

Corso triennale di formazione
al Counselling Professionale Sistemico
del Centro Milanese di Terapia della Famiglia

**PROPORRE IL COUNSELLING SISTEMICO
IN UN CENTRO DI FORMAZIONE PROFESSIONALE:
UNA SCOMMESSA IN UNA TERRA DI CONFINE**

elaborato di fine corso degli allievi

Riccardo Nebel
e
Silvia Oliveri

Milano, dicembre 2009

A Maria,
Gabriele, Emanuele: la mia famiglia.
Il sistema più ricco di significati di cui ho la fortuna di far parte,
più volte disponibile ad assorbire le mie frequenti perturbazioni,
che attraverso mille cambiamenti ha trovato il suo modo di restare se stessa.

Riccardo

A mia madre,
grande cuoca,
che quando le dissi, in un momento di profonda crisi esistenziale, di stare
molto male
mi rispose chiedendomi se volevo un pezzo di formaggio
e a tutte quelle e tutti quelli che mi hanno aiutato a percorrere la strada
ed il tempo
che mi hanno condotta fin qui
da dove posso guardare a quel pezzo di formaggio
con altri occhi,
con tenerezza
e con un sorriso

Silvia

SOMMARIO

PREMESSA	4
IL CONTESTO DELL'ESPERIENZA.....	6
a. I centri di formazione professionale: ultima spiaggia prima dell'abbandono scolastico.....	6
b. Il progetto "Zone d'ascolto": il counselling sistemico può essere efficace per contrastare l'abbandono scolastico?.....	8
c. I CFP Piamarta e Rizzoli.....	10
d. Una metafora come cornice dell'esperienza: la scommessa in una terra di confine.....	12
ENTRARE NEL CONTESTO ED ABITARLO PER PROPORRE UNA RELAZIONE D'AIUTO	13
a. Quando si entra dalla porta di servizio.....	13
b. Come presentarsi a chi già abita il contesto.....	17
c. Come collocarsi nel contesto: la stanza dei colloqui.....	21
GLI STRUMENTI DEL COUNSELLING SISTEMICO: OSSERVAZIONI, RIFLESSIONI E CONNESSIONI A PARTIRE DAI COLLOQUI INDIVIDUALI E DI GRUPPO.....	24
a. Le premesse dell'altro: l'importanza di stare dentro alle premesse dell'altro anche quando non le condividi.....	24
b. Breve storia di un novello counsellor che scopre di essersi affezionato un po' troppo ad una sua parola-chiave.....	28
c. Irriverenza nei confronti dell'ortodossia: si può fare un colloquio con poche domande?.....	32
d. Il primo colloquio e la costruzione del contratto con un cliente inviato "dall'alto": mostrare il counselling per riuscire a fare counselling in un contesto sfavorevole.....	36
e. Differenziare e categorizzare e parlare col cuore.....	40
f. Cambiare idea sul cambiamento per andare oltre l'idea di "cambiamento impossibile".....	44
SUPERVISIONE O MENTE SISTEMICA BATESONIANA ? AUMENTARE LA COMPLESSITÀ DEI PUNTI DI VISTA PER SEMPLIFICARE LE DIFFICOLTÀ DEL COUNSELLOR.....	51
CONCLUSIONI	54
BIBLIOGRAFIA.....	59

PREMESSA

Questa tesi è stata elaborata a partire da un'esperienza: la realizzazione, durante l'anno scolastico 2008/09, di un progetto di counselling sistemico all'interno di due centri di formazione professionale situati nella periferia di Milano.

Di un'esperienza si può raccontare la storia e, a partire da questa, si possono fare riflessioni che mettono a fuoco ciò che da quella storia abbiamo imparato.

Raccontare, per condividerle, le riflessioni e gli apprendimenti generati dall'esperienza della realizzazione del progetto "Zone d'ascolto" è l'intenzione di questa tesi.

L'esperienza a cui ci riferiamo ha interessato e fatto interagire numerosi protagonisti e i loro diversi sistemi di appartenenza. Secondo l'approccio sistemico, quando in una storia ci sono più protagonisti, ognuno di essi può raccontare della storia una versione diversa, con sottolineature diverse, con significati diversi, in cui addirittura i fatti e l'ordine in cui si sono svolti possono risultare diversi.

Delle tante storie che sarebbe quindi possibile raccontare intorno all'esperienza che abbiamo messo a tema di questa tesi, quella da noi scelta non poteva che essere la nostra storia, cioè quella vissuta da due allievi counsellor, al termine del loro percorso formativo, che osservano e sperimentano, curiosi e interessati ad imparare.

Secondo la prospettiva socio-costruzionista, infatti, "ogni persona dà senso alla propria esperienza e agisce nelle relazioni con gli altri a partire da un insieme di premesse e credenze personali che derivano dalla sua specifica posizione nella situazione interattiva, dalle esperienze vissute precedentemente all'interazione data o da quelle che vive nei propri rapporti con altri"¹.

Nel primo capitolo quella che proviamo brevemente a raccontare è la storia di chi ha ospitato la nostra proposta, vista e filtrata da noi, dal nostro personalissimo punto di vista. È la descrizione compiuta da due osservatori del contesto di cui stanno iniziando a fare esperienza.

La storia o, meglio ancora, le storie che trovate raccontate nel secondo e nel terzo capitolo potrebbero rientrare invece sotto il titolo "le avventure di due counsellor in erba". Sono le nostre storie...o meglio sono quelle storie che abbiamo scritto con altri, ma nelle quali sentiamo di poterci raccontare come co-protagonisti.

Infine il quarto capitolo, che si sofferma brevemente a raccontare una storia nella storia, una rete tessuta a più mani di idee, pensieri, emozioni, azioni, punti di vista: la supervisione.

Dall'intreccio di queste storie è scaturito un racconto a più

¹ FRUGGERI L. (1998) Dal costruttivismo al costruzionismo sociale. Implicazioni teoriche e terapeutiche. *Psicobiettivo*, XVIII, 1

mani, con stili un po' diversi, diversi modi di raccontare, diversi punti di vista, passaggi talvolta repentini dall'io al noi. Un racconto, insomma, con molte differenze, che abbiamo cercato di connettere ed integrare, ma non di nascondere o annullare, nel tentativo di proporre un'immagine poliedrica della nostra esperienza. Da counsellor sistemici, iniziati al pensiero di Bateson, per il quale "L'informazione consiste in differenze che producono una differenza" e convinto che "Alla fine vi sarà sempre una *differenza* che fungerà da nucleo per il cambiamento"², consideriamo infatti le differenze una risorsa inestimabile, un bene di prima necessità di cui non possiamo fare a meno.

²BATESON (1984) *Mente e natura*. Adelphi, Milano pp. 63, 135

CAPITOLO 1

IL CONTESTO DELL'ESPERIENZA

a. I centri di formazione professionale: ultima spiaggia prima dell'abbandono scolastico.

Il progetto di counselling scolastico "Zone d'ascolto", che ha fornito le esperienze intorno a cui è stata sviluppata la presente tesi, è stato realizzato presso e con la collaborazione di due Istituti scolastici di Milano, il Centro Padre Piamarta e l'Istituto Rizzoli.

Entrambi gli Istituti, più avanti descritti in modo specifico, sono accreditati presso la Regione Lombardia come Centri di Formazione Professionale. Fanno dunque parte del sistema che in Italia, secondo la normativa vigente, è preposto a permettere l'assolvimento del "diritto-dovere all'istruzione ed alla formazione professionale".

Da sempre la formazione professionale in Italia è comunemente considerata "scuola della seconda chance"³, il ripiego che il sistema offre a chi ha già sperimentato con insuccesso o ha rinunciato in partenza a partecipare ai percorsi offerti dalle scuole secondarie superiori e idonei, sia formalmente sia culturalmente, a chi intende poi proseguire il proprio percorso formativo con gli studi universitari.

Gestita fin dagli anni '60 da enti privati per la maggior parte d'ispirazione cristiana, a lungo considerata facente parte del sistema delle politiche per il lavoro, è legittimata ad assolvere l'obbligo scolastico solo con la riforma Berlinguer all'interno della legge 144 del 1999.

Entrata a quel punto a far parte del sistema scolastico, le viene da subito assegnato il ruolo di strumento per contrastare il fenomeno della dispersione scolastica.

Nei dieci anni successivi, vengono introdotti nel sistema di education italiano diversi cambiamenti a livello legislativo, che riguardano l'innalzamento dell'età dell'obbligo scolastico e la possibilità, per gli studenti, di cambiare indirizzo di studi passando da un tipo di scuola ad un altro senza "perdere l'anno". Questi sforzi, mirati a prevenire l'insuccesso e l'abbandono scolastico non modificano la posizione in serie B della formazione professionale.

Sia i dati statistici sia l'esperienza degli operatori del settore testimoniano, infatti, il permanere di una situazione in cui la formazione professionale, in particolar modo quella delegata

³ definizione tratta dal Libro Bianco sulla società cognitiva della U.E - 1996

attraverso le Regioni ai Centri di Formazione Professionale, costituisce il bacino di raccolta degli "scarti di produzione" del sistema scolastico nazionale.

Come dimostrano i dati riportati nella tabella seguente, quasi la metà degli iscritti ai corsi di formazione professionale in obbligo formativo proviene dalla scuola per insuccesso, in altre parole dopo aver tentato quel percorso senza riuscirvi.

Attività precedente l'iscrizione al corso

	%	Area territoriale				Anno di nascita			
		Nord Ovest	Nord Est	Centro	Sud-Est	Fin. al 1984	1985	1986	1987
Frequentavo la scuola media inferiore	35,1	43,6	58,0	16,2	7,1	7,2	19,8	50,0	85,7
Frequentavo le superiori, non ho superato gli scrutini finali	25,6	25,2	12,0	29,5	39,4	18,7	34,6	27,4	8,9
Frequentavo il I anno delle superiori e l'ho superato	9,5	11,6	3,3	18,1	5,5	7,2	7,1	14,1	1,8
Frequentavo altri anni della scuola media superiore	12,3	7,2	16,0	12,4	18,1	29,5	16,5	2,4	1,8
Frequentavo un altro corso di formazione	4,9	3,6	3,3	10,5	4,7	14,4	3,3	1,6	-
Ho provato a cercare lavoro ma non ci sono riuscito	0,9	-	1,3	1,9	1,6	0,7	2,2	0,4	-
Ho iniziato a lavorare però ho interrotto	7,8	6,4	2,0	11,4	14,2	15,1	11,5	2,4	-
Non ho svolto alcuna attività rilevante	1,6	0,8	-	-	6,3	2,2	2,7	0,8	-
Altro	2,2	1,6	4,0	-	3,1	5,0	2,2	0,8	1,8
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: Indagine **sul processo di riorganizzazione della formazione professionale iniziale - 2004** (elaborazione Università Cattolica del Sacro Cuore)

Gli ultimi rapporti di monitoraggio a cura dell'ISFOL rilevano che i giovani inseriti nei percorsi triennali di formazione professionale sono sempre più numerosi. Si è registrato un forte incremento dell'offerta e della domanda formativa: si è passati, infatti, dai 96 mila allievi del 2005-06 (primo triennio completo) agli oltre 117 mila del 2006-07 ed infine ad oltre 130 mila allievi del 2007-08.

I Centri di Formazione Professionale sembrano quindi rappresentare per molti giovani l'ultima spiaggia su cui approdare per assolvere l'obbligo scolastico e per proseguire il proprio percorso formativo o in direzione di un inserimento nel mercato del lavoro o, molto raramente, attraverso il passaggio ad un istituto professionale statale, verso l'ottenimento del diploma di scuola

secondaria superiore.

Per molti dei giovani d'età compresa tra i 14 ed 17 anni, tuttavia, anche quest'ultima spiaggia non risulta utile ad evitare l'abbandono del percorso scolastico.

Con riferimento all'anno scolastico 2007/2008, il tasso su base nazionale di abbandono scolastico dei giovani di età compresa tra i 14 ed 17 anni risulta del 5,2 %, tasso che l'ISFOL stesso definisce consistente invitando a considerare la dispersione formativa "una chiara priorità di intervento nazionale"⁴. A questi si aggiungono i "giovani "dispersi a scuola", ovvero ragazzi (di cui non si conosce l'entità numerica) pluriripetenti o che hanno cambiato percorso più volte, questi, risultando iscritti a scuola, non sono in alcun modo registrati come dispersi, ma, di fatto, si trovano in una situazione che li mette già prevedibilmente fuori dal sistema.

b. Il progetto "Zone d'ascolto": il counselling sistemico può essere efficace per contrastare l'abbandono scolastico?

Il progetto ZONE D'ASCOLTO nasce dalla convinzione che il counselling sistemico possa essere uno strumento efficace per supportare il successo scolastico all'interno del contesto della formazione professionale, cioè di un sistema che presenta le caratteristiche sopra delineate.

Considerando che gli allievi dei centri di formazione professionale sono generalmente soggetti che hanno già alle spalle esperienze di insuccesso scolastico, parziale o totale, e considerando che, come scritto sul progetto, "la principale finalità del Counselling è quella di facilitare l'assunzione delle responsabilità individuali consentendo il potenziamento della capacità di agire scelte consapevoli a partire dalle proprie potenzialità e risorse piuttosto che dall'analisi ed interpretazione dei problemi", l'efficacia potenziale di questo tipo di approccio consiste proprio nella possibilità che offre agli allievi in difficoltà di essere visti e quindi poi di potersi vedere da un inedito punto di vista.

L'esperienza di una relazione priva di connotazioni valutative (come invece sono inevitabilmente caratterizzate le relazioni con i docenti o, anche se in misura minore, con i tutor) che è intenzionalmente, consapevolmente e dichiaratamente tesa ad individuare, mettere a fuoco ed in luce, nonché facilitare l'utilizzo concreto e responsabile delle proprie capacità e potenzialità, può efficacemente indirizzare l'allievo, che attraversa un momento di crisi o difficoltà, verso strade fino a quel momento inesplorate, da percorrere utilizzando anche quelle risorse e competenze che possiede ma che da solo non riesce a riconoscere come utili e utilizzabile. In breve, ad agire un cambiamento. L'esperienza di agire un cambiamento inoltre produce l'apprendimento

⁴ Ministero del Lavoro, della salute e delle Politiche Sociali (2009) *La regolamentazione dell'obbligo di istruzione/diritto-dovere*. a cura di ISFOL

che cambiare è possibile e, trattandosi di un meta apprendimento esso è efficacemente trasferibile ad altre situazioni.

La convinzione che ha motivato la nascita del progetto e che nel progetto è stata inquadrata come ipotesi da validare (come spiegato più avanti si tratta di un progetto a carattere innovativo e sperimentale) è così riassumibile: il counselling sistemico è uno strumento che può efficacemente supportare il successo scolastico nell'ambito della formazione professionale in quanto permette di sperimentare il cambiamento e, attraverso quest'esperienza, di modificare la rappresentazione di sé e di accedere ad un circolo virtuoso che sostiene l'allievo in direzione del raggiungimento dei propri obiettivi.

A tale convinzione si affiancava, nelle motivazioni delle progettiste, l'intenzione di promuovere il counselling sistemico all'interno del sistema di interventi e servizi sociali locali che, secondo il principio della sussidiarietà, vengono realizzati integrando le risorse e le competenze del terzo settore (associazioni, cooperative sociali, ong) e le risorse finanziarie pubbliche rese disponibili attraverso specifiche leggi nazionali e regionali.

Nel maggio 2008 la cooperativa sociale di appartenenza delle due progettiste, nonché allieve del corso di formazione al Counselling Professionale Sistemico del CMTF di Milano , accetta di partecipare al Bando per la promozione di progetti innovativi indetto annualmente dalla Regione Lombardia ai sensi della legge regionale 23 del 1999, a sua volta finalizzata alla realizzazione delle politiche regionali per la famiglia.

La lotta al fenomeno della dispersione scolastica è individuata dal Bando come una delle priorità di intervento ed è su questa base che viene presentata la richiesta di finanziamento per il progetto intitolato "Zone d'ascolto". Il Centro Milanese di Terapia della Famiglia sostiene la candidatura del progetto fornendo la supervisione scientifica, il Centro di Formazione Professionale Giovanni Piamarta di Milano, al quale nel corso del progetto si unirà il CFP Rizzoli, è partner e contemporaneamente destinatario degli interventi di counselling previsti dal progetto.

Il finanziamento viene assegnato e la realizzazione del progetto inizia a settembre '08.

Gli obiettivi generali e il contenuto delle attività descritti nel progetto, sono stati concordati dai tre soggetti partner attuatori (la cooperativa sociale, il CMTF ed il CFP Piamarta) e sono stati definiti in base all'analisi dei bisogni specificamente espressi dal CFP Piamarta, nella persona della responsabile della progettazione, delegata a questo dalla Direzione.

E' a partire da quest'analisi dei bisogni che il progetto è stato articolato in due azioni principali, una avente per destinatari le allieve e gli allievi e l'altra rivolta invece alla componente adulta, docenti e tutor dei corsi offerti dal CFP Piamarta.

La progettazione delle attività di counselling sistemico proposte in risposta ai bisogni rilevati è stata poi realizzata dalle due progettiste appartenenti alla cooperativa sociale / allieve CMTF. Il progetto nella sua stesura definitiva è stato successivamente sottoscritto dai rappresentanti dei due enti partner.

Pur trattandosi di un progetto a carattere innovativo e

sperimentale, è stato necessario definire preventivamente le attività, la loro durata e la distribuzione temporale in modo dettagliato sul piano quantitativo (monte-ore per ogni tipologia di attività, numero e frequenza degli incontri, numero di operatori...) per rispondere alla richiesta implicita del sistema finanziatore di rendere visibile il rapporto costi / benefici. Il criterio dell'efficienza era infatti dichiaratamente uno tra quelli utilizzati in sede di valutazione dei progetti ai fini dell'assegnazione dei finanziamenti.

Va ricordato inoltre che i parametri dichiarati nel progetto assumono sul piano operativo un carattere piuttosto vincolante: l'effettiva erogazione del finanziamento assegnato avviene infatti dietro presentazione di un rendiconto economico consuntivo che deve corrispondere al preventivo presentato. Le variazioni sono ammesse ma richiedono un'approvazione preventiva da parte dell'ente finanziatore e il disbrigo di una relativa procedura burocratica.

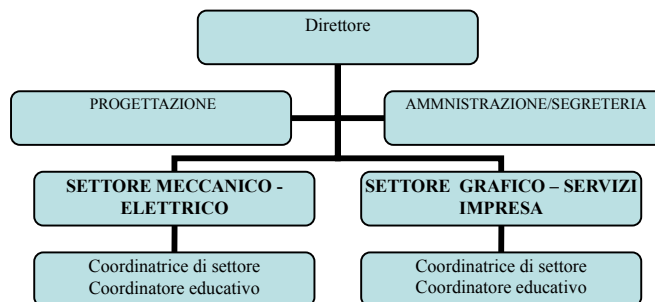
c. I CFP Piamarta e Rizzoli

Per completare la descrizione del contesto dell'esperienza, ci pare opportuno concludere con alcune brevi informazioni di carattere organizzativo, che ci permettano di chiarire nello specifico: chi sono questi due enti ? che attività svolgono ? a quanti allievi si rivolgono ? come sono organizzati ? Questa tipologia di informazioni ci dicono qualcosa sulle premesse di ciascun ente, sulla loro storia, sul loro grado di complessità, sui flussi informativi e decisionali, sui vincoli e le risorse, sulle loro differenze e peculiarità. In sostanza ci informano rispetto ai complessi sistemi con cui il progetto entra in relazione.

Il Centro Padre Piamarta, ente con il quale è stata inizialmente elaborato il progetto e l'Istituto Rizzoli, che su sua richiesta è stato coinvolto successivamente nell'attività di sportello per studenti, sono due CFP ubicati nella periferia est di Milano, a ridosso del Parco Lambro, in una struttura di proprietà del Centro Piamarta, che gestiscono, tra l'altro, "corsi del diritto/dovere all'istruzione e alla formazione professionale" rivolti ad adolescenti.

Il Centro Padre Piamarta fa parte dell'Associazione Formazione Giovanni Piamarta (A.F.G.P.), ente di ispirazione religiosa con sede principale a Brescia. Presso il centro sono attivi quattro differenti percorsi, tutti di durata triennale (per un totale di tredici classi) per la formazione delle figure professionali di: operatore meccanico, operatore elettrico, operatore grafico multimediale e operatore servizi alle imprese. Da un punto di vista logistico e organizzativo i corsi sono raggruppati in due settori: meccanico-elettrico, frequentato esclusivamente da adolescenti maschi, e grafico-servizio alle imprese, in cui sono presenti anche numerose adolescenti femmine; le aule e parte dei laboratori sono ubicati in due palazzine tra loro collegate; alcune attività si svolgono presso altre palazzine presenti nella sede. Per ciascun settore è presente una coordinatrice di settore e un coordinatore educativo, funzione

introdotta a partire da questo anno scolastico, svolta da un sacerdote appartenente alla congregazione religiosa a cui fa capo l'A.F.G.P. Il Centro Piamarta ha attivi anche alcuni corsi ed interventi rivolti a persone con disabilità psico-fisiche. Sulla base delle informazioni che abbiamo raccolto nel corso del progetto, è possibile illustrare l'organizzazione del centro attraverso il seguente schema:



Nella fase di raccolta dei bisogni, di progettazione e nelle fasi decisionali l'équipe del progetto ha interagito quasi esclusivamente con il direttore e la responsabile della progettazione. Sia il direttore che la responsabile hanno accolto tale progetto con entusiasmo, facendo presente che fino a qualche anno prima avevano tutor preparati all'ascolto (avevano fatto corsi in questo ambito) e che era un'attività consolidata che avevano dovuto interrompere per problemi di carenza di fondi, esprimendo inoltre appoggio incondizionato da parte dei coordinatori e dei docenti rispetto all'attività.

L'Istituto Rizzoli, ente laico fondato negli anni cinquanta dal cav. Angelo Rizzoli, gestisce un corso di formazione professionale triennale per operatore grafico multimediale e un corso annuale per tecnico grafico multimediale, di fatto un quarto anno formativo al quale possono accedere gli allievi che hanno ottenuto la qualifica di operatore grafico multimediale; attualmente sono attive quattro classi, una per ogni anno. L'Istituto ha una direttrice e una coordinatrice di corso, oltre al personale amministrativo; tutte le attività si svolgono al primo piano di un edificio nel quale, al piano terra, è ubicata la stanza dedicata ai colloqui di counselling. La maggior parte dei docenti dell'Istituto Rizzoli insegnano anche al Centro Piamarta.

Da questa breve descrizione dei due enti emergono dal nostro punto di vista, oltre alle evidenti somiglianze, anche alcune differenze significative rispetto alle loro dimensioni (spazi, allievi, personale, uffici), alla complessità dei sistemi, alle premesse valoriali, alle modalità di organizzazione.

d. Una metafora come cornice dell'esperienza: la scommessa in una terra di confine

Nello sviluppare il progetto e nel proporre gli interventi abbiamo osservato i due sistemi e le loro interazioni, cercando il più possibile di conoscerli e di comprenderli. Abbiamo prestato attenzione ai feed-back che il contesto ci inviava, abbiamo cercato di stare nella sua complessità e nei suoi paradossi, con tutte le fatiche e le emozioni che ciò ci suscitava.

Ora che abbiamo descritto il contesto dell'esperienza, crediamo vi siano elementi sufficienti per chiarire il significato che ha per noi parlare di scommessa in una terra di confine.

Abbiamo scelto la parola scommessa pensando di connettere le idee diffuse rispetto al CFP come ultima spiaggia, luogo con un'altissima concentrazione di situazioni di disagio e devianza, contesto marchiato/marchiante come negativo, con una delle nostre premesse più forti di counsellor sistemici: la connotazione positiva. Proporre un'opportunità di esplorazione di differenti punti di vista attraverso la lente della connotazione positiva ad allievi, insegnanti, tutor, che abitano e respirano ogni giorno un contesto fortemente connotato al negativo ci è parsa e ci pare semplicemente una scommessa, una "impresa difficile, rischiosa, dall'esito incerto"⁵, che dal nostro punto di vista aveva ed ha tuttora senso proporre.

La metafora della terra di confine ci è parsa invece la più appropriata per descrivere un sistema in cui abbiamo avuto la sensazione che ci si trovi spesso su una linea di demarcazione, la percezione di camminare al limite tra formazione e lavoro, tra continuare il percorso formativo e abbandonarlo, tra il possibile e l'impossibile...

⁵ Significato tratto dal dizionario De Mauro on line

CAPITOLO 2

ENTRARE NEL CONTESTO ED ABITARLO PER PROPORRE UNA RELAZIONE D'AIUTO

a. Quando si entra dalla porta di servizio..

Come segnalato nel primo capitolo , il "C'era una volta" di questa storia riguarda chi il progetto lo ha pensato e scritto : le ipotesi e le intenzioni delle progettiste le hanno spinte a cercare un contesto interessato a partecipare a quest'esperienza.

Per il contesto che ha accolto la proposta, la relazione di aiuto (le attività di counselling proposte dal progetto) si è venuta così a configurare fin da subito come opportunità proveniente dall'esterno piuttosto che come soluzione individuata attivamente dal contesto stesso in risposta ad un proprio bisogno, contrariamente alle nostre aspettative rispetto a quanto ci avevano comunicato la direzione e la responsabile.

Quando si è trattato di avviare la realizzazione del progetto, l'équipe incaricata dalla cooperativa Grado 16 si è trovata così nella posizione di dover fare il primo passo nel chiedere un incontro con lo staff dell'Istituto Piamarta per concordare modalità e tempi della messa in opera.

L'ingresso nel contesto è avvenuto quindi dalla "porta di servizio", nel senso della porta riservata a chi non è di casa, a chi non è abitante ma esterno / estraneo, legittimato ad entrare in casa ma non in quanto ospite invitato ed atteso dagli abitanti.

La realizzazione del progetto ha inizio nel settembre '08 con un incontro a cui erano presenti il direttore, la responsabile progettazione, i due coordinatori educativi, le due coordinatrici didattiche, il responsabile area disabili, la coordinatrice ed una counsellor del progetto.

Quell'incontro ha costituito la prima occasione di conoscenza diretta tra parte dell'équipe di "Zone d'ascolto" e parte dello staff dell'Istituto Piamarta. Fino a quel momento le poche informazioni che avevamo sull'Istituto Piamarta, sulla sua organizzazione, sui bisogni e le risorse di cui disponeva venivano infatti da un'unica fonte, il direttore e la responsabile della progettazione. Allo stesso modo alcuni membri dello staff presenti al primo incontro (le due coordinatrici didattiche ed i due coordinatori educativi) non avevano ancora avuto informazioni di prima mano né sul progetto né sul counselling sistemico dal punto di vista metodologico.

Il breve tempo a nostra disposizione (eravamo solo uno dei tanti punti all'ordine del giorno di quella riunione di inizio anno scolastico dello staff di coordinamento dell'Istituto Piamarta) lo abbiamo così utilizzato per illustrare la metodologia del counselling sistemico, le tre diverse attività previste dal progetto e la

strategia che avevamo messo a punto in équipe per promuovere lo sportello di counselling presso le allieve e gli allievi.

La preoccupazione di rimanere coerenti ad alcuni principi metodologici, la scarsa conoscenza del sistema "Istituto Piamarta" e delle sue premesse implicite⁶ e, di conseguenza, i pregiudizi che inconsapevolmente abbiamo attivato⁷, uniti alla scarsità della risorsa tempo a disposizione, hanno fatto sì che non fossimo in grado di accogliere costruttivamente un'indicazione che a quel punto ci fu proposta da uno dei due coordinatori educativi e che, come poi verificato col tempo ed in sede di supervisione con il Centro Milanese, avremmo fatto bene ad accogliere.

Il coordinatore suggerì l'idea che fosse opportuno, per facilitare l'utilizzo da parte di ragazze e ragazzi dello sportello di counselling, che i coordinatori educativi e/o i tutor si facessero carico di segnalare loro l'opportunità e di suggerirne l'utilizzo a chi sapevano essere in difficoltà, o rispetto al percorso scolastico o anche rispetto a situazioni extra-scolastiche.

Rispedimmo, con i dovuti modi, il suggerimento al mittente, motivando la posizione con argomentazioni di ordine metodologico: era necessario che i ragazzi / ragazze scegliessero spontaneamente ed in totale autonomia di fruire dello sportello di counselling perché solo così poteva instaurarsi quella relazione di tipo fiduciario necessaria per l'efficacia dell'intervento. La convinzione era così radicata che facemmo lo stesso in supervisione.

Esplicitammo, quindi, una delle nostre premesse, in sé peraltro assolutamente corretta. L'errore fu (forse) non tanto nell'insistere perché a quell'aspetto metodologico fosse riconosciuta la dovuta importanza, quanto nel non ascoltare in modo attivo⁸ informazioni che venivano offerte sul contesto nel quale stavamo per entrare. Ci comportammo cioè come se il contesto in cui eravamo inserite in quel momento (la riunione dello staff di coordinamento dell'Istituto Piamarta a cui partecipavamo come parte dell'équipe del progetto Zone d'ascolto) fosse un " sistema semplice ", un tipo di sistema cioè in cui " l'abitudine di pensiero più adeguata è quella della logica classica, della razionalità analitica e lineare "⁹. Il ragionamento fu probabilmente qualcosa del tipo " noi siamo i counsellor e conosciamo quali sono i criteri metodologici da applicare perché un intervento di counselling risulti efficace, quindi se quello che ci sta proponendo il coordinatore educativo, che non è un counsellor, è dissonante rispetto a questi criteri la cosa giusta da fare è non tenere in considerazione l'indicazione ". La

⁶ "Le premesse implicite (o Cornici) si presentano come una serie fittissima di regole di comportamento acquisite con l'esperienza, ormai accettate come ovvie e date per scontate e non più oggetto di riflessione" PATTI Y., Counsellor e Mediatore Familiare, definizione tratta da "Percorso di formazione sul tema "Arte di ascoltare ed autoconsapevolezza emozionale".

⁷ "(...)il pregiudizio può essere definito come l'attitudine a reagire nei confronti di una persona prontamente e in modo chiaramente sfavorevole, sulla base dell'appartenenza di tale persona a una categoria o gruppo" CHIARA VOLPATO, psicologa, docente di Psicologia Sociale, Dipartimento di Psicologia, Università di Trieste

⁸ "l'ascolto passivo è un modo di connettersi e un'abitudine di pensiero adeguata nelle situazioni e sistemi relativamente semplici (caratterizzati da comuni premesse implicite) mentre l'ascolto attivo è adatto a sistemi complessi (premesse implicite diverse e contrastanti)." SCLAVI M. (2000) *Arte di ascoltare e mondi possibili*, B. Mondadori, Milano, p. 99

⁹ SCLAVI M. (2000), cit., p. 36

convinzione circa la correttezza di questo ragionamento, inoltre, si rafforzava in noi via via che il coordinatore, nonostante le nostre argomentazioni, insisteva sulla bontà della propria idea. Nella modalità di pensiero lineare in cui ci trovavamo e a cui non riuscivamo a rinunciare¹⁰, a tale insistenza trovammo logico attribuire il significato di un tentativo, da parte di un elemento del sistema con un ruolo educativo rispetto ai ragazzi, di difendere il proprio ambito di intervento e di mantenere il controllo sugli interventi che noi esterni avremmo realizzato. Questa idea ci portò anche a reagire al fastidio provocato in noi dall'insistenza del coordinatore insistendo, a nostra volta, con spiegazioni sull'importanza della spontaneità ed autonomia nell'utilizzo dello sportello da parte dei ragazzi.

Se avessimo invece riconosciuto il fatto di trovarci in un sistema complesso, in un sistema cioè composto da più sistemi ognuno dotato di premesse implicite proprie, forse saremmo riusciti a "passare ad un'altra abitudine di pensiero, guidata dall'ascolto attivo, interessata alle cornici e premesse implicite, che considera l'osservatore parte integrante del fenomeno osservato, circolarmente ed autoriflessivamente"¹¹, alla modalità di pensiero adeguata ai sistemi complessi. Allora, forse, avremmo ascoltato il disagio (fastidio) che ci procurava l'insistenza con cui il coordinatore educativo continuava a sottolineare l'importanza che, secondo lui, avrebbe avuto, ai fini del successo dell'intervento, il lavoro di mediazione che coordinatori e tutor avrebbero potuto svolgere tra allievi e sportello di counselling. Quell'emozione fastidiosa, ascoltata, ci avrebbe, forse, aiutato a riconoscere che:

- a. La comunicazione era problematica
- b. Il problema poteva essere stato generato nelle differenti premesse implicite a cui si stavano riferendo i due sistemi in campo (equipe progetto e staff Piamarta) e non da "atteggiamenti difensivi-offensivi" che il coordinatore metteva in atto per difendere il proprio ruolo e/o status professionale

Questa consapevolezza avrebbe a sua volta potuto spingerci, forse, a reagire in modo diverso al fastidio generato in noi, per esempio facendo al coordinatore **domande** che lo aiutassero ad esplicitare le proprie premesse e avremmo così ottenuto sia una miglior conoscenza del contesto in cui ci accingevamo ad entrare (lo svelamento di alcune delle premesse del sistema) sia l'apertura di una via di accesso a quel contesto (la relazione collaborativa con uno degli elementi del sistema).

Come ci è stato confermato dal coordinatore stesso e da alcuni tutor verso la fine dell'esperienza di realizzazione del progetto,

¹⁰ "La circolarità caratteristica della lettura sistemica della realtà comporta la rinuncia ad alcune idee-sicurezza: ad esempio che i fatti e i comportamenti siano spiegabili (o comprensibili) a partire da un **perché** che bisognerà trovare; o che esista un momento di inizio (di un problema, di un sintomo, di una difficoltà relazionale) prima del quale tutto andava bene, e che sia quindi sufficiente tornare a quel prima per ritrovare l'equilibrio" da "BERT G., QUADRINO S. (2005) *L'arte di comunicare: teoria e pratica del counselling sistemico*. Change, Torino, p. 109

¹¹ SCLAVI M. (2000) cit. p. 36

l'intenzione del coordinatore in quella riunione era di informarci rispetto ad alcune caratteristiche dei nostri potenziali clienti (gli allievi dell'Istituto Piamarta spesso si sono dimostrati in difficoltà rispetto al saper riconoscere le proprie difficoltà e quindi a cercare un aiuto professionale) e rispetto alle modalità di funzionamento adottate dal sistema per rispondere alle domande di aiuto provenienti da quei ragazzi che riescono ad esprimerla (i coordinatori educativi e, prima ancora, i tutor sono incaricati di monitorare la domanda, di aiutare i ragazzi ad esplicitarla, di rispondere sia in prima persona che attivando le altre risorse disponibili).

Che è come dire che il coordinatore, nel sostenere la sua idea era, a sua volta, sostenuto dalle premesse del suo sistema di appartenenza e dalla conoscenza delle premesse del sistema "allievi Piamarta". Il significato relazionale della sua insistenza era inoltre molto più vicino alla ricerca di una modalità collaborativa che alla difesa del proprio territorio.

Questo brano da un trattato del diciassettesimo secolo sembra descrivere proprio quello che ci è successo in quel primo approccio al contesto:

L'errore di molte persone nasce dal fatto che esse hanno un'opinione enormemente elevata di sé, così che i loro pensieri gli appaiono talmente chiari ed evidenti che si immaginano sia sufficiente proporli perché tutti siano obbligati ad accettarli.

Essi ascoltano poco le ragioni degli altri perché non distinguono la loro autorità dalla ragione.

Essi affermano " Se avessero ragione gli altri io non sarei un bravo professionista; ora io sono un bravo professionista, quindi gli altri non possono avere ragione"...¹²

Quindi i nostri primi passi per entrare nel contesto hanno subito registrato un errore. Il primo, come vedremo in seguito, di una lunga serie. Del resto come ci segnala M.Sclavi il modo per sapere "se il contesto in cui ci muoviamo e di cui siamo parte è semplice oppure complesso (è) : PROVANDO E SBAGLIANDO - PROVANDO E SBAGLIANDO - PROVANDO E SBAGLIANDO"¹³.

Certo, quel primo incontro non era un colloquio di counselling. Tuttavia il lavoro di riflessione sull'esperienza ci ha mostrato chiaramente come le abilità di counselling e soprattutto l'analisi del contesto secondo il modello anche utilizzati in setting diversi dal colloquio col cliente, possono aumentare l'efficacia degli interventi, in particolar modo quando ci muoviamo in contesti costituiti da sistemi complessi.

Quel primo "errore" lo abbiamo messo pienamente a fuoco alcuni mesi più tardi, a realizzazione del progetto quasi ultimata, dopo aver superato, aggirato o essere rimasti bloccati una serie piuttosto nutrita di ostacoli incontrati lungo il cammino.

Ognuno di quegli ostacoli ha rappresentato una possibilità di apprendimento, alcune le abbiamo sapute cogliere, molte altre

¹² BERT G., QUADRINO S. (2005) L'arte di comunicare: teoria e pratica del counselling sistemico. Change, Torino, p. 109

¹³ SCLAVI M. (2000) cit. p. 37

probabilmente no. Sicuramente però la disponibilità a sbagliare, a riconoscere gli sbagli e ad apprendere da essi è stato il motore che ci ha permesso di superare i momenti di frustrazione e sconforto che spesso ci hanno colto durante la ricca ma faticosa esperienza che è stata la realizzazione del progetto "Zone d'ascolto".

L'apprendimento che abbiamo realizzato con questo primo frammento di storia, potrebbe essere riassunto in questa sorta di raccomandazione : quando ti accingi ad entrare in un contesto (sistema) in veste di professionista della relazione d'aiuto, ricordati

- di essere curioso, fare e di farti molte domande piuttosto che dedicarti a spiegazioni, interpretazioni e conclusioni ;
- che il tuo ingresso nel sistema di per sé aumenta il grado di complessità di quel sistema, diventa quindi necessario pensare in un modo adeguato ai sistemi complessi, cioè basandosi sull'ascolto attivo;
- di essere empatico con chi abita quel contesto in modo da facilitare l'instaurarsi di relazioni collaborative,

A maggior ragione se ci capita di entrare dalla porta di servizio !

b. Come presentarsi a chi già abita il contesto

La presentazione delle diverse attività previste dal progetto ai rispettivi destinatari è stata oggetto di riflessione fin dalla stesura del progetto cartaceo : la prima delle fasi in cui il progetto è articolato porta infatti il titolo *Attività di presentazione e promozione del progetto, differenziate a seconda dei destinatari.*

Le idee su come realizzare tale presentazione vengono riconsiderate dall'èquipe alla luce delle osservazioni sul contesto, le opportunità che offre e i vincoli che pone, fatte durante i primi approcci con il sistema "Piamarta".

Gli abitanti adulti

La presentazione rivolta agli abitanti adulti, coordinatori didattici, coordinatori educativi, docenti e tutor, viene preparata ponendo attenzione soprattutto alla chiarezza ed alla sinteticità dei contenuti e alla scelta una modalità di comunicazione adeguata ad una platea stimata di 30 persone. E' infatti una riunione del collegio docenti la cornice entro cui viene ricavato un tempo piuttosto breve da dedicare alla presentazione del progetto, circa 20 minuti compresa l'introduzione del direttore richiesta espressamente dall'èquipe per comunicare al corpo docente l'avvallo del progetto da parte della direzione.

