

1. Presentazione della struttura

1.1 Denominazione dell'ente che eroga il corso

Centro Panta Rei Sardegna Cooperativa Sociale

Indirizzo: Via Caprera, 1 09123 Cagliari

Tel/Fax: +39 070 651199 - Cell: +39 340 9199818

P. IVA 03052950924

e-mail: segreteria@pantareisardegna.it

PEC: segreteria@pec.pantareisardegna.it

web: www.pantareisardegna.it

1.2 Rappresentante legale

Simone Ferrari

1.3 Responsabile didattico

Marta Chessa

1.4 Responsabile della segreteria (primo contatto con gli allievi)

Federica Artizzu

1.5 Corpo docente

1.5.1 Marta Chessa

Responsabile del Centro Panta Rei Sardegna, Laureata in filosofia, counsellor professionale, esperta in tecniche e metodologie di progettazione e di inclusione sociale, svolge attività di counselling, altravisione e progettazione per associazioni ed Enti Locali.

1.5.2 Isabella Gandini

Psicologa psicoterapeuta a orientamento sistemico, svolge attività di psicoterapia per l'individui, la coppia e la famiglia, supervisione a gruppi di lavoro clinici, sociali e aziendali, formatrice al counselling Sicis Responsabile didattico per la sede di Milano.

Inserire un sintetico curriculum del docente (2-3 righe: titoli di studio, titoli formativi, altre info **solo se di rilievo**) e ricordarsi di inviare in allegato un curriculum integrale in formato PDF.

1.5.3 Enrico Cazzaniga

Psicologo psicoterapeuta a orientamento sistemico, supervisore e conduttore di gruppi Ama, docente scuole di psicoterapia, formatore Sicis.

Inserire un sintetico curriculum del docente (2-3 righe: titoli di studio, titoli formativi, altre info **solo se di rilievo**) e ricordarsi di inviare in allegato un curriculum integrale in formato PDF.

1.5.4 Ivano Orofino

Pedagogista e counselor professionale si occupa di minori, insegnanti, genitori, operatori sociali. È ideatore del Modello Evolutivo dei Bisogni (B.E.M.).

Inserire un sintetico curriculum del docente (2-3 righe: titoli di studio, titoli formativi, altre info **solo se di rilievo**) e ricordarsi di inviare in allegato un curriculum integrale in formato PDF.

1.5.5 Simona Muratori

Psicologa della Salute, Psicoterapeuta esperta nel Gioco Della Sabbia in chiave Interculturale.

Inserire un sintetico curriculum del docente (2-3 righe: titoli di studio, titoli formativi, altre info **solo se di rilievo**) e ricordarsi di inviare in allegato un curriculum integrale in formato PDF.

1.6 Presentazione

Il Centro Panta Rei Sardegna Cooperativa Sociale nasce dalla fusione dell'esperienza maturata nel territorio sardo dal Centro Panta Rei srl (di Antonio Caruso) e dal Centro Panta Rei Sardegna sas (di Marta Chessa), con il Master in Counselling e i primi progetti rivolti alle famiglie e ai minori. Negli anni è cresciuto maturando significative esperienze nella progettazione e gestione di servizi innovativi in ambito sociale. Si è inoltre attestato nel panorama sardo della formazione al counselling proponendo dal 2003 il Master triennale in counselling.

Ogni attività del Centro Panta Rei Sardegna si avvale del counselling sistemico, inteso come servizio di affiancamento, consulenza e facilitazione nelle relazioni umane, familiari, professionali, organizzative, sociali e territoriali. In particolare il Centro Panta Rei Sardegna agisce nella valorizzazione dei sistemi umani in tutti i contesti sociali e nelle realtà organizzative pubbliche e private, allo scopo di favorire e mobilitare le risorse dell'individuo in situazioni di difficoltà, prevenire il disagio, promuovere le relazioni, favorire i processi di inclusione sociale, migliorare il clima aziendale, accompagnare e orientare i gruppi e le persone nei processi di cambiamento, promuovendo reti tra operatori.

1.7 Orientamento teorico

LA NASCITA DELLA CIBERNETICA

La cibernetica nasce e si sviluppa tra il 1946 e il 1953 quando la Macy Foundation riunisce alcuni importanti esponenti di vari campi scientifici come neurofisiologi (Warren McCulloch), antropologi (Gregory Bateson, Margaret Mead), psicologi (Kurt Lewin, Paul Lazarsfeld) ingegneri delle comunicazioni (Julian Bigelow) e matematici (Norbert Wiener, John Von Neuman).

L'incontro tra tali pensatori ha inizio sotto il titolo "Feedback Mechanisms and Circular Causals Systems in Biological and Social Systems" ed ha come obiettivo lo studio delle analogie tra matematica, biologia e scienze sociali alla luce delle nuove teorie sui processi artificiali. Uno dei fondamenti della cibernetica è, infatti, quello secondo il quale qualsiasi meccanismo di controllo è applicabile sia ai sistemi artificiali che agli organismi viventi.

La cibernetica si sostanzia quindi come una teoria di portata interdisciplinare che mutua da altri settori scientifici alcuni concetti e li utilizza in settori diversi, tipico di tale contaminazione è il concetto di omeostasi, che costituisce un meccanismo interno di autoregolazione degli organismi viventi, che la cibernetica ha esteso ai sistemi artificiali consentendo di progettare e realizzare macchine capaci di autoregolarsi mediante omeostasi.

Il modello cibernetico, inoltre, introduce l'interesse per il processo e per la circolarità, riferendosi ai processi attraverso i quali i sistemi si organizzano per mantenere l'equilibrio, per apprendere, evolversi e riprodursi (Piroli 2006).

Esempio tipico di tali processi è il termostato che è un meccanismo mediante il quale il sistema, attraverso un meccanismo di retroazione, ha la capacità di registrare la temperatura dell'ambiente e modificare il proprio comportamento, accendendosi o spegnendosi, allo scopo di mantenere stabile la temperatura dell'ambiente; in altre parole il sistema è dotato di un meccanismo di informazione e retroazione che preserva l'omeostasi del sistema.

Il funzionamento del sistema, dunque, si basa sull'informazione derivante dalla retroazione: nel momento in cui l'informazione viene utilizzata per ridurre la deviazione in uscita rispetto a un valore di riferimento si parla di retroazione negativa; in questo modo i sistemi mantengono il proprio equilibrio interno (omeostasi). In caso di retroazione positiva, invece, la correzione tende ad aumentare la deviazione in uscita ed in questo modo il sistema tende a modificare il proprio equilibrio (morfogenesi).

La prima cibernetica si occupò dei meccanismi di retroazione negativi, la seconda cibernetica, invece, dei meccanismi di retroazione positivi.

In psicologia il concetto di sistema, inteso come insieme degli oggetti e delle relazioni che regolano gli oggetti stessi ed i loro attributi, diviene, con la prima e la seconda cibernetica, il concetto principale su cui si basano gli interventi terapeutici rivolti alla famiglia.

In particolare la teoria dei sistemi trasferisce l'attenzione dal mondo intrapsichico a quello relazionale incentrando l'analisi sul comportamento individuale considerato in stretta connessione con le interazioni di cui è parte ponendo, quindi, il focus sui patterns relazionali.

Su tali basi, negli anni cinquanta, nasce la terapia della famiglia che ha i propri fondamenti teorici nella cibernetica di primo ordine secondo cui il terapeuta (osservatore) può osservare da una posizione esterna l'individuo e la famiglia (sistema osservato), in qualche misura rigidi e inadeguati, intervenendo con azioni mirate a rompere l'omeostasi ed a produrre i cambiamenti necessari per rendere più funzionale il sistema nella sua organizzazione o struttura (Piroli 2006).

Tra gli autori che in misura pregnante hanno fatto propri i concetti cibernetici vi è Gregory Bateson che nel 1952 fondò la scuola di Palo Alto, un gruppo di ricerca eclettico formato inizialmente da John Weakland, ingegnere chimico, Jay Haley, scrittore e William Fry, unico medico. La scuola di Palo Alto divenne, anche successivamente all'allontanamento di Gregory Bateson, un'importante realtà nello studio della comunicazione e, in seguito, della terapia della famiglia, soprattutto nello studio delle famiglie con membro schizofrenico.

Il gruppo di Palo Alto, partendo dal concetto di sistema teorizzato dalla teoria generale dei sistemi e dalla teoria cibernetica, pose l'attenzione sul sistema familiare come totalità anziché come semplice agglomerato di individui, dove qualunque cambiamento in una parte del sistema produce un cambiamento in tutte le parti ed in tutto il sistema.

In tale senso gli individui e i gruppi sociali erano visti, in ordine di complessità crescente, in relazione reciproca come sottosistemi aperti e gerarchicamente ordinati all'interno di svariati sistemi contestuali differenti.

L'ambiente è un sistema contestuale nel quale sono inseriti vari sottosistemi ed è costituito dall'insieme degli oggetti che influenzano il sistema e ne possono, a loro volta, essere influenzati. La comunità nella quale è inserita la famiglia costituisce un contesto che ne influenza la strutturazione dei valori nonché l'adozione di atteggiamenti e

comportamenti ma a sua volta ne è influenzata attraverso la partecipazione alla vita politica e culturale ed in generale alla vita della comunità.

Inoltre, applicando i concetti di retroazione e omeostasi si forma l'idea di famiglia come sistema cibernetico, sistema cioè che si regola attraverso la retroazione. Il gruppo di Palo Alto considerò soprattutto la retroazione negativa che consente al sistema di ritornare allo stato di equilibrio iniziale ogni volta che è attraversato da un'informazione che potrebbe sbilanciarlo, preservando in tal modo l'omeostasi.

Il funzionamento basato sulla retroazione introduce il concetto di causalità circolare in virtù del quale il cambiamento di un soggetto A provoca un cambiamento nel soggetto B che provoca un'ulteriore cambiamento nel soggetto A che provoca a sua volta un cambiamento nel soggetto B, in un moto circolare, cosicché non ha più senso parlare di causalità lineare in base alla quale un cambiamento di A provoca un cambiamento unilaterale di B.

Nel funzionamento dei sistemi si riscontrano delle ridondanze che rappresentano degli schemi comportamentali ripetitivi tipici della relazione e che ne costituiscono delle regole implicite. Un esempio può essere quello di una coppia nella quale, allo scatenarsi di un diverbio il marito si altera e cerca lo scontro verbale mentre la moglie non risponde e rifiuta lo scontro facendo aumentare la rabbia del marito che, quindi, determina il più netto ritiro della moglie.

La spiegazione dei fenomeni non può prescindere dall'analisi del contesto nel quale esso ha luogo ed in questo senso, secondo Piroli, si giunge alla sostanziale relatività dei concetti di normalità e patologia in quanto se un comportamento assume senso solo se inserito nel suo contesto, i termini sano e malato, in quanto riferiti a individui, non hanno più significato. Piroli fornisce l'esempio di un giovane che, seduto su una panca, fissa nel vuoto e mormora tra sé. Il comportamento può evidentemente assumere connotazioni diverse se inserito nel contesto di un ospedale psichiatrico, di una chiesa o di una università infatti nel primo caso può essere condotto nell'ambito psicopatologico, nel secondo può assumere il significato di preghiera e nel terzo di un ripasso della materia d'esame.

CIBERNETICA DI SECONDO ORDINE E COSTRUTTIVISMO

L'evoluzione della cibernetica porta ad un mutamento del piano di osservazione dei sistemi e dell'osservatore nell'interazione col sistema.

Se nella prima cibernetica l'osservatore manteneva una posizione esterna osservando e rilevando le modalità organizzative del sistema osservato, che, in campo terapeutico, comportava la ricerca di disfunzioni e patologie del sistema e l'intervento volto a modificarne l'organizzazione patologica, con la seconda cibernetica lo sguardo si amplia includendo nell'osservazione lo stesso osservatore che, connesso ricorsivamente al sistema osservato, con i suoi pregiudizi e teorie formula le sue descrizioni e spiegazioni giungendo così alla costruzione della realtà osservata. Il concetto di conoscenza oggettiva così scompare facendo posto alla conoscenza costruita attraverso l'autoriflessività (Boscolo e Bertrando 1996).

In altre parole l'osservatore, nel descrivere il funzionamento del sistema, non può spogliarsi delle proprie premesse ed esimersi dall'includere sé stesso nella descrizione del sistema, che diviene, quindi, un sistema osservante.

Da questa rivoluzione epistemologica deriva l'abbandono di qualunque pretesa di oggettività nell'assunto che l'osservatore non può spogliarsi della propria visione del mondo e delle proprie conoscenze nella comprensione del sistema, comprensione che, per tale ragione, non potrà che essere soggettiva.

Secondo Maturana e Varela l'uomo è da considerarsi un sistema autopoietico (in Boscolo e Bertrando 1996) nel quale le premesse vengono strutturate in sintonia con le percezioni acquisite attraverso l'apparato sensomotorio in

modo tale da non consentire la distinzione tra percezioni ed illusioni cosicché ogni comprensione è improntata alla soggettività.

L'osservatore non ha alcuna base oggettiva per sostenere l'esistenza di oggetti o relazioni indipendentemente dalle sue stesse azioni, in altre parole non esistono realtà oggettive esterne che guidino la scelta tra una descrizione o un'altra, perciò non si può che basarsi sulle molteplici verità che emergono nel linguaggio attraverso il consenso (Boscolo e Bertrando 1996).

La conoscenza si forma attraverso la mediazione del modello culturale e dal sistema di interazioni di cui il soggetto è parte e, quindi, dal linguaggio e dal sistema di codificazione proprio di ciascun soggetto. Ogni descrizione è pertanto un'interpretazione, la conoscenza del mondo è pertanto la costruzione del mondo a partire dalla propria esperienza.

Secondo questa visione, pertanto, la conoscenza è un fenomeno autoreferenziale in cui le proprie premesse guidano la selezione delle informazioni ed i conseguenti comportamenti, che influenzano l'ambiente le cui retroazioni vengono a loro volta filtrate attraverso le premesse in uno scambio ricorsivo costante.

IL SOCIOCOSTRUZIONISMO

Il passaggio dal costruttivismo al socio costruzionismo comporta, nello studio del comportamento umano, lo spostamento dell'attenzione dal modo biologico per incentrarlo sulle scienze sociali e linguistiche sulla base dell'assunto che ogni comunità genera descrizioni condivise che costruiscono i significati passati e presenti oltre a generare i futuri possibili per i membri della comunità (Piroli 2006).

In altre parole il costruzionismo sociale pone l'accento sulla prospettiva della genesi sociale della conoscenza, già presente ma non sufficientemente approfondita nel costruttivismo.

Boscolo e Bertrando (1996) spiegano differenze e analogie fra costruttivismo e sociocostruzionismo citando Lynn Hoffman la quale riconosce un terreno comune tra le due posizioni teoriche nell'opinione condivisa che non esista una realtà oggettiva che può essere conosciuta con certezza obbiettiva. "Le convinzioni rappresentate dal costruzionismo, però, tendono a promuovere l'immagine del sistema nervoso come macchina chiusa. Secondo questa visuale, precetti e costrutti prendono forma nel momento in cui l'organismo piomba nel proprio ambiente. In contrasto, i teorici del costruzionismo sociale vedono idee, concetti e ricordi come emergenti dall'interscambio sociale e mediati attraverso il linguaggio. Tutte le conoscenze, sostengono i costruzionisti sociali, evolvono nello spazio tra le persone, nel dominio del "mondo comune" o della "danza comune". Solo attraverso la continua conversazione con gli intimi l'individuo sviluppa un senso d'identità o una voce interna" (Boscolo e Bertrando 1996).

In altre parole, mentre il costruttivismo pone l'attenzione sull'osservatore e sui suoi costrutti mentali, il costruzionismo pone l'accento sulle relazioni viste non più come espressione di pattern comportamentali – secondo la visione delle prime teorie cibernetiche – ma come sistemi di linguaggio e di significato.

In questa prospettiva persino le emozioni vengono lette come costrutti sociali e non come stati interni, come parte del processo comunicativo tra soggetti.

Trasferendo questi concetti nel campo della terapia psicologica si può affermare che "l'individuo o la famiglia (sistema osservato) e il terapeuta (osservatore) costruiscono, attraverso la loro interazione, un sistema osservante all'interno del quale è possibile co-creare nuovi significati attraverso il linguaggio ed esclusivamente in base alle premesse dei partecipanti alla relazione" (Piroli 2006).

LA PRAGMATICA DELLA COMUNICAZIONE

IL MODELLO DEL MRI DI PALO ALTO

La teoria della comunicazione fu elaborata in esito agli studi condotti dal Mental Research Institute (MRI) di Palo Alto a partire dal contributo fornito da Gregory Bateson. L'impianto teorico trova sintesi nel famoso testo di Watzlawick, Beavin e Jackson: "Pragmatica della comunicazione umana" nel quale si analizzano gli effetti pragmatici degli atti comunicativi posti in essere dai soggetti comunicanti traendo dall'analisi un insieme di regole di base che possono essere osservate nei processi comunicativi.

A partire dall'assunto che la comunicazione interpersonale non è un sistema lineare dove esiste un emittente, l'atto comunicativo ed un ricevente che lo assume e interpreta ma un sistema circolare in cui l'emittente diventa a sua volta ricevente e viceversa in un divenire incessante dove qualunque comportamento, anche un silenzio, diventa comunicazione, gli autori teorizzano cinque assiomi della comunicazione umana, ossia cinque regole della comunicazione che si riscontrano in generale nella vita di relazione degli esser umani.

Primo assioma: è impossibile non comunicare. È questo l'assioma principale, ogni nostra parola, gesto azione, persino la posizione del corpo, costituiscono un comportamento e ogni comportamento posto in essere in presenza di qualcuno costituisce un messaggio. A tale messaggio farà seguito un comportamento – e quindi un messaggio – di risposta in un processo ricorsivo costante.

Ad ogni proposta comunicativa vi sono quattro categorie di risposta possibili: accettazione, rifiuto, utilizzo di un sintomo, squalifica.

Nel primo caso il ricevente accetta la proposta e la comunicazione ha luogo, mentre nel secondo il ricevente rifiuta e la comunicazione non ha luogo. In entrambi i casi la risposta è chiara e netta e determina la prosecuzione della relazione o la sua interruzione. Negli altri due casi regna l'ambiguità, la proposta di relazione non viene né accettata né rifiutata chiaramente con una modalità potenzialmente patogena. Nel caso dell'utilizzo di un sintomo (mal di testa, ansia ecc.) il rifiuto della proposta viene ascritto a cause non dipendenti dalla volontà del ricevente il quale corre il rischio di convincersi di essere effettivamente dipendente da quel sintomo, mentre nel caso di squalifica il soggetto ricevente la proposta oppone un rifiuto non esplicito con modalità che tendono a squalificare la relazione come ad esempio usando il sarcasmo oppure proverbi o frasi fatte, cambiando discorso ecc.

Secondo assioma: ogni comunicazione ha un aspetto di contenuto e uno di relazione in modo che il secondo classifica il primo ed è quindi metacomunicazione. Ogni messaggio inviato da un emittente contiene un contenuto vero e proprio: per esempio "spegni quella luce" contiene un'informazione (spegnere la luce) ed un comando, cioè un metamessaggio che definisce la relazione, nel nostro caso rappresentato dal tono del messaggio che può, per esempio, essere imperioso e definire il rapporto come di dominio e subordinazione oppure avere il tono di una richiesta di cortesia e definire il rapporto come amicale.

In questo sistema il secondo definisce il primo cioè il comando, il metamessaggio, definendo la relazione, fornisce la chiave di decodifica dell'informazione. Naturalmente il comando definisce la relazione secondo il punto di vista dell'emittente che può non coincidere con il punto di vista del ricevente il quale può rispondere alla proposta relazionale con una delle modalità viste in precedenza e quindi confermando o rifiutando la definizione di sé fornita dall'emittente, ovvero utilizzare le modalità più ambigue dell'utilizzo del sintomo o di disconferma.

