



QUADERNI SIRTS

N.4

Anno 2023

**Sfide della contemporaneità
e prospettive sistemiche**

REDAZIONE DEI QUADERNI SIRTS

Caporedattore: Marco Schneider

Vice-caporedattore: Chiara Bertonati

Redazione: Marpa Crisciani

Patrizia Frongia

Monica Gatti

Renzo Marinello

Edoardo Perini

Ringraziamenti

Si ringraziano le Dott.sse Margherita Clemente ed Elisa Scaramella
per la collaborazione resa alla realizzazione
di questo numero dei Quaderni SIRTS

EDITORIALE.

Di Marco Schneider, Caporedattore Quaderni SIRTS.

Eccoci a questo nuovo numero dei Quaderni, il 4°.

Questa è un'uscita leggermente più tardiva rispetto alle precedenti, che avvengono più o meno sempre nei mesi di febbraio e marzo di ogni anno. Questo slittamento è il risultato di alcune scelte fatte in Redazione legate in primo luogo all'introduzione di una nuova rubrica, dedicata alle recensioni di libri di psicologia sistemica. Questo numero ospita la recensione di Roberto Mazza, che ringrazio molto per aver accettato di inaugurare questa rubrica, del nuovo testo di Giovanni Madonna e Michela Piccolo, edito da Mimesis.

L'uscita di questo numero è stata posticipata anche perché abbiamo chiesto ad alcuni colleghi, vista la drammatica situazione che permane in Europa, di produrre dei contributi specifici sulla guerra, sulle sue dinamiche e sulle conseguenze per le persone, siano esse direttamente coinvolte nel conflitto o "investite" a diverso titolo da esso, sotto forma ad esempio di fruitori di informazioni provenienti dai mass media. Questi contributi ci saranno, ma non è stato possibile inserirli in questo numero: arriveranno nei prossimi mesi venendo, come accade per tutti i contributi che giungono durante l'anno, dapprima pubblicati sul sito SIRTS - sezione Quaderni - per poi entrare a fine anno a far parte del numero finito.

Un 4° numero, si diceva. Dunque, almeno 5 anni di lavoro per questa Redazione, un lavoro intenso che continua a dare frutti importanti. I Quaderni infatti rappresentano una realtà editoriale scientifica ormai riconosciuta, da più parti arrivano riconoscimenti e richieste di collaborazione e sempre più autori accettano o si propongono di scrivere. Ciò è merito, in primo luogo, del sostegno che il Direttivo SIRTS non fa mai mancare a questo progetto (ad iniziare dalla persona del nuovo Presidente, Adan Martinez, a cui va un ringraziamento particolare) ed in secondo luogo dell'impegno di tutti i membri della Redazione: Chiara Bertonati (coordinatore), Monica Gatti (responsabile settore ricerca e referaggio), Edoardo Perini (responsabile contatto con gli autori), Patrizia Frongia (Past President SIRTS e referente aspetti informatici, grafici e layout), Renzo Marinello e Marpa Crisciani.

Dopo 5 anni di attività i Quaderni non solo "resistono" alla prova del tempo in un panorama editoriale scientifico sempre più competitivo e "demanding", ma crescono. Quali le linee evolutive?

Come Redazione crediamo che il futuro, anche per i Quaderni, si giochi soprattutto nel costruire alleanze e collaborazioni, nel nostro caso con altre realtà editoriali, italiane e straniere, innanzitutto del mondo sistemico. E' per questo motivo che concentreremo gli sforzi strategici dei Quaderni per il prossimo biennio, 2023-2024, sulle collaborazioni con altre riviste. Diversi sono già stati i contatti sia nel 2022 che quest'anno con colleghi legati ad altre riviste scientifiche, con i quali si è condivisa esplicitamente l'idea di fare "rete", l'importanza di comunicare, condividere contenuti e progetti.

Tutto ciò è stato grandemente facilitato dalla forte sinergia e dalla continua integrazione tra le attività editoriali dei Quaderni e le attività scientifiche della SIRTS, la quale ha creato nell'ultimo periodo sia con il Congresso di Bocca di Magra del maggio 2022 che con diverse altre giornate di studio, delle importanti occasioni di incontro e confronto con i con colleghi italiani e stranieri. Nuove giornate sono in programma, oltre all'inizio dei lavori per il Congresso SIRTS 2024. Saranno un 2023 ed un 2024 molto ricchi!

Cosa propone questo numero e come è stato composto?

Come dicevo le attività editoriali dei Quaderni e quelle scientifiche della SIRTS sono strettamente collegate e come sempre la composizione di ogni numero dei Quaderni parte dalla raccolta di alcuni tra i più significativi interventi dei relatori intervenuti alle iniziative SIRTS.

Questo 4° numero contiene importanti contributi su alcuni tra i temi più "caldi" sui quali la psicologia sistemica è impegnata ed il suo titolo "Sfide della contemporaneità e prospettive sistemiche" ne è diretta testimonianza. Il numero si apre con tre contributi, quello di Marco Bianciardi sulle nuove frontiere dell'epistemologia sistemica, quello di Roberto Mazza sulla supervisione a distanza e quello di Laura Rocchietta sui traumi collettivi e le loro connessioni con la trasmissione intergenerazionale, che rappresentano un'evoluzione ed un approfondimento delle tematiche presentate dagli autori al Congresso SIRTS di Bocca di Magra.

Seguono un articolo di Roberto Pereira sulla violenza filio-parentale ed uno di Edoardo Perini (chairperson e discussant ad una giornata di studio SIRTS sul contributo della sistemica all'interno del mondo della scuola) con Anna Faragò sul sociogramma a scuola. Come ormai è caratteristica specifica dei Quaderni, ogni

contributo è corredato da un commento proposto da altri autori, che ha l'obiettivo di segnalare i punti di maggiore interesse ed attivare conversazioni, riflessioni ed ulteriori approfondimenti sulle tematiche trattate. Hanno collaborato a questo numero come commentatori: Giovanni Madonna, Dario Toffanetti, Marilena Tettamanzi, Edoardo Perini e Gloriana Rangone. A loro un sentito ringraziamento per la disponibilità e la qualità dei commenti elaborati.

Chiudono questo 4° numero le due importanti rubriche dei Quaderni: la prima, curata da Maurizio Viaro ("Dal dire al fare"), che questa volta affronta il tema delle riformulazioni in psicoterapia e la seconda, nuova rubrica, "Recensioni", che propone come anticipato la recensione al testo di Madonna e Piccolo da parte di Roberto Mazza.

Nell'invitare tutti i colleghi interessati a proporre loro contributi per il prossimo numero, sono certo che l'esplorazione di questo 4° numero produrrà importanti pensieri e riflessioni in tutti i lettori.

Buona lettura!

Milano, maggio 2023

INDICE

| | |
|--|----|
| Marco Bianciardi QUALE EPISTEMOLOGIA PER UNA SVOLTA ECOLOGICA? | 6 |
| Giovanni Madonna COMMENTO ALL'ARTICOLO DI MARCO BIANCIARDI: "QUALE EPISTEMOLOGIA PER UNA SVOLTA ECOLOGICA?" | 13 |
| Roberto Mazza SUPERVISIONE: LINEE GUIDA DI UN NUOVO MODELLO DI CLINICA A DISTANZA | 15 |
| Dario Toffanetti COMMENTO ALL'ARTICOLO DI ROBERTO MAZZA: "SUPERVISIONE: LINEE GUIDA DI UN NUOVO MODELLO DI CLINICA A DISTANZA" | 23 |
| Laura Rocchietta Tofani TRAUMI COLLETTIVI: ASPETTI DI CONTINUITA' E SPECIFICITA' RISPETTO AL TRAUMA INDIVIDUALE, FAMILIARE E INTERGENERAZIONALE | 24 |
| Marilena Tettamanzi QUANDO IL TRAUMA CO-EVOLVE NEL SISTEMA TRA SPAZIO E TEMPO. RICONOSCERLO PER PROMUOVERE LA CRESCITA POST-TRAUMATICA. COMMENTO ALL'ARTICOLO DI LAURA ROCCHETTA TOFANI: "Traumi collettivi e loro specificità rispetto al trauma familiare e intergenerazionale: riflessioni su aspetti di psico-traumatologia" | 36 |
| Roberto Pereira LA VIOLENCIA FILIO-PARENTAL Y LA EDUCACIÓN POSTMODERNA | 39 |
| Edoardo Perini COMMENTO ALL'ARTICOLO DI ROBERTO PEREIRA: "LA VIOLENCIA FILIO-PARENTAL Y LA EDUCACIÓN POSTMODERNA" | 48 |
| Edoardo Perini COMENTARIO AL ARTÍCULO "LA VIOLENCIA Y LA EDUCACIÓN POSTMODERNA"; ESCRITO POR ROBERTO PEREIRA..... | 51 |
| Anna Faragò e Edoardo Perini LE RELAZIONI TRA COMPAGNI DI CLASSE ALL'INIZIO DELLA SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO. UNO STUDIO QUANTITATIVO | 53 |
| Gloriana Rangone COMMENTO ALL'ARTICOLO DI ANNA FARAGO' E EDOARDO PERINI: "Le relazioni tra compagni di classe all'inizio della scuola secondaria di primo grado. Uno studio quantitativo" | 66 |
| Maurizio Viaro RIFORMULAZIONI..... | 67 |
| Roberto Mazza RECENSIONI..... | 76 |
| QUADERNI SIRTS – NORME REDAZIONALI | 78 |

QUALE EPISTEMOLOGIA PER UNA SVOLTA ECOLOGICA?

MARCO BIANCIARDI
bianciardi.marco@gmail.com

ABSTRACT

L'articolo si propone di riflettere sugli *aspetti epistemologici della crisi ambientale*, e quindi esamina, riprendendo il pensiero di Gregory Bateson, le 'patologie dell'epistemologia' che possiamo considerare sottese alla cieca corsa verso il baratro che l'umanità sta vivendo.

Una prima premessa epistemologica di cui dovremmo divenire consapevoli è l'intendere la relazione uomo/ambiente secondo il presupposto implicito "uomo *e* ambiente" piuttosto che "uomo *è* ambiente", ovvero in termini di separatezza piuttosto che di partecipazione e di co-evoluzione. Tale premessa ne sottende un'altra: l'intendere il concetto di 'differenza' come un 'far parte a sé', e quindi come un 'dato di realtà', piuttosto che come un 'fare la differenza' da parte di un organismo che si pone come osservatore. Ciò comporta il vivere la distinzione sé/altro da sé (fondante l'esperienza soggettiva) in termini oggettivi, ontologici, dati. Al contrario il soggetto si differenzia nel partecipare e partecipa nel differenziarsi.

Il superamento di questi errori epistemologici non è né semplice né scontato, considerato che, nel distinguere, l'osservatore *crea* una realtà, e, al contempo, *se ne pone fuori*: scatta una fotografia che non lo comprende. La cecità di *homo sapiens/demens* al suo 'essere parte di' pare quindi implicata dal fatto stesso che ogni atto di osservazione ha un punto cieco, e il soggetto dell'osservazione lo occupa. Il primo passo, necessario, è quindi il farsi consapevoli di una cecità per così dire costitutiva: tale consapevolezza può definirsi come un 'sapere di non sapere di non sapere'.

Parole chiave: Crisi ecologica – Patologie dell'epistemologia – Cecità della funzione osservativa.

Abstract in inglese a cura della redazione

The article aims to reflect on the *epistemological aspects of the environmental crisis*, and then examines, taking up the Gregory Bateson's thought, the "pathologies of epistemology" that we can consider underlying the blind race towards the abyss that humanity is experiencing.

A first epistemological premise we should become aware is to understand the man/environment relationship according to the implicit assumption "man *and* environment" rather than "man *is* environment", i.e. in terms of separateness rather than participation and co-evolution. This premise underlies another one: understanding the concept of "difference" as a "being part of oneself", and therefore as a "fact of reality", rather than as a "making a difference" by an organism who stands as an observer. This concept involves living the self/other distinction (founding the subjective experience) in objective, ontological, given terms. On the contrary, the subject differentiates himself in participating and participates in differentiating himself.

Overcoming these epistemological errors is neither simple nor obvious, considering that, in distinguishing, the observer *creates* a reality, and, at the same time, *places himself outside it*: he takes a photograph that does not include him. The blindness of *homo sapiens/demens* to its "being part of" therefore seems to be implied by the very fact that every act of observation has a blind spot, and the subject of observation occupies it. The first necessary step is therefore to become aware of a so-called constitutive blindness: this awareness can be defined as a "knowing that one does not know that one does not know".

Keywords: Ecological crisis – Pathologies of epistemology – Blindness of the observational function.

INTRODUZIONE

L'intento di queste note è il porre le basi per riflettere sugli *aspetti epistemologici della crisi ambientale*.

Il mio contributo farà riferimento al pensiero di Gregory Bateson, il quale, già nel 1977 si chiedeva: “*E riusciamo davvero un pochino a distogliere la specie umana dal suo nevrotico passatempo di violentare l'ambiente? E il prossimo?*”¹

Quale epistemologia potrebbe permetterci di cambiare rotta rispetto alla corsa verso il baratro?

Ovvero: quali sono le ‘patologie dell’epistemologia’, come le definiva Bateson², sottese allo sconsiderato comportamento dell’uomo?

Ovviamente quando ci interroghiamo sulle premesse implicite ci manteniamo ad un livello ‘altro’ rispetto alla ricerca di possibili scelte di indirizzo o proposte operative nell’affrontare l’emergenza ambientale.

Tuttavia un cambiamento profondo di approccio alla vita appare altrettanto urgente e necessario: l’interrogarsi anche a questo livello è quindi, a mio parere, non rinviabile.

E’ IL CONTESTO CHE EVOLVE. DALL’ILLUSIONE DI “ESSERE” ALLA CONSAPEVOLEZZA DI CO-EVOLVERE

Vorrei iniziare con una osservazione quotidiana: quando beviamo da una bottiglietta di plastica noi non proviamo alcun malessere. Dovremmo, invece, avvertirlo; dovremmo sentire un malessere fisico, un’inquietudine, una leggera angoscia... perché la bottiglia di plastica ci sta facendo del male: avvelena il nostro habitat, e quindi noi. Perché noi *siamo* habitat.

Non proviamo alcun dolore né alcuna inquietudine perché purtroppo il nostro organismo non lo sa; *e nemmeno sa di non saperlo*.

Fino ad ora non abbiamo avuto bisogno di questa conoscenza per sopravvivere.

Oggi, invece, ne avremmo enormemente bisogno.

Viviamo tutti entro il presupposto implicito secondo cui l’uomo e l’ambiente sono entità separate, che si danno come indipendenti l’una dall’altra, e che solo a partire da questa separatezza, o indipendenza, entrano in relazione, si influenzano, agiscono l’una sull’altra, ecc.

Siamo da sempre abituati a pensare, ragionare, ordinare la nostra esperienza in termini di uomo e ambiente.

Dovremmo invece partire dalla premessa secondo cui l’uomo è ambiente: così come le terre emerse e le acque dei mari e dei fiumi *sono* ambiente, e così come ogni piccolo e grande organismo che popola la biosfera è ambiente.

Dovremmo iniziare a vivere, pensare, parlare e prendere decisioni ‘sapendoci’ *parte di*, co-partecipare di ciò che solitamente consideriamo habitat o ambiente ‘esterno’ a noi.

Nel 1972, scrivendo il ‘Commento alla parte seconda’ della raccolta di saggi che uscirà con il titolo *Verso un’ecologia della mente*, Gregory Bateson sottolinea che il considerare l’evoluzione di una singola specie come un semplice “adattamento unilaterale” alle condizioni ambientali è un errore. Invece, scrive Bateson, “*E’ il contesto che si evolve*”³ (il termine contesto era stato messo in corsivo dall’autore).

Immaginare che ciascuna singola specie evolva all’interno di un contesto inteso come *esterno* e come *sostanzialmente stabile*, è un errore epistemologico.

Ovviamente, ciò vale anche per l’uomo.

Soggetto dell’evoluzione non è l’uomo, bensì il più ampio contesto di vita cui l’uomo partecipa.

È il contesto che vive ed evolve, non l’uomo.

Soggetto del vivere è la biosfera, è l’habitat, è l’intreccio della vita sul pianeta.

Ciascun singolo organismo, uomo compreso, *partecipa*.

¹ Bateson, G. (1991), p. 352.

² Bateson, G. (1972), p. 521.

³ Bateson, G. (1972), p. 195.

Questa semplice affermazione (“E’ il contesto che evolve”) comporta una radicale messa in discussione delle premesse implicite sottese al nostro vivere, conoscere, agire.

Implica un cambiamento di prospettiva a 180 gradi.

Ci obbliga a rovesciare il nostro punto di vista, inevitabilmente antropocentrico.

Perché al centro della vita e del suo evolvere non c’è né l’uomo, né la formica, né l’albero, né il batterio; e nemmeno le montagne, gli oceani, la barriera corallina o le pianure erbose.

Non vi è alcun centro, bensì un tessuto in-tessuto e con-tessuto, una trama com-plessa, un in-treccio, una rete – o, ancor meglio, una rete di reti che, come la trama e l’ordito, si intrecciano e si intersecano a più livelli.

Ovviamente non diremo più, allora, l’ambiente *che* l’uomo abita, o *in cui* vive, bensì l’habitat che l’uomo è, o *co-è*, e che *partecipa* a creare, intessere, definire, far evolvere.

La relazione uomo/ambiente non va intesa come una relazione *e/e*, bensì come un *esser parte di*, e quindi un *co-essere* – o, ancor meglio, un *co-evolvere*.

E’ bene precisare che questa posizione epistemologica non intende dis-conoscere l’individualità e il processo di differenziazione che ci rende soggetti, bensì invita a ri-conoscere che l’individualità di ciascuno di noi si dà nel differenziarsi *entro* una trama di relazioni e *da* un contesto di relazioni – trama e contesto a cui restiamo comunque indissolubilmente legati e ricorsivamente connessi, per lo meno fino a che siamo in vita.

Non si tratta quindi di negare le caratteristiche di autonomia organizzazionale, computazionale e operativa di ciascun singolo elemento del vivente, bensì di riconoscere che tali caratteristiche non implicano alcuna autonomia *ontologica*, alcuna in-dipendenza, o se-paratezza.

Al contrario: le caratteristiche di autonomia *dettano le modalità del parte-cipare* (del *prendere parte*) alla trama della vita. E la storia della vita è imprevedibile proprio perché emerge dall’intreccio delle autonomie dei propri componenti⁴.

Ciascuno di noi vive in quanto con-vive.

Siamo una cellula di un tessuto vivente, siamo una tessera palpitante di vita di un mosaico in costante evoluzione.

Siamo *tenuti in vita* dal contesto *a cui diamo vita*.

Dovremmo quindi abbandonare la premessa secondo cui l’uomo vive *nell’* ambiente: è l’ambiente nel suo insieme che vive ed evolve, e, al suo interno, ogni singolo organismo, compreso ciascuno di noi, *si differenzia nel partecipare e partecipa nel differenziarsi*.

Infine è necessario sottolineare il fatto che la premessa, apparentemente innocua, uomo *e* ambiente, contiene in sé i germi e i presupposti del concepire l’uomo *di fronte* all’ambiente, e quindi l’uomo *contro* l’ambiente, l’uomo padrone, sfruttatore, deturpatore che domina e sottomette, che violenta e distrugge l’ambiente cui partecipa.

Non solo: dobbiamo capire che anche l’intento di salvaguardare o proteggere l’ambiente rischia di muoversi comunque all’interno di una logica *e/e*.

Perché la buona intenzione di proteggere l’ambiente si limita, di per sé, a sostituire la qualità dell’agire (il che è comunque urgente e indispensabile, sia ben chiaro) ma mantiene comunque la logica *e/e*.

Si passa infatti da

Uomo (*separato dall’ambiente*) che lo violenta,
a

Uomo (*pur sempre separato dall’ambiente*) che intende proteggerlo.

Temo che sia praticamente inevitabile che, mantenendosi all’interno di questa stessa epistemologia, l’uomo si impegnerà a rispettare e salvaguardare l’ambiente in quegli aspetti e ambiti che appaiono più immediatamente pericolosi per sé, continuando però a perseguire gli apparenti vantaggi che uno sfruttamento ambientale sempre più ampio e intenso pare procurargli.

Continuando a intendere la ‘natura’ o l’ambiente come altro da sé, l’uomo si affannerà nella ricerca di soluzioni immediate, parziali, riduttive, correndo quindi il rischio di arrivare sempre in ritardo, e, soprattutto, di attuare interventi settoriali e parziali, i quali, mantenendosi all’interno della stessa premessa logica, rischiano anche di rivelarsi, nel tempo, controproducenti.

⁴ Bianciardi, M. (1998), pubblicato in: Bianciardi, M. (2016).

Certamente sarà necessario evitare di continuare a fare violenza agli oceani, alle montagne, all'aria e all'acqua... Ma non possiamo illuderci di poterlo fare efficacemente mantenendoci all'interno di una logica *e/e*.

Queste ultime osservazioni ci fanno capire quanto sia difficile, per la specie umana ma anche per ciascuno di noi, abbandonare una logica uomo *e* ambiente a favore di una logica uomo *è* ambiente.

Credo però sia inutile autoflagellarci per questo, o colpevolizzarci, assumendo posizioni di condanna moralistica.

Credo piuttosto sia necessario cercare di comprenderne i motivi.

E' IL CONTESTO CHE CONOSCE

Perché l'uomo pare irrimediabilmente cieco al suo essere *partecipe e parte di*? O, secondo l'espressione usata da Bateson, '*cieco alla natura sistemica dell'uomo stesso*'?⁵

Vorrei spostare provvisoriamente il *focus* delle nostre riflessioni, al fine di sottolineare la peculiarità della posizione della specie umana all'interno della trama della vita e dell'evoluzione della biosfera.

Per farlo prenderò spunto dall'intuizione del fisico Victor Weisskopf, il quale osservò che l'Universo, nella sua storia millenaria, ha giocato una partita irripetibile e dall'esito fortunoso e imprevedibile, ed è riuscito a far sì che su almeno un pianeta di una stella qualsiasi in una galassia qualsiasi potesse emergere *l'occhio attraverso cui osservare sé stesso*.⁶

Trovo questa osservazione suggestiva e affascinante. E ogni volta che la rileggo e cerco di raffigurarmela mi ritrovo a dover operare un difficile ri-orientamento, un rovesciamento di prospettiva.

Perché da una parte, il soggetto dell'affermazione è l'Universo; non l'uomo.

È l'Universo che conosce.

Esattamente come "E' il contesto che evolve".

Weisskopf pare quindi riprendere quanto afferma Bateson evidenziandone o sottolineandone una dimensione gnoseologica, un aspetto cognitivo.

Ma Weisskopf mette anche l'accento sul fatto che *se non fosse per l'occhio umano*, non vi sarebbe, alla lettera, *universo conosciuto*.

Non dobbiamo dimenticare che l'occhio dell'osservatore *crea* la realtà conosciuta. E la crea, per così dire, 'a sua immagine e somiglianza' – ovvero: conformemente alle caratteristiche e ai vincoli del SNC e degli organi sensoriali, nonché delle premesse e delle aspettative, delle abitudini e delle finalità.

Prima dell'atto del distinguere – un 'prima' inimmaginabile e indescrivibile – vi è solo, per utilizzare la nota metafora hegeliana, "la notte nera in cui tutte le vacche sono nere", cioè l'indifferenziato, il 'reale' indistinto, che è potenzialità o limite, e di cui nulla può essere detto.

Per questo non vi è altra realtà che la 'realtà' conosciuta.

E' utile osservare, a questo proposito, che – come ben sappiamo – la biosfera ha attraversato la sua millenaria storia evolutiva del tutto indipendentemente dalla presenza di *homo sapiens*.

È pur vero, cioè, che mille altri 'occhi' sono emersi nel corso della storia dell'universo, e che moltissimi sono ormai estinti – tra cui, per fare un esempio a tutti noto, quelli dei dinosauri: l'universo 'dinosaurico' (visto, o creato, con l'occhio del dinosauro) è svanito nel nulla, forse per sempre.

Ma nessuno di questi occhi è mai stato capace di esplorare le profondità del tempo e dello spazio, l'infinitamente grande e l'infinitamente piccolo; e di andare ben al di là dei limiti fisiologici imposti, a ciascuna singola specie, dalla storia dell'evoluzione; e, ancora, di accumulare e trasmettere le conoscenze, e di poterne fare una descrizione riflessiva, rivolta a sé stessi, e quindi consapevole.

⁵ Bateson, G. (1972), p. 474.

⁶ Victor Frederick Weisskopf (1908 - 2002) fu un fisico austriaco di famiglia ebrea, naturalizzato statunitense. Lavorò, tra gli altri, con Born, Heisenberg, Schrödinger, Dirac e Pauli. Nel 1946 entrò nel Dipartimento di Fisica del Massachusetts Institute of Technology (Mit).

Anche il delfino e l'ape sono occhi attraverso cui l'universo osserva sé stesso, ma lo sono secondo modalità rigidamente vincolate alle caratteristiche fisiologiche specie-specifiche, e, soprattutto, senza che l'ape o il delfino possano narrare né a sé né ad alcun altro le proprie osservazioni, e quindi possano accumulare conoscenze, ed acquisire la potenzialità di costruire utensili e manufatti sempre più potenti ed efficienti – tra cui, come sappiamo, sia armi potenzialmente distruttive come le bombe atomiche, sia fonti di inquinamento, di innalzamento delle temperature, di sconvolgimento dei delicati equilibri della biosfera, sempre più pervasive, nocive, invasive.

A differenza dell'ape e del delfino, *homo sapiens/demens* – creando il linguaggio, ed essendo dal linguaggio creato – ha inaugurato la *mappatura* dell'universo e il *racconto* della sua *storia*.

L'Universo *conosciuto*, narrato e mappato (sia nel senso specifico delle 'mappe' che tutti noi abbiamo studiato sugli atlanti geografici e che ritroviamo oggi su GoogleMaps, sia nel senso più ampio, o metaforico, di essere *descritto* da un certo punto di vista e secondo determinati criteri) nasce, precisamente, con la nascita di *homo sapiens/demens*.

Oggi sappiamo che, nell'attimo stesso in cui l'universo viene conosciuto, narrato, mappato, si dà la possibilità che esso venga violentato e distrutto.

E ciò perché la conoscenza implica cecità. Il dramma, infatti, è che, nel distinguere, l'osservatore *crea* una realtà, e, al contempo, *se ne pone fuori*: scatta una fotografia che non lo comprende.

Ogni atto di osservazione ha un punto cieco. E il soggetto dell'osservazione lo occupa.

La premessa uomo e ambiente, osservatore di fronte all'osservato, è quindi una premessa logicamente necessaria, è ineludibile: è pre-posta all'atto stesso del distinguere che crea la realtà conosciuta, e ne è condizione necessaria.

Il distinguere fa emergere un 'mondo' – crea un mondo. E il soggetto del distinguere, nell'atto stesso di distinguere, da quel mondo si pone fuori.

Potremmo osservare che si tratta di una situazione, per certi versi, doppio vincolante: l'uomo è l'occhio attraverso cui l'universo può osservare se stesso – ma, in quanto occhio, è condannato ad abitare un punto cieco.

L'uomo è cieco perché è nella posizione dell'occhio che osserva – e quindi crea – la realtà conosciuta.

LA DISTINZIONE SE'/ALTRO DA SE'. UNA CECITA' NECESSARIA

Quanto affermato finora rimanda ad un ulteriore errore epistemologico, che io considererei primario: l'intendere la differenza come 'separazione', e quindi come un 'dato' (come 'dato di realtà'), invece che come un 'preso', o costruito, ovvero come risultato di un operare, di un fare.

Abbiamo visto che l'atto del distinguere crea un 'mondo' tra virgolette che non comprende il soggetto della distinzione.

Aggiungiamo ora che esso genera l'illusione della separatezza: di intendere la differenza sé/altro da sé come separazione, come far parte a sé.

Non possiamo qui soffermarci sul concetto di 'differenza' – pietra miliare del pensiero cibernetico.

Mi limito a ricordare che una differenza non è un dato di realtà, non è 'data', non è oggettiva.

Le differenze non esistono: non esistono *in quanto realtà materiale*. Bensì ex-sistono in quanto relazioni.

La differenza infatti non ha peso né massa, non è soggetta alle leggi della fisica, non possiede energia, forza d'urto, velocità, non è collocabile né nello spazio né nel tempo.

Le innumerevoli possibili differenze vengono alla luce, e-mergono, ex-sistono, solo agli occhi di un osservatore.

Una differenza è sempre una differenza *tra*.

Ogni differenza è, quindi, sempre, *una relazione*.

Non solo: la differenza è una relazione tra due aspetti del reale, *se e quando* tale relazione *entri a sua volta in relazione con un organismo percipiente*.

Per questo ogni differenza può, e deve, essere definita *una relazione di secondo ordine*.

La relazione (di primo ordine) tra A e B diviene ‘differenza’ se entra in relazione (di second’ordine) con un osservatore – ove quindi sia colta, presa, e, in definitiva, *creata*, da O.

Tutto ciò implica che non si dà differenza se non come *effetto* di un *atto* di distinzione. La differenza è, per così dire, tenuta in vita da un ‘fare’, da una azione, da un atto: l’osservare, il distinguere.

Gilles Deleuze, filosofo francese che si è occupato del concetto di differenza in ambito squisitamente filosofico, ha osservato “*Nel momento in cui cessa di essere pensata, la differenza si dissolve nel non-essere*”⁷. E, ancora: “*Della differenza, si deve dunque dire che la si fa, o che si fa, come nell’espressione ‘fare la differenza’*”⁸.

Ebbene: ciò vale anche per quella distinzione che fonda l’esperienza soggettiva che è la distinzione tra sé e altro da sé.

Si tratta di una differenza, di una distinzione, che si pone ad un livello ‘altro’ rispetto alle innumerevoli distinzioni che il nostro organismo coglie incessantemente nel vivere e per vivere: ciascuno di noi coglie, o crea, innumerevoli differenze là fuori di sé, e parallelamente, *e su di un altro piano*, distingue se stesso dal ‘mondo esterno’ all’interno del quale coglie le distinzioni che crea.

Il punto che intendo sottolineare è che questo fare la differenza pare comportare cecità.

Sebbene la differenza sia ‘presa’, ci illudiamo che sia ‘data’ – che sia un dato di realtà.

Sebbene la differenza sia un ‘fare la differenza’, la viviamo come un ‘essere’.

Si tratta di una cecità, quindi, che consiste nell’attribuire un’ontologia, una essenza a priori, sia agli oggetti che distinguiamo *nel* contesto, sia a noi stessi in quanto ci distinguiamo *dal* contesto.

Una cecità al fatto che la differenza è relazione, e che la relazione viene prima.

La storia soggettiva è in questo senso il *divenire di un’illusione* – è la storia evolutiva del nostro illuderci di essere separati e a sé stanti piuttosto che differenziati pur appartenendo.

L’errore epistemologico uomo e ambiente da cui siamo partiti significa precisamente questo: il vivere, il sentire, il descrivere a noi stessi la differenza tra sé e i contesti che abitiamo come separatezza, come far parte a sé, come un dato di realtà.

La differenza narrata ed intesa come separatezza costruisce ‘io’ separati e a sé stanti che si illudono di ‘entrare’ in relazione a partire da questa illusoria autonomia ontologica, che si illudono di ‘abitare’ un contesto, un mondo, un *habitat* naturale, che sarebbe a loro esterno e da loro indipendente.

CONCLUSIONI: SAPERE DI NON SAPERE DI NON SAPERE

Dobbiamo quindi essere consapevoli del fatto che è la condizione umana stessa che ci rende ciechi al partecipare, all’esser parte di, al nostro essere differenziati ma non a sé stanti – che ci rende quindi ciechi al nostro *essere* ambiente: al nostro *con-essere con-testo*.

Perché non sappiamo di essere ambiente, e nemmeno sappiamo di non saperlo?

Come Gregory Bateson ha sottolineato le premesse ‘errate’ spesso funzionano e quindi si autoconvalidano.

La premessa *e/e* ci ha illuso a lungo di condurre la specie umana al progresso e al benessere, ma oggi sappiamo che, al contrario, ha avviato l’umanità verso la catastrofe.

Come affermavo all’inizio il nostro organismo non sa e non sa di non sapere.

Possiamo però essere consapevoli della nostra cecità.

Possiamo cioè farci consapevoli del fatto che il nostro organismo non ‘sa’ e nemmeno sa di non sapere.

Non dimenticando, però, che il sapersi ciechi non affranca dalla condizione di cecità: non comporta la possibilità di vedere, capire, sapere.

Il cieco non è meno cieco perché sa di non vedere: egli procede, infatti, con grande attenzione.

La consapevolezza di cui parlo implica quindi un procedere con estrema cautela e prudenza, comporta l’imparare a dubitare, ad agire senza fretta, ad abitare l’incertezza...

Come suggerì Kierkegaard: con un atteggiamento di “timore e tremore”.

⁷ Deleuzes, G. (1968), p. 337.

⁸ Ibidem, p. 43.

Ed è certamente questo l'atteggiamento che Gregory Bateson suggerirebbe. Non dimentichiamo che, parlando del concetto di doppio legame, egli arrivò ad affermare, sottolineando l'affermazione con il corsivo: “*Non c'è fretta*”.

Dovremmo, quindi, umilmente e con tenacia e perseveranza, ricordare a noi stessi e ricordarci l'un l'altro che siamo ciechi al nostro esser parte di, che ci illudiamo di essere altro da, separati da e di fronte a.

Costruendo così, dal basso, reti di relazioni fondate sulla saggezza sistemica di ‘saperci’ parte di, co-partecipi e co-responsabili, della coevoluzione della trama della vita; e, anche, di saperci ciechi sia a *come* l'altro e i contesti ci abitano fin nell'intimo delle nostre premesse più implicite, sia a *come* il nostro partecipare avrà effetti sull'altro e sui contesti.

Cercando quindi, grazie a un continuo confronto, e con la prudenza e la cautela necessarie, le possibili modalità secondo cui tradurre in pratica tale consapevolezza – a molteplici livelli, ovviamente, ben sapendo che quelli più urgenti e importanti sono politici ed economici.

BIBLIOGRAFIA

Bateson, G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind*. San Francisco: Chandler Publishing Co. (Trad. it. Verso un'ecologia della mente, Milano: Adelphi, 1977).

Bateson, G. (1991). *A Sacred Unity*. New York: Hampton Press (Trad. it. Una sacra unità, Adelphi, Milano, 1997).

Bertrando, P., Bianciardi, M. (2009) (a cura di). *La natura sistemica dell'uomo*. Milano: Raffaello Cortina.

Bianciardi, M. (1998). Complessità del concetto di contesto. *Connessioni*, 3: 29-45.

Bianciardi, M. (2011). La personalità cibernetica come processualità. *Riflessioni Sistemiche*, 5: 13-23. www.aiems.eu

Bianciardi, M., Telfener, U. (2014). *Ricorsività in Psicoterapia. Riflessioni sulla pratica clinica*. Torino: Bollati Boringhieri.

Bianciardi, M. (2016). *L'osservatore cieco. Saggi di Cibernetica del soggetto*. Adria (BT): Durango. www.durangoedizioni.it

Deleuze, G. (1968). *Différence et répétition*. Paris: Presses Universitaires de France (Trad. it. Differenza e ripetizione, Milano: Cortina, 1997).

Kierkegaard, S. (1843). *Frygt og Bæven*. (Trad. it. Timore e tremore, Milano: Mondadori, 2003).

COMMENTO ALL'ARTICOLO DI MARCO BIANCIARDI: “QUALE EPISTEMOLOGIA PER UNA SVOLTA ECOLOGICA?”

GIOVANNI MADONNA
giovannimadonna1956@gmail.com

L'articolo di Marco Bianciardi - chiaro, rigoroso e molto utile per chi voglia riflettere sulla drammatica crisi ecologica che il nostro pianeta sta attraversando – mette a fuoco, di quest'ultima, l'aspetto cruciale: le sue profonde radici epistemologiche.

Ne “Le radici della crisi ecologica”, un saggio scritto nel 1970 e pubblicato due anni dopo nella raccolta *Verso un'ecologia della mente*, Gregory Bateson individuò le cause dei disordini ambientali “nell'azione combinata di a) progresso tecnico; b) aumento della popolazione; c) idee tradizionali (ma sbagliate) sulla natura dell'uomo e sui suoi rapporti con l'ambiente” (p. 532).

Lo scienziato inglese era convinto del fatto che il progresso tecnico, l'aumento della popolazione e le idee tradizionali sbagliate interagissero fra loro: l'aumento della popolazione da un lato stimola il progresso tecnico e dall'altro genera l'ansia che ci oppone al nostro ambiente e ci induce a considerarlo nemico; la tecnica da un lato facilita l'aumento della popolazione e dall'altro coltiva la nostra arroganza nei confronti dell'ambiente naturale. Era tuttavia convinto, Gregory Bateson, del fatto che tutti e tre i fattori elencati fossero necessari per la distruzione del nostro mondo. Era, in altri termini, ottimisticamente convinto del fatto che la correzione di uno solo di essi avrebbe potuto rivelarsi salvifica. Riteneva che il progresso tecnico non potesse essere evitato; e non riusciva a immaginare provvedimenti in grado di contrastare l'esplosione demografica. Riponeva quindi la speranza di evitare il precipizio della catastrofe ecologica unicamente nel lavoro volto alla correzione – prima che sia troppo tardi - delle idee tradizionali (ma sbagliate) sulla natura dell'uomo e sui suoi rapporti con l'ambiente: “Al momento attuale sembra che l'unico punto di accesso possibile per l'inversione del processo stia negli atteggiamenti tradizionali verso l'ambiente” (*ibid.*, pp. 535 sg.).

Le idee tradizionali sulla natura dell'uomo e sui suoi rapporti con l'ambiente sono sbagliate perché non consentono il riconoscimento della natura sistemica dell'essere individuale, della cultura in cui vive e del sistema biologico ecologico che lo circonda e di cui è parte. Quello in cui viviamo è un mondo di strutture circuitali. Quando diventiamo incapaci di riconoscerle andiamo incontro a conseguenze indesiderabili. In “Finalità cosciente e natura”, un saggio scritto nel 1968, anch'esso pubblicato in *Verso un'ecologia della mente*, su questo tema Bateson così rifletteva: “Da una parte abbiamo la natura sistemica dell'essere individuale, la natura sistemica della cultura in cui egli vive, e la natura sistemica del sistema biologico, ecologico, che lo circonda; e, dall'altra parte, la curiosa distorsione nella natura sistemica dell'uomo individuale, per effetto della quale la coscienza è, quasi di necessità, cieca di fronte alla natura sistemica dell'uomo stesso. La coscienza finalizzata estrae, dalla mente totale, sequenze che non hanno la struttura ad anello caratteristica della struttura sistemica globale. Se si seguono i dettami ‘sensati’ della coscienza, si diviene in realtà avidi e stolti: e per ‘stolto’ intendo colui che non riconosce e non si fa guidare dalla consapevolezza che la creatura globale è sistemica” (*ibid.*, p. 474).

La cecità sistemica generata dalla coscienza finalizzata coltiva l'idea (sbagliata) della nostra separazione dal tutto più ampio che ci comprende: il disconoscimento o la negazione della connessione fra l'ecologia che noi siamo e altre parti della più ampia ecologia che ci comprende, con le quali ci sentiamo in contrasto o in competizione. Andiamo di conseguenza incontro a sbagliare la scelta della nostra ‘unità di sopravvivenza’, ovvero dell'unità che percepiamo e pensiamo sensata quando operiamo per la nostra sopravvivenza oppure, semplicemente, per il nostro benessere o il nostro interesse. Scegliamo, come unità di sopravvivenza (o di benessere o di interesse) noi stessi, o la nostra azienda, o la nostra nazione, o la nostra specie, piuttosto che il complesso flessibile ‘organismo-nel-suo-ambiente’.

In “Patologie dell'epistemologia”, un saggio scritto nel 1969, a sua volta incluso in *Verso un'ecologia della mente*, Bateson sottolinea che, quando invece l'unità di sopravvivenza adottata è il complesso flessibile

'organismo-nel-suo-ambiente', diventa possibile cogliere "una stranissima, sorprendente e affascinante identità: *l'unità di sopravvivenza evolutiva risulta coincidere con l'unità mentale*" (*ibid.*, p. 527) ovvero con il processo autocorrettivo in grado di rispettare i criteri per l'identificazione delle menti (v. Bateson, 1979, *Mente e natura*, pp. 123-173). La coincidenza fra unità di sopravvivenza evolutiva e unità mentale è di grandissima importanza, non solo teorica ma anche etica (v. "Forma, sostanza e differenza", in *Verso un'ecologia della mente*, p. 501) perché implica la definizione di un'unità etica che a sua volta coincide con l'unità mentale e con l'unità di sopravvivenza evolutiva: noi esseri umani non siamo il centro dell'universo e quel che dovrebbe starci a cuore è il tutto più ampio che ci comprende.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind: collected essays in anthropology, psychiatry, evolution, and epistemology*, Chicago: University of Chicago Press (Tr.it. *Verso un'ecologia della mente*, Milano: Adelphi, 1977).

Bateson, G. (1979). *Mind and Nature. A necessary Unity*, New York: Bantam (Tr.it. *Mente e Natura. Un'Unità Necessaria*, Milano: Adelphi, 1984).

SUPERVISIONE: LINEE GUIDA DI UN NUOVO MODELLO DI CLINICA A DISTANZA⁹

ROBERTO MAZZA¹⁰
roberto.mazza@sp.unipi.it

«Di solito inizio le mie lezioni sul metodo scientifico dicendo ai miei studenti che il metodo scientifico non esiste [...], dovrei saperlo visto che sono stato, almeno per un certo periodo, il solo e unico professore di questa inesistente disciplina [...]»
(Popper, 1956; tr. it. 1984, p. 35).

ABSTRACT

Negli ultimi anni la pandemia e l'isolamento hanno favorito la sperimentazione massiccia dell'uso dell'online non solo nelle terapie a distanza, ma anche nelle supervisioni, attraverso le "intervisioni", supervisioni online dirette e indirette di terapeuti, incontri di riflessione e discussioni sul caso, ma anche supervisioni di gruppo. È intorno a queste diverse forme di sperimentazione che il contributo cercherà di offrire traiettorie utili per un dibattito e un confronto costruttivo.

Parole chiave: Supervisione clinica; Supervisore; Terapia online; Isolamento.

In recent years, the pandemic and the isolation promoted an intensified experimenting of on-line use, not only in remote therapy, but also in supervisions by means of "intervisions", direct and indirect on-line supervisions by therapists, reflection meetings and discussions, and also group supervisions. The paper intends to offer useful tools for debate and constructive discussion about these varied experimental forms.

Key-word: Clinical Supervision; Supervisor; Online Therapy; Lockdown.

PREMESSA

Ho documentato molte delle riflessioni sulla mia esperienza professionale in tema di supervisione (di gruppo e individuale) soprattutto nel libro *Terapie imperfette* (2016) e in altri articoli e saggi¹¹, ma questa opportunità

⁹ Il testo qui pubblicato è la trascrizione fedele della relazione presentata nel maggio 2022 al Congresso Internazionale Sirts (Società Italiana di Ricerca e Terapia Sistemica) svolto a Bocca di Magra (SP), dal titolo *La bufera ed altro. La cura delle famiglie nell'onda lunga post-Covid*. Anche le indicazioni bibliografiche sono rimaste le stesse, senza aggiunte o modifiche.

¹⁰ L'autore è didatta presso la Scuola di Psicoterapia Mara Selvini Palazzoli di Milano e Brescia e professore di Metodologia e tecnica del servizio sociale e responsabile del Laboratorio di competenze relazionali all'Università degli Studi di Pisa.

¹¹ Mazza, R. (2016). *Terapie imperfette. Il lavoro psicosociale nei servizi pubblici*. Milