfera* (Floridi, 2019) sfumare sempre più la netta separazione tra vita *online* e vita *offline*, è, ormai, inarrestabile.

La questione, che sul piano della clinica ha avviato un dibattito sul cambiamento che comprenda e analizzi le differenze tra *violazioni* dei confini, che

Received: 16 May 2024      Revised: 21 June 2024      Accepted: 26 July 2024

Doi: 10.23823/78fww178

“possono distruggere la terapia”, e *superamento* o *valicamento* dei confini, che “apre spesso nuove aree di esplorazione in analisi” (Gabbard, 2016/2017, p. 12), deve toccare necessariamente anche il mondo della formazione.

Dopo avere osservato il sistema terapeutico dal di fuori ai tempi della cibernetica di prim'ordine, dopo esserci entrati, ai tempi attuali della cibernetica di second'ordine, quella dell'incontro con la psicoterapia online sin dal piano della formazione si propone come il momento per allargare il punto di osservazione e di azione della psicoterapia con maggiore attenzione alla realtà più esterna che ci circonda, con la suggestione di approdare a una *Cibernetica di terz'ordine*, (Vallario, 2016; Vallario 2019). Questa va fondata sulla relazione tra modello sistemico - relazionale e macrosistema, tra setting e mondo circostante: fondata sull'obiettivo di superare un processo autoreferenziale, che, negando i propri limiti, il confronto, la trasparenza, il rigore, rischia di inabissarsi come la colomba di Kant quando pensava di potere volare negando il peso dell'aria.

Intercettare all'interno dei programmi di formazione il tema della psicoterapia online, più in generale del rapporto con il mondo e con l'uomo digitali, significa dare seguito a raccomandazioni già avanzate da anni in sede formativa generale.

È ormai inevitabile che i programmi di formazione dei futuri psicoterapeuti prevedano al loro interno una o più unità riferite alla psicoterapia *online*.

Si impone, soprattutto, perché siamo alle prese con un numero sempre crescente di allievi che muovono i loro primi passi nel mondo della clinica attraverso le piattaforme online.

Dedicare qualche unità didattica teorica all'aspetto della psicoterapia *online* sembra ormai un passaggio inevitabile e qualificante per il percorso formativo del futuro terapeuta.

L'argomento si impone, da un lato, come l'occasione per una riflessione più in generale sulla psicoterapia, dall'altro, come l'occasione per intercettare le novità culturali che avanzano: “Gli orizzonti futuri della nostra professione devono definire confini nuovi ma coerenti, sfidare il limite restando nei confini, non rinunciare al piacere dell'infinito restando ancorati alla realtà del limite” (Vallario, 2019, p. 29).

Per preparare i futuri terapeuti a impattare la psicoterapia online non snaturando le fondamenta del processo terapeutico ma mantenendone intatte le funzioni strutturali di base.

Per preparare i futuri terapeuti a evitare che il lavoro *online* non declini verso la forma di un *non luogo* (Augè, 1992) che appiattisce le relazioni e in cui gli individui possano non avvertire il peso complesso e identitario di una relazione.

Questo approdo, garantito nel processo tradizionale di training dall'equilibrio dei tre saperi e del rapporto in presenza nel gruppo rischia di essere rotto nella formazione *online*.

Una formazione, quest'ultima, che, a mio avviso, rischia di fare emergere una quarta forma di triangolo, quello delle Bermude, in cui l'aspetto formativo perda pezzi fondamentali per strada o, peggio ancora, si snaturi.

Received: 16 May 2024      Revised: 21 June 2024      Accepted: 26 July 2024

Doi: 10.23823/78fww178

### Bibliografia

- [1]Andolfi, M., Menghi, P. (1978), Un modello di training in terapia familiare, in *Terapia Familiare*, n. 4, dicembre 1978;
- [2]Augè, M. (1992), *Non-luoghi. Introduzione ad una antropologia della surmodernità*, Eleuthera, Milano, 1993;
- [3]Bateson, G. (1972), *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano, 1976.
- [4]Bateson, M. C. (1977), Daddy, Can a scientist be wise?, in Brockman J., Dutton E. P. (1977) (a cura di), *About Bateson: an introduction to Gregory Bateson*, New York, 1977;
- [5]Bion, W. R. (1961), *Esperienze nei gruppi*, Armando, Roma, 1971;
- [6]Bruni, F., De Filippi, P. G. (2007), *La tela di Penelope. Origini e sviluppi della terapia familiare*, Bollati Boringhieri, Torino;
- [7]Bruni, F., Vinci, G., Vittori, A. L. (2010), *Lo sguardo riflesso. Psicoterapia e formazione*, Armando Editore, Roma;
- [8]Devoto, A., Romanelli, F. (1978), *Gruppi e crescita personale*, La Nuova Italia, Firenze;
- [9]Dollard, J., Miller, N. E., Doob, L. W., Mowrer, O. H., Sears, R. R. (1967), *Frustrazione e aggressività*, Giunti, Firenze;
- [10]FIAP – CNSP (2012), *Competenze professionali dello psicoterapeuta*, [www.fiap.info](http://www.fiap.info)
- [11]Fife, S. T., Whiting, J. B., Bradford, K., Davis, S., (2014), The therapeutic pyramid: a common factors synthesis of techniques, alliance, and way of being, in *Journal of Marital and Family Therapy*, 40, pp. 20-33;
- [12]Floridi, L. (2014), *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2017;
- [13]Floridi, L. (2019), *Pensare l'infosfera. La filosofia come design concettuale*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2020;
- [14]Freud, S. (1937), *Analisi terminabile e interminabile*, in *Opere*, vol. 11, Boringhieri, Torino, 1979;
- [15]Fruggeri, L., Balestra, F., Ventureli, E. (2020), *Le competenze*

Received: 16 May 2024      Revised: 21 June 2024      Accepted: 26 July 2024

Doi: 10.23823/78fww178

*psicoterapeutiche*, Il Mulino, Bologna;

- [16]Gabbard, G. O. (2016), *Violazioni del setting*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2017;
- [17]Gritti, P., Canevaro, A. (1995), Scelta vocazionale e identità del terapeuta della famiglia. Ipotesi ed evidenze a partire dalla ricerca e dalla esperienza, in *Terapia Familiare*, n. 49, novembre 1995;
- [18]Haley, J. (1988), Reflections on supervision, in Liddle H. A., Breunlin D. C., Schwartz R. C., *Handbook of Family Therapy Training and Supervision*, The Guilford Press, New York, pp. 358-367;
- [19]Mastropaolo, L. (2010), Insegnare nel training attraverso domande, in Onnis L. (2010), (a cura di), *Lo specchio interno. La formazione personale del terapeuta sistemico in una prospettiva europea*, Franco Angeli, Milano;
- [20]Minuchin, S., Fishman, H. C. (1981), *Guida alle tecniche della terapia della famiglia*, Astrolabio, Roma, 1982.
- [21]Morin E. (1985), Le vie della complessità, in Bocchi G., Ceruti M. (1985) (a cura di), *La sfida della complessità*, Paravia Bruno Mondadori Editore, Milano, 2007;
- [22]Morin, E. (1999), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2000;
- [23]Moscovici, S., Doise, W. (1991), *Dissensi e consensi*, Il Mulino, Bologna, 1992;
- [24]Pojaghi, B. (2000), *Il gruppo come strumento di formazione complessa. Il farsi e il disfarsi delle idee*, Franco Angeli, Milano, 2002;
- [25]Saccu, C. (1983), La storia di Deutero, in *Terapia Familiare*, n. 13, giugno 1983;
- [26]Saccu, C., Trapanese, G. (1985), Formazione, de-formazione: apprendimento come cambiamento, in Andolfi M., Piccone D. (1985), *La formazione relazionale. Individuo e gruppo nel processo di apprendimento*, Edizioni Istituto di Terapia Familiare, Roma;
- [27]Vallario, L. (2013), *La Lunch Session Trifasica. Uno strumento per e oltre i DCA*, Franco Angeli, Milano;
- [28]Vallario, L. (2016), I nuovi orizzonti della Terapia Familiare: aprire il setting

Received: 16 May 2024      Revised: 21 June 2024      Accepted: 26 July 2024

Doi: 10.23823/78fww178

al macrosistema verso una Terza Cibernetica, *SIPPR News*, luglio 2016;

[29]Vallario, L. (2017), *Scrivere un colloquio. La Trascrizione Clinica Sintetica*, Luigi Guerriero Editore, Napoli;

[30]Vallario, L. (2019), *La Diagnosi Tridimensionale della Famiglia. Valutazione e Formulazione sistemiche del caso*, Franco Angeli, Milano;

[31]Vallario, L. (2020), *Lo schermo che cura. Psicoterapia online tra clinica e formazione*, Luigi Guerriero Editore, Napoli;

[32]Vallario, L. (2023), *Il viaggio della psicoterapia. I riti del contatto e della conclusione del trattamento*, Franco Angeli, Milano;

[33]Vannotti, M., Del Sarte, O. R. (2010), Formazione al saper essere del terapeuta sistemico. Saper cooperare come crescita nella dimensione dell'essere, in Onnis L. (2010), (a cura di), *Lo specchio interno. La formazione personale del terapeuta sistemico in una prospettiva europea*, Franco Angeli, Milano;

[34]von Bertalanffy, L. (1969), *Teoria generale dei sistemi. Fondamenti, sviluppo, applicazioni*, Oscar Mondadori, Milano, 2004;

[35]Whitaker, C. (1989), *Considerazioni notturne di un terapeuta della famiglia*, Astrolabio, Roma, 1990.