Terzo assioma: tutti gli scambi di comunicazione sono simmetrici o complementari a seconda che siano basati sull'uguaglianza o sulla differenza. Cruciale, nella definizione di questo assioma, è la distribuzione del potere tra i partecipanti alla relazione e nell'interazione. Se tra i partecipanti uno è dominante (one-up) e l'altro è subordinato (one-down), i due soggetti si trovano un rapporto complementare dove chi si trova in posizione up trova il suo complemento in chi si trova in posizione down, tipico esempio è il rapporto tra medico (up) e paziente (down) oppure tra docente (up) e allievo (down). Quando, invece, il potere è equiripartito tra i partecipanti alla relazione e ciascuno intende assumere la posizione up si ha un'interazione simmetrica e si instaura un rapporto competitivo,

tipico esempio è la relazione tra compagni di scuola tra i quali spesso il rapporto è competitivo. Perché una relazione sia equilibrata e duratura è necessario che sia sufficientemente flessibile tale da consentire l'alternarsi delle due posizioni in modo da tenere conto dei cambiamenti della persona e del contesto giacché l'irrigidimento della relazione in modalità complementari o simmetriche nuoce alla relazione stessa. Un esempio di questa necessaria flessibilità lo si riscontra nel rapporto tra genitori e figli che passano dall'infanzia all'adolescenza e poi all'età adulta. Durante l'infanzia il genitore si trova a gestire i bisogni del bambino da una posizione up e la relazione è complementare; quando il figlio passa all'adolescenza progressivamente assume in proprio la gestione dei propri bisogni e tende all'autonomia rivendicando una relazione simmetrica. In questo divenire una posizione rigidamente complementare ostacolerebbe l'evoluzione e l'assunzione di autonomia da parte del figlio, mentre una posizione rigidamente simmetrica potrebbe portare alla cosiddetta escalation simmetrica con un conflitto insanabile in cui nessuno dei partecipanti alla relazione intende arrendersi all'altro o abbandonare il campo.

Quarto assioma: La natura di una relazione dipende dalla punteggiatura della sequenza di relazione tra i comunicanti. Nelle sequenze comunicative ciascun partecipante interviene in un modo che riflette la propria interpretazione soggettiva dei messaggi influenzando e dirigendo la comunicazione in modo analogo a quanto la punteggiatura determina lo scorrere di un testo scritto.

In presenza di un atto comunicativo, nell'interazione umana, la tendenza è ad individuare una causa ed un effetto in modo tale da determinare ciò che è vero e ciò che è falso e produrre in risposta un comportamento adeguato, e perciò giusto, o un comportamento inadeguato, e perciò sbagliato.

Watzlawick, Beavin e Jackson (1968) forniscono l'esempio di una coppia che litiga. Il marito si chiude passivamente in sé stesso per difendersi dalla moglie che brontola e lo critica; la moglie, a sua volta, critica il marito e brontola perché lui si chiude in sé stesso e rifiuta il dialogo. Entrambi sono prigionieri della propria visione della realtà ed oscillano tra la chiusura di lui e l'aggressione di lei in uno scambio che può ripetersi all'infinito se non cambia la punteggiatura. L'impasse può essere superata solo passando da una visione di causalità lineare ad una visione di causalità circolare dove il soggetto A provoca un cambiamento nel soggetto B che a sua volta provoca un cambiamento nel soggetto A che si riverbera in B e così via. In altre parole solo la presa di coscienza della propria e dell'altrui punteggiatura può fornire un aumento del livello di informazione che consente di accedere alla metacomunicazione.

Quinto assioma: gli esseri umani comunicano sia con il modulo numerico (verbale) che con il modulo analogico (non verbale). Il linguaggio numerico o verbale si basa su regole definite, su una sintassi logica e convenzionale utile per fornire informazioni ma nessuna capacità di definire la semantica della relazione, mentre il linguaggio analogico o non verbale contiene in sé la semantica della relazione ma è privo della sintassi per definirla.

Il linguaggio numerico ha la capacità di fornire informazioni complesse anche astratte ed è utile per trasmettere conoscenze e fornire informazioni, in altre parole il contenuto del messaggio. Il linguaggio analogico, invece, non è in grado di esprimere significati complessi e contiene un forte grado di ambiguità (un sorriso può esprimere allegria ma anche sarcasmo e disprezzo) ma, essendo espressione delle emozioni, ha a che fare con la relazione tra i comunicanti al di là del contenuto della comunicazione. In questo senso il linguaggio analogico è espressione di comando o di metacomunicazione.

LA SEMANTICA DELLA COMUNICAZIONE. IL MODELLO CMM

Alla fine degli anni settanta lo studio sulle regole che governano il processo di comunicazione umano si è arricchito del contributo di V. Cronen e B. W. Pierce che elaborarono il modello della Gestione Coordinata dei Significati (Coordinated Management of Meaning – CMM) integrando ed arricchendo l'impianto teorico del gruppo di Palo Alto.

In particolare il modello CMM supera la posizione secondo la quale gli scopi, le motivazioni, l'intenzionalità sottese agli scambi comunicativi sono inconoscibili (secondo il modello della mente come scatola nera) ed afferma il ruolo attivo dei partecipanti alla comunicazione nella costruzione dei significati che emergono e prendono forma nelle interazioni sociali e ne costituiscono sia le premesse che i risultati.

Gli individui costruiscono una rete di spiegazioni dei propri e altrui comportamenti sulla base delle proprie esperienze giungendo ad una rappresentazione del mondo che li orienta nella costruzione delle relazioni con gli altri individui e con il mondo circostante. In tal modo si crea "un circuito ricorsivo in base al quale le convinzioni sul mondo determinano le risposte che l'uomo fornisce agli stimoli che dal mondo provengono e gli stimoli determinano le convinzioni sul mondo stesso" (Piroli 2006).

Cronen e Pierce individuano nella comunicazione il processo sociale primario attraverso il quale due o più individui coordinano i significati attribuiti alle sequenze interattive di comportamento ed in questo processo è individuabile una struttura. In particolare vengono individuati sei livelli di significato organizzati mediante metaregole della comunicazione che ne determinano i contesti. In pratica non esistono significati oggettivi determinati a priori, bensì i comunicanti co-costruiscono, co-modificano e co-mantengono la realtà sociale attraverso la comunicazione.

In uno scambio comunicativo il significato dell'informazione viene attribuito dal ricevente il quale costruisce la sua risposta in base al significato attribuito e viceversa, in uno scambio ciclico di interpretazioni e risposte che può dare luogo ad una comunicazione efficace ovvero ad una comunicazione viziata a seconda delle modalità di attribuzione dei significati attuate.

Secondo il modello CMM la comunicazione avviene in base a due regole fondamentali che vengono definite: principi regolativi (d'azione) che rappresentano la codifica dei comportamenti che devono essere messi in atto in situazioni specifiche (ad esempio se si viene aggrediti fisicamente è obbligatorio difendersi); regole costitutive (di significato) che rappresentano le modalità di attribuzione dei significati ai comportamenti, alle azioni, agli eventi ecc. ed operano secondo una gerarchia.

Cronen e Pierce superano la teoria della scuola di Palo Alto che individuava due soli livelli di attribuzione dei significati nel contenuto dell'informazione e nel comando che definisce la relazione e teorizzano l'esistenza di sei livelli di significato ed in particolare;

1. il contenuto della comunicazione (informazione);
2. l'atto linguistico (domanda, invito, affermazione ecc.)
3. l'episodio (sequenza interattiva);
4. la relazione interpersonale;
5. la biografia interna (l'immagine interiore che ciascuno ha di sé, dell'altro e delle relazioni che lo coinvolgono);
6. il modello culturale nel cui ambito si svolge la comunicazione.

Il legame tra i livelli di significato non è più lineare come nella scuola di Palo Alto in cui il livello di comando influenzava il livello di messaggio, ma diviene circolare e riflessiva, ossia ciascun livello della gerarchia influenza il livello sottostante che a sua volta retroagisce ed influenza il superiore livello contestuale.

Se in un dato momento un livello di significato è più forte del livello sottostante della gerarchia si dice che tale livello esercita una "forza contestuale" con il livello superiore che determina il significato del livello inferiore e se la relazione tra i livelli rimane stabile si dice che il livello inferiore esercita una "forza implicativa" sul livello superiore.

Se poi la forza implicativa del livello inferiore aumenta di significatività può accadere che il rapporto si ribalti e la forza implicativa diventi contestuale modificando radicalmente il sistema di attribuzione dei significati e, conseguentemente, i comportamenti comunicativi.

Un esempio fornito da Karl Tomm, che in un suo saggio del 1991 "Le domande riflessive come mezzi per condurre all'auto guarigione" spiega la teoria di Cronen e Pierce, può spiegare la relazione tra forza implicativa e forza contestuale e le sue possibili evoluzioni. Supponiamo un incontro tra due persone che considerano la loro relazione come amichevole, entrambi sarebbero, quindi, disposti ad interpretare le azioni dell'altro come amichevoli e la relazione amichevole costituirebbe il contesto dello scambio comunicativo. Supponiamo poi che si trovassero in disaccordo su qualcosa e che iniziassero a litigare. Se la relazione amichevole continuasse a costituire la forza contestuale le azioni dell'altro sarebbero lette, ad esempio, come un'occasione di confronto, ma se il dissidio si approfondisse, magari perché relativo ad un livello più alto della gerarchia come una questione etnica, ecco che la forza contestuale verrebbe esercitata dal modello culturale capace di ridefinire la relazione da amichevole ad inimicizia.

Cronen Johnson e Lannamann (1982) affrontano il tema del circuito riflessivo tra livelli di significato individuandone gli aspetti fisiologici dell'ordinaria costruzione di significati, che definiscono circuiti riflessivi armonici, che gli aspetti patologici che definiscono circuiti riflessivi bizzarri.

Si ha un circuito riflessivo armonico quando con la ridefinizione dei contesti i significati rimangono sostanzialmente uguali, in questo caso la relazione tra i livelli di significato è transitiva, ossia si può scegliere sia l'uno che l'altro livello come contesto senza che ciò cambi il significato di uno di essi. I due soggetti dell'esempio che precede leggono il disaccordo come un'occasione di confronto nell'ambito di una relazione amichevole, in tal caso i significati non cambiano se la relazione amichevole viene ricontestualizzata da un episodio di lite.

Se, invece, la relazione tra i livelli di significato è intransitiva, ossia i livelli di significato non possono scambiarsi le posizioni gerarchiche senza modificare il significato di uno di essi, siamo davanti a un circuito riflessivo bizzarro. Tornando all'esempio, se il contesto diventa il dissidio etnico muta il significato della relazione e gli amici diventano nemici.

IL COUNSELING SISTEMICO

DEFINIZIONE

Non è possibile fornire un'unica definizione del counseling in quanto si tratta di un tipo di intervento utilizzabile in vari contesti con funzioni molteplici; genericamente potremmo definirlo come un intervento di aiuto rivolto alla persona o alla famiglia in condizioni di disagio causato da un problema circoscritto che genera sofferenza.

Per disagio si intende un malessere lieve e perdurante, compatibile con la vita quotidiana, che può trovare origine nei cambiamenti (a livello individuale, interpersonale, grupppale o sociale) implicati nelle transizioni evolutive che caratterizzano lo sviluppo dei sistemi umani.

Ne sono causa le trasformazioni legate all'avvicinarsi delle fasi di sviluppo che caratterizzano i cicli di vita, disagio come difficoltà di crescere, di trasformarsi, di affrontare gli esami, la coppia, la maternità, la malattia e la perdita dei genitori. Ciascuna di queste fasi necessita di risorse, di aggiustamenti, di strategie ed il disagio nasce dalla difficoltà di trovare le risorse necessarie per un cambiamento efficace.

Il disagio può inoltre nascere dalla difficoltà di modificare strategie relazionali abituali divenute non più tollerabili o da un evento traumatico come una malattia o una perdita che comportano un cambiamento repentino e traumatico che ci trova impreparati ad elaborare strategie progettuali alternative.

In questi casi la domanda di aiuto potrebbe essere non clinica e non terapeutica e l'intervento conseguente potrebbe essere non di cura ma volto all'attivazione delle risorse personali e/o del sistema utili per favorirne l'evoluzione e lo sviluppo.

Il counseling sistemico non ha obiettivi clinici come la formulazione di una diagnosi psicologica, la cura o la riabilitazione di pazienti psichiatrici; non ha obiettivi psicoterapeutici volti a modificare la personalità o le premesse del paziente e non ha obiettivi educativi volti ad insegnare comportamenti adeguati a modelli prestabiliti, può essere invece inteso come un intervento di sviluppo volto ad affrontare e superare una transizione evolutiva difficoltosa.

Il counseling è un intervento breve, poco costoso e limitato nel tempo che può, come già detto, essere utilizzato in vari contesti e con funzioni differenti. Può essere utile nelle scuole, nei luoghi di lavoro, nelle università, come intervento preventivo intervenendo su un disagio o un malessere, attivando le risorse necessarie al suo superamento per evitare che questo possa evolversi in una psicopatologia. Può essere un sostegno in situazioni di grave sofferenza legate a malattia, reclusione, disabilità vecchiaia e nella fase finale della vita, in questo caso fornisce un aiuto volto a sostenere le persone e i loro cari nell'affrontare più serenamente situazioni difficili e oggettivamente non modificabili.

Il counselor può essere presente negli ospedali, nelle carceri, nei centri anziani nei centri per disabili come sostegno per alleviare il dolore fornendo una cura che non elimina il dolore ma gli assegna un posto dignitoso nella vita di chi lo subisce.

Infine il counseling in generale e il counseling sistemico in particolare, non esplora il mondo intrapsichico ma opera nel "qui e ora" sul disagio che il cliente porta, con una visione sull'intero arco della vita dell'individuo o del sistema, connettendo le tre dimensioni del tempo passato presente e futuro in un anello autoriflessivo (Boscolo e Bertrando 1993) in contrasto con la visione lineare-causale e deterministica che il cliente adotta nell'interpretare la propria storia.

STRUMENTI UTILI: L'ASCOLTO ATTIVO

Ascoltare attivamente significa condurre il cliente nel dialogo che, attraverso il colloquio, intraprende con sé stesso e con gli altri significativi.

Marianella Sclavi ha elaborato un validissimo testo (*Arte di ascoltare e mondi possibili* – 2003) nel quale, partendo da una visione e da un'esperienza da antropologa, ha individuato una stretta interconnessione tra ascolto attivo, gestione creativa dei conflitti e autoconsapevolezza emozionale.

L'Autrice, definisce "cornici" il sistema di premesse implicite e afferma che ciascuno di noi si muove all'interno di una "cornice" ed è disponibile a muoversi soltanto all'interno di quella.

L'eventualità di uscire dalla cornice provoca ansia, senso di pericolo o inutilità, timore di apparire ridicoli.

Eppure a volte è indispensabile cambiare cornice per poter fare dei passi avanti nel processo di conoscenza. Imparare l'ascolto attivo significa imparare un modo diverso di rapportarsi a sé stessi e al mondo, imparare l'arte di cambiare punto di vista.

Questo atteggiamento è fondamentale per qualunque campo della conoscenza è lo è altrettanto nelle faccende umane.

Ogni volta che due interlocutori "sono bloccati sulle loro posizioni e fra loro il dissenso si riproduce in eterno, dovrebbe nascere il dubbio. Forse dovrebbero mettere in discussione non ciò che le divide, ma ciò che li accomuna. L'eventualità di uscire dal quadrato a entrambi sembra ugualmente assurda. Si sentirebbero ridicoli e questo senso del ridicolo li tiene dentro la cornice. Questi interlocutori prima o poi arriveranno alla conclusione che

“non c'è niente da fare” oppure che “la soluzione va imposta con la forza”. Sono due conclusioni logiche, dato il modo in cui hanno impostato il problema.” (Sclavi 2003 – p. 27)

In realtà anche coloro che sono capaci di cambiare cornice - normalmente persone abituate a convivere con l'incertezza ed abituate a porsi in un atteggiamento di attesa e sospensione del giudizio - hanno avvertito l'ansia ed il senso del ridicolo, ma anziché cercare di liberarsi dall'ansia l'hanno, più o meno consapevolmente, affrontata con un atteggiamento esplorativo più che difensivo.

L'Autrice riassume in sette regole i principi fondamentali dell'arte di ascoltare:

Le sette regole dell'arte di ascoltare:

1. Non avere fretta di arrivare alle conclusioni. Le conclusioni sono la parte più effimera della ricerca.
2. Quel che vedi dipende dal tuo punto di vista. Per riuscire a vedere il tuo punto di vista, devi cambiare punto di vista.
3. Se vuoi comprendere quel che un altro sta dicendo, devi assumere che ha ragione e chiedergli di aiutarti a vedere le cose e gli eventi dalla sua prospettiva.
4. Le emozioni sono degli strumenti conoscitivi fondamentali, se sai comprendere il loro linguaggio. Non ti informano su cosa vedi, ma su come guardi. Il loro codice è relazionale e analogico.
5. Un buon ascoltatore è un esploratore di mondi possibili. I segnali più importanti per lui sono quelli che si presentano alla coscienza come al tempo stesso trascurabili e fastidiosi, marginali e irritanti, perché incongruenti con le proprie certezze.
6. Un buon ascoltatore accoglie volentieri i paradossi del pensiero e della comunicazione. Affronta i dissensi come occasioni per esercitarsi in un campo che lo appassiona: la gestione creativa dei conflitti.
7. Per divenire esperto nell'arte di ascoltare devi adottare una metodologia umoristica. Ma quando hai imparato ad ascoltare l'umorismo viene da sé.

Nel counseling le sette regole dell'arte di ascoltare costituiscono un fondamentale punto di riferimento per il counselor, il quale vi fa ricorso sia nell'ascolto dei clienti che nel condurre i clienti ad ascoltarsi e ad ascoltare gli altri.

Un valido strumento di pratica dell'ascolto attivo è la riformulazione (reframing) mediante il quale il counselor rielabora e ripropone al cliente la descrizione dei fatti, dei pensieri, delle emozioni e sensazioni che lo stesso cliente ha portato. Il cliente, dal canto suo, sente e vede una descrizione di sé e del mondo, attraverso la riformulazione, che può portarlo ad una riorganizzazione dei propri pensieri della propria visione e della propria immagine di sé.

La riformulazione è uno strumento potente utile ad evidenziare differenze che fanno la differenza, da utilizzare e dosare nel colloquio in armonia con i bisogni del cliente ed in linea col suo grado di consapevolezza, tenendo presente che l'intervento di counseling non si propone di ottenere cambiamenti profondi nella personalità del cliente ma di favorirne l'autodeterminazione e l'autoconsapevolezza.

Esistono varie modalità di riformulazione che assolvono compiti diversi ed in particolare:

- riformulazione di primo livello: consiste nel ripetere parole o frasi dette dal cliente e ritenute rilevanti per lo sviluppo del colloquio con l'effetto di restituire al cliente la sensazione dell'attenzione a quanto sta dicendo ed ha il vantaggio di mantenere un ordine nel flusso della comunicazione quando questa appare confusa;

- riformulazione di secondo livello: consiste nel riassunto di passaggi esplicitati dal cliente e può riferirsi alla descrizione di eventi, comportamenti, emozioni o significati limitandosi a descrizioni ed evitando con cura di fornire interpretazioni.

È questo un passaggio molto delicato che porta in sé un forte potere trasformativo facendo emergere un racconto piuttosto che un altro ed il counselor vi si deve accostare avendo ben presente che la selezione dei passaggi da riformulare avviene a partire dalle proprie premesse epistemologiche senza attribuire alla scelta il crisma di verità.

Ciò è tanto più vero quando la riformulazione riguarda vissuti emotivi o attribuzioni di significato, in questo caso il tranello dell'interpretazione è molto insidioso ed il tema del linguaggio assume una rilevanza fondamentale.

Boscolo, Bertando, Fiocco, Palvarini e Pereira, in un saggio del 1991, hanno affrontato il tema del linguaggio in terapia (e quindi in un contesto clinico) teorizzando l'importanza e l'efficacia dell'uso di parole chiave che, affermano, "sono parole-ponte atte a collegare mondi diversi e contrapposti. Possono creare stati di ambiguità per la loro natura polisemica; attivare corto circuiti tra i tre diversi livelli della cognizione, dell'emozione e dell'azione generando un percorso a spirale che non ha inizio né fine". Gli autori forniscono l'esempio di una famiglia con un figlio sintomatico che si ritira dalla vita sociale, lascia gli amici, la scuola o il lavoro e finisce per trincerarsi in casa. Ai genitori potrebbe essere posta la domanda: "come spiegate il fatto che vostro figlio sia entrato in sciopero?" e al figlio "perché lei è entrato in sciopero?", in tal caso la parola sciopero consente, da un lato, di omettere la parola malattia e, dall'altro, di rendere ambiguo il contesto aprendo la strada all'attribuzione di nuovi significati.

