

CAMBIA-MENTI

Rivista dell'Istituto di Psicoterapia Sistemica Integrata

3° volume MONOGRAFICO 2018

**10 anni di Idipsi:
una storia di evoluzione
tra formazione e clinica**



CAMBIAMENTI

Rivista dell'Istituto di Psicoterapia Sistemica Integrata



**10 anni di Idipsi:
una storia di evoluzione
tra formazione e clinica**

3° volume MONOGRAFICO 2018

Direttore Responsabile

Antonio Restori

Direttore Scientifico

Mirco Moroni

Coordinamento redazionale

Eleonora De Ranieri, Daniela Ferrari, Giada Ghiretti, Tiziana Brancati

Redazione

Gianfranco Bruschi, Alberto Cortesi, Eleonora De Ranieri, Daniela Ferrari, Giada Ghiretti, Gabriele Moi, Stefania Pellegrini, Paolo Persia, Michele Vanzini, Tiziana Brancati

Comitato Scientifico

Marco Bianciardi (Torino), Gwyn Daniel (Londra), Nadia Monacelli (Parma), Cecilia Edelstein (Bergamo), Wolfgang Ullrich (Milano), Paola Ravasenga (Milano), Daniela Corso (Siracusa)

Segreteria organizzativa

Ilaria Dall'Olmo



Indice

- pag. **05** **Editoriale.**
Mirco Moroni, Antonio Restori
- pag. **07** **La società dei conflitti negati**
Antonio Restori
- pag. **12** **Un confine per pochi, nuova terra per molti.
Mappe di viaggio per l'evoluzione dei modelli in psicoterapia.**
Michele Vanzini
- pag. **18** **Chi è il terapeuta Idipsi?**
Wolfgang Ullrich
- pag. **21** **La formazione del formatore nel modello di psicoterapia sistemica integrata
Idipsi**
Gabriele Moi
- pag. **26** **L'esperienza di assistente didatta IDIPSI: storie a confronto**
M. Claudia Butturini, Daniela Ferrari, Laura Padula
- pag. **33** **IDIPSI attraverso gli occhi degli specialisti**
Alberto Cortesi, Gabriele Moi
- pag. **53** **Storytelling e manutenzione del sé.
Visitazione e rivisitazione del genogramma nel percorso formativo**
Paola Ravasenga
- pag. **59** **L'esperienza Idipsi nella complessità del lavoro di rete**
Giada Ghiretti, Eleonora De Ranieri
- pag. **65** **Verso una psicoterapia sistemica di gruppo**
Tiziana Brancati
- pag. **73** **Famiglia, adolescenza e migrazione: il percorso dell'identità
nelle generazioni**
Gianfranco Bruschi, Chiara Rainieri
- pag. **83** **Trattamento dei traumi con EMDR e ottica sistemica: un'integrazione
possibile?**
Morena Luvìè

Editoriale

a cura di *Mirco Moroni* e *Antonio Restori*

Sono passati dieci anni dall'apertura della scuola Idipsi, e di questo ne siamo veramente orgogliosi. Un viaggio importante alla continua ricerca di senso nel nostro lavoro di psicoterapeuti, di formatori, di apprendisti di estetica delle relazioni. Siamo partiti nel 2010 con delle mappe che magicamente si sono ridisegnate nel tempo. E chi è l'artefice di questo cambiamento? Chi ha modificato le mappe? Vorremmo citare una frase da un frammento di Eraclito che dice: *L'eternità è un bambino che gioca con le tessere: di un bambino è il regno*. Sembra proprio che un bambino si diverta a lanciare le tessere, i dadi, e a fare sì che il Fato intervenga a modificare il corso della vita degli uomini, le loro mappe, senza alcuna precisa ragione. Il Fato, per gli antichi Greci era una divinità invincibile e persino gli Dei vi dovevano sottostare. Persino Zeus non era che un mero esecutore in quanto determinato dalla Necessità. Modificare il corso del cammino è una Necessità, così come, crediamo, averlo intrapreso, ed essere ultimamente approdati sulle coste della Sicilia Sud-orientale. Ciò che continua ad animarci e a spingerci ancora in avanti sono state le intuizioni, le reazioni, e le nuove importanti esperienze di vita, cliniche, di relazione, di amicizia che abbiamo costruito in tutto questo tempo, e di cui abbiamo sempre lasciato traccia leggibile per tutti attraverso questa coraggiosa rivista.

E allora avanti così! Fino a che il bimbo vorrà giocare!

Mirco Moroni e Antonio Restori

La società dei conflitti negati

Antonio Restori¹

*Pòlemos è padre di tutte le cose,
di tutte re;
e gli uni disvela come dèi
e gli altri come uomini,
gli uni fa schiavi
gli altri liberi.*
Eraclito (frammento 53)

Il pòlemos: tra conflitto e morte...

Sono dieci anni che in Idipsi si dibatte attorno al tema del Cambiamento. Abbiamo conflitto con tante idee, nuove teorie, tecniche di esplorazione, nuovi paradigmi. Come scritto più volte, ha prevalso fino ad oggi, nel nostro cammino, un meta-paradigma, sensibile agli “urti” del viaggio, capace di so-stare nell’incertezza dei cambiamenti dell’esistenza umana². C’è chi cerca sicurezza e stabilità nell’esplorare l’esistenza, regole costitutive e ricorsive, controllo, paradigmi forti, capaci di ridurre il sentimento di angoscia del non conosciuto, minaccia della nostra esistenza e individuazione, ricorrendo a espedienti di negazione dell’Altro da sé, di distruzione, agendo in un Pòlemos che rende schiavi³. Ma a lungo andare, in questo modo, si rischia di diventare schiavi delle proprie idee, allucinazioni, costruzioni anti-estetiche. Evitando gli urti, i conflitti, è necessario entrare in guerra, con noi stessi, con l’Altro, che non incontreremo mai, rimanendo nelle proprie trincee, nella paura.

L’epigrafe di *Eraclito* è sibillina. Già 2500 fa anni era stata predetta la nostra maledizione. Siamo destinati a vivere nell’oceano del Pòlemos, “il padre di tutte le cose”. Pòlemos in greco in realtà sta per “Guerra”. Dovremmo allora capire se il pòlemos di cui parla Eraclito è in effetti la guerra tra gli umani, che è distruttiva e che genera ingiustizie, o se invece non si riferisca ad una naturale conflittualità presente nel genere umano. Nel frammento 80 Eraclito chiarisce la sua posizione: “*conflitto (pòlemos), giova saperlo, è cosa comune; giustizia è contrasto (éris), ha nascita tutto da contrasto, da necessità.*”

E ancor prima *Empedocle* parlava di Pòlemos come “necessità cosmica”, proprio ad affermare che il conflitto, così come la guerra, sono esistenti nella natura del pleroma e della creatura dall’infinito passato, sono posizioni incarnate in noi.

E come opporsi a questa verità ontologica? Occorre assecondare l’invito di Eraclito a rendere il Pòlemos occasione di libertà.

¹ Antonio Restori, direttore didattico e didatta Idpsi, arestori@ausl.pr.it

² Moroni M., Restori A. Sbatella F. “Clinica sistemica. Verso un approccio integrato”, vol.2 rivista Cambiamenti ed Edicta, Parma 2013, scaricabile sul sito: http://www.idipsi.it/Pagine/Rivista/Download/IDIPSI_VOLUME%201_2012.pdf

³ Suggesto la lettura del libro di Caterina Croce: *L’ombra di Pólemos, i riflessi del bios. Ed MIMESIS 2018. In questo testo si mettono a confronto i temi del conflitto e della sua possibile “cura” attraverso una rilettura critica di M Foucault e Jan Patocka.*

Non abbiamo molte alternative.

Del resto, per il solo fatto di essere nel tempo, e quindi in continua trasformazione, nel cambiamento, spostandoci nel cammino dell'esistenza, non possiamo evitare il confliggere (lat: *cum flictus*, urtare con), l'urto, il passaggio; possiamo esitare, per un po', attendere, aspettare, ma prima o poi, si rende necessario un cambiamento; pena, una fine anticipata, una morte certa, sebbene sempre certa è.

Ed essendo costantemente in viaggio, portati dal viaggio, o camminanti nel viaggio, con la mente o con il corpo, non possiamo evitare il contatto con l'Altro-pensiero, o l'Altro-pensante e agente autonomo di pensiero o corpo. Anche solo viaggiando nel pensiero entriamo costantemente in conflitto, con l'Altro-pensiero, e possiamo decidere cosa farcene, sapendo che, in talune circostanze è difficile, doloroso, osteggiarlo, o seguirlo. È una questione ontologica.

Osteggiare per re-sistere, o abbracciare per ex-sistere. Irrigidirsi per sopravvivere, o lasciare andare e cambiare, e vivere.

Leggere i conflitti... dalla conflittualità alla schismogenesi

La nostra è una società che da sempre tende ad evitare i conflitti, e per questo è costantemente in guerra. Senza scordarci i due conflitti mondiali del secolo scorso, attualmente sono nel Mondo 70 gli stati in guerra.

Ma possiamo ritenere che esista anche un numero imprecisato di conflitti in atto tra paesi che si dichiarano pacifici, e che possono trasformarsi in guerre se la natura di questi conflitti non verrà "compresa", individuandone il "compito" che implicitamente portano con sé.

Leggere la natura di un conflitto, che sia intra-psichico, inter-psichico o sociale, e comprenderne il suo potenziale compito, evita la deriva di chiusura e di irrigidimento auto-referenziale tipica dei sistemi umani impermeabili e auto-nomi, cioè che si imprigionano nei loro paradigmi rigidi, determinando la morte del sistema stesso o la soppressione di ciò che sta fuori, o del pensiero divergente.

Nel movimento di chiusura, di barricamento, evitamento, di fronte all'inevitabile urto a cui noi, sistemi umani siamo esposti, possiamo vivere una parziale e momentanea sensazione di benessere. E questo può durare se riusciamo a cacciare dalla nostra vita intra e inter-psichica questa minaccia alla nostra integrità ontologica, a patto però di irrigidire la nostra membrana, fatta di lo, identità, confini forti, idee forti, che porta, nel tempo a processi schismogenetici aridi di informazione e incapaci di produrre cambiamento.

Se pensiamo, ad esempio, al conflitto Israele-palestinese, se si leggono e studiano le ipotesi socio-politiche e antropologiche circa le cause che negli ultimi 100 anni hanno determinato questo conflitto ancora in essere, quasi tutte le teorie degli storici e dei sociologi parlano di "diniego", di negazione dell'esistenza dell'altro tra i due popoli in conflitto⁴. Hamas non riconosce Israele, e Israele non riconosce il diritto della Palestina di farsi stato sovrano.

Risultato: la guerra. Una guerra con picchi di violenza elevati e che l'Onu cerca di smorzare, non riuscendoci, per il semplice fatto che all'interno dell'Onu alcuni paesi sono in conflitto sul riconoscimento di uno dei paesi contendenti. In pratica: se io figlio deside-

⁴ Per una lettura utile comprendere le radici del conflitto arabo-israeliano suggerisco il libro di Avi Shlaim *Il muro di ferro. Israele e il mondo arabo* Ed. Il Ponte 2003; interessante per me anche un altro libro dello stesso autore: *la guerra per la Palestina. Riscrivere la Storia del 1948*. Ed. Il Ponte 2013

ro essere riconosciuto, individuato da mio fratello, in quanto anche unico e diverso da lui, e se tu genitore cerchi di appacificarci dicendoci che non dobbiamo litigare e che ci vuoi bene allo stesso modo, allora io alzo i toni delle mie richieste di essere visto e legittimato fino a distruggermi o a distruggere mio fratello.

Se pensiamo al conflitto genitoriale nelle separazioni giudiziali con o senza alienazione del figlio, e pensiamo al ruolo dei tribunali nella definizione dell'affido del minore, ci accorgiamo che accade una cosa molto simile ai conflitti tra popoli. Quando il terzo nella relazione tra i conflittuanti interviene a fare da pacere imponendo la pace per il "bene del figlio", nella maggior parte delle volte, inconsapevolmente, provoca una escalation simmetrica tra i conflittuanti.

Nel caso delle vicende giudiziali di separazioni conflittuali, la sola azione di richiesta di "competenza" o "idoneità" genitoriale è generativa di giudizio a-simmetrico che produrrà un movimento di ripristino della simmetria. Ma questo lo chiarirò più avanti.

Ogni volta che si cerca la pace, negando il conflitto e ciò che questo implicitamente porta con sé come domanda, si genera schismogenesi e i prodromi di una guerra sicura, con la naturale conseguenza della ricerca di eliminazione dell'Altro.

So-stare nel conflitto

I nostri conflitti intra-psichici seguono la stessa strada. Il pensiero rigido tende a preservare l'auto-conservazione a discapito del cambiamento. Sebbene l'auto-conservazione sia un prerequisito della formazione dell'identità, se questo processo di costru-

zione continuo di individuazione nell'incontro con l'Altro (pensiero) attraverso l'urto non si pone in una posizione di osservazione e ascolto non giudicante, ma reagisce a questo contraendosi, non potrà nascere nuova informazione all'interno del proprio sistema di premesse, e risulterà difficile ogni nuova esperienza adattiva.

È necessaria quindi la comprensione della "grammatica" di un conflitto⁵, come se portasse con sé un compito da ascoltare con attenzione. Per comprenderne le sue premesse, è utile so-stare nel conflitto. Solo così possiamo anche comprendere quale compito può assolvere un conflitto.

Se invece consideriamo l'altro come il nemico, e più urta più lo evitiamo e lo additiamo come responsabile della nostra condizione spiacevole di disagio, noi al conflitto possiamo solo reagire, e il rumore del conflitto attiverà l'interesse di un terzo, il quale temerà a sua volta la rottura del suo sistema di premesse identitarie, e dal quale i conflittuanti possono esigere una presa di posizione a-simmetrica che li rinforzi nella propria posizione autoreferenziale. Il terzo della relazione che spinge per la pace, che sia l'Onu, un Giudice, un genitore, è quindi ugualmente implicato e coinvolto con i propri sistemi di premesse sociali, politici, morali, religiosi, spesso nel tentativo (conflittuale) di portare la pace, ma implicitamente mosso dall'evitare che il conflitto lo possa urtare in modo minaccioso.

La Giustizia esiste perché esiste il conflitto, e ha il compito esplicito di portare equilibrio e quello implicito di evitare la distruzione della propria specie, anche se poi paradossalmente nell'evitare la distruzione della

⁵ Suggestisco la lettura del libro di Daniele Novara "La grammatica dei conflitti" Ed Sonda 2013

propria specie, alimenta inconsapevolmente i conflitti insiti nella natura stessa del giudizio; la Giustizia segue la morale (latino: *mos, moris*, usi e costumi) del suo tempo, e quindi è variabile nel tempo (le leggi cambiano) e tra società differenti.

Un'importante informazione che porta il conflitto è la necessità di un ricomponimento, riassetto, un nuovo equilibrio, che tenga conto sia della "propria" posizione di individuazione processuale, e del ruolo che l'Altro può assumere all'interno del proprio spazio di vita. Entrano in gioco sicuramente i "bisogni", i "desideri", e le emozioni che ad essi si legano. Più che cercare le cause di un conflitto, il "che cosa", è utile osservare il "come", il processo, attraverso cui un bisogno o un desiderio di tipo adattivo può essere implicato. Più c'è radicamento nei bisogni, e più il processo di individuazione è stato reso fragile dagli accadimenti nel corso della vita. Da qui, più gli attaccamenti ai bisogni mostrano emergenze ontologiche, più gli urti del conflitto risultano minacciosi e vissuti come componenti che minano i processi di separazione e individuazione. Tutto ciò attiene anche alla questione del tema consapevolezza su cui ho già scritto in altri articoli, rifacendomi alle intuizioni di Sume-do e Tich Nath Han⁶.

La capacità di so-stare nel conflitto e di osservarne la natura processuale degli attaccamenti ai bisogni è poco insegnata nel mondo educativo, socio-sanitario e nelle aule dei tribunali. La tendenza comune è quella di una ri-soluzione dei conflitti attraverso l'ascolto dei bisogni mediando spesso in modo forzato, alla ricerca di un punto di incontro, e a discapito di chi nella media-

zione mostra più difficoltà a cedere campo. Lasciare un presidio che si ritiene fondativo per la difesa del proprio spazio di vita e della propria identità è tanto più complesso e difficile quanto maggiore è la sensazione di minaccia, solitudine, impotenza, e prevaricazione.

Una via per la gestione delle separazioni conflittuali

Il tema della gestione delle separazioni conflittuali con o senza alienazione è a mio avviso attualmente molto cocente per chi lavora nei servizi socio-sanitari, nelle aule giudiziarie, nei contesti educativi, e nel sistema della rete delle risorse attive attraverso il terzo settore.

Se si assume anche solo parte delle argomentazioni che ho esposto attorno alla questione del conflitto, e a come questo viene gestito in questi contesti quando ci troviamo di fronte a coppie e famiglie fortemente in crisi, la sensazione che provo è che oggi si rende necessario ripensare al modo in cui tutti gli attori coinvolti nella gestione di questo genere di conflitti agiscono il proprio modo di so-stare con essi.

Occorre mettere in circolo un'energia generativa di idee creative, sensibili ai temi della responsabilità, dell'agency e dell'advocacy degli attori principali del conflitto di coppia, e quindi i genitori; occorre pensare ad un coinvolgimento reale dei figli; occorre considerare il coinvolgimento del "coro" dei co-attori e co-autori che spesso prendono parte al "*drama della tragedia*", le famiglie allargate, gli avvocati, la scuola, tutti gli operatori che hanno deciso di prenderne parte; questo perché spesso sono partecipanti si-

⁶ Restori A., "La consapevolezza nelle relazioni di aiuto", vol.1 rivista *Cambiamenti ed Edicta*, Parma 2010, scaricabile sul sito: http://www.idipsi.it/Pagine/Rivista/Download/IDIPSI_VOLUME%201_2010.pdf

lenti, ma ugualmente attivi nel processo di schismogenesi dei conflitti, e tutti mossi da finalità coscienti non sempre “presenti” alle loro istanze morali, etiche e ontologiche più profonde.

Onde evitare di intasare i servizi socio-sanitari di situazioni “limite”, che anticipano possibili eventi tragici, e affinché la “*tragedia*” (nel senso eschiliano del termine) diventi catarsi per un cambiamento creativo e liberatorio senza consumarsi in tragedia vera e propria, è necessario, a mio avviso, ripensare ad *equipages di lavoro inter-disciplinari e inter-istituzionali* capaci di coinvolgersi nel processo generativo delle situazioni conflittuali con una modalità estetica relazionale fortemente sensibile ad una lettura consapevole del proprio modo di prendere parte e di so-stare nel conflitto.

In questo modo diventa impensabile non coinvolgere gli attori che a vario titolo sono inclusi nel conflitto, affinché ognuno partecipi mosso dalla responsabilità e dal desiderio di comprenderne non tanto le cause che lo hanno scatenato ma il modo attraverso cui la storia del conflitto ha avuto nutrimento: i lutti, i traumi, gli abbandoni, i pregiudizi, le paure, che spesso nel conflitto hanno trovato voce e ricorsività, e difficilmente sono mai stati ascoltati in modo non giudicante, anche dagli stessi professionisti delle relazioni di aiuto, impreparati a questo compito. Molte considerazioni vorrei aggiungere sul tema del coinvolgimento dei vari protagonisti partecipanti i luoghi del conflitto, a partire dai figli, e di come dovrebbero essere condotti gli incontri⁷. In altri contributi miei e dei miei collaboratori potranno essere approfondite tutte queste sollecitazioni portate

in questo articolo. Tanto per rendere ancora più complessa la tematica trattata qui e in gran parte dei nostri lavori editoriali, cito, per concludere, ancora Eraclito con il frammento 52: *L'eternità è un bambino che gioca con le tessere: di un bambino è il regno.*

⁷ La questione del coinvolgimento di più attori nella gestione delle relazioni familiari conflittuali è stato recentemente ben trattato da Davide Sacchelli e Renzo Marinello in “Separazioni conflittuali” Ed Edra 2018

Un confine per pochi, nuova terra per molti

Mappe di viaggio per l'evoluzione dei modelli in psicoterapia

Michele Vanzini¹

L'idea di avere un modello di riferimento in psicoterapia è un elemento sostanziale per quelli che nel mondo della psicologia applicata alla clinica chiamiamo *orientamenti*. L'insieme delle tecniche, degli strumenti, dei riferimenti teorici e degli autori ad essi connessi compone una cornice di riferimento che dà senso, confine e ispirazione.

L'orientamento definisce un'identità: un modo, uno stile per la prassi, una simbologia conoscibile.

Il modello generale della psicologia clinica è ulteriormente codificato dal codice deontologico e sono le norme ad esso connesse (i principi potremmo dire) a determinare un campo confinato in cui l'operatore psicologico può muoversi o non può muoversi.

È come se il codice deontologico ponesse i limiti del campo ecologico, definendo, in pratica, dove lo psicologo clinico può vivere, al di fuori di questa ecologia definita, l'attore clinico entrerebbe in un ambiente ostile, dove perirebbe o farebbe perire altri, o più propriamente violerebbe le norme e annullerebbe la liceità del suo fare.

Nell'ordinamento dell'Albo professionale è prevista, a protezione di quanto detto, la costituzione di una commissione disciplinare che ha il compito di raccogliere le segnalazioni e le denunce a carico degli iscritti

che hanno valicato i confini, e analizzando gli atti descrittivi, convocando e ascoltando le parti (chi segnala una violazione e chi ne è l'autore) prende una decisione basata su tre livelli definiti: il richiamo, una sorta di lettera in cui si ricorda all'iscritto quali prassi hanno messo in pericolo la coerenza dell'intervento, la sospensione, in cui si proibisce allo psicologo di operare per un periodo che va da sei mesi a dodici mesi e la radiazione, nel caso in cui la violazione abbia causato danni (di qualunque natura) al cliente e l'iscritto abbia mostrato una negligenza non recuperabile. Questa commissione regola il confine con strumenti chiari e allineati con la Giurisprudenza, dando un messaggio simbolico esplicito a chi opera nel campo delle psicologie applicate.

Più in generale la necessità di tali confini, che ho appena definito ecologici, è associata e oserei dire universalmente riconosciuta, la Civiltà - o meglio l'umanità civilizzata - definisce periodicamente i confini del lecito, del morale, del praticabile e sancisce con essi lo spazio di convivenza possibile.

Allargando ulteriormente, per poi ritornare al nostro centro, potremmo dire che le Costituzioni, Il Diritto, Le Leggi assumono il ruolo di stabilire il modello in termini di confini per lasciare poi alla cultura, alla tradizione e al

¹ Michele Vanzini, didatta Idipsi, michelevanzini@hotmail.com

costume il ruolo di declinare la Vita all'interno di tali confini sanciti.

Il modello di una scuola di psicoterapia si muove nei confini della norma del MIUR, della Giurisprudenza dell'Ordine Nazionale degli psicologi, e nel solco della *tradizione* delle psicoterapie europee del '900 (la psicanalisi, le psicodinamiche, la gestalt), avanza con le psicoterapie americane del dopo guerra (sistemico-relazionali, strategiche e rogersiane) e si avvalora oggi con l'apporto delle nuove tecnologie cliniche supportate dalle scoperte neuro-scientifiche (il cognitivismo comportamentale, l'EMDR). In questi confini quindi si muove il vitale, il pulsante delle terapie: l'incontro fra un sistema curante, lo psicoterapeuta e il suo orientamento e un sistema sofferente che cerca cura insieme ai suoi "sintomi", che potremmo chiamare paziente.

Come detto per la Comunità intera del pianeta anche nel continente psicoterapia ad animare questa danza di relazioni sono la cultura, la tradizione e il costume (nella cornice dei confini).

La **cultura** come insieme dei riferimenti etici, simbolici e politici, è il significato generale complesso di un sistema che cura, e possiamo affermare che questo significato varia nel tempo nella misura in cui variano le culture antropologiche generali e le visioni dell'uomo intorno ad esso. Il significato di un medico dell'alta borghesia austriaca dei primi del Novecento che "cura" ponendo a vertice il tema della pulsione sessuale del bambino è diverso da un tecnico dell'emergenza che applica l'EMDR ad un bambino vittima del terremoto dell'Aquila del 2009, riequilibrando i lobi del sistema nervoso centrale. È diverso il significato culturale infine perché differenti sono le richieste della comunità che chiede aiuto, come, rimanen-

do nello scenario precedente, sono diverse le richieste di una donna nata alla fine del 1800 che cerca aiuto per il proprio disturbo di conversione rispetto ad una famiglia insonne per un cataclisma o ad una fobia scolastica alla scuola dell'infanzia.

Nell'impatto fra la richiesta di aiuto di una comunità e il fare di uno psicoterapeuta si crea una sorta di bottega artigianale, il setting come laboratorio di ricerca applicata, in cui gli studenti di un maestro, o di più maestri, "ammaliati e edotti" da un orientamento acquisiscono pensieri e tecniche e nell'applicarle le affinano e le rendono una **tradizione**; un insieme di gesti, di idee, di modi che sono riconducibili ad un'unità, seppur complessa, di riferimento: il modello appunto.

Nella lunga storia delle psicoterapie i modelli, gli orientamenti, i sistemi di significato si sono continuamente evoluti secondo due principali assi: l'evoluzione e la rivoluzione. L'evoluzione è stata di quei ricercatori, dei pensatori, degli artigiani che all'interno di un orientamento hanno portato nuove idee in continuità, cercando di affinare una prassi o di aggiungere un riferimento epistemologico, pensiamo al contributo di Gianfranco Cecchin rispetto al tema della metariflessione sui pregiudizi e a quello operativo di Tom Andersen con l'introduzione del reflecting team, rimanendo nel quadro del modello sistemico-relazionale.

Ed è proprio questo modello, l'approccio sistemico-relazionale nella sua genesi, che ci offre un esempio di rivoluzione in psicoterapia: il passaggio storico dai lettini in cui i pazienti offrivano i loro flussi di coscienza all'interpretazione degli analisti alla chiusura della scatola nera ed alla sua imperscrutabilità, con l'introduzione, inimmaginabile allora, di osservare i sistemi come lente di

comprensione e non i sintomi come segni pseudo-emergenti del materiale inconscio. Altre modificazioni hanno rappresentato poi una sorta di terra di mezzo nel continuum fra evoluzione e rivoluzione, ad esempio il contributo di C.G. Jung rispetto al modello tradizionale Freudiano. Per Jung fu un'evoluzione, per Freud addirittura un tradimento, e non manca in particolare nel libro "Introduzione alla psicoanalisi" di farcelo sapere: <<come alcune delle brillanti ricerche del dott. Jung confermano prima che credesse di esser diventato un profeta>>.

Personalmente trovo commovente leggere quelle righe in cui il Maestro della rivoluzione terapeutica del '900 si mostra contrariato e offeso verso l'allievo brillante, echeggia quasi lo sgomento di Seneca nel veder l'evoluzione del brillantissimo allievo Nerone. Perché è difficile l'evolvere di un modello psicoterapeutico?

Perché è ancora più complesso e a volte doloroso rivoluzionarlo?

Perché la metamorfosi è, anche in natura, un processo sostanzialmente lento?

Una delle idee a cui mi affido per trovare spiegazioni e stelle di orientamento in questa notte è confinata al significato della fatica in psicoterapia; mi rifaccio all'idea che un sistema di cura dell'interiorità è basato sull'incontro di due fatiche, di due entropie negative elevate. Un sistema che è autopoieticamente strutturato su sintomatologie spende molto tempo a tamponare, interrogarsi, modulare la sofferenza, non vi è nulla di più lontano dello stato di flow dello sport, fase dove l'atleta vive un movimento in cui l'energia fisica e quella mentale danzano in perfetto e felice equilibrio: lo stato di flow non prevede incertezze.

La persona che soffre (e il suo sistema di relazioni) consuma energia ed è letteralmen-

te affaticato, incerto, fluttuante in un range instabile di stabilità dolorosa. E lo è anche il terapeuta (e il suo sistema di relazioni) perché porre domande, ascoltare, sentire, connettere idee e cercare vie dentro ad un sistema sofferente consuma energia, letteralmente stanca, e pone continuamente in uno stato di incertezza.

Spesso, quando incontro giovani allievi di scuole di psicoterapia, amo proporre l'idea che ogni seduta è una poesia dell'incertezza. Tutta questa incertezza può trovare appiglio, respiro, certezza nel modello, nell'orientamento, come se l'insieme delle cornici, delle prassi, gli insegnamenti degli autori possano darci una mano nel resistere, nell'aumentare la nostra endurance, quando la mente vacilla i pensieri allenati, le ripetizioni di strumenti applicati può aiutarci, salvarci forse.

È esperienza comune per i terapeuti di momenti di impasse, in cui si ha l'impressione che la terapia non vada da nessuna parte e non si sa che fare.

In tali momenti possono venirci in aiuto o azioni totalmente creative, innovazioni prodromiche potremmo dire, o il recupero e la ri-applicazione delle cose certe.

Se fossimo troppo affezionati ai modelli non evolveremmo mai, se non avessimo fedeltà ai modelli non sapremmo che fare e l'innalzamento eccessivo dell'entropia negativa potrebbe produrre uno sconfinamento, una uscita dal campo ecologico definito nelle righe iniziali di questa riflessione.

Che cosa può orientarci all'evoluzione?

Che cosa ha portato nella storia della psicologia clinica alla rivoluzione dei modelli? Cosa potrà accadere al modello sistemico-relazionale in futuro?

Per rispondere a queste domande concediamoci ora un piccolo salto, una deviazione, una gita nel bosco se preferite: vorrei ora

parlare dei lupi e il loro branchi.

All'interno del campo ecologico del *Canis Lupus* (il Lupo) regna il modello del branco come unità sostanziale di sopravvivenza, la gerarchia del branco stesso è definita da regole chiare e condivise, che stabiliscono: come muoversi, come cacciare, come riprodursi, come allevare i nuovi nati, come prendere decisioni. Nel muoversi, ad esempio, il branco compie tragitti mediamente simili, tendenzialmente rimanendo in fila uno dietro l'altro come forma di movimento e la sequenza, in quale posizione si pone ogni membro, è sempre la stessa.

Davanti stanno gli anziani del branco, molto lenti ma esperti, capaci quindi di cogliere sfumature del campo esplorato e ricchi di ridondanze ed emergenze vissute, proteggono implicitamente per due motivi: la loro lentezza permette un movimento a forte risparmio di energie per tutti concedendo ai piccoli di sentirsi integrati e protetti e ai giovani forti di preservare energie per i momenti di caccia o difesa.

Nel caso poi di un attacco da predatori saranno i primi a sacrificarsi non compromettendo il futuro del branco. In mezzo stanno i piccoli e i giovani, bene prezioso per l'evoluzione, dietro le madri. Infine, molti metri dopo la chiusura della fila, si pone il capobranco, l'Alfa, in quella posizione domina tutto, controlla, osserva.

Domina ma è solo. La solitudine di chi veglia sull'integrità e attende il tempo della crisi in cui dovrà accogliere il cambiamento per mano del Tempo, del Wilderness, o dell'imprevedibilità della Vita.

In tale microsistema ecologico i giovani apprendono attraverso il gioco e successivamente la pratica a cimentarsi nella vita del branco, vivono alla pari, al netto delle loro singole individualità che si manifestano per differenze nei

manti, nella forza e nella sagacia.

Piccole differenze che compongono il caleidoscopio sensibile del branco stesso, un'unità di differenze complementari.

Come evolve un branco?

Come si allarga la specie? Come si genera una nuova unità di elementi?

Accade qualcosa ad un tratto, inaspettatamente. Come negli studi di Prigogine sui punti di biforcazione anche un sistema naturale come il branco arriva ad un punto di ristrutturazione in cui la direzione che il sistema prenderà non è prevedibile aprioristicamente.

D'un tratto uno dei giovani sviluppa una reazione cortisolemica, una crisi potremmo dire, aumenta la sua entropia negativa ed il membro accede ad una fatica di mantenimento dell'omeostasi.

Tale giovane membro può allora scegliere: alcuni scelgono di confliggere con l'Alfa e ricevono un attacco da tutto il branco che riporta l'equilibrio e la ricompattazione ancora più chiara, oppure si avvicinano al fenomeno chiamato "dispersione".

Il giovane abbandona il branco e si allontana in terre nuove, si disperde letteralmente.

Cerca lontano dal territorio sancito, sconfinata e vaga in una modalità frattale, senza nessuna meta apparente, pur mantenendo i rudimenti di base (le tecniche) per cibarsi e ripararsi al sicuro di notte si offre un movimento di ricerca, lontano eppure sempre dentro al modello, è un lupo in dispersione ma è ancora un lupo (la laurea in scienze lupistiche è ancora valida).

Questo esemplare, che non ha più forza degli altri, non è più pronto o meno pronto, è semplicemente più in crisi, vaga: e lo attende un destino non conoscibile. Egli potrà attraversare un territorio di un altro branco e verrà predato, pagando con la vita lo scon-

finamento, potrà vagare per troppo tempo fino a spingersi in zone non esplorate prive di sostentamento di acqua o cibo e ancora una volta pagherà con la vita. Infine, un'ultima e universale possibilità.

L'incontro con qualche giovane e una femmina, segno minimo per sancire una fecondità possibile, e la creazione di una nuova cellula di branco. È questa resilienza accidentale che dona alla specie la possibilità di espandersi, rinnovarsi, accedere a nuovi territori e affinare nuove tecniche, conoscere nuovi odori e nuovi rituali di calibrazione per la caccia. Si parte soli, ci si salva in pochi, si evolve in molti.

Lo sconfinamento di un membro in crisi e spinto dalla Natura a cercare altrove salva la specie intera: l'oltre confine di uno, dona nuova terra per molti.

Occorre osservare infine che tale fenomeno dispersivo non è in contrapposizione con il branco di appartenenza ma ne determina ulteriormente l'equilibrio, dando la possibilità di non crescere troppo e di non saturare quindi il territorio con un'eccessiva predazione.

Se è più semplice capire quali sono state le idee che nella storia dei modelli hanno favorito una loro evoluzione è più arduo ora sapere quali sono le nuove e attuali idee in "dispersione". Quali pensieri stanno favorendo "nuovi branchi". Ma possiamo dire che esse necessitano di coraggio e cura.

Va detto che il fenomeno evolutivo dei modelli in psicoterapia non può essere stabilito a priori, non può essere programmato perché esso prevede un processo per sua natura divergente, distanziante, altro, naturalisticamente dispersivo.

Bateson ci aveva messo in guardia da una possibile stagnazione e lontananza dai processi vitali naturali quando sottolineava che <<le popolazioni di animali e piante dome-

stici, rese artificialmente omogenee, sono assai poco adatte alla lotta per la sopravvivenza>>; un rischio a volte palese, nelle scuole di formazione in psicoterapia, dove l'aderenza dogmatica alle idee può rappresentare una forma di omogeneità artificiale, sancita, ad esempio negativo, dalla produzione di tesi di specializzazione unicamente tese a ribadire la validità statica del modello. Preferisco immaginare la sollecitazione verso spazi nuovi, favorire l'idea che gli studenti di un training siano dei cercatori di nuove vie, che possano usare il modello per poter vivere nel campo ecologico della cura sapendo di potersi sentire capaci e vivi, competenti e pragmatici ma non servi, non adepti, non fermi.

Carl Rogers pose domande importanti negli anni settanta sul rischio della rigidità dei modelli ai seminari della A.A.P. (American Association of Psychotherapist) chiedendo ai rappresentanti dei vari approcci presenti di non sposare un approccio dogmatico, e molto tempo prima fu Lacan a sfidare la commissione psicoanalitica europea mettendo in discussione la Verità dell'approvazione di un Boureau a sancire la genesi di un analista.

Ed è stato, nella cornice sistemica, Whitaker a divertirsi (è impossibile non sorridere leggendo le righe di Terapia della Famiglia in cui narra tale vicenda) dicendo che in un congresso del MRI aveva lasciato i tanti presenti a discutere per due o tre giorni sulla sua frase in cui affermava che aveva sempre bisogno di essere conquistato da un paziente per poter lavorare con lui.

Quali possono essere oggi le idee all'interno della cornice sistemica che ci offrono evoluzione? È vicina o lontana una rivoluzione? Sapremo trovare terre nuove in risposta alle nuove sommesse grida dei sistemi sofferenti?

Offro conclusivamente le mie ipotesi, alcune delle possibilità che intravedo nella foresta dei vincoli.

La possibilità del contatto corporeo fra terapeuta e paziente, l'introduzione di nuovi setting, la modulazione non rigida del tempo della seduta, la psicoterapia come scienza non esclusiva, le biografie terapeutiche come storie non segrete, la valorizzazione e la desintomatizzazione della fragilità.

E, infine, la certezza umile che soprattutto chi scrive, insegna, guida un modello terapeutico debba chiedersi quanto di selvaggio ancora abiti in lui.

Bibliografia

- Hoffman L. (1984). *Principi di terapia della famiglia*, Roma: Astrolabio
- Carretti M. (2012). *Sulle gobbe del Leviatano*, Milano: Mondadori
- Bateson G. (1979). *Verso un'ecologia della mente*, Milano: Adelphi
- Rogers C. (1982). *Terapia centrata sul cliente*, Roma: Giunti Editore
- Prigogine I e Sosio L. (1979). *La fine delle certezze. Il tempo, il caos e le leggi della natura*, Milano: Bollati Boringhieri.

Chi è il terapeuta Idipsi?

Wolfgang Ullrich¹

Il terapeuta “IDIPSI” può essere paragonato a un artista del ‘nuovo rinascimento’ che lavora nella sua bottega e svolge un’attività artigianale di comunicazione. In questa attività nella quale cerca attraverso un rapporto umano l’altra persona con l’obiettivo di ‘estrarne’ le forze, le risorse e le esperienze che si trovano nel suo profondo nascosto, nell’ombra della sua esistenza umana vuole scoprire le epifanie della persona ed esplorarne i sogni, progetti impacchettati dentro la sua esperienza. In quanto artista è pieno d’entusiasmo, curiosità e cerca il confronto e la condivisione con altri colleghi. Cerca di collaborare e condividere con altri colleghi il sapere acquisito e le tecniche sviluppate, con l’obiettivo di personalizzarle, nonché da lì svilupparne delle nuove. Per “l’artista del rinascimento” l’espressione del sé diventa arte con l’obiettivo di poterla condividere con gli altri.

Cristina Koch, nota psicologa milanese, spiega quale sia la caratteristica chiave del Rinascimento nel suo libro *Counseling: “Il mondo del Rinascimento, come ci insegna Leonardo, è modellato sulla persona umana, sulle sue misure e, dunque, su come si prendono le misure del mondo.”* Le misure della persona sono un’espressione della sua unicità, la quale si trova nel centro

dell’attenzione dell’“artista” IDIPSI. Conoscerla crea un senso profondo riguardo la sua vita, arricchendo la sua conoscenza e contagiandolo nel suo profondo. L’identità della persona e la sua individualizzazione affascinano il nostro “artista”; lui sa che le misure dell’essere umano si possono comprendere solo intendendo il processo della nascita dell’unicità e della sua evoluzione nelle relazioni umane. “La mente individuale può esistere solo in relazione ad altri menti attraverso significati condivisi” (George H. Mead, 1934).

Le complessità dei contesti sociali e delle relazioni sono il suo pane quotidiano.

Per sviluppare lo spazio individuale dentro di sé, che permette di esprimere con spontaneità e creatività la propria unicità e darle una forma, la persona deve prendere le distanze di fronte alle convenzioni, ai ruoli sociali e attributi sociali del proprio carattere. Questo processo non si svolge attraverso un monologo con sé stesso, piuttosto mediante un dialogo nell’ambito di una comunità di appartenenza. “The large self-appeal to the large community.” (G.H. Mead, 1934). “The large community” rappresenta una comunità che sostiene l’autonomia e la responsabilità della persona nella ricerca della propria unicità. “L’espressione del sé come

¹Wolfgang Ullrich, didatta Idipsi, wolfgang.ullrich@gmail.com

arte” necessita una comunità per svilupparsi e deve essere condivisa in un contesto di scambio. Il nostro artista possiede nel suo cassetto, come ogni buon artigiano, attrezzi quali tecniche e teorie tra cui scegliere la più adatta per mettersi in contatto con l’altra persona. Il lavoro dell’artista IDIPSI si basa in primo luogo su certi presupposti e in secondo su determinate skills.

Presupposti

- La persona è unica e sviluppa la sua unicità in un processo di individualizzazione.

Lo sviluppo dell’identità è radicato e nutrito dalle comunità di appartenenza della persona e dipende dalle sue relazioni.

Più una comunità pratica la comunicazione congruente, ovvero la comunicazione con la quale ogni persona vive il permesso di dire che cosa sente, pensa, vede e contemporaneamente ascolta gli altri, più l’autostima dei partecipanti è alta e più l’individualizzazione è possibile. In questo senso l’evoluzione della persona è sempre co-evoluzione, attraverso lo sviluppo anche degli altri.

- L’essere umano è un tutt’uno: le parti fisica, mentale e spirituale appartengono ad un unico tessuto che non contiene un prima e un dopo, un fuori e un dentro. La persona è composta da tante parti e voci. È possibile concepirla come un’associazione di cui i membri si possono dare più o meno voce o si possono espellere. La comunicazione interna fra i membri può assumere tratti di conflittualità che rendono difficile la vita alla persona. La base della conflittualità cronica interna è rappresentata da rigide regole acquisite.

- Lo sviluppo dell’identità può fallire e prendere forme di alienazione e di distorsione (sintomi). Queste alienazioni sono espressioni di una comunicazione conflittuale non

risolta fra persone. La relazione annodata blocca anche la comunicazione interna delle persone coinvolte, il dialogo fra sé e sé, eventualmente assumendo forme patologiche.

- La danza della terapia è una danza tra numeri uno: la forza, l’energia, la vivacità, la grandezza ed il valore delle persone è al centro dell’interesse del terapeuta. Cercare le parti di forza dona autorevolezza alla persona e la pone in una posizione eretta, caratterizzata da un’autostima alta. Cercare il potere personale delle persone mediante il “poter fare”, dà passione alle loro azioni.

- La terapia è un atto creativo. Il terapeuta cerca di conoscere la persona attraverso domande. Egli deve scoprire cose non ancora conosciute, percorrendo vie nuove. L’obiettivo del lavoro non è quello di aumentare le alternative di scelta della persona, piuttosto quella di inventare qualcosa di nuovo, di dare spazio alla creatività e alla spontaneità.

Skills

- La prima capacità fondamentale è quella di sapersi relazionare con il paziente avendo come obbiettivo quello di costruire una relazione di fiducia usando correttamente tutti i canali della comunicazione: corporei, verbali e simbolici.

- Il saper identificare le forze e le risorse della persona per accedere e scoprire i diversi strati d’esperienza che si trovano nell’ombra della sua esistenza, nonché il rilevare le eccezioni alle abitudini nella esperienza del soggetto, mediante l’individuazione delle epifanie dell’individuo, che si nascondono nei campi delle forze che sono in conflitto fra di loro, sono capacità fondamentali per qualsiasi terapeuta.

- La persona è fatta di tante parti (voci, personaggi). Saper identificare le parti di una

persona che sono in conflitto tra di loro ed essere in grado di impostare un dialogo tra loro in un modo che possa portare a nuove soluzioni nella comunicazione interna. Questo deve avvenire prendendo in considerazione il contesto sociale, le relazioni importanti della persona e il gioco intenso fra comunicazione esterna ed interna delle persone.

- Essere in grado di lavorare con i processi e non con i contenuti.

- Avere la capacità di verificare l'ecologia del cambiamento; la trasformazione di una persona è sempre un processo di co-evoluzione, nel senso che altre persone sono coinvolte.

- Saper creare "pratiche di comunità" per creare speranze concrete nella realtà delle persone, come ad esempio *il metodo della testimonianza* di M. White o *il lavoro triadico* di V. Satir.

- La capacità di lavorare su diversi livelli dell'esperienza umana:

1. Il livello corporeo; sensazioni, movimento e orientamento nello spazio. Attraverso il metodo della *awareness*, l'identificazione, la drammatizzazione e il dialogo.

2. Il livello dell'*enactment*, cioè azioni concrete, movimenti significativi.

3. Il livello del linguaggio e della comunicazione verbale, ovvero la comunicazione congruente ed incongruente nelle azioni comunicative orientate alla comprensione.

4. Il livello narrativo.

- La capacità di apprendimento personale; farsi artista in prima persona, saper modellare a piacere la propria esistenza, giocare con i pensieri, vestiti e altre espressioni personali. Far diventare unico e speciale la propria persona per sviluppare la propria "*self-superiority*" (G. H. Mead) e aumentare la propria congruenza nella comunicazione,

esprimendo quello che la persona sente, pensa e vede nello scambio con gli altri e prendendosene la responsabilità (persona etica).

Bibliografia

- J. I. Kepner, (2007). *Body process*. Milano: FrancoAngeli
- M. C. Koch, (2018). *Counseling*, Milano: Guerini.
- M. Merleau-Ponty, (2014). *Fenomenologia della percezione*, Milano: Bompiani.
- G. H. Mead, (1966). *Mente, sé e società* (1934), Firenze: Giunti.
- F. S. Perls, (1969). *La terapia gestaltica*, Roma: Casa Editrice Astrolabio.
- V. Satir, (2015). *In famiglia... come va?*, Acqui Terme: Impressioni Grafiche.
- D. N. Stern, (1992). *Il mondo interpersonale del bambino*, Torino: Bollati Boringhieri.
- M. Tomasello, (2008). *Le origini della comunicazione umana*, Milano: Raffaello Cortina Editore.
- M. White, (1992). *La terapia come narrazione*, Roma: Casa Editrice Astrolabio.
- L. Wittgenstein, (2009). *Ricerche filosofiche* (1953), Torino: Einaudi
- W. H. Ullrich, M. Bosch, *Die entwicklungs-orientierte Familientherapie nach Virginia Satir*
- W. H. Ullrich, (2019). *Posso essere felice*, Milano: Guerini

La formazione del formatore nel modello di psicoterapia sistemica integrata IDIPSI

Gabriele Moi¹

Le riflessioni contenute in questo articolo muovono dal bisogno di dare una forma all'esperienza maturata in diversi anni di attività in qualità di didatta all'interno dell'Istituto di Psicoterapia Sistemica Integrata (IDIPSI) di Parma. Il macro-sistema nel quale si vogliono inserire queste riflessioni concerne la possibilità o meno di insegnare la psicoterapia.

L'ulteriore domanda dalla quale prende forma questo contributo potrebbe essere così declinata: è possibile sistematizzare, organizzare, definire l'insieme di caratteristiche, premesse, strumenti, tecniche, metodologie di lavoro che sostengono il lavoro del formatore "sistemico integrato" sul campo?

La risposta, credo sia, almeno in buona parte, positiva.

Forse potrei partire da una riflessione ancora precedente, che trae origine dalla mia esperienza all'interno di IDIPSI e che parte da una definizione di identità: probabilmente è più sensato parlare di didatta/formatore-destrutturatore di processi, piuttosto che semplicemente di didatta o formatore.

E' importante gettare uno sguardo sul passato per meglio comprendere il presente: agli "albori" dei percorsi formativi in psicoterapia mancava un pensiero organizzato, uno storico e un progresso sulle specifiche

competenze necessarie per *insegnare l'arte* e/o la professione della psicoterapia. L'attenzione ai processi, ai contesti, al gruppo, alla persona, ai movimenti di pensiero, alle trasformazioni e alle contaminazioni di saperi forma l'asse portante dell'esperienza formativa all'interno di IDIPSI.

La formazione del formatore IDIPSI è sintetizzabile in una circolarità tra essere, saper essere, fare e saper fare; la *mission formativa* è suddivisibile idealmente in macro-aree: nel corso del primo anno si gettano le fondamenta del percorso, con un focus centrato sull'attenzione al gruppo e alla persona- nel- gruppo; ciò avviene nella cornice dell'epistemologia sistemica, attraverso la progressiva familiarizzazione con il pensiero di P.Watzlawick, G.Bateson, H.Maturana, F.Varela, per citare alcuni autori principali. Il didatta-formatore è orientato alla decostruzione dei processi, prima ancora che alla costruzione di nuove premesse; inizia inoltre a proporre attivazioni, individuali e del gruppo, sul *genogramma* dell'allievo. Nel corso del secondo anno si rafforzano alcuni aspetti del sé grupppale; contemporaneamente altri aspetti iniziano, inevitabilmente, a entrare in crisi e s'inizia a porre il focus su possibili strumenti. Nel corso del terzo anno l'attenzione principale è rivolta al corpo-in terapia,

¹ Moi Gabriele, Didatta Idipsi, gabriele.moi@email.it

con contributi di derivazione gestaltica e l'avvio dell'analisi didattica; l'allievo inizia a "sporcarsi le mani" o a "mettere le mani in pasta" entrando nel vivo del processo terapeutico, anche in qualità di co-terapeuta. Il quarto anno, infine, è organizzato secondo il principio di costruzione e decostruzione dei processi: l'allievo è chiamato a dare una forma propria ai contenuti e all'armamentario incontrato, attraverso la sperimentazione diretta con situazioni cliniche e nel lavoro di tesi conclusiva del percorso; si abbozza ed inizia a prendere forma lo stile terapeutico personale.

La premessa del formatore sistemico integrato è in buona parte incarnata nelle considerazioni di Bianciardi e Bertrando che, ne *La scatola vuota. Usi della teoria sistemica*, affermano, "...l'importante è recuperare, nella formazione, un senso dell'utilità della teoria sistemica, e del suo valore anche in un mondo in cui è impossibile considerarla un faro che guidi il terapeuta in ogni sua scelta. Nel mondo postmoderno, ogni scelta terapeutica è da considerare una scelta che impegna il terapeuta in prima persona e non può essere giustificata da alcun libro né da alcun manuale: il terapeuta [sistemico o meno] che operi nel nostro mondo di teorie deboli e scelte forti è un terapeuta che fa continuamente scelte etiche" (Bianciardi e Bertrando, 2002).

In origine, in *ambito sistemico*, Boscolo e Cecchin, chiedevano agli allievi di osservare, da dietro ad uno specchio unidirezionale, le sedute condotte da un terapeuta esperto e, successivamente, discutevano con loro osservazioni, domande, curiosità, dubbi e critiche. La supervisione dell'esperienza terapeutica in diretta e l'elaborazione comune delle analisi cognitive, delle risonanze emotive, delle fantasie e delle libere associazioni

(insieme al rimando sistematico a libere e pertinenti letture), erano ritenute adeguate e sufficienti per una formazione abilitante (Boscolo, Cecchin, 1982).

Il focus di questo contributo è imperniato sul ruolo, oggi, del didatta come facilitatore dei processi di apprendimento e sui processi utili per realizzare un efficace percorso formativo finalizzato alla preparazione psicoterapeutica, nella peculiarità dell'approccio sistemico integrato.

Nelle premesse della formazione del formatore, in particolare nelle attività con il gruppo di formazione si possono attingere utili spunti dai contributi di Duccio Demetrio (1999) che propone diverse attività per un approccio autobiografico alla formazione in età adulta. La formazione del formatore sistemico integrato parte dalla consapevolezza che terapia e formazione sono processi molto diversi (pur avendo in comune la dimensione del cambiamento personale), perché l'una mira alla riduzione del disagio e disturbo clinico, l'altra all'assunzione di strumenti e stili relazionali di tipo professionale. Quando parliamo di strategie o modelli integrati è opportuno ricordare che: "*integrare non significa unire, né omologare, né giustapporre. Significa invece completare (dal latino integrum, completo), individuando complementarità e complementamenti (interdipendenze reciproche)...*" (Moroni, Restori e Sbattella, 2012).

E' possibile compiere un tentativo di declinazione del contenuto della valigia (o della "scatola") del formatore sistemico integrato. In primo luogo la *capacità di considerare il contesto dell'azione formativa*: questa prima competenza appare caratterizzante poiché uno dei principi base dell'approccio sistemico è quello di non dividere mai le interazioni dai contesti in cui queste interazioni si inseri-

scono e che, circolarmente, contribuiscono a creare. Considerare il contesto è un'azione di responsabilità: in primis una responsabilità professionale e deontologica oltre che etica ed estetica perché ogni azione che il formatore compie si colloca all'interno di un progetto complessivo dell'offerta formativa e di un contratto formativo che regola aspettative e obblighi di tutti gli attori sulla scena. Le *azioni formative* proposte devono essere dotate di senso e contribuire a facilitare la costruzione di una *semantica formativa dinamica* nella relazione allievo-formatore; un processo di reciproca contaminazione all'interno dei momenti formativi previsti (lezioni, residenziali, intensivi, tirocini), facilitato e guidato dal didatta/formatore che incarna il ruolo di mentore (non di istrione) nel percorso formativo.

Si tratta dunque di un contenitore cruciale, in grado di facilitare le interazioni dirette e protratte tra tutti i partecipanti, nonché di sollevare aspettative (tra un incontro e l'altro) e ricordi condivisi. Tali dinamiche emotive, affettive e relazionali andranno gestite e orientate all'obiettivo. Altro aspetto cruciale è relativo alla *capacità di facilitare relazioni funzionali nel contesto formativo*: il formatore sistemico integrato sottolinea le differenze presenti nel gruppo e le valorizza in termini di risorse per l'apprendimento. Il sostare sulle emozioni in gioco, sulle incomprensioni, sulle dissonanze e sulle risonanze; sui pregiudizi sulle premesse; sulle "idee perfette", rappresenta la linfa vitale che può aiutare gli allievi a cogliere e governare i propri e altrui modelli relazionali.

Altra competenza nella valigia-scatola del formatore può essere sintetizzata nella *capacità di avere una visione complessiva del percorso che si snoda nell'anno e negli anni formativi e connettere tra loro i singoli incontri*.

Anche in questo caso facciamo nuovamente riferimento all'abilità di co-costruire un contesto chiaro, all'interno del quale collocare le singole interazioni. Questa competenza si esprime nella capacità di formulare con chiarezza all'inizio del percorso uno specifico contratto formativo in cui chiarire aspettative, tempi, metodi, contenuti, risorse richieste e offerte. È una competenza in qualche modo complementare alla capacità di sostare nell'incertezza che, in particolare durante i primi anni del percorso formativo, rappresenta per l'allievo un vero e proprio mutamento e salto epistemologico.

Altro aspetto che compone la carta d'identità del formatore sistemico integrato è relativa alla *capacità di organizzare le attività didattiche in copresenza con l'allievo didatta*: la possibilità di una co-conduzione è una condizione arricchente per l'intero sistema formativo; l'allievo didatta può svolgere funzioni diverse in termini di osservatore e facilitatore delle interazioni; può offrire *feedback* importanti al gruppo e dal gruppo al didatta, in una posizione di ponte e connettore fondamentale nella dinamica formativa. Un'altra competenza centrale del formatore sistemico integrato è relativa alla *capacità di utilizzare metodologie agite*: potremmo dire che queste metodologie rappresentano la via regia per l'apprendimento.

Una competenza didattica/formativa indispensabile è quella di saper scegliere, proporre, integrare nel percorso complessivo e soprattutto gestire le occasioni di attivazione. L'utilizzo di metodologie attive va distinto dal proporre semplicemente esercizi di gruppo o attivazioni collettive che, se non connesse al contesto, risultano inefficaci o possono addirittura produrre vissuti di smarrimento e confusione.

Le metodologie attive utilizzabili sono mol-

teplici: brainstorming, role play, studio dei casi, giochi di ruolo ed altri ancora. Analizzeremo brevemente il *brainstorming* ed il *role play*.

Il brainstorming è una tecnica basata sulle libere associazioni. Può essere utile in diverse fasi del percorso formativo; ad esempio in fase iniziale può favorire la conoscenza reciproca dei componenti del gruppo. Saper utilizzare bene questo strumento appare indispensabile in tutte le iniziative formative rivolte ad adulti.

Il *role play* è probabilmente tra le tecniche più praticate nelle scuole di psicoterapia sistemica. È stato introdotto da Moreno (Moreno, 1934) e prevede la messa in scena di una breve interazione tra allievi (colloqui clinici, diagnostici, sedute individuali o familiari) che hanno come unico script il profilo sociale e psicologico del personaggio che interpretano.

L'interazione è libera, ed i partecipanti possono vivere l'esperienza del mettersi "nei panni" di altri e provare a osservare le interazioni dal punto di vista di una posizione diversa dalla propria. Anche in questo caso, come per tutte le metodologie attive, è importante preparare e gestire accuratamente le interazioni per prevenire, ad esempio, il rischio di cortocircuiti tra simulazione e realtà. Per una panoramica più dettagliata sulle tecniche rimando al contributo di Restori (2014) ricordando che le tecniche, qualunque esse siano hanno la finalità di costruire una cornice estendibile e sempre rivedibile.

Conclusione

Le competenze del didatta/formatore sistemico integrato di cui abbiamo discusso in questo contributo sono, prima di tutto, meta-competenze. Tra queste, il sapere agire in modo efficace, creativo, accattivante,

esteticamente appropriato e connesso al contesto di riferimento ha il peso specifico maggiore ed è possibile solo a chi dispone di ampia esperienza e cultura, a chi sa cogliere occasioni e sa utilizzarle nel processo. La variabile tempo (sia nella dimensione sincronica che diacronica) gioca un ruolo fondamentale nella dinamica dell'apprendimento e in questo aspetto il formatore deve essere in grado di porsi nella posizione di garante consapevole.

Nella dimensione temporale si tratta di regolare ogni volta tempo di attivazione e di ascolto, tempi di gruppo e spazi personalizzati, sapendo anche collocare le diverse proposte al momento giusto nella giornata, nell'anno e nel quadriennio di formazione (Sbattella, 2017).

Traslando alla dimensione del formatore quello che Ullrich scrive in merito alla dimensione terapeutica (2019, in press) è possibile affermare che il formatore/didatta IDIPSI deve possedere la capacità di lavorare in modo parallelo su diversi livelli dell'esperienza umana: il livello corporeo, il livello dell'enactment (azioni concrete); il livello linguistico/verbale; il livello narrativo.

In assonanza con il legame didatta-formatore-gruppo in formazione-contesto, Restori (2013), richiamando il pensiero di Maturana e Varela ci ricorda che *"il terapeuta ed il paziente [il formatore ed il gruppo/contesto di formazione ndr] possono essere considerati parti del medesimo sistema per "accoppiamento strutturale" e, quindi, qualunque cosa avvenga nell'uno non può non riverberarsi sull'altro. Tuttavia, osservarsi mentre si è in relazione, ed essere presenti alle sensazioni esperite non è affatto semplice"*.

Concluderò questa breve dissertazione sulla formazione del formatore (sistemico integrato) e sul senso più intimo dell'apprendere

con le illuminanti parole di Deleuze (1997):
“Il movimento del nuotatore non assomiglia al movimento delle onde, per l'appunto, i movimenti del maestro di nuoto che noi riproduciamo sulla sabbia non sono niente in rapporto al movimento che noi non impariamo a evitare se non prendendoli all'atto pratico come segni. Per questo è così difficile dire come uno impara [...]. I nostri soli maestri sono quelli che ci dicono di fare con loro e che, anziché proporci gesti da riprodurre, hanno saputo trasmettere segni da sviluppare nell'eterogeneo”.

Bibliografia

- Bianciardi, M., Bertrando, P. (2002). La scatola vuota. Usi della teoria sistemica. *Connessioni*, p.37-51.
- Boscolo, L., Cecchin, G. (1982). *Training in systemic therapy at the Milan Centre*. In Whiffen, V. E. (Ed.). *Family Therapy Supervision: Recent Developments in Practice*, London: Academic Press.
- Cecchin, G., Lane, G., Ray, W. (2003). *Irriverenza: Una strategia di sopravvivenza per i terapeuti*. Milano: Franco Angeli.
- Deleuze, G. (1997). *Differenza e ripetizione*. Milano: Raffaello Cortina, p.35. In Recalcati, M. (2014). *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*, Torino: Einaudi.
- Demetrio, D. (1999). *Il gioco della vita. Kit autobiografico. Trenta proposte per il piacere di raccontarsi*. Milano: Guerini e Associati ed.
- Manfrida, G. (1998). *La narrazione psicoterapeutica. Invenzione, persuasione e tecniche retoriche in terapia relazionale*. Milano: Franco Angeli.
- Maturana, H.R., Varela, F.J. (1985). *Autopoiesi e cognizione. La realizzazione del vivente*. Venezia: Marsilio.
- Moreno, J. (1934). *Who shall survive?: A new approach to the problem of human interrela-*
- *tions*. New York: Beacon.
- Moroni, M., Restori, A., Sbattella, F. (2012). *Integrare e connettere. Il modello sistemico IDIPSI tra persona e territorio*. Edicta Ed.
- Onnis, L., Mari, P., Menenti, B. (2016). La formazione personale del terapeuta a differenti livelli: L'utilità di un linguaggio analogico. *Psicobiettivo*, 3, pp. 99-112.
- Onnis, L. (1999). La regolamentazione della formazione psicoterapeutica. *Psicobiettivo*, (19,1), 123-130.
- Restori, A. (2013). Embodiment: Il corpo in relazione. *Cambia-Menti*, 1, 15-26.
- Restori, A. (2014). L'uso delle tecniche come meta modello nell'approccio sistemico integrato. *Cambia-Menti*, 7-16.
- Sbattella, F. (2012). La costruzione di simulazioni delle dinamiche psicologiche in emergenza: Sceneggiature e *profiling*. *Psicologia dell'Emergenza e dell'Assistenza Umanitaria*, 7(febraio), 14-31.
- Sbattella, F. (2017). Didattica e psicoterapia sistemica. In: *Connessioni*, vol 2, dicembre.
- Ullrich, W.H. (2019). Chi è il terapeuta IDIPSI. In *Cambia-menti*, in press.

L'esperienza di assistente didatta IDIPSI: storie a confronto

M.Claudia Butturini, Daniela Ferrari, Laura Padula¹

Primo giorno di scuola di specializzazione IDIPSI, sedie in cerchio, volti nuovi, mani che si tendono l'un l'altra in gesti di presentazione reciproca, sensazioni di attivazione in un pericoloso mix oscillante tra l'agitazione e il timore, ambiente nuovo, persone nuove, non si sa chi sia chi. Forse chi si presenta fa parte del mio stesso anno, pensavo. Potevo distinguere solo due tra noi in modo più chiaro, principalmente dal fatto che avevo la sensazione si sapessero ben muovere tra le nostre espressioni perplesse e un po' smarrite. Questa sensazione mi ha rassicurata. Ricordo di aver pensato che loro fossero i docenti, aiutata dal fatto che il didatta principale lo avevo conosciuto durante l'open day della scuola qualche mese prima. Quando ci siamo seduti ormai era chiaro, loro i docenti, noi gli allievi. Forse mi ero persa un pezzo, pensavo, perché ero rimasta dell'idea che le nostre lezioni sarebbero state seguite da un solo docente e invece ce n'erano ben due, uomo e donna. Ricordo anche di essermi detta che, essendo una scuola sistemica, forse l'intento di mettere due didatti poteva essere quello di creare una sorta di coppia terapeuta co-terapeuta che ci potesse aiutare nei processi di apprendimento e nelle esperienze a cui

andavamo incontro. Quest'idea è rimasta con me fino a qualche week end successivo, nel quale poi ho potuto meglio collocare chi era chi e chi faceva cosa. Tuttavia, durante il mio primo anno di formazione IDIPSI, pur sapendo ormai che avevamo un didatta "principale" e un'assistente didatta per le lezioni pratico-cliniche, ho continuato a sentirli come una coppia di co-conduzione.

Diverso è stato per le lezioni di docenti esterni, nei quali sentivo l'assistente didatta con un ruolo di subalternità rispetto al didatta. Mi chiedo se questa differenza possa dipendere da inclinazioni personali dell'assistente didatta, del docente, del gruppo classe o dalla mia personale lettura. Mi chiedo anche se un assistente didatta che affianca un docente esterno non si senta forse rivestito di un ruolo di "padrone di casa" che lo rende ospitale, accogliente, pronto ad occuparsi delle questioni organizzative e delle faccende di casa, appunto, più di un assistente didatta che invece affianca un docente quando entrambi si sentono a casa, in pari misura. L'appartenenza gioca un ruolo importante in questo senso e forse pone in un modo o nell'altro le due differenti modalità di affiancamento, mettendo in gioco anche questioni di mandati e di ruoli.

¹Daniela Ferrari, docente Idipsi, ilteoremadimichele@gmail.com; M.Claudia Butturini, allieva 2° anno Idipsi, butturini.claudia@gmail.com; Laura Padula, allieva 2° anno Idipsi, laura.padula67@gmail.com.

È un po' come organizzare un pranzo a casa, c'è chi fa gli onori delle quattro mura e poi ci sono gli ospiti. I padroni di casa si prendono cura degli ospiti, con l'accortezza che non manchi nulla e che si sentano a loro agio. Qualche volta accade che si sia tanto attenti a far sì che tutto vada per il verso giusto e che l'organizzazione del pranzo sia impeccabile, che ci si dimentica di sedersi a tavola per partecipare al pasto. O per lo meno, ci si alza spesso, si va in cucina, si controllano le cotture. Si partecipa distrattamente alla conversazione, perché si tende un orecchio al timer del forno, che forse è suonato già 5 minuti fa. Si corre ai fornelli e poi si grida "iniziate pure, che io arrivo".

Idipsi, fin dalla sua nascita, ha contemplato la figura dell'assistente didatta come parte importante del processo formativo dell'Istituto, delegando a esso sia un ruolo operativo burocratico (stesura del verbale della giornata, gestione della struttura) sia un ruolo operativo formativo (parte integrante della classe, di fatto un co-conduttore della lezione). Nel tempo la figura dell'assistente didatta si è modificata, assumendo nei vari quadrienni differenti sfumature, dovute non solo alle trasformazioni interne all'Istituto, ma anche, ovviamente, alle differenti personalità e interpretazioni del ruolo di assistente didatta. Sicuramente l'esperienza di assistente è stata declinata in tanti modi quanti sono stati i colleghi che hanno rivestito questo ruolo, perché è prima di tutto un'esperienza formativa per la persona stessa. Inizialmente gli assistenti didatti sull'anno erano tre: uno per gli insegnamenti

pratico clinici (quindi diventava l'assistente di riferimento per la classe, come il docente), uno per i docenti interni (i docenti parte dello staff didattico della scuola) e uno per i docenti esterni. Nei quattro anni di assistentato si ruotava su queste tre figure, in modo che ci fosse una completezza e continuità dell'esperienza.

Di fatto, come spesso è stato raccontato nei momenti di supervisione e formazione per il gruppo degli assistenti didatti², un aspetto da sempre oggetto di riflessione è stato: ma l'assistente didatta chi è? che ruolo ha? è subordinato al docente? è la manovalanza organizzativa e burocratica (quindi aprire, chiudere le porte e fare il verbale)? oppure è una figura intermedia, quella che cura la parte affettiva del gruppo classe mentre il docente è la parte cognitiva? o è qualcosa di altro?

Ogni docente ha la sua idea di quella che è la figura e il ruolo dell'assistente didatta: c'è chi lo vede come un allievo che deve quindi rimanere relegato nel ruolo passivo di ascoltatore, come di fatto ancora allievo in formazione, c'è chi invece lo vede con un ruolo di collaboratore della lezione così come nella costruzione del processo formativo.