Pur avendo in questa fase come obiettivo prioritario l'instaurare le prime relazioni con gli abitanti adulti, dobbiamo

così accontentarci di dare alla presentazione un taglio puramente informativo. Se dare informazioni chiare sul progetto ai nostri interlocutori adulti è sicuramente un passaggio indispensabile per l'avvio del progetto, sappiamo però che il setting informativo non è sicuramente congeniale a promuovere spazi di ascolto e, quindi, di relazione. Non possiamo del resto non tenere conto dei vincoli di tempo che il contesto ci pone. Ci concentriamo così sull'individuazione di una modalità di presentazione che renda l'incontro efficace almeno rispetto all'obbiettivo informativo.

L'équipe prepara una serie di slides che proietterà durante la presentazione, per facilitare i partecipanti nel rimanere focalizzati sui contenuti proposti.

Trattandosi di interlocutori con cui riteniamo di condividere, per similitudine di ruoli professionali, una serie di premesse (il linguaggio proprio di chi opera in campo sociale, le finalità professionali all'interno di quello specifico contesto), scegliamo di dare sia informazioni concrete sulle attività che il progetto andrà a realizzare, sia informazioni riguardanti il counselling dal punto di vista metodologico generale e nelle sue declinazioni possibili all'interno di un contesto di formazione professionale.

Pur avendo chiaro che per cominciare ad ottenere l'attenzione ed il riconoscimento degli abitanti adulti sarà necessario un lavoro paziente di contatto diretto, di costruzione intenzionale e consapevole della relazione, e soprattutto sarà necessario del tempo, riponiamo nell'incontro di presentazione alcune aspettative. Ci aspettiamo che ci facciano qualche domanda, che siano almeno un po' curiosi...insomma, che vedano in noi e nel progetto se non una risorsa almeno un'opportunità che val la pena quantomeno esplorare meglio.

Non sarà così : all'incontro del 3 novembre le domande sono poche, i distratti molti, i pochi che chiedono sembrano interessati solamente alle attività rivolte ai ragazzi, il tempo a nostra disposizione scade in fretta. Ce ne andiamo, sicuramente disillusi, ma in grado di contestualizzare e quindi pronti a disporci in attesa di nuove occasioni e del tempo giusto per un approccio più proficuo.

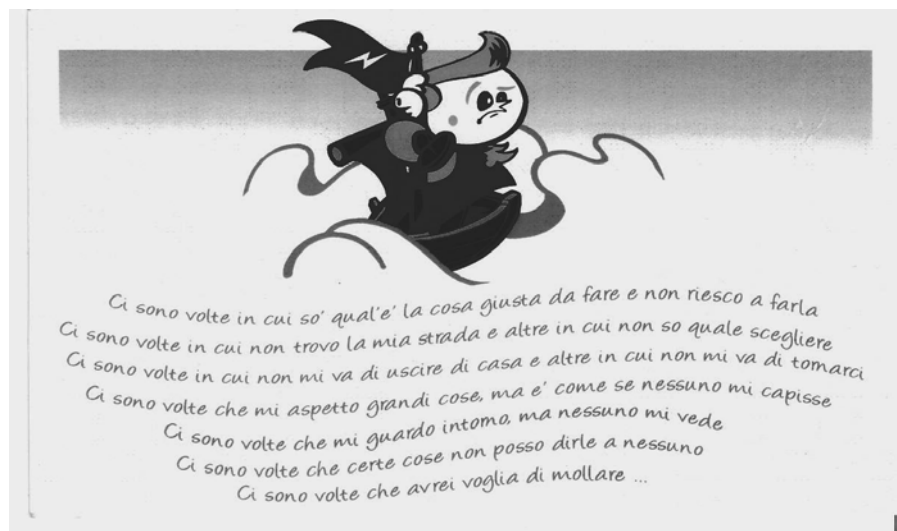
E invece anche il successivo momento di incontro con gli abitanti adulti ci riserverà ben poca soddisfazione. La settimana successiva, infatti, andiamo ad incontrare il gruppo dei tutor, che sono i destinatari del percorso di counselling di gruppo, pensato sulla base di una domanda espressa in tal senso in sede di progettazione dalla referente dell' Istituto Piamarta.

Abbiamo in mente di utilizzare l'incontro per approfondire meglio la domanda e per concordare la calendarizzazione del percorso. All'incontro troviamo solo quattro dei sette tutor: scopriamo che non sono stati informati dell'incontro con noi, sono lì per altri motivi. Procediamo comunque: raccontiamo loro della parte di progetto a loro dedicata e cerchiamo di capire quale potrebbe essere il giorno della settimana e l'orario migliore per programmare gli incontri. Dai feed-back che raccogliamo, non-verbali o verbali che siano, capiamo di non poterci ritenere propriamente ...benvenuti!

Gli allievi abitanti

La presentazione dello sportello allievi ai diretti interessati è certamente un passaggio delicato del progetto, che produce nell'équipe molti pensieri e domande le quali ruotano intorno ad un interrogativo cruciale: come possiamo riuscire a comunicare ai principali abitanti della terra di confine che il counselling può essere per loro una concreta opportunità per fare qualcosa per sé, che questa strana parola può avere a che fare con loro ? La scommessa è quindi ideare una modalità di proporsi che sia sufficientemente chiara, semplice e adeguata al contesto e ai suoi abitanti, con l'obiettivo di cominciare ad attivare negli allievi un livello minimo di ascolto e curiosità intorno allo sportello Zone d'Ascolto.

Si sceglie pertanto di preparare una cartolina di presentazione¹⁴, riprodotta di seguito, che da un lato vuole esemplificare alcune sensazioni e situazioni concrete per affrontare le quali il counselling può essere una risorsa ("ci sono volte in cui..."), come se stessimo facendo ad un ipotetico cliente una domanda di accoglienza ed esplorazione, tipo "cosa ti ha portato a richiedere un colloquio con me ?"



Girando la cartolina, oltre a proporre l'ascolto come una possibilità per affrontare le difficoltà esemplificate ("ci sono volte in cui basta avere qualcuno che ti ascolta") e ad accennare ad una breve definizione del counselling, è possibile avere alcune informazioni pratiche per accedere allo sportello, per rispondere cioè ad alcune domande lineari, quali: chi trovo a Zone d'Ascolto? dove posso fare i colloqui ? come accedo allo sportello ? quando posso andarci ?

¹⁴ la cartolina è stata presentata al gruppo di supervisione del Cmtf, già stampata e pronta da distribuire.

Ci sono volte che basta avere qualcuno che ti ascolta

Qui a scuola, nell'Aula 1 al 1° piano- Palazzo segreteria c'è una zona d'ascolto per studenti e studentesse.

Li trovi Riccardo Nebel (COUNSELOR, parola intraducibile che NON significa psicologo).

Con lui puoi fissare un incontro, individuale e riservato, per capire, decidere, scoprire, raccontare, chiarire, trasformare, riflettere insieme su quanto ti sta piu' a cuore.

Gli incontri sono il MERCOLEDI' e il VENERDI' - 3°, 4° e 5° ora.

Puoi fissare un'appuntamento direttamente con Riccardo durante gli intervalli del mercoledì' e del venerdì



ZONE D'ASCOLTO

Progetto Cofinanziato ai sensi della L.r. 23/99 Bando 2008



M
GRADO 16

Regione Lombardia
Famiglia e Solidarietà Sociale

Milano
Comune di Milano
Famiglia, Scuola e politiche Sociali
Settore Politiche della Famiglia

Una volta predisposta la nostra "carta d'identità", prende avvio l'attività di presentazione diretta ai ragazzi: il counsellor e una tirocinante si recano in ogni classe per circa quindici minuti, consegnando la cartolina agli allievi e illustrando loro la proposta, prestando particolare attenzione, nel gestire la comunicazione, ad essere chiari, sintetici e il più possibile coinvolgenti.

L'esperienza di cominciare ad interagire direttamente con una componente del sistema, gli allievi, sulla quale avevamo molto parlato ma con la quale ancora non ci eravamo relazionati, suscita in noi alternativamente interesse, stupore, curiosità, fatica, soddisfazione e ci offre l'opportunità di posizionarci diversamente rispetto al contesto Piamarta. Emergono molte differenze interessanti rispetto ai settori, alle classi, alle età, alle aule, al modo in cui i singoli e i gruppi esprimono, di volta in volta, curiosità, interesse, noia, indifferenza rispetto alla nostra proposta e al modo di presentarla. Cambiando un poco il nostro punto di vista possiamo acquisire così delle nuove informazioni sul contesto, ma soprattutto i feed-back che riceviamo, le emozioni e le domande che questi suscitato in noi, ci informano, attraverso un processo circolare, su di noi e sulla nostra relazione con il sistema.

Dopo aver incontrato le prime due classi, attraverso le impressioni e i commenti raccolti dagli insegnanti, scopriamo repentinamente che definire il counselling per quello che non è, così come scritto sulla cartolina ("counsellor, parola intraducibile che non significa psicologo"), non contribuisce per nulla a fare chiarezza, ma pare invece che aiuti a confondere le idee dei nostri potenziali clienti, che certo non è l'obiettivo della nostra comunicazione. Alcuni allievi ritengono che siamo "degli strizza-cervelli... ma noi non siamo matti", altri "che vogliamo analizzarli". Facciamo così tesoro di questi e altri feed-back, continuiamo a distribuire la nostra cartolina e, nel proporre il progetto, mettiamo sullo sfondo tale spiegazione negativa e scegliamo di definire il counselling attraverso uno strumento tipico del counsellor: la

metafora. Proponiamo pertanto agli allievi alcune metafore che, dai feed-back ricevuti, sembra aiutino a chiarire loro che cosa sia il counselling. Nel nostro peregrinare, inoltre, riceviamo in dono da parte di un'insegnante una nuova metafora, che nasce da una domanda posta da alcune allieve che recita più o meno così: "ma come puoi aiutarmi ad affrontare una difficoltà senza dirmi cosa devo fare, senza darmi consigli, senza avere una soluzione da suggerirmi?" Prende forma così la metafora della bicicletta: il counsellor è come colui che ti aiuta a imparare ad andare in bicicletta. Ti aiuta a capire come è fatta, a cosa serve, come si può usare, come pedalare, ti affianca le prime volte che provi ad usarla... sarai tu, però, cliente, a trovare il punto di equilibrio per non cadere a terra, sarai tu a scegliere quanto pedalare, quando frenare o accelerare, se fermarti o proseguire, che direzione prendere, come impostare la curva, su che terreno andare...

La metafora della bicicletta ci incuriosisce molto...ci sembra interessante e utile al nostro obiettivo: la accogliamo, ringraziamo e, infine, la riponiamo volentieri nella nostra valigia di counsellor.

c. Come collocarsi nel contesto: la stanza dei colloqui

Mentre ci presentiamo agli abitanti del contesto, cominciando così a soggiornarvi e, secondo la cibernetica del secondo ordine¹⁵, farne parte, ci occupiamo anche di preparare la stanza dei colloqui, "prendendo casa" al Piamarta. Il reperimento e la predisposizione dell'ambiente in cui si svolgono i colloqui rappresenta un'attività alla quale dedicare particolare cura e attenzione, poiché è come se fosse il nostro biglietto da visita, il nostro modo di presentarci al cliente ancor prima di cominciare a parlare con lui, la "fase zero" dell'accoglienza. L'attenzione all'ambiente viene ben sottolineata da Bert e Quadrino, quando affermano "Ottenere un luogo per i colloqui (...) è irrinunciabile. Il cliente deve sentirsi in grado di parlare, di esprimere emozioni, di piangere, di arrabbiarsi al riparo da sguardi estranei. E prima ancora di questo deve avere la sensazione chiara che quel colloquio non è una semplice chiacchierata ma ha una connotazione professionale."¹⁶ Pertanto, nel preparare lo spazio che ci viene assegnato dal Piamarta, coniugando la nostra idea di come sarebbe opportuno che sia una stanza per i colloqui con ciò che concretamente ci viene messo a disposizione, cerchiamo di far sì che la stanza sia il più possibile dignitosa, accogliente, riconoscibile ed accessibile.

¹⁵ Per illustrare tale concetto ricorriamo alle parole di Boscolo e Bertrando, quando affermano che "...la cibernetica di secondo ordine si pone a un livello diverso rispetto alla cibernetica di primo ordine, che in qualche modo incorpora. È una cibernetica dell'autoriflessività, in cui il fulcro dell'interesse è proprio l'osservatore stesso che, con i suoi pregiudizi, teorie e sensibilità costruisce e decostruisce la "realtà" osservata" (BOSCOLO L., BERTRANDO P. (1996) *Terapia sistemica individuale*. Cortina, Firenze, p.120)

¹⁶ BERT G., QUADRINO S. (2005) *L'arte di comunicare: teoria e pratica del counselling sistemico*. Change, Torino, p.186

Il locale dei colloqui si trova nel corridoio all'interno del gruppo di aule in cui si svolgono le attività per i disabili, al primo piano di una palazzina posta all'ingresso del CFP: lo stesso stabile ospita al piano terra gli uffici direttivi e amministrativi del Centro Piamarta e al secondo piano l'intero Istituto Rizzoli. La stanza, che è anche la sede del progetto Mediattivo della Cooperativa Grado 16, è sufficientemente ampia e accogliente, anche se i materiali e le attrezzature presenti (PC, manifesti legati alla produzione di video, fari da fotografia...) la connotano molto come spazio di creazione e produzione video, attività specifica del progetto citato. D'accordo con gli operatori di Mediattivo, una parte dell'aula viene dedicata al progetto Zone d'ascolto: appendiamo alcuni volantini, posizioniamo un tavolino e delle sedie, creando così una sorta di angolo dedicato, una specie di stanza nella stanza, che ci pare sufficientemente accogliente e dignitosa. Mentre scriviamo "sufficientemente" ci vengono di nuovo in mente Bert e Quadrino quando sostengono che "...non è certo il caso di fantasticare un setting miracoloso che presumibilmente non avremo modo di ottenere, specie se lavoriamo in un ambito pubblico. Partiamo però da un minimo indispensabile: una stanza. Chiusa. Con una porta. E delle sedie. Sembra poco?"¹⁷ Forse allora, ci diciamo, la nostra stanza non è poco. Ciò che ci sembra poco è invece l'ubicazione dell'aula: il luogo è poco noto agli allievi, di difficile identificazione da parte loro, troppo distante dai loro percorsi abituali ed il piano è connotato come il luogo dei disabili. L'idea che la stanza dei colloqui, per queste ragioni, sia poco riconoscibile e poco accessibile ci accompagna per tutto il tempo di svolgimento del progetto, rafforzandosi in noi progressivamente e, senza esserne pienamente consapevoli, facendo da sfondo alle principali ipotesi che elaboriamo rispetto alla difficoltà degli studenti ad accedere allo sportello. Nello scrivere queste righe e nel ripensare a quanto sopra riportato, ci rendiamo conto che, nonostante la stanza sia effettivamente "lontana" dagli allievi, ci siamo forse eccessivamente affezionati a questa ipotesi. Ciò comunque non ci impedisce di interrogarci su tale tema, nonché di attivare ulteriori tentativi per avvicinarci all'utenza. Pertanto aumentiamo, per renderci maggiormente visibili, la nostra presenza in alcuni luoghi di ritrovo particolarmente significativi per gli allievi (bar, punti di incontro durante l'intervallo, luoghi di passaggio...) appendendovi anche numerose locandine, creiamo delle cassette in punti nevralgici dell'istituto per poter consentire ai ragazzi di inserire in modo discreto richieste di appuntamento, attiviamo un indirizzo mail ad hoc ed effettuiamo nuovamente un giro di tutte le classi dei due istituti.

Nonostante tutti questi tentativi, non riusciamo a co-costruire appieno la "giusta distanza" tra noi e i nostri potenziali clienti, acquisendo però la consapevolezza che sia necessario comunque un certo periodo di tempo per fare conoscere e ri-conoscere il progetto in una realtà così complessa. In effetti, i movimenti che avvengono negli ultimi due mesi progettuali (richieste di informazioni, ipotesi di appuntamento, richieste di chiarimento..), pur non portando a notevoli risultati concreti (due nuovi clienti), poiché nonostante

¹⁷ BERT G., QUADRINO S. (2005), cit., p.186

il crescente interesse manifestato la maggior parte degli allievi avvia lunghi periodi di tirocinio esterno, mettono in evidenza come sia ormai giunto il "tempo giusto" di maturazione del progetto.

CAPITOLO 3

GLI STRUMENTI DEL COUNSELLING SISTEMICO: OSSERVAZIONI, RIFLESSIONI E CONNESSIONI A PARTIRE DAI COLLOQUI INDIVIDUALI E DI GRUPPO

Fino a qui abbiamo illustrato il progetto, esplicitato le premesse che ci hanno guidato nella sua elaborazione e sviluppo, descritto il contesto all'interno del quale Zone d'Ascolto si è svolto, narrato come, entrati dalla porta di servizio, ci siamo presentati, collocati e abbiamo cominciato ad abitarlo.

Crediamo, così, di aver descritto in modo sufficientemente chiaro, attraverso i nostri personalissimi punti di vista, la cornice all'interno della quale abbiamo proposto il counselling sistemico. Crediamo anche, o perlomeno lo speriamo vivamente, di essere riusciti a connettere adeguatamente il nostro racconto con alcuni concetti chiave del modello teorico-metodologico appreso al CMTF, modello che ci ha permesso di rivisitare e ri-significare l'esperienza.

A questo punto, con un colpo di zoom, la nostra attenzione si sposta: centro della narrazione è ora il colloquio con i clienti, cioè gli allievi e il gruppo dei tutor. Abbiamo scelto di dare questo taglio al nostro racconto: mettere a fuoco un aspetto teorico/metodologico appreso nel percorso formativo al counselling sistemico e raccontare come in un particolare momento del colloquio la centralità di tale concetto si sia mostrata con forza ed evidenza. In questo modo cerchiamo di raccontare come per noi la teoria, attraverso la conversazione tra counsellor e cliente, si è fatta esperienza professionale, emotiva e relazionale, dalla quale sono scaturite osservazioni e riflessioni che, ri-guardate attraverso la lente della teoria, hanno acquisito ulteriori significati i quali, integrati ai precedenti, hanno aperto nuovi mondi possibili. Quello che segue crediamo che sia il tentativo di raccontare alcuni processi circolari !

a. Le premesse dell'altro: l'importanza di stare dentro alle premesse dell'altro anche quando non le condividi

La parola premessa mi ha accompagnato spesso nel percorso formativo presso il Centro Milanese, assumendo un ruolo centrale sia da un punto di vista teorico che emotivo ed esperienziale. Durante gli anni di training si è insistito molto sull'importanza di riconoscere le nostre premesse implicite, sulla necessità di accettare le premesse del cliente, sull'opportunità di costruire le nostre ipotesi tenendole sempre presenti, vederle nella loro dimensione di risorsa e non di vincolo. Queste soltanto alcune delle

numerose suggestioni intorno al tema. Ma cosa significa, in tale contesto, la parola premessa? Rispondo a questa domanda attraverso Boscolo e Bertrando, i quali affermano: "Il terapeuta che non voglia essere ingenuo nel suo lavoro dovrebbe acquisire maggior consapevolezza delle sue premesse, ovvero degli assunti di base che lo guidano nel suo agire: quanto di quell'agire è dettato da pregiudizi sociali e culturali; quali possono essere le premesse del cliente (i suoi assunti individuali, familiari, sociali e culturali); in che modo la relazione terapeutica obbedisce a questa relazione tra epistemologie (sistemi di premesse) diverse. Una tale consapevolezza da parte del terapeuta lo mette in grado di mantenere nel tempo una prospettiva coevolutiva, evitando di reificare le relazioni, considerandolo nel loro contesto in costante evoluzione sotto la pressione dei mutamenti personali e sociali."¹⁸

Chiarito di cosa stiamo parlando, vediamo ora come l'importanza di stare dentro alle premesse dell'altro si sia resa evidente ad un certo punto del percorso di counselling avviato con Monica (nome di fantasia).