Analizzando la parola sciopero dell'esempio, gli autori si spingono ad esplorarne le diverse connotazioni e i relativi effetti quando la si sostituisca alla parola sintomo o malattia:

- La parola sciopero implica una volontarietà e un'intenzionalità mentre la parola malattia implica comportamenti involontari;
 - La parola sciopero, riferendosi ad un'azione compiuta contro qualcuno o per qualcuno, connota una relazione;
 - La parola sciopero dà un senso al comportamento del paziente in relazione alle persone significative;
 - La parola sciopero introduce un orizzonte temporale definito con un inizio e una fine mentre la parola malattia può avere un decorso breve, lungo o cronico.
- Riformulazione di terzo livello: può essere assimilata a una ristrutturazione ottenuta mediante una ridefinizione del campo portando in luce aspetti lasciati in ombra e riportando sullo sfondo aspetti rappresentati come centrali. Un altro intervento può consistere nel riprendere ed evidenziare parti del discorso che aprono la strada a connotazioni diverse da quelle attribuite dal cliente e, quindi, all'emergere di punti di vista differenti;
 - Riformulazione di quarto livello o riformulazione narrativa. Le persone pensano sé stesse, le proprie relazioni con gli altri e con l'ambiente in termini di narrazioni dotate di senso e queste narrazioni possono favorire la crescita e lo sviluppo o, al contrario, bloccare l'evoluzione dell'individuo o del sistema. La riformulazione narrativa, che porta in sé sia il riassunto che la ristrutturazione, comporta una diversa organizzazione degli eventi e dei vissuti descritti in modo tale da proporre una diversa narrazione, nella quale il cliente può riconoscersi, che apre la strada all'attribuzione di diversi significati.

LINEE GUIDA PER LA CONDUZIONE DEL COLLOQUIO

All'inizio degli anni ottanta il gruppo di Milano, allora costituito da Mara Selvini Palazzoli, Gianfranco Cecchin, Luigi Boscolo e Giuliana Prata, elaborò alcune linee guida per la conduzione della seduta terapeutica nel tentativo di individuare alcuni principi fondamentali per la sua corretta conduzione, coerenti con l'epistemologia sistemica.

I principi individuati furono definiti come ipotizzazione, circolarità e neutralità.

- Ipotizzazione. Per ipotizzazione si intende l'attività del terapeuta di formulare ipotesi sulla base delle informazioni in suo possesso, sottoporle a verifica sulla base dei feedback ricevuti e, se si rivelano errate, formularne di nuove e nuovamente sottoporle a verifica.

L'ipotesi non è né vera né falsa ma soltanto utile in quanto anche se si verifici errata è comunque portatrice di informazioni in quanto consente di escludere un certo numero di variabili che erano apparse plausibili. Inoltre "la funzione dell'ipotesi nella conduzione della seduta familiare è sostanzialmente quella di garantire l'attività del terapeuta. Tale attività consiste nell'ormare pattern relazionali." (Selvini Palazzoli, Boscolo, Cecchin, Prata 1980).

L'attività di ipotizzazione costituisce dunque un circuito ricorsivo attraverso il quale il terapeuta (counselor) definisce temporanei punti di partenza, formula domande congruenti con l'ipotesi assunta, assume le retroazioni dei clienti, modifica o abbandona l'ipotesi, formula nuove domande, raccoglie nuovi feedback e così via.

L'ipotesi deve essere sistemica, cioè deve includere tutti i componenti del sistema e fornire una supposizione sul suo funzionamento relazionale globale.

- Circolarità. Per circolarità si intende l'attitudine del terapeuta a condurre l'indagine sulla base delle retroazioni della famiglia in termini di rapporti e, quindi, di differenza e mutamento sulla base del principio formulato da Bateson che l'informazione è una differenza e la differenza è un rapporto.

Nel concreto il gruppo di Milano sostiene l'efficacia del domandare ad un componente della famiglia come vede la relazione tra altri due con l'effetto di porre in luce le relazioni triadiche che caratterizzano il funzionamento di quella famiglia e promuovere una metacomunicazione alla quale nessuno dei componenti potrà sottrarsi.

Esempi pratici di indagine sulle relazioni triadiche sulla base del principio che l'informazione è una differenza e la differenza è un rapporto possono essere:

- Domande su comportamenti interattivi specifici in circostanze specifiche ("quando Lorenzo perde il controllo e dà spintoni a mamma papà che fa?" "E mamma come reagisce a quello che fa papà?" "E tu che fai?");
- Domande poste ai vari membri della famiglia rispetto a uno specifico comportamento o interazione (classifica i vari membri della famiglia in base alla loro tendenza a restare in casa la domenica da chi ci sta di più a chi ci sta di meno);
- Domande in termini di mutamento nel rapporto prima e dopo un avvenimento preciso ("Mamma ha detto che Marco è stato sempre un bambino difficile. Ma secondo te le liti tra mamma e Marco erano più frequenti prima che papà si ammalasse o dopo?")
- Domande in termini di differenze in relazione a circostanze ipotetiche ("se di tutti voi figli dovesse restarne in casa uno senza sposarsi quale pensi che andrebbe meglio per papà?" "E per mamma?")
- Neutralità. Il gruppo di Milano, nel saggio, introduce il concetto di neutralità intesa come uno specifico effetto pragmatico (e non come uno stato intrapsichico) tale che alla fine della seduta i partecipanti, se interrogati, non sono in grado di stabilire la posizione personale del terapeuta. Ciò in quanto il terapeuta sarà stato capace di neutralizzare qualunque tentativo di alleanza messo in atto dai singoli componenti del sistema in terapia e si sarà astenuto da qualunque giudizio o direttiva, comunque espressi.

Il concetto di neutralità è stato successivamente sottoposto a revisione e ridefinizione ad opera di Gianfranco Cecchin (1987) il quale ha descritto la neutralità come una posizione di curiosità." La curiosità porta a sperimentare ed inventare punti di vista e mosse alternativi, e punti di vista e mosse alternativi generano, a loro volta, curiosità. In questo stile ricorsivo neutralità e curiosità si contestualizzano reciprocamente nell'intento di produrre differenze con un concomitante non-attaccamento ad alcuna posizione particolare. "

La curiosità assume e considera molteplici punti di vista e ricerca molteplici descrizioni possibili dello stesso evento o interazione fino a co-costruire una visione sistemica del problema.

Cecchin introduce inoltre il concetto di estetica come mezzo per sviluppare uno stato di curiosità, intendendo per estetica l'attenzione verso un pattern o verso molteplici pattern, in luogo di cercare le descrizioni e spiegazioni migliori al problema del sistema.

La curiosità che deriva da una tale prospettiva porta a ricercare la logica che presiede al funzionamento del sistema, logica che non è né giusta né sbagliata, né buona né cattiva ma semplicemente utile a quel sistema per essere ciò che è. Ciò porta al rispetto per l'integrità di quel sistema ed alla curiosità per come idee e comportamenti concorrano a strutturare il sistema stesso.

LE DOMANDE RIFLESSIVE

Karl Tomm, in una serie di articoli pubblicati tra il 1990 e il 1991, riprende ed amplia la definizione delle linee-guida per la conduzione della seduta terapeutica formulate dal gruppo di Milano introducendone una quarta che denomina strategizing.

Lo strategizing è un processo consapevole che il terapeuta mette in atto nel condurre quella che Tomm definisce intervista per interventi, partendo dall'assunto che le azioni del terapeuta, anche le più banali, devono essere pianificate al fine di produrre un effetto terapeutico.

Secondo Tomm (1990) "Lo strategizing può essere definito come l'attività cognitiva del terapeuta nel valutare gli effetti di azioni passate, nel costruire nuovi piani di azione, nell'anticipare le conseguenze di varie alternative, e nel decidere come procedere in ogni particolare momento, col fine di massimizzare l'utilità terapeutica".

L'attività di strategizing può permeare a tutti i livelli l'agire terapeutico investendo l'intero processo del colloquio, non solo a livello della comunicazione verbale ma anche ai comportamenti non verbali come la postura del corpo, il tono della voce, lo sguardo e così via.

Tuttavia "ciò che sarebbe estremamente importante includere, comunque, è l'essere strategici rispetto al nostro stesso strategismo" attraverso "un'attività di ipotizzazione sugli sviluppi progressivi nel sistema terapeutico". (Tomm 1990).

Naturalmente, secondo Tomm, è importante stabilire sino a che punto essere strategici, avendo cura di accogliere i segnali provenienti dal sistema terapeutico che possono suggerire di modificare l'atteggiamento strategico per assumerne uno, ad esempio, più neutrale. Al contrario quando il colloquio dovesse divenire lento e noioso potrebbe esserci la necessità di assumere un atteggiamento più strategico, oppure ancora se il colloquio appare privo di direzione potrebbe esserci la necessità di una maggiore ipotizzazione, in ogni caso, anche in presenza di ipotesi chiare, quando la seduta appare infruttuosa, è necessario soffermarsi sui feed-back dei clienti e quindi sulla circolarità.

Approfondendo il proprio modello dell'intervista per interventi Tomm introduce il concetto di domanda riflessiva intendendo per tale quella domanda capace di sollecitare negli individui o nelle famiglie l'acquisizione di nuovi modelli cognitivi e di comportamento favorendo così un processo di autoguarigione.

Partendo dalla teoria della comunicazione del Coordinated Management of Meaning –CMM, e più in particolare dalla relazione riflessiva tra le regole costitutive di significato nell'ambito della gerarchia teorizzata da Cronen e Pearce, Tomm denomina riflessive le domande capaci di produrre gli effetti di cambiamento di cui stiamo trattando.

In altre parole "le domande riflessive sono domande poste allo scopo di facilitare l'auto-guarigione di un individuo o una famiglia, attivando la riflessività tra i significati all'interno dei sistemi di credenze preesistenti, che permettono

ai membri della famiglia di generare e generalizzare da sé i modelli costruttivi della conoscenza e del comportamento” (Tomm 1991).

Ciò che rende tali domande riflessive sta nell'intenzionalità del terapeuta, non nel loro contenuto semantico, nell'intenzione posta dal terapeuta di produrre uno specifico effetto terapeutico attraverso un uso deliberato del linguaggio nell'ambito di uno strategizing facilitativo e mai direttivo.

Tra gli innumerevoli tipi di domande che in ambito terapeutico possono essere utilizzate in modo riflessivo, Tomm ne categorizza alcuni gruppi:

Domande orientate al futuro: quando gli individui o le famiglie appaiono così centrate sui problemi del presente o sulle sofferenze del passato da sentirsi prive di futuro, una serie di domande sugli obiettivi per il futuro, sull'esplorazione di risultati attesi, sull'esplorazione di aspettative catastrofiche, su possibilità ipotetiche ecc. possono sollecitare l'emergere di nuove visioni ed aprire a nuove possibilità prima non considerate (“che progetti fai per la tua carriera?”), (Che cosa temete che possa accadere a vostra figlia quando sta fuori sino a tardi”)

Domande dal punto di vista dell'osservatore: Sono domande volte a porre gli individui in una posizione di osservazione rispetto a comportamenti, modelli o eventi che non avevano distintamente osservato prima e ad avere una visione del proprio ruolo nell'ambito delle relazioni e dei modelli d'interazione. Domande di questo tipo possono essere utilizzate per accrescere la consapevolezza di sé o dell'altro o per porre in luce modelli di comportamento diadici o triadici: (“cos'altro avresti potuto fare?”...se ne avessi la possibilità cosa faresti di diverso?”)

Domande di cambio inaspettato di contesto: sono domande volte a tracciare delle differenze analizzando il contesto opposto, ponendo in luce ciò che è rimasto in ombra. Quando gli individui o i membri della famiglia sono bloccati nella visione di certi eventi da un'unica prospettiva, il porre domande che pongano in luce la prospettiva opposta o complementare può evidenziare e fare prendere consapevolezza dei procedimenti e dei modelli fissi di pensiero: (“Chi sarebbe il primo a riconoscere che il padre si arrabbia perché si preoccupa troppo, piuttosto che troppo poco?”)

Domande con suggerimenti inglobati: possono essere utili quando è necessario venire incontro ai clienti imprimendo un indirizzo più specifico. Possono contenere una ristrutturazione nel significato di certi comportamenti, oppure suggerire un'azione alternativa, contenere il perdono ecc.. Naturalmente tale tipo di domanda, a contenuto strategico, deve essere seguita da una posizione di neutralità accettando le riposte conseguenti allo scopo di evitare che assumano il senso di una predica: (“Se invece di ritirarti e andartene quando lei è sconvolta ti sedessi semplicemente con lei o magari le mettessi il braccio intorno alla spalla, cosa farebbe?”)

Domande di confronto con la norma: Gli individui o le famiglie che tendono a considerarsi devianti o anormali e desiderano diventare più normali, possono essere aiutati ad adottare modelli più sani attraverso domande che introducono confronti con la norma sociale, culturale, legale ecc.. Queste domande possono anche puntare sulle somiglianze piuttosto che sulle differenze conducendo gli individui o le famiglie a ridefinirsi come normali es. “tutte le famiglie hanno problemi a proposito della collera. Quando vi siete resi conto per la prima volta che avevate la stessa difficoltà?”

Domande di chiarificazione di distinzioni: sono utili quando l'attribuzione dei nessi causali da parte dei membri della famiglia sono poco chiari, in questo caso le domande che sollecitano l'attribuzione di distinzioni può aprire alla chiarificazione o a nuove attribuzioni causali. Possono essere usate per chiarire categorie (“quando piagnucola lo fa per raggiungere il suo obiettivo o per sofferenza emotiva?”) o per chiarire sequenze (“hai preso le pillole prima

o dopo la discussione?"); per chiarire dilemmi ("cosa è più importante per te avere successo o avere una vita familiare ricca?")

Domande che introducono ipotesi: il processo di ipotizzazione può essere utilmente sollecitato nei clienti attraverso l'utilizzo di domande che introducono ipotesi con lo scopo di avviare un processo di sperimentazione dal quale possono derivare nuove consapevolezza. Ad esempio alcune domande possono essere volte a porre in evidenza la ricorsività dei comportamenti, per rivelare reazioni problematiche, per rivelare bisogni fondamentali o ragioni alternative: ("Quando non riesce a tollerare la sua vergogna e colpa, ma invece si arrabbia con te, cosa pensi potrebbe più facile a lui riconoscere e accettare il dolore?")

Domande di interruzione del processo: quando, nell'ambito del colloquio, si pongono in essere comportamenti che è opportuno interrompere, una domanda che metta in luce l'andamento del processo può essere più utile che chiedere agli attori di interrompere quel comportamento. Ad esempio nel caso di una coppia che nel corso del colloquio si mettesse a litigare potrebbe essere utile chiedere ai figli "quando i genitori sono a casa litigano così tanto come fanno qui?" con l'effetto di interrompere il litigio.

IL COUNSELING SISTEMICO INDIVIDUALE

DALL'INTERVENTO DIRETTO ALLA FAMIGLIA ALL'INTERVENTO INDIVIDUALE

L'attività e l'impianto teorico del "Gruppo di Milano", al quale fa riferimento il percorso formativo, in origine erano intesi unicamente come diretti alle famiglie. Quando si rendeva necessario un intervento individuale nei casi in cui, per varie ragioni, diversi membri della famiglia si eclissavano o, comunque, non erano motivati ad intervenire in terapia, si optava per l'intervento sul singolo componente, che poteva essere quello che aveva richiesto la terapia o il "paziente designato". Quell'intervento veniva comunque definito come terapia familiare allo scopo di non spostare l'etichetta di paziente dalla famiglia all'individuo. Quindi, le indicazioni per la terapia individuale erano ridotte solo a due: quando il paziente non voleva fare intervenire la famiglia e poneva questa come condizione per l'avvio della terapia, oppure quando la famiglia del paziente si rifiutava o non poteva intervenire.

Alla fine degli anni Ottanta il Centro di Terapia della Famiglia incominciò ad interessarsi in modo sistematico alla terapia individuale e di coppia, interesse che prese le mosse sempre dall'impianto teorico del modello sistemico messo a punto dal Gruppo, modello "che connette individuo e relazioni, mondo interno e mondo esterno, comportamenti, significati e relazioni" (Boscolo e Bertrando 1996).

Dunque anche nell'intervento individuale la terapia prende le mosse da un'ipotesi sistemica la cui plausibilità viene valutata attraverso le domande del terapeuta e le retroazioni del cliente che permettono di sviluppare sempre nuove ipotesi, ipotesi che sono semplici congetture, non reificazioni. Nell'ottica secondo la quale le ipotesi non sono reificazioni, il Gruppo (che si era ridotto a due soli componenti: Gianfranco Cecchin e Luigi Boscolo dopo l'uscita di Mara Selvini Palazzoli e Giuliana Prata), sviluppando un esame critico sul concetto di diagnosi nel caso della malattia mentale, supera il concetto stesso di diagnosi considerando come una delle punteggiature possibili quella della non-patologia, e giungendo, infine, a non porsi più il problema se ci sia o non ci sia patologia. Questa posizione si basava sulla considerazione che, se è vero che la realtà emerge dal linguaggio attraverso il consenso, anche la diagnosi è un processo di attribuzione linguistica attraverso il consenso della platea di esperti e, quindi, attraverso la diagnosi si può giungere alla reificazione e conseguente semplificazione di una realtà complessa. Ciò, inoltre, produce anche notevoli effetti pragmatici nel senso che una diagnosi, specialmente se grave, tende a divenire atemporale "nel senso che, una volta che sia stata pronunciata, tende a diventare un attributo consustanziale alla persona, che non può più liberarsene (da qui il detto celebre: una volta schizofrenico, per sempre schizofrenico.)" (Boscolo e Bertrando 1996).

Alcuni dei concetti trattati nel testo "La terapia sistemica individuale" (1996) troveranno sintesi nel presente lavoro, nelle parti non strettamente riferibili ad un intervento terapeutico e applicabili a un intervento di counseling.

Il primo riferimento utile riguarda gli obiettivi dell'intervento che devono essere individuati tenendo conto degli obiettivi del cliente. Questi può cercare, per esempio, solo di uscire da una crisi o risposte a dubbi esistenziali che lo tormentano o anche desiderare di modificare una situazione relazionale familiare. Gli obiettivi del cliente possono inoltre evolversi nel progredire dei colloqui e di ciò è necessario tenere conto, modificando e reinquadrando gli obiettivi cui tendere.

Gli autori suggeriscono di "creare un contesto relazionale di deuterio-apprendimento, cioè di apprendere ad apprendere (Bateson 1972), in cui il cliente possa trovare le sue soluzioni, le sue vie d'uscita a difficoltà e sofferenze" e per fare questo nella loro pratica esplorano preliminarmente il contesto in cui il cliente vive ed in cui i problemi si sono manifestati, prestando particolare attenzione al contesto familiare o di lavoro, nei rapporti con quali soggetti, e ancora in quale fase della vita e in quali circostanze, cercando di conoscere il sistema che si è organizzato intorno al problema.

L'attenzione viene rivolta "alla conversazione interna del cliente, alle sue premesse, pregiudizi ed emozioni, alle relazioni tra il suo mondo interno ed esterno e all'effetto che tutto ciò ha sui pensieri e sulle emozioni del terapeuta, che a sua volta influenza ricorsivamente il cliente".

Nel primo incontro, secondo gli autori, è opportuno esplorare quali sono le aspettative del cliente, anche in relazione al numero e alla frequenza degli incontri, in ogni caso prediligendo cicli di cinque/sei incontri a distanza di due/quattro settimane (anche se nella loro pratica terapeutica sono poi giunti a ipotizzare un ciclo di massimo venti incontri)

Nel testo citato viene anche affrontato il tema del potere nell'ambito della conversazione terapeutica, intendendo per potere la posizione che il terapeuta assume all'interno della relazione col cliente, e viene sviluppata un'indagine sulle diverse connotazioni che esso può assumere secondo diversi orientamenti teorici: comportamentale, analitico, strategico eccetera.

Naturalmente non mi soffermerò su questa analisi, che esula dagli obiettivi del presente lavoro, tuttavia pare mi utile soffermarmi sulla definizione che Boscolo e Bertrando danno del proprio orientamento ed in particolare: "l'orientamento sistemico che noi seguiamo vede il terapeuta in posizione moderatamente direttiva quanto alla conversazione nel qui e ora in seduta. Egli a volte si mette in posizione d'ascolto, lasciando esprimere al cliente, anche per periodi piuttosto lunghi, i suoi pensieri ed emozioni; oppure può decidere di seguire la sua ipotesi e a seconda di essa dirige la conversazione, attraverso la scelta delle domande, dei tempi e dei turni di parola. Cerchiamo, in collaborazione con il cliente, di creare un contesto di deuterio-apprendimento che gli permetta di uscire da sofferenze e rigidità, aprendosi a nuove scelte e soluzioni. Essendo conoscenza e potere intimamente connessi, usiamo le nostre conoscenze teoriche e pratiche acquisite in tanti anni, servendoci di domande più che di affermazioni, e lasciando così al cliente il potere di scegliere i significati che più hanno senso per lui."