La figura di assistente didatta si è modificata nel tempo anche a seconda di come è stata pensata dall'Istituto stesso: se l'Istituto ha un'idea di assistente, sarà quell'idea meta comunicata ad essere presente nella testa di allievi e docenti.

Ogni assistente didatta ha quindi sperimentato esperienze differenti, date dall'essere in co-conduzione con vari docenti, ma anche con allievi facenti parte di classi differenti; sicuramente essere sugli insegnamenti pra-

² In questi dieci anni sono state fatte diverse esperienze formative per gli assistenti didatti, ovvero incontri periodici di osservazione e condivisione e rinarrazione dell'esperienza in aula. Questi incontri erano gestiti da due docenti che lavoravano ogni volta su un tema specifico, oppure per un anno è stata anche strutturata un percorso con la compagnia "Teatro Instabile", quindi un lavoro con il teatro di improvvisazione.

tico-clinici permette di avere maggiore continuità rispetto alla classe, ai processi che avvengono, ai cambiamenti e all'impasse che si verificano.

Nel modo in cui cambia la classe cambia anche il posizionamento dell'assistente didatta: ad ogni movimento ne consegue uno uguale o differente, di allontanamento o avvicinamento, di chiusura o apertura.

Si potrebbe dire che l'assistente didatta incarna l'allievo che è stato e il docente che vorrebbe essere o vorrebbe diventare: porta con sé le sue esperienze emotive e pratiche svolte nei suoi anni di formazione ma anche l'idea di come trasmettere agli allievi il sapere, l'emozione e le paure di essere un terapeuta in formazione. È un contenitore e un contenimento, e al tempo stesso è contenuto e pensato dalla scuola.

Spesso, nelle occasioni sia del residenziale che nell'intensivo (momento in cui l'intera scuola è riunita per le tesine degli allievi del primo, secondo, terzo anno e le tesi del quarto anno) l'intero gruppo di assistenti didatti è principio innescente di nuove idee e nuovi stimoli, proponendo momenti di attività formativa per allievi e docenti.

Mosse da queste riflessioni abbiamo pensato di dedicare uno spazio narrativo a tre assistenti didatti ai quali abbiamo chiesto di raccontarci come hanno vissuto questo ruolo. Abbiamo utilizzato una griglia di domande³ al solo scopo di ricordarci su alcuni aspetti comuni da esplorare, decidendo però di svolgere le nostre interviste in modo libero, aperto, seguendo il flusso del nostro intervistato. Dei tre colleghi, due hanno finito il percorso e una invece è al suo primo anno.

Storia 1: essere chiamati da Antonio Restori

La decisione di iniziare questo percorso è partita dalla proposta di Antonio, il quale mi ha chiesto se volessi diventare assistente didatta della scuola...ho accettato per appartenenza perché già lavoravo presso il Polo Clinico Idipsi...ma poi anche per appartenenza a una progettualità comunitaria... di una comunità a cui mi sento di appartenere e che sostanzialmente è quella sistemica.

E poi, certo, c'era la questione di sperimentarsi in un ambito, quello formativo, che all'epoca non mi apparteneva; come anche tra le varie variabili che mi hanno portato ad accettare c'era l'idea di avere occasioni di maggiori connessioni, e quindi potenzialmente anche lavorative, con delle nuove persone...*in un qualche modo lavorare con delle altre persone implica uno scambio, accrescitivo arricchente, ti fa sentire fuori dalla solitudine del tuo studio, del tuo lavoro da libero professionista.* Era molto forte l'idea di misurarmi nella formazione perché era un'esperienza nuova... mi stimolava l'idea di crescere nel lavoro gruppale, nell'arricchimento formativo anche personale...*perché -come qualcuno ha detto- non c'è nulla che ti fa apprendere di più che formare.*

Se penso alle aspettative, ovviamente, non posso che dire che sono molto legate alle motivazioni...quella più importante come aspettativa direi che era quella di riconoscermi una competenza sul lato formativo e penso che sia stata ampiamente soddisfatta. Il senso di sicurezza in quello che faccio è ciò che mi fa dire che è soddisfatta... questo senso di sicurezza, come nella clinica, ti permette di muoverti con il gruppo o con la

³ Quali sono le motivazioni che ti hanno spinto a voler iniziare un percorso come allieva didatta presso l'Istituto di psicoterapia sistemica integrata Idipsi? Quali erano le aspettative che riponevi in questo percorso? Sono state tutte soddisfatte? Qual è stato il valore aggiunto, se c'è stato, che il percorso di allievo didatta presso l'Istituto di psicoterapia Idipsi, ritieni abbia portato nella tua professione di psicoterapeuta? Quali sono le criticità che hai incontrato? In che cosa e come l'Istituto ritieni potrebbe migliorare nella formazione dei suoi assistenti didatti? Se dovessi descrivere l'esperienza con una metafora, cosa ti viene in mente?

persona in connessione, sentendoti libero di sintonizzarti meglio su quello che emerge... sento di aver acquisito maggior gradi di libertà...*quando sei più sicuro non sei più lì per fare formazione, ma sei lì per stare con il gruppo e generare conoscenza insieme al gruppo...*utilizzando quindi anche gli strumenti formativi in modo più sintonico con gli altri membri. Ora sento che questo può essere un ambito lavorativo, quello della formazione, in cui mi posso spendere.

La cosa tra l'altro va di pari passo con la clinica... *contemporaneamente mentre cresceva la mia esperienza come formatore acquisivo maggiori gradi di libertà anche nella pratica clinica.*

Quando formo, ma anche nell'esperienza terapeutica, io mi sento addosso una responsabilità: questa responsabilità è un fattore di attenzione importante per quello che sto facendo...e quindi faccio attenzione a dare agli allievi apprendimenti utili, cercando di gestire le dinamiche del gruppo classe in modo che sia già quello materia di apprendimento. *L'idea di mettermi a disposizione dei loro bisogni nel loro percorso è una cosa che si è attivata piuttosto velocemente in me...*questa cosa la senti molto nel percorso IDIPSI quando sei sull'anno (negli insegnamenti pratico-clinici).

Il primo anno giravo tra i docenti esterni e gli interni ...con gli esterni mi veniva più naturale di lasciare la responsabilità di gestione della classe e dei contenuti a loro...la responsabilità che sentivo con gli esterni era più indiretta...quando invece ho fatto due anni sui pratico-clinici era più forte la necessità di fare interventi diretti, di trasmettere dei saperi dando un'impronta alla lezione ...in quel momento mi sentivo in prima linea. Con la docente mi sentivo libero... lei mi ha lasciato molta libertà ma io allo stesso

tempo me la sono presa. Se ci penso sono molto contento di questa occasione avuta, perché mi sento ora dove volevo essere quando sono partito...*di questa esperienza ho sempre sentito il piacere di esserci e di essere qui in questo Istituto.*

Penso che il valore aggiunto che questa esperienza in Idipsi ha portato nella mia professione è stato quello di incontrare sensibilità differenti, quindi sia lo scambio in sé ma anche l'esperienza di scambio... è come se IDIPSI favorisse questo, un po' per premesse epistemologiche e un po' per sua natura fornisce un terreno in cui questo scambio può accadere. *Potremmo dire che il valore aggiunto è quello di continuare ad essere dentro una riflessività su di sé...*questa è una scuola che spinge molto su questo tasto, con gli allievi ma anche con gli assistenti didattici.

Storia 2: “uno + uno = tre”

<<Come mai hai scelto di diventare assistente didattica? Ma soprattutto, come mai proprio a IDIPSI?>>

<<Premetto che non ho avuto un percorso formativo lineare e nei tempi canonici, infatti ho finito la scuola di specializzazione un po' più tardi rispetto alla media; avevo iniziato a praticare come psicoterapeuta già da diversi anni, nel mio studio privato. Allora non conoscevo IDIPSI, ma un'amica stava facendo il percorso da assistente didattica proprio qui. È stata lei che me l'ha proposto e, a dire il vero, quando mi ha presentato IDIPSI, non ho dato molto peso al fatto che fosse una scuola integrata, semplicemente per me era una scuola sistemica come tante altre. Ho scoperto dopo diverso tempo il valore di questa accezione>>

<<Con quali aspettative sei arrivata?>>

<<Ho accettato subito la proposta di intra-

prendere un percorso come allieva didatta, nell'ottica di non sentirmi più sola nelle quattro mura del mio studio. Sentivo il bisogno di avere una visione allargata, multipla e più ampia di ciò che stavo facendo e questa mi sembrava un'ottima occasione sia di confronto che di apprendimento.

E tra le altre cose mi allettava molto l'idea di formarmi rispetto a certe tecniche nuove utilizzate da alcuni docenti>>.

<<E com'è andata? Quali difficoltà hai incontrato?>>

<<Il primo anno mi sono mossa con cautela nell'affiancamento di vari docenti, sia esterni che interni all'istituto, non nascondo con una certa incertezza e fatica nel capire chi era chi e chi faceva cosa. Ad esempio, mi è stata chiara solo dopo un po' la distinzione tra Coinetica, Polo Clinico e IDIPSI.

Sembrava implicito il messaggio a noi assistenti didatti del "voi lo sapete già fare..." e forse per questo non ero stata preparata, oltre agli aspetti più pratici organizzativi di contorno, a ciò che avrei potuto portarmi a casa o ciò che avrei potuto lasciare nella mia esperienza di affiancamento.

In realtà, ad oggi, vivo IDIPSI come una scuola con una grande struttura e lo dico in riferimento alla mia esperienza in altre scuole sistemiche.

Probabilmente ciò che aggiungerei è l'esplicitare maggiormente "la forma" ai nuovi arrivati, magari dicendolo proprio che la possibilità di prendere ciò che si vuole prendere dipende solo ed esclusivamente da noi. Beh... poi non è che in ogni lezione si è sempre ben disposti e attivi o aperti a tutto, con alcuni docenti si fa più fatica, si tiene un rapporto più formale, non ci si concede un certo tipo di libertà come con i docenti con i quali si ha più confidenza. E la stanchezza! La stanchezza a volte si fa sentire eccome... >>

<<Ti è capitato qualche volta di sentirti "messa da parte"?>>

<< Ci sono lezioni in cui ho sentito che sarebbe stato meglio rimanere più in disparte sì, ma questo non mi è dispiaciuto. Ti confesso che trovo interessante e importante sperimentarsi in ruoli anche diversi, per questo mi sono sempre sentita a mio agio anche in una posizione di maggior "subordinazione", sai, io ero l'assistente didatta, poi c'era il docente. E questo era chiaro>>.

<<Qual è il valore aggiunto che IDIPSI ti ha portato?>>

<<Io l'ho sentita così... mi è stata offerta una grande possibilità, ma solo sulla base della mia apertura, predisposizione, motivazione sarebbe dipeso ciò che mi potevo portare a casa. Lo stesso vale per la mia partecipazione attiva o meno alle lezioni. Detto ciò, non credo sia la stessa cosa per tutti. Dipende come questo percorso viene inteso, quali sono le motivazioni che spingono ad intraprenderlo, etc. Per quel che mi riguarda posso assolutamente dire di aver trovato un valore aggiunto per la mia persona e per la mia professione e sento di essere diventata una risorsa per IDIPSI. Certo è che questo è possibile proprio grazie a quell'ottica di integrazione che fa capo alle premesse di questo istituto e io la intendo proprio come una grande capacità di accogliere e una grande capacità di apertura rispetto a nuovi orizzonti di navigazione>>.

<<Se dovessi descrivere la tua esperienza attraverso una metafora? Cosa ti viene in mente?>>

<<Subito mi viene in mente un gioco di gruppo, nel quale ok ci sono regole e ci sono ruoli, ma non è un gioco tipo quello del calcio. Lo intendo più come un gioco in un prato, più libero. È un gioco nel quale, se vuoi, ti diverti. L'energia è più o meno bassa,

sulla base delle risorse del momento. Io mi sono divertita molto in questo gioco!>>.

Storia 3: Come un ritorno a casa

Giunge da terre poco lontane e poco diverse la nostra assistente didatta; terre diverse ma comunque conosciute. Altri luoghi e altri mondi che si incontrano, ad un certo punto della vita, con il mondo di IDIPSI e della sistemica.

La sistemica, e chi per lei ha fondato la scuola IDIPSI, era già un terreno conosciuto e se solo IDIPSI fosse esistita ai tempi delle sue scelte, sarebbe diventata la terra in cui formarsi.

Ma le cose accadono, le persone cambiano e nel frattempo cambiano anche le loro rotte; ci si allontana per poi riavvicinarsi a quello che si sente più vicino.

Dopo anni di viaggio e navigazione, la nostra assistente didatta approda a IDIPSI: ma chi è poi l'assistente didatta? È una figura non conosciuta nelle sue terre d'origine, o se conosciuta, lo è solo in altre forme, come tutor o figura di riferimento per gli allievi della sua scuola, ma non come figura presente durante le lezioni.

Quando le viene proposto di assumere questo ruolo, lo vive come un ritorno a casa e come quando si ritorna a casa, si torna a respirare l'aria conosciuta, si torna a nutrirsi di ciò che si è lasciato, poco dimenticato, ma sempre presente come guida del proprio percorso personale e professionale. Quando ritorni, sembra a volte che tutto sia cambiato, anche se tutto è rimasto uguale; sei tu però che guardi le cose con occhi e sensazioni diverse. E la nostra assistente didatta è così che si rivolge a questo nuovo ruolo che sta assumendo, con gli occhi di una bambina, pieni di lucentezza, di gioia, con l'entusiasmo di chi scopre in ogni piccola cosa la

bellezza della scelta che sta facendo, come quando ci si avvicina a qualcosa di nuovo. Parla di un legame che si sta costruendo, è ancora in una fase di scoperta; prende e lascia qualcosa di sé, ed è come tornare a nutrirsi e respirare.

Quando si comincia un nuovo viaggio, si crede, spesso, che ci debbano essere motivazioni e aspettative che ci spingono ad incominciare, ma forse non sempre è così perché a volte è più interessante avvicinarsi con uno spirito libero, lasciandosi aperti alla possibilità di accogliere il bello e il buono che viene dalle cose, prendendo tutto ciò che arriva, spensierati e liberi da preconcetti e idee perfette su come le cose dovrebbero essere. Ed in tutta questa fase di luna di miele, non ci sono ancora delle criticità riscontrate.

Arrivata a questo punto, mi chiedo e le chiedo che idea si è fatta del ruolo che sta ricoprendo da pochi mesi a questa parte: è un ruolo che sta a metà, tra gli allievi che si stanno formando e i didatti che conducono le lezioni; è un ruolo complesso, ma come in tutte le cose e di tutte le cose, bisogna averne cura e rispetto. Mi sorprende l'espressione "cura del ruolo" perché porta con sé l'idea di qualcosa da proteggere e coltivare, da far nascere e crescere, proprio come nel lavoro terapeutico che si fa con le persone che incontriamo. E proprio come nell'incontro terapeutico con l'altro, l'assistente didatta nella sua formazione deve stare attenta ai tempi, ai gruppi con cui si interfaccia, al materiale con cui lavora, al tipo di didatta e persona che ha di fronte; deve osservare se stessa mentre è nel gruppo e con il gruppo, capire quando è il momento di intervenire o quando invece stare più nel suo. In queste modalità però entra anche in gioco il proprio carattere, che non può essere scorporato

dal ruolo che ricopre, proprio come dal ruolo di terapeuta. È come se il ruolo da assistente didatta attraversi e ripresenti in aula il proprio modo di essere nella vita e riproponga quindi le fasi del ciclo di vita che si stanno attraversando.

Ma se il ruolo da assistente didatta entra a far parte della sua formazione professionale, è inevitabile che entri a far parte della sua vita: e come in ogni ridefinizione di sé, questo nuovo ruolo assunto ridefinisce chi si è, ridefinisce la propria identità, entrando a far parte del senso che ci si attribuisce, all'interno di un rimescolamento emotivo ed emozionale che nutre la propria identità e la propria persona nell'insieme delle parti di cui si costituisce.

Nella libertà di scegliere il proprio ruolo da assistente didatta, si apporta anche un valore aggiunto alla professione di terapeuta.

Ci si confronta con stili formativi differenti, con i diversi stili dei didatti, con le informazioni che giungono dagli allievi, con le proprie modalità di stare con gli altri, con le proprie premesse e le proprie idee, con conoscenze che già sono presenti ma che vengono rinfrescate.

E la freschezza è quella che avverte la nostra assistente didatta dopo aver passato i giorni del week end con allievi e didatti, ed è nella freschezza che si permette di staccare dal mondo circostante, per poi ritornare e riaffacciarsi al mondo esterno, con qualcosa in più, arricchita da stimoli rinnovati, ripuliti, e integrati nella nuova visione di sé stessa.

Non dimentico di tralasciare le emozioni, da buona terapeuta in formazione, positive e negative che siano; mi dice che sì, si sentono le emozioni del gruppo, come esso evolve e come si ricostituisce, anche a distanza di tempo dall'ultima volta che lo ha visto. La nostra assistente didatta vive e sente le

sue emozioni, come anche gli allievi vivono e sentono le sue emozioni e il suo modo di stare in classe.

Quando le chiedo un'immagine o una metafora con cui descriverebbe il suo percorso ad IDIPSI, mi dice che si sente in viaggio, come se fosse salpata da un porto.

È un viaggio di scoperta.

Cosa significa però viaggio di scoperta mi chiedo? Siamo sempre pronti davvero alle scoperte che ci attendono?

A volte forse no, ma se la nostra assistente riconosce IDIPSI come un contenitore di pensiero, di emozione, e come un contenitore accogliente, e se IDIPSI riconosce la figura di assistente didatta come una risorsa, allora si può lasciare aperta alla possibilità di scoprire nuovi modi di stare, nuovi modi di essere, di reagire, di interfacciarsi, di emozionarsi, di sentire e di non sentire.

Me la immagino come una tartaruga che cammina lentamente sulla spiaggia per poi arrivare in mare e dirigersi verso un mondo immenso dove nessuna mappa è data a priori.

Buon viaggio e buona navigazione cara assistente didatta.

Idipsi attraverso gli occhi degli specializzati

Alberto Cortesi¹, Gabriele Moi²

Introduzione

Se la ricerca sull'efficacia e l'efficienza della psicoterapia hanno fatto grandi passi nel mondo, Italia inclusa, non altrettanto si può dire della ricerca concernente i fattori che promuovono l'efficacia della formazione dei nuovi psicoterapeuti. Promuovere la qualità della psicoterapia e della formazione degli psicoterapeuti necessita di un'opera sistemica e trasversale a tutti i paradigmi.

A tutt'oggi le conoscenze scientifiche sull'efficacia della formazione degli psicoterapeuti sono scarse e ciò dipende in parte da difficoltà tecniche e logistiche. Queste difficoltà derivano, tra l'altro, dall'assenza di misure, concordate dai vari approcci psicoterapici, delle variabili relative al funzionamento degli psicoterapeuti e dalla necessità di verificare longitudinalmente il cambiamento degli psicoterapeuti durante un periodo di training di diversi anni (Zucconi e Elliot, 2006).

Appare estremamente importante iniziare la valutazione sistematica della formazione degli psicoterapeuti. Le attività che costituiscono i sistemi di valutazione devono essere capaci di produrre risultati di tipo sia formativo che sommativo; in altre parole devono essere in grado di organizzare una riflessione circa gli aspetti qualitativi e quantitativi della formazione, integrando e connettendo

questi dati in una cornice dotata di significato, proponendo nuovi stimoli e nuovi spunti per il miglioramento della formazione stessa. Ogni traguardo pone degli interrogativi e nuove sfide; ci siamo chiesti se fosse stato possibile ed opportuno effettuare un primo bilancio/valutazione della scuola di formazione e, nel caso, con quale metodologia. La risposta affermativa a questo interrogativo si è concretizzata attraverso la realizzazione della ricerca qui proposta che ha implementato un sistema di valutazione della qualità formativa dell'Istituto di formazione IDIPSI che, pur rinunciando all'ambizione di oggettività così come auspicata da Zucconi ed Elliot (2006), fornisca elementi di valutazione obiettivi e che prevenga il rischio di autoreferenzialità, ovvero che il soggetto che effettua la valutazione coincida con l'oggetto osservato.

La scelta operata si sostanzia nel chiedere agli psicoterapeuti (da qui in avanti denominati specializzati) di effettuare una valutazione, alla stregua del filone di valutazione della customer satisfaction, del percorso formativo effettuato presso IDIPSI.

Questa iniziativa è proposta nella ricorrenza del decennale della nascita dell'Istituto; dieci anni costituiscono un lasso di tempo significativo: si sono specializzati 59 allievi, sono

¹ Alberto Cortesi, Didatta IDIPSI - acortesi1964@gmail.com

² Gabriele Moi, Didatta IDIPSI, g.moi@ausl.pr.itt

giunti a conclusione del corso quadriennale 5 classi: questi numeri paiono significativi.

Una valutazione/bilancio è opportuna non tanto per una celebrazione del decennale, quanto per riflettere su potenzialità e limiti di questa esperienza, anche al fine di ipotizzare eventuali azioni di miglioramento o di cambiamento.

Metodologia di ricerca

La metodologia prescelta per valutare la qualità formativa dell'Istituto è ricaduta sull'utilizzo di due strumenti di valutazione complementari:

- un questionario attraverso cui gli specializzati valutano il percorso formativo effettuato;
- una metanalisi delle tesi degli allievi del 4° anno nella prospettiva di valutare la natura della formazione che è stata proposta attraverso la messa a fuoco di che cosa hanno prodotto nei loro elaborati al termine del percorso formativo.

Questo articolo, qui pubblicato pur non avendo potuto attendere i tempi necessari per effettuare analisi statistiche più approfondite e la metanalisi delle tesi, contiene spunti che possono costituire una base di discussione per il residenziale dell'Istituto, previsto nel mese di giugno 2019, dedicato proprio alla riflessione dell'esperienza formativa decennale. È in previsione una revisione e allargamento di questo articolo in modo che possa essere arricchito, oltre che dall'approfondimento statistico dei dati e dalla metanalisi delle tesi, anche dai contributi che emergeranno dalla tavola rotonda prevista nel residenziale.

Struttura e contenuti del questionario

Il questionario si pone l'obiettivo di approfondire l'identità degli specializzati e dell'Istituto, gli esiti formativi del corso, il gradi-

mento degli specializzati e possibili le azioni di miglioramento. Hanno risposto 40 dei 59 specializzati che si sono formati presso l'Istituto. Alcuni hanno preferito non rispondere, altri non sono risultati raggiungibili.

La percentuale dei rispondenti (67,8%), in linea con ricerche analoghe, appare significativa a livello statistico al fine di poter compiere delle riflessioni.

Il questionario è costituito da 31 domande, suddiviso in 5 parti, ognuna delle quali son- da contenuti specifici, in effetti:

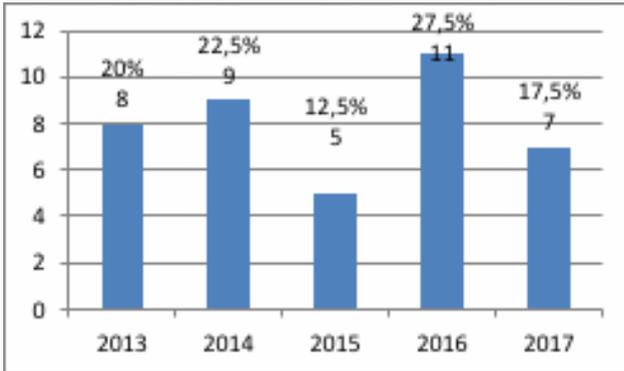
- la 1^a parte (dalla domanda 1 alla 13) l'**identità professionale degli specializzati**, ovvero le attività lavorative svolte, prima e dopo il termine del percorso formativo, e quanto l'Istituto ne ha favorito il reperimento;
- la 2^a parte (dalla domanda 14 alla 21) la **natura della formazione** proposta dall'Istituto;
- la 3^a parte (dalla domanda 24 alla 26) la **ricaduta formativa sugli specializzati**;
- la 4^a parte alcune **modalità con cui la scuola si presenta all'esterno**: l'"Open Day" (domande 22 e 23) e il significato di "Integrata" (domanda 27) come parte della sua denominazione (Istituto di Psicoterapia Sistemica Integrata);
- la 5^a parte (dalla domanda 28 alla 31) il **gradimento degli specializzati** circa il percorso formativo ed eventuali suggerimenti circa possibili azioni di miglioramento.

Analisi dei risultati

L'identità professionale degli specializzati IDIPSI

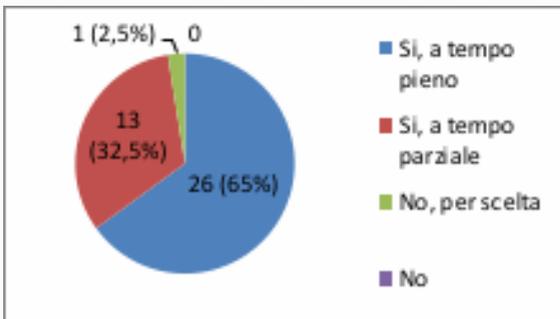
Questa parte intende delineare il profilo professionale degli specializzati attraverso la descrizione delle attività che svolgono attualmente e di quelle svolte in precedenza. Nel grafico sottostante (item 1) è rappresentata la distribuzione degli anni nei quali gli

specializzati hanno terminato il percorso formativo:



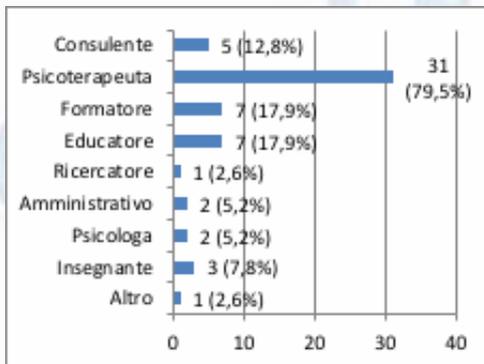
1) In quale anno ti sei specializzata/o?
(39 risposte)

Praticamente tutti gli specialisti (item 2) stanno lavorando: la maggior parte a tempo pieno (65%) e una parte a tempo parziale (32,5%).



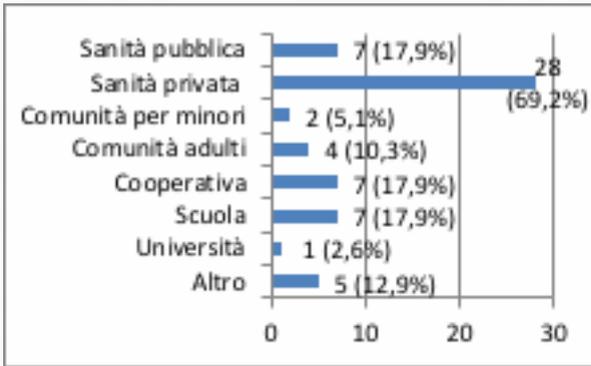
2) Attualmente stai lavorando?
(39 risposte)

La maggior parte degli specialisti (item 3) esercita come psicoterapeuta (79,5%) e, in misura più ridotta, come formatore (17,9%) ed educatore (17,9%).



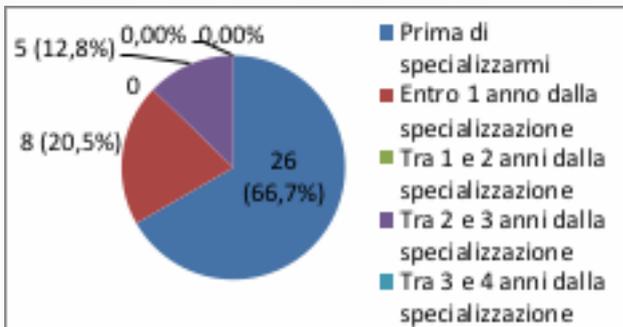
3) Lavori in qualità di
(39 risposte)

I contesti di impiego più significativi (item 4) riguardano la sanità privata (69,2%), ma anche l'area psicosociale (51,2% mettendo insieme comunità, cooperativa, scuola) è ben rappresentata.



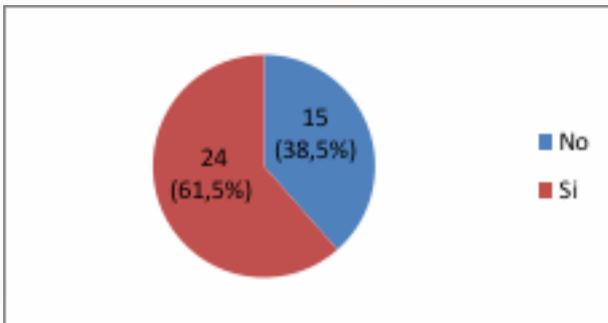
4) In quale/i contesti?
(39 risposte)

Dai dati raccolti emerge (item 5) come queste attività lavorative siano iniziate abbastanza precocemente: prima della specializzazione (66,7%) o al massimo entro 1 (20,5%) o 2-3 anni (12,8%) dalla specializzazione.



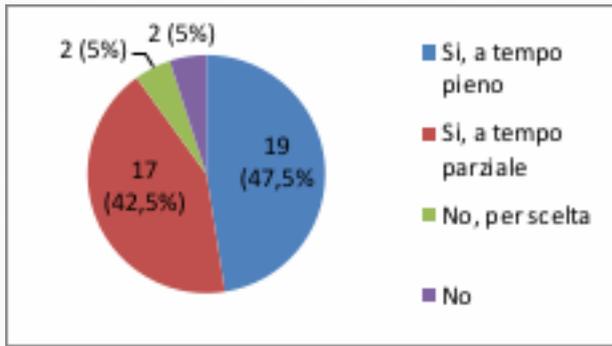
5) Quando hai iniziato questa attività?
(39 risposte)

È interessante notare (item 6) come ben oltre la metà (61,5%) degli specializzati attribuisce all'Istituto un ruolo importante nella costruzione dell'opportunità di impiego.



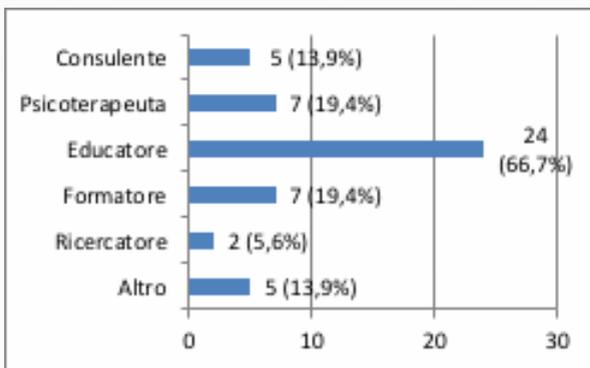
6) La frequenza del contesto IDIPSI ha contribuito alla costruzione dell'opportunità di impiego?
(39 risposte)

La quasi totalità degli specializzati ha svolto (item 7), prima della specializzazione in psicoterapia, attività lavorative a tempo pieno (47,5%) o parziale (42,5%).



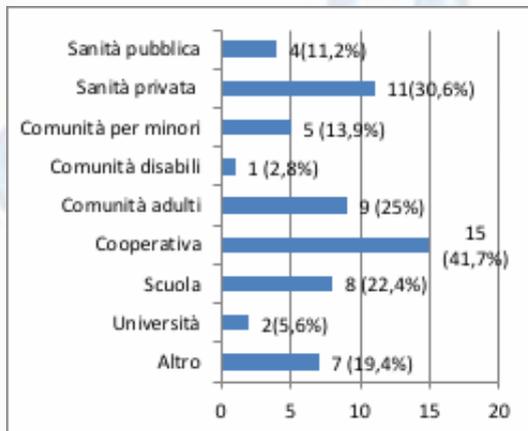
7) In passato hai svolto attività?
(40 risposte)

L'attività lavorativa, precedentemente svolta, è stata prevalentemente (item 8) quella di educatore (66,7%) e, in misura molto più limitata, quella di psicoterapeuta (19,4%), di formatore (19,4%) e di consulente (13,9%).



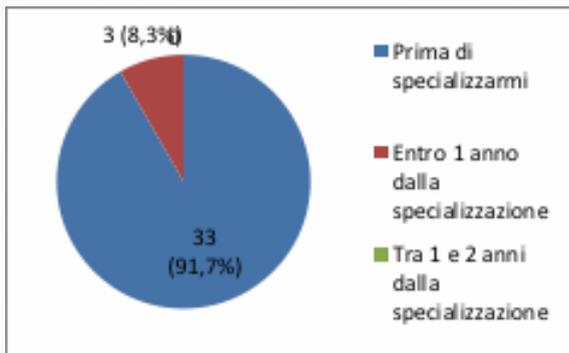
8) Hai lavorato in qualità di:
(39 risposte)

I contesti lavorativi pre-specializzazione sono rappresentati (item 9) dalle cooperative (41,7%), ma anche dalla sanità privata (30,6%) e dalla scuola (22,4%).



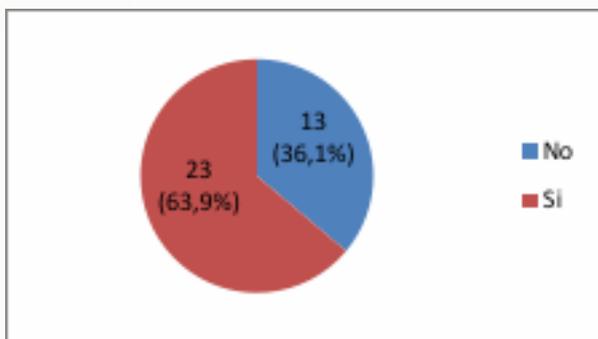
9) In quali contesti?
(36 risposte)

Questa attività è iniziata (item 10) per quasi tutti (91,7%) prima della specializzazione.