Monica è una ragazza italiana di 15 anni, che frequenta la seconda classe del corso di formazione per operatore dei servizi all'impresa presso il CFP Piamarta; arriva a Zda a metà novembre, pochi giorni dopo la nostra presentazione del progetto agli allievi. Nel primo incontro mi porta delle paure legate al rendimento scolastico ("vado male in alcune materie... ho paura di essere bocciata..."), delle difficoltà di relazione con i pari, in particolar modo all'interno del contesto classe ("non ho amici... poi tutti i miei compagni mi prendono in giro, tutti i giorni.. sto male, ma non reagisco, mi tengo tutto dentro, sto in silenzio...") e comincia a raccontare anche la propria complessa situazione familiare. Alla fine dell'incontro concordo con lei di lavorare sul tema della relazione con i pari. Monica pare ingaggiata, molto motivata e desiderosa di affrontare le proprie difficoltà, anche se mostra una notevole fatica a prendere in considerazione la possibilità di guardare alla sua storia da altri punti di vista: decido di rispettare i suoi tempi, procedendo con cautela. Monica, infatti, come tutti noi, ha i suoi tempi, o meglio il suo tempo. È quel tempo che Boscolo e Bertrando definiscono, distinguendolo da quello culturale/antropologico e sociale/sociologico, come tempo individuale o fenomenologico, cioè "il tempo che ciascun individuo distingue quando si pone come osservatore di se stesso", ricordandoci "comunque che ciascuno dei tre domini [tempi] può essere concepito soltanto nel suo contesto. E che ciascuno costituisce il contesto dell'altro"¹⁹. Del tempo individuale parla anche, certamente senza alcuna pretesa scientifico-metodologica, ma in una forma narrativa che ritengo comunque curiosa, originale, forse anche un po' sistemica, Stefano Benni. Lo fa in poche righe di un suo libro, *Saltatempo*, attraverso la leggera profondità della sua ironia, descrivendoci quello che chiama l'orologio dentro (detto anche orobilogio) che "...misura un tempo che non va dritto, ma avanti e indietro, fa curve e tornanti, si arrotola, inventa, rimette in scena. È un tempo che non puoi misurare né con i cronometri né con il più sofisticato astromacchinario. È il

¹⁸ BOSCOLO L., BERTRANDO P. (1996) *Terapia sistemica individuale*. Cortina, Firenze, p. 69

¹⁹ BOSCOLO L., BERTRANDO P. (1993) *I tempi del tempo: una nuova prospettiva per la consulenza e la terapia sistemica*. Bollati Boringhieri, Torino, p. 42

tempo tuo, misura della tua vita che è unica..."²⁰. Mi piace molto, questa immagine, e mi sembrava fosse il tempo giusto per proporvela.

Ora, dopo essere partiti dal tempo di Monica per arrivare a Benni passando attraverso Boscolo e Bertrando, torniamo nuovamente a lei, Monica. Siamo quasi alla fine del terzo colloquio.

Monica, parlando di una persona che sta vivendo un periodo di difficoltà e che lei vuole aiutare, mi introduce in una dimensione alla quale fino ad allora non aveva nemmeno accennato:

M ...io sto studiando Testimoni di Geova, vedevo questa persona sempre in sala²¹ e ora non la vedo più, allora mi sono preoccupata...

C cosa vuol dire che stai studiando Testimoni di Geova?

M sto leggendo molto su questo, la storia di Gesù, la Bibbia. Prima mia mamma era Testimone di Geova, ma ora non più. Io sto provando perché vedo che mi sento meglio quando sto con loro, perché sono persone sempre felici, sembra che non hanno problemi. Anche io mi sento a mio agio perché anche a loro interessa la Bibbia...

C cioè un interesse per quello che è spirituale?

M sì

C qui a scuola qualcuno condivide questo tuo interesse ?

M no, nessuno ha questo interesse. Io da due anni sto studiando testimoni di Geova, perché mi sento più me stessa, invece prima non parlavo con nessuno...

C mi sembra di capire che ritorni il tema delle relazioni: lì trovi delle relazioni che ti fanno sentire bene e accettata così come sei, e non in pericolo... questo è uno spazio in cui ci sono altre persone della tua età?

M sì, ho conosciuto una ragazza e ci parlo per scherzare; mi piace, si vede che è una che si impegna.

Monica mi fornisce, a questo punto del percorso, un'informazione che reputo molto interessante relativamente ad una sua premessa: la sua introduzione alla comunità adulta dei testimoni di Geova. Ciò mi colpisce molto e attiva in me la consapevolezza di una serie di miei pregiudizi relativi ai testimoni di Geova, legati a diffusi stereotipi, a conoscenze avute in altri ambiti professionali e, forse, a qualcosa connesso con il mio rapporto con la religione, aspetto, quest'ultimo, che non riesco però a mettere chiaramente a fuoco. L'idea che mi sono costruito intorno ai testimoni di Geova è che siano una comunità che sviluppa un forte senso di appartenenza, che tende a favorire un pensiero manicheo verso il mondo e la società, con confini netti e altrettanto netti principi di inclusione ed esclusione dal gruppo: un contesto, da questo punto di vista, che mi pare poco incline ad accogliere dissonanze e a favorire il cambiamento. Non so se questa sia una descrizione in cui un appartenente a tale comunità si possa riconoscere, ma so che questo è la lente attraverso cui io, oggi, guardo ai testimoni di Geova: cosa me ne faccio di questa consapevolezza ? come la posso utilizzare nella relazione professionale di aiuto con Monica ? come mi può

²⁰ BENNI S. (2001) *Saltatempo*. Feltrinelli, Milano p.15

²¹ Monica intende la sala del regno, luogo di culto dei testimoni di Geova

aiutare la messa a fuoco di questo mio pregiudizio nel lavorare secondo il contratto che ho concordato con la cliente ? Mi viene semplicemente da rispondere che queste e altre simili domande mi possono aiutare a mantenere una posizione di neutralità/curiosità, facendo riferimento a quanto afferma Cecchin proponendo di descrivere il concetto di neutralità come "...una posizione di curiosità nella mente del terapeuta (...) che porta a sperimentare e inventare punti di vista e mosse alternativi, e punti di vista e mosse alternativi generano, a loro volta, curiosità", concludendo che "...neutralità e curiosità si contestualizzano reciprocamente nell'intento di produrre differenze con un concomitante non-attaccamento ad alcuna posizione particolare"²². Cercare di assumere tale posizione mi permette, nella conduzione del colloquio, di dare valore alla premessa dell'altro proprio in quanto premessa altra da me e, da qui, di iniziare un nuovo movimento di esplorazione, connettendola con le informazioni già in mio possesso, stimolando così il processo di ipotizzazione e facendo nascere nuove domande. Rispetto a Monica ciò significa che stare nella premessa "testimoni di Geova" mi permette di esplorare tale contesto, di proporre nuove domande guidato dall'ipotesi che la "sala del regno" e ciò che vi ruota intorno possa rappresentare un luogo da attraversare per poter rispettare il nostro contratto di lavoro (la relazione con i pari). Lavorando in questa direzione, credo di aver fatto esperienza di come stare nelle premesse dell'altro, anche quando non le condivido, sia quanto mai utile nella gestione del colloquio di counselling.

Leggere a posteriori tale stralcio di colloquio mi fa ipotizzare inoltre che questo momento possa aver rappresentato uno snodo importante dell'intervento di counselling con Monica. È come se la sua narrazione descrivesse allo stesso tempo una premessa e un contesto da tenere come sfondo dell'intervento, in cui la cliente rappresenta tutti i "personaggi" portati nei colloqui: la madre, i compagni, la relazione con i pari, lo studio, l'appartenenza e il riconoscimento, se stessa...

Infine, prima di chiudere il paragrafo, mi viene in mente un'ulteriore domanda, che per me rappresenta quasi una sorta di meta-domanda: "che significato ha per me, rispetto alla nostra relazione, che Monica fornisca proprio adesso tale informazione ?" e anche "che significato ha, per Monica, rispetto alla nostra relazione, introdurre proprio ora tale dimensione ?" Spesso mi è stato detto, in questi anni, che le domande sono molto più utili e interessanti delle risposte: quindi, non ho intenzione di rispondere. Voglio però chiudere evidenziando come tali domande mi sollecitino almeno un paio di connessioni con alcuni concetti chiave della teoria sistemica. Mi riferisco innanzitutto al secondo assioma della comunicazione enunciato nella "Pragmatica della comunicazione Umana", testo sacro della prima cibernetica, secondo il quale "Ogni comunicazione ha un aspetto di contenuto e un aspetto di relazione, di modo che il secondo classifica il primo ed è quindi metacomunicazione"²³. In proposito mi chiedo: nel comunicarmi la sua premessa relativa ai testimoni di Geova (il contenuto) forse Monica mi ha detto qualcosa

²² CECCHIN G. (1988) "Revisione dei concetti di ipotizzazione, circolarità e neutralità. Un invito alla curiosità" *Ecologia della mente* giugno 1988, pp. 30-41

²³ WATZLAWICK P., BEAVIN J., JACKSON D.D. (1971) *Pragmatica della comunicazione umana*. Astrolabio, Roma, p. 46

anche riguardo alla nostra relazione ? E anche: forse Monica, comunicandomi in quel particolare momento della nostra relazione quel particolare contenuto ha metacomunicato rispetto alla nostra relazione ? E questa seconda domanda, quando faccio riferimento a "quel particolare momento", mi sembra introdurre l'altro concetto chiave, sul quale già mi sono soffermato all'inizio del paragrafo: il tempo. In questo senso allora mi chiedo: quale significato metacomunicativo può avere rispetto alla nostra relazione counsellor-cliente la scelta di parlare di quel particolare tema in quel particolare momento, cioè in un preciso tempo della nostra relazione (verso la fine del nostro terzo colloquio)? era forse quello il "tempo giusto" ? E qui la connessione è con quanto affermato da Boscolo e Bertrando rispetto al timing: " Perché nella relazione terapeutica e di consulenza si crei un clima di fiducia e d'intesa, è essenziale che il terapeuta abbia una particolare sensibilità nel cogliere e sottolineare, in determinati momenti, certe tematiche. Se ciò avvenisse in tempi diversi, interferirebbe con lo sviluppo di una proficua relazione terapeutica. Tale sensibilità, quindi, è in relazione stretta con il tempo."²⁴ Forse Monica ha avuto questa inconsapevole sensibilità nel portare quei contenuti in quel preciso momento ? Forse la mia scelta, alla quale accennavo all'inizio del paragrafo, di rispettare i suoi tempi e precedere con cautela ha qualche tipo di connessione con l'inconsapevole sensibilità di Monica?

b. Breve storia di un novello counsellor che scopre di essersi affezionato un po' troppo ad una sua parola-chiave

Questa è la breve storia di una parola-chiave... e anche dell'incontro/scontro di una parola-chiave di un professionista con un'adolescente.. e anche la storia di come un counsellor sistemico, durante un colloquio, utilizzi una sua parola-chiave con una cliente, rimanendo spiazzato dal suo dissonante feed-back... e anche il racconto del fare esperienza di quanto sia importante la condivisione e l'accordo sui significati.

Per cercare di farmi comprendere un po' meglio partirei da una domanda: che cosa significa per me parola-chiave ? Quando parlo di parola-chiave mi riferisco ad una parola che rappresenta un punto di ancoraggio fondamentale nel mio pensare ed operare nell'ambito di uno specifico contesto professionale di aiuto, una parola che è forse un modo per esprimere ed esplicitare alcune mie premesse di counsellor sistemico. Durante il percorso formativo al CMTF ho incontrato numerose idee che hanno assunto per me lo status di parola-chiave: domande, circolarità, feed-back, metafora, ascolto attivo, comunicazione, simmetria/complementarietà, verbale/non verbale... tanto per citarne alcune. Il concetto a cui faccio riferimento in questo paragrafo penso non rappresenti soltanto, dal mio punto di vista, una delle tante fondamentali parole-chiave, ma è come se fosse la Parola Chiave: il cambiamento. Dal mio punto di vista è come se fosse la

²⁴ BOSCOLO L., BERTRANDO P. (1993), *cit.* pp. 120-121

parola che connette l'intero pensare, agire e sentire del counsellor. Il tentativo della Edelstein di formulare una descrizione del concetto di counselling che tenga conto sia delle definizioni maggiormente accreditate che delle indicazioni fornite dalla prospettiva sistemica, mi sembra confermare questa mia idea. Essa afferma infatti che "Il counselling è una professione di aiuto che, attraverso la relazione fra professionista e cliente (...) mira a facilitare processi di cambiamento, a rinforzare percorsi evolutivi e a migliorare la qualità della vita, valorizzando sia le risorse sia le relazioni con l'ambiente circostante"²⁵.

Cambiamento è dunque la parola-chiave / premessa/ obiettivo che mi porto nella mia valigia di counsellor prima di fare il quinto colloquio con Monica, una parola a cui sono molto affezionato, forse (questo lo scoprirò durante il colloquio) anche troppo.

I colloqui svolti portano la giovane cliente a posizionarsi diversamente rispetto al primo incontro, a guardare alla propria vicenda anche da un altro punto di vista e a raccontare una storia diversa dalla precedente. Sono avvenuti alcuni cambiamenti che, dal mio punto di vista, evidenziano come siamo vicini al raggiungimento dell'obiettivo concordato nel contratto. Decido pertanto, anche dopo un confronto in supervisione, di cominciare a introdurre, verso la fine del colloquio, l'idea della chiusura del percorso. Invito quindi la giovane cliente a riflettervi, ipotizzando, se il suo feed-back confermerà la mia idea, di concludere i nostri incontri al sesto colloquio. Poco prima di salutare Monica introduco tale riflessione più o meno in questo modo (purtroppo non ho il verbale di questo colloquio e posso ricorrere soltanto alla mia memoria):

C ...da ciò che racconti nei colloqui, da alcuni episodi nuovi che sono accaduti da quando abbiamo iniziato i nostri incontri (...) mi sembra che tu sia un po' cambiata...

Feed-back: Monica muta immediatamente espressione del viso, mi dà l'impressione di irrigidirsi e stupirsi (la sento distante)...quindi interviene

M ... ma io non sono cambiata, io non voglio cambiare...

Il feed-back di Monica pare non destare dubbi: non vuole proprio sentir parlare di cambiamento ! Resto spiazzato, molto spiazzato e anche confuso: ma Monica non era venuta qui per stare meglio, quindi (per dirla con le mie parole) per cambiare ? ma non aveva assunto un altro punto di vista ? ma tante cose non sono effettivamente cambiate ? Aiuto !! Mentre mi faccio queste domande, penso anche che non sia tanto nel significato che io attribuisco alla parola cambiamento che Monica non si ritrovi, ma che sia piuttosto il termine che ho scelto per indicare i movimenti che ha fatto a non risuonare armonicamente nella mia cliente. "Cambiamento" fa parte delle mie premesse, non delle sue.. cambiamento per me ha un significato e per lei ne ha un altro, assai dissonante rispetto al mio. Che me ne faccio di questo feed-back ? come posso utilizzare questo "rinvio al(l') (e)mittente" della mia parola chiave ? Provo a mettere in circolo nel colloquio queste mie sensazioni/pensieri...

²⁵ EDELSTEIN C. (a cura di) (2007) *Il counseling sistemico pluralista: dalla teoria alla pratica*. Erickson, Gardolo (TN), p. 21

cerchiamo altre parole... ?! Ne viene fuori qualcosa del genere:

C ... mi colpisce molto ciò che stai dicendo, mi sembra che tu non ti riconosca nella parola cambiamento...

M ... sì, io non sono cambiata, penso di essere migliorata...

Feed-back: la sua espressione sembra diversa, il tono di voce torna ad essere simile a quello che aveva prima che parlassi di cambiamento, la sento un po' più vicina: da qui riprendo il colloquio, cercando di esplorare il significato che ha per lei "miglioramento"

Ma era così semplice ? In fondo non ho detto nulla...non sono nemmeno riuscito a concludere ciò che mi ero proposto di dire, non sono arrivato neppure a farle una domanda ! Forse la mia fatica è stata riconoscere di avere sbagliato parola, "incassare" la stroncatura datami da Monica, cercare di connotarla positivamente, di trovare un modo per trasformarla da vincolo in risorsa... la fatica di recuperare un pensiero sistemico e circolare. Forse l'unica cosa che ho fatto è stato quella di comunicare a Monica che l'avevo ascoltata, che avevo compreso che la mia parola era stata troppo dissonante e che le proponevo di scegliere una nuova parola, una sua parola rispetto alla quale coordinare i nostri significati. L'importanza del linguaggio nella costruzione della "realtà" viene evidenziata da Boscolo e Bertrando quando sostengono che questa "...viene co-costruita attraverso il consenso e, come Maturana ha affermato a questo proposito, ci sono tante "realtà" quanti sono i linguaggi: ovvero noi non viviamo in un universo ma in un multiverso". Gli autori precisano inoltre che "...con la cibernetica di secondo ordine e il costruttivismo, il sistema significativo arriva a includere, oltre che le persone, le idee e i significati connessi ai problemi presentati come sono visti e descritti dall'osservatore e, anche e soprattutto, l'osservatore stesso, le cui descrizioni sono inevitabilmente condizionate dai suoi pregiudizi e dalle sue teorie"²⁶

"Penso di essere migliorata" mi ha detto Monica: miglioramento ! Questa è la sua parola, forse è il modo che meglio si connette al suo sistema di significati, per dire che qualcosa di altro è successo dentro e attraverso i nostri colloqui. Miglioramento !

Al colloquio successivo, che conclude il nostro percorso, la sua parola sarà la nostra parola: nessun cambiamento, quanti miglioramenti !

Ne riporto qualche stralcio

*C vorrei un po' riprendere quello che ci eravamo detti nell'ultimo incontro: abbiamo parlato di (...) e poi ti avevo buttato lì questa idea che ci sono stati tanti **miglioramenti** e che quindi possiamo arrivare a salutarci. Ci hai pensato?*

M ti dico la verità: non ci ho pensato, perchè ero presa..

(...)

C secondo te, da dove arriva questa mia idea?

*M perchè sono **migliorata** e altre cose...*

C quali cose?

²⁶ BOSCOLO L., BERTRANDO P. (1996), cit., pp. 20-21

M che prima mi prendevano in giro e ora non più tanto, poi le amicizie e mia mamma.

C sì, l'idea di pensare di salutarci è legata a questo, che ho visto tanti **miglioramenti** e mi sembra che anche tu hai notato tanti **miglioramenti**. Quindi mi sembra che il nostro contratto lo abbiamo portato a compimento... mi piacerebbe capire come ti vedi tu adesso rispetto al nostro accordo.

M sono riuscita ad aprirmi di più con i miei compagni, a far vedere a mia madre che mi sto impegnando e anche sull'amicizia, ne sto trovando...

Anche quando verso la fine del colloquio, rispetto al percorso fatto insieme, utilizzo una riformulazione narrativa, con la funzione di "...ripresentare al cliente i significati e i vissuti emotivi, collegati agli eventi descritti, avendo cura di organizzarli in nuove sequenze narrative (...) e dare luogo ad una narrazione, nella quale il cliente può riconoscersi nella struttura di una descrizione che gli appartiene, ma è disseminata di differenze che implicano nuove possibilità di sviluppo ed evoluzione"²⁷, anche qui cerco di non dimenticare la sua parola, pur integrandola con altre idee

....

C quindi si fa un po' fatica, anche se vai via con uno zaino ricco di cose. Quello che hai detto, le cose su cui sei **migliorata**, le hai messe tu stessa nello zaino, forse noi ti abbiamo permesso di vedere che questo zaino era abbastanza robusto per contenere tutti questi **miglioramenti** e che potevi portarlo sulle spalle e che dentro c'era anche una "scatoletta" con una formula che dice che le cose possono **migliorare**... vedo questo zaino che non è pesante di libri di scuola, ma come lo zaino di quando si va in montagna o a fare qualcosa che piace e si porta qualcosa che possa servire oppure no, ma lo zaino è pieno di risorse, di attrezzi che possono aiutare nei momenti in cui c'è qualche difficoltà: sono delle cartucce che uno può usare, più una formula per crearsi della altre cartucce²⁸... è una formula che un po' cambia anche col tempo per affrontare la vita. Però quello zaino è lì ed è pieno...

M di dubbi!

C sì anche, ma nello zaino c'è quella volta che ce l'ho fatta e mi sento più leggera, meno sott'acqua. Come se guardando questi dubbi, in primo piano sono venute fuori delle cose più luminose; a volte i dubbi servono ad aprire nuove strade...

²⁷ PIROLI S. (2006) *Counselling sistemico: ascoltare, domandare, coevolvere*. Uninova, Parma, pp. 76-77

²⁸ Quando resituisco a Monica che può portare con sé una "formula per crearsi delle altre cartucce", faccio riferimento a qualcosa di simile all'idea di deuteroapprendimento, che Bateson identifica anche come "...apprendimento d'insieme, apprendere ad apprendere e trasferimento dell'apprendimento..." da lui definito anche Apprendimento 2, concetto così illustrato "L'Apprendimento 1 è un cambiamento nella specificità della risposta, mediante correzione degli errori di scelta in un insieme di alternative. L'Apprendimento 2 è un cambiamento nel processo dell'Apprendimento 1" Per dirla ancora con Bateson l'idea che cerco di introdurre nella riformulazione rispetto a Monica è che "... si può dire che il soggetto ha acquisito la capacità di cercare contesti e sequenze di un tipo piuttosto che di un altro, un'abitudine a 'segmentare' il flusso degli eventi per evidenziarvi ripetizioni di un certo tipo di sequenza significativa." - BATESON (1976) *Verso un'ecologia della mente*. Adelphi, Milano (pp. 338-9, 207)

Mentre termino di scrivere il paragrafo, vado a riprendere questa definizione di cambiamento: "...il concetto di cambiamento prevede tanto una scommessa sul nuovo, sul futuro, quanto una rinuncia a qualcosa di acquisito, di consolidato (...) per capire un po' più a fondo l'estrema delicatezza di ogni momento di cambiamento dobbiamo tornare a uno dei concetti base della teoria dei sistemi: quello di equilibrio. La situazione in cui ognuno di noi vive è, in genere, una situazione che percepiamo come relativo equilibrio per noi stessi e per i sistemi significativi a cui apparteniamo. Anche se, visto dall'esterno, quello che a noi sembra un equilibrio decente ad altri può sembrare una situazione intollerabile e assurda, in realtà tendiamo ad accontentarci dell'equilibrio che siamo riusciti a trovare, e a difenderlo (...) Se vediamo il cambiamento come qualcosa di semplice, logico e assolutamente desiderabile, commettiamo un imperdonabile errore di banalizzazione..."²⁹.

Forse Monica con il suo feed-back è come se stesse dicendo, con un apparente paradosso, "possiamo parlare dei miei cambiamenti, solo a condizione che non si parli di cambiamenti".

c. Irriverenza nei confronti dell'ortodossia: si può fare un colloquio con poche domande?

La domanda rappresenta certamente uno dei temi di lavoro fondamentali e dei concetti chiave appresi durante il percorso formativo al counselling sistemico. Buona parte della bibliografia, delle lezioni, delle esercitazioni e dei laboratori esperienziali ha ruotato intorno a tale questione. In tutte queste situazioni, la domanda è stata messa a fuoco probabilmente come lo strumento principale nella conduzione del colloquio e nella formulazione di ipotesi volte a favorire la co-costruzione con il cliente di processi di chiarificazione e cambiamento. Domande lineari, circolari, riflessive, diadiche, triadiche, orientate al futuro, che fanno emergere differenze, le domande di Karl Tomm, come proporre le domande, scegliere il tempo opportuno per un certo tipo di domande: queste alcune delle numerose suggestioni intorno al tema. Insomma, l'idea che mi sono fatto è che, a grandi linee, un colloquio di counselling sistemico sia abitato dall'ascolto attivo, la riformulazione, l'autosservazione, le emozioni nostre e del cliente... ma che la padrona di casa sia la domanda. Mi sembra che tale concetto sia illustrato in modo chiaro ed efficace da Piroli, con la quale abbiamo avuto la fortuna di soffermarci molto su tale tema, dal punto di vista teorico, ma soprattutto esperienziale. Essa in proposito afferma infatti "Perché si possa parlare di *circolarità*, è fondamentale che la conduzione del colloquio sia interamente basata sulle *retroazioni* (feedback) dei clienti, alle domande poste in termini di differenza, all'interno di un processo di ipotizzazione, e non mediante un'attribuzione unilaterale dei significati. Nella

²⁹ BERT G., DOGLIO M., QUADRINO S. (a cura di) (2004) *Le parole del counselling sistemico*. Ch'ange, Torino, pp. 7-8

conversazione professionale dunque spetta un posto di primaria importanza alla capacità di fare domande. (...) In sostanza è attraverso le domande che il counsellor co-costruisce con i clienti la definizione del problema e dei suoi possibili esiti..."³⁰.

Con questa idea ben chiara in testa, inizio il mio quarto colloquio con Consuelo (altro nome di fantasia).

Consuelo è una ragazza di 18 anni di origine sudamericana, arrivata in Italia circa due anni fa, che frequenta la terza classe del corso di formazione per operatore dei servizi all'impresa presso l'Istituto Rizzoli. Arriva a Zda a gennaio del 2009 su proposta della sua professoressa di italiano, che si mostra molto preoccupata per lei, anche a causa delle sue frequenti assenze, e che ritiene che il counselling possa essere un'opportunità per Consuelo. Il giorno in cui le fisso il primo colloquio, non si presenta: poche ore prima sta male a scuola, arriva l'ambulanza e le insegnanti riportano che ha avuto una crisi d'ansia. La incontro per la prima volta qualche settimana dopo e decido di chiederle semplicemente, come messaggio di interesse verso di lei, come mai non è venuta al nostro precedente colloquio, senza far nessun riferimento a questa presunta crisi d'ansia: depatologizzare! Consuelo mi racconta brevemente ciò che è accaduto, quindi inizia a portare numerose tematiche che hanno a che fare con la scuola, le relazioni familiari, i rapporti con i pari, la sua storia di migrante. Decidiamo di lavorare sulle difficoltà nella sua relazione con la madre, questione alla quale pare tenere particolarmente e che si connette anche con altre tematiche da lei portate. Consuelo, sin dal primo colloquio, si mostra assai loquace; mi colpisce molto come definisca da subito il counsellor come un ascoltatore, quasi a voler enfatizzare un particolare aspetto della mia figura professionale. Da ciò che osserverò durante gli incontri, tale sottolineatura sembra essere coerente con il suo stile comunicativo e con alcune sue attese verso i colloqui di counselling. Gli incontri procedono, Consuelo sembra coinvolta nel percorso, prende in considerazione altri punti di vista, prova a costruire e ricostruire nuove storie: stiamo lavorando intorno al progetto che avevamo concordato.

Ritorniamo ora al quarto colloquio, il penultimo del ciclo di incontri fatti con Consuelo (ora che lo scrivo mi accorgo che, come per il paragrafo precedente, sembra avere una predilezione a raccontare ciò che accade nei penultimi colloqui: chissà se ciò avrà un significato?). Sin dall'inizio dell'incontro, la giovane cliente pare particolarmente desiderosa di parlare, porta contenuti assai differenti con una certa confusione, tende a passare da un discorso ad un altro senza approfondimenti né apparenti connessioni: un'uscita in discoteca con la sorella, la madre che è nervosa, la sorella che non le parla, che sente lontana e che ha ripreso i contatti con l'ex marito, il padre che non le parla e non le dà il bacio la mattina... Inizialmente scelgo di lasciarle un ampio spazio di parola, senza interromperla troppo, con l'idea che ascoltandola possa costruirmi delle ipotesi rispetto alle quali formulare domande, ma questa mia posizione non pare mostrarsi particolarmente efficace. Comincio a provare una non ben definita sensazione di disagio, faccio alcune domande, ma il feed-back che ricevo da Consuelo sembra essere

³⁰ PIROLI S., cit. pp. 81-82

qualcosa del tipo "oggi ho voglia di sfogarmi, di parlare di tutto e del contrario di tutto!". Più che esplorare e chiarificare ho l'impressione che non stiamo andando da nessuna parte! Faccio altre domande, non cambia molto: dal disagio prende forma in me qualcosa che somiglia alla sensazione di essere bloccato, all'impressione che non stia conducendo il colloquio, al timore che tutto si stia trasformando in una chiacchierata. Questo non è counselling! non sto lavorando per realizzare il progetto di aiuto concordato! e non è neppure etico, se intendiamo l'etica secondo l'accezione di von Foester come cercare di "agire in modo da aumentare le scelte possibili"³¹! L'ascolto attivo di queste mie emozioni mi porta a pensare che è ora di assumermi la responsabilità di uscire da questa situazione. Ma come? provo a non fare più domande? ma come faccio a fare un colloquio con poche domande?! posso farlo? e dove metto tutto ciò che mi è stato insegnato sulla centralità della domanda? Immerso dalle mie domande sulle domande faccio una scelta, che sento allo stesso tempo come dissonante rispetto alla teoria appresa e assonante rispetto a ciò che sta accadendo nel colloquio professionale, qui e ora: ascolto le mie emozioni, decido di restituire la mia sensazione alla cliente, di mettere un po' da parte le domande e vedere che cosa accadrà. Comincio così:

Counselor mi sembra che oggi tu abbia tante cose dentro di cui vuoi parlare...

Consuelo sì, mia sorella per dire delle cose a me le ha dette a mia mamma...

Va un po' meglio, mi dice di sì, ma poi sembra continui a riprendere lo stile di prima... comunque le mie emozioni cominciano lentamente a cambiare. Forse ho provato ad introdurre una riformulazione, ma non l'ho fatto con la convinzione sufficiente: allora decido di procedere in modo più risoluto attraverso tale strumento. Poche domande, molte riformulazioni: mi spingo verso qualcosa che potrei definire "uso illecito di riformulazione", come se fosse un reato verso la mia teoria di riferimento! Ciò che afferma Piroli a proposito della riformulazione, che "... rappresenta uno strumento potente nel processo di aiuto, e perché il suo utilizzo, nelle sue varie forme, risulti utile, occorre che il counsellor sappia regolare prontamente la frequenza e la profondità di tale intervento..."³² mi convince sempre più che stia per fare un uso smodato della riformulazione. Tanto più che decido di proporre ristrutturazioni e riformulazioni narrative, che andrebbero utilizzate con grande cautela. Credo però che tale scelta sia utile per andare avanti nel colloquio, per ri-contestualizzare l'incontro, per restituirgli significato e per rendermi effettivamente garante del progetto condiviso con Consuelo. Vista a posteriori, credo di aver compiuto un gesto di irriverenza verso l'idea, costruita a partire dalla teoria, che servono molte domande e poche riformulazioni per condurre un colloquio di counselling. E mentre introduco il termine irriverenza, lo penso nell'accezione di Cecchin, Lane, Ray, quando affermano che "...l'irriverenza si definisce come un

³¹ BOSCOLO L., BERTRANDO P. (1996), cit. , p. 84

³² PIROLI S. cit. p. 74

processo autoriflessivo, avviato da una situazione di blocco o di stallo, che porta il terapeuta a riconoscere di essere rigidamente vincolato a certi presupposti e linee di condotta e, quindi, ad allontanarsene, riacquistando elasticità e libertà di movimento"³³ Succede quindi che il colloquio continui così

Counselor ...sembra quasi che tu stia aspettando da loro [genitori e sorella] qualcosa che tu fai fatica a fare nei loro confronti... è come se ognuno ha il modo di star fermo nella sua posizione , come se ognuno aspettasse qualcosa dall'altro. È una gara: è più forte chi tiene duro. Tu ci hai raccontato di come il tuo orgoglio per te sia stato un grande sostegno, ma è come se questa tua forza ora ti stia tenendo ferma verso gli altri, perché loro devono capire e fare il primo passo, ma non sei tu che puoi decidere questo...

Consuelo sì, ma se io so che sono colpevole vado io a parlare, ma se sono stati loro devono venire loro.

Counselor ma come tu puoi aiutarli?

Consuelo beh, l'altra volta con mio padre sono andata io da lui, ma la discussione non era con me ma con mia sorella. Ma ora non so cos'ha, se è arrabbiato o no, e allora mi trattengo.

Counselor è come se ci fosse una regola tra voi non scritta per cui quando c'è qualcosa tra due persone, deve parlare chi ha fatto qualcosa che non va.

Consuelo se uno ha la colpa deve parlare e non devo solo farlo io...

Counselor per cui c'è questa regola che deve parlare chi ha la colpa, ma ogni tanto Consuelo parla anche quando non ha la responsabilità e vorrebbe che lo facessero anche gli altri. Sembra che questo ti lasci delusa, arrabbiata e stanca del fatto che solo tu faccia qualcosa per cambiare le cose. È come se questo sia il modo che la tua famiglia ha trovato per comunicare, ma che a te non va sempre bene, ti lascia delusa perché ti aspetteresti altro...

Il colloquio da questo momento pare trasformarsi, le mie emozioni mutano, mi sento più a mio agio, vedo che stiamo facendo qualcosa di utile, non una chiacchierata ma un colloquio di counselling ... con poche domande, ma un colloquio di counselling ! Ci sono accoglienza, ascolto attivo, chiarificazione, apertura di nuovi punti di vista. Anche Consuelo, attraverso feed-back verbali e non verbali, sembra restituirmi tale percezione: si riconosce nelle mie riformulazioni, le integra, comincia a connettere eventi tra loro così come eventi ed emozioni, sembra non abbia più bisogno di procedere come un fiume in piena, anche la sua gestualità e postura sembrano meno "strabordanti". Ed ecco che Cecchin, Lane, Ray mi vengono di nuovo in aiuto, con un'affermazione che pare essere semplicemente la definizione di prima, anche se "ribaltata", ma che per me rappresenta anche qualcosa di altro: "La frustrazione, la sensazione di essere bloccato e in stallo sono segnali preziosi per

³³ CECCHIN G., LANE G., RAY W.L. (1993) *Irriverenza. Una strategia di sopravvivenza per i terapeuti*. Franco Angeli, Milano, P. 36

il terapeuta perché, invece di proteggere se stesso e i propri punti di vista, può cominciare a mettersi in discussione e interrogarsi sulle idee che lo guidano: in altre parole, può diventare irriverente, il che è vantaggioso non solo per i suoi clienti ma anche per lui"³⁴.

L'irriverenza oggi ci ha salvati ?!

d. Il primo colloquio e la costruzione del contratto con un cliente inviato "dall'alto": mostrare il counselling per riuscire a fare counselling in un contesto sfavorevole

Lo zoom si sposta ora su una scena molto differente : cambiano i personaggi e cambia ciò che li ha spinti ad entrare in scena. Non cambia, invece, la figura che li accompagna dentro la scena e propone loro come poterla utilizzare, il counsellor. Anzi, in questo caso la counsellor, la compagna di corso (nonché di gran parte del mio percorso professionale), che ho la possibilità di osservare mentre realizza il percorso di counselling con il gruppo dei Tutor dell'Istituto Piamarta.

L'osservazione inizia nel momento in cui la counsellor, R.S., si prepara al primo colloquio con il cliente gruppo dei tutor e continua sino alla conclusione del percorso, avvenuta nove mesi dopo.

In quello che ho osservato ho potuto riconoscere alcuni degli elementi teorici e/o tecnici appresi durante il percorso formativo e vederli applicati in un contesto con un cliente collettivo e inviato.

Infatti, se l'osservazione diretta mi ha consentito di vivere quasi in prima persona le difficoltà incontrate via via dalla collega nel muoversi in un contesto sfavorevole, l'elaborazione a posteriori mi permette di comprendere più approfonditamente come la sua capacità di mettere in campo proprio alcune abilità e strumenti propri del counselling sistemico professionale le abbia reso possibile portare a termine in modo efficace l'intervento.

La gestione del primo colloquio, la costruzione del contratto, l'utilizzo delle domande per favorire la circolarità dei processi, alcuni dei principali argomenti compiutamente trattati durante il percorso formativo e approfonditi poi nello studio individuale, hanno così preso vita davanti ai miei occhi di osservatrice.

"Durante il primo incontro con il cliente, e una volta chiarito come è giunto in consultazione, il counsellor dedicherà il successivo tempo a definire il progetto di aiuto, passando attraverso la definizione del problema, l'analisi delle aspettative del cliente e la formulazione di una proposta di aiuto congruente con l'una e con l'altra"³⁵

Questa descrizione sintetica ma articolata, riassume molto bene che cos'è e come si costruisce il primo importante passaggio della

³⁴CECCHIN G., LANE G., RAY W.L. cit. p. 34

³⁵PIROLI S. cit. p. 68

relazione tra counsellor e cliente: il contratto.

Il processo di formulazione del contratto, che in ordine temporale è il primo processo che vede co-protagonisti il counsellor ed il suo cliente, può essere visto come un intervento di counselling nel counselling.

Il counsellor, facendo domande tese ad esplorare e definire il problema e le aspettative del cliente, lo aiuta a ri-formulare la domanda di aiuto per renderla utilizzabile come base su cui il counsellor potrà costruire la proposta di aiuto.

Il counsellor aiuta il cliente ad aiutare il counsellor a costruire la proposta di aiuto al cliente

Il primo colloquio con un cliente riveste una particolare importanza, sia perché i messaggi che vengono scambiati all'inizio della relazione saranno determinanti sulla storia di quella relazione professionale, sia perché, come ci ricorda anche S.Quadrino "(il primo colloquio) deve essere condotto in modo tale da permettere una prima definizione degli obiettivi che il cliente spera di raggiungere"³⁶

R.S., la counsellor che si occupa del gruppo dei Tutor all'interno del progetto Zone d'Ascolto, in vista del primo dei colloqui di gruppo previsti, riflette a lungo su come gestirlo e su come giungere alla definizione del contratto con il cliente gruppo dei Tutor.

Si prepara a fronteggiare l'eventualità che questo primo passaggio possa essere particolarmente faticoso.

La sua preoccupazione è motivata dalle sue conoscenze sull'influenza che le modalità e le motivazioni con cui il cliente giunge in consultazione hanno sulla possibilità che la relazione di aiuto risulti efficace.

Nel caso del *gruppo dei Tutor*, la counsellor sa di avere a che fare con un cliente che, pur riconoscendo di avere un problema, arriva al colloquio non per scelta spontanea ed autonoma, ma su indicazione della direzione dell'Istituto Piamarta.

Infatti, se è vero che nel progetto Zone d'Ascolto la richiesta di aiuto dei Tutor appare chiara e definita - "*trovare, come avveniva in passato, occasioni di confronto, guida, elaborazione e supporto utili nell'affrontare la relazione educativa con i ragazzi, il loro orientamento e le adeguate strategie di sostegno*" - è vero anche che tale bisogno è stato riportato alle progettiste da un membro dello staff della direzione dell'Istituto Piamarta, come esigenza sentita dai Tutor che l'organizzazione riconosceva ma non era in grado di soddisfare, diversamente da quanto avveniva in passato.

Le progettiste non hanno però mai avuto occasioni di comunicazione diretta con i Tutor, attraverso le quali poter verificare la loro effettiva intenzione di avvalersi delle risorse messe a disposizione da Zone d'ascolto per trovare risposta alle proprie esigenze.

Inoltre, avendo ascoltato i feed-back forniti da alcuni dei Tutor (quattro su un gruppo di sette) durante l'incontro di presentazione del progetto organizzato appositamente per loro, la

³⁶ BERT G., QUADRINO S. (2005) cit., p. 155

counsellor è in grado di validare l'ipotesi del cliente inviato dall'alto.

Dunque, il cliente è inviato e l'inviante appartiene ad un livello gerarchicamente superiore dell'organizzazione: una di quelle situazioni che, come ci ricorda S. Piroli, possono avere per il cliente "molte implicazioni, quali la frustrazione, il desiderio di sabotare il processo per dimostrare all'inviante che ha torto,oppure, qualora il bisogno sia effettivamente riconosciuto dal cliente, l'invio genera l'impossibilità di decidere in che misura si è entrati in consultazione con una decisione autonoma o dipendente dall'altro"³⁷

Riconoscendo questa difficile circostanza, la counsellor, in relazione alla gestione del primo colloquio decide di

1. affrontare subito la questione dell'invio, sapendo che "lasciarla inevasa può rendere difficoltoso il governo di alcune variabili iniziali del processo, e comportare vari problemi fino al rischio del fallimento della relazione d'aiuto";³⁸
2. arrivare alla definizione del problema esplorando insieme al gruppo cosa può essere loro utile fare e cosa è possibile fare insieme, visto che il cliente, pur essendo inviato, riconosce in modo generico il bisogno;
3. lavorare con il gruppo fin dall'inizio in un'ottica di empowerment facendo partire l'esplorazione del *cosa può essere loro utile fare* dai successi invece che dagli insuccessi, riconoscendo in questo modo al gruppo la competenza sul contenuto *relazione con gli studenti* e riservando per il counsellor la competenza/funzione di facilitatore della comunicazione efficace finalizzata alla messa in circolo dei saperi presenti nel gruppo.

Il primo colloquio con il cliente *gruppo dei Tutor avviene nel primo trimestre dell'anno scolastico, nel novembre '09, e conferma la fondatezza delle preoccupazioni della counsellor.*

Il primo colloquio è l'unico a cui partecipa l'intero gruppo di Tutor e dura circa tre ore.

La counsellor, inquadrato brevemente il percorso all'interno del complessivo progetto Zone d'Ascolto e presentata sinteticamente la finalità, la metodologia del counselling di gruppo ed il proprio ruolo di facilitatrice, esplicita la questione dell'invio e chiede al gruppo di dare un riscontro rispetto alla fattibilità del percorso.

Da quel momento, il tempo a disposizione per il colloquio viene utilizzato interamente per provare, senza successo, ad individuare una tempistica degli incontri che permetta di conciliare la possibilità di presenza per tutti con la richiesta di alcuni di rimanere nell'ambito dell'orario di servizio che svolgono presso l'Istituto

Dalla discussione appare evidente come le persone disponibili a mediare per trovare una soluzione al problema logistico siano anche quelle motivate personalmente a ricevere aiuto sui temi proposti. Nel

³⁷ PIROLI S. cit.; pp. 67-68

³⁸ PIROLI S. cit. ; p. 68

gruppo ci sono poi alcune persone professionalmente più esperte e meno bisognose di aiuto: questi sembrano voler mettere alla prova la counsellor prima di rendersi disponibili a soluzioni che rendano fattibile il percorso. Completa il quadro una persona che sembra intenzionata a sabotare il processo.

Alla counsellor servirà così un altro intero colloquio, realizzato un mese e mezzo dopo il primo, per esplorare ed analizzare le aspettative del cliente gruppo dei Tutor. In questo secondo colloquio, a cui sono presenti sei Tutor su sette, una persona utilizza l'opportunità, proposta dalla counsellor, di esprimere le proprie aspettative per far emergere il proprio disagio e per rendere esplicito il proprio punto di vista critico sulle scelte dell'organizzazione, scelte che a suo parere sono all'origine del disagio.

La counsellor si trova così impegnata nel faticoso lavoro di ridefinizione puntuale dei confini del suo intervento (l'oggetto di lavoro previsto dal progetto è la relazione professionale dei tutor con gli studenti) per evitare il rischio di avallare quelle aspettative che riguardano problematiche di natura organizzativa. Queste ultime infatti, oltre a non essere contemplate nei contenuti del progetto, non possono essere oggetto del contratto con questo cliente inviato "dall'alto". Trattandosi di un'organizzazione gerarchica, questa scelta porterebbe, nella migliore delle ipotesi, all'inefficacia dell'intervento: le eventuali soluzioni individuate non sarebbero infatti applicabili in modo autonomo dai Tutor.

Inoltre, poiché l'inviante, che non ha dato alla counsellor alcun mandato riguardante le problematiche organizzative, verrebbe chiamato in causa dal cliente come (parte del) problema, si potrebbe verificare per la counsellor una situazione di tipo paradossale. Per essere utile al cliente dovrebbe aiutarlo ad esplorare soluzioni che metterebbero in discussione le scelte operate proprio dal soggetto che, in quel sistema, sta legittimando la relazione professionale tra la counsellor ed il cliente.

Così, dopo aver legittimato solo le aspettative riguardanti ciò che loro tutor possono fare per facilitare il successo formativo degli studenti, la counsellor propone di mettere a fuoco in modo ancora più preciso il campo di intervento, scegliendo di orientare l'attenzione solo su CIO' CHE C'E'.

La domanda "CHE COSA C'E'", qui all'Istituto Piamarta, che aiuta l'allievo a proseguire con successo il proprio percorso formativo?" aiuta il cliente a far emergere le proprie risorse interne e inquadra la consultazione in una cornice metodologica che fa riferimento al concetto di empowerment.

A questo punto sono i tutor stessi che, rispondendo a quella domanda e mentre mettono in luce il sapere e l'esperienza professionale di cui sono proprietari, definiscono anche le ombre che inevitabilmente si generano ogniqualevolta all'interno di un sistema si sceglie dove puntare l'attenzione, e le contraddizioni tra le intenzionalità messe in campo e i risultati prodotti.

Ad esempio emerge come la capacità dei tutor di mantenere e coltivare una relazione positiva con i ragazzi che manifestano disagio attraverso comportamenti di tipo provocatorio può far passare in ombra i ragazzi meno capaci di esprimere il loro disagio.

Tutor X "I ragazzi invisibili (quelli che non disturbano) diventano visibili quando se ne vanno gli arroganti"

Oppure, dopo un intervento della counsellor teso a fare da specchio per mostrare al cliente la passione che mette nell'aspetto relazionale del proprio lavoro, il commento di uno dei tutor mette in evidenza l'esito paradossale di un comportamento professionale considerato dai tutor stessi come elemento che può facilitare il successo scolastico :

Tutor Y "I ragazzi a cui rivolgiamo maggior attenzione, nei fatti sono anche quelli che abbandonano (la scuola)"

Il cliente , attraverso i diversi contributi dei membri che lo compongono, riflette ed entra in contatto con l'idea che c'è una relazione circolare tra le proprie capacità e risorse e ciò che vive come problematico.

"L'ambiente è accogliente, favorisce la relazione, i ragazzi si sentono a casa, ti mettono lì dei pezzi della loro vita su cui sarebbe importante poter riflettere, ma non si riesce per mancanza di tempo"

Sarà proprio a partire da queste ombre, da queste contraddizioni e da queste relazioni circolari che la counsellor costruirà la proposta di aiuto che verrà portata al gruppo nel terzo colloquio.

Il counsellor aiuta il cliente ad aiutare il counsellor a costruire la proposta di aiuto al cliente

e. Differenziare e categorizzare e parlare col cuore

La proposta di aiuto che la counsellor porta al cliente *gruppo dei Tutor* nel terzo colloquio consiste nel riflettere insieme sui confini delle funzioni del ruolo di tutor nel sistema Piamarta, a partire dalle esperienze individuali e attraverso il confronto

Il tema della proposta di aiuto riprende sia i contenuti fatti emergere dai tutor nel secondo colloquio, che potremmo intitolare "IL TUTOR COME RISORSA PER IL SUCCESSO FORMATIVO DEGLI ALLIEVI : ombre, contraddizioni e paradossi", che il punto di vista da cui guardarli proposto dalla counsellor, cioè il punto di vista che guarda QUELLO CHE C'E' INVECE CHE QUELLO CHE MANCA.

La counsellor propone di utilizzare un semplice strumento di esplorazione individuale del tema e di procedere poi alla messa a confronto dei risultati delle singole esplorazioni.

L'utilizzo del CONFRONTO come modalità di lavoro è congruente sia con le aspettative espresse dal cliente in fase di definizione del contratto, sia con la cornice metodologica di riferimento

dell'intervento.

Partendo dalla definizione di counselling sistemico come "intervento di facilitazione (...) basato sul presupposto dell'esistenza di risorse nel cliente stesso e con la funzione di integrazione ed amplificazione di tali risorse interne"³⁹ possiamo facilmente collocare il CONFRONTO tra gli strumenti utilizzabili in un contesto di counselling di gruppo per attivare e facilitare lo sviluppo di tali processi.

Dal dizionario etimologico:

CONFRONTARE: mettere a FRONTE, ossia a riscontro una cosa CON un'altra, per conoscerne la somiglianza o le differenze

Il confronto dunque porta alla conoscenza di somiglianze e differenze.

Il modo in cui il confronto si realizza determina invece le possibilità di utilizzo di tale conoscenza.

Perché il confronto possa svolgere la funzione di integrazione ed amplificazione delle risorse in modo efficace, attivando cioè un processo trasformativo e moltiplicativo delle idee del cliente, è necessario che i processi su cui si basa (l'analisi delle esperienze e delle idee per differenze/somiglianze e la conseguente categorizzazione degli elementi individuati) siano esenti da possibili connotazioni valutative.

Una differenziazione che utilizzi come unico criterio il soggetto portatore dell'idea e/o dell'esperienza - come quella che si otterrebbe per esempio ponendo ad ogni membro del gruppo cliente domande lineari e/o strategiche del tipo " Dove pensi che sia opportuno (o utile, o efficace,...) porre i confini tra le funzioni che riguardano il tutor e quelle che non lo riguardano ?" oppure " Quali sono le funzioni che riguardano il tutor e quelle che invece non lo riguardano ?"- rischia di orientare le risposte e le categorie secondo lo schema POSITIVO / NEGATIVO. Di conseguenza il confronto che ne può derivare sarà impostato secondo una logica O / O (il confine è opportuno porlo dove dice Tizio O dove dice Caio ? Le funzioni che riguardano il tutor sono queste O queste altre ?).

Lo strumento proposto dalla counsellor presuppone invece che il cliente, a partire dalla propria esperienza soggettiva, si faccia delle domande di tipo circolare o di tipo riflessivo. I materiali prodotti individualmente in risposta a questo tipo di domande, rendono possibile l'orientarsi del confronto secondo una logica E/E : il confine potrebbe essere posto dove dice Tizio ma anche dove dice Caio, se lo poniamo dove dice Tizio può succedere che, mentre se lo poniamo dove dice Caio può succedere che....

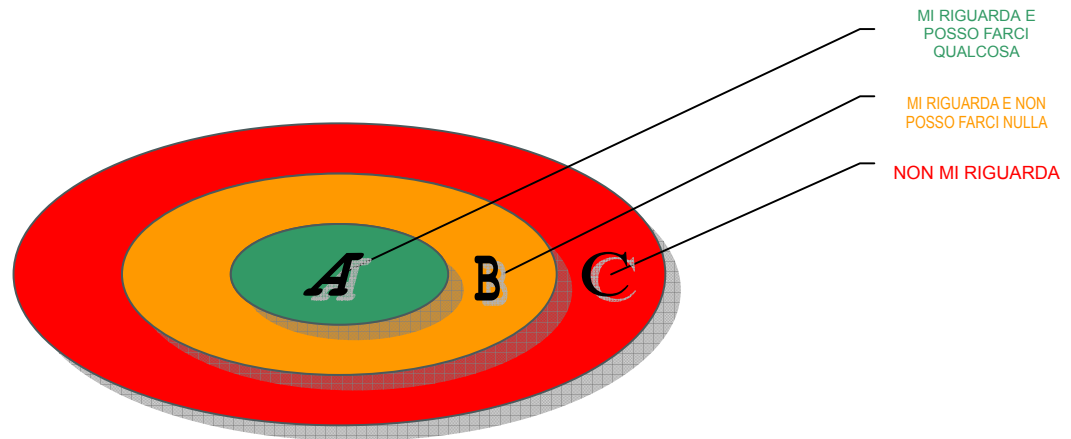
L'impostazione del confronto secondo la logica E/E produce a sua volta un ampliamento del campo delle possibilità di scelta individuale, rendendo funzionale il confronto stesso all'integrazione ed alla amplificazione delle risorse interne.

Riportiamo di seguito lo strumento grafico proposto dalla counsellor per facilitare la riflessione individuale.

Ai tutor che compongono il cliente la counsellor chiede di individuare tre situazioni per ognuna delle categorie rappresentate

³⁹ PIROLI S. cit. p. 66

nello strumento.



La consegna non è espressa dalla counsellor in forma di domanda esplicita riflessiva o circolare, ma, per collocare le situazioni scelte nelle tre categorie proposte, i tutor le devono analizzare secondo alcune variabili tra le quali : le proprie relazioni con gli altri soggetti del sistema, le reazioni degli altri, le loro comunicazioni, i loro comportamenti. Si tratta proprio di quegli elementi che le persone sono portate ad includere nelle risposte a domande di tipo circolare o riflessivo⁴⁰

Le risposte individuali date dai tutor e messe a confronto, dimostrano come esperienze molto simili tra loro possono essere collocate da soggetti diversi in categorie diverse.

Continuando a sviluppare la riflessione comune diventa visibile poi la possibilità per il singolo tutor di collocare una propria stessa esperienza in ciascuna delle tre categorie proposte senza necessariamente cadere in contraddizione: è sufficiente cambiare le premesse utilizzate come punto di vista perché il tal comportamento possa passare dalla categoria A alla B

T1 : " ..posso dire cosa ho messo in B" Prosegue descrivendo una situazione tipo, che anche gli altri tutor riconoscono

Counsellor : "Cosa ne pensate ?"

T2 : "non va in B (sottinteso "Va in A") perché quello che si può fare è...(suggerisce comportamento teso a coinvolgere altri elementi del sistema)"

⁴⁰ BERT G., QUADRINO S. (2005) cit. p. 24

T1 : "Ho già provato a farlo e non è successo niente, quindi mi sposto in B"

Counsellor : "Puoi continuare a rimanere in A continuando a (quello che puoi fare è) segnalare il problema (comportamento che non dipende da altri elementi del sistema)"

T2: a questo punto la questione è: quanto mi costa stare in A ?

T1 : per il mio benessere è più strategico spostarsi in B

Il Tutor1 non modifica il suo punto di vista, tuttavia l'interazione è utile a chiarificare le motivazioni della scelta di non cambiare e, soprattutto, a rendere visibile che si tratta di una scelta fra tante diverse possibilità.

Gradualmente la conversazione (il confronto) assume un andamento circolare che permette, contemporaneamente, il moltiplicarsi delle possibilità di risposta e la loro esplorazione in profondità.

Questo tipo di movimento della e nella conversazione, a sua volta, è quello che permette al cliente l'apprendimento di secondo livello, che il gruppo è portatore di risorse, che ascoltando l'esperienza o il punto di vista dell'altro, posso scoprire nuove possibilità accessibili anche a me o comunque disponibili all'interno del gruppo in termini di conoscenze e competenze.

Un altro effetto dell'andamento circolare che la conversazione assume sotto la "regia" della counsellor è l'instaurarsi di un clima di apertura emotiva.

T1 "...il problema è mio, io poi sono rimasta arrabbiata"

Counsellor "quello che puoi fare è capire cosa succede a te, non ai ragazzi"

T2,: "questa è la prima équipe da tantissimo tempo in cui parliamo di come stiamo noi"

In un clima in cui è possibile esprimere e condividere le emozioni, le diversità- di punti di vista, di esperienze - possono essere più facilmente integrate e così anche le diverse risorse presenti nel gruppo.

L'ascolto di come le nostre idee ed esperienze possono risuonare anche negli altri membri del gruppo, la scoperta che le emozioni che proviamo in determinate situazioni sono state provate anche dagli altri, sono processi che predispongono a vedere l'altro come diverso e, allo stesso tempo, simile a me. Di nuovo il modello è E/E.

Questi processi, però, si innescano solo se l'ambiente è sufficientemente sgombro da comportamenti giudicanti così da permettere alle persone di esporsi anche nei loro apparenti insuccessi

T3(la tutor con maggior anzianità di esperienza) "...ad esempio,

quest'anno...dopo un'esperienza negativa di 3 anni con una classe di 14 sudamericani e 2 italiani, dove ogni strategia falliva...sono riuscita a sopravvivere fino a giugno grazie all'intervento della mediatrice peruviana, che ha lavorato moltissimo. Lei, la mediatrice, mi sgridava, lei mi ha fatto capire un sacco di cose, il mio giustificare tutto...le bande...le culture. Su 14 ne ho portati 4 all'esame però adesso ho successo con i sudamericani, proprio perché mi comporto in maniera diversa"

T4 (la tutor più giovane per esperienza) "Gianna (nome di fantasia) sei una maestra di vita !"

"Da dove partono i cambiamenti ? Piaccia o meno alla nostra cultura razionale e scientifica, essi iniziano dal cuore ... mentre la "testa" afferma io sono fatto così e non così" il "cuore" risponde "io sono fatto così e anche così, e così, e così..."⁴¹

f. Cambiare idea sul cambiamento per andare oltre l'idea di "cambiamento impossibile".

Soltanto nell'ultimo dei tre colloqui seguiti alla definizione del contratto diviene praticabile, su sollecitazione della counsellor, l'esplorazione dell'area "non mi riguarda".

Attraverso il confronto tra le diverse esperienze il cliente riconosce quegli elementi che, veicolati dalla relazione allievo - tutor, entrano nel campo d'attenzione dei tutor pur non riguardandoli direttamente nella loro funzione professionale, come ad esempio la relazione allievo-genitore.

Allo stesso tempo emerge come sia difficile per i tutor venire a conoscenza di situazioni problematiche che riguardano i propri allievi e scegliere intenzionalmente di non occuparsene: il coinvolgimento sul piano relazionale, condizione imprescindibile nelle professioni di aiuto, ostacola il rimanere focalizzati sull'obiettivo professionale specifico, il successo formativo degli allievi.

T5: "...è vero che tendiamo ad andare oltre il ruolo tutoriale, litigare col genitore è andare oltre...".

Ancora una volta è il confronto tra i partecipanti che permette al cliente **gruppo dei tutor** di provare ad osservare da un nuovo punto di vista la possibilità di escludere alcuni elementi dal proprio campo di competenza senza per questo sentirsi inadempienti :

T3 : "Io sono una che è come se tutto mi riguardasse...ho imparato con gli anni a darmi dei tempi...se passato quel tempo, dopo aver messo in atto le strategie che ho pensato, non ho raggiunto l'obiettivo,allora divento un kamikaze, da quel momento non mi riguarda più..."

⁴¹ BERT G., QUADRINO S. (2005) cit. p. 236

La tutor 3 continua il suo intervento raccontando un caso in cui un allievo le confida il vero motivo delle sue ripetute assenze da scuola (il ragazzo racconta di aver commesso piccoli reati, per i quali viene arrestato, viene picchiato dal padre e finisce in ospedale) mentre i genitori, convocati dalla tutor, sostengono che le assenze siano dovute a problemi di malattia. La tutor racconta come, dopo aver invano cercato di costruire una relazione collaborativa con i genitori, aver ascoltato per ore i racconti del ragazzo, essersi chiesta cosa fare ed essersi risposta che non era nelle condizioni di poter fare nulla , abbia scelto consapevolmente di considerare che la situazione non la riguardava.

Counsellor : "...riprendendo queste cose, alla fine quello che vi riguarda è : *QUI A SCUOLA - HAI STUDIATO PER LA VERIFICA DI DOMANI ?* Ci sono **altre cose** che vi complicano lo stare focalizzati su quello che vi riguarda, **quelle cose** non vi riguardano, non ci investite.."

T5 *"penso che alla fine non è vero che non ci riguarda però, fatti i conti con le risorse che abbiamo disponibili, bisogna scegliere su cosa investire in base a quello che mi permette di raggiungere l'obiettivo."*

Diviene così possibile per il cliente focalizzare l'attenzione in modo mirato sul campo di ciò che lo riguarda nello svolgimento del suo ruolo professionale e per la counsellor **facilitare al cliente l'esplorazione delle possibilità di cambiamento all'interno del campo così delineato.**

Proprio a questa esplorazione viene dedicato il lavoro delle due giornate finali del percorso, che si svolgono a fine giugno, ad anno scolastico concluso.

Si tratta di due incontri di circa sei ore l'uno che possiamo considerare come "colloqui lunghi" in cui la counsellor ripropone una modalità di lavoro basata sul confronto e finalizzata ad analizzare sia casi che hanno creato difficoltà sia casi di successo formativo. Attraverso l'analisi dei casi si individueranno poi gli elementi ritenuti utili al raggiungimento dell'obiettivo professionale dei tutor e trasferibili ad altre situazioni oppure al successivo anno scolastico.

La riflessione attivata nei colloqui precedenti su dove porre il discrimine tra gli elementi e le situazioni influenzabili/non influenzabili direttamente dal cliente (mi riguarda e posso farci qualcosa / mi riguarda ma non posso farci nulla) ha già fatto emergere come sia consuetudine del cliente l'utilizzo dello schema mentale che rende impossibile il cambiamento :

*"Spesso ciò che rende impossibile un cambiamento è la presenza di un'ipotesi irrealizzabile, alla quale però il cliente non riesce a rinunciare . Il quadro mentale che si struttura in questi casi è: Potrò fare quello che oggi non riesco a fare solo quando....
Quasi sempre il solo quando è totalmente fuori dal controllo di chi deve decidere. Spesso ha a che fare con qualcosa che **qualcun altro***

dovrebbe fare, o anche solo pensare."⁴²

La situazione potrebbe migliorare se tutti i colleghi partecipassero alle riunioni di équipe, se ci fosse più tempo per confrontarsi, se ci fosse un diverso assetto organizzativo, se i genitori venissero ai colloqui e si interessassero dei figli.....sono tutte idee che sono circolate durante i primi cinque colloqui con il cliente gruppo dei tutor e che la counsellor ha prima accolto come legittime e poi, ridefinendole come aspettative, le ha collocate al di fuori dal campo degli elementi utili ai fini del cambiamento:

Counsellor: "Certo è normale avere delle aspettative, quello che si può fare è chiedersi : cosa mi succede quando (gli altri) disattendono le mie aspettative?"

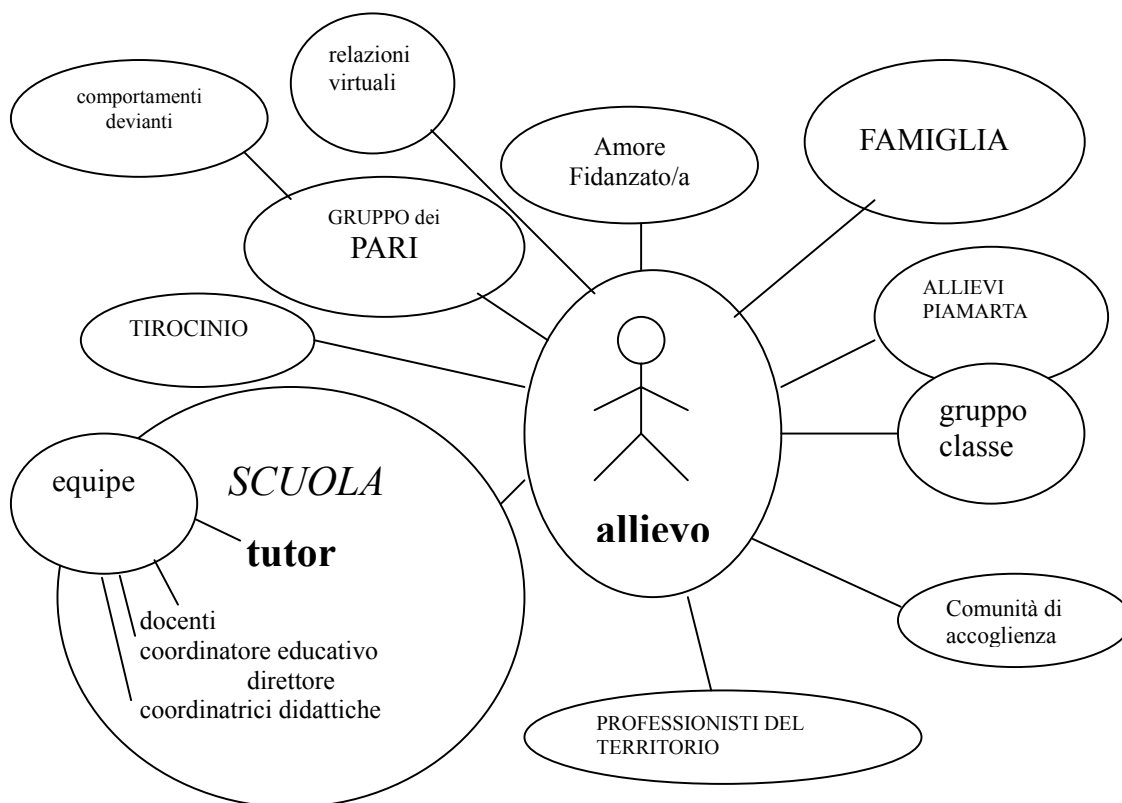
Nei due "colloqui lunghi" di giugno, la counsellor si propone di aiutare il cliente a focalizzarsi su quegli elementi che i tutor possono influenzare direttamente e sui quali, di conseguenza, è possibile il cambiamento a partire da sé.

Anche lo strumento che la counsellor propone di utilizzare per la presentazione dei casi è pensato per facilitare l'assunzione, da parte del cliente, di quel punto di vista.

Lo strumento, che la counsellor costruisce durante il colloquio facendosi aiutare dal cliente, rappresenta graficamente IL SISTEMA IN CUI L'ALLIEVO/A E' INSERITO.

La presentazione del caso viene costruita a partire dal punto di vista del TUTOR, con la consapevolezza che si tratta di un punto di vista e non della verità. Entra così nella presentazione soltanto ciò che il tutor è in grado di osservare direttamente, e quindi ciò che potenzialmente è direttamente influenzabile dal tutor.

⁴²BERT G., QUADRINO S. (2005) cit. p. 191



Lo strumento viene utilizzato per la presentazione al gruppo di quattro casi, due per ognuno dei settori didattici di appartenenza dei tutor, di cui uno definito critico ed uno definito di successo.

La presentazione viene guidata dalla counsellor, che aiuta il tutor a riferire solo le osservazioni effettuate in modo diretto dal tutor stesso. La counsellor, inoltre, interviene per riassumere alcuni brani della presentazione quando ritiene necessario rifocalizzare il cliente sull'obiettivo concordato - individuare gli elementi utili al successo scolastico - e sull'approccio metodologico da lei stessa proposto - lavorare su quello che c'è, non su quello che manca.

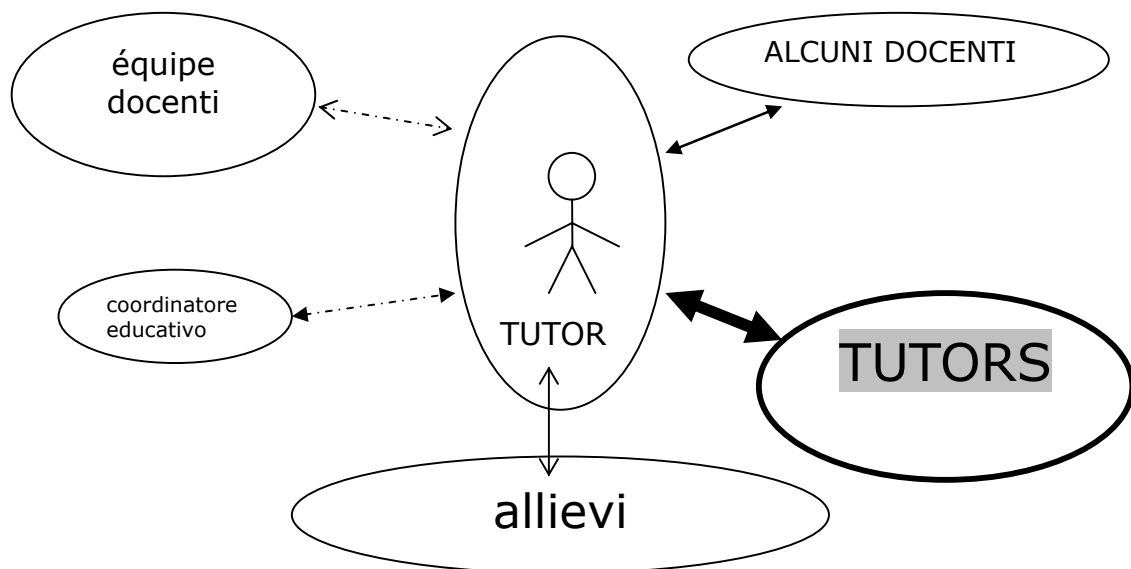
Tutti i tutor partecipano alla co-costruzione di ognuna delle quattro presentazioni. Ogni presentazione diventa così un'occasione per confrontarsi; il confronto, a sua volta, permette di arricchire l'analisi: in un caso che un tutor presenta come fallimentare, può succedere che il collega colga aspetti di successo.

Man mano che le presentazioni procedono, gli elementi che, attraverso il confronto, vengono identificati dal cliente come elementi utili al successo formativo dell'allievo, vengono evidenziati sulla mappa del sistema. terminate le presentazioni dei casi, la counsellor propone di provare ad identificare le condizioni che rendano trasferibili - quindi concretamente applicabili - nella futura attività del cliente gli elementi portati in luce tramite l'analisi dei casi.

Le condizioni identificate dal cliente, che qui sarebbe troppo lungo riportare in modo comprensibile, su proposta della counsellor vengono poi raggruppate in due categorie: le condizioni che

riguardano i singoli tutor e le condizioni che riguardano l'intera équipe dei docenti, di cui i tutor sono parte.

A questo punto e a partire dalla domanda della counsellor "Quali sono le cose che vi accompagnano e vi sostengono (sottinteso, nel realizzare le condizioni e nell'applicare gli elementi utili al successo formativo) ?" counsellor e cliente insieme disegnano la mappa del sistema in cui è inserito il tutor.



E' uno degli elementi rappresentati in questa mappa l'indicatore del cambiamento avvenuto e della conseguente raggiunta disponibilità del cliente a pensare il cambiamento a partire da sé. Nella mappa, infatti, il "gruppo dei tutor" è rappresentato tra gli elementi che forniscono sostegno.

Pur non essendo stato esplicitato dai tutor stessi, sulla base della mia osservazione e dei feed-back conclusivi forniti dal cliente alla counsellor, mi è possibile affermare che la possibilità per il cliente di rappresentarsi come soggetto dotato di identità - il gruppo dei tutor - e con competenze e potenzialità di mutuo aiuto, è frutto del percorso di counselling realizzato.

L'introduzione del *gruppo dei tutor* nella mappa degli elementi che forniscono sostegno segnala un cambiamento realizzato attraverso un apprendimento di tipo 1: i tutor che prima si percepivano come singoli accomunati dal ruolo professionale, hanno appreso a pensarsi come gruppo, cioè come sistema.

A ben guardare il modo in cui questo nuovo punto di vista si è generato possiamo però affermare che si è realizzato anche un apprendimento di tipo 2, un deuteroapprendimento.

L'elemento nuovo inserito nella mappa dei sostegni disponibili non è, infatti, un elemento qualsiasi del sistema, bensì il gruppo dei tutor, cioè proprio quel soggetto che, grazie al percorso di counselling, i tutor hanno potuto sperimentare come contesto in grado di fornire sostegno.

Il gruppo dei tutor ha imparato ad imparare (appreso ad apprendere) dal gruppo dei tutor.

Come ci ricordano Boscolo e Bertrando, infatti, "i mondi possibili evocati dalle ipotesi sistemiche, formulate e sottoposte a verifica nel corso della consulenza o della terapia, possono non solo influenzare il "mondo reale" dei clienti, ma anche aiutarli a pensare in termini di mondi possibili. In questo modo si può dire che la consulenza o la terapia non creano soltanto un contesto di apprendimento, ma un contesto di deutero-apprendimento (apprendere ad apprendere)".⁴³

Sostituendo "cambiamento" ad apprendimento, possiamo descrivere in questo altro modo l'esito del percorso di counselling: il gruppo dei tutor ha cambiato il proprio modo di pensare il cambiamento.

Dall'idea di cambiamento legato ad ipotesi irrealizzabili ad un'idea di cambiamento a partire da sé: il soggetto che persegue il cambiamento del contesto rende possibile il cambiamento cambiando ciò che gli è possibile cambiare in prima persona, a partire dalla propria idea di cambiamento.

La ricostruzione a posteriori del percorso di counselling rivolto ai tutor mi ha fatto rivisitare tutti gli ostacoli incontrati dalla counsellor nella fase iniziale, lo scetticismo e la negatività emersi nei primi colloqui da parte di quasi tutti i partecipanti, la passione dei tutor nel descrivere i loro casi fatti di storie dolorose con finali spesso all'insegna della sconfitta professionale. A fronte di un contesto così segnato dalla difficoltà e dalla sofferenza professionale, se si considera che l'esito immediatamente riscontrabile del percorso sia stato il cambiamento del punto di vista dei tutor sul gruppo dei tutor e sull'idea di cambiamento, si potrebbe facilmente concludere che la montagna ha partorito un topolino.

E invece, nelle parole dette dai protagonisti di questa storia e in quelle di uno dei docenti della nostra scuola, esperto in counselling scolastico, trovo la conferma alla sensazione di soddisfazione e di benessere che ho empaticamente respirato nell'aria dell'ultimo colloquio:

Dalle risposte dei tutor alla domanda della counsellor "In base all'esperienza del percorso, che idea ti sei fatto del counselling?"

T3 "Non ci sono ricette, non c'è superiorità del conduttore, chi conduce fa in modo che la risposta venga dal gruppo".

T4 "facilitazione nella comunicazione di cose che hai già in testa ma in modo confuso, con un metodo che non è imposto ma che viene dal dentro del gruppo".

T5 "ho quest'immagine di chi ti aiuta a mettere in ordine, più funzionale le tante cose... anche se non sei superman hai delle esperienze da cui puoi trarre...è un buon aiuto per poter andare avanti ...nella valigia se sistemo meglio le cose ho più spazio"

M.Doglio dal seminario residenziale sul Counselling Scolastico del 4 e 5 giugno 2005

⁴³ BOSCOLO L., BERTRANDO P. (1993), cit. p. 110

*"Le parole chiave dell'intervento di counselling nella scuola:
NONOSTANTE questo casino, ALMENO"*

*"L'obiettivo del counselling (nella scuola) non è quello di
risolvere ma quello di attivare".*

CAPITOLO 4

SUPERVISIONE O MENTE SISTEMICA BATESONIANA ? AUMENTARE LA COMPLESSITÀ DEI PUNTI DI VISTA PER SEMPLIFICARE LE DIFFICOLTÀ DEL COUNSELLOR

Siamo quasi giunti alla fine del nostro racconto, attraverso cui, come esplicitato nella premessa, abbiamo cercato di narrare, per condividerle, le riflessioni e gli apprendimenti generati dall'esperienza del progetto "Zone d'ascolto". A ben vedere, più che essere giunti alla fine, sarebbe più opportuno dire che siamo ritornati, attraverso un movimento circolare a spirale, nel luogo da cui questa esperienza è iniziata, ancor prima di realizzarsi: il Centro Milanese di Terapia della Famiglia. Il nostro viaggio in una terra di confine, così come ciò che siamo andati a proporre (il counselling sistemico) è partito infatti da Via Leopardi, da tre anni di formazione e, successivamente, dal vincolo trasformatosi in risorsa di concludere il nostro percorso con un elaborato scritto. Di fatto, sarebbe ancor più opportuno affermare che dal CMTF non ci siamo mai mossi o, meglio ancora, che durante questa avventura in terra di confine abbiamo sempre portato nel nostro zaino un po' del Centro. Ciò per noi significa che abbiamo fatto un costante movimento che ci ha portato a uscire dal Centro per poi ritornarvi, abitarlo e uscirne di nuovo. Il contesto che abbiamo periodicamente abitato, al CMTF, è quello della supervisione, in cui abbiamo incontrato persone, esperienze, idee ed emozioni diverse, risorse preziose da mettere nel nostro zaino.

Raccontare la supervisione è un po' come raccontare un'esperienza sull'esperienza, una specie di meta-racconto di un meta-contesto.

Proviamo a narrarla brevemente, questa storia, partendo dal descriverlo, questo contesto, in un modo un po' schematico e bizzarro, ma che ci pare utile a non tralasciare nessuno degli elementi del sistema.

- **Luogo:** Centro Milanese di Terapia della Famiglia, stanza con specchio unidirezionale (non utilizzato), sedie in cerchio, tavolino tondo basso in mezzo, video-registrazione dell'incontro per usi interni (una tirocinante non poteva prendere parte alla supervisione)
- **Tempo:** Frequenza: una volta al mese / Durata: tre ore circa / Per quanto tempo: da ottobre 2008 a luglio 2009
- **Personaggi e ruoli (versione ufficiale):** Supervisore (dott.ssa Caiani), coordinatrice Zda (Silvia), counsellor insegnanti/tutor (Roberta), tirocinante counsellor (Lorenza), counsellor studenti (Riccardo), tirocinante counsellor (Michela, presenza virtuale),

counsellor in formazione (Mario, Loredana, Leonie, Maria, Elena, Anna, Caterina, Daniela, Sabrina)

- **Personaggi e ruoli (versione percepita):** Facilitatrice e garante del modello (dott.ssa Caiani), counsellors narratori alla ricerca di nuove ipotesi e mondi possibili (Roberta, Silvia, Riccardo), osservatrice "diretta" (Lorenza), co-costruttori di nuove storie possibili (Mario, Loredana, Leonie, Maria, Elena, Anna, Caterina, Daniela, Sabrina)

In un italiano non particolarmente corretto ma probabilmente abbastanza efficace potremmo dire, dunque, che quello che abbiamo sperimentato è stato un contesto molto sistemico e molto da counselling, in cui la scelta del luogo, del tempo, nonché lo stile dei vari attori hanno avuto un ruolo fondamentale nel definirne il significato e nel costruire le interazioni che sono andate in scena.

Quando, poco sopra, elencando personaggi e ruoli scegliamo di distinguere tra una versione che definiamo ufficiale ed un'altra a cui diamo il nome di percepita, vogliamo mettere in evidenza gli aspetti di flessibilità e possibilità che hanno caratterizzato gli incontri di supervisione. È come se i ruoli ufficialmente attribuiti a ciascuno, una volta entrati nella stanza, si fossero modellati in funzione del sistema co-costruito e periodicamente ridefinito da tutti i partecipanti: ruoli e personaggi si modificano in funzione dell'interazione e dell'obiettivo comune: il cliente.

Secondo tale visione, il supervisore non è più colui che dall'esterno del sistema aiuta gli operatori a "trovare la strada giusta", così come talvolta abbiamo sperimentato in altri contesti di supervisione, ma si trasforma in un facilitatore che, all'interno del sistema, da un particolare punto di vista, promuove e sviluppa interazioni volte ad esplorare nuove e originali⁴⁴ possibilità di affrontare i dubbi e le difficoltà portate dai counsellor impegnati nel progetto. Il facilitatore pertanto non fornisce soluzioni, non ha l'obiettivo di portare verso la strada giusta, ma agevola l'emergere di punti di vista che creano differenze e possibilità, agendo in questo senso da garante del modello sistemico. I counsellors del progetto, allora, non sono più gli operatori "scoppiati" alla ricerca di formule magiche, strade maestre da seguire, suggerimenti geniali o pacche sulle spalle e nemmeno gli unici protagonisti sulla scena, ma divengono, riprendendo l'espressione già utilizzata, narratori alla ricerca di nuove ipotesi e mondi possibili. Il counsellor diviene cioè portatore di una storia, il cui "titolo" richiama spesso un suo dubbio o una sua difficoltà, che decide di condividere con altri così, che ciascuno possa contribuire ad arricchirla e riformularla, in un certo senso a cambiarla, facendo in modo che questi possa riporre la nuova storia nel proprio zaino, che potrà aprire nel suo prossimo incontro con il cliente. In tale scenario, allora, i counsellor in formazione non rappresentano semplici osservatori (chissà poi se esistono i "semplici osservatori" ?!) o comparse, ma hanno un ruolo di co-protagonisti nella tessitura della trama della

⁴⁴ il termine "originale" è utilizzato facendo riferimento all'accezione "che è dall'origine, che esiste dalla nascita" (dizionario Gabrielli-Hoeppli on line). Si intende perciò possibilità che si originano in tale contesto e non sono pre-costituite

nuova storia. Questi propongono infatti idee, impressioni, emozioni, punti di vista, che nel resto del gruppo, counsellor inclusi, suscitano assonanze, dissonanze, vicinanze, lontananze, stupore, interesse, disinteresse...tutti elementi utili ad esplorare nuove strade e punti di vista. Infine, l'unica counsellor in formazione che svolge anche tirocinio nell'ambito del progetto che è presente anche alle supervisioni, ha la possibilità di contribuire alla creazione di una nuova storia muovendosi allo stesso tempo da più punti di vista, almeno due: quello di chi sta ascoltando la storia descritta dal counsellor e quello di chi era presente, e dunque ha osservato da un'altra posizione, alla scena descritta dal counsellor nel suo racconto.

Più che una supervisione, con qualcuno che "dal di sopra" guida verso la soluzione di un problema, ci pare che si possa parlare di mente sistemica batesoniana, un contesto paritario e collaborativo in cui ciascuno dalla sua posizione e secondo il suo punto di vista può contribuire attivamente alla costruzione di mondi possibili e può fornire spunti agli altri in un processo di co-costruzione di nuovi significati. Come Bateson e successivamente Boscolo e Cecchin hanno insegnato, lavorare per il cliente significa uscire dall'idea dell'affermazione personale ed essere aperti e disponibili all'ascolto delle varie posizioni. Uscire dall'individualismo, dall'idea di chi è più o meno bravo, permette di creare nel gruppo e con il gruppo un'unica grande mente sistemica.

Abbiamo cercato così di descrivere brevemente la nostra esperienza di supervisione dal punto di vista degli attori che l'hanno messa in scena, scegliendo di dare al racconto un taglio parziale, certo, ma che ci è parso interessante proporre nonché utile a mettere in evidenza, oltre alla ricchezza di questo meta-contesto, la sua complessità. Entrare in questo contesto per viverlo e abitarlo, infatti, ha significato per noi soprattutto sperimentare come l'aumento della complessità dei punti di vista possa contribuire a semplificare le nostre difficoltà di counsellor, anche se ciò a prima vista può sembrare paradossale.

CONCLUSIONI

Nella "Premessa" di questo elaborato abbiamo dichiarato di voler raccontare una storia, anzi più storie. E alcune storie ci sembra di aver raccontato : la storia del progetto di counselling scolastico, la storia dei colloqui di counselling con gli studenti, la storia del percorso di counselling di gruppo con i tutor e alcune delle storie contenute a loro volte dentro queste storie. Anche questo elaborato è, in fondo, una storia : la storia di come due allievi counsellor sono riusciti a ritrovare nell'esperienza ciò che avevano imparato nelle aule del Centro Milanese di Terapia della Famiglia.

Siamo abituati, quando raccontiamo o ascoltiamo una storia a dare molta importanza alla conclusione. "Come è andata a finire ?" ci si chiede. Quello che possiamo raccontare è che i percorsi di counselling realizzati, sia quelli individuali che quello collettivo, si sono conclusi con una valutazione dell'esperienza positiva da parte di tutti i partecipanti. Ne diamo di seguito alcune testimonianze, tra le numerose domande e risposte raccolte:

Alla domanda (rivolta agli allievi che hanno utilizzato lo sportello) consiglieresti questo tipo di incontri ad altre persone ? A chi?

Monica risponde: a chi ha veramente voglia di parlarne con qualcuno

Consuelo risponde: A tutte le persone che non sanno cosa fare e che ritrovano nella situazione in cui mi sono trovata io

Alla domanda (rivolta ai tutor che hanno partecipato al percorso): cosa pensi sia trasferibile nel prossimo anno scolastico ?

Tutor X risponde: strumenti utilizzabili per una riflessione individuale sul ruolo che facilitino la chiarificazione e il procedere

Tutor Y risponde: mantenere il riconoscimento della potenzialità del confronto e del supporto tra colleghi

In effetti, però, non sappiamo, e quindi non lo possiamo raccontare, come sia andata a finire o, meglio, come sia proseguita la storia di Monica, o quella di Consuelo o dei vari componenti del gruppo dei tutor.

Per quanto riguarda noi allievi counsellor sistemici, la conclusione di questo elaborato, coerentemente con l'andamento circolare tipico del pensiero sistemico, può essere visto come l'inizio di una nuova storia, la storia di due neo-counsellor.

E sempre pensando in modo sistemico, pur continuando a non sapere come è andata a finire per gli altri protagonisti, sappiamo

che, grazie all'esperienza del counselling, i loro possibili finali sono sicuramente aumentati di numero.

"Il finale potrà essere

- circolare (si ristabilisce l'equilibrio iniziale);
- ad effetto (si inserisce un elemento che scombussola di nuovo tutto);
- positivo (ma non necessariamente...).
- aperto (la vicenda potrebbe addirittura... non concludersi!)
Buon lavoro!"

Queste indicazioni su come potrà essere il finale sono state pensate in un contesto apparentemente molto lontano da quello cui si riferisce il nostro elaborato.

La frase è di Giorgio Diamanti, uno dei massimi esperti di Gianni Rodari, autore famoso come scrittore per l'infanzia, grande inventore di storie e di mondi possibili. Si tratta di indicazioni date nell'ambito di un concorso rivolto ai bambini delle scuole elementari invitati ad inventare un finale per una delle storie create, appositamente senza finale, proprio da Rodari.

Rodari, in uno dei suoi testi più famosi "Grammatica della fantasia", spiega che cos'è il **binomio fantastico**, cioè il concetto che sta alla base delle tecniche da lui utilizzate per inventare storie: il binomio della fantasia è un **"duello di parole"**, due realtà abbastanza lontane tra loro per far sì che **l'immaginazione sia sfidata a collegarle per inventare una storia.**

*"Prendete due parole, le prime due che vi vengono in mente. Esempio: **pianta** e **pantofola**. Mescolatele, ne uscirà il titolo: **"La pianta delle pantofole"**..."*

Di questa storia Rodari ha fornito addirittura cinque versioni - delle quali quattro ancora rimaste inedite - più altri schemi sparsi qua e là nei suoi incontri con gli insegnanti.

Forse proporre il counselling in un centro di formazione professionale è stato un modo per sfidare la nostra immaginazione a collegare questi due mondi, abbastanza lontani, per inventare una storia e in questo senso, forse, la nostra "scommessa nella terra di confine" ha dato i suoi frutti.

Vorremmo concludere lasciandovi in dono alcune pagine che non sono scritte da noi, non sono nemmeno tratte da uno dei testi sacri sulla sistemica o sul counselling, ma sono l'inizio di una storia, di un romanzo anche in questo caso rivolto ai ragazzi, scritto da Daniel Pennac.

È una storia che ci ha incuriosito e che ci ha portato a farci (e a farle) delle domande...per conoscerla meglio, per apprendere qualcosa dall'incontro con lei, per scoprire che ha dentro di sé molte possibilità di conoscenza e riflessione che ci sembra abbiano un po' a che fare con il counselling.

E poi, diciamolo, ci piace l'idea di finire una storia con l'inizio di un'altra.

Cediamo ora la parola a Daniel Pennac:

L'occhio del lupo - capitolo I (Il loro incontro)

- I -

Il ragazzo è immobile, ritto davanti al recinto del lupo. Il lupo va e viene. Gira in lungo e in largo senza mai fermarsi. "Che scocciatore, quel tipo..."

Ecco quel che pensa il lupo. Sono ormai due ore che il ragazzo sta davanti alla rete, piantato lì come un albero gelato, a guardare aggirarsi il lupo

"Che vuole da me?"

Questo si chiede il lupo. Quel ragazzo lo turba. Non lo spaventa (un lupo non ha paura di niente), ma lo turba.

"Che vuole da me?"

Gli altri bambini corrono, saltano, gridano, piangono, fanno la linguaccia al lupo e nascondono il viso nella gonna della mamma. Poi vanno a fare i buffoni davanti alla gabbia del gorilla e ruggiscono davanti al naso del leone che frusta l'aria con la coda. Ma quel ragazzo lì, no. Rimane in piedi, immobile, silenzioso. Solo i suoi occhi si muovono: seguono il viavai del lupo, lungo la rete

"E che, non ha mai visto un lupo?"

Dal canto suo, il lupo non riesce a scorgere il ragazzo che una volta su due. Perché non ha che un occhio, il lupo. Ha perduto l'altro lottando contro gli uomini, dieci anni fa, il giorno che fu catturato. All'andata dunque (se quella si può chiamare andata), il lupo vede lo zoo tutto intero, con le sue gabbie, i bambini che impazzano e, in mezzo a loro, quel ragazzo del tutto immobile.

Al ritorno (se quello si può chiamare ritorno), il lupo non vede che l'interno del recinto. Un recinto vuoto, perché la lupa è morta la settimana passata. Un recinto triste, con la sua unica roccia grigia e il suo albero morto. Poi il lupo fa dietrofront, ed ecco lì di nuovo il ragazzo, col respiro regolare che emana vapore bianco nell'aria fredda.

"Si stancherà prima di me" pensa il lupo continuando il suo andirivieni.

E aggiunge: "Sono più paziente di lui".

E aggiunge ancora: "Io sono il lupo".

-II -

Ma il mattino dopo, svegliandosi, la prima cosa che il lupo vede è il ragazzo, in piedi davanti al recinto, sempre nello stesso punto. Per poco, il lupo non è trasalito.

"Non avrà mica passato la notte qui!"

Si è controllato in tempo e ha ripreso il suo andirivieni come se niente fosse.

È un'ora, ormai, che il lupo trotta. Un'ora che gli occhi del ragazzo lo seguono. Il pelo azzurro del lupo sfiora la rete. I muscoli quizzano sotto il pelame invernale. Il lupo azzurro trotta come se non dovesse fermarsi mai. Come se stesse tornando a casa sua, lassù, in Alaska. «Lupo d'Alaska» sta scritto sulla targhetta di ferro, sulla rete. E per maggiore chiarezza c'è anche una carta del Grande Nord, con una regione segnata in rosso. «Lupo d'Alaska, Barren Lands»...

Posandosi al suolo, le zampe non fanno rumore. Continua ad andare da

un capo all'altro del recinto: si direbbe il pendolo silenzioso di un grande orologio. E gli occhi del ragazzo hanno un movimento lentissimo, come se seguissero una partita a tennis al rallentatore.

"Che ho, da interessarlo tanto?"

Il lupo aggrotta le sopracciglia; piccole onde di pelo ritto vanno a smorzarsi intorno al muso. Gli secca porsì tutte quelle domande a proposito del ragazzo. Si era ripromesso di non interessarsi mai più agli uomini.

E, da dieci anni, mantiene la parola: non un solo pensiero per gli uomini, non uno sguardo, niente. Non per i bambini che fanno i pagliacci davanti alla sua gabbia, né per l'inserviente che gli getta la carne da lontano, né per i pittori della domenica che vengono a ritrarlo, né per quelle mamme idiote che lo indicano sbraitando ai loro bambini: «Ecco, quello è il lupo, se non fai il bravo te la vedrai con lui!». Niente di niente.

"Il migliore degli uomini non vale assolutamente nulla!"

Così ripeteva sempre Fiamma Nera, la mamma del lupo

Fino a una settimana prima, qualche volta il lupo aveva smesso di trottare. La lupa e lui si sedevano di fronte ai visitatori, ma era proprio come se non li vedessero: il lupo e la lupa guardavano fisso davanti a sé e il loro sguardo vi passava attraverso. Si aveva l'impressione di non esistere. Assai spiacevole.

«Cos'è che fissano in quel modo?»

«Cos'è che vedono?»

E poi la lupa è morta (era bianca e grigia, come una pernice delle nevi); da allora il lupo non si è più fermato. Trotta da mattina a sera, mentre la carne si gela terra intorno a lui. Fuori, diritto come una «i» (col puntino formato dal vapore bianco), il ragazzo lo fissa.

"Peggio per lui" decide il lupo

E smette di pensare al ragazzo.

- III -

Tuttavia il giorno dopo il ragazzo è sempre là. E il giorno seguente. E l'altro ancora. Così che il lupo è obbligato a ripensare a lui.

"Ma chi è?"

"Che vuole da me?"

"Non fa niente tutta la giornata?"

"Non lavora?"

"Niente scuola?"

"Niente amici?"

"Niente genitori?"

"E che?"

Un mucchio di domande che gli rallentano la marcia. Si sente le zampe pesanti. Non è ancora la stanchezza, ma quasi.

"Incredibile!" pensa il lupo.

Domani, almeno, lo zoo rimarrà chiuso. È il giorno del mese dedicato alla cura delle bestie, alla pulizia delle gabbie. Niente visitatori, quel giorno

"Mi sarò sbarazzato di lui"

Neanche per sogno. Il giorno dopo, come tutti gli altri giorni, il ragazzo è là, più che mai, tutto solo davanti al recinto, nel giardino zoologico completamente deserto.

"Oh no!" geme il lupo.

Eh, si!

Improvvisamente il lupo si sente molto stanco. C'è da pensare che lo sguardo del ragazzo pesi una tonnellata.

"D'accordo" pensa il lupo.

"D'accordo!"

"L'hai voluto tu!"

E, bruscamente, si ferma. Si siede eretto, proprio davanti al ragazzo. E anche lui si mette a fissarlo. Non quello sguardo che vi passa attraverso, no: il vero sguardo, lo sguardo fisso.

Ci siamo. Adesso sono faccia a faccia.

E va avanti così.

Non un visitatore, nel giardino zoologico. I veterinari non sono ancora arrivati. I leoni non sono ancora usciti dalle loro tane. Gli uccelli sono addormentati tra le piume. È un giorno di riposo per tutti. Perfino le scimmie hanno rinunciato a fare le loro solite pagliacciate e pendono dai rami come tanti pipistrelli addormentati. Non c'è che il ragazzo.

E quel lupo azzurro dal pelame azzurro.

"Vuoi guardarmi? D'accordo! Anch'io ti guardo! Si starà a vedere...".

Ma c'è qualcosa che disturba il lupo; un particolare stupido: lui non ha che un occhio, mentre il ragazzo ne ha due. A un tratto il lupo non sa in che occhio del ragazzo fissare lo sguardo. Esita. Il suo unico occhio salta da destra a sinistra e da sinistra a destra. Il ragazzo non batte ciglio. Il lupo è maledettamente a disagio; per niente al mondo stornerebbe lo sguardo, di riprendere la marcia non se ne parla. Così il suo unico occhio impazzisce sempre più e ben presto, attraverso la cicatrice dell'occhio morto, spunta una lacrima.

Non è dolore, è impotenza, e collera.

Allora il ragazzo fa una cosa curiosa, che calma il lupo, lo mette a suo agio. Il ragazzo chiude un occhio.

Ed eccoli là che si fissano, occhio nell'occhio, nel giardino zoologico deserto e silenzioso, con un tempo infinito davanti a loro.

BIBLIOGRAFIA

- AA. VV. (1996) *Libro Bianco sulla società cognitiva della U.E*
- AA. VV. (2004) *Indagine Isfol sul processo di riorganizzazione della formazione professionale iniziale*
- BATESON (1976) *Verso un'ecologia della mente*. Adelphi, Milano
- BATESON (1984) *Mente e natura*. Adelphi, Milano
- BENNI S. (2001) *Saltatempo*. Feltrinelli, Milano
- BERT G., DOGLIO M., QUADRINO S. (a cura di) (2004) *Le parole del counselling sistemico*. Change, Torino
- BERT G., QUADRINO S. (2005) *L'arte di comunicare: teoria e pratica del counselling sistemico* - Change, Torino
- BOSCOLO L., BERTRANDO P. (1993) *I tempi del tempo: una nuova prospettiva per la consulenza e la terapia sistemica*. Bollati Boringhieri, Torino
- BOSCOLO L., BERTRANDO P. (1996) *Terapia sistemica individuale*. Cortina, Firenze
- CECCHIN G. (1988) "Revisione dei concetti di ipotizzazione, circolarità e neutralità. Un invito alla curiosità" *Ecologia della mente* giugno 1988, pp. 30-41
- CECCHIN G., LANE G., RAY W.L. (1993) *Irriverenza. Una strategia di sopravvivenza per i terapeuti*. Franco Angeli, Milano
- DOGLIO M. (2005) *Imparare per ridere. Note in margine al pensiero di Gregory Bateson*. Change, Torino
- EDELSTEIN C. (a cura di) (2007) *Il counseling sistemico pluralista: dalla teoria alla pratica*. Erickson, Gardolo (TN)
- FRUGGERI L. (1992) Le emozioni del terapeuta. *Psicobiettivo*, 3, pp. 23-34
- FRUGGERI L. (1998) Dal costruttivismo al costruzionismo sociale. Implicazioni teoriche e terapeutiche. *Psicobiettivo*, XVIII, 1
- MINISTERO DEL LAVORO, DELLA SALUTE E DELLE POLITICHE SOCIALI (2009) *La regolamentazione dell'obbligo di istruzione/diritto-dovere*.
- PEARCE B.W. (1993) *Comunicazione e condizione umana*. Franco Angeli, Milano
- PENNAC D. (1993) *L'occhio del lupo*. Salani, Milano
- PIROLI S. (2006) *Counselling sistemico: ascoltare, domandare, coevolvere*. Uninova Parma
- RODARI G. (1974) *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*. Einaudi, Torino
- SCLAVI M. (2000) *Arte di ascoltare e mondi possibili*, B. Mondatori, Milano
- SELVINI PALAZZOLI M., BOSCOLO L., CECCHIN G., PRATA G. (1975) *Ipotizzazione, circolarità, neutralità: tre direttive per la conduzione della seduta* in SELVINI M. (1985), *Cronaca di una ricerca. L'evoluzione della terapia familiare nelle opere di Mara*

Sellini Palazzoni, La Nuova Italia Scientifica, Roma

- TOMM K. (1988) *Intendi porre domande lineari, circolari, strategiche o riflessive ?* Family Process, 27
- WATZLAWICK P., BEAVIN J., JACKSON D.D. (1971) *Pragmatica della comunicazione umana.* Astrolabio, Roma
- WHITE M. (1992) *La terapia come narrazione.* Astrolabio, Roma