LE DOMANDE CIRCOLARI

Le domande circolari, furono così definite perché, all'interno della terapia familiare le domande venivano poste alternativamente ai vari membri della famiglia allo scopo di mappare la rete di relazioni interconnesse fra i componenti della famiglia in modo tale da evidenziare differenze. Questo sistema di domande era stato ideato per ricavare informazioni piuttosto che dati riferendosi alla definizione di Bateson secondo cui "l'informazione è una differenza che fa una differenza", cioè una relazione che è diversa da un dato.

Precedentemente si è già fatto cenno ai concetti di ipotizzazione circolarità e neutralità, oltre che alle domande riflessive trattate da Karl Tomm. A questo punto è invece necessario introdurre brevemente un ulteriore punto di vista rispetto alle domande circolari così come trattato da Boscolo e Bertrando nel testo in precedenza citato.

Si tratta del punto di vista della teoria conversazionale secondo la quale la seduta terapeutica è un tipo particolare di conversazione che soggiace anche alle regole particolari della terapia. Boscolo e Bertrando citano gli autori Viaro e Leonardi - un terapeuta e un linguista - i quali, al contrario degli autori citati, che considerano le domande circolari dal punto di vista del terapeuta che le utilizza secondo le sue intenzioni, offrono una lettura testuale dell'interazione linguistica limitandosi a osservare gli effetti degli atti linguistici a prescindere dalle intenzioni del terapeuta, con ciò liberando il campo dalle influenze e dai pregiudizi del terapeuta.

Secondo questa visione le domande si distinguono in:

- Domande ad alternative finite: "chi sente più vicino tra suo padre e sua madre?"
- Domande ad alternative infinite: "cosa pensa che farebbe suo marito se doveste divorziare?"
- Domande si/no

Altra distinzione delle domande circolari è tra:

- domande che richiedono dichiarazioni cioè resoconti su fatti concreti, si occupano di indagare i comportamenti ("che cosa fa sua madre quando suo padre la stuzzica?")
- domande che richiedono attribuzioni cioè di attribuire a un terzo atteggiamenti o stati d'animo, si occupano cioè dell'attribuzione di significati ("come si sente sua madre quando suo padre la stuzzica?")

In ogni caso, sia che riguardino fatti o emozioni, le domande devono addentrarsi nel dettaglio senza accontentarsi di informazioni generiche, ad esempio: "chi è più felice nella sua famiglia?" ed alla risposta "mia moglie" il terapeuta fa seguito con la domanda "Secondo lei perché è più felice?" "Mi può descrivere un episodio in cui lo ha dimostrato?"

A ben vedere la prima di tali domande è una domanda/tema che introduce, appunto, il tema felicità/infelicità, la seconda introduce una graduazione ed evidenza delle differenze: ci si può sentire più o meno felici rispetto ad altri. In altre parole le domande/tema introducono il tema che si vuole esplorare e le successive domande di precisazione consentono al terapeuta di approfondirne l'analisi inserendolo nella rete delle relazioni.

STRUMENTI: LA PRESENTIFICAZIONE DEL TERZO

Le domande circolari rappresentano forse il più importante strumento di intervento nella terapia sistemica ideato dal gruppo di Milano. Applicate nella terapia familiare, le domande circolari trovano la più originale espressione con le domande triadiche che pongono ciascun componente della famiglia nella condizione di osservare le emozioni, i comportamenti e i pensieri altrui nelle connessioni che emergono in sede di seduta contribuendo a rendere più complessa ed evidente la rete delle relazioni all'interno della famiglia.

Anche nell'ambito del colloquio individuale vengono usate le domande circolari ma, contrariamente a quanto avviene nella terapia familiare in cui il terapeuta è molto più attivo, viene fatto un maggiore uso del silenzio, delle parole dubitative, metafore, aneddoti, domande semplici ("come si sente in questo momento?") e domande diadiche ("che consiglio le ha dato sua moglie").

Una modalità di uso delle domande diadiche nella terapia individuale è quella di ricorrere alla tecnica della "presentificazione del terzo" che consiste nel presentificare nel colloquio terze persone appartenenti al mondo esterno o a quello interno (voci) creando quella "comunità" che il rapporto diadico col terapeuta non consente

altrimenti, utile a sviluppare nuovi e diversi punti di vista. Ciò consente di sfidare l'egocentrismo del cliente che viene chiamato a riflettere su pensieri ed emozioni che altre persone nutrono nei suoi confronti, oltre alle proprie.

La tecnica produce l'effetto di evocare per il cliente le persone significative della sua vita di relazione ampliando l'orizzonte spaziale, temporale e relazionale del dialogo in diversi modi (Boscolo e Bertrando 1996):

1. ponendo domande circolari che introducono nel dialogo persone significative per il cliente: ("Che opinione esprimerebbe sua madre o la sua amica su quello che sta dicendo ora?"), ("Suo padre che consiglio mi darebbe in questo momento?"), ("La persona che le piacerebbe venisse a confortarla in questo momento che cosa potrebbe dirle?"). Le domande circolari possono anche fare riferimento a "voci interne": ("Tutti noi abbiamo le nostre voci interne, la voce di chi le dice di comportarsi in modo così distruttivo"), ("Sembra che le "voci" positive siano piuttosto deboli in lei. Non è così?"). L'utilizzo delle voci interne crea un sistema relazionale a tre elementi: la voce, il cliente e il terapeuta che cerca di stabilire un'alleanza terapeutica col cliente contro le "voci" o "idee" o "forze" che il cliente ritiene responsabili dei sintomi e delle sofferenze del cliente ottenendo la voluta separazione del cliente dalla malattia favorendone così la depatologizzazione. Michael White (1989) usa lo stesso stratagemma denominandolo "esternalizzazione del problema".

2. Talvolta viene chiesto al cliente di parlare con un terzo rappresentato da una sedia vuota: ("Immagini che suo fratello sia seduto lì e dica di non essere d'accordo con quello che lei ha appena detto, che cosa gli direbbe?"). Accade nella pratica clinica degli autori che il terapeuta organizzi una sorta di gioco di ruolo in cui interpreta il cliente o un familiare significativo mentre il cliente rappresenta il terapeuta o sé stesso. Alla fine di questo gioco, di durata limitata, il terapeuta e al cliente di esprimere i loro vissuti e le loro idee in merito. Con questo tipo di intervento il cliente ha modo di sperimentare ed avere una visione alternativa di un evento o di una relazione.

3. Nel caso di lavoro con l'equipe dietro lo specchio il terzo può essere rappresentato da uno o più membri dell'equipe, che, in conclusione di seduta ed alla presenza del terapeuta, comunica uno o più punti di vista che possono anche essere diversi da quelli del terapeuta.

La tecnica di intervento come sopra esposta dagli autori a ben vedere è stata ideata per interventi terapeutici, tuttavia ritengo possa essere agevolmente essere utilizzata anche in contesti non clinici come quello del counseling.

In ogni caso elemento centrale dell'intervento è la domanda circolare che mantiene la sua funzione di creare connessioni, anche se queste connessioni sono create in assenza degli altri componenti del sistema significativo del cliente.

La formula della domanda mantiene la sua funzione di attivare nel cliente l'attribuzione dei suoi significati senza che il terapeuta entri nel dialogo del cliente con i suoi soggetti significativi con le proprie idee. Attraverso le domande entrano in scene tante voci e persone e con le domande su queste persone e voci si crea un processo riflessivo che evidenzia differenze che fanno la differenza e si crea una collettività anche nell'intervento individuale.

"Attraverso una serie di domande circolari possiamo condurre l'individuo a dire (quindi a esplorare, a vedere) che cosa un altro può pensare di lui, poi di un terzo, poi entrambi di lui, poi lui degli altri due e così via. In questo modo, vengono esplorati i circuiti relazionali ai quali l'individuo è connesso. Tali circuiti possono poi essere autoriflessivi (il dialogo interno), oppure eteroriflessivi: i rapporti, reali e virtuali, tra la persona e il suo contesto."....."Si crea in un certo senso un contesto in cui il cliente fa un'analisi di sé stesso e del suo sistema significativo, con l'aiuto del terapeuta. È questa dinamica a creare la situazione di deutero-apprendimento (apprendere ad apprendere) che conduce il cliente a nuove scelte e soluzioni." (Boscolo e Bertrando 1996).

1.7.1 Definizione sintetica

Sistemico-relazionale

1.8 Costi

€ 5.197,50 IVA esente

2. Presentazione del corso

2.1 Titolo del corso

“Corso triennale post lauream in Counselling Professionale ad orientamento sistemico socio-costruzionista”

2.2 Obiettivi

Apprendere il counselling come atteggiamento nella relazione, orientato a costruire conoscenza ed empatia. Apprendere una competenza sulle relazioni, per formulare ipotesi sui processi relazionali. Apprendere strategie per il cambiamento, cioè competenza tecnica per favorire processi di trasformazione. Apprendere la teoria sistemica e sistemica socio-costruzionista con ampio excursus storico dei differenti approcci negli anni. Conoscere la propria epistemologia per poter operare e lavorare con l'altro. Apprendere il counselling inteso come strumento applicabile in differenti contesti ma che opera nella direzione della terapeuticità. Apprendimento delle counselling skills.

2.3 Metodologia d'insegnamento

La nostra formazione crea spazi di innovazione e creatività in cui teoria e pratica si alimentano e si condizionano reciprocamente, nella consapevolezza che “la teoria separata dalla pratica si dissecca, va incontro alla morte per pietrificazione [...]; la pratica separata dalla teoria, d'altra parte, si disfa, va incontro alla morte per caos [...]” (G. Madonna, 2003).

Teoria e pratica, tuttavia, anche se non rigidamente separate, vanno comunque distinte: “La prima serve per pensare e non può essere ‘applicata’; la seconda serve per fare e ... non può essere ‘spiegata’.” (G. Madonna, cit). In altri termini ogni processo formativo deve assumere che le teorie si possono spiegare, comprendere e maneggiare come esperienze formali; mentre la pratica appartiene ai processi della nostra esperienza, che possono essere solo vissuti, ossia imparati o insegnati nel loro dispiegarsi, in un contatto diretto tra didatta e allievo.

Da qui l'importanza della formazione come momento che mette in moto e fa funzionare e sperimentare ‘naturalmente’, processi di apprendimento che difficilmente si potranno in seguito ‘narrare’, ma che sarà possibile solo ripetere perché si raccontano da sé, sono parte del nostro bagaglio di conoscenza.

L'impostazione metodologica della Scuola di Counselling Sistemico Socio-Costruzionista del Centro Panta Rei Sardegna è aperta, interattiva e non frontale; parte dalle esigenze espresse dall'aula e sulle dinamiche interattive del gruppo fonda la propria forza pedagogica. Le tecniche e gli strumenti proposti favoriscono l'apprendimento attivo e cooperativo, in cui il raccordo tra approfondimento teorico ed esperienza professionale, è ottimizzato attraverso un appropriato mix di strumenti didattici:

Moduli teorici in “Gruppo di apprendimento”, forniscono un bagaglio negli anni sempre più ricco e complesso di conoscenze teoriche e tecniche.

Lo Sviluppo Personale, offre ai corsisti una occasione di conoscenza e riflessione sul proprio modo di vedere il mondo e di muoversi nel proprio ambito professionale

Il Tirocinio supervisionato, consente ai corsisti di sperimentarsi all'interno dei progetti del Centro Panta Rei Sardegna.

La supervisione didattica e professionale, è un laboratorio nel quale, attraverso la pratica, tornare su quanto appreso nei moduli teorici.

I Seminari, consentono un approfondimento tematico, attraverso la presentazione delle migliori pratiche in ambito sistemico.

Lo studio è soprattutto finalizzato alla condivisione di un linguaggio comune tra docenti e corsisti.

2.3.1 Percorso personale

Percorso individuale e di gruppo. Il percorso individuale sarà seguito dalla direzione didattica del corso mentre il percorso di gruppo prevede ogni anno due giornate residenziali in co-conduzione. Ogni anno il residenziale di sviluppo personale è co-condotto da Marta Chessa e da Simona Muratori, a cui si aggiunge un ulteriore formatore a seconda del tema in programma.

2.4 Struttura del corso

Durata espressa in anni: 3

Durata espressa in ore: 950

2.5 Organizzazione didattica

2.5.1 Criteri di ammissione

- a) Diploma di laurea triennale. (obbligatorio, richiesto da AssoCounseling, non modificabile) *oppure*
- b) Diploma di scuola media superiore quinquennale e dimostrazione di avere svolto attività lavorativa per almeno 60 (sessanta) mesi effettivi, anche non continuativi, nei seguenti ambiti: educativo, giuridico, organizzativo, sanitario, scolastico, sociale. (obbligatorio, richiesto da AssoCounseling, non modificabile)

2.5.2 Modalità di ammissione

- a) Massimo allievi iscrivibili: 15
- b) Per essere ammessi al corso è necessario: lettera motivazionale, analisi CV e colloquio.

2.5.3 Esami

Al termine del primo e del secondo anno è obbligatoria una discussione di gruppo sui concetti e sugli strumenti appresi, cui seguono simulate di conduzione del colloquio. Al termine del terzo anno lavoro di tesi teorico applicativa. I lavori degli allievi vengono supervisionati e seguiti in incontri individuali con tutor e docente.

2.5.4 Assenze

Le assenze consentite sono il 20% solo sul modulo formativo e sul modulo relativo ai seminari. Le ore di assenza relative alla supervisione e allo sviluppo personale dovranno essere recuperate.

2.5.5 Materiale didattico

Agli allievi si consegnano gli articoli e i libri già inseriti in bibliografia.

2.6 Documenti da rilasciare al discente

Alla fine del percorso formativo, espletato tutto quanto richiesto, la struttura rilascia all'allievo:

a) **Diploma di counseling** secondo la denominazione data dalla struttura in cui sia evidenziato il riconoscimento di AssoCounseling con apposizione dello specifico logo relativo al riconoscimento. (obbligatorio, richiesto da AssoCounseling, non modificabile).

b) **Diploma supplement** (DS, per info vedi: https://it.wikipedia.org/wiki/Diploma_Supplement): certificato contenente nel dettaglio le ore teoriche effettuate e il relativo monte ore nonché le attività esperienziali svolte ed il relativo monte ore con apposizione dello specifico logo relativo al riconoscimento (obbligatorio, richiesto da AssoCounseling, non modificabile).

c) **Certificato di tirocinio** contenente nel dettaglio le ore, le attività svolte e i soggetti attori (allievo-tirocinante, ente ospitante, tutor e supervisore) (obbligatorio, richiesto da AssoCounseling, non modificabile)

d) **Relazione** iscrizione in ingresso del discente solo per i casi previsti da dall'art. 9, comma b), punto 4) del Regolamento R01. (obbligatorio, richiesto da AssoCounseling, non modificabile)

ATTENZIONE: AssoCounseling iscrive unicamente allievi in possesso di un regolare diploma che attesti il completamento del percorso (punto a) unitamente al possesso dei due documenti su indicati (punto b e c) ed eventualmente del documento di cui al punto d).

3. Programma del corso

3.1 Formazione teorico-pratica

3.1.1 Insegnamenti obbligatori

INSEGNAMENTO	ORE	DOCENTE
Storia del counseling	8	Marta Chessa, Ivano Orofino
Fondamenti del counseling	28	Ivano Orofino, Marta Chessa
Comunicazione, scelte e cambiamento	28	Enrico Cazzaniga, Isabella Gandini, Ivano Orofino, Marta Chessa
Psicologie	28	Enrico Cazzaniga, Isabella Gandini, Simona Muratori
Altre scienze umane	28	Ivano Orofino
Le professioni della relazione di aiuto: confini ed elementi di psicopatologia	16	Simona Muratori, Marta Chessa
Etica e deontologia	16	Marta Chessa
Promozione della professione	8	Marta Chessa e Isabella Gandini
Subtotale insegnamenti minimi obbligatori	160	

3.1.2 Insegnamenti complementari (specifici della scuola)

INSEGNAMENTO	ORE	DOCENTE
Pensiero sistemico e counselling: dalla domanda alla costruzione dell'intervento	60	Enrico Cazzaniga, Isabella Gandini, Ivano Orofino, Marta Chessa
Il colloquio sistemico (individui, coppie, famiglie, gruppi: comunicazione, scelte, cambiamento).	60	Enrico Cazzaniga, Isabella Gandini, Ivano Orofino, Marta Chessa
Comunicare, Negoziare, Mediare	20	Enrico Cazzaniga, Ivano Orofino, Marta Chessa
Tecniche avanzate di colloquio sistemico	50	Marta Chessa, Ivano Orofino, Enrico Cazzaniga
Processi relazionali ed emozioni nel colloquio di counselling	50	Ivano Orofino, Marta Chessa, Isabella Gandini
Proposte per una teoria sistemica della personalità	50	Simona Muratori e Marta Chessa
Le tecniche oltre il colloquio	50	Isabella Gandini e Ivano Orofino
Subtotale insegnamenti complementari	340	

3.1.3 Totale formazione teorica nei tre anni

Monte ore totale della formazione teorico pratica	500	
---	-----	--

3.2 Formazione esperienziale

3.2.1 Percorso personale

TIPOLOGIA	ORE	TRAINER
Formazione personale di gruppo	100	Marta Chessa e Simona Muratori
Formazione personale mista	78	Marta Chessa e Simona Muratori
Subtotale percorso personale	178	

3.2.2 Supervisione didattica

TIPOLOGIA	ORE	SUPERVISORE
Supervisione didattica	72	Marta Chessa
Subtotale supervisione didattica (non inferiore a 72 ore)	72	

3.2.3 Tirocinio

TIPOLOGIA	ORE	ENTE/I CONVENZIONATO/I	SUPERVISORE/I
Centro Servizi Integrati per la Famiglia	150	Centro Panta Rei Sardegna	Dott.ssa Marta Chessa
Spazio Polivalente di Ascolto E Creatività Rivolto a persone con disagio psichico	150	Centro Panta Rei Sardegna	Dott.ssa Marta Chessa
Studio privato di counsellor	150	Dott. Matteo Salaris	Dott.ssa Marta Chessa
Studio privato di counselling	150	Dott.ssa Marta Chessa	Dott. Giuseppina Parisi
Eventuale attività di progettazione e/o ricerca (max 50 ore)	50	Dott.ssa Marta Chessa	Dott.ssa Marta Chessa
Subtotale tirocinio (non inferiore a 150 ore)	200		

3.2.4 Totale formazione esperienziale nei tre anni

Subtotale percorso personale + supervisione + tirocinio	450	\
---	-----	---

3.3 Totale formazione nei tre anni

Somma di tutte le attività	950	\
----------------------------	-----	---

4. Bibliografia del corso

4.1 Materie aspecifiche

4.1.1 Elementi di Psicologia Generale

Legrenzi P. (a cura di) (2019), *Storia della psicologia*, Bologna, Il Mulino.

4.1.2 Teoria e Tecniche della Comunicazione

Watzlawick P., Bevin J. H., Jackson D. D. (1971), *Pragmatica della comunicazione umana*, Roma, Astrolabio.

Ricci Bitti P. E., Zani B. (2002), *La comunicazione come processo sociale*, Bologna, Il Mulino.

Pearce B. (1998), *Comunicazione e Condizione Umana*, Milano, Franco Angeli.

4.1.3 Storia del Counseling

Di Fabio A., L'evoluzione del counseling nei vari contesti internazionali: la prospettiva storica, in Di Fabio A., Sirigatti S. (2005) *Counseling. Prospettive e applicazioni*, Firenze, Ponte delle Grazie.

May R. (1991), *L'arte del counseling*, Roma, Astrolabio.

4.1.4 Le professioni della relazione di aiuto: confini ed elementi di psicopatologia

Pirolì S. (2006), *Counselling sistemico. Ascoltare Domandare Coevolvere*, Parma, Psicologia Uni.Nova.

4.1.5 Il Modello Evolutivo dei Bisogni (altre scienze umane, area pedagogica)

Orofino I.M. (2017), *Modello Evolutivo dei Bisogni (B.E.M.)*, Milano, Lampi di stampa.

4.2 Materie specifiche

4.2.1 Elementi di Counseling (fondamenti)

Edelstein C. (2007), *Il counselling sistemico pluralista. Dalla teoria alla pratica*, Trento, Erikson.