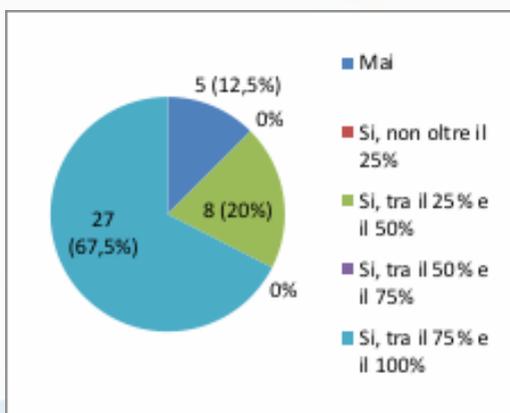
10) Quando hai iniziato questa/e attività?
(36 risposte)

Il percorso IDIPSI nel 63,9% dei casi ha contribuito (item 11) alla costruzione di queste opportunità di impiego.



11) La frequenza del contesto IDIPSI ha contribuito alla costruzione dell'opportunità di impiego (ovvero nell'attività sopradescritta o una di esse)
(36 risposte)

Quasi tutti gli specializzati (95%) hanno avuto l'opportunità di svolgere il tirocinio (item 12) presso un didatta o un allievo didatta dell'Istituto, per il 67,5% in modo esclusivo o quasi.



12) Hai effettuato il tirocinio di specializzazione con un didatta o allievo didatta di IDIPSI?
(40 risposte)

La natura della formazione IDIPSI

Nel panorama attuale, le scuole di formazione di approccio sistemico sono sostanzialmente approdate alla seconda cibernetica compenetrandosi con il costruttivismo; ma in che modo insegnano?

Quale epistemologia didattica propongono? Il salto dalla prima alla seconda cibernetica si riferisce solo al contenuto formativo o anche all'epistemologia didattica proposta? Può costituire un valore aggiunto conformare l'epistemologia didattica ai contenuti proposti, ovvero proporre una coerenza tra questi due livelli?

Apprendere attraverso una didattica costruttivista permette di apprendere in modo più proficuo anche i contenuti?

In questo contesto concentreremo l'attenzione sulle modalità didattiche dell'Istituto così come sono state percepite dagli specialisti e riportate nelle risposte fornite al questionario.

Prima di commentare i dati raccolti, è opportuno contestualizzare l'argomento in oggetto presentando la natura dei principali filoni di epistemologie didattiche:

- quello behaviorista (allievo passivo), per cui esiste una realtà oggettiva esterna da conoscere attraverso i sensi e l'allievo realizza l'apprendimento nel momento in cui la coglie e impara i comportamenti attraverso cui farvi fronte;
- quello cognitivista (allievo attivo), che si distingue nettamente dalla corrente behaviorista, che pone attenzione, ancora più che alla realtà esterna, a ciò che succede nella testa dell'allievo che apprende, ovvero a come elabora le informazioni;
- quello costruttivista, in voga dagli anni '90, per cui l'allievo è un costruttore attivo di conoscenze attraverso le proprie rappresentazioni e le interazioni con le persone e il contesto.

Ogni epistemologia didattica pone attenzione e valorizza differenti aspetti dell'apprendimento e dell'allievo. La lezione frontale, di impronta behaviorista, può favorire la trasmissione di contenuti significativamente strutturati. L'epistemologia cognitivista, attraverso la spiccata attenzione alle modalità di elaborazione delle informazioni, può favorire le diversità dei processi cognitivi degli allievi, sia quelli che presentano più lentezza o difficoltà di organizzazione mentale che quelli che sono più rapidi non solo nel capire, ma anche nel collegare le nuove conoscenze con quelle già possedute.

Queste epistemologie sono preferibili per quegli allievi più restii a lavorare in gruppo con metodologie cooperative e per la trasmissione di contenuti ordinati e razionali che si prefiggono percorsi di apprendimento con obiettivi definiti operazionalmente.

Le epistemologie costruttiviste appaiono più adeguate a rendere visibili la complessità della realtà e le sue molteplici rappresentazioni che possono essere più proficuamente colte attraverso il lavoro in gruppo; pertanto valorizzano, in particolare, quegli allievi che prediligono lo spirito collaborativo e di confronto. D'altrapiarte, l'approccio sistemico costruttivista è costituito da un corpo di conoscenze che predilige la visione della complessità e in cui la realtà non può essere considerata come un qualcosa di oggettivo, indipendente dal soggetto che la esperisce, perché è il soggetto stesso che crea, costruisce, inventa ciò che crede che esista.

L'epistemologia didattica scelta da IDIPSI, si identifica in quella di natura costruttivista: la lezione frontale è confinata e limitata a pochi contenuti, a favore di attività in cui l'apprendimento diventa processo sociale, attraverso giochi di ruolo, approcci casistici, simulazioni e, soprattutto, attività collaborative e di

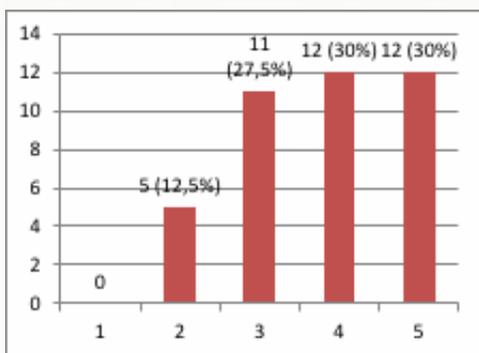
gruppo. La comunicazione diventa del tipo multi-molti, offrendo possibilità di interazione e collaborazione fra tutti i partecipanti del contesto formativo. Questa visione di cose è ben rappresentata anche nel contributo di Moi (in press) che ritiene che il formatore IDIPSI è colui che pone “...l'attenzione ai processi, ai contesti, al gruppo, alla persona, ai movimenti di pensiero, alle trasformazioni e alle contaminazioni di saperi”.

Le potenzialità del lavoro di gruppo e della collaborazione costituiscono la base dell'attivazione dei sistemi motivazionali

cooperativi che incrementano la capacità di mentalizzazione (Liotti, 2008) che può favorire, nel contesto terapeutico, il cambiamento del paziente e, nel contesto didattico, l'apprendimento dell'allievo; ma nella realtà di IDIPSI cosa è avvenuto in questi 10 anni?

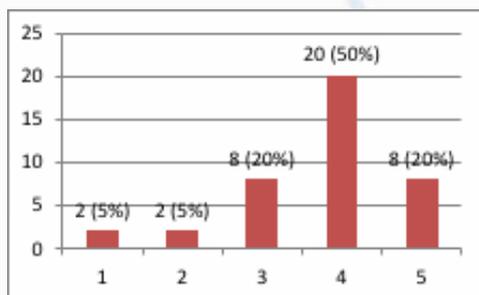
In particolare, cosa raccontano gli specialisti della scuola?

Gli specialisti (item 13) ritengono che il raccordo tra parte svolta in aula e tirocinio sia stato piuttosto significativo (30% grado 5 e 30% grado 4).



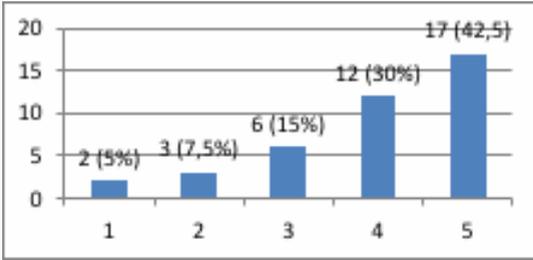
13) Il raccordo tra "parte in aula" ed esperienza complessiva di tirocinio è stato "significativo"?
(risposte 40) insignificante
1 2 3 4 5 significativo

Hanno fruito (item 14) nel quadriennio formativo di quattro distinti didatti di classe che, di anno in anno, si sono succeduti nella gestione del corso base, che rappresenta circa il 30% del monte orario complessivo di insegnamento. L'alternanza di questi didatti e del relativo stile didattico è ritenuta produttiva (20% grado 5 e 50% grado 4) e solo in pochi casi (5% grado 1 e 5% grado 2) improduttiva.



14) L'alternanza tra i didatti e tra gli stili didattici è stata "produttiva"?
(risposte 40) improduttiva
1 2 3 4 5 produttiva

IDIPSI prevede che al 3° e al 4° anno gli allievi (item 15) fruiscano di 40 ore di psicoterapia didattica personale. Gli specialisti la ritengono una componente rilevante (42,5% grado 5 e 30% grado 4) del percorso formativo, solo il 12,5% è di avviso contrario.



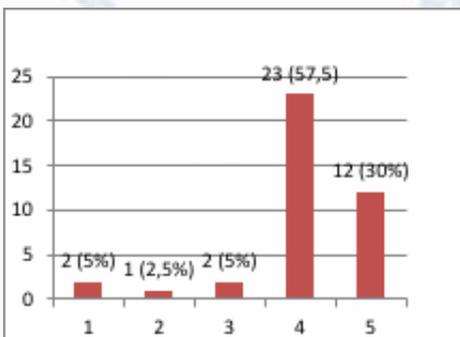
13) L'analisi didattica è stata "rilevante" nel tuo percorso formativo? (risposte 40) irrilevante
1 2 3 4 5 rilevante

La psicoterapia didattica personale è ritenuta importante soprattutto per il contributo fornito alla crescita personale e professionale (7 contributi su 16).

Motiva la tua risposta(16 contributi)

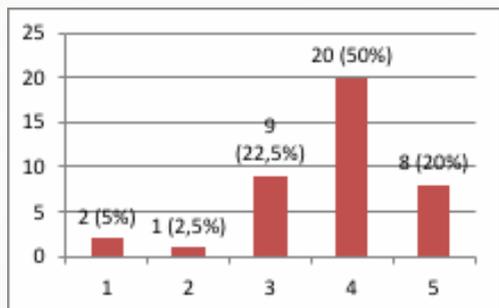
Mi ha aiutato a **proiettarmi come psicoterapeuta**
L'analisi didattica per me è stata un'opportunità di riflessione e **crescita personale e professionale** che ancora oggi ha i suoi effetti.
È stata fatta all'interno della struttura di IDIPSI, sarebbe stato meglio svolgerla in un contesto Altro.
L'analisi didattica ha favorito la **crescita personale e professionale**
Ho elaborato alcuni aspetti della mia storia personale in relazione al mio essere terapeuta.
È stata ricca e molto positiva fondamentale per guardarmi con **più consapevolezza** e muovere i primi passi come terapeuta con più sicurezza
Esperienza concreta nell'affrontare alcune dinamiche psichiche
Esperienza ben collegata al percorso formativo
Ho solo esplorato il genogramma
Non era il momento giusto
Rilevante soprattutto perché ha contribuito a riflettere sul tirocinio
Sì, ma altrettanto se non più importante è stata l'esperienza di tirocinio
È stato il punto di forza del mio percorso formativo e personale
L'analisi didattica è stata superficiale e poco coerente
Si è percepito in alcuni momenti che per la mia terapeuta fosse un peso essere poco retribuita e questo mi ha messo in difficoltà.
Mi ha dato modo di vedermi dall'altra parte. Avere in luogo in cui depositare timori, riflessioni, pensare e rallentare il ritmo della vita. Alcune riflessioni tornano a distanza di tempo... Mi sarebbe piaciuto continuare il mio cammino. Mi manca un po' questo luogo e questo ponte, tra me, la mia parte umana, la mia parte professionale, la mia storia di allieva, i miei pazienti...

La maggior parte degli specialisti, l'87,5% (30% grado 5 e 57,5% grado 4), ritiene (item 16) che la didattica sia stata partecipata (discussioni di gruppo, esercitazioni, simulate, terapie, ecc.).



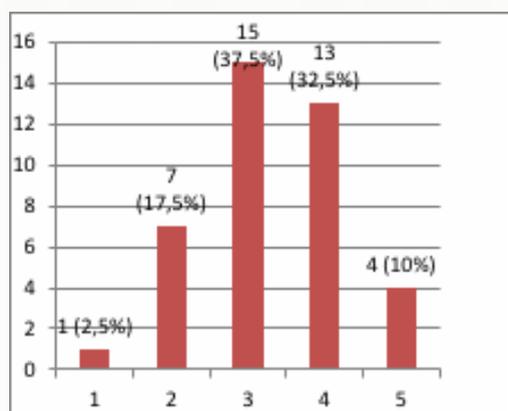
16) La didattica proposta è stata "partecipativa", ovvero caratterizzata da pratiche esperienziali (partecipazione a discussioni di gruppo, esercitazioni, simulate, terapie, ecc.)? (risposte 40) per niente partecipativa
1 2 3 4 5 estr. partecipativa

Il 70% (20% grado 5 e 50% grado 4) degli specialisti ritiene (item 17) che la didattica abbia ricordato efficacemente parte teorica e parte esperienziale.



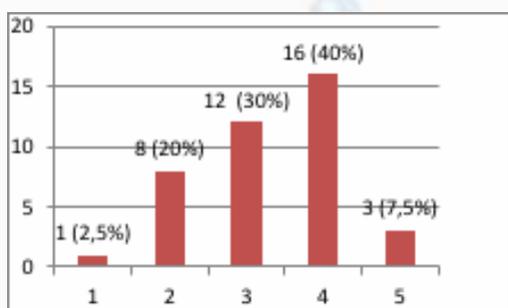
17) Il raccordo tra teoria e pratiche esperienziali è stato "significativo?", (risposte 40) insignificante
1 2 3 4 5 significativo

Il didatta ha instaurato (item 18) un clima paritario in classe con l'allievo didatta per lo più in misura parziale (37,5% grado 3) o buona (10% grado 5 e 32,5% grado 4).



18) Il rapporto tra didatta ed allievo didatta è stato "paritario"? (risposte 40) impari
1 2 3 4 5 paritario

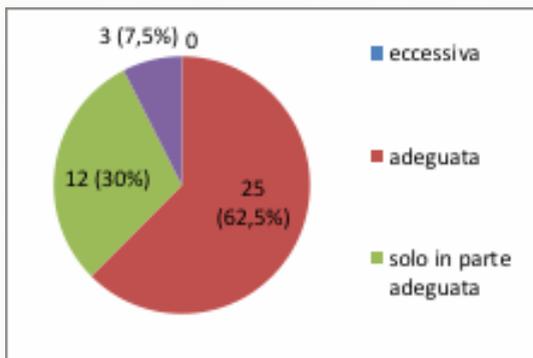
Analogamente, è accaduto (item 19) nel rapporto didatta-allievo (7,5% grado 5 e 40% grado 4).



19) Il rapporto tra didatta ed allievo didatta è stato "paritario"? (risposte 40) impari
1 2 3 4 5 paritario

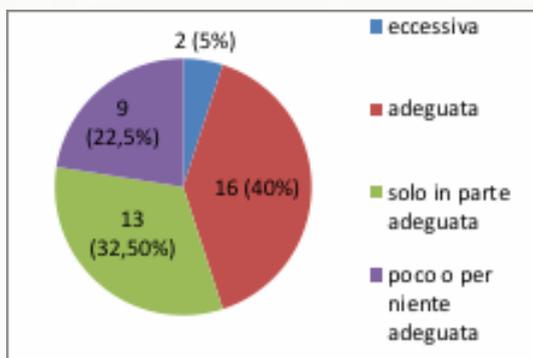
Le domande 20 e 21 intendono mettere in evidenza quanto il didatta riesce a decentrarsi dal contenuto della propria didattica per prestare attenzione ai feedback degli allievi o del gruppo.

Nel primo caso (item 20), il didatta ha dedicato attenzione al rapporto individuale con l'allievo in modo adeguato nel 62,5% dei casi e parzialmente adeguato nel 30% dei casi.



20) Quanta attenzione (ad es. feedback, stimolazioni) hai ricevuto come allievo in formazione? (risposte 40)

Nel secondo caso (item 21), l'attenzione al rapporto con il gruppo è considerata "adeguata" soltanto nel 40% dei casi.



21) Quanta attenzione è stata data alle relazioni interne al gruppo di formazione? (risposte 40)

Gli specialisti, invitati a definire l'Istituto con una tripletta di parole chiave, hanno usato (item 26) in modo ricorsivo le seguenti:

- **crescita** (5) a cui si aggiungono concetti analoghi (**cambiamento** 2, **arricchente** 2, **evolutiva** 1, **formativa** 1, **trasformativa** 1)
- **relazione** (4)
- **stimolante** (3)

L'elenco completo delle parole chiave individuate è qui sotto riportato.

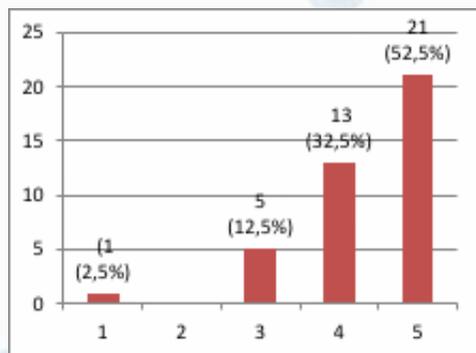
26) Indica tre "parole chiave" che possono riassumere in modo efficace la tua esperienza formativa ad IDIPSI (26 risposte)

Stimolante , intensa, faticosa
Consapevolezza, connessione alla relazione , irriverenza e sostare dentro i Sistemi
Onesto, stimolante , dirompente
Crescita , gruppo, incertezza
Cambiamento , crescita , sperimentazione
Intensa, trasformativa , competitiva
Crescita , consapevolezza, storie
Creatività , pragmatica, intersoggettività
Relazione terapeutica, genogramma, coterapia
Terremoto, decostruzione, ricostruzione
Poliedrica
Incertezza, cambiamento, perturbante
Crescita , relazione,connessione
Intensa, faticosa, arricchente
Ampliamento di prospettiva, metodo come percorso, messa alla prova
Cognitiva, competitiva , poco trasparente
Irriverenza, ascolto non giudicante, mettersi in gioco
Globalizzante, sollecitazione, temporalità
Coterapia, creatività, irriverenza
Crisi,apertura, specchio, responsabilità
Relazione , empatia, sentirsi visti
Fatica, crescita , dubbi
Crescita , amicizia, messa in discussione
Energeticamente dispendiosa, poco gratificante, invasiva.
Stimolante , arricchente , divertente
Evolutiva , formativa , arricchente

La ricaduta formativa sugli specializzati

Questa parte intende verificare la ricaduta del percorso formativo sugli specializzati, ovvero l'eventuale crescita della sfera personale e relazionale e di quella professionale-tecnica.

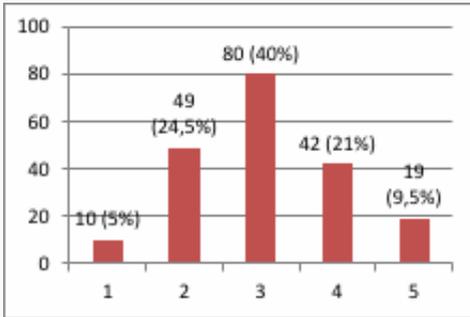
L'esperienza di formazione quadriennale (item 24) è stata percepita come particolarmente positiva in termini di crescita personale e relazionale dello specializzato (52,5% grado 5 e 32,5% grado 4).



24) La tua esperienza di formazione quadriennale ha favorito la tua crescita personale e relazionale? (risposte 40) per niente 1 2 3 4 5 estremamente

Non altrettanto si può affermare per l'arricchimento complessivo del bagaglio tecnico e professionale: in effetti il dato (item 25 aggregato), che aggrega i livelli di acquisizione della competenza tecnico/professionale nei diversi ambiti di competenza, si avvicina ad una distribuzione gaussiana collocando al centro il livello intermedio (il 40% esprime il grado) con una

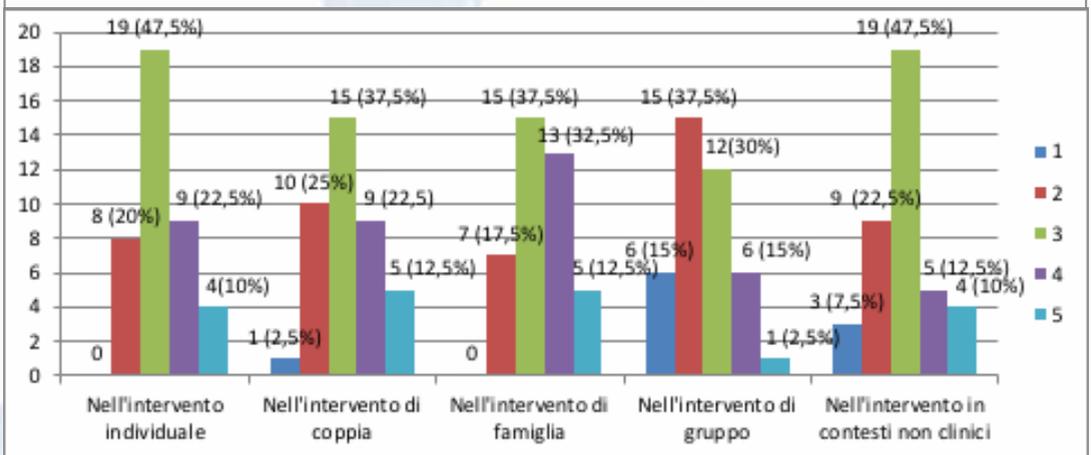
progressiva diminuzione delle percentuali man mano che ci si sposta verso le estremità (5% grado 1, 24,5% grado 2, 21% grado 4, 9,5% grado 5).



25) La tua esperienza di formazione quadriennale ha arricchito il tuo bagaglio tecnico e professionale (risposte 40) - dato aggregato per niente 1 2 3 4 5 estremamente

Le competenze tecnico-professionale maggiormente acquisite sono (item 25 disaggregato), nell'ordine, l'intervento con la famiglia, con la coppia, individuale, nei contesti non clinici e, per ultimo, di gruppo.

25) La tua esperienza di formazione quadriennale ha arricchito il tuo bagaglio tecnico e professionale (risposte 40 - dato disaggregato) per niente 1 2 3 4 5 estremamente

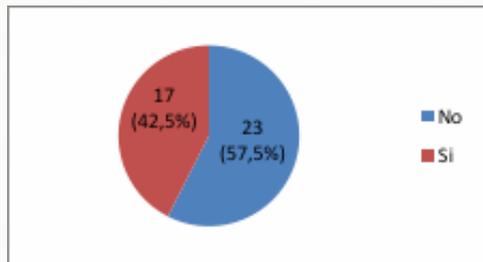


Modalità con cui l'Istituto si presenta all'esterno

Ogni organizzazione che offre prodotti, o servizi come in questo caso, necessita di porre attenzione a come si presenta all'esterno e quindi a come riesce a connettersi con i potenziali fruitori. In questo contesto, ci limitiamo a prestare attenzione:

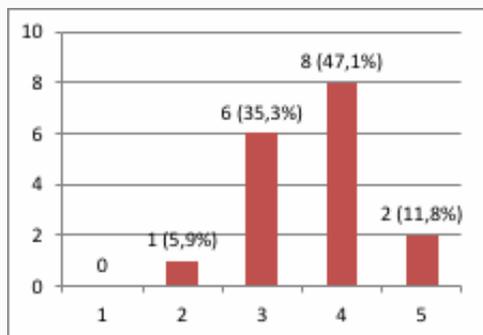
- alla quantità di partecipanti all'"Open Day", l'evento attraverso cui l'Istituto si presenta a potenziali fruitori del suo servizio, che si sono successivamente iscritti all'Istituto, e la coerenza tra quanto pubblicizzato e quanto effettivamente offerto (la formazione);
- alla pertinenza tra il nome, o meglio di una sua parte ("Integrata"), e quanto effettivamente offerto.

La partecipazione dei futuri allievi all'”Open Day” (item 22) è stata lievemente inferiore alla metà (42,5%).



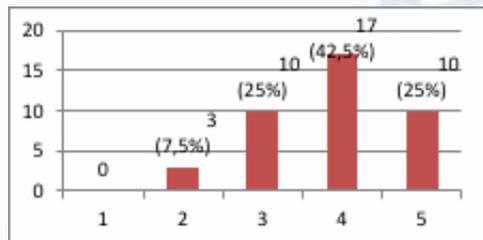
22) Hai partecipato all'Open Day?
(40 risposte)

Chi vi ha preso parte ha trovato abbastanza coerente la presentazione (item 23) con quanto esperito all'interno del corso (11,8% grado 5 e 47,1% grado 4) e quasi nessuno (5,9% grado 2) l'ha percepita incoerente.



23) La presentazione del corso (Open Day) è stata "coerente" con quanto esperito nel percorso formativo?, (risposte 40)
incoerente
1 2 3 4 5 coerente

Il concetto "integrata" è ritenuto (item 27) complessivamente pertinente (25% grado 1 e 42,5% grado 2) rispetto al percorso formativo effettivamente svolto.



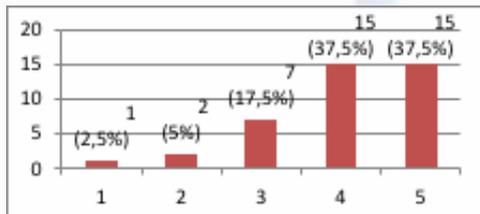
27) Il concetto "Integrata" che compare in "Psicoterapia Sistemica Integrata" ti sembra "pertinente" al percorso formativo che hai svolto? (risposte 40)
inappropriato
pertinente

Gli specialisti argomentano che il concetto "integrata" è pertinente alla luce della varietà di contributi appartenenti anche ad altri approcci teorici, anche se alcuni hanno trovato difficile integrarli.

<i>Motiva la tua risposta(15 contributi)</i>
È stato dato poco risalto alle possibili applicazioni della terapia sistemica in ambito supporto all'infanzia
Aver esplorato diversi contesti, stili, metodologie ha permesso di dis-integrarsi per poi permettere un'integrazione finale e in continuo movimento
Nel corso del quadriennio sono stati portati e approfonditi contributi di altri approcci, che hanno ampliato la cornice epistemologica di riferimento.
Si i seminari e gli incontri con professionisti di altri approcci sono stati un valore aggiunto e in linea con l'apertura ad altri approcci.
Meno chiaro mi era stato come poterlo integrare nel mio lavoro di terapeuta sistemica.
Ha offerto lo spazio per una visione più ampia e multidimensionale rispetto il tema del disagio psichico
Interessante il riferimento anche esperienziale ad altri approcci e tecniche
Degli altri approcci abbiamo studiato solo un po' di teoria
A volte non era semplice connettere le parti
Abbiamo avuto tanti stimoli. Tante occasioni per poter approfondire anche percorrendo le diverse strade intersecate... Certo alcune forse si sarebbero dovute approfondire un po' di più..
Integrata è pertinente in continua evoluzione e miglioria
Ritengo pertinente in quanto per me è stata una formazione che ha permesso di favorire un processo di integrazione non solo a livello dei possibili contesti e azioni dell'agire terapeutico, ma della mia persona personale e professionale
Durante il percorso sono previste sia lezioni che seminari che aprono ad altri paradigmi e approcci.
Integrazione di stili e di contesti lavorativi di analisi
Un puzzle di vari concetti e teorie
Le diverse formazioni de docenti hanno contribuito a fornirci vari punti di vista, approcci teorici e metodologici.

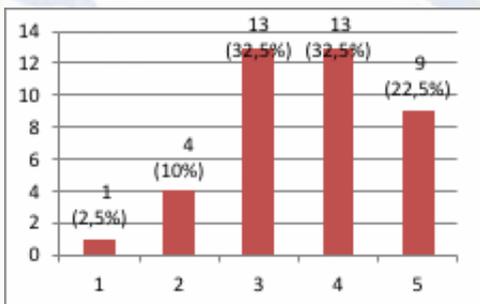
Il gradimento della scuola e possibili azioni di miglioramento

Gli specialisti sono soddisfatti della scelta di IDIPSI e del percorso formativo effettuato? Perché? Consiglierebbero ad altri di intraprendere lo stesso percorso? Cosa cambierebbero? I dati (item 28) non sembrano lasciare dubbi: il giudizio è positivo (37,5% grado 5, 37,5% grado 4), mentre sono veramente pochi gli insoddisfatti (2,5% grado 1 5% grado 2).



28) Come definiresti complessivamente la tua esperienza formativa? (risposte 40)
negativa
 1 2 3 4 5 *positiva*

Gli specialisti nel 55% dei casi (22,5% grado 5 e 32,5% grado 4) consiglierebbero (item 29) IDIPSI ad altri, mentre solo nel 12,5% non lo consiglierebbero.



29) Consiglieresti IDIPSI ad un amico in procinto di scegliere quale scuola di specializzazione frequentare? (risposte 40)
sicuramente no
 1 2 3 4 5 *sicuramente si*

Le ragioni per cui l'Istituto è consigliato/sconsigliato (item 30) sono varie e non facilmente categorizzabili.

<i>30) Per quali ragioni consiglieresti/non consiglieresti IDIPSI? (19 contributi)</i>
Perché ho visto che ciò che ho imparato ad IDIPSI è sempre un passo avanti a tutta la cultura psicologica medica e formativa che ho incontrato
Competenze dello staff didattico
Nel complesso ritengo che la scuola offra un piano di formazione adeguato, in un contesto familiare e aperto che negli anni è andato a modificarsi, che ancora oggi è in movimento stando in ascolto del singolo e del gruppo
Contesto provinciale
L'offerta formativa è stata discontinua negli anni, questo ha creato frustrazione e malcontento
Per la formazione offerta, per l'integrazione tra teoria e pratica, per la spendibilità del modello, per gli spunti teorici offerti.
Consiglierei la scuola a chi è interessato all'approccio sistemico ma non la consiglierei in assoluto perché quello che mi sono portata via dal training sono soprattutto nozioni, in parte importanti, ma non sufficienti per una scuola che forma psicoterapeuti
Il livello di rigore scientifico e l'organizzazione didattica non soddisfacente (in particolar modo nella gestione del tirocinio pratico) non consente di dare un'indicazione forte a favore
Fornisce stimoli importanti sia teorici che pratici
Premesse epistemologiche/Assenza di feedback rispetto al percorso del singolo
Perché c'è poca attenzione allo sviluppo individuale dell'allievo
Dà molti stimoli su più versanti
Come in tutte le scuole, vi possono essere aspetti positivi e negativi, dipende dalla predisposizione individuale a lavorare con tecniche più o meno strutturate
Perché apre la mente...ai più sensibili e motivati, certamente. Ti porta a riflettere su te stesso e non solo ad acquisire contenuti da dispensare dentro ad uno studio
Perché impari a diventare qualcuno e non solo una professione
E' una scuola molto ancorata al contesto territoriale
Credo che per me sia stata un'opportunità di crescita personale e professionale
Esperienza ricca dal punto di vista formativo ed umano
Perché è una Scuola dinamica in continuo cambiamento evolutivo

Gli specialisti, se disponessero di una bacchetta magica, cosa del percorso formativo avrebbero cambiato? Le risposte a questa domanda aperta (item 31), pur tendendo a disperdersi, evidenziano che, tra i 22 che hanno fornito una risposta, ben 9 fanno riferimento alla necessità di una maggiore attenzione al gruppo classe e alle sue dinamiche; ciò appare coerente con quanto emerso in altre parti del questionario, ovvero le limitate competenze tecnico-professionali acquisite nell'intervento di gruppo (item 25) e la ridotta attenzione che i didatti hanno riservato al gruppo e alle sue dinamiche (item 21).

<i>Motiva la tua risposta (15 contributi)</i>
Gruppo classe
La gestione del gruppo classe al terzo anno di specializzazione
Gestione dei giorni di lezione
Sinceramente al momento non modificherei niente, in quanto le criticità che non sono sicuramente mancate nei quattro anni di formazione mi hanno aiutato ad essere la professionista che sono oggi
Il gruppo classe è stato seguito poco sulle problematiche interne di relazione
Vorrei una maggiore coerenza nella gestione del percorso che abbia un filo conduttore dal primo al quarto anno, soprattutto nella gestione del gruppo e delle individualità all'interno del gruppo
Nulla
Meno didattica frontale. Più momenti di sperimentazione del proprio stare in relazione (non necessariamente solo all'interno di una simulata) e confronto col gruppo
Maggiore rigore scientifico. Particolare attenzione al tirocinio pratico. Lavoro approfondito sulle relazioni all'interno del gruppo . Maggiore impulso alla preparazione e al coinvolgimento degli allievi
Maggiore impulso alla preparazione e al coinvolgimento degli allievi
Maggiore attenzione sui vissuti dell'allievo e del gruppo
Il gruppo classe
Attenzione al percorso individuale e alle dinamiche di gruppo
Maggiore relazione tra scuola e mondo del lavoro
Cambierei il modo di fare lezione forse qualche compagno di viaggio... avrei svolto un tirocinio all'interno di un servizio di neuropsichiatria infantile
Mi sarei coinvolta ed esposta di più. Invece alcune paure mi hanno bloccata e la cosa non è stata notata. Avrei creato uno spazio individuale con il professore. Un luogo dove trovarsi faccia a faccia a nudo con paure e desideri, fughe e responsabilità. Una situazione di quelle che creano un imprinting per sempre. Mi manca idealmente non essermi sentita così, compresa e accolta, osservata e indirizzata, solo io, con le mie caratteristiche e con le mie potenzialità...
la chiusura di alcune (e ribadisco alcune, non tutte) assistenti didattiche, non realmente orientate al gruppo
Chiederei ai docenti maggiori feedback rispetto all'appropriatezza di alcuni interventi. Maggiori terapie condotte da allievi all'interno dell'istituto
Più trasparenza nelle relazioni, avere maggiori possibilità di dire ciò che non va
Alcuni didatti
Avrei voluto avere per almeno un anno Restori come insegnante.