“Connessioni. Ascoltare. Conversare. Orientare” numero monografico sul counselling sistemico, N. 19 sett. 2007

4.2.3 Etica e Deontologia Professionale

https://www.assocounseling.it/attestazione/codice_deontologico.asp

4.2.4 Pensiero sistemico e counselling: dalla domanda alla costruzione dell'intervento

Pirolì S. (2006), *Counselling sistemico. Ascoltare Domandare Coevolvere*, Parma, Uni.Nova,

Fruggeri L. (1998), *Dal costruttivismo al costruzionismo* in "Psicobiettivo", vol.18-1.

Fruggeri L. (1997), *Famiglie. Dinamiche interpersonali e processi psico-sociali*, Roma, Carocci.

4.2.5 Il colloquio sistemico (individui, coppie, famiglie, gruppi: comunicazione, scelte, cambiamento).

Quadrino S. (2009), *Il colloquio di counselling: metodo e tecniche di conduzione in ottica sistemica*, Torino, Change.

Selvini Palazzoli M., Boscolo L., Cecchin G., Prata G. (1980), *Ipotizzazione, Circolarità, Neutralità; tre direttive per la conduzione della seduta*, in "Terapia familiare", n. 7, pp. 7-19.

Tomm K. (1990), *Lo "Strategizing" come quarta linea-guida per il terapeuta*, in "Il Bollettino" n.22.

Tomm K. (1991), *Le domande riflessive come mezzi per condurre all'auto guarigione* in "Il Bollettino" n.23.

Tomm K. (1991), *Parte III: Intendi porre domande lineari, circolari, strategiche o riflessive?* in "Il Bollettino" n.24.

4.2.6 Comunicare, Negoziare, Mediare

Castelli, S. (1996), *La mediazione. Teorie e tecniche*, Milano, Raffaello Cortina Editore.

Cronen V.E, Johnson K.M, Lannaman J.W. (1983), *Paradossi, doppi-legami e circuiti riflessivi: una prospettiva teorica alternativa*, in *Terapia Familiare: Rivista Interdisciplinare di Ricerca e Intervento Relazionale*, 14, 87–120.

4.2.7 Tecniche avanzate di colloquio sistemico

Quadrino S. (1991), *Capire, capirsi*, Torino, Change.

Anderson H. *Human Systems as Linguistic Systems: Preliminary and Evolving Ideas about the Implications for Clinical Theory* (1988), in *Family Process* vol. 27. n. 4. pp. 371-393 (tradotto da Laura Formenti, Mariagnese Cheli e Maurizio Marzari).

Boscolo L., Bertrando P. (1993), *L'osservatore e il tempo*, in *I Tempi del Tempo*, Torino, Bollati Boringhieri.

Lang P., McAdam E. (1997), *Narrative-Acting: Future Dreams in Present Living*, *Human System*, n. 9.

4.2.8 Processi relazionali ed emozioni nel colloquio di counselling

Bert G., Quadrino S. (2009), *L'arte di comunicare*, Torino, Change.

Sclavi M. (2003), *Arte di ascoltare e mondi possibili*, Segrate, Mondadori.

Manchi S. (2002), *Emozioni*, in Melucci A., a cura di, *Parole chiave*, Roma Carocci.

4.2.9 Proposte per una teoria sistemica della personalità

Bateson G. (1976), *Le categorie logiche dell'apprendimento* in "Verso un'ecologia della mente", Milano, Adelphi.

Madonna G. (2010), *La psicologia ecologica*, Milano, Franco Angeli.

4.2.10 Le tecniche oltre il colloquio

Quadrino S. (1991), *Capire, capirsi*, Torino, Change.

Androutsopoulou A. (2001), "The self-characterization as a narrative tool: application in therapy with individuals and families", in "Family Process", vol.40

Philippe Caillé, Yvelin Rey (2005), *Gli oggetti fluttuanti. Metodi di interviste sistematiche*, Armando Editore

Selvini Palazzoli M., Boscolo L., Cecchin G., Prata G. (1975), *Paradosso e controparadosso*, Milano, Feltrinelli.

4.2.11 I contesti del counseling (promozione della professione)

Formenti L., Caruso A., Gini D. (2008) a cura di, *Il diciottesimo cammello. Cornici sistemiche per il counselling*, Milano, Raffaello Cortina Editore.

5. Programmi sintetici

I programmi devono essere redatti dal docente di riferimento e devono essere di almeno 1 (una) pagina per ciascun insegnamento.

5.1 Elementi di Psicologia Generale

Enrico Cazzaniga, Isabella Gandini, Simona Muratori

Nella vita quotidiana, di relazione sociale, lavorativa, di rapporti affettivi e familiari ci troviamo nella condizione di dover interagire con gli altri e nella necessità, per far funzionare in termini positivi comunicazione e relazione, di doverci mettere dal punto di vista dell'altro. Per dialogare con l'altro dobbiamo sapere quali linguaggi è in grado di intendere, quali contenuti può condividere ed essere disponibile ad ascoltare, quali reazioni la nostra azione può determinare. In sintesi, per stabilire un rapporto positivo e produttivo con qualunque altra persona occorre conoscerla. Ma che dire del rapporto con noi stessi? Per costruire relazioni, per selezionare situazioni e condizioni di vita più appropriate ai nostri bisogni, per costruire un progetto di vita che ci soddisfi, per vivere dimensioni di equilibrio psicologico, per essere sereni e felici dobbiamo conoscere noi stessi: per interpretare le cause delle eventuali disfunzioni, per comprendere bisogni e aspettative, per sapere come funziona il nostro corpo e la nostra mente, per crescere e migliorarci.

Conoscere i principi essenziali della psicologia generale è un aiuto nei processi di crescita psicologica delle persone nel corso dell'età evolutiva per accompagnarli e sostenerli in un processo di crescita che inizia ancor prima della nascita e dura tutta la vita. Tale conoscenza è presupposto essenziale per costruire intorno alla persona un ambiente favorevole al suo sviluppo ed al suo benessere.

Più specificamente tale conoscenza va a favorire la ricerca di nuove metodologie e strategie educative e didattiche che risultino efficaci per sviluppare i potenziali di apprendimento e le intelligenze multiple delle persone.

L'area formativa denominata Psicologia Generale prefigura, al suo completamento, il raggiungimento di obiettivi formativi relativi a:

- saper essere comunicativo nelle relazioni sociali;
- saper comprendere motivazioni, fragilità e talenti delle persone con le quali ci si relaziona;
- saper utilizzare i contributi delle diverse teorie di Psicologia, in riferimento ad Autori quali, ad esempio, Piaget, Bruner, Vigotsky, Gowin, Goleman, Novak;
- Sviluppare obiettivi formativi di cittadinanza attiva nelle diverse situazioni di vita quotidiana e professionale;
- Saper essere abile regista di dinamiche di gruppo.

5.2 Teoria e Tecniche della Comunicazione

Enrico Cazzaniga, Isabella Gandini, Ivano Orofino, Marta Chessa

Il percorso vuole fornire agli studenti le principali nozioni e principi relative alla competenza comunicativa sia in ambito verbale che in ambito non verbale, nonché in senso pragmatico. Alla fine del corso lo studente dovrebbe essere in grado di:

- 1) Riconoscere e analizzare le comunicazioni interpersonali e sociali
- 2) Conoscere e comprendere i principali aspetti implicati nei processi comunicativi, in particolar modo nella persuasione e nell'influenza maggioritaria e minoritaria

- 3) Saper riconoscere ed esplicitare gli aspetti etici e strutturali della costruzione di messaggi rivolti a terzi
- 4) Sapere analizzare e applicare le principali metodologie utilizzate nello studio dei processi comunicativi
- 5) Sviluppare le capacità di apprendimento necessarie per completare percorsi di studio di secondo ciclo o percorsi di formazione specialistica.

Dopo un primo passaggio dedicato alla Pragmatica della Comunicazione e agli effetti della comunicazione sui parlanti, ovvero dell'influenza che questa esercita sul loro comportamento, il percorso si concentra sul concetto di contesto attraverso il modello della CMM.

Alla fine degli anni settanta lo studio sulle regole che governano il processo di comunicazione umano si è arricchito del contributo di V. Cronen e B. W. Pierce che elaborarono il modello della Gestione Coordinata dei Significati (Coordinated Management of Meaning – CMM) integrando ed arricchendo l'impianto teorico del gruppo di Palo Alto. In particolare il modello CMM supera la posizione secondo la quale gli scopi, le motivazioni, l'intenzionalità sottese agli scambi comunicativi sono inconoscibili (secondo il modello della mente come scatola nera) ed afferma il ruolo attivo dei partecipanti alla comunicazione nella costruzione dei significati che emergono e prendono forma nelle interazioni sociali e ne costituiscono sia le premesse che i risultati.

Gli individui costruiscono una rete di spiegazioni dei propri e altrui comportamenti sulla base delle proprie esperienze giungendo ad una rappresentazione del mondo che li orienta nella costruzione delle relazioni con gli altri individui e con il mondo circostante. In tal modo si crea "un circuito ricorsivo in base al quale le convinzioni sul mondo determinano le risposte che l'uomo fornisce agli stimoli che dal mondo provengono e gli stimoli determinano le convinzioni sul mondo stesso" (Piroli 2006).

Cronen e Pierce individuano nella comunicazione il processo sociale primario attraverso il quale due o più individui coordinano i significati attribuiti alle sequenze interattive di comportamento ed in questo processo è individuabile una struttura. In particolare vengono individuati sei livelli di significato organizzati mediante metaregole della comunicazione che ne determinano i contesti.

In pratica non esistono significati oggettivi determinati a priori, bensì i comunicanti co-costruiscono, co-modificano e co-mantengono la realtà sociale attraverso la comunicazione.

In uno scambio comunicativo il significato dell'informazione viene attribuito dal ricevente il quale costruisce la sua risposta in base al significato attribuito e viceversa, in uno scambio ciclico di interpretazioni e risposte che può dare luogo ad una comunicazione efficace ovvero ad una comunicazione viziata a seconda delle modalità di attribuzione dei significati attuate.

Secondo il modello CMM la comunicazione avviene in base a due regole fondamentali che vengono definite: principi regolativi (d'azione) che rappresentano la codifica dei comportamenti che devono essere messi in atto in situazioni specifiche (ad esempio se si viene aggrediti fisicamente è obbligatorio difendersi); regole costitutive (di significato) che rappresentano le modalità di attribuzione dei significati ai comportamenti, alle azioni, agli eventi ecc. ed operano secondo una gerarchia.

Cronen e Pierce superano la teoria della scuola di Palo Alto che individuava due soli livelli di attribuzione dei significati nel contenuto dell'informazione e nel comando che definisce la relazione e teorizzano l'esistenza di sei livelli di significato ed in particolare;

il contenuto della comunicazione (informazione);

l'atto linguistico (domanda, invito, affermazione ecc.)

l'episodio (sequenza interattiva);

la relazione interpersonale;

la biografia interna (l'immagine interiore che ciascuno ha di sé, dell'altro e delle relazioni che lo coinvolgono);

il modello culturale nel cui ambito si svolge la comunicazione.

Il legame tra i livelli di significato non è più lineare come nella scuola di Palo Alto in cui il livello di comando influenzava il livello di messaggio, ma diviene circolare e riflessiva, ossia ciascun livello della gerarchia influenza il livello sottostante che a sua volta retroagisce ed influenza il superiore livello contestuale.

Se in un dato momento un livello di significato è più forte del livello sottostante della gerarchia si dice che tale livello esercita una "forza contestuale" con il livello superiore che determina il significato del livello inferiore e se la relazione tra i livelli rimane stabile si dice che il livello inferiore esercita una "forza implicativa" sul livello superiore.

Se poi la forza implicativa del livello inferiore aumenta di significatività può accadere che il rapporto si ribalti e la forza implicativa diventi contestuale modificando radicalmente il sistema di attribuzione dei significati e, conseguentemente, i comportamenti comunicativi.

Un esempio fornito da Karl Tomm, che in un suo saggio del 1991 "Le domande riflessive come mezzi per condurre all'auto guarigione" spiega la teoria di Cronen e Pierce, può spiegare la relazione tra forza implicativa e forza contestuale e le sue possibili evoluzioni. Supponiamo un incontro tra due persone che considerano la loro relazione come amichevole, entrambi sarebbero, quindi, disposti ad interpretare le azioni dell'altro come amichevoli e la relazione amichevole costituirebbe il contesto dello scambio comunicativo. Supponiamo poi che si trovassero in disaccordo su qualcosa e che iniziassero a litigare. Se la relazione amichevole continuasse a costituire la forza contestuale le azioni dell'altro sarebbero lette, ad esempio, come un'occasione di confronto, ma se il dissidio si approfondisse, magari perché relativo ad un livello più alto della gerarchia come una questione etnica, ecco che la forza contestuale verrebbe esercitata dal modello culturale capace di ridefinire la relazione da amichevole ad inimicizia.

Cronen Johnson e Lannamann (1982) affrontano il tema del circuito riflessivo tra livelli di significato individuandone gli aspetti fisiologici dell'ordinaria costruzione di significati, che definiscono circuiti riflessivi armonici, che gli aspetti patologici che definiscono circuiti riflessivi bizzarri.

Si ha un circuito riflessivo armonico quando con la ridefinizione dei contesti i significati rimangono sostanzialmente uguali, in questo caso la relazione tra i livelli di significato è transitiva, ossia si può scegliere sia l'uno che l'altro livello come contesto senza che ciò cambi il significato di uno di essi. I due soggetti dell'esempio che precede leggono il disaccordo come un'occasione di confronto nell'ambito di una relazione amichevole, in tal caso i significati non cambiano se la relazione amichevole viene ricontestualizzata da un episodio di lite.

Se, invece, la relazione tra i livelli di significato è intransitiva, ossia i livelli di significato non possono scambiarsi le posizioni gerarchiche senza modificare il significato di uno di essi, siamo davanti a un circuito riflessivo bizzarro. Tornando all'esempio, se il contesto diventa il dissidio etnico muta il significato della relazione e gli amici diventano nemici.

5. 3 Storia del Counseling

Marta Chessa, Ivano Orofino

La prima attestazione dell'uso del termine counseling per indicare un'attività rivolta a problemi sociali o psicologici risale al 1908, da parte di Frank Parsons, (1854-1908) noto come il padre dell'orientamento professionale. E fin dai primi anni del Novecento negli Stati Uniti il termine viene anche usato per definire l'attività di orientamento

professionale rivolta ai soldati che rientrano dalla guerra e che necessitano di una ricollocazione nel mondo del lavoro.

Lo sviluppo del counseling negli Stati Uniti avviene poi in determinati ambiti: come l'orientamento scolastico rivolto agli studenti al termine delle scuole superiori, quello professionale rivolto prevalentemente a ex lavoratori che necessitano di una nuova collocazione, o ancora l'assistenza sociale e infermieristica. Tale sviluppo viene influenzato da varie correnti culturali e di pensiero, alcune antecedenti di parecchio la sua nascita ufficiale: non solo le psicoterapie comportamentista e psicoanalitica, ma soprattutto quelle a orientamento umanistico-esistenziale, con il sostanziale contributo dei movimenti olistici finalizzati alla prevenzione dei problemi psicologici e basati sull'abbandono dei modelli centrati sulla psicopatologia in favore di criteri orientati alla salute e alla prevenzione psichica.

Grazie allo sviluppo delle teorie della personalità promosse dalla ricerca psicoanalitica e più in generale psicoterapeutica il counseling diventa un intervento sempre più rivolto ai problemi personali e sociali. Ma è con la psicologia umanistico-esistenziale, e in particolare con autori come Carl Rogers e Rollo May, che si sviluppa questo tipo specifico di relazione d'aiuto. Se infatti fino a quel momento i paradigmi e le tecniche applicate in psicoterapia fanno riferimento soprattutto al modello psicoanalitico e a quello comportamentista, cominciano a farsi strada temi cari all'esistenzialismo, come la libertà di scelta, l'importanza del dialogo Io-Tu, l'impegno del singolo, la responsabilità, la necessità di riportare l'individuo al centro del proprio mondo riconoscendogli potenzialità di autodeterminazione, crescita e trasformazione

Nel frattempo, sempre negli Stati Uniti, nel 1946 nasce la Division of Counseling and Guidance dell'American Psychological Association, (APA), che nel 1951 diventa Division of Counseling Psychology. Tale divisione organizza tra il 1949 e il 1987 quattro congressi rimasti di fondamentale importanza nella definizione di che cos'è il counseling, della sua formazione e della sua pratica negli Usa. Sempre nel 1951 si costituisce l'American Personnel and Guidance Association, che l'anno dopo diventa American Association of Counseling and Development e che nel 1983 è diventata American Counseling Association (ACA), nome che ha tuttora.

Nel 1963, all'insegna del motto "prevenire è meglio che curare", vengono sanciti per legge dal Community Mental Health Act il principio e la necessità di riorganizzare territorialmente i servizi psichiatrici, per poter prevenire i problemi psicologici non solo negli ospedali, ma anche nei centri di igiene mentale delle piccole comunità. Si passa dunque a poco a poco da un modello centrato sulla malattia a uno orientato alla salute dell'individuo, portando negli anni Settanta allo sviluppo della cosiddetta "psicologia del benessere", fondata su una concezione evolutiva e sostanzialmente positiva dell'essere umano, con l'obiettivo di migliorare la qualità della vita e di accrescere la competenza della società in relazione alla salute. Il concetto di crisi perde parte della valenza negativa o quantomeno problematica e ci si focalizza maggiormente su quella di "transizione" o passaggio, come alternativa possibile e occasione di cambiamento. Non è un caso che la famosa frase di John F. Kennedy, in un discorso tenuto a Indianapolis nel 1959, sia diventata una sorta di vessillo nei discorsi motivazionali: "Scritta in cinese, la parola crisi è composta da due caratteri, che significano rispettivamente pericolo e opportunità". L'etimologia di wēijī è in realtà più complessa, ma il successo della sua affermazione continua ancora oggi.

La professione del counselor approda in Europa alla fine degli anni Cinquanta attraverso la Gran Bretagna, ed è proprio questo Paese che può rappresentare un utile riferimento per un confronto con la situazione italiana. Il counseling all'epoca viene utilizzato soprattutto all'interno di ambulatori, consultori e centri giovanili, anche se già fin dagli anni Venti e Trenta ne esistevano esempi nel sistema della pubblica istruzione, soprattutto come orientamento scolastico nei college, e del volontariato.

È solo negli anni Settanta che nascono le prime associazioni per la gestione della professione: nel 1971 viene istituito a Londra lo Standing Council for the Advancement of Counseling (SCAC), che riunisce organizzazioni di volontariato, enti statali e organizzazioni professionali in una sorta di forum per la condivisione di informazioni e contatti. Nel giro di pochi anni viene pubblicato un primo elenco di servizi locali e documenti con le norme etiche sul counseling e nel 1976 lo SCAC si trasforma in British Association for Counseling (BAC), introducendo criteri di formazione e accreditamento per rendere il counseling sempre più professionale. Nel 2000 la BAC è diventata BACP (British Association for Counseling and Psychotherapy), arrivando così a distinguere con maggiore chiarezza gli ambiti delle due professioni: il cambio di nome riconosce che il counselor e gli psicoterapeuti desiderano appartenere a una professione unica, che possa incontrare la comunanza di interessi degli uni e degli altri.

Oltre alla formazione per diventare counselor professionisti indipendenti, in Gran Bretagna vengono proposti corsi di counselling skills, ovvero competenze di counseling, insieme di abilità che possono essere applicate ad altre professioni (insegnanti, assistenti sociali), mentre per diventare counselor "psicologico" è necessario seguire un Master universitario triennale, cui si accede avendo la laurea in psicologia. Tale titolo è riconosciuto dalla British Psychological Society (BPS) come una specializzazione in psicologia che permette l'iscrizione all'albo degli psicologi britannici. Poiché in Gran Bretagna anche la psicoterapia non è regolata per legge (possono accedere alla professione, tra l'altro, persone che non sono laureate in medicina o psicologia) il counseling presenta notevoli aree di sovrapposizione con questa professione e il dibattito sulle similitudini tra l'una e l'altra è aperto.

5. 4 Le professioni della relazione di aiuto: confini ed elementi di psicopatologia

Simona Muratori, Marta Chessa

La relazione di aiuto, se esaminata alla luce delle sue principali caratteristiche, emergerà come una relazione umana volta ad appagare bisogni umani fondamentali. Il riferimento è ad alcuni tipi di rapporti comunemente diffusi come quelli familiari, amicali, professionali.