Le ragioni del gradimento di IDIPSI

L'elevato gradimento dell'Istituto, che costituisce il dato più significativo emerso dalle risposte al questionario, merita un debito approfondimento. In particolare, pone l'interrogativo di quali siano le peculiarità della scuola che correlano, secondo il test statistico di Pearson, con il giudizio sulla stessa. Sono emerse molte correlazioni significative: la più rilevante è che il gradimento di IDIPSI è fortemente correlato alla crescita personale e relazionale ($r=0,80$), molto più dell'arricchimento delle competenze tecnico professionali ($r=0,26$); a seguire che il tipo di proposta didattica deve rispettare il raccordo tra teoria e pratiche esperienziali ($r=0,69$) e connotarsi come partecipativa ($r=0,59$),

oltre a favorire un'attenzione personale sull'allievo ($r=0,58$). Poca rilevanza sembrano avere la parità nella relazione tra didatta e allievo ($r=0,05$) e didatta allievo didatta ($r=0,18$) e il raccordo tra "parte in aula" ed esperienza di tirocinio ($r=0,21$). Significative, ma in modo contenuto, l'alternanza tra i didatti e tra gli stili didattici ($r=0,47$), l'attenzione alle relazioni interne al gruppo e l'analisi didattica ($r=0,44$). Questi risultati sembrano indicare che lo spirito costruttivista proposto, in modo pervasivo tra teoria, pratica clinica e metodologia didattica, è stato fatto proprio dagli specializzati; in effetti, come descritto in un paragrafo precedente, il costruttivismo punta sulla crescita dell'allievo, più che sull'acquisizione di nozioni, predilige

uno stile partecipativo in cui è valorizzata la posizione individuale (la costruzione della realtà) e in cui la pratica esperienziale diventa la modalità d'elezione per apprendere. Se è vero che l'allievo da un lato vuole acquisire una centralità (didattica partecipativa e attenzione al singolo), dall'altro gradisce un didatta che assuma una posizione da leader piuttosto che parificarsi con le altre posizioni (allievo, didatta e allievo).

Discussione

Pur non potendo confrontare i dati statistici con quelli di altre ricerche, pressoché inesistenti, è impressionante il tasso (97,50%) di occupazione professionale degli specializzati di IDIPSI di cui la maggior parte nel ruolo di psicoterapeuta (79,5%).

I tempi d'accesso al primo impiego sono estremamente ridotti, in effetti la maggior parte svolge la professione prima della specializzazione (66,7%) o entro un anno dalla stessa (20,5%). Prima dell'impiego in questo ruolo professionale, la maggior parte svolgeva un'attività lavorativa satellite come quella dell'educatore (66,7%).

Questo dato non sorprende: da un lato le richieste di questo profilo professionale nel mercato del lavoro non sono soddisfatte pienamente da chi completa percorsi formativi dedicati, dall'altro gli specializzandi potrebbero trovare funzionale impegnarsi in contesti lavorativi che permettano di effettuare esperienze su un target di persone contiguo a quello di cui, successivamente, potrà occuparsi nel ruolo professionale per cui si è specializzato.

Sarà importante verificare, nei prossimi anni, l'evoluzione di questo movimento anche alla luce della recente istituzione dell'Albo professionale degli Educatori Professionali.

Gli specializzati sembrano identificare nell'I-

stituto non solo un ente formativo, ma anche uno strumento utile per avventurarsi nel complesso panorama del mondo del lavoro. In effetti, il 63,9%, afferma che ha ricevuto un contributo rilevante nella costruzione dell'opportunità di impiego prima della specializzazione e il 61,5% dopo la specializzazione. È verosimile che le origini di questo contributo risiedano, in buona parte, nella forte vocazione territoriale dell'Istituto e nella nutrita offerta di opportunità; in effetti, l'Istituto offre all'allievo/specializzato la possibilità di:

- svolgere il tirocinio presso un didatta o un allievo didatta dell'Istituto stesso;
- partecipare ad attività di supervisione;
- diventare allievo didatta e, in alcuni casi, didatta nell'Istituto stesso;
- entrare a far parte dell'Associazione Culturale "Coinetica" che promuove innumerevoli iniziative (preparazione all'esame di stato, formazione per partecipare ai bandi europei, gruppi di lavoro monotematici, borse di studio);
- essere appoggiato nell'attivazione di Poli Clinici satelliti come già avvenuto nelle realtà di Parma e di Piacenza.

Gli specializzati riconoscono all'Istituto l'adozione di un'epistemologia didattica di natura costruttivista; in effetti, nelle loro risposte comunicano di aver fruito nel percorso formativo di:

- un raccordo tra parte in aula e tirocinio e anche tra teoria e pratiche esperienziali;
- un insegnamento proposto con modalità partecipative;
- una particolare attenzione del didatta nei confronti della persona dello specializzando;
- una relazione tra didatta e allievo didatta, ma anche tra didatta e specializzato di natura prevalentemente paritaria;
- di una crescita personale e relazionale più significativa di quella tecnico-professionale;

Le acquisizioni di competenze tecnico-professionali sarebbero più contenute per il fatto che queste, per essere effettivamente padroneggiate, necessitano di tempo e innumerevoli esperienze che evidentemente non possono esaurirsi nell'arco temporale della frequenza della scuola;tenendo conto, come sostiene Papert (1994),che lo scopo dell'istruzione forse non è quello di alimentare le persone con del sapere codificato ("pesce"), ma di assumersi il compito di far scoprire al soggetto stesso le specifiche conoscenze di cui ha bisogno ("pescare"): il vero sapere che si promuove è quello che aiuterà ad acquisire altro sapere.

Inoltre, gli specialisti sembrano aver effettivamente interiorizzato l'epistemologia costruttivista, se è vero che le peculiarità da cui è caratterizzata correla positivamente con il gradimento dell'esperienza formativa sostenuta.

L'Istituto si presenta all'esterno in modo coerente con quanto offerto effettivamente nel percorso formativo: ciò sia in relazione al concetto "*Integrata*", che appare nella denominazione della scuola, che quanto presentato nell' "Open Day".

Quanto gli specialisti riferiscono nei questionari , ovvero-il loro elevato livello di occupazione - la percezione di aver effettuato una importante crescita personale - la valutazione di pertinenza e coerenza dell'Istituto tra come si presenta all'esterno e quanto effettivamente offerto al suo interno - potrebbe costituire le ragioni per cui giudicano positivamente l'offerta formativa fruita, riassunta nelle tre parole chiave *Crescita, Relazione, Stimolante*, al punto da consigliarla ad altri.

All'interno di questo quadro, forse l'unica nota dissonante è riferibile alla limitata attenzione che l'Istituto sembra porre alle rela-

zioni interne al gruppo classe e all'intervento sul gruppo. In effetti, gli specialisti riferiscono che:

- soltanto nel 40% dei casi il didatta dedica (item 21) adeguata attenzione alle *dinamiche relazionali interne al gruppo di allievi*;
- *l'intervento sul gruppo* (item 25) rappresenta una tra le competenze professionali padroneggiate in modo più limitato;
- se disponessero di una bacchetta magica, avrebbero incrementato *l'attenzione che i didatti dedicano al gruppo classe e alle sue dinamiche* (item 31).

D'altra parte, un didatta per portare avanti un'azione formativa, diversa da quella tradizionale frontale, necessita di volgere verso l'allievo uno sguardo strabico che tenga contemporaneamente conto:

- degli apprendimenti (teorie e tecniche) che consegue;
- della sua posizione nella famiglia d'origine (genogramma);
- di come si connette al paziente e alla sua famiglia;
- di come si posiziona nella relazione con lui.

In questa esplosione di complessità, l'attenzione alla dimensione gruppale, ovvero la posizione che il docente assume rispetto il gruppo classe e le sue dinamiche interne, sembra relegata in una posizione periferica. Se si presta fede a queste analisi, è necessario identificare soluzioni che semplifichino l'azione didattica del docente e nel contempo soddisfino le attese degli allievi?

A dir il vero, limitatamente all'intervento sistemico di gruppo (Giordano e Curino, 2013), l'Istituto ha già provveduto ad inserire spazi formativi dedicati; tuttavia l'introduzione di questa formazione è assai recente e per questo potrebbe avere sortito effetti solo su pochi degli specialisti che hanno risposto al questionario.

Chi potrebbe occuparsi delle dinamiche del gruppo classe? Il didatta prevalente, di classe o un didatta ad hoc, alla stregua di quanto avviene a livello individuale attraverso la psicoterapia didattica personale?

Conclusioni

La speranza è che lo sforzo qui profuso possa costituire occasione di riflessione dell'Istituto su sé stesso; non tanto per autoincensarsi che, per quanto emerge dai dati, sarebbe pure legittimo, quanto per individuare possibili azioni di miglioramento e cambiamento.

Ad avviso degli scriventi, la metodologia qui proposta, ovvero operare costruzioni sulle costruzioni (metacostruzioni) degli specialisti, permette non solo di prevenire l'auto-referenzialità, ma anche di utilizzare la prospettiva costruttivista in un ambito, come quello della ricerca, tradizionalmente ostico all'orientamento sistemico.

Questo scritto è da intendersi come un prodotto necessariamente provvisorio, da aggiornarsi attraverso contributi futuri come quelli che emergeranno nella tavola rotonda del residenziale 2019, dalla metanalisi degli elaborati delle tesi e, perché no, dalla riproposizione del questionario ai futuri specialisti; ciò in una prospettiva di ricorsività tra Istituto e specialisti, tra formatore e formato, ove questi ruoli sono da intendersi intercambiabili: l'Istituto che forma lo specializzato, ma anche che lo specializzato, come si è proposto in questo scritto, forma l'Istituto, nel senso che grazie ai suoi feedback lo stimola a migliorarsi.

Bibliografia

- Elliott R., Zucconi A., (2006) *Doing research on the effectiveness of psychotherapy and psychotherapy training: a person-centered/experiential perspective*. Person-Centered and Experiential Psychotherapies, 5 (2)
- Giordano C., Curino M. G., (2013) *Terapia sistemica di gruppo*. Alpes Italia
- Liotti G., Monticelli F., (2008) *I sistemi motivazionali nel dialogo clinico*. Raffaello Cortina
- Moi, G., (2019) *La formazione del formatore nel modello di psicoterapia sistemica integrata*. (In *Cambia-menti*, in press)
- Papert S., (1994), *I bambini e il computer*. Rizzoli

Storytelling e manutenzione del sé: visitazione e rivisitazione del genogramma nel percorso formativo.

Paola Ravasenga¹

Premessa

La ricorrenza del decennale di Idipsi ha sollecitato una riflessione sul nostro fare formazione ai colleghi psicologi che si rivolgono all'Istituto per prepararsi all'arte della psicoterapia. Si tratta di una riflessione che ha una profonda valenza epistemologica, collettiva della scuola ma anche individuale, del singolo didatta-terapeuta.

Cercherò di esplicitare questi aspetti nelle pagine successive, attraverso la presentazione di una esperienza clinico-formativa.

Negli anni di collaborazione con Idipsi ho partecipato alla tensione del team didattico di mantenersi coerente ai principi emanatori (Moroni M., Restori A, Sbattella F. 2012), al contempo accogliendo, declinando, sperimentando diverse sollecitazioni sia teoriche che applicative nella pratica Idipsi, e rendendo così l'aderenza alle premesse epistemologiche fondanti l'Istituto un processo vivo, dinamico, evolutivo.

Un nucleo epistemologico fortemente condiviso è la base sicura che permette di agire con creatività, di sperimentare nella tensione ad un continuo miglioramento, ad una costante esplorazione dettata innanzitutto da una profonda "cura", rispetto e accoglienza dei nostri allievi-maestri.

Introduzione

In queste pagine vorrei presentare una esperienza di formazione clinica realizzata negli ultimi due anni con allievi del quarto anno, riguardante la narrazione del genogramma. Questa esperienza si iscrive nel più ampio quadro della formazione personale degli allievi. Lo stile formativo Idipsi, come già accennato, è contraddistinto da due forze di uguale intensità, che sembrano orientate in direzioni opposte ma dalla cui interazione deriva appunto la costante vitalità dell'approccio formativo: una continua interrogazione sul nucleo epistemologico, portata avanti attraverso momenti di confronto del team didattico programmati ogni anno, e la pratica clinico-formativa (lezioni, seminari e terapia condotte presso l'Istituto), nella quale all'interno di una cornice chiara e condivisa viene favorita e supportata la sperimentazione di nuovi stimoli.

Questa dinamica dialogante fa sì inoltre che alcune esperienze vengano maggiormente fidelizzate ed entrino a far parte del percorso formativo, ma stimola inoltre l'evoluzione del pensiero stesso in senso epistemologico, favorendo l'ampliamento dei paradigmi teorici: un modello in continua evoluzione ma profondamente fedele a sé stesso.

¹Paola Ravasenga, didatta Idipsi, paola.ravasenga@tiscali.it

La formazione personale del terapeuta

Il percorso didattico pensato da Idipsi è molto attento alla formazione personale del terapeuta. Questo percorso di crescita personale è perseguito attraverso alcune forme che sono istituzionalmente previste, ed anche attraverso altre esperienze più implicite che si integrano, si coordinano e talora prendono spunto dalle prime.

L'obiettivo è favorire una crescente consapevolezza di sé, come condizione per una crescita della capacità di "presenza" in terapia.

Le tappe istituzionali di questa cura e manutenzione del sé personale/terapeutico, sono: *La presentazione del corso ed il colloquio di selezione iniziale.*

I futuri allievi incontrano per la prima volta la struttura dialogante Idipsi: nel corso di questi momenti iniziali di conoscenza con lo staff didattico e nel colloquio personale, le premesse epistemologiche e lo stile di relazione che contraddistingue i membri della scuola (didatti, allievi ed ex-allievi) inizia una contaminazione e si innesca irreversibilmente quel processo che introdurrà nei futuri allievi un interlocutore competente sommerso. Questo interlocutore si attiverà su alcuni quesiti che molto hanno a che fare con la formazione/emersione/crescita del sé del futuro psicoterapeuta.

In formazione, in terapia e negli incontri della vita di relazione, le prime interazioni vanno a costituire premesse tacite e inconsapevoli: come nella storia familiare.

La condivisione nel gruppo-classe del proprio genogramma familiare

Si colloca temporalmente nel corso del primo biennio, viene coordinata dal didatta che accompagna il gruppo durante l'anno. La presentazione del genogramma viene graficamente realizzata dall'allievo su di un

poster, che verrà conservato dalla scuola nel fascicolo personale di ciascuno. Mentre lo stimolo e la proposta di condivisione sono simili per tutti gli allievi, ciò che ne emergerà non sarà la fotografia che il poster ci rappresenta (lei/lui è quel genogramma, quella famiglia). Il poster, il genogramma ivi disegnato, sarà piuttosto una "storia", nata dall'incontro tra l'allievo, nelle particolari condizioni di spazio-tempo in cui si trova, con i compagni e con l'accompagnamento del didatta di classe.

Per molti colleghi in formazione è la prima stesura di un romanzo che si inizia consapevolmente a narrare, la prima occasione di lavoro esplicito sulla propria identità personale, presupposto per acquisire la consapevolezza di star costruendo e scoprendo la propria identità terapeutica.

È l'inizio di una "manutenzione" di sé che accompagnerà lo psicoterapeuta lungo tutta la sua vita, personale e professionale.

È una storia tra le tante possibili, tra le tante che seguiranno.

L'esperienza individuale dell'analisi didattica

Si colloca temporalmente nel corso del secondo biennio, viene gestita da uno psicoterapeuta affiliato alla scuola ma esterno allo staff didattico, che si coordina in alcuni momenti del biennio con lo staff didattico circa le linee guida del percorso, ma mantiene riservati i contenuti delle sedute così come si impone in un percorso terapeutico. L'obiettivo di questa seconda tappa è quello di consentire una elaborazione più "attiva" e costruttiva dei contenuti emersi nella visita del genogramma familiare, di fungere da supporto alle esperienze terapeutiche degli allievi, di fornire un contenitore emotivo per tutte quelle attivazioni che nel proseguire del percorso formativo sorgono e si intrecciano, di elicitare l'assunzione di

una “meta-posizione” per prendersi cura di sé, del proprio sé terapeutico, per danzare senza scivolare tra le proprie premesse e quelle dei clienti in terapia (Cecchin, Lane e Ray 1997) in una consapevolezza crescente. Questo percorso accompagna per un certo numero di sedute l’allievo, sedute che vengono dall’allievo riconosciute con un rimborso economico simbolico, al terapeuta-didatta.

L’esperienza della condivisione sui casi

Sempre nel secondo biennio, viene offerto agli allievi, ed in maniera più strutturata viene richiesto durante il 4° anno, di portare al confronto con il gruppo-classe le proprie situazioni cliniche, sia che presentino situazioni di difficoltà o stallo, sia che presentino caratteristiche utili ed interessanti sul piano clinico-formativo.

L’esperienza dell’intervisione risulta un formidabile connettore tra i contenuti più meramente teorici della formazione, le sperimentazioni cliniche ed il percorso di crescita e manutenzione personale, che sottende a tutte le fasi della formazione, e che grazie ad un approccio didatticamente strutturato avviene sempre meno sommerso: un po’ come la vita dei grandi cetacei, che sapientemente coordinano le fasi sommerse della loro vita con la necessità di emergere ed ossigenarsi.

Il colloquio di fine anno:

Questo momento di confronto individuale tra l’allievo e lo staff didattico fa parte del cosiddetto “esame di fine anno”: consiste in una valutazione reciproca dell’andamento dell’anno, e soprattutto fornisce all’allievo sin dal primo anno la possibilità di sperimentarsi in quel processo di consapevolezza di sé molto caro alla scuola. Costituisce un momento esplicito in quell’allenamento ad entrare e uscire da diversi ambiti logici, e rende sempre più fluida quella posizione

clinica “meta” che dona al futuro terapeuta la capacità di essere consapevole di essere consapevole, e responsabile di essere responsabile (Bianciardi e Galvez Sanchez, 2012). Il colloquio permette altresì ai responsabili della formazione di avere il punto sul percorso del singolo allievo, e di poter quindi coordinare al meglio tutte quelle attività di formazione personale che lo riguardano. Vediamo quindi un’altra tappa della narrazione di sé in un contesto relazionale formativo, ed un’altra tappa di quella ginnastica di presenza nel qui ed ora, nello spazio-tempo del confronto su di sé.

Si tratta cioè di un apprendimento di secondo tipo (Bateson 1976).

Il corso di teatro di improvvisazione

Negli ultimi anni, Idipsi ha sviluppato insieme ad un esperto di teatro di improvvisazione un modulo di formazione centrato sulla corporeità, utile a facilitare l’espressività e la narrazione relazionale partendo da un piano non-cognitivo e non-verbale, per attivare lo psicoterapeuta in un qui-ed-ora che è corpo, spazio, tempo, emozione e cognizione partendo da una forma di relazione che non prende spunto dal dire ma dal fare.

Molto spazio è infatti lasciato alla drammatizzazione nel percorso formativo Idipsi: sculture, simulate, costellazioni (Restori 2013).

Come possiamo vedere si tratta di una progettualità formativa strutturata ma non rigida, estremamente elastica e personalizzata, che consente all’allievo un contesto protetto e gestito di sperimentare la narrazione della propria storia personale e familiare, ed al tempo stesso di acquisire modalità metodologiche di intervento in terapia.

Lo storytelling del sé

Come diceva Lev Tolstoj nell’incipit di Anna Karenina: <Tutte le famiglie felici si somiglia-

no; ogni famiglia infelice è invece disgraziata a modo suo>: per alcuni allievi l'incontro con il proprio genogramma familiare è traumatico, per altri legittima ed esplicita momenti di significativa sofferenza; per alcuni tuttavia è la "conditio sine qua non" per iniziare quella emersione che porta ossigeno, che consente di mantenere vitale e non asfittico l'equilibrio tra intrapsichico ed interpersonale.

Nelle scuole per l'infanzia, viene proposto ai bambini di portare foto di sé e dei propri familiari stretti, di disegnare "alberi genealogici", di disegnare la propria famiglia, di portare storie familiari legate alle esperienze dei nonni o genitori nella loro infanzia... Attività che in qualche modo contribuiscono a formarci a quello story-telling di sé che si snoda lento, inesorabile e per larga parte dominato da premesse implicite e potenziali posizioni pregiudizievoli, costruendo piano piano una storia trigerazionale di sé nella quale spesso camminiamo ma non progrediamo e nella quale andiamo ad inserire e contestualizzare molti degli accadimenti della nostra vita personale, senza esserne pienamente consapevoli.

Per molti, l'unico modo possibile di raccontare e di raccontarsi (Cecchin G. e Apolloni T., 2003), per altri la gabbia dentro alla quale viene rinchiusa la propria storia, portando a vivere con grande sofferenza certe situazioni personali senza poter però abbandonare quella narrazione primigenia che ci è stata raccontata, intessuta nelle relazioni familiari, e che come nel film "Sliding Doors" potrebbe rimanere l'unica versione per raccontare la nostra vita.

Tra i molti strumenti di apprendimento alla narrazione proposti da Idipsi, vi sono i momenti di manutenzione delle relazioni grup-
pali, che forniscono un'utile metafora per la narrazione delle dinamiche interpersonali fa-

miliari. Spesso questi momenti di manutenzione del gruppo classe prendono spunto dal manifestarsi di difficoltà a stare nel processo formativo o nella relazione con gli altri membri del gruppo, oppure possono essere momenti proposti per favorire una maggiore consapevolezza di come ci muoviamo nella relazione, traslando le nostre difficoltà o i nostri punti di forza percepiti, dal contesto di relazione personale a quello di relazione di apprendimento, premessa per un muoversi armonico ed efficace nella relazione clinica. Vengono proposti esercizi basati non sul dialogo ma sulla espressività creativa.

Ad esempio, i collages, sia personali che di gruppo, soprattutto a tecnica mista (ritagli e disegni manuali), sono una modalità efficacissima di *storytelling*: a volte ci si permette con le immagini ciò che a parole non si riesce ad esprimere, e questo iniziare dal fare invece che dal dire, rende poi possibile raccontare ciò che si vede.

Spesso gli allievi, di fronte alle loro produzioni, commentano stupiti ("... non pensavo di essere in questa posizione, ora che mi vedo disegnato, incollato lì mi rendo conto..."). In altri casi, usare queste tecniche espressive, che un po' ci riportano a quelle che menzionavamo prima tipiche delle scuole dell'infanzia, costituisce una regressione emotiva utile come sblocco a certe narrazioni: riesco a spiegare con le immagini anche esperienze relazionali dolorose, e ciò rende possibile iniziare uno *storytelling* non pensabile.

Lo *storytelling* della sofferenza psichica (Fasciana, 2014) è facilitato dalla condivisione emotiva e dall'uso di tecniche espressive considerate più "primitive" per l'adulto. Infatti, per l'adulto sofferente risulta molto efficace utilizzare alcune modalità che appartengono allo stare in relazione terapeutica con i bambini (disegno, animazione con oggetti

o personaggi, collage, creare storie, utilizzare immagini o musica, danzare o giocare). Anche i giochi di ruolo sono una modalità di manutenzione delle relazioni gruppali molto utile nell'apprendimento allo storytelling clinico. Sperimentare lo *storytelling* in formazione, (sia a livello individuale che relazionale) e quindi cimentarsi in una attività che ci cura e ci insegna a curare, vuol dire entrare in una dimensione che può anche essere quella del narrare all'imperfetto tipica dei bambini "facciamo che io ero e che tu eri", e guidare chi si affida a noi a esplorare nuove storie sul proprio genogramma.

Nello storytelling formativo i protagonisti delle storie che curano sono gli allievi, e questo training "narrativo" consentirà loro di facilitare nei loro futuri pazienti uno storytelling terapeutico (White M. 1992).

Vecchie storie, nuove possibilità: la rivisitazione del genogramma alla fine del percorso formativo e la ricollocazione di sé

Ho sperimentato negli ultimi due anni un modulo di lavoro con allievi del quarto anno alla fine del percorso.

Per raccontare la fine del percorso, e narrarsi in un nuovo ruolo ed una nuova identità, ho stimolato gli allievi in una serie di attività pratiche, centrate su aspetti corporei e di creazione-manipolazione. Il mandato era di volta in volta, a seconda degli esercizi, centrato sulla percezione della propria identità secondo diverse dimensioni: "io ora, io prima, io poi...". Scopo del modulo formativo è proporre una rilettura del proprio percorso personale nel quadriennio, in una dimensione di condivisione con il gruppo-classe, dando alla dimensione individuale una profondità e tridimensionalità temporale che aiuti a connettere tutte quelle posizioni, sfaccettature, ruoli ed esperienze sui quali

abbiamo così tanto lavorato con i nostri allievi: fornire un momento di sacra unità tra tutte quelle dimensioni di sé così tanto sollecitate dall'esperienza della scuola. Inoltre, sollecitare una narrazione conclusiva svolge anche il ruolo di rituale, una dimensione clinica che ci riporta alla preziosa eredità del Milan Approach. I lavori realizzati insieme sono stati collage, disegni, brevi scritti, drammatizzazioni e sculture. In aggiunta, è stata proposta la **rivisitazione del proprio genogramma**.

Ad ogni allievo presente è stato consegnato il poster sul quale anni prima aveva tracciato e raccontato una storia, quella che in quel momento era "la" storia possibile, dicibile. Consegnare quei fogli nelle mani di ogni autore, è stato un momento di forte emozione per tutti, allievi e didatta. Sapevamo di avere in mano qualcosa di prezioso, sacro, al quale anni prima avevamo affidato per come ne eravamo capaci noi stessi, la nostra famiglia, una storia di noi, molte sofferenze in alcuni casi, ma anche speranze, ipotesi, possibilità, fardelli troppo pesanti, ma anche le nostre gioie.

Uno alla volta, ogni allievo ha avuto il tempo necessario per riaprire il proprio poster, appenderlo su quella stessa lavagna sulla quale era stato tracciato. Il clima è stato di grande rispetto, accoglienza e supporto; la fiducia e la confidenza maggiori che al momento della stesura originale, con i nostri colleghi ma soprattutto con noi stessi.

Ho chiesto a ciascuno di riprendere contatto con quella storia, di connetterla al presente, di provare a disegnare e raccontare ciò che si vorrebbe narrare nell'oggi.

È stato molto intenso osservare come ciascuno guardasse con affetto profondo quel se storico, quella storia così recente eppure antica. Persone nuove da aggiungere, nuove

gioie, ma anche lutti, legami rescissi, vuoti, conflitti. Eppure, ogni allievo, con il conforto palpabile, caldo e avvolgente dei suoi colleghi, ha potuto accogliere l'esperienza di quelle novità così come il dolore delle perdite. Soprattutto, quell'incontro con i sé che eravamo, ha permesso di mettere insieme i brani di un racconto nuovo, brani sparsi negli ambiti della formazione, desiderosi di essere accolti in una nuova storia. In particolare, è stato emotivamente molto intenso quel processo di accettazione che quei sé di prima ci sono e continuano a respirare dentro di noi, finalmente accolti, legittimati, non più soggetti di dolore o vergogna, ma protagonisti di una storia personale e familiare in continuo divenire.

Conclusioni

Ho trovato l'esperienza condivisa con questi gruppi di allievi un rituale di passaggio utile su più livelli: come esperienza narrativa di sé, nel presente, nel passato e per il futuro. Come sperimentazione del vissuto emotivo dei pazienti alla fine di un percorso terapeutico. Come esperienza utile all'apprendimento della "presenza a se stessi" in terapia. Come esperienza emotiva di chiusura del percorso formativo individuale nel gruppo. Come possibilità per l'autore di rileggere post hoc questa esperienza come parte di un percorso didattico, e non solo come attività nata dalla creatività del singolo progetto.

Il feedback ricevuto dagli allievi la prima volta che ho proposto l'attività è stato intenso, di segno positivo, e questo mi ha portato con cecchiniana curiosità a riproporlo l'anno successivo.

Nella didattica Idipsi, che si rinnova continuamente pur nella sua coerenza interna, questo non presuppone una modellizzazio-

ne ripetitiva della esperienza proposta con questi allievi, ma suggerisce sicuramente di sperimentarla fintanto che sarà il praticarla stesso che ci condurrà in nuovi territori.

Bibliografia

- Bateson, G. (1976). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi
- Bateson, G. (1997). *Una sacra Unità*. Milano: Adelphi
- Bianciardi, M., Galvez Sanchez, F. a cura di, (2012). *Psicoterapia come etica* Torino: Antigone edizioni
- Bruni, F., Vinci, G., Vittori, M.L. (2010). *Lo sguardo riflesso*. Roma: Armando Editore
- Cecchin, G., Lane, G., Ray, W.A. (1997). *Verità e pregiudizi*. Milano: Raffaello Cortina Editore
- Cecchin, G., Apolloni, T. (2003). *Idee perfette*. Milano: Franco Angeli
- Fasciana, M.L., a cura di, (2014). *Storytelling. Storie terapeutiche per aiutare bambini e genitori ad aiutarsi*. Milano: Franco Angeli
- Fruggeri, L. (2005). *Diverse normalità*. Roma: Carocci editore
- Moroni, M, Restori, A., Sbattella, F. (2012). Integrare e connettere. Il modello sistemico IDIPSI tra persona e territorio. *In Cambiamenti, Rivista dell'Istituto di Psicoterapia Sistemica Integrata*, 1/2012, 7-16.
- Restori, A. (2013). Embodiments. Il corpo in relazione. *In Cambiamenti, Rivista dell'Istituto di Psicoterapia Sistemica Integrata*, 1/2013, 7-13
- Restori, A. (2016). Post-modernismo nell'epoca della complessità: la rêverie nella poetica della narrazione. *In Cambiamenti, Rivista dell'Istituto di Psicoterapia Sistemica Integrata*, 1/2016, 6-11
- White M. (1992). *La terapia come narrazione*. Roma: Casa editrice Astrolabio

L'esperienza IDIPSI nella complessità del lavoro di rete

Giada Ghiretti, Eleonora De Ranieri¹

Introduzione

Nel corso degli anni l'approccio sistemico integrato ha permesso di addentrarsi e affrontare la complessità che il lavoro di rete può comportare.

Il poter entrare in vari contesti, a diversi livelli, con le lenti dell'approccio sistemico integrato Idipsi ha favorito l'apertura di dialoghi nuovi e di strade differenti, che tenevano in connessione le figure coinvolte e le situazioni emerse.

Nel corso dell'articolo entreremo nel dettaglio del realizzarsi di questo processo, portando come esempio un'esperienza svolta nei Comuni di Sorbolo e Mezzani, che ha visto tra gli attori, scuola, servizi educativi, sociali e psicologici.

Fondamentali sono state da sempre le premesse epistemologiche proposte dal modello Idipsi, che hanno consentito di non cadere nella trappola della ricerca di una verità unica ed immutabile, ma di ricercare un dialogo sempre aperto, in continua evoluzione, attento al contesto, tra tutte le figure presenti, che valorizzasse il punto di vista di ciascuno e lo connettesse con quello degli altri. È stato fondamentale considerare idee, emozioni, realtà e desideri di ciascuno ed integrarli con il sistema.

Quello che ha guidato i professionisti in

questo tipo di lavoro, viene riassunto dall'affermazione di Restori (2017): «La Scuola va aiutata a pensarsi veramente parte di un sistema complesso attorno a cui ruotano le famiglie, i servizi sociosanitari, il mondo delle associazioni, delle cooperative, del volontariato, ma anche la vita di un paese, di un quartiere, di una città». Il pensare la scuola, insieme con la maglia di relazioni che intorno ad essa si sviluppavano, inserita in un contesto comunitario formato da persone, con le proprie storie, i propri interessi e i propri bisogni è stata la chiave per affrontare la sfida a cui i professionisti erano chiamati a rispondere.

L'importanza dell'analisi del contesto

Il termine contesto deriva dal latino *contex*, participio passato di *con-texere*, tessere insieme, intrecciare, tenere unito, connesso, collegato.

Il Contesto è stato indubbiamente un concetto chiave dell'approccio sistemico alla psicoterapia fin dai suoi esordi. In generale per contesto si intende il complesso delle circostanze entro cui un determinato fatto emerge e si sviluppa (Fruggeri, 1998, pp. 75-85).

«L'ambiente di un dato sistema è costituito dall'insieme di tutti gli oggetti che sono tali

¹ Giada Ghiretti, didatta Idipsi, ghiretti@idipsi.it, Eleonora De Ranieri, allieva didatta Idipsi, deranierieleonora@gmail.com

e che un cambiamento nei loro attributi influenza il sistema e anche di quegli oggetti i cui attributi sono cambiati dal comportamento del sistema» (Hall e Fagen, 1956).

Secondo G. Bateson le parole e le azioni prive di contesto non hanno alcun significato: senza contesto non è possibile comprendere il comportamento umano (Bateson, 1984). Bateson propone di muoverci nei contesti secondo, come afferma Restori (2011), «una maggiore umiltà, non come un principio morale, ma come elemento di una filosofia politica o di un'epistemologia più ecologica, ovvero più saggia».

Restori suggerisce di relazionarsi nei contesti non secondo una modalità up-down bensì in modo presente alle proprie emozioni e ai propri pensieri, attraverso una sensibilità estetica aumentata.

Si tratta di <un agire pratico sensibile al contesto, presente al proprio sentire, al proprio agire, connesso esteticamente alla complessità dell'esistenza umana> (Moroni, Restori, Sbattella, 2012).

Si parla di un sentire che non si sofferma alle parole dette e ai contenuti, ma va oltre attraverso un'attenzione che Restori (2011) definisce appunto *saggia*, cioè una comprensione profonda, non subordinata solo al raggiungimento di uno scopo e al servizio della conoscenza, ma che permette di sentire cosa accade nella relazione con un atteggiamento non giudicante, partecipato e interconnesso, in quanto <avere consapevolezza è essere in relazione o, ancora meglio, essere la relazione, con tutto ciò che in essa si può sentire> (Restori, 2010, p.8).