Il minimo comune denominatore è costituito dalla finalità perseguita: la promozione dello sviluppo e del funzionamento maturo e congruo delle potenzialità individuali. Ciò che distingue la relazione di aiuto dalle altre relazioni umane è l'aspetto metacognitivo che essa assume. Per competenza di aiuto si intende infatti la capacità di dar vita ad una relazione umana in modo consapevole, controllato ed intenzionale, padroneggiando razionalmente le proprie abilità e competenze.

Si ha una relazione di aiuto quando vi è un incontro tra due persone di cui una si trova in condizioni di sofferenza e confusione (rispetto a una determinata situazione o a un determinato problema con cui è a contatto e che si trova a dover gestire) ed un'altra persona invece dotata di un grado superiore di adattamento e competenze, rispetto a queste stesse situazioni o tipo di problema. Se fra queste due persone si riesce a stabilire un contatto (UNA RELAZIONE) che sia effettivamente di aiuto allora è possibile che la persona in difficoltà inizi qualche movimento di maturazione/chiarificazione/apprendimento che la porti ad avvicinarsi all'altra persona o comunque a rispondere in modo più soddisfacente al proprio ambiente e alle proprie esigenze interne ed esterne.

Alla base dell'aiuto c'è l'idea di aiutare la persona che lo richiede a comprendere la sua situazione e a gestire il suo problema prendendo da sola e pienamente la responsabilità delle scelte eventuali. Il presupposto è che nella persona vi sono le risorse (emozionali, cognitive, affettive ecc.) necessarie a che l'aiuto si produca. L'aiuto consiste nel rendere possibile una riattivazione e riorganizzazione di queste risorse originarie.

La strategia dell'aiutante, nel colloquio di aiuto classico, è quella di fare da specchio all'aiutato, rimandandogli, attraverso la tecnica della riformulazione, pensieri ed emozioni inesprese o sottintese, aiutandolo così a mettere meglio a fuoco.

5. 5 Il Modello Evolutivo dei Bisogni (altre scienze umane area pedagogica)

Ivano Orofino

Il modello evolutivo dei bisogni nasce dall'osservazione sul campo dei servizi 0-6 anni, iniziata nel 2010. Questo lavoro ha portato alla classificazione di 5 coppie di bisogni chiave, 3 bisogni trasversali e circa 80 bisogni evolutivi.

Il lavoro ha coinvolto oltre 1200 persone tra bambini, insegnanti e genitori. Tale modello permette una conduzione del colloquio sostenendo le persone nell'assumersi la responsabilità di lavorare e individuare per armonizzare i propri bisogni ponendosi in ottica collaborativa verso i bisogni di altre persone ritenute significative. Le tecniche di conduzione del colloquio riprendono gli assunti narrativi di M.White, le domande di K. Tomm, le tecniche di base dell'esplorazione sistemica alle quali si aggiungono particolari tecniche messe a punto nell'arco di 10 anni di ricerca-azione. Sulla base delle esperienze raccolte in contesti diversi sono stati elaborati strumenti e attività che si possono usare direttamente con le famiglie per autovalutare lo stato dei propri bisogni e per avviare processi di cambiamento intorno ad essi. Questo materiale è confluito nella realizzazione di un tool-kit (carte con immagini plastificate e schede di attività riflessiva relazionale) che è in costante aggiornamento. All'interno della formazione si alternano momenti di lavoro personale con momenti di esercitazione professionale sperimentando l'uso del tool-kit sia su di sé che attraverso simulate su casistiche pensate allo scopo.

5.6 Elementi di Counseling (fondamenti)

Ivano Orofino, Marta Chessa

All'inizio degli anni ottanta il gruppo di Milano, allora costituito da Mara Selvini Palazzoli, Gianfranco Cecchin, Luigi Boscolo e Giuliana Prata, elaborò alcune linee guida per la conduzione della seduta terapeutica nel tentativo di individuare alcuni principi fondamentali per la sua corretta conduzione, coerenti con l'epistemologia sistemica.

I principi individuati furono definiti come ipotizzazione, circolarità e neutralità.

Ipotizzazione. Per ipotizzazione si intende l'attività del terapeuta di formulare ipotesi sulla base delle informazioni in suo possesso, sottoporle a verifica sulla base dei feed-back ricevuti e, se si rivelano errate, formularne di nuove e nuovamente sottoporle a verifica.

L'ipotesi non è né vera né falsa ma soltanto utile in quanto anche se si verifici errata è comunque portatrice di informazioni in quanto consente di escludere un certo numero di variabili che erano apparse plausibili. Inoltre "la funzione dell'ipotesi nella conduzione della seduta familiare è sostanzialmente quella di garantire l'attività del terapeuta. Tale attività consiste nell'ormare pattern relazionali." (Selvini Palazzoli, Boscolo, Cecchin, Prata 1980).

L'attività di ipotizzazione costituisce dunque un circuito ricorsivo attraverso il quale il terapeuta (counselor) definisce temporanei punti di partenza, formula domande congruenti con l'ipotesi assunta, assume le retroazioni dei clienti, modifica o abbandona l'ipotesi, formula nuove domande, raccoglie nuovi feed-back e così via.

L'ipotesi deve essere sistemica, cioè deve includere tutti i componenti del sistema e fornire una supposizione sul suo funzionamento relazionale globale.

Circolarità. Per circolarità si intende l'attitudine del terapeuta a condurre l'indagine sulla base delle retroazioni della famiglia in termini di rapporti e, quindi, di differenza e mutamento sulla base del principio formulato da Bateson che l'informazione è una differenza e la differenza è un rapporto.

Nel concreto il gruppo di Milano sostiene l'efficacia del domandare ad un componente della famiglia come vede la relazione tra altri due con l'effetto di porre in luce le relazioni triadiche che caratterizzano il funzionamento di quella famiglia e promuovere una metacomunicazione alla quale nessuno dei componenti potrà sottrarsi.

Esempi pratici di indagine sulle relazioni triadiche sulla base del principio che l'informazione è una differenza e la differenza è un rapporto possono essere:

- Domande su comportamenti interattivi specifici in circostanze specifiche ("quando Lorenzo perde il controllo e dà spintoni a mamma, papà che fa?" "E mamma come reagisce a quello che fa papà?" "E tu che fai?");
- Domande poste ai vari membri della famiglia rispetto a uno specifico comportamento o interazione (classifica i vari membri della famiglia in base alla loro tendenza a restare in casa la domenica da chi ci sta di più a chi ci sta di meno);
- Domande in termini di mutamento nel rapporto prima e dopo un avvenimento preciso ("Mamma ha detto che Marco è stato sempre un bambino difficile. Ma secondo te le liti tra mamma e Marco erano più frequenti prima che papà si ammalasse o dopo?")
- Domande in termini di differenze in relazione a circostanze ipotetiche ("se di tutti voi figli dovesse restarne in casa uno senza sposarsi quale pensi che andrebbe meglio per papà?" "E per mamma?")

Neutralità. Il gruppo di Milano, nel saggio qui in commento, introduce il concetto di neutralità intesa come uno specifico effetto pragmatico (e non come uno stato intrapsichico) tale che alla fine della seduta i partecipanti, se interrogati, non sono in grado di stabilire la posizione personale del terapeuta. Ciò in quanto il terapeuta sarà stato capace di neutralizzare qualunque tentativo di alleanza messo in atto dai singoli componenti del sistema in terapia e si sarà astenuto da qualunque giudizio o direttiva, comunque espressi.

Il concetto di neutralità è stato successivamente sottoposto a revisione e ridefinizione ad opera di Gianfranco Cecchin (1987) il quale ha descritto la neutralità come una posizione di curiosità." La curiosità porta a sperimentare ed inventare punti di vista e mosse alternativi, e punti di vista e mosse alternativi generano, a loro volta, curiosità. In questo stile ricorsivo neutralità e curiosità si contestualizzano reciprocamente nell'intento di produrre differenze con un concomitante non-attaccamento ad alcuna posizione particolare. "

La curiosità assume e considera molteplici punti di vista e ricerca molteplici descrizioni possibili dello stesso evento o interazione fino a co-costruire una visione sistemica del problema.

Cecchin introduce inoltre il concetto di estetica come mezzo per sviluppare uno stato di curiosità, intendendo per estetica l'attenzione verso un pattern o verso molteplici patterns, in luogo di cercare le descrizioni e spiegazioni migliori al problema del sistema.

La curiosità che deriva da una tale prospettiva porta a ricercare la logica che presiede al funzionamento del sistema, logica che non è né giusta né sbagliata, né buona né cattiva ma semplicemente utile a quel sistema per essere ciò che è. Ciò porta al rispetto per l'integrità di quel sistema ed alla curiosità per come idee e comportamenti concorrano a strutturare il sistema stesso.

5.7 Etica e Deontologia Professionale

Marta Chessa

Il docente propone una riflessione guidata del codice deontologico di Assocounseling che riportiamo integralmente.

PREMESSA

L'Associazione Professionale di Categoria AssoCounseling adotta il presente codice deontologico al fine di regolamentare i rapporti scaturenti dall'esercizio della professione di counselor.

Il codice deontologico costituisce l'insieme delle norme e dei principi di condotta in cui tutti i soci di AssoCounseling si riconoscono e di cui si impegnano al rispetto.

La conoscenza, la condivisione e il rispetto del presente codice deontologico, nonché l'osservanza delle norme e dei principi in esso contenuti, è un requisito imprescindibile per l'iscrizione ad AssoCounseling.

In relazione alla professione di counselor, il codice deontologico fa riferimento alla professione di counselor così come definita da AssoCounseling:

“Il counseling professionale è un'attività il cui obiettivo è il miglioramento della qualità di vita del cliente, sostenendo i suoi punti di forza e le sue capacità di autodeterminazione. Il counseling offre uno spazio di ascolto e di riflessione, nel quale esplorare difficoltà relative a processi evolutivi, fasi di transizione e stati di crisi e rinforzare capacità di scelta o di cambiamento. È un intervento che utilizza varie metodologie mutate da diversi orientamenti teorici. Si rivolge al singolo, alle famiglie, a gruppi e istituzioni. Il counseling può essere erogato in vari ambiti, quali privato, sociale, scolastico, sanitario, aziendale”.

(Definizione dell'attività di counseling approvata dall'Assemblea dei soci in data 2 aprile 2011)

PRINCIPI GENERALI

PRIMO

Il presente codice contiene principi e regole che il counselor iscritto ad AssoCounseling – di seguito indicato con il termine counselor – deve osservare nell'esercizio della professione.

Il counselor si impegna a rispettare e tutelare i diritti fondamentali di ogni persona nel rispetto della singola soggettività.

SECONDO

Le competenze del counselor sono costituite dall'iter formativo nonché dal successivo e costante aggiornamento e dalla supervisione, così come stabilito nei Regolamenti Interni di AssoCounseling.

Il counselor rispetta i Regolamenti Interni dell'associazione che lo riguardano.

Il counselor riconosce i confini del proprio ambito di competenza e si impegna ad operare esclusivamente in tale ambito.

TERZO

Il counselor si assume la responsabilità professionale del proprio operato, osservando il rispetto dei diritti della persona, agendo con trasparenza, coerenza ed onestà, esplicitando il proprio ruolo professionale, le proprie competenze e la propria metodologia.

QUARTO

AssoCounseling riconosce come fondamentali i principi della onestà, trasparenza, coerenza, rispetto dei diritti della persona e della sua dignità e tali principi devono essere rispettati dai propri associati che ne condividono la priorità e ne fanno il fondamento del loro operato.

CAPO 1 – OGGETTO ED AMBITO DI APPLICAZIONE

Art. 1

(obbligatorietà delle norme deontologiche)

1. Il presente Codice Deontologico deve essere rispettato da tutti coloro che sono iscritti ad AssoCounseling.
2. Il counselor è tenuto al rispetto delle leggi vigenti dello Stato italiano o dello Stato estero dove si trova ad operare e comunque nel rispetto del presente codice.

Art. 2

(inosservanza delle regole e sanzioni)

1. La responsabilità deontologica è personale.
2. L'inosservanza del presente codice comporterà l'applicazione delle sanzioni previste all'art. 12 del regolamento R08 (procedimento disciplinare) nel rispetto di quanto previsto dall'art. 19 dello Statuto di AssoCounseling. Le sanzioni comminate saranno adeguate alla gravità degli atti o delle omissioni commesse.
3. Il procedimento disciplinare è obbligatorio e prosegue fino alla sua definizione anche se l'iscritto ad AssoCounseling si cancella dall'Associazione.

CAPO 2 – DOVERI DELL'ISCRITTO AD ASSOCOUNSELING

Art. 3

(decoro e dignità)

1. L'esercizio della professione deve essere svolto in conformità ai principi del decoro e della dignità professionale ed è fondato sulla libertà e sull'autonomia.

Art. 4

(competenza professionale)

1. Il counselor opera nel rispetto delle proprie competenze, rispettando le competenze e le specificità delle altre discipline.
2. Il counselor riconosce i limiti della propria competenza e fornisce al cliente le informazioni circa la propria figura professionale e la metodologia del proprio operato.
3. Il counselor non deve ingenerare aspettative infondate nel proprio cliente, non deve utilizzare indebitamente la fiducia del rapporto professionale per conseguire ingiusti vantaggi e non deve approfittare dell'eventuale influenza che può avere sul proprio cliente.
4. Il counselor mantiene un livello adeguato di preparazione professionale e si aggiorna costantemente in relazione al proprio livello di accreditamento ed ai propri ambiti di intervento così come previsto dal Regolamento Interno.

Art. 5

(rispetto del cliente)

1. Il counselor si attiene al rispetto della libertà e della dignità della persona, rispettando il diritto alla riservatezza, all'autodeterminazione ed all'autonomia del proprio cliente.
2. Non effettua alcuna discriminazione in relazione al sesso, alla religione, alla nazionalità, all'ideologia, all'estrazione sociale, alle condizioni economiche, alle idee politiche all'orientamento sessuale ed alla disabilità.

Art. 6

(diffusione dei principi deontologici)

1. Il counselor, riconoscendo nel presente codice i cardini fondamentali per lo svolgimento dell'attività professionale, si impegna, nella attività di formazione e/o di divulgazione, a portare a conoscenza dei terzi con cui viene in contatto per anzidette attività il contenuto del presente codice.

Art. 7

(attività professionale con animali e rispetto per l'ambiente)

1. Il counselor si impegna al rispetto dell'ambiente e del regno vegetale e animale.

CAPO 3 – RAPPORTI CON I CLIENTI

Art. 8

(libertà di scelta)

1. Il counselor rispetta il diritto del cliente alla libertà di scelta del professionista a cui rivolgersi.
2. Il counselor, qualora ne ravvisi la necessità, può subordinare il proprio intervento all'espletamento – da parte del cliente – di altre consulenze professionali.

Art. 9

(riservatezza)

1. Il counselor è tenuto al rispetto della normativa vigente sul trattamento dei dati personali del cliente e di terzi con cui sia venuto in contatto in relazione all'esercizio dell'attività professionale.
2. Il diritto alla riservatezza concerne anche tutta la documentazione relativa alla prestazione professionale che deve essere conservata nel rispetto della normativa vigente.
3. Per quanto concerne riprese e/o registrazioni audiovisive il counselor è tenuto a raccogliere, nel rispetto della normativa vigente, il consenso del cliente.
4. Il counselor in ogni sua comunicazione, sia all'interno di convegni scientifici che di attività didattiche o comunque di qualsiasi tipo, è tenuto ad evitare ogni riferimento che possa ricondurre ad una identificazione soggettiva relativa a quanto esposto nella comunicazione stessa.

Art. 10

(compenso)

1. Il counselor comunica sin dal primo incontro il compenso per la propria prestazione, che non può essere subordinato al risultato della prestazione stessa.

Art. 11

(limiti)

1. Il counselor riconosce i limiti del proprio intervento professionale.
2. Qualora rilevi che il cliente necessiti di un intervento diverso da quello di counseling, è tenuto ad indirizzare lo stesso al professionista che ritiene più adeguato.

Art. 12

(consenso informato)

1. Il counselor nella fase iniziale del rapporto con il cliente fornirà allo stesso tutte le informazioni necessarie affinché il consenso alla prestazione sia effettivamente informato, libero e consapevole.

Art. 13

(prestazioni professionali rivolte a minori)

1. Le prestazioni professionali nei confronti di minori sono subordinate al consenso informato – debitamente documentato – che dovrà essere rilasciato da coloro che esercitano la potestà genitoriale o da chi ne fa le veci.
2. Il counselor è tenuto ad informarsi in merito ad eventuali situazioni di contenzioso tra genitori e comunque alla situazione giuridica del minore.

Art. 14

(segreto professionale)

1. Il counselor è tenuto all'osservanza del segreto professionale, sia in merito a tutto quanto abbia avuto conoscenza nello svolgimento della prestazione professionale, sia in merito all'effettuazione della prestazione stessa.
2. La morte del cliente non esime dall'osservanza del segreto professionale.
3. Il counselor deve informare eventuali collaboratori dell'obbligo del segreto professionale su quanto appreso.
4. Nelle attività di counseling di gruppo il counselor, nella fase iniziale, impegna i componenti del gruppo al rispetto della riservatezza.

Art. 15

(segreto professionale con clienti minorenni)

1. Il minore ha diritto al mantenimento del segreto professionale nei confronti di chi ne esercita la potestà genitoriale.
2. Se il segreto può comportare un rischio per il minore, il counselor dovrà segnalare la situazione a chi esercita la potestà genitoriale informando preventivamente il minore stesso.

3. Il counselor che nell'esercizio della sua professione venga a conoscenza di qualsiasi forma di sfruttamento e/o violenza su un minore da parte di terzi, anche con questi consenziente, nell'interesse prevalente del minore, assumendosene la responsabilità di fronte alla legge, valuterà la possibilità di violare il segreto professionale, segnalando la situazione a chi esercita la potestà genitoriale o, in caso di latitanza o di complicità della stessa, all'Autorità Giudiziaria competente.

Art. 16

(deroghe al segreto professionale)

1. La rivelazione del segreto professionale da parte del counselor è obbligatoria qualora vi sia una richiesta legittima dell'Autorità Giudiziaria e comunque in tutti i casi previsti dalla normativa vigente.
2. Il counselor metterà il cliente al corrente di tale obbligo.
3. In tale sede il counselor riferirà solo quanto appreso direttamente in occasione del rapporto professionale.
4. La rivelazione del segreto professionale è consentita altresì solo con il consenso scritto del cliente, purché non sia lesa il diritto alla segretezza di altre persone.

Art. 17

(commistioni tra ruolo professionale e vita privata)

1. Il counselor evita commistioni tra ruolo professionale e vita privata che possano interferire con la propria attività professionale.
2. Il counselor non deve svolgere la propria attività professionale nei confronti di coloro con i quali ha intrattenuto o intrattiene relazioni significative di natura personale, affettiva, sentimentale, sessuale.
3. Costituisce grave mancanza instaurare le suddette relazioni nel corso del rapporto professionale.

Art. 18

(interruzione del rapporto professionale)

1. Il counselor valuta se interrompere il rapporto professionale quando lo stesso non porta alcun vantaggio per il cliente oppure se viene meno il rapporto di fiducia e fornisce al cliente tutte le informazioni necessarie per la prosecuzione del rapporto professionale con altri professionisti.
2. Il counselor interrompe il rapporto se ravvisa la necessità dell'intervento di altro professionista.
3. Il counselor può interrompere il rapporto professionale altresì per giusta causa come, a titolo meramente esemplificativo, un trasferimento o uno stato di malattia.

Art. 19

(consegna della documentazione)

1. A richiesta del cliente o in caso di invio ad altro professionista, il counselor è tenuto a fornire la documentazione in suo possesso ritenuta necessaria per la prosecuzione degli interventi.

Art. 20

(attività di ricerca)

1. Il counselor, durante l'attività di ricerca, informa preventivamente i soggetti interessati al fine di ottenerne il consenso informato.
2. Il counselor garantisce ai soggetti interessati la piena facoltà di ritirare il consenso fornito e/o di ritirarsi dalla ricerca.
3. Qualora la ricerca coinvolga minori il counselor acquisisce tale consenso dagli esercenti la patria potestà o la tutela, fermo restando il diritto del minore coinvolto a ritirarsi dalla ricerca.

Art. 21

(prestazioni a distanza)

1. I principi e le norme del presente codice si applicano anche nel caso in cui la prestazione venga effettuata a distanza: via internet, posta elettronica o con qualunque altro mezzo elettronico e/o telematico.

CAPO 4 – RAPPORTI CON I COLLEGHI

Art. 22

(rispetto reciproco)

1. Il counselor ispira i rapporti con i colleghi al principio del rispetto, della lealtà e della onestà.
2. Il counselor si astiene dall'esprimere giudizi negativi sui colleghi, sul loro operato e non offende la loro capacità e competenza professionale.

CAPO 5 – RAPPORTI CON LA SOCIETA' E CON I TERZI

Art. 23

(libertà ed autonomia)

1. Il counselor che instaura un rapporto di lavoro sia esso di carattere continuativo, subordinato o di collaborazione con enti pubblici o privati, società o istituzioni accetta unicamente condizioni di lavoro che non compromettano la sua autonomia e libertà professionale ed è sempre tenuto al rispetto del presente codice.

Art. 24

(committente diverso dal destinatario)

1. Il counselor, quando opera su mandato di un committente diverso dal destinatario della prestazione professionale, tutela prioritariamente il destinatario dell'intervento e chiarisce adeguatamente ad entrambi i soggetti la natura e la finalità dell'intervento.
2. Il counselor, qualora rilevi un conflitto d'interesse tra committente e destinatario, si adopera per superarlo e, qualora ciò non risulti possibile, rinuncia all'incarico.

Art. 25

(pubblicità)

1. Il counselor si presenta ai potenziali clienti in modo corretto e completo in relazione alla propria formazione e alla propria competenza.
2. Il counselor non adotta forme pubblicitarie i cui contenuti possano ingenerare confusione rispetto alle proprie competenze professionali.
3. Il counselor non utilizza comportamenti scorretti finalizzati al procacciamento della clientela.

Art. 26

(società tra professionisti)

1. Il counselor che esercita la propria attività professionale in società anche di tipo interprofessionale è sempre direttamente responsabile dei propri interventi.

CAPO 6 – ATTUAZIONE

Art. 27

(attuazione del codice)

1. Il presente codice entra in vigore trenta giorni dopo la sua ratifica da parte della prima Assemblea dei soci utile.
2. In attesa della ratifica tutti i soci si impegnano al rispetto del presente codice.

5.8 Pensiero sistemico e counselling: dalla domanda alla costruzione dell'intervento

Enrico Cazzaniga, Isabella Gandini, Ivano Orofino, Marta Chessa

L'approccio sistemico ha come orientamento lo studio della persona inserita nella rete delle sue relazioni significative. A partire dal pensiero cardine di Gregory Bateson, la "sistemica" (per utilizzare le parole di Heinz von Foester) ha avuto un grande sviluppo che ha influenzato molti campi delle scienze umane.

In particolare il concetto di "mente" proposto da Gregory Bateson, come ciò che "connette" i sistemi viventi, come ciò che crea cornici che "danno senso" e costruisce "ipotesi", sta alla base dell'approccio del counseling sistemico. L'ottica sistemica si è costantemente trasformata a partire dagli anni '50 attraverso un percorso che, dai primi studi sulla Pragmatica della Comunicazione Umana, ha portato alle acquisizioni relative al Costruttivismo e al Socio – Costruzionismo. Il pensiero sistemico nasce inizialmente come teoria complessiva, in particolare con la "Teoria Generale dei Sistemi", di Ludwig von Bertalanffy e successivamente si consolida a partire dal pensiero di Gregory Bateson che connette visione filosofica, epistemologica, biologica, fisica, psicologica ed etologica. Dal pensiero di Bateson, si sviluppano poi approcci specifici, indirizzati al cambiamento nei sistemi umani, rappresentati in primis dalla famiglia. La grande rivoluzione epistemologica del pensiero sistemico è lo spostamento del focus dalla persona alle relazioni, considerate nel senso più ampio di connessioni di "reti" tra sistemi viventi. Viene in un certo senso rigettato il pensiero lineare e "scientifico" di causa-effetto e il pensiero si trasforma in una visione circolare e complessa dei sistemi viventi. Gli autori chiave del pensiero sistemico, (oltre a G. Bateson, Maturana, Varela, Watzlawick, Keeney, Ross, von Foester e molti altri) sviluppano uno sguardo circolare e cibernetic, che valorizza la storia e il funzionamento relazionale della persona. Il passato di ciascuno non è mai considerato in senso deterministico; il presente, il qui e ora, non è predefinibile; il futuro è rappresentato dalle innumerevoli possibilità,

svincolate anch'esse da qualsiasi schema deterministico. Le parole chiave sono sistema, ruoli, confini, famiglia, generazioni, comunicazione, relazioni, paradossi, cornici, premesse, idee, comportamenti, azioni, feedback.

L'approccio sistemico conosce un momento fondamentale in Italia negli anni Settanta, con il gruppo di Milano che fa capo a M. Selvini, L. Boscolo, S. Prata e G. Cecchin, conosciuto in tutto il mondo come Milan Approach, che da Milano appunto, si diffonde in tutto il mondo.

Le parole chiave del Milan Approach sono ipotizzazione, circolarità, neutralità; a queste successivamente G. Cecchin aggiunge la curiosità. Un altro concetto chiave del Milan Approach è la connotazione positiva che porta a collocare ogni comportamento, ogni sintomo e ogni segnale, all'interno del contesto relazionale che lo ha generato, restituendo significato ecologico a tutti i comportamenti all'interno di un sistema, anche ai comportamenti più problematici e disturbanti.

Con il costruzionismo e il socio costruzionismo, si ribadisce che la realtà è soggettiva e non oggettiva, che è più utile considerarla una costruzione e non una scoperta, in quanto è definita dalle mappe personali di ciascuno ed è un prodotto della negoziazione dei significati che le persone si scambiano nella relazione. L'approccio narrativo, (Hoffman, Goolishian e altri), nell'area dell'approccio sistemico, si sofferma sulla premessa che il pensiero umano abbia forma e struttura narrativa e per questo sottolinea l'importanza della molteplicità dei punti di vista e la necessità di ampliare la prospettiva delle storie personali, sottolineando come ciascuno è portatore di tante e molteplici storie, che si snodano a seconda del punto di vista dal quale sono narrate: nulla perciò è fisso, ma ciascuno di noi ha la possibilità di vedere la propria storia sotto molteplici prospettive. Le parole chiave sono pregiudizi, premesse, parità, co-costruzione, storie, narrazioni, autobiografia, memoria, orizzonti possibili, alternative. Prevale l'orientamento al futuro, ai sogni, ai desideri, ai progetti, sostenuti dalle risorse e dalle competenze che ciascuno presenta.

5.9 Il colloquio sistemico (individui, coppie, famiglie, gruppi: comunicazione, scelte, cambiamento).

Enrico Cazzaniga, Isabella Gandini, Ivano Orofino, Marta Chessa

Da un punto di vista più strettamente operativo, l'uso di domande riveste nel Counselling Sistemico un ruolo di primaria importanza; insieme alle risposte (feedback) del cliente, le domande costituiscono gli strumenti per raccogliere informazioni (intento orientante) e per introdurre interventi volti al cambiamento (intento influenzante). Assumono cioè effetti terapeutici poiché possono dar vita a quel circuito ricorsivo che si traduce nel processo di co-costruzione della storia del problema e del suo esito Piroli.

Le domande LINEARI sono utili per chiedere una spiegazione o una definizione, per accrescere la quantità di informazioni disponibili, per riordinare i fatti nella sequenza così come è vista dal cliente, per capire che spiegazioni si dà il cliente del problema.

Le domande CIRCOLARI riguardano sempre relazioni e rapporti, siano essi tra persone, eventi o contesti, e sono indispensabili per esplorare i sistemi significativi del cliente. Se il mondo è ciò che soggettivamente descriviamo e la realtà è frutto di punti di vista, le domande circolari richiedono la descrizione di un evento come di una realtà probabile ma non esclusiva, schiudendo al cliente l'esistenza di una molteplicità di alternative possibili. In questo senso le domande circolari hanno una potenzialità chiarificatrice dirompente.

Le domande RIFLESSIVE vengono rivolte con l'intenzione di un cambiamento di significati poiché favoriscono l'autoconsapevolezza e l'autodeterminazione della persona agendo sui significati all'interno dei sistemi di credenze

pre-esistenti e favorendo il generarsi di punteggiature diverse e di nuove alternative. Il cambiamento avviene come risultato di alterazioni nell'organizzazione e nella struttura del sistema preesistente di significati di quel sistema.

Le domande e le informazioni ottenute con le domande serviranno al Counsellor per avviare un processo di ipotizzazione.

Per IPOTIZZAZIONE si intende la capacità del Counsellor di formulare un'ipotesi fondata sulle informazioni in suo possesso. Con tale ipotesi il Counsellor stabilisce il punto di partenza della propria investigazione effettuata con metodiche atte a verificarne la validità. Qualora l'ipotesi risultasse errata, il Counsellor dovrà formulare rapidamente un'altra ipotesi suggeritagli dalle nuove informazioni raccolte durante il lavoro di verifica dell'ipotesi precedente. Nella seduta quindi, l'insieme dei fenomeni provocati dal tipo di ipotesi formulata dal Counsellor, reazioni immediate verbali e non verbali e reazioni tardive, guidano la "sperimentazione" che porterà alla verifica o alla disconferma di tale ipotesi. Tale attività è volta alla ricerca di pattern relazionali, poiché l'ipotesi deve essere un'ipotesi sistemica, cioè dovrà includere tutti i componenti del sistema, e deve essere funzionale, cioè deve fornire una supposizione concernente il funzionamento relazionale globale.

Durante il processo di ipotizzazione il Counsellor deve attenersi al concetto di circolarità e di neutralità.

Per CIRCULARITA' si intende la capacità di condurre l'esplorazione di un sistema basandosi sulle retroazioni (feedback) dei componenti del sistema stesso alle informazioni sollecitate dal Counsellor in termini di rapporti. Attraverso le domande il Counsellor raccoglie i feedback utili per mettere in relazione le idee, gli atteggiamenti, i comportamenti, i loro effetti ed i significati attribuiti dal cliente.

Per NEUTRALITA' si intende la capacità del Counsellor di non prendere posizione in base alle proprie premesse per l'uno o l'altro membro del sistema, ma di esprimere pari curiosità per tutte le posizioni espresse.

In conclusione, l'approccio metodologico del Counselling sistemico, basato sui processi di ipotizzazione, circolarità e neutralità, consente al Counsellor di procedere nel colloquio attraverso alcune tappe fondamentali: cercare la connessione con la persona o col sistema, lasciandolo libero nella sua esposizione (ascolto attivo e riformulazione), orientare la persona verso l'esposizione di una serie di dati relativi al problema (domande lineari di spiegazione e definizione), allargare progressivamente il campo di osservazione della persona sollecitando un'apertura verso nuove e differenti visioni sia della difficoltà che dei loro possibili esiti (domande circolari e riflessive). Il tutto per favorire l'emergenza di possibili e plausibili nuove descrizioni della storia (riformulazioni narrative) volte allo sviluppo e all'evoluzione della persona e/o del sistema.

5.10 Comunicare, Negoziare, Mediare

Enrico Cazzaniga, Ivano Orofino, Marta Chessa

Il conflitto si esprime nella maggior parte dei casi attraverso comportamenti pretestuosi come ad esempio lamentele, a volte con rabbia e attacchi diretti alla persona. Fattori che rappresentano nella maggior parte dei casi segnali di una disfunzionalità o una perturbazione del sistema. Riuscire a leggere questi segnali è il primo passo per cercare di comprendere la situazione, di individuare il problema che sussiste a monte. Un processo che per essere svolto presuppone uno "stare nel conflitto", vivendolo al fine di indagare a fondo sui vari aspetti che si celano fra le sue pieghe. Trovargli una soluzione semplicistica senza farlo, potrebbe sì riportare il contesto ad una situazione di apparente armonia, ma quest'ultima sarebbe un ordine, un equilibrio probabilmente fittizio, qualcosa che non coincide con il soddisfacimento di bisogni profondi e reali, che non considera la complessità di fattori personali, emotivi, sociali che agiscono in un conflitto. Un approccio quest'ultimo con caratteristiche disfunzionali, in quanto poco orientato ad una forma di comprensione e di apprendimento, che probabilmente riporta il conflitto

ad un livello di latenza che verosimilmente nel futuro, proprio perché non affrontato accuratamente, riemergerà. Una situazione che per essere evitata necessita, come detto anzitempo, di stare nel conflitto così da acquisire il maggior numero di elementi e recuperare più informazioni possibili, obiettivo primo al fine di poter gestire il conflitto come una risorsa. Un percorso difficile che permette di comprendere la specifica situazione con la quale ci si è confrontati, aprendo diverse possibilità di risoluzione del conflitto. A tale proposito Maristella Sclavi ci offre un consiglio di “non prenderla sul personale. Verso uno che urla, ti offende. Vedilo come uno che è immerso in un immaginario della situazione e di te che non capisci bene (non avere fretta di arrivare alle conclusioni, non prendere per buone le prime spiegazioni che ti passano per la mente). Il suo sfogo è della sua debolezza, ma anche della sua “umanità”. Rilassati, pensa a quanto gli fa bene sfogare tutta quella acredine. Interpreta le sue urla come dei tentativi maldestri di dirti qual è il suo problema, come vede la situazione.” (Sclavi, 2000, p. 306)

Un ulteriore aspetto che ci riporta all'importanza di gestire il conflitto e di considerarlo come un'esperienza umana fortemente significativa. Per questo motivo il primo passo da intraprendere per la gestione del conflitto è quello di capire il significato del conflitto stesso, della situazione venutasi a creare, come dei motivi relativi al comportamento della controparte. Un processo d'intervento in merito al quale, sempre Marianella Sclavi, ci propone una modalità creativa di comprensione utile per andare oltre la superficie delle cose. “mettiti dalla sua parte. Vedilo come uno che rendendoti la vita difficile, ti costringe a praticare ancora meglio il gioco dell'ascolto e della collaborazione. In questo senso è un tuo alleato. Di fronte a un discorso polemico, invece di alzarti e andartene: rimani seduto, lascialo sfogare, sii tanto più simpatico quanto più è irato; di quando in quando chiedigli di continuare” (Sclavi, 2000, p. 307) Proprio perché ogni conflitto è diverso da qualsiasi altro, non esiste una modalità di gestione uniforme, pertanto per poterlo comprendere è essenziale indagare su di esso

Il conflitto interpersonale è un'area collegata al concetto di negoziazione che costituisce un movimento interno che aspira a voler capire in maniera più esaustiva, la propria modalità di percepire i conflitti, prendendosi a carico le responsabilità di quello che succede. Di conseguenza la negoziazione diventa uno strumento di cambiamento grazie al quale la relazione che è risultata anche solo temporaneamente problematica, può trasformarsi. In ambito d'apprendimento, la negoziazione risulta quindi essere un processo ripetitivo esterno ed interno all'individuo, con lo scopo ultimo di ricollocarsi continuamente rispetto all'oggetto del conflitto, favorendo la conoscenza di sé e dell'altro.

L'intervento di un terzo neutrale, che entra in gioco nella procedura di mediazione, consente di spostare la naturale predisposizione al negoziato competitivo verso il negoziato collaborativo. La mediazione è in concreto una negoziazione facilitata da un terzo, chiamato a far comunicare le parti in conflitto. Un semplice aneddoto, che viene spesso riportato per comprendere l'essenza della mediazione, è quello delle due sorelline in lite per un'arancia. La naturale predisposizione alla gestione competitiva del negoziato fa sì che ognuna rivendichi per sé l'intero frutto, sino ad arrivare poi, attraverso reciproche concessioni, alla divisione “equa” della metà dello stesso. Tuttavia, la soluzione trovata non è quella che massimizza la soddisfazione delle contendenti, in quanto l'interesse della prima sorellina era quello di ottenere il frutto per fare una spremuta, mentre la seconda aveva bisogno della buccia per farne dei canditi. L'intervento, in questo caso, di una “mamma mediatrice” avrebbe facilitato il processo comunicativo tra le sorelline e messo in evidenza gli interessi di ognuna, con un risultato finale più vantaggioso per entrambe. La mediazione favorisce dunque il raggiungimento di soluzioni “integrative” (o win-win), che si contrappongono alle soluzioni distributive (o win-lose) generate da tecniche antagonistiche, in quanto la presenza del terzo imparziale, ed obbligato alla riservatezza su quanto acquisito dalle parti durante il procedimento di mediazione, facilita il trasferimento di informazioni sui reali interessi, rilevanti per la gestione e risoluzione ottimale della controversia. L'intervento del mediatore fa sì che si superi il timore di un utilizzo strumentale delle

informazioni da parte dell'avversario e servirà alle parti a trovare soluzioni che avvicinino il più possibile la soddisfazione dei reciproci interessi, senza che necessariamente questi debbano essere dichiarati l'uno all'altra.

In conclusione, si può ritenere che la mediazione può essere valutata come un potenziamento delle capacità negoziali delle parti, che hanno così l'opportunità, con l'intervento del terzo imparziale, di guardare oltre la lite e di individuare nuovi elementi, in termini di informazioni, di bisogni, di interessi e di soluzioni, che possano consentire l'apertura di nuovi canali di comunicazione, una ripresa delle relazioni e, auspicabilmente una loro prosecuzione nel tempo, grazie ad un accordo vantaggioso per tutti gli interessati.

5.11 Tecniche avanzate di colloquio sistemico

Marta Chessa, Ivano Orofino, Enrico Cazzaniga

Nell'approccio socio-costruzionista è centrale il ruolo delle narrazioni. Attraverso la narrazione le persone danno senso, comprendono, spiegano ciò che gli accade.

Le storie sono sistemi di credenze che gli esseri umani si narrano per organizzare e interpretare la loro esperienza. "Si tratta di costrutti non assoluti né atemporalmente, costruiti socialmente all'interno di un contesto, in una cultura, in un momento storico e determinati dai rapporti e dagli stati d'animo".

Le storie si costruiscono non solo in base ai fatti, ma anche tenendo conto dell'intenzionalità e delle emozioni di chi le narra.

"L'atto stesso di raccontare fornisce l'opportunità di creare una versione differente della nostra vita e di noi stessi; permette di avere un pubblico e di ricontestualizzare il significato delle esperienze".

L'incontro di counselling è il contesto in cui tale riscrittura può avvenire.

Gli uomini vivono immersi in un tessuto di storie a cui tutti partecipano, storie che possono dare origine a problemi ma contengono anche le risorse necessarie per risolverli.

Il sistema umano che incontra il counsellor per un problema, non è un sistema sociale definito dall'organizzazione sociale, ma è un sistema linguistico costituito da coloro che "sono nel linguaggio", intorno ad un problema.

"I sistemi non fanno i problemi, è il linguaggio sui problemi che fa i sistemi". Quindi il problema è una costruzione sociale, non esiste in natura. Un sistema così definito è concepito come organizzatore del problema e che dissolve il problema. Il ruolo del counsellor è di prender parte al processo sistemico di creazione del linguaggio e del significato, e di far sì che il dialogo vada verso la dissoluzione del problema e la dissoluzione del sistema stesso.

L'incontro di counselling "è un processo di estensione e di espressione del "non detto" in cui si sviluppano tramite il dialogo, nuovi temi e nuove narrazioni, in cui può avvenire la creazione di nuove storie".

L'obiettivo del counsellor è di partecipare a una conversazione che offra continue aperture al dialogo piuttosto che chiusure e costrizioni.

Il cambiamento nel counselling non è niente di più che un cambiamento dei significati derivante dal dialogo e dalla conversazione.

Il significato e la comprensione non esistono prima delle frasi del linguaggio, cioè non possiamo veramente conoscere un'altra persona, ma attraverso il dialogo possiamo comprendere quello che l'altra persona sta dicendo.

La comprensione è sempre contestuale e mai durevole e comprendiamo solo descrizioni e spiegazioni.

Gli esseri umani parlano e ascoltano secondo il modo in cui si sono strutturati, cioè secondo i pregiudizi. Con la parola pregiudizi intendiamo ogni serie di fantasie, idee, verità accettate, presentimenti, preconcetti, nozioni,

ipotesi, modelli, teorie, sentimenti personali, stati d'animo e convinzioni nascoste che contribuiscono alla formazione del proprio punto di vista, delle proprie percezioni e delle proprie azioni, di fatto preesistenti all'incontro con altri esseri umani.

I pregiudizi si rivelano attraverso il nostro modo di vivere, le nostre conversazioni e le nostre azioni.

Cecchin afferma che in una relazione di aiuto il professionista deve conoscere i propri pregiudizi che diventano, da una parte la griglia per l'indagine e per la formulazione di domande e dall'altra la spinta per stare nella conversazione. Il counsellor può utilizzarli, metterli in circolo, discuterne difendendoli e può infine essere irriverente nei loro confronti.

Le parole che usiamo rivelano indirettamente i nostri pregiudizi ma sono anche un formidabile strumento per sfidarli.

Comunicare significa invadere lo spazio privato degli altri.

È di fondamentale importanza comprendere il modo in cui contribuivo allo sviluppo delle relazioni a cui si partecipa, per esplicitare i pregiudizi impliciti, che agiscono nelle azioni e nelle parole.

È molto complicato essere cosciente dei propri pregiudizi durante l'incontro, dato che ci si fa influenzare da: le domande da fare in base alle risposte, dove si sta andando e dove si vuole portare la conversazione, si deve assecondare la narrazione o no, quali sono le proprie emozioni, come reagisce l'altro alle domande etc.; ossia mille cose.

Cecchin in alcuni articoli tra cui "Linguaggio, azione, pregiudizio" e "Ci relazioniamo dunque siamo", individua una serie di pregiudizi appartenenti alla categoria di chi sceglie come professione una relazione di aiuto.

Uno dei pregiudizi più comuni è l'idea di poter influenzare gli altri.

Quando le persone comunicano inevitabilmente si influenzano, ma è anche vero che non possiamo prevedere l'effetto del nostro comportamento. Come counsellor essere consapevoli dei propri pregiudizi e sviluppare una propensione ad utilizzare questa consapevolezza, è un'opportunità che permette di accendere la nostra curiosità ad esplorare altre idee.

Un altro pregiudizio è la ricerca di ciò che è sbagliato nel sistema. Quando cerchiamo quello che è sbagliato, prima di tutto cadiamo nella trappola di diventare esperti. "Tanto se sei un esperto, devi studiare e studiare, non capirai mai niente perché è impossibile sapere cosa è giusto".

Il counsellor infatti è un perturbatore del sistema anziché un esperto.

5.12 Processi relazionali ed emozioni nel colloquio di counselling

Ivano Orofino, Marta Chessa, Isabella Gandini

In questo percorso proponiamo una teoria sociale delle emozioni in sette tappe (cfr Sergio Manghi)

1. Sento dunque sono. "Noi siamo pienamente immersi in questo mondo che è quello delle nostre sofferenze, delle nostre felicità e dei nostri amori" (Morin, 1997, pp. 8-9). Siamo immersi costantemente nel processo del provar emozioni, che pervade l'intero arco delle nostre esperienze. Il pensiero autocosciente concerne sempre segmenti parziali della nostra auto-conoscenza complessiva, e segmenti in ogni caso connotati da certe tonalità affettive che si esprimono in codici largamente inconsapevoli.

2. Sento dunque sento di sentire. Nel comunicare consapevolmente a qualcuno, che potrei anche essere io stesso, un'emozione che sto provando, non c'è una parte non-emozionata di me (governata dal io pensante) che comunica a proposito di un'altra parte di me, all'opposto, emozionata. In quel mio comunicare, ci sono invece due diversi

livelli della comunicazione, entrambi implicati da emozioni, i quali concorrono insieme a generare un certo messaggio. Questi due livelli, nel loro incessante combinarsi e ricombinarsi, sono implicati da emozioni secondo modalità differenti, l'una irriducibile all'altra: una narrata (che 'dice' l'emozione 'felicità'), e una narrante (che 'dice' l'emozione X, con la quale si dice 'felicità') (cfr. Pakman, 1992). Lo stesso vale, naturalmente, quando non comunico intorno a un'emozione che sto provando al momento, ma intorno a emozioni che ho provato nel passato o immagino proverò nel futuro. Le emozioni di cui narriamo e quelle con cui narriamo non sono mai le stesse, anche quando sembrano concordare nei contenuti. Non sono mai le stesse poiché, per quanto sempre circolarmente interconnesse, operano, come si diceva, secondo modalità differenti, che si mantengono a livelli logici distinti. Non possiamo sospendere una nostra 'presa di coscienza' di certe emozioni narrate, per tentare di annettere alla conoscenza cosciente i processi emozionali che quella stessa 'presa di coscienza' vengono connotando, ossia le 'sue' emozioni narranti, senza che si attivino altre emozioni narranti, altre ragioni del cuore che la ragione non conosce...

3. Sento dunque sento che sentivo o sentirò. L'emozione narrata non si trova mai, letteralmente, nel presente. Nel presente ci sono le parole e i segni cui quali ricorro nel narrarle e per narrarle. Quelle parole e quei segni si riferiscono sempre, per un vincolo organizzativo ineludibile della nostra comunicazione, a un'esperienza passata oppure futura, cioè a un'esperienza che viene situata dal dispositivo del mio stesso discorrere nel passato o nel futuro.

4. Sento, dunque dò senso. Le ragioni del cuore umano non sono mai state nude e crude, cioè separatamente biologiche o biopsichiche, in attesa di un demiurgo che, servendosi di modelli culturali, le vestisse o le cucinasse. Più in generale, esse non costituiscono un 'continente sommerso' ben compiuto, in attesa di un esploratore che lo 'scopra' una volta per tutta, secondo la diffusa utopia positivistico-naturista. La natura umana, come ha scritto Edgar Morin, è costitutivamente, incorreggibilmente incompiuta (1980, 1995; cfr. anche Manghi, 1995, 2000b; Napolitani, 1995): 'natura umana' è il nome di un processo aperto, di un divenire ininterrotto, di una continua trasformazione; e di un processo che è a un tempo biologico e culturale, fisiologico e simbolico.

5. Sento dunque faccio. Le nostre emozioni non attendono passivamente uno stimolo esterno che le turbi, per entrare in azione. Esse agiscono ininterrottamente. Esplorano, selezionano e definiscono insieme, attivamente, creativamente, lo stimolo stesso che ci turba. Dispongono il nostro corpo nello spazio-tempo relazionale (cfr. Maturana, 1988). In breve: le nostre emozioni non dipendono mai solo da come è fatto il mondo, per la semplice ragione che esse, allo stesso tempo, circolarmente, fanno questo stesso mondo.

6. Sento dunque facciamo. I segnali emozionali non indicano mai solo configurazioni di processi interni al soggetto individuale, ma sempre anche, allo stesso tempo, configurazioni di processi esterni: i processi interattivi, comunicativi e sociali di cui quel soggetto è parte (cfr. Bateson, 1991). È la forma, per dirla con Bateson, della 'danza interattiva' che il soggetto danza con altri — laddove, beninteso, a nessuno è mai dato di 'danzare da solo', neppure quando intorno a lui, fisicamente, non c'è nessuno. Le emozioni, dunque, non sono mai prima in me e solo successivamente tra noi, ma sempre allo stesso tempo in me e tra noi. Le mie emozioni, letteralmente, non 'appartengono' mai a me solo: prendono corpo all'interno di relazioni interattive, interattivamente coordinate, alle quali concorrono a dar forma e dalle quali ricevono forma. Non sono mai una questione solo 'personale': sono sempre anche una questione relazionale e sociale (cfr. Dumouchel, 1996).

7. Sento dunque potremmo. I segnali emozionali non concernono mai solo la forma attuale che la danza interattiva viene assumendo ma, allo stesso tempo, anche le forme potenziali e future di quella danza. Nell'hic et nunc, le forme possibili della danza e delle disposizioni reciproche fra i danzatori, ovvero i significati possibili dei nostri contesti comunicativi, sono sempre molteplici.

5.13 Proposte per una teoria sistemica della personalità

Simona Muratori e Marta Chessa

Il mondo interno dell'individuo è l'ambito di interesse di quest'area del percorso formativo al counselling. Si supera l'idea per cui l'osservatore potesse rilevare e lavorare unicamente sugli input e gli output della scatola nera, cioè sulla relazione osservabile che in primis è comunicazione e ci si interessa delle motivazioni, credenze, emozioni, le fantasie interne: se il problema è determinato "dalla percezione della realtà del soggetto; ossia dal punto di osservazione che fa sì che egli percepisca (o meglio costruisca) una realtà alla quale egli reagisce con un cambiamento disfunzionale, la percezione della realtà del soggetto è data ovviamente anche dalle sue credenze, dai suoi schemi di pensiero e dalle sue emozioni.

A partire da questa premessa l'identità dell'individuo, o il sé può essere visto come una comunità di altri internalizzati, così come l'identità del singolo appartiene ed è diffusa nella comunità grazie alle interiorizzazioni di quell'individuo fatte dalle persone attorno a lui.

Le voci interne sono quindi personaggi, scenari, parti di sé che rappresentano anche l'interiorizzazione delle relazioni più significative che hanno caratterizzato la nostra vita, qui emerge l'importante funzione degli assunti del costruzionismo sociale.

Il percorso valorizza i concetti batesoniani di cambiamento e apprendimento per parlare di identità e di personalità, seguendo la proposta teorica di Giovanni Madonna.

Bateson ha presentato in maniera organica una teoria dell'apprendimento come fenomeno gerarchicamente organizzato né *Le categorie logiche dell'apprendimento e della comunicazione*, il saggio del 1964 (il paragrafo sull'Apprendimento 3 fu aggiunto a questo saggio nel 1971) già sopra citato. In quel saggio Bateson illuminò il concetto di apprendimento con la teoria dei Tipi logici di Russell e descrisse una gerarchia di cambiamenti relativi a diversi ordini di apprendimento. Grazie a questa operazione, descrisse vari ordini di apprendimento: l'Apprendimento 0, l'Apprendimento 1, l'Apprendimento 2 (o deuteroapprendimento) e l'Apprendimento 3. Questi ordini di apprendimento costituiscono una gerarchia in cui "ciò che viene appreso con gli apprendimenti di una categoria è contenuto nell'apprendimento di categorie superiori e più ampie" (Bateson e Bateson 1987, pp. 79 e sg.) e in cui ogni livello è relativo a quello inferiore e ne rappresenta il cambiamento. L'Apprendimento 0 implica la stabilità della forma (o struttura) dell'ecologia della mente interna all'organismo che apprende; l'Apprendimento 1, l'Apprendimento 2 e l'Apprendimento 3 ne implicano diversi ordini di cambiamento.

Proponiamo gli esiti di cambiamenti di tipo 2 come strutture dell'individuo che definiscono e influenzano il modo di sentire, pensare e agire nel mondo. La funzione dell'Apprendimento 2 non è quella di renderci adatti a un certo tipo di situazioni, ma quella di consentirci di realizzare una preziosa economia: "Funzione essenziale e necessaria della formazione delle abitudini e dell'Apprendimento 2 è un'economia nei processi del pensiero (o canali neuronici) che vengono usati per risolvere i problemi, o Apprendimento 1" (Bateson 1972, pag. 350). Attraverso la realizzazione di un cambiamento più profondo e duraturo, che sostituisce uno più superficiale e reversibile, tale economia consente all'organismo di liberare flessibilità per ulteriori apprendimenti/cambiamenti di ordine inferiore (v. *ibid.*, pag. 399). Può accadere infatti – come già sottolineato - che la forma che si cerca di dare a un'interazione in accordo con le premesse acquisite sulla base dell'Apprendimento 2 risulti disadattativa: "L'apprendista stregone non rinuncia alla sua visione magica degli eventi quando l'incantesimo non funziona. In realtà le proposizioni che governano la segmentazione hanno la caratteristica generale di autoconvalidarsi. Ciò che chiamiamo 'contesto' include, accanto agli eventi esterni, anche il comportamento del soggetto; ma questo comportamento è regolato dal precedente

Apprendimento 2, e pertanto sarà tale da plasmare il contesto globale fino ad adattarlo alla segmentazione voluta. Insomma, questa caratteristica di autoconvalidarsi propria del contenuto dell'Apprendimento 2 ha l'effetto di rendere tale apprendimento quasi inestirpabile" (ibid., pp. 347 sg.; v. anche Ruesch e Bateson 1951, pp. 239-56; Bateson 1991, pp. 226 e sg.; 1979, pag. 181).

5.14 Le tecniche oltre il colloquio

Isabella Gandini e Ivano Orofino

In questo percorso viene proposto di superare la visione tecnica del colloquio per considerare tutto ciò che è oltre il colloquio (gioco, espressività artistica, etc) come modalità contestuale, come forma e processo della formazione al counselling e dei counsellor. Significa entrare nel gioco della formazione, dove non soltanto si trasmettono contenuti e strumenti professionali, ma dove le premesse che stanno dietro i comportamenti di gioco vengono rese visibili.

L'obiettivo è spostare l'attenzione dalle parole ai simboli, ad esplorare una delle vie del linguaggio analogico. Una sola forma di descrizione d'altra parte può non bastare, può avere dei limiti. Una volta domandarono alla ballerina Isadora Duncan "cosa vuol dire ciò che ha danzato?", lei rispose: "se potessi dire cosa significa non avrei bisogno di danzarlo" (Bateson, 1971, p. 137). Esistono infatti diverse strade per dar forma ai concetti e a volte più descrizioni, anche contraddittorie tra loro, possono convivere insieme, come accade nel pensiero abduttivo. L'abduzione è, secondo Gregory Bateson, un'estensione laterale del pensiero, ovvero è una «descrizione doppia o multipla di qualche oggetto, evento o sequenza» (Bateson, 1984, p. 192). Il processo abduttivo per l'autore prende forma quando si paragonano «tra loro concetti diversi che obbediscono alle medesime regole» (Deriu, 2000, p. 85). Come esempi di abduzione, dentro la sfera mentale dell'uomo, Bateson porta «la metafora, il sogno, la parabola, l'allegoria, tutta l'arte, tutta la scienza, tutta la religione, tutta la poesia, il totemismo» (Bateson, 1984; p. 192). Il pensiero abduttivo trova dunque luogo in tutti quegli ambiti dell'azione umana ove è possibile produrre una descrizione molteplice di un fenomeno. La questione interessante non è quella di stabilire se l'uso del simbolo sia una via privilegiata della conoscenza più della parola, quanto piuttosto di riflettere su quale tipo di processo descrittivo può generare un dispositivo che invita al pensiero abduttivo. Per Bateson infatti non vi è un linguaggio migliore di un altro, la metafora, così come tutto il pensiero abduttivo, abbraccia sia il mondo pre-verbale (1954), come nell'esempio portato da Isadora Duncan, che quello verbale (1968). Il pensiero abduttivo è l'arte di spostare lo sguardo e di guardare lo stesso oggetto da punti di vista differenti, per tale ragione quando l'uomo attiva l'abduzione genera un processo logico estremamente complesso. Se esiste uno spazio liminale tra il "nome" e la "cosa" allora più sono le descrizioni che produciamo e più sarà ricca e articolata la rappresentazione che ne avremo.

Proponiamo la dicitura "oggetti fluttuanti", introdotta nel 1994 dai terapeuti della famiglia Philippe Caillé e Yveline Rey per lavorare sulle metafore e il pensiero abduttivo. Gli "oggetti fluttuanti" sono delle pratiche di matrice estetica che gli autori hanno sviluppato come campo comunicazionale, o spazio intermedio, per i soggetti che partecipano alla terapia familiare. Secondo gli autori (2005), lo spazio degli oggetti fluttuanti «è un campo di sperimentazione e scoperta condivisa tra famiglia e terapeuta» (p. 42), ovvero è un terreno di gioco in cui gli attori sperimentano tecniche che favoriscono la dinamizzazione del racconto e la trasformazione dei punti di vista.

Per entrare nel concreto, Caillé e Rey propongono (2005) sei oggetti fluttuanti:

1) la scultura del modello organizzante in famiglia, nel quale «ogni membro della famiglia, tramite una scultura, rappresenta la propria famiglia e i suoi comportamenti [...] e come questa si distingue da tutte le altre» (p. 44);

- 2) il protocollo invariabile, nel quale si lavora in profondità con i modelli di scultura ritualizzati proposti nel precedente oggetto;
- 3) la famiglia Più-uno, nel quale si introduce una sedia vuota supplementare durante la seduta e si invita la famiglia a dialogare con il personaggio metaforico aggiuntivo;
- 4) il racconto sistemico, nel quale si dà voce sia alla famiglia immaginaria (es. c'era una volta...) sia a quella in consultazione;
- 5) la tecnica delle maschere, dove ogni attore produce una maschera e la attribuisce ad un altro, in modo da lavorare sulla distribuzione dei ruoli interni alla famiglia;
- 6) il gioco dell'oca sistemico, in cui «si chiede alla famiglia di scegliere dieci eventi significativi della storia familiare» (p. 45), questi vengono inseriti dalla famiglia nel gioco e rinarrati, l'idea è quella non di far ripetere loro le informazioni ma di generare una esperienza formativa e trasformativa.

Come è ben visibile, queste tecniche sono tutte state sviluppate pensando al setting di terapia familiare, nonostante ciò possiedono una qualità che le rende molto interessanti in orientamento: sono pensate come «mezzi per espandere i dinamizzare il campo» (Caillé & Rey, 2005, p. 27). Lo dinamizzano in due modi, sia ampliando le possibilità di racconto delle storie portate dagli individui in consulenza, evitando così che le storie si cristallizzino; sia centrando l'attenzione sulle storie più che sulla relazione che intercorre tra il consulente e le famiglie, in modo che siano le famiglie a trovare le proprie soluzioni e compiere le proprie scelte.

5.15 I contesti del counseling (promozione della professione)

Marta Chessa e Isabella Gandini

Il counselling è un tipo di intervento che, attraverso la costruzione di una relazione professionale fondata sull'ascolto, aiuta a sviluppare soluzioni efficaci ai problemi esistenti (così come il diciottesimo cammello di una nota storiella permette di sciogliere un nodo che pareva inestricabile).

Il counselling ha una problematicità di fondo che deriva dal fatto di essere una parola con vari significati e utilizzata da professionisti diversi. In genere indica un tipo di pratica, un metodo d'intervento, che viene chiamato così per distinguerlo da altri interventi simili (la parola counselling crea una distinzione fra un tipo di pratica ed altri metodi d'intervento differenti); e fa da sfondo ad un certo tipo di relazione professionale. Ciò che differenzia un counsellor da un consigliere improvvisato è la consapevolezza di possedere determinate competenze e l'intenzionalità nel loro utilizzo, lo sviluppo di una riflessività che porta ad avere una teoria soddisfacente delle cose che uno fa e del perché le faccia. In questo modulo ci si rifà alla Scuola di Milano, una scuola che a partire dagli anni Settanta ha sviluppato un modo particolare di lavorare con i sistemi umani (famiglie, team professionali ecc), sviluppando metodi, linee guida e tecniche per la raccolta/costruzione delle informazioni nel colloquio e per provocare cambiamenti nei sistemi. Seguendo il modello sistemico, il counsellor si caratterizza nella sua specifica capacità di prendersi cura delle relazioni alle quali partecipa e di tale cura si fa carico. Una delle necessità del professionista dell'educazione e della cura, così come della consulenza è proprio quello di sapersi mettere in relazione in modo coerente alla propria definizione di professione. Si deve tener conto dell'impossibilità di controllare la relazione in modo unilaterale e pre-determinarla in quanto tutte le relazioni umane sono co-costruite. Il professionista sviluppa una personale teoria di come costruire e trasformare il proprio modo di relazionarsi con l'altro nella pratica e ne fa esperienza. Le scelte professionali non sono orientate da un sapere tecnico che si può apprendere in modo pre-strutturato, ma è un'azione riflessiva, concepita sul campo e supportata da un sapere che si viene modulando attraverso l'esperienza, quell'esperienza che, se vissuta con atteggiamento riflessivo e pensoso può portare alla

costruzione di un “sapere del particolare”: ogni teoria è il prodotto delle esperienze umanamente vissute e delle relazioni che abbiamo attraversato.

Il compito del counsellor è quello di vedere altre possibilità dentro la storia che viene loro raccontata, andando oltre il proprio pregiudizio. Il counsellor, nella prospettiva sistemica, entra a far parte della situazione-problema, tentando di dissolverla. È la moltiplicazione di possibilità, di storie, che può portare alla dissoluzione del problema. L'ingresso nel sistema della persona del counsellor, con il suo corpo-mente; il suo modo di posizionarsi –ricorsivo, neutrale, curioso- stravolge i dati di partenza; il suo modo di pensare, di far domande – triadiche, ipotetiche, riflessive- cambia le informazioni e le caratteristiche del sistema.

La difficoltà del counselling sta nella qualità della relazione, nel costruire un rapporto di fiducia in un tempo breve e temporaneo. Il counsellor non usa un metodo a priori, ma lo adatta in base alla situazione, in relazione al contesto di vita del cliente e del proprio; per fare questo si dota di molteplici capacità. In questo percorso professionisti diversi, tutti specializzati in counselling, ripensano le pratiche secondo i seguenti passaggi: prospettive sulla sistemica; caratteristiche della relazione fra counsellor e utente; specificità del counselling dal punto di vista sistemico; parole chiave e procedure che si utilizzano nell'intervento; contesti e confini.