Queste premesse hanno permesso ai professionisti attivi sul progetto di muoversi in modo non giudicante, curioso e partecipato, attento alle proprie emozioni e ai propri pensieri che si connettevano con emozioni

e pensieri degli altri attori coinvolti. Questo perché, come spiega Telfener (2011), nei nostri interventi non siamo soli, ma connessi ad altri che si presentano con aspettative, convinzioni e esperienze all'interno di un sistema con le sue regole, che contribuiscono alla costruzione di un contesto semantico condiviso. Fondamentale risulta assumere una posizione autoriflessiva che permetta di indagare le premesse dietro una domanda di aiuto, <... intesa come tornare indietro della propria esperienza su se stessa, al fine di pensare e riflettere sulle azioni che sono derivate dalle azioni messe in atto (...) significa considerare un operatore che alla luce del suo modello teorico osserva se stesso in relazione al cliente ...> (Telfener, 2011, p.188). Come ci insegnano Boscolo e Bertrando (1996) il rapporto con la teoria non deve essere un vincolo ma una risorsa: non dobbiamo porci come praticanti della teoria, ma teorici della prassi per essere agenti di cambiamento, immergendosi in scambi "reali", sul campo, caratterizzati da confronti ricchi di prossimità e reciprocità.

Progetto attivo a Sorbolo e Mezzani (Pr)

L'Associazione Cointetica (www.cointetica.it) nel corso degli anni ha portato avanti progetti nelle scuole del territorio di Parma utilizzando come guida epistemologica degli interventi l'approccio sistemico integrato e i più recenti contributi disponibili in letteratura scientifica.

Considera la Scuola un contesto di sviluppo fondamentale per la crescita umana delle persone che la abitano (Alunni, Insegnanti, Operatori scolastici, Dirigenza) per le famiglie coinvolte, per un intero territorio che la circonda.

Diversi sono stati i progetti di cui si è fatta promotrice dalla sua fondazione nel 2007 ad

oggi nell'ambito scolastico, Progetto Prove di Volo, Progetto Quadrifoglio, Progetto Caos Calmo, Progetto di Sportello di Ascolto Aperto, Progetti di Mediazione scolastica, per indicarne solo alcuni.

Tutti hanno cercato di lavorare in sinergia con la rete presente sul territorio al fine di intercettare gli eventuali "rumori" presenti, che se non rilevati, ascoltati e visti sarebbero potuti sfociare in malessere e difficoltà ancora più importanti.

In particolare, nelle realtà dei Comuni di Sorbolo e di Mezzani si è avviata una stretta collaborazione tra Ente Unione Bassa Est Parmense, scuola e Associazione, attivando in primis uno sportello di ascolto in rete con la scuola stessa, le Famiglie, gli Enti e il territorio, nelle scuole primarie e secondarie e ampliando dall'anno scolastico 2018-2019 il progetto ai nidi e scuole dell'infanzia.

L'Associazione ha promosso negli anni il lavoro di rete e una costante attività di confronto, condivisione, scambio tra tutte le figure che ruotano attorno al mondo scolastico al fine di creare servizi in connessione e integrati che ascoltino i bisogni di più fasce d'età (dai nidi fino alla scuola secondaria).

Obiettivi generali del Progetto sono stati la promozione del benessere a scuola e nel territorio, dei ragazzi e di tutte le figure che vi ruotano intorno; la rilevazione di situazioni di malessere vissute nella scuola, al fine di individuare percorsi di cambiamento possibile; lo sviluppo di metodiche di intervento educativo capaci di restituire condizioni relazionali caratterizzate da maggior agio ed equilibrio, nei contesti dove emergono situazioni di disagio personale e/o del contesto gruppo classe, e/o nelle dinamiche relazionali più allargate (Scuola, Scuola/Famiglia, Scuola/Istituzioni Pubbliche e Private); lo sviluppo di maggiori competenze

all'interno del personale Docente, per ogni livello di funzione, nella gestione di situazioni complesse emergenti nel gruppo classe, all'interno della Scuola, nel rapporto con le istituzioni esterne; il favorire un lavoro di rete con una proficua collaborazione tra le famiglie e tutte le realtà sociali ed educative che ruotano attorno al sistema scolastico, in ottica di welfare comunitario; la creazione di sinergie metodologiche con altri progetti complementari che lavorano nella scuola; la promozione di comunicazioni funzionali e migliorare le capacità relazionali; l'accompagnamento e il sostegno della relazione nelle situazioni di difficoltà; il favorire la partecipazione attiva dei genitori volta ad accrescerne le competenze educative e sociali; lo svolgere, in collaborazione con l'ente, un'attenta analisi dei bisogni legati al contesto scolastico, al fine di elaborare politiche di prevenzione, volte a ristabilire o a creare situazioni di benessere; il rilevare e ascoltare i bisogni formativi di insegnanti, genitori, alunni e creare progettualità rivolte a offrire proposte formative aderenti alle necessità rilevate.

In un'ottica di integrazione e confronto, per andare a rispondere alla complessità dei contesti incontrati, ha visto l'attivazione inizialmente di due professionisti esperti nelle relazioni, nelle singole scuole dei due paesi, successivamente l'aggiunta di un terzo collega che si occupasse della fascia 0-6 anni. La scelta di mantenere lo stesso consulente nei due ordini scolastici di uno stesso paese è stata fatta per garantire una continuità negli interventi, favorendo un unico interlocutore con cui confrontarsi, garantendo la possibilità di conoscere il territorio e le sue risorse per favorire interventi mirati.

Sempre secondo un'ottica di rete, i tre referenti del progetto si sono mossi in sinergia,

condividendo le diverse azioni, prevedendo momenti di confronto tra di loro e con il servizio, presentandosi come un'equipe di lavoro, un corpo unico in azione, pronto alla contaminazione di saperi.

Questo tipo di atteggiamento, crediamo possa aumentare le possibilità di scelta, diminuire l'assunzione di posizioni rigide di fronte a situazioni critiche, portando alla costruzione di significati condivisi, in linea con le premesse dell'orientamento sistemico integrato e le finalità dell'Associazione.

Infatti, uno dei principi fondatori della nostra associazione, il cui nome Coinetica deriva dal greco che significa "linguaggio condiviso", è di preparare attori sociali in grado di connettere, a livello individuale, emozioni, pensieri, desideri e esperienze, a livello sociale, contesti (lavoro, scuola, famiglia, servizi) e relazioni, nel rispetto di quelle che sono le differenze (Moroni, Restori e Sbatella, 2012).

La storia del progetto

Il progetto, presente sul territorio da tre anni, ha visto, nel corso del tempo, l'ampliamento delle attività nei vari ordini di scuola e delle sue modalità operative.

Un punto di forza, che ha permesso di potenziare il lavoro di rete con la scuola, le famiglie e i servizi educativi e sociali del territorio, è stato riconoscere nel progetto un'occasione di confronto e sostegno per una quotidianità che a volte poteva risultare pesante e di difficile gestione da soli, ma attraverso un lavoro di incontro e interconnessione ha permesso di vivere le diverse situazioni in modo costruttivo e possibile.

Il primo anno di attivazione ha visto l'attuazione di uno sportello di ascolto, una volta a settimana, rivolto ad alunni, genitori e insegnanti delle scuole secondarie di Sorbolo e

Mezzani, con lo scopo di offrire uno spazio aperto ad accogliere le fatiche, i dubbi e i malesseri dei vari protagonisti, cercando di favorire chiavi di lettura differenti delle situazioni, che tenessero in connessione i vari punti di vista.

Con il secondo anno di attuazione, si è verificato un ampliamento delle attività, proponendo lo sportello di ascolto anche a genitori e insegnanti delle scuole primarie.

Anche qui la finalità dello sportello è stata quella di sollecitare gli adulti coinvolti (insegnante, genitore, altri professionisti), a trovare modalità risolutive, potenziando le proprie risorse o apprendendo nuove prassi di gestione.

Altro aspetto peculiare, è stata la possibilità di impiegare parte del monte orario previsto per realizzare attività che permettessero di attuare interventi che rispondessero alle varie complessità incontrate nei diversi contesti, come osservazioni in classe, laboratori su tematiche specifiche, incontri di informazione/formazione per genitori e insegnanti. Infine, nel corso dell'anno scolastico 2018/2019 il progetto ha visto l'ampliamento delle attività, prevedendo la qualificazione di un sistema integrato di educazione e istruzione 0-6, al fine di creare un lavoro di rete in sinergia con i servizi presenti sul territorio, di facilitare un dialogo tra tutte le figure che ruotano intorno ai servizi 0-6, di agevolare una continuità educativa tra tutti i livelli di scuola e di rilevare situazioni di difficoltà, in ottica preventiva del disagio.

Il servizio è stato pensato in stretta connessione con i servizi sociali ed educativi del territorio e con i referenti dei diversi servizi per l'infanzia, al fine di offrire uno spazio di confronto su situazioni di difficoltà in un luogo neutro. Nello specifico, si prevede uno sportello di ascolto presso le singole scuole

agli educatori e presso il comune a tutti i genitori con bambini dai 0 a 6 anni.

Punti di forza e su cosa bisogna ancora lavorare

Ripensando il percorso fatto fino ad oggi, crediamo che un primo aspetto che ha favorito il successo del servizio offerto sia stato quello di porsi in una posizione di ascolto, non solo del singolo, ma anche delle relazioni in essere. Riteniamo fondamentale capire i giochi relazionali che si sono costruiti e come possono mutare nel tempo, ciò che Umberta Telfener (2011) definisce "relazionalità ripetuta nel tempo" nata dalle interazioni emotive, cognitive e valoriali di tutti i membri. Il nostro intento è stato di entrare nei vari contesti (scuola e servizio) con curiosità, cercando di capire in cosa potessimo essere di aiuto, per andare a rispondere alle singole esigenze e ai singoli bisogni presentatati.

Un primo passo è stato di porci come facilitatori del dialogo tra la scuola, il servizio e le famiglie, offrendo occasioni di scambio e confronto su aspetti pratici, ma anche sui possibili timori e preoccupazioni. Importante è stato capire quando era il caso di assumere una posizione di ascolto o da mediatore, quando un ruolo di passaggio di informazione, quando un ruolo di chiarificatore dei singoli vissuti o di cosa le singole parti potevano o non potevano attuare, con lo scopo di diminuire fraintendimenti e aspettative non esaudite.

La complessità del nostro intervento, in termini non di difficoltà, ma di un agire che tenga dentro tutte le parti, è stato di muoverci su diversi livelli relazionali a secondo delle differenti situazioni, utilizzando ogni scelta di azione come occasione di mettere in connessione, quindi favorire un'integrazione.

Per esempio, si sono pensati dei laboratori in classe o incontri rivolti ai genitori prendendo spunto dai vissuti portati dai singoli allievi nei colloqui individuali oppure da colloqui fatti con dei genitori; in altre occasioni si sono pensate tematiche da affrontare con il gruppo a seguito di osservazioni; altre volte si sono pensati momenti di confronto tra il team e una singola famiglia per capire insieme come affrontare una determinata criticità. La nostra azione di intervento non si esaurisce al termine di un colloquio, ma cerca di portare oltre le "parole", per favorire occasioni di incontro e possibilità di scelta, per generare movimento, quindi opportunità di cambiamento.

Parliamo di integrazione anche in quelle che sono le azioni e scelte di intervento.

Avere la possibilità di essere presente almeno una volta alla settimana nelle diverse scuole, ha permesso ai singoli consulenti di entrare nella quotidianità, di interagire con i vari protagonisti, di diventare con il tempo parte di quel sistema, non essendo più un semplice osservatore esterno, ma un punto di vista altro, pronto ad accogliere e non giudicare.

Questo ha consentito di essere una figura di snodo anche nella relazione con i servizi, assumendo una posizione neutrale ma che potesse aiutare nella comunicazione, perché conoscitore delle situazioni, dei vissuti e delle risorse da mettere in gioco. Riteniamo di essere il primo strumento di intervento: facciamo parte del sistema, con le nostre rappresentazioni e premesse, quindi dobbiamo essere consapevoli delle nostre competenze per essere coscienti dei nostri limiti, dobbiamo assumere una posizione curiosa verso i giochi che vengono messi in atto, essere rispettosi del proprio e altrui sentire. La criticità che cerchiamo di affrontare è l'essere visti come gli esperti che arrivano a

risolvere il problema, percependo da parte di chi ha bisogno l'assunzione di una posizione di delega, accompagnata da fantasie salvifiche e idealizzazioni.

Importante in simili circostanze, come afferma Telfener (2011) è ridefinire il significato di delega, in modo che non ci facciamo carico in toto delle situazioni, assumendoci noi la responsabilità sui possibili esiti implicando l'abbandono di controllo e impegno da parte di chi la dà, ma ponendo cura alla definizione della domanda, favorendo un processo di coordinamento di idee che porta a un piano di lavoro condiviso con tutti i protagonisti, quindi alla costruzione di un progetto che porta a movimenti evolutivi.

Riteniamo ci sia ancora della strada da percorrere per raggiungere la meta di quello che viene definito *contesto collaborativo* (SelviniPalazzoli et al., 1976), dove il lavoro di rete non si limita all'insieme delle relazioni, ma a modalità operative di lavoro dove le specificità professionali traggono beneficio e supporto l'una con l'altra.

Uno degli obiettivi in evoluzione che i professionisti sistemici integrati si prefiggono di portare avanti è quello di favorire e creare una relazione di fiducia tra tutte le figure professionali, non giudicante dell'operato degli altri, che permetta la visione dei contesti e delle situazioni da più punti di vista, affinché si possa parlare di condivisione sul problema, caratterizzata dalla sospensione di decisioni, interpretazioni e spiegazioni e dalla costruzione di un ascolto attento e partecipato verso la comprensione che non prevede soluzioni preconfezionate, ma l'incontrarsi di narrazioni costruite nel tempo.

Bibliografia

- Boscolo, L. Bertrando, P. (1996) *Terapia sistemica individuale* Milano Raffaello Cortina
- Fruggeri, L. (1998). Dal contesto come oggetto alla contestualizzazione come principio di metodo. *Connessioni*, 3, 1998, pp. 75-85.
- Moroni, M., Restori, A., Sbattella, F., (2012). Integrare e connettere. Il modello sistemico IDIPSI tra persona e territorio. *Cambia-menti*, 1/2012, p. 8-16
- Restori, A. (2010) La consapevolezza nelle relazioni di aiuto *Cambia-menti*, 1/2010, p.6-9
- Restori, A., (2011). Attenzione sensibile al contesto. Per una formazione attenta al tema della consapevolezza. *Cambia-menti*, 3/2011, p.6-11
- SelviniPalazzoli M., Cirillo, S., Ghezzi, D., et al. (1976). *Il mago smagato*. Milano: Feltrinelli
- Telfener U., (2011). *Apprendere i contesti*. Milano: Raffaello Cortina Editore

Verso una psicoterapia sistemica di gruppo

Tiziana Brancati¹

Il gruppo e la costruzione di significati

Pensare in modo sistemico significa occuparsi delle relazioni, della struttura, significa osservare e descrivere i nessi tra le cose cercando di coglierne l'interdipendenza anziché il contenuto delle stesse.

È noto, ormai, come il tutto sia più della somma delle singole parti, così come è andata via via consolidandosi l'importanza di connettere più menti e quindi più pensieri quale valore aggiunto che può nascere dal confronto tra differenze in quasi la totalità dei contesti.

Non si tratta di una teoria esplicativa ma di un'epistemologia in grado di dare "una visione del mondo e una prassi operativa che, mantenendo immutati gli elementi presi in considerazione, cambia il modo di assemblarli, offrendo nuove metafore e quindi nuove *Gestalten*, e ha permesso e permette di organizzare il sapere in forme differenti" (Telfener, 2000).

Osservando nei vari contesti di vita le relazioni gruppali quotidiane, siano esse di tipo familiare, amicale e lavorativo, prende spontaneamente forma il concetto di sistema, quale insieme delle persone, delle loro relazioni reciproche e delle relazioni con il contesto in cui si trovano.

Il pensiero sistemico si pone, così, in rap-

porto privilegiato con il gruppo, che deriva dal riconoscimento negli esseri umani di vivere all'interno di una dimensione gruppale e che i gruppi possono essere compresi se posti in relazione all'individuo e ai suoi contesti di vita.

Tuttavia, in qualità di sistemici ci siamo sempre occupati di un particolare "sistema con storia", la famiglia, muovendoci con una certa timidezza rispetto alla psicoterapia di gruppo e lasciandola per decenni ad appannaggio quasi esclusivo della psicoanalisi e di altri modelli. Risulta, quindi, recente l'interesse verso questa forma di attività clinica, derivata in parte dalla considerazione del gruppo come strumento terapeutico funzionale per l'individuo e le famiglie, e in parte da una apertura dell'approccio sistemico a contesti non esclusivamente familiari, come la psicoterapia individuale e la consulenza organizzativa.

Un riconoscimento del gruppo terapeutico è di porsi come contesto privilegiato in grado di formare una "cultura sistemica" in cui ciascun componente può sentirsi parte di un tutto in un continuo gioco relazionale fondante creatività e salute.

Nella seduta di terapia con la famiglia è possibile pensare alle relazioni che la caratterizzano e tracciare il tempo storico che le fa

¹Tiziana Brancati, allieva didatta Idipsi, tizianabrancati@live.it

da contesto; attraverso la storia costruita insieme al terapeuta si delinea poi il percorso della terapia e la connessione fra le persone. A differenza del lavoro con le famiglie, un gruppo di terapia non è un gruppo naturale, è privo di relazioni già costituite e di una loro descrizione da parte dei suoi membri. Le persone che ne prendono parte non hanno storia comune e mancano di un accordo sul tipo di regole fondamentali per gestire il suo funzionamento.

Inoltre, ogni evento presente nello spazio del gruppo produce una varietà di sistemi di significato in relazione ai personali contesti di apprendimento primario di ognuno. Ogni membro, infatti, può connettersi in modo diverso con differenti sistemi di significato, di persone, di emozioni, che non coincidono per forza con quelli del sistema familiare in senso stretto, ma possono includere Altri significativi e interessi vari, aprendo così alla complessità.

Incontrare un gruppo significa, così, interagire con una complessità che afferma di esistere, un esserci in una storia che precede e dona radici e immanenza, ovvero in “[...] ogni realtà che non “trascende” la sfera di un’altra realtà, e cioè che non esiste separata e indipendente da quella, bensì è con essa in rapporto di co-essenzialità reciproca [...]” (Enciclopedia Treccani, Immanenza).

Rispetto al contesto di terapia familiare, si passa dal gruppo con storia al gruppo con storie, dove il gruppo diventa lo spazio di incontro di tutti i contesti di apprendimento primario portati da ogni partecipante. Ma affinché si possa descrivere una terapia di gruppo in termini sistemici, diventa fondamentale che il gruppo incroci tra loro le storie differenti per creare una propria storia comune.

Da questo intreccio di storie che transita-

no al suo interno, si realizza un accoppiamento strutturale, cioè la “mutua induzione di comportamenti coordinati che si verifica fra i membri di una unità sociale” (Maturana, Varela, 1987, p.167). L’interazione ripetuta di questi comportamenti genera comunicazione. Chi è chiamato ad osservare e commentare questi movimenti fa emergere “il significato di ciò che l’osservatore può vedere nei comportamenti” (op. cit., p.177). Ne deriva una descrizione semantica che mette in relazione il comportamento con il linguaggio.

A partire dalla condivisione delle descrizioni semantiche e i vincoli che lo definiscono, il gruppo cerca di costruire connessioni tra le parti che osserva e “modificare i domini comportamentali (e) rendere possibili nuovi fenomeni come la riflessione e la coscienza (poiché ognuno) può descrivere se stesso e le circostanze in cui si trova (op. cit. p. 179). Gruppo, dunque, come dimensione multi-personale dell’individuo e come spazio interattivo, i cui membri nel relazionarsi gli uni con gli altri apprendono aspetti importanti di sé stessi attraverso la costruzione di contesti condivisi di significato e di comprensione.

Nella dimensione del gruppo è, inoltre, possibile riconoscere le caratteristiche che Bateson individua nella “Mente”: un aggregato di parti la cui interazione è attivata dal confronto di relazioni diverse. “Tale insieme eseguirà confronti, sarà cioè sensibile alla differenza; [...] elaborerà l’informazione e sarà inevitabilmente autocorrettivo” (Bateson, 1976, p.126).

Le modalità di confronto sono rintracciabili nel gruppo sia nel confronto delle relazioni che due membri hanno con il proprio sistema di riferimento, sia nel confronto di come una relazione dentro un sistema è andata cambiando nel tempo. Per Bateson “ciò che

viene scambiato tra le parti del sistema è informazione e quindi differenze che producono una differenza” (Bateson, 1984).

A partire dal confronto di due diverse descrizioni si favorisce la condizione di una terza, e da queste tre, due a caso possono a sua volta generare ulteriori descrizioni. Si sviluppa, così, un processo che favorisce e arricchisce la costruzione di riflessioni sul mondo e, al contempo, rende possibile l'emergere di pregiudizi (il sonar personale) mettendo ogni persona di fronte al limite della propria esperienza cosciente.

Bateson sottolinea come le descrizioni del mondo siano riflessivamente collegate alle mappe cognitive della persona e l'esperienza soggettiva che ognuno ha delle proprie relazioni deriva da un processo di elaborazione della mente. La descrizione in essere, operata attraverso il linguaggio, altro non è che una struttura linguistica che offre solo un aspetto della relazione all'interno di un circuito ricorsivo più ampio, proprio di ogni sistema.

Per cui quando si costituisce un gruppo, ognuno porta una propria conoscenza soggettiva e lineare dell'esperienza che può essere usata per introdurre versioni differenti di una storia. Il singolo fa così esperienza di visioni nuove e diverse rispetto alla propria storia quale risultato di una relazione ricorsiva all'interno di un contesto (Ganda, 2001). Aprirsi alla possibilità di creare e accogliere descrizioni, significa accettare in antitesi la dimensione di complementarità dei punti di vista di ogni partecipante.

Il gruppo inteso come sistema, come “Mente”, esiste, così, nel processo circolare ricorsivo che unisce gli elementi come parti integranti.

All'interno di questo processo, ogni membro può cogliere una diversa definizione di se

stesso attraverso l'intreccio fra sé e gli altri. Si ridefinisce, cioè, come parte di un circuito più ampio nel qui e ora del gruppo e in tutti gli altri gruppi di cui è parte.

Il gruppo come risorsa terapeutica

Il gruppo è quel particolare sistema in cui lo scambio e la circolazione delle esperienze promuovono relazioni e costruiscono realtà condivise di significato che connettono persone tra loro e alla propria storia. Attraverso l'esperienza del gruppo, ogni membro ha la possibilità di definire e ridefinire sia le proprie relazioni nel qui e ora della terapia insieme alle proprie relazioni familiari e sociali, sia nel “là e allora” della narrazione e ri-narrazione della propria storia (Giordano, Curino, 2013).

La presentificazione di differenti modalità di risposta da parte di tutti i membri del gruppo perturba e destabilizza le convinzioni e le modalità ridondanti e coattive di dare senso all'esperienza, costringendo la persona ad un confronto con i limiti delle proprie auto-descrizioni e riducendo la sicurezza riposta nelle proprie risposte emotive e comportamentali abitualmente ritenute appropriate.

La dimensione del gruppo si pone, così, come esperienza di confronto e di autoriflessività che consente di decostruire le convinzioni rigide sui significati e sulle relazioni, e di accogliere gradualmente nuovi feedback capaci di costituire una “differenza che fa differenza”, nel tentativo di produrre nuovi significati evolutivi.

È così che all'interno di uno spazio protetto e partecipato con persone che condividono la stessa esperienza, ogni singolo membro ha la possibilità di arricchire l'esperienza personale a partire da un processo circolare di co-costruzione di narrazioni in cui ognuno ne prende parte attraverso un processo di

mutuo rispecchiamento.

Grazie alla condizione di curiosità e di ascolto, al non sentirsi giudicati e all'apertura di nuovi punti di vista, le persone aumentano i loro gradi di libertà attraverso i quali possono trovare spunti di riflessione e soluzioni maggiormente efficaci con cui potersi relazionare, così da produrre nuove descrizioni più funzionali per costruire nuovi scenari e una nuova storia.

La competenza del gruppo risiede, dunque, nella possibilità di costruire esperienze di deuterio-apprendimento riconoscibili nella natura dialogica della storia raccontata ad un Altro, co-narratore e co-produttore di significati (Montesarchio, Venuleo, 2006).

L'efficacia terapeutica del gruppo è, inoltre, rintracciabile in quella proprietà fondamentale dei sistemi secondo cui al loro interno possiedono già la soluzione del problema. Ogni membro del gruppo è, infatti, l'esperto di se stesso e delle proprie relazioni e il terapeuta, facilitando gli scambi comunicativi, attiva lo spontaneo processo di cambiamento all'interno dello spazio relazionale.

Il gruppo, dunque, come sistema autopoietico in quanto autocreare di senso e "costruttore di significati a partire dalla moltitudine di processi attraverso i quali tutti i membri distruggono, producono, trasformano o realizzano la rete delle relazioni reciproche" (Maturana, Varela, 1985).

Compito del terapeuta è quello di organizzare le informazioni che confluiscono dalle descrizioni e facilitare la costruzione di nuove narrazioni attraverso movimenti perturbativi in grado di orientare il modo in cui le persone auto-producono le proprie mappe, tenendo sempre presente che "ogni individuo è un sistema complesso entro sistemi complessi" (Castagna, Formenti, Piloni, 1999, p.51).

Il suo agire nel contesto si traduce in un os-

servatore partecipe che, attraverso un atteggiamento curioso, privo di giudizio e talvolta irriverente, crea connessioni, è attento alle risorse e alla soggettività, all'ipotizzazione e alla circolarità, e in quanto osservatore incluso nel sistema osservato, partecipa alla co-costruzione di una identità collettiva di gruppo.

Il terapeuta rappresenta, dunque, una parte di un processo più ampio, una voce incorporata che monitora, perturba e si coinvolge nella "danza creatrice" (Ceruti, 1994), con un agire che possa produrre un ampliamento delle possibilità di scelta nella percezione, nella descrizione e nell'agency degli individui che vi partecipano.

L'autoreferenzialità

All'interno del contesto di gruppo, il confronto con certe tematiche attiva risonanze emotive diverse e talvolta opposte in ogni singolo membro. La natura della risonanza è connessa alle proprie mappe relazionali basate su esperienze precedenti e quindi al proprio contesto di apprendimento in cui quell'evento è stato "significato", per cui la reazione della persona nei confronti dell'argomento è la riattivazione di emozioni e comportamenti del "là e allora" nel "qui e ora" dello spazio gruppale.

Sembra constatabile, quindi, l'influsso del contesto sociale nella costruzione delle premesse personali che, mediate dal linguaggio, si generano nell'interscambio sociale.

L'assunzione di responsabilità da parte della persona dei propri significati costruiti in relazione a certi contesti e rispetto alle storie personali permette di poter esperire una prima discrepanza tra il modo in cui gli altri individui la percepiscono e l'idea che la persona ha di se stessa.

Inoltre, l'esperienza ripetuta di consape-

volezza dell'autoreferenzialità della conoscenza e dei modi in cui i processi di significazione personali possono influire sulle interazioni, permette di riconoscere le descrizioni degli altri senza delegittimare le proprie (Giordano, Curino, 2013).

Queste condizioni insieme alla possibilità di condividere le proprie idee all'interno di una dimensione di ascolto e di non giudizio, fa sì che le trame descrittive della persona si accostino a quelle altrui. In questo modo si delinea un processo in cui è possibile realizzare una mediazione tra le nuove modalità di relazione che emergono dall'interazione e dalla negoziazione, nel sistema gruppo e negli altri sistemi, con i criteri che la persona stabilisce per il mantenimento di una propria coerenza interna.

Un processo, dunque, dove “il doppio livello della costruzione individuale e quello della co-costruzione [...] sono distinti ma embricati. [Nel primo] ogni partecipante inizia un rapporto e agisce in esso secondo il principio dell'autoconvalida tra premesse e comportamenti” (Fruggeri, 1998b, p.43); nel secondo “essi negoziano anche i significati da attribuire a eventi e comportamenti, costruiscono identità individuali e collettive, definiscono ruoli e relazioni, sviluppano un modo specifico di organizzare la realtà” (op.cit., 42).

Per Fruggeri (1998a) compito del terapeuta è quello di assumersi la responsabilità di “coordinare queste operazioni con l'autoreferenzialità, propria del singolo e del contesto, e la non istruttività delle relazioni”.

Un aspetto importante da considerare è che anche il terapeuta, così come il gruppo, deve essere inteso come un sistema autopoietico e autoreferenziale. Questi, è chiamato in ogni momento a raccogliere ed utilizzare le perturbazioni esterne per mantenere la propria organizzazione “al prezzo

di trasformazioni della struttura” (Giordano, Curino, 2013).

All'interno del contesto grupppale, in cui si realizza un'interazione non istruttiva (Maturana, Varela, 1984), il terapeuta riflette sul senso e sul significato di ciò che emerge nella relazione, includendo anche l'osservazione di se stesso nella relazione in essere. La continua osservazione di se stessi mentre si è impegnati in questo lavoro, porta alla costante consapevolezza della natura parziale del proprio modo di attribuire senso alle comunicazioni in relazione ai propri significati, e all'importanza di operare su se stessi per costruire quei gradi di libertà che si vuole accrescere nelle persone per produrre un cambiamento.

Cibernetiche del gruppo

Secondo Bateson (1976) le persone pensano per storie e si raccontano attraverso esse. Con i loro racconti i membri del gruppo esprimono la loro visione del mondo insieme al loro modo di sentire, di agire e di vivere.

Il terapeuta che conduce la conversazione nel gruppo cerca di facilitare gli scambi comunicativi per far sì che emergano le mappe di ogni membro e attraverso le descrizioni di ognuno, costruisce un'ipotesi quale pattern per creare connessioni, unire “osservazioni, dati riferiti, esperienze personali e conoscenze precedenti, al fine di formulare un meccanismo generativo che potrebbe spiegare il fenomeno che si desidera comprendere” (Tomm, 1987a, p.41).

E' fondamentale costruire più ipotesi possibili sia per ogni partecipante, sia sul gruppo nel qui e ora e sul gruppo in itinere. Poiché per ipotesi intendiamo una supposizione posta sulla base di un ragionamento al fine di creare spiegazioni, è importante valutare continuamente la loro plausibilità (non la veridicità) e modificarle nel

tempo, sia per arricchire le narrazioni di nuovi e diversi punti di vista sia per evitare di cadere nella reificazione dell'ipotesi che introdurrebbe rigidità e chiusura alla narrazione (Boscolo, Bertrando, 1996).

Nel percorso che conduce alla formulazione delle ipotesi, il terapeuta si avvale del linguaggio e dell'intervista circolare per costruire una conversazione fra tutti i partecipanti entro la quale si delinea il racconto e gli viene data una forma, costruendo in questo modo una prima definizione del gruppo (Hoffman, 1988).

Nelle domande circolari è possibile riconoscere la coppia impegnata nella relazione rispettivamente in chi parla e in chi era impegnato nella relazione con lui. Tutti gli altri partecipanti del gruppo costituiscono invece il terzo, l'osservatore, il "meta-comunicatore" (SelviniPalazzoli et.al., 1980).

Il racconto che ogni persona fa di "sé in un contesto" è una descrizione intrecciata alla sua personale spiegazione delle relazioni. Se il terapeuta ricerca risposte solo da un membro del gruppo, ottiene descrizioni delle relazioni.

Se invece sollecita tutti, ottiene descrizioni delle descrizioni delle relazioni. In questo modo, il gruppo dispone sia di informazioni rispetto al tema proposto, sia retroazioni degli altri membri sull'informazione data.

Queste retroazioni sono collegate a un contesto: "il sistema di rappresentazioni, più o meno condivise, in base al quale gli attori sociali costruiscono il mondo circostante e all'interno del quale compiono azioni e intrattengono rapporti" (Fruggeri, 1998c, p.77).

A partire dall'osservazione di una data situazione, ogni singolo partecipante costruisce in modo implicito le proprie ipotesi che attraverso la relazione con gli altri membri s'intrecciano costruendo una storia di ipote-

si (Giordano, Curino, 2013).

In altre parole: il sistema osservato è l'esperienza relazionale descritta da un componente del gruppo. Rispetto a tale descrizione, ogni individuo, sia esso un partecipante o il terapeuta, entra in risonanza attivando emozioni, reazioni e descrizioni differenti in relazione alla propria storia personale; portando spiegazioni alternative e a volte opposte, i diversi osservatori contribuiscono a mettere in rilievo gli aspetti circolari del sistema osservato (inteso come il contesto in cui viene portata la relazione affrontata nella discussione). Attraverso il confronto "descrizioni e spiegazioni sono ripetitivamente intrecciate e confuse" (Cecchin, 1987), permettendo di rilevare differenze utili che consentono di sviluppare nuove ipotesi e aprendo a nuovi possibili apprendimenti, senza "trascurare il fatto che la maggior parte delle nostre punteggiature originano dalle stesse premesse" (Keeney, 1983, p.173).

L'insieme delle ipotesi, delle descrizioni e delle spiegazioni sono, dunque inserite in un circuito circolare, dove il terapeuta osserva che nel gruppo venga mantenuta una narrazione ricorsiva con una struttura a retroazione.

Creare o ampliare gradi di libertà nella formulazione delle proprie ipotesi, permette, all'interno della dimensione relazionale, importanti possibilità di cambiamento per ciascun membro, fino al riconoscimento che non esiste un'ipotesi giusta o assoluta e che, nell'esperienza diretta attraverso il gruppo, "la mappa non è il territorio".

L'ipotesi iniziale "nasce nella mente" del terapeuta, quale osservatore partecipe incluso nel sistema "Mente".

Secondo Bateson "non è possibile che in un sistema che manifesti caratteristiche mentali una qualche parte possa esercitare un controllo unilaterale sopra il tutto. In altre

parole, le caratteristiche mentali del sistema sono immanenti non in qualche sua parte, ma nel sistema come totalità” (Bateson, 1972, p. 348).

In tal senso, il terapeuta si trova connesso ricorsivamente al sistema osservato, co-costruendo la realtà osservata. Terapeuta e sistema gruppo partecipano, così, alla co-creazione di narrazioni e storie alternative, a partire dai processi d’attribuzione di nuovi significati alla “realtà” condivisa (Boscolo, Bertrando, 1996).

Quando ciò si verifica, ci si trova di fronte all’influenza tra partecipanti, osservatori e il processo ricorsivo circolare che si realizza sulle osservazioni degli osservatori: è la circolarità del sistema osservante.

Conclusioni

A partire dalla premessa che l’essere umano è dotato di una natura profondamente relazionale, è possibile rintracciare nel setting di gruppo una specifica valenza terapeutica determinata dal solo fatto di inserire la persona all’interno di una rete di relazioni.

Avere a che fare con i gruppi significa fornire possibilità terapeutiche a un maggior numero di persone, riconoscendo nelle dinamiche di gruppo degli importanti facilitatori di cambiamento.

Con il presente lavoro si sono poste in essere alcune riflessioni sul “fare gruppo” e “sull’essere terapeuta in gruppo”, all’interno di una cornice epistemologica sistemico relazionale, in cui la dimensione del gruppo, intesa come *Mente batesoniana*, costituisce il contesto in cui confluiscono narrazioni, premesse e rappresentazioni dentro una circolarità che permette di costruire connessioni. Un complesso sistema di narrazioni, dove attraverso il confronto come generatore di differenze e l’apprendimento per

analogia, è possibile stimolare e accrescere l’autoriflessività delle premesse personali e creare possibilità di crescita e arricchimento reciproco, all’interno di un processo di auto-organizzazione ricorsiva e progressivamente funzionale (Giordano, Curino, 2013).

Il gruppo, dunque, come spazio noi-centrico in cui la curiosità, l’ascolto, il superamento dei pregiudizi, le connessioni e l’integrazione, favoriscono la scoperta di nuovi saperi, l’apertura di nuovi punti di osservazione che ampliano il ventaglio delle possibilità personali e creano maggiore libertà di azione.

Costruire gruppi, in un’ottica di seconda cibernetica, significa entrare in una complessa relazione in cui la dimensione del gruppo e quella del terapeuta rappresentano rispettivamente osservatore e osservato di un processo che si sviluppa nello spazio cognitivo ed emotivo proprio di ognuno e, al contempo, nella comunicazione reciproca in connessione con il contesto di riferimento.

Il terapeuta, spogliato del suo ruolo esclusivo di esperto, si costituisce mente connessa con il molteplice ricorsivo, con le narrazioni, i vissuti emotivi e le storie di sé e dell’altro attualizzate nell’incontro del noi.

L’intervento sistemico si configura, così, nel dialogo generato tra le parti del sistema (incluso il terapeuta), in un movimento ricorsivo, gruppale e riflessivo che permette la costruzione di nuove storie condivise e co-costruite.

Bibliografia

- Bateson, G. (1976). *Verso un’ecologia della mente*. Milano: Adelphi
- Bateson, G. (1984). *Mente e natura*. Milano: Adelphi
- Boscolo, L., Bertrando, P. (1996). *Terapia sistemica individuale*. Milano: Raffaello Cortina

- Castagna, M., Formenti, L., Piloni, S. (1999). Il linguaggio della tribù. Un viaggio antropologico nel disturbo alimentare. *Family Process*, 51
- Cecchin, G. (1987). Revisione dei concetti di ipotizzazione, circolarità e neutralità. Un invito alla curiosità. *Family Process*, 1, 26
- Ceruti, M. (1994). *La danza creatrice*. Milano: Feltrinelli
- Fruggeri, L. (1992). trad. it. La costruzione sociale del cambiamento: riflessioni sulla responsabilità terapeutica, in *La terapia come costruzione sociale*. McNamee S., Gergen, K. (a cura di) (1998a). Milano: Franco Angeli
- Fruggeri, L. (1998b). Dal Costruttivismo al costruzionismo sociale. *Psicobiattivo*, 18, 1, pp. 27-48
- Fruggeri, L. (1998c). Dal contesto come oggetto alla contestualizzazione come principio di metodo. *Connessioni*, 3, 75-85
- Ganda, G. (2001). La sistemica e i gruppi: un'esperienza. *Connessioni*, 9: 53-68
- Giordano, C., Curino, M., G. (2013). *Terapia sistemica di gruppo*. Roma: Alpes
- Hoffman, L. (1988). A Constructivist Position for Family Therapy. *The Irish Journal of Psychology*, 9, 1
- Keeney, B., P. (1983). Trad. it. *L'estetica del cambiamento*. (1985). Roma: Astrolabio
- Maturana, H., R., Varela, F., J. (1984). trad. it. *L'albero della conoscenza*. Milano: Garzanti
- Maturana, H., R., Varela, F., J. (1985). *Autopoiesi e cognizione. La realizzazione del vivente*. Venezia: Marsilio
- Montesarchio, G., Venuleo, C. (a cura di) (2006). *Narrazione di un iter di gruppo. Intorno alla formazione in psicologia clinica*. Milano: Franco Angeli
- SelviniPalazzoli, M., Boscolo, L., Cecchin, G., Prata, G. (1980). Ipotizzazione, circolarità, neutralità. *Terapia Familiare*, 7: 7-19
- Telfener, U., (2000). Presentazione del libro Sistemica, voci e percorsi nella complessità. Vlo Convegno Internazionale SIPPR. Milano
- Tomm, K. (1987a), Interventive interviewing part 1: Lo "strategizing" come quarta linea guida per il terapeuta. *Family Process*, 26: 3-13

Famiglia, adolescenza e migrazione: il percorso dell'identità nelle generazioni

Chiara Rainieri e Gianfranco Bruschi¹

Adolescenza, identità e sorgente culturale

«Si guarda allo specchio e raccoglie i capelli scoprendo le spalle. Le piace come le sta. È eccitata all'idea della festa, all'idea di crescere e di entrare nel mondo degli adulti, nel mondo appena intravisto attraverso i suoi curiosi occhi scuri. [...] "Avresti dovuto vederla, Engracia" dirà Eulalia alla sua amica, "sembrava tanto vaporosa, tanto fine, eppure quando è scoppiata a ridere è stato come se di colpo la sua infanzia si fosse dileguata; era in tutto e per tutto una gitana bruna con quegli occhi e quei capelli innellati, con quei ricci che le cadevano sul viso.

Mi ha fatto paura, Engracia".»

G. Belli (1990/1996, pp.20)

In queste poche righe la scrittrice nicaraguense Gioconda Belli restituisce al lettore l'eccitazione e lo sgomento dei membri della famiglia di fronte alla soglia d'entrata nella metamorfosi adolescenziale. È venuto il tempo della muta in un clima di contraddizioni e conflittualità interiore che rende incerta la percezione della propria identità tanto per i figli quanto per i genitori. Se una delle funzioni principali dell'identità è il consentire di narrarsi in modo coerente e stabile nel tempo possiamo comprendere l'impellente bisogno dell'adolescente di vederci chiaro, sapere chi veramente è, cosa desidera davvero. Tuttavia, l'adolescenza è il momento

delle verità effimere, di scelte incerte e reversibili, della confusione alimentata da un corpo che non si conosce, non si sa usare, di cui si ha paura e magari un po' ribrezzo, in cui il conflitto tra i valori della femminilità e della virilità sono posti sullo stesso piano delle spinte conservatrici del bambino che è stato, ma che a volte ha dei modi di fare della mamma e del papà. È un tripudio di sé cangianti (Pietropolli Charmet, 2000) che fa sentire abitati nel proprio teatro interiore da diversi personaggi che operano in completa contrapposizione l'uno con l'altro, ognuno con le proprie ragioni reclama con impazienza la scena.

Sovente nelle consulenze con le famiglie emerge come il vivere l'adolescenza e la soluzione per risolvere l'enigma che essa pone non sia un'impresa evolutiva solo individuale, ma congiunta di genitori e figli. Questa transizione familiare ha il suo perno nel processo di differenziazione reciproca tra le generazioni che prende l'avvio nel periodo adolescenziale.

Nella definizione proposta da Scabini e Cigoli (2000) differenziarsi vuol dire rispondere di sé in termini di pensieri, emozioni e azioni a partire dalla comune appartenenza alla storia familiare. La filiazione ovvero la sicurezza della comune matrice che lega l'ado-

¹Chiara Rainieri, allievo didatta Idipsi, chiara.rainieri@libero.it
Gianfranco Bruschi, didatta Idipsi, gianfranco.bruschi@gmail.com

lescente alle generazioni precedenti (“sono il figlio di..”) consente l’avventura della scoperta di sé come individuo unico e membro affiliato ad altri gruppi al di fuori dell’ambiente familiare. Esempio di questo fuori è la scuola (Moro, 2010/2011) in cui il piacere per l’aprendere, lo scambio con altri adulti e nuovi pari nutre l’adolescente e lo accompagna nella creazione di altri possibili. Questo processo di nutrimento può essere possibile solo se a sua volta la storia familiare si abbevera dalla sua sorgente culturale d’origine, luogo fatto di lingua, riti, feste, saperi tradizionali, ricordi condivisi, ecc. (Nathan, 2017).

L’aver sottolineato l’importanza del concetto di sorgente nel lavoro di costruzione identitaria dell’adolescente consente al clinico di non cadere nella trappola etnocentrica che considera a rischio evolutivo solo gli adolescenti migranti, spesso associati in modo lineare al concetto di sradicamento.

Negli stessi anni in cui l’etnopsichiatria emetteva i primi vagiti Pasolini scriveva dei mutamenti antropologici che stavano subendo le culture popolari contadine in Italia per l’impatto del capitalismo e delle migrazioni interne in termini di stili di vita, modelli di consumo e strutture familiari. Le sorgenti culturali da cui gli individui solevano abbeverarsi si sarebbero trasformate in una fonte omologata e dominante rendendo sempre più labile la connessione delle famiglie italiane ai saperi tradizionali, le lingue dialettali e il rapporto con il mondo invisibile.

Nel lavoro con gli adolescenti il concetto di sorgente stimola il clinico a domandarsi in quale misura il fattore migrazione, come vissuto diretto, familiare e sociale, influisca sui processi identitari e in che modo sia possibile facilitare la riconnessione della storia familiare alla sorgente culturale.

Adolescenza e seconde generazioni

«Un fiume si può rappresentare in una fotografia, che fissa il suo scorrere e rende possibile vederlo e riconoscerlo. Ma il movimento del fiume, nel suo corso più ampio, non può essere colto in un momento. Fiumi e Sé, come musica e narrazioni, hanno bisogno del tempo per esserci» S.A. Mitchell (1993/1995 p. 114)

Parlare di seconde generazioni significa confrontarsi con pluralità di provenienze, varietà di viaggi e di storie. In senso stretto rientrano nella categoria delle seconde generazioni i figli di immigrati minori nati nella società di accoglienza o giunti nella primissima infanzia. Oggi sentiamo spesso parlare di minori immigrati espressione che contiene non solo la cosiddetta seconda generazione, ma anche i minori non accompagnati e i minori ricongiunti nella seconda infanzia, nel periodo scolare o nella preadolescenza; tuttavia questa definizione finisce con il considerare immigrati anche coloro che, nascendo nel paese ospite, di fatto non vivono direttamente alcun processo migratorio (Malta, 2010).

La visione decimale di Rumbaut (1997) consente di considerare non solo il luogo di nascita del minore, ma anche l’età nel momento di arrivo nel paese di migrazione genitoriale. La “generazione 1,75” comprende i minori che si ricongiungono dal momento della loro nascita fino al quinto anno d’età in età prescolare, la cosiddetta “generazione 1,5” riguarda i minori tra i 6 e i 12 anni che iniziano il processo di socializzazione e la scuola primaria nel paese d’origine, ma completano l’educazione scolastica all’estero, infine la “generazione 1,25” si riferisce ai giovani che emigrano tra i 13 e i 17 anni. A livello familiare e sociale essere un adolescente di seconda generazione significa rappresentare la fine del tempo dell’occul-

tamento. Per la società accogliente si è il simbolo evidente del passaggio da immigrazioni temporanee a immigrazioni di popolamento: l'immigrato non è più mera forza lavoro disponibile "a rotazione" e di cui si può immaginare un rientro in patria in un futuro non lontano, ma essere umano dotato di una storia, di una capacità trasformativa per la società in cui è emigrato nella quale si prepara ad entrare a pieno titolo.

Per la famiglia immigrata l'adolescenza del figlio può stimolare l'incontro con il sentimento di provvisorio duraturo (Sayad, 199/2002 pp. 82) e la presa di consapevolezza del proprio status di minoranza insediata in un contesto diverso da quello della comunità di origine per la quale, in ragione della sua emigrazione, sarà sempre considerato un "traditore". In entrambi i casi la funzione specchio dell'adolescente di seconda generazione è rivelatrice dell'illusione collettiva che origina e perpetua il fenomeno migratorio e delle contraddizioni ad esso legate.

Una delle terribili semplificazioni (Whatzlawick, Weakland&Fisch, 1974) in cui spesso possono cadere i professionisti che lavorano con gli adolescenti di seconda generazione è il definirli a rischio di non appartenere né alla cultura del paese di origine né a quella del paese di provenienza.

Questa idea di sospensione nasconde in sé il germe del contagio di una visione essenzialista e fondamentalista della cultura vista come una cosa, una realtà esterna e non come uno strumento che costruiamo per comprendere la realtà stessa.

Si parla "dei ragazzi albanesi", "delle donne marocchine", "dei padri somali" veicolando con il linguaggio la creazione di zoo multiculturali (Mantovani, 2007) in cui i gruppi sociali, internamente omogenei, sono ingabbiati da confini rigidi e gli scambi tra loro considerati una minaccia.

Paradossalmente la teoria reificata della cultura produce le situazioni a rischio che essa stessa denuncia: se un adolescente di seconda generazione accoglie questo tipo di rappresentazione della cultura percepirà inevitabilmente intorno a sé la disapprovazione riservata agli "ibridi" e dentro di sé la separazione inconciliabile tra due mondi, un senso perenne di inadeguatezza, di infedeltà rispetto ad entrambe le comunità e una difficoltà di integrità personale e sociale.

Il concetto di cultura come sorgente può aiutarci ad uscire da questa empasse guardando gli adolescenti di seconda generazione non sospesi tra due culture, ma dotati di appartenenze multiple, capaci di abbeverarsi da una sorgente che zampilla, che continua a rinnovarsi nell'incontro con il terreno che percorre, le pietre che incontra e che a sua volta contribuisce a modificarle in una fluidità di scambi. In accordo con Dubosc (2011) nascerebbe una sorta di alchimia identitaria; ciò che la rende possibile è la prospettiva della creolizzazione di Edouard Glissant: "la creolizzazione non è un mélange informe (uniforme) ove ognuno andrebbe a perdersi, ma una successione di sorprendenti risoluzioni, la cui massima fluida sarebbe: Cambio per scambiare con l'altro senza né perdersi né snaturarmi." (ibidem, p. 83).

Questa immagine di permeabilità e di contaminazione tra le culture ben si adatta all'esperienza umana fatta di relazioni tra attori sociali situati in contesti specifici, dotati di iniziativa, innovazione e capacità di agency.

Storie di migrazioni in cerca di un narratore

Incontro Noura per la prima volta insieme alla vicepresidente e ad un insegnante per una consulenza urgente su un episodio avvenuto all'interno dell'istituto scolastico. Noura frequenta la prima superiore e oggi in segui-

to alla notizia di un brutto voto è corsa in bagno piangendo; poco prima aveva chiesto ad alcune compagne in prestito un temperino. Un amico con cui la ragazza si è confidata segnala ai professori le sue abitudini autolesioniste. I docenti sono spaventati e confusi. La ragazza è incurvata sulla sedia, il viso nascosto da una fluente chioma di ricci, lo sguardo basso. E' magra avvolta in un paio di jeans che mostrano tutta la sua fisicità in fioritura.

Durante il colloquio ascolto con attenzione saggia (Pensa, 2002) la catena degli eventi riportata dai docenti e il linguaggio non verbale di tutti i presenti. La narrazione focalizzata esclusivamente sull'atto autolesivo si apre dando voce ai vissuti di Noura: il gesto si inserisce in un intreccio di relazioni tra pari, vicende familiari, aspettative e timori sul futuro. A poco a poco quel corpo-bocciolo si schiude, accompagnando alle parole uno sguardo che mi incrocia fugace, una marcata gestualità, un tono di voce che a tratti si fa più alto accompagnato da un viso segnato da lacrime. La cornice scolastica rende necessaria la presentificazione di un tema scomodo per tutti i presenti: il passaggio con i genitori. Davanti a Noura si discute sulla necessità di coinvolgerli in quanto un gesto così denso di significati non può essere ignorato.

Vengono contattati dalla vicepresidente che insieme alla coordinatrice di classe spiega quanto accaduto; tuttavia il colloquio risulta difficoltoso a causa della barriera linguistica. Noura accetta di vederci nello spazio individuale dello sportello di ascolto. Arriva puntuale con una t-shirt a maniche corte che lascia visibili le numerose cicatrici sui suoi avambracci. Quando aveva 18 mesi insieme alla madre e alla sorella maggiore ha raggiunto il padre in Italia. Non ricorda nulla del

paese di origine, in cui è stata per l'ultima volta all'età di sei anni.

È la studentessa con i voti migliori della classe e spesso passa le notti a studiare; tuttavia non si sente supportata nel suo percorso di studi dai genitori, ai quali secondo lei non importa nulla. Non si sente mai pronta e sicura se l'indomani vi è una prova scritta o orale. Spesso ha reazioni emotive esplosive che gli insegnanti non sanno come gestire. Ha iniziato a tagliarsi insieme al vecchio fidanzato; ora lo fa da sola, a casa.

La famiglia vive una forte difficoltà economica a causa della perdita del lavoro del padre e una burrasca emotiva in seguito alla rottura del legame familiare tra i genitori e la sorella maggiore; quest'ultima aiutava economicamente la famiglia insieme al marito che ha lasciato da qualche settimana.

Noura teme un'interruzione del percorso scolastico perché non è sicura che il padre voglia rimanere in Italia vista la difficoltà a trovare un lavoro; non comprende perché non si decida a vendere i terreni che ha nel paese di origine e che senso abbia "essere qua e avere cose là". A casa parla la lingua materna e spesso fa da traduttrice quando i genitori si devono interfacciare con i servizi del territorio. Le chiedo il significato del suo nome e chi lo ha scelto, ma non mi sa rispondere.

Le paure di Noura e il suo sintomo nell'età del disorientamento adolescenziale si inseriscono in una narrazione della storia migratoria e familiare ricca di interruzioni, di storie dimenticate o non dette, che forse nessuno ha mai chiesto di raccontare o alle quali semplicemente non si è mai pensato. Moro (2010/2011) afferma che questo racconto tronco è all'origine di fantasmi, ipotesi, costruzioni fantastiche a volte ricche e creative, ma anche nevrotiche e castranti. Se gli

individui sono parti di storie così come creatori di storie (Papadopoulos, 1997/1999) è importante coinvolgere nel lavoro con Noura gli altri protagonisti della storia migratoria della famiglia, potenziali co-narratori di una storia che cura (Losi, 2015).

Insieme alla coordinatrice decidiamo di invitare i genitori di Noura ad un incontro a scuola, questa volta in presenza di un mediatore linguistico-culturale. Nel colloquio i genitori condividono una forte sofferenza: è arrivato il tempo della disillusione in cui le aspettative legate al progetto migratorio cominciano a vacillare. L'infortunio rende il padre impossibilitato a svolgere lavori che richiedono sforzo fisico, che d'altronde sono le mansioni occupate dalla maggioranza dei connazionali. Sperano un giorno di tornare nel paese di origine, ma finché i figli non termineranno il percorso di studi preferiscono attendere, nonostante la situazione economica familiare sia sempre più preoccupante. Sono orgogliosi dei voti della figlia e sperano che un giorno possa "diventare qualcuno", lasciando a lei la scelta.

La docente afferma di aver sentito per la prima volta la voce della madre di Noura, la quale al successivo colloquio individuale è molto sorpresa e mi domanda se i genitori abbiano davvero parlato nella loro lingua davanti a noi. L'utilizzo del mediatore ha consentito la presenza della lingua materna nello spazio scolastico, forte atto simbolico di riconoscimento e di autorizzazione dell'alterità. In seguito al colloquio i genitori hanno fatto accesso al Servizio Sociale per ricevere alcune agevolazioni economiche per il percorso di studi di Noura, la quale è stata rassicurata dalla famiglia rispetto alla decisione di rimanere in Italia. I voti si sono abbassati segno che, come dirà lei stessa, "sono diventata una ragazza normale".

Ad ogni colloquio ora indossa due anelli rispettivamente regalati dalla mamma e dalla nonna che spera di rivedere la prossima estate quando, insieme al padre, tornerà nel paese di origine. Parliamo dei cibi, dei luoghi sacri e dei rituali femminili di quelle terre. Noura li nomina nella lingua materna e mi mostra sul cellulare dove lei è nata. Il suo desiderio più grande è di andare al grande tempio dove potrà fare un bagno rituale nelle acque sacre. "Sento che troverò la pace" mi dice. Nel frattempo nel weekend ha trovato un piccolo lavoretto di cui è molto soddisfatta così si può comprare le cose che le piacciono senza chiedere sempre ai genitori. A volte è sorpresa quando il padre le fa assaggiare una bevanda alcolica tipica del suo paese perché "là è proibito alle donne!". Quando le chiedo come stanno i suoi avambracci me li mostra fiera, le cicatrici stanno via via scomparendo. Mi rivela che il comportamento autolesionistico era iniziato nello stesso periodo in cui i genitori e il fratello erano partiti per un viaggio nel paese di origine, terra che costantemente prova invano a ricordare, di cui ha costruito una flebile immagine attraverso i racconti dei genitori e gli stralci di conversazioni al telefono con la nonna. La frase che la tormentava era "Ma io chi sono?".

Riflessioni sui contesti di significazione coinvolti nei processi identitari della migrazione.

Le considerazioni precedenti ci aiutano a riflettere sui contesti in gioco nella costruzione e definizione di confini identitari. Un fenomeno socio-culturale che fa riflettere sui limiti inevitabilmente in via di definizione, liquidi si direbbe con Bauman (1999).

«I confini tra le culture, in questa accezione, diventano eventi culturali costruiti so-

cialmente nell'interazione, anziché definiti a priori. A questo proposito avremmo forse bisogno di una vera e propria epistemologia del confine nel senso di una disponibilità mentale verso quei processi mentali autoreferenziali che si attivano nel momento in cui, oltrepassando barriere mentali e dogane interne, si vanno a sperimentare territori altri, nei quali i confini usuali si espandono e si dilatano fino a sprigionare le loro potenzialità e molteplicità» (Ancora A., Telfener U., 2000). Il rapporto con l'altro migrante, diventa non solo un percorso di scoperta esteriore ed estetico, ma anche un processo di esplorazione dentro di noi. Un luogo altro ma anche interno a noi nel quale costruire uno spazio di relazione, in cui possono coesistere le differenze nei tracciati, psicologici e sociali, culturali, che costituiscono una identità relazionale, fluida, mobile, che si percepisce per effetto del rapporto con l'altro, in un'interazione spesso difficile (Ancora A., Telfener U., 2000).

L'identità come costrutto relazionale diviene per il migrante e per chi lo incontra un continuo tessere di differenti parti di sé, nella costruzione di un nuovo tessuto a partire da fili molto diversi fra loro.

«Il fatto che lo strutturarsi di una reciproca regolazione dialettica tra sé e gli altri sia il requisito essenziale anche per la costruzione di schemi prototipici del riconoscimento di sé, mette in rilievo come tale interdipendenza non sia soltanto un particolare meccanismo cognitivo di natura autoreferenziale, ma corrisponda piuttosto ad una vera e propria demarcazione ontologica, che crea l'irriducibile dualità tipica della nostra esperienza sensoriale: la distinzione tra percezione di sé (senso interno) e percezione del mondo (senso esterno) » (Guidano, 1988).

Seguendo quanto citato sopra, potremmo dire che la distinzione tra senso interno ed

esterno viene ad essere ridefinita e deformata/riformata, in un processo che si può esemplificare come assimilazione e accomodamento, in senso piagetiano, nella relazione tra noi e l'altro-migrante. Come dice Bauman (1999): l'identità in questo periodo post-moderno tende ad evitare ogni tipo di fissazione per lasciare aperte le porte alle possibilità.

I contesti di relazione, contraddistinti da dimensioni di spazio (territorio culturale di provenienza e di arrivo) e tempo (il viaggio di migrazione con tutti i suoi eventi, una successione e ricombinazione mentale di passaggi di spaesamento), definiscono la cornice significativa del processo di migrazione. Possiamo dire che si tratti di un processo che mette in discussione l'identità del soggetto costruita fino al momento del progetto di partire. Tale identità di fronte a nuovi processi, psico-socio-culturali, è costretta a prendere nuove forme di senso per ciò che attraversa, in senso relazionale-affettivo, della storia del soggetto e della sua famiglia. Tali processi assumono carattere di forte instabilità e fragilità nella fase dell'adolescenza di chi si trova a varcare confini territoriali che si fanno culturali e sociali, ma anche fisici e psicologici.

Per una terapia delle differenze culturali nella relazione con i soggetti ed i contesti.

Per poterci rappresentare esperienze di vita abbiamo bisogno di darci spiegazioni, di darci una logica di senso, una mappa, una forma di apprendimento che si fa cultura. La mappa serve per conferire senso all'identità della persona che fa esperienza e che cerca di mantenere una coerenza psicologica, familiare, sociale e culturale, che è destinata ad impattare con i passaggi ed i traumi della migrazione. Ne consegue un itinerario acci-

dentato, nel ricreare un senso in ciò che si frammenta e si distorce nella relazione con i nuovi contesti della cultura di destinazione, generando sofferenze di cui occorre ricostruire il significato. Ancora di più per chi attraversa già territori di confine come l'adolescente straniero.

«Il sintomo diviene allora una porta che apre e chiude allo stesso tempo, una modalità di annuncio (epifanica) di un qualcosa che si sta manifestando; il messaggio in esso contenuto spazia in un vasto processo comunicativo e va oltre i costrutti di salute e malattia, in quanto propone una relazione dai confini impermeabili in cui si intrecciano orizzonti mitici e reali, all'interno di specifiche cornici culturali e di tentativi più o meno ardui di esplicitazione di sé» (Ancora A., Telfener U., 2000).

Tutto ciò può essere visto in accordo con Bateson (1976), come una caratteristica di mente che si autoregola sulla base delle differenze che fanno informazione.

Una mente vista secondo Bateson (1987), come un circuito in cui l'informazione è distribuita in modo disomogeneo, ogni elemento è diverso e agisce differenze e queste si combinano nel creare relazioni più o meno utili e viabili. Organizzare le diversità può essere il compito evolutivo del sistema mente. Così la mente cambia continuamente ed evolve nel e con il sistema di cui fa parte. Succede con la tensione elettrica e succede con i neuroni, con le cellule degli organismi viventi e anche tra esseri in un ambiente. Due poli uguali si respingono, due poli diversi si attirano. Può succedere anche nella relazione con il migrante.

Il tempo è importante «perché evidenzia la condizione di sospensione in cui vivono gli emigrati, il tic-tac rumoroso di due orologi che si sentono ma non si vedono, che continua-

mente segnalano "un di qui e un di là" » (Ancora A., Telfener U., 2000), che rimandano ad una dimensione spaziale e territoriale del sé.

Uno dei compiti del lavoro terapeutico penso sia trovare la mediazione, per quanto incompleta, di creare di una nuova lingua (non la nostra lingua), un nuovo luogo, una nuova temporalità della vita quotidiana differente. Per tale creazione abbiamo bisogno comunque di una lingua condivisa di base, ma per andare oltre. Una "non differenza" che è comunque informazione (Madonna, 2013), una copia che si ri-conosce attraverso processi di relazione: avvicinare e conoscere per costruire una nuova mappa di interazione.

E qui la relazione estetica, sensibile ai contesti, tra psicoterapeuta sistemico integrato e persona/e può farsi trasformativa, attraverso i movimenti di cambiamento che lo stesso psicoterapeuta opera su se stesso nella relazione con l'Altro, nel contesto di una comunità. «Corpo, spazio e tempo vengono comunque vissuti nel rapporto io-gruppo ed influenzano la possibilità/difficoltà ad inserirsi nella comunità di appartenenza prima e a stabilire rapporti con il paese ospitante poi (da questo punto di vista la comunità può sia proteggere che isolare)» (Ancora A., Telfener U., 2000).

Riflessioni sulla clinica e terapia con l'adolescente migrante e la sua famiglia.

Uno spazio comune e condiviso, un dominio di co-esistenza dei linguaggi e dei significati, nella relazione sono indispensabili, in senso terapeutico, ancora di più se parliamo di persone che non hanno i nostri codici culturali per significare le emozioni e gli affetti. Le difficoltà di costruire questo processo con i migranti sono connesse soprattutto al registro verbale: anche se c'è la lingua manca la pratica culturale di potersi definire

attraverso di essa. Il setting sistemico relazionale è molto utile per gestire le differenze con l'altro, in un luogo che possa permettere l'incontro e la costruzione a partire dalla differenza batesoniana.

«Simboli e significati che emergono nella relazione clinica, nella definizione di un contesto di approccio interculturale dove si crea la possibilità di un dialogo, rimandano ad un incontrarsi sui confini tra mondi diversi. Qui ed ora ma anche là e allora» (Daure I., Elat S., Speziale R., 2018). Tali autori suggeriscono l'utilizzo di materiali per ri-narrare la storia nei tre tempi della partenza, viaggio, arrivo e ri-tessitura di relazioni.

In questi casi l'approccio del non sapere, il ritenere il cliente l'esperto, è ancora più importante nel costruire un'interazione dove comprendere i significati ed i valori attribuiti a questi dal migrante. (Andolfi, 2004).

Lavorare sulla storia e sul tempo è stato anche per me un viatico faticoso ma fondamentale. Ricostruire i passaggi di una identità in transito, non solo per l'età adolescenziale ma anche per l'attraversamento di contesti relazionali frammentati e sfilacciati. Dalla storia mitica della famiglia nel luogo di origine alla ricostruzione di una nuova identità individuale e familiare nel paese ospitante: un percorso accidentato come quello di una strada che attraversa diversi stati, con regole e segnali del tutto differenti.

Tempo presente, tempo mitico, tempo della prima crisi, tempo passato, sono tempi sospesi diacronici nei quali il migrante si trova a passare e ri-passare (Onnis, 2004). Quello che vediamo spesso è un trauma della migrazione, nell'impatto con una realtà nuova, diversa, discrepante, che va ri-composta nei suoi nessi simbolici e di significato.

Prima di questo il tempo è immobile. Il terapeuta sistemico integrato vede nella parola

trauma una complessità capace di andare oltre la facile semplificazione della mera vulnerabilità. «[...] siamo abituati ad attribuire a questo termine il solo significato di lesione o ferita, che deriva dal verbo titrosko: forare, bucare. Matitrosko deriva dal verbo teiro, che significa "strofinare", e in greco antico significava sia strofinare, sia cancellare.

Perciò lo "strofinare" provoca una lesione, mentre il "cancellare" ripulisce la superficie della ferita stessa. [...] In altri termini, nonostante gli effetti dolorosi del trauma, le persone possono sperimentarlo come spinta al cambiamento». (Losi, 2015). Il riferimento al secondo significato di trauma (teiro) nel lavoro clinico, apre nel dispositivo terapeutico nuove possibilità di co-costruzione narrativa consentendo di gettare luce sui processi di rinnovamento e sul bisogno di riorganizzare la propria vita, che possono attivarsi nel migrante in seguito all'esposizione ad esperienze fortemente traumatizzanti.

A seconda delle diverse condizioni legate al contesto dell'adattamento culturale (intervento nella scuola, a casa, nei contesti di aiuto e servizio sociale) spazi e tempi del percorso terapeutico divengono variabili e includono le differenti reazioni familiari e individuali ai possibili eventi traumatici della migrazione.

Traumi e adattamenti nell'itinerario di un adolescente migrante, di generazione 1,25.

La storia di L. parla di piccoli e grandi traumi, tra definizione della famiglia di origine e istanze dell'ambiente ospitante, tra abbandono e ricongiungimento, tra attese genitoriali e progetto di sé.

L'analisi della domanda è un primo passaggio critico. L. arriva al servizio per l'adolescenza a 18 anni, da poco maggiorenne, si presenta per chiedere aiuto per difficoltà nel

rendimento scolastico e nella relazione con i coetanei, su richiesta degli insegnanti e dei genitori. Proviene dall'Ucraina, è arrivata 3 anni prima (generazione 1,25) raggiungendo insieme a suo padre, sua madre (generazione 1), già presente da diversi anni in Italia per lavoro. Frequenta un liceo della città, è al terzo anno, dopo due anni nei quali è stata promossa con molte difficoltà. In Ucraina, dice, è stata cresciuta dai 5 anni dalla nonna materna, il padre era impegnato nel lavoro di costruire una casa, che doveva essere la casa di famiglia, nella quale poi si trasferiscono, mentre la madre lavora in Italia.

Infine nel 2013 la famiglia si riunisce, il padre non trova lavoro e la madre li mantiene economicamente. L. si iscrive al liceo, non ha amicizie, vive tra casa, faccende domestiche (mentre la madre lavora tutto il giorno) e studio.

Mi riporta le sue difficoltà a parlare durante le interrogazioni e del suo isolamento percepito nel rapporto con i compagni, nonostante riconosca la loro disponibilità. Le domande volte a dare un nome al disagio, alle emozioni che sente, non trovano una risposta se non un "non so". Parla della forte sofferenza per aver visto un'amica morire senza poterle esprimere il suo affetto e la sua considerazione, anzi in un momento in cui sentiva rabbia per lei.

Inizia il percorso al servizio, non riesce a parlare delle emozioni ma riporta idee di suicidio, espresse con altri psicologi in Ucraina. Non sa dire da dove vengano tali idee, si sente responsabile di quello che accade attorno a lei, in colpa per la morte dell'amica. Riporta quello che sembra un trauma rispetto alla scuola, rispetto al trasferimento a Parma. Poi emerge l'obiettivo, prima di diventare medico, poi ingegnere (mito che mantiene il progetto migratorio), dettati entrambi

dalle aspettative genitoriali, materne soprattutto, verso le quali aderisce rigidamente. Solo con il tempo riesce a parlare degli anni vissuti sola con il padre, molto esigente e severo rispetto al rendimento scolastico, con reazioni descritte come di alta emotività espressa, di manifestazioni aggressive non meglio approfondite da L.. L'ipotesi emersa qui è quella di un trauma anche rispetto al vissuto prima della migrazione. Nella prima fase della terapia un'unica seduta con la famiglia permette a L. di tracciare una distanza (a un metro e mezzo da padre e madre nella stanza) e di stare ad ascoltare i genitori, mostrando le ferite emotive ma anche le risorse di resilienza.

Il percorso si è snodato anche attraverso la possibilità di costruire relazioni con un gruppo di psicodramma e altri gruppi di attività avviati dal centro. Durante il percorso L. 2-3 volte farà delle lunghe pause di mesi senza presentarsi, cercando forse vie autonome, per poi tornare al servizio.

Poi l'accettazione dura e luttuosa di rinunciare al liceo per iscriversi ad un corso di diploma serale, con nuove amicizie fragili. Progetto costruito nel paziente lavoro di dialogo con i suoi docenti.

Oggi L. riporta le emozioni che è capace di ascoltare: tristezza per sentirsi al centro di dolori e di influenze negative, rabbia verso i genitori, per il non sentirsi capita, ma controllata rispetto alle loro aspettative.

L'incomprensione provata nel rapporto con le amiche, che non la invitano ad uscire, che fanno da tramite con ragazzi che sembrano deriderla, amiche dalle quali si sente lasciata in disparte; non riesce a parlare con loro, come non riesce a parlare con i genitori. Una sofferenza che non ha voce, che teme provocherebbe preoccupazione e doveri verso di lei, sensazione di essere di troppo, di non

essere vista. Ma anche la voglia di libertà e di scelte autonome seppur non chiare. Attraverso l'accostamento nella relazione terapeutica, cerco di stare nel suo territorio e chiedo a lei di provare a immaginare come trasformare il suo atteggiamento nel suo ambiente, ascoltando le sue emozioni e saggiando il terreno per possibili percorsi.

Bibliografia

- Ancora A., Telfener U. (2000) *La consulenza con gli extracomunitari*. Psicobiettivo, 1/2000, 41-57.
- Andolfi M., (2004). *Famiglie immigrate e psicoterapia transculturale*. Milano: Franco Angeli.
- Bateson G. (1972). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi, 1976.
- Bateson G., Bateson M. C. (1987) *Dove gli angeli esitano*. Milano: Adelphi, 1989.
- Bauman Z. (1999). *La società dell'incertezza*. Bologna: Il Mulino.
- Belli, G. (1990). *Sofia de lospresagios*. (Trad.it. Sofia dei presagi, Edizioni e/o, Roma, 1996).
- Daure I., Elat S.,Speziale R., Approccio sistemico-relazionale e clinica interculturale. *Psicobiettivo* n. 2/2018, 51-68.
- Dubosc, F.O., (2011). *Quel che resta del mondo. Psiche, nuda vita e questione migrante*. Roma: Edizioni Ma.Gi..
- Guidano V. F. (1988). *La complessità del sé*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Mantovani, G. (2007). Come possiamo pensare alle seconde generazioni di immigrati in modo davvero interculturale? In Cacciavillani, G. e Leonardi, E., a cura di, *Una generazione in movimento. Gli adolescenti e i giovani immigrati*. (pp. 100-105). Milano: Franco Angeli.
- Losi, N. (2015). *Guarire la guerra. Storie che curano le ferite dell'anima*. Esperienze di uno psicoterapeuta. Torino: L'Harmattan Italia.
- Madonna G. (2013). *La psicoterapia attraverso Bateson*. Milano: Franco Angeli.
- Malta, A. (2010). *Seconda generazione: una categoria utile per le future linee di ricerca in pedagogia interculturale?*. Quaderni di Intercultura. <http://cab.unime.it/journals/index.php/qdi/article/viewFile/592/439>
- Mitchell, S.A. (1993). *Hope and dread inpsychoanalysis*. Basic Books. (Trad. it. Speranza e timore in psicoanalisi, Torino, Bollati Boringhieri, 1995).
- Moro, M.R. (2010). *Nos enfants demain. Pour une société multiculturelle*. Odile Jacob.(Trad. it. I nostri bambini domani. Per una società multiculturale, Milano, Franco Angeli, 2011).
- Nathan, T. (2017). *Lesâmeserrantes*. L'I-conoclaste.
- Papadopoulos, R.K. e Byng-Hall, J. (1997). *Multiple Voices: Narrative in Systemic Family Psychotherapy*.Karnac Books. (Trad. it. Voci multiple. La narrazione nella psicoterapia sistemica familiare, Milano, Bruno Mondadori, 1999).
- Onnis L. (2004). *Il tempo sospeso*. Franco Angeli: Milano.
- Pensa, C. (2002). *Attenzione saggia, attenzione non saggia*. Torino: Manganelli Edizioni.
- Rumbaut, R. G. (1997). Assimilation and itsdiscontents: Betweenrhetoric and reality. *International migration review*, 31(4), 923-960. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/019791839703100406>
- Pietropolli Charmet, G. (2000). Accogliere l'adolescente in crisi. In Pietropolli Charmet, G., Bignamini, S., e

Comazzi, D., a cura di, *Psicoterapia evolutiva dell'adolescente*, (pp. 40-84). Milano: Franco Angeli.

- Sayad, A. (1999). *La double absence. Des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré*. Le Seuil. (Trad. it. La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato. Milano: Raffaello Cortina, 2002).
- Scabini, E., & Cigoli, V. (2000). *Il familiare. Legami, simboli e transizioni*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Watzlawick, P., Weakland, J.H. & Fisch, R. (1974). *Change: Principles of problem formation and problem resolution*. WW Norton & Company. (Trad. it. Change: sulla formazione e la soluzione dei problemi. Roma, Astrolabio, 1974).

Trattamento dei traumi con EMDR e ottica sistemica: un'integrazione possibile?

Morena Luvie¹

“Le vite di alcune persone sembrano fluire come in un racconto; la mia ha avuto molte fermate e ripartenze. questo è ciò che fa il trauma. interrompe la trama... semplicemente accade e, dopo, la vita va avanti. nessuno ti prepara a questo”
(Jessica Stern, esperta di terrorismo internazionale).

Premessa

Questo articolo è il racconto di un viaggio, un viaggio che mi ha portato ad aprire nuove porte nella mia formazione teorica e nella mia pratica clinica alla ricerca di una possibile integrazione tra approccio sistemico e trattamento dei traumi. Sempre più nella mia pratica clinica venivo a contatto con i traumi e il loro impatto, anche dopo molti anni, sulla vita delle persone, sul loro modo di avvicinarsi alle situazioni e sul loro modo di vedere se stessi, le relazioni e il mondo.

Più mi avvicinavo al mondo del post-traumatico più mi rendevo conto che esisteva un funzionamento tipico dei pazienti che avevano subito traumi e nasceva in me l'idea che fosse necessario trovare lenti nuove e tecniche specifiche per navigare con loro. È in questo viaggio che incontro l'EMDR (Eye Movement Desensitization and Reprocessing), un innovativo strumento psicoterapeutico usato per accedere ai ricordi di esperienze traumatiche per elaborarli in maniera adattiva. Ed è in seguito a questo incontro che inizio a ragionare su come EMDR e ottica sistemica possano intrecciarsi.

EMDR ed Ottica Sistemica sembrano essere predisposte ad un'integrazione virtuosa in quanto la prima affronta la rielaborazione dei traumi e ne facilita la desensibilizzazione attraverso la sollecitazione dei ricordi associati che si indirizzeranno verso i contesti relazionali che li hanno provocati e permessi; la seconda concentra la propria attenzione sui contesti generatori dei traumi per analizzare, evidenziare e rielaborare le dinamiche che li hanno permessi.

Il trauma

La dimensione evolutiva e la centralità del corpo

Ma partiamo dall'inizio: cosa si intende quando si parla di trauma? Un trauma è un'esperienza negativa che disorganizza e disregola il sistema neurobiologico della persona e ha un impatto sulla sua identità coinvolgendo le sue emozioni, convinzioni e sensazioni (Shapiro, 2000; Van DerKolk, 2015). Shapiro (Fernandez, Maxfield, Shapiro, 2009) parla di traumi con la T grande per identificare esperienze singole, di solito esterne all'identità che hanno comportato

¹Morena Luvie, allieva didatta Idipsi luvie.morena@gmail.com

una minaccia fisica e/o emotiva che ha fatto sentire la persona in grave stato di pericolo per la sua vita o per la vita delle persone vicine e di traumi con la t piccola per identificare eventi di vita emotivamente stressanti che pur non causando ferite fisiche lasciano segni indelebili sul senso di sicurezza e di fiducia. Sono quindi tutte quelle situazioni soggettivamente disturbanti caratterizzate da una percezione di pericolo in conseguenza ad episodi emotivamente traumatici che i pazienti descrivevano come caratteristici della loro famiglia d'origine, legati a relazioni interpersonali disfunzionali e potenzialmente traumatiche (Farina, Liotti, 2011).

Sempre più quindi si faceva largo nella mia testa l'idea che potesse esistere una dimensione evolutiva del trauma, ciò che alcuni autori (Van DerKolk, 2005; Herman, 1992; Perry, 2006) hanno codificato come **“Disturbo Traumatico dello Sviluppo”**.

Citando Van DerKolk: *“Gli eventi traumatici nei primi anni d'infanzia non vengono persi, ma piuttosto vengono conservati per tutta la vita, come le impronte di un bambino nel cemento fresco. Il tempo non cura le ferite che avvengono in quei primi anni: le nasconde solamente. Le ferite non vengono perse, diventano parte del corpo”* (Van derKolk. 2015).

Il trauma quindi non è solo un evento accaduto una volta nel passato ma si riferisce all'impronta che ha lasciato quell'esperienza sulla mente, sul cervello e sul corpo ed esita in una fondamentale trasformazione del modo in cui cervello e mente organizzano le percezioni e il presente e ha continue conseguenze sul modo in cui l'organismo gestisce il presente.

Avvicinandomi al trauma mi avvicinavo automaticamente anche al concetto di corpo: corpo inteso come principale attore della ricostruzione e rielaborazione che si mette

in scena in psicoterapia; corpo inteso come canale attraverso cui il trauma “parla”; corpo come luogo fisico e simbolico allo stesso tempo in cui si gioca la battaglia tra passato e presente dell'esperienza traumatica. In terapia mi rendevo conto sempre più che sebbene riscrivessi con i miei pazienti la loro storia, navigassimo insieme per trovare nuove narrazioni, ciò che rimaneva era un'impronta nel loro corpo, come un richiamo che li faceva tornare al loro porto d'origine, diversi, carichi di nuove scoperte e narrazioni su di sé, ma ancora pronti a riattivarsi su alcune criticità. In terapia vedevo menti al sicuro e corpi in pericolo, corpi che non riuscivano ad apprendere realmente che il pericolo era passato.

La sempre attuale teoria dell'attaccamento (Bowlby, 1986; Giannantonio, 2009) ci aiuta a portare avanti alcune riflessioni che connettono ciò che è stato detto fino ad ora.

L'iniziale sintonizzazione fra madre e bambino è corporea ed avviene attraverso reciproche interazioni sensomotorie. La madre regola l'arousal del bambino e lo aiuta a rimanere in uno stato ottimale, ponendo così le basi per le successive capacità di autoregolazione del bambino. Un attaccamento insicuro o disorganizzato si evidenzia anche nel corpo e nella difficoltà ad utilizzare le capacità di autoregolazione e le capacità di regolazione interattiva dell'*arousal*.

Quante volte il primo campanello d'allarme quando vediamo bambini con attaccamenti insicuri riguarda proprio come il loro corpo si posiziona nel mondo e nelle relazioni? Bambini che non hanno confini, che si “attaccano” dopo il primo incontro come se ti conoscessero da sempre; bambini irrequieti, che non stanno mai fermi; bambini troppo capricciosi con fenomeni di disregolazione emotiva; bambini inibiti, chiusi, diffidenti.

Bambini che crescendo diventeranno adulti in difficoltà nelle interazioni sociali, che faticano a gestire la prossimità delle relazioni, il più potente riattivatore traumatico.

Gli studi di neuroscienze

Proseguendo nel mio viaggio mi sono imbattuta in qualcosa di molto nuovo per me: gli studi di neuroscienze. È questo un capitolo affascinante che mi ha permesso di connettere molte idee nella mia testa e mi ha permesso di comprendere meglio ciò che accade nel cervello di una persona in seguito a un trauma.

Gli studi delle neuroscienze mettono in luce che quando viene sollecitato un flashback di un ricordo traumatico c'è un'area del cervello che si disattiva (l'area di Broca): se quest'area è disattivata è impossibile tradurre in parole pensieri ed emozioni. Come a dire che tutto il trauma è preverbale, che si colloca nel nostro cervello in una zona in cui la parola ha un limitato campo di azione.

Nella pratica clinica questo si traduce nell'impossibilità di pensare di riscrivere le storie dei pazienti solo attraverso la parola, il racconto, le rinarrazioni (Van DerKolk, 2015).

Viceversa, nelle scansioni di neuroimaging del cervello durante il ricordo di eventi traumatici c'era un'area, l'area 19 di Brodmann, che risultava sempre attiva.

Quest'area è una regione della corteccia visiva che registra per prima le immagini che entrano nel cervello. In condizioni normali questa regione si disattiva velocemente perché le immagini si diffondono in altre aree del cervello che danno loro un senso.

Se questo non accade è come se queste prime immagini fossero sempre attive e quindi come se il trauma stesse succedendo realmente nel preciso momento in cui lo ricordiamo o in cui viene riattivato; è come se si fosse non nel "qui e ora" del presente

ma nel "là e allora" dell'evento traumatico. Infine, le scansioni di neuroimaging rivelavano che durante i flashback il cervello delle persone con traumi si accendesse soltanto sul lato destro, ovvero quello legato all'emotività, al corpo, alla musica dell'esperienza. La disattivazione del cervello sinistro stava ad indicare che il soggetto non riusciva ad organizzare l'esperienza in sequenze logiche e a tradurre i sentimenti e le percezioni dissociate in parole. Le funzioni esecutive erano quindi disattivate (Van DerKolk, 2015). Per meglio comprendere questi concetti prendo in prestito la teoria del cervello Trino di Mc Lean (1973), secondo cui il cervello è diviso in tre parti: la neocorteccia, il sistema limbico e il cervello rettiliano.

Il cervello rettiliano è il più antico ed è responsabile della regolazione delle funzioni vitali; è quella parte del cervello che non ha bisogno del pensiero, ma che sa cosa deve fare implicitamente per mantenere la sopravvivenza della persona.

C'è poi il sistema limbico legato alle interazioni tra conspecifici e alle emozioni (Gilbert, 1989; Liotti, 1994).

Infine, c'è la neocorteccia che è specifica delle specie più evolute, in cui hanno sede le più complesse funzioni cognitive ed è responsabile delle competenze mirate a dare ordine e coesione alle informazioni raccolte dai sistemi motivazionali più antichi. È responsabile quindi dello sviluppo della costruzione di significati.

Cervello rettiliano e cervello limbico formano il cervello emotivo che ha il compito, nei momenti di pericolo, di attivare piani di attacco/fuga per fronteggiare immediatamente la situazione lasciando il cervello razionale, la neocorteccia, in sospenso. Successivamente sarà la neocorteccia a dovere intervenire per dare un significato a ciò che è accaduto nel

cervello emotivo, in modo che l'esperienza vissuta e le emozioni conseguenti possano trovare una loro collocazione e un significato attraverso le funzioni esecutive.

Quando non c'è una adeguata comunicazione tra cervello emotivo e neocorteccia si attivano dei cortocircuiti in cui è il cervello emotivo che "fa da padrone" e fa sì che le emozioni rimangano dissociate e non integrate.

Van DerKolk (2015) spiega tutto questo con un esempio: nel sistema limbico esiste il talamo, che possiamo immaginare come un cuoco, che prende i vari ingredienti per la sua ricetta (le informazioni in entrata) e le spedisce verso il basso all'amigdala (Emozioni - via breve) e verso l'alto (Raziocinio - via lunga) ai lobi frontali.

Immaginiamo l'amigdala come un rilevatore di fumo e i lobi frontali come la torre di controllo. Se il sistema si inceppa diventiamo come animali condizionati: alla minima rilevazione di pericolo da parte del rilevatore di fumo entriamo subito nella modalità "attacco-fuga" o "freezing", senza che la torre di controllo possa operare una adeguata attività di supervisione su ciò che sta succedendo (ciò che abbiamo rilevato è un vero pericolo oppure no?).

Ritorniamo al nostro talamo-cuoco: se questo registra dell'odore di fumo e non c'è una adeguata comunicazione tra amigdala e lobi frontali, immediatamente il rilevatore di fumo-amigdala farà partire un allarme di "aiuto, aiuto al fuoco" senza avere il tempo di capire se c'è realmente un incendio o è solo una bistecca lasciata troppo sul fuoco. Affrontare lo stress dipende quindi dall'equilibrio tra il rilevatore di fumo e la torre di controllo, tra l'emisfero destro e quello sinistro, in modo che l'emozione possa diventare parola, che si possa parlare contemporaneamente al corpo e alla mente.

Un caso clinico: Lucia

Man mano che queste idee si facevano strada dentro di me incontro nel mio studio Lucia, una donna di 35 anni che arriva da me per crisi di ansia legate al lavoro.

Lucia è sposata con Angelo e hanno due figli, uno di quattro anni e l'altro di due anni. La sua famiglia di origine è composta da mamma, papà e una sorella più grande. Lucia descrive la mamma come una donna molto dura, poco affettiva, dedicata al lavoro, per cui le performances e il raggiungimento di un ruolo sociale sono molto importanti. Lucia ha quindi imparato che si "è giusti, si va bene" per gli altri se ci si realizza nel lavoro, se si fa la cosa giusta.

Lucia racconta di due genitori spesso in lite e di una mamma dalle reazioni imprevedibili: ricorda che la madre si arrabbiava moltissimo anche per motivi futili e che a volte in seguito a queste litigate usciva di casa e nessuno sapeva dove andava né quando sarebbe rientrata. Il padre viene invece descritto come un uomo mite e tranquillo, incapace di reagire alla moglie; la frase che Lucia ricorda maggiormente associandola alla figura paterna è: "state buone che se no mamma si arrabbia; se non aveste fatto così mamma non si sarebbe arrabbiata".

Emerge il quadro di un contesto familiare in cui le relazioni primarie di attaccamento sembrano caratterizzate da insicurezza, imprevedibilità, ansia. Lucia si sente "rotta, non posso aggiustarmi"; questa idea sembra imm modificabile ("sarà per sempre così") e l'unico modo per tenere a bada l'ansia e le emozioni negative consiste per Lucia nel ricercare la cosa giusta da fare o da dire.

Il lavoro terapeutico con Lucia la aiuta a prendere contatto con la propria storia, a comprendere il proprio posizionamento nella famiglia di origine, i miti familiari che ancora

vengono portati avanti. Gli attacchi di panico cessano e Lucia appare maggiormente in grado di prendere le distanze dalla sua famiglia di origine, ma qualcosa continua ad attivarsi. Lucia ogni volta che si sente fragile, sola, incapace, imperfetta tenda a reagire con aggressività, distanziandosi da questa parte che lei dice di odiare, che la fa sentire ancora “la bambina piccola in balia delle reazioni imprevedibili della mamma”. Il corpo reagisce nel “qui e ora” a una situazione di pericolo legata al “là e allora”; il rilevatore di fumo è inceppato, cervello razionale e cervello emotivo non sono ben integrati.

E' allora che parlo a Lucia del trauma, di come agisce sul cervello e sul corpo e della necessità di integrare la nostra terapia con una terapia del sistema limbico; iniziamo a introdurre l'EMDR nei nostri incontri.

L'EMDR (Eye Movement Desensitization and Reprocessing) si basa sul Modello Adattivo delle Informazioni, secondo cui il Disturbo PostTraumatico da Stress è un disturbo della memoria, per cui i ricordi traumatici sono bloccati e generano patologie e disagio. L'informazione legata a esperienze traumatiche o stressanti non è stata elaborata completamente, le percezioni iniziali saranno quindi immagazzinate essenzialmente come sono state vissute, insieme con pensieri distorti o percezioni sperimentate al momento dell'evento (Shapiro, 1995; Shapiro, 2011). Le risposte biochimiche che si attivano durante un evento traumatico bloccherebbero quindi il sistema innato del cervello deputato all'elaborazione dell'informazione lasciando isolate le informazioni collegate al trauma, intrappolate in una rete neurale con le stesse emozioni, convinzioni e sensazioni fisiche che esistevano al momento dell'evento.

La patologia subentra quindi nel momento in cui il sistema innato di elaborazione delle in-

formazioni che ci spinge verso la guarigione si blocca e l'evento traumatico resta isolato. Il cambiamento terapeutico sarebbe il risultato dall'elaborazione di questi ricordi nell'ambito di reti adattive più ampie (tela di ricordi) (Dworkin, 2010; Fernandez, Maxfield, Shapiro, 2009; Solomon, Shapiro, 2008)

L'EMDR è quindi un innovativo strumento psicoterapeutico scoperto da Francine Shapiro nel 1987 (Shapiro, 2000; Siegel, 2001) che viene usato per accedere ai ricordi di esperienze traumatiche che sono alla base dei disturbi psicologici attuali del paziente sotto forma di elaborazione immagazzinata in modo non funzionale, per elaborare quei ricordi e riportarli a una risoluzione adattiva. Il lavoro con l'EMDR con Lucia ci ha permesso di lavorare su quei nodi traumatici che la bloccavano, per arrivare a potersi dire che non è più in pericolo, non è più “là e allora”. Lucia è riuscita ad integrare i ricordi dei suoi traumi legati all'attaccamento, arrivando a un senso di controllo e di sicurezza. Il processo messo in atto aveva liberato qualcosa nella sua mente/cervello che favoriva l'attivazione di immagini, sentimenti e pensieri nuovi; era come se la sua forza di vita emergesse per darle nuove possibilità e nuove progettualità per il futuro.

Lucia in una seduta EMDR ha rappresentato la sua parte ferrea, rigorosa, come una donna manager, in giacca, fredda, distaccata, una tigre pronta ad attaccare e la sua parte fragile come una donna sciatta, grassa, non curata, sempre seduta sul divano a mangiare, una “nutria grassa e brutta”.

Nelle sedute di EMDR incentrate sulle parti del Sé arriviamo a integrare queste parti. Lucia ora sa che anche quando le sue parti piccole, indifese, fragili emergono lei sa gestirle, è al sicuro, non deve vergognarsi; il suo corpo ora è al sicuro.

Conclusioni

L'EMDR può quindi rappresentare per i terapeuti sistemici una "tecnica d' impatto" attraverso cui raccogliere informazioni utili per sviluppare l'ipotesi sistemica, ma anche una strategia per favorire la mentalizzazione ed i processi di cambiamento all'interno del sistema familiare.

L'EMDR e l'ottica sistemica sembrano intersecarsi quasi perfettamente: la tecnica della stimolazione oculare affronta la rielaborazione dei traumi e ne facilita la desensibilizzazione attraverso la sollecitazione dei ricordi associati. Essi inevitabilmente si indizzeranno verso i contesti relazionali che li hanno provocati e permessi.

La terapia sistemica concentra la propria attenzione sui contesti relazionali generatori dei traumi per analizzare, evidenziare e successivamente rielaborare le dinamiche che li hanno permessi.

L'integrazione tra i due si gioca quindi sull'elaborazione del trauma e sulla diminuzione della sua patogenicità, attraverso la connessione con altri ricordi che permettano di affrontarlo, esprimerlo, contestualizzarlo e storicizzarlo. La costruzione dell'ipotesi sistemica serve come materiale mnemonico che potrà poi venire elaborato più facilmente con l'EMDR.

L'EMDR può dare all'ottica sistemica una via di accesso più veloce al trauma, dove altre tecniche basate sulla narrazione sembrano non arrivare e diventare uno strumento potentemente efficace nell'installazione delle risorse che rendono disponibili le persone a una conversazione più fluida.

L'ottica sistemica a sua volta può dare al protocollo dell'EMDR una maggiore conoscenza dei giochi relazionali che favoriscono i traumi e una loro più precisa individuazione nei traumi di attaccamento alla luce delle teorie sul dop-

pio legame, sulla triangolazione, sui posizionamenti, sui ruoli e sui miti familiari.

Il punto di incontro di questa integrazione virtuosa tra ottica sistemica e EMDR consiste nel riuscire ad avere sempre in mente la persona come elemento cruciale del processo terapeutico. L'interesse principale non è quindi rivolto alla soluzione del problema o alla elaborazione adattiva del trauma ma al cambiamento delle premesse epistemologiche (Bateson, 1972), della visione del mondo del paziente. La tecnica base del lavoro terapeutico consiste quindi nell'esplorazione, nella danza che si genera nella relazione tra paziente e terapeuta in cui non si possono prevedere i cambiamenti che avvengono all'interno del loro dialogo in costruzione (L. Boscolo, P. Bertrando, 1996).

In questa cornice l'EMDR si pone come un acceleratore e una possibilità in più per il terapeuta di accedere al corpo e a ciò che è rimasto congelato in un passato che si ripresenta costantemente.

EMDR e terapia sistemica sembrano quindi incrociare le loro strade su di un punto comune: elaborare il trauma e diminuirne la patogenicità attraverso la connessione con altri ricordi. Questa trama di ricordi avrà una maggiore chiarezza se inserita all'interno di una cornice terapeutica sistemica nella quale si è già individuata un'ipotesi plausibile per il paziente e si lavora sui nodi traumatici connessi.

Dall'incontro con queste idee e dall'incontro con i traumi dei miei pazienti in terapia mi è apparso sempre più chiaro che sia necessario e doveroso occuparsi delle tracce del trauma nel corpo, nella mente e nell'anima per aiutare chi si ha di fronte a ristabilire la padronanza di se stesso, ovvero per identificare dei modi per sentirsi tranquillo, per imparare a mantenere la calma rispet-

to a immagini, suoni, pensieri che ricordano il passato, per trovare la via per essere presenti nel qui e ora, senza segreti con se stessi rispetto al passato.

L'incontro con Lucia mi ha permesso di capire come effettuare una terapia del sistema limbico, in cui è fondamentale farsi amico il cervello emotivo. Infatti, gli ormoni dello stress che bloccano la rielaborazione sono gli stessi che devono diventare il motore del cambiamento; solo facendosi amici si può realmente arrivare a un cambiamento.

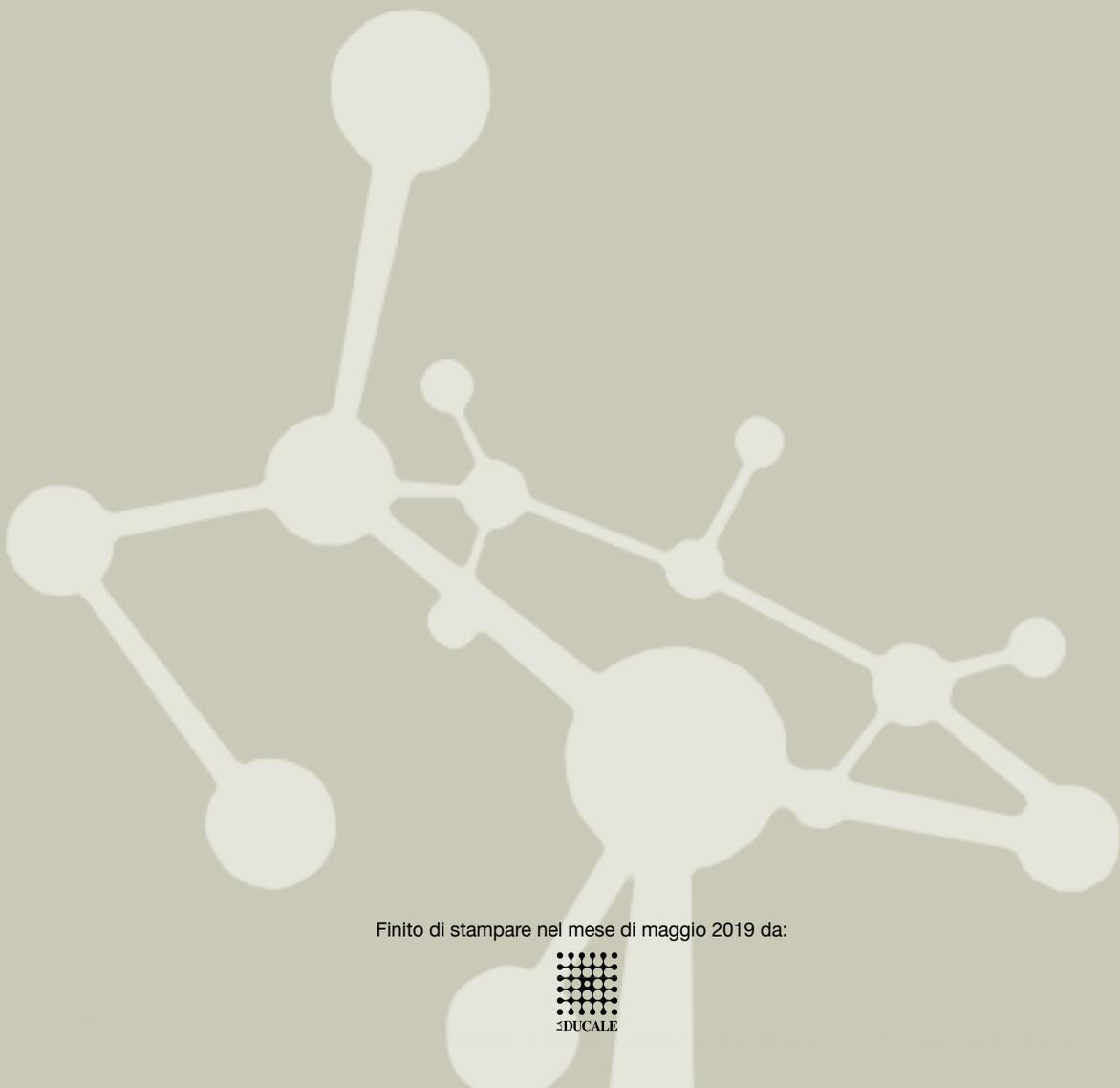
Solo se c'è una buona connessione tra cervello cosciente e sistema del sé corporeo si può fare un buon racconto della propria storia.

Bibliografia

- Bateson, G. (1972). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Boscolo L., Bertrando P. (1996). *Terapia sistemica Individuale*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Bowlby, J. (1986). Interview. in Munnichs, J.eMiesen B., Van LoghumSlateurs, Deventer, a cura di, *Attachment, life span and old age*. cit. in Blandino, G. (2009). *Psicologia come funzione della mente. Paradigmi psicodinamici per le professioni di aiuto*. Torino: Utet.
- Dworkin, M. (2010). *La relazione terapeutica nel trattamento EMDR*, edizione italiana a cura di Barbara Gallo e Maria Silvana Patti. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Farina, B., Liotti, G. (2011). Dimensione dissociativa e trauma dello sviluppo. *Cognitivismo clinico*, Vol. 8, No. 1, 3-1.
- Fernandez, I., Maxfield, L., Shapiro, F. (2009). Eye movement desensitization and reprocessing (EMDR). In: Giannantonio, M. (2009). *Psicotraumatologia. Fondamenti e strumenti operativi*. Milano: Centro Scientifico Editore.
- Giannantonio, M. (2009). *Psicotraumatologia. Fondamenti e strumenti operativi*. Milano: Centro Scientifico Editore.
- Herman, J. L. (1992). Complex PTSD: syndrome in survivors of prolonged and repeated trauma. *Journal of Traumatic Stress*, 5 (3), 377-391.
- Mac Lean, P. (1973). *Triune Conception of the Brain and Behaviour*. University of Toronto Press.
- Shapiro, F. (1995). *Eye movement desensitization and reprocessing. Basic principles, protocols, and procedures*. New York: Guilford Press.
- Shapiro, F. (2000). EMDR. *Desensibilizzazione e rielaborazione attraverso movimenti oculari*. Milano: McGraw-Hill.
- Shapiro F. (2011). L'EMDR e la concettualizzazione del caso secondo la prospettiva dell'Adaptive Information Processing. In: Shapiro, F., Kaslow, F. W., Maxfield, L., a cura di, *Manuale di EMDR e terapia familiare*. Milano: Ferrari Sinibaldi.
- Siegel, D. J. (2001). *La mente relazionale. Neurobiologia dell'esperienza interpersonale*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Solomon, R. M., Shapiro, F. (2008). EMDR and the adaptive information processing model: potential mechanisms of change. *Journal of EMDR Practice and Research*, Vol.2, 315-325.
- Van Der Kolk, B. (2005). Developmental trauma disorder: toward a rational diagnosis for children with complex trauma histories. *Psychiatric Annals*, 35 (5), 401-408. cit. in Farina,
- Solomon, B., Liotti, G. (2011), *Sviluppi traumatici. Eziopatogenesi, clinica e terapia della dimensione dissociativa*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Van Der Kolk, B. (2015). *Il corpo accusa il colpo. Mente, corpo e cervello nell'elaborazione delle memorie traumatiche*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Note





Finito di stampare nel mese di maggio 2019 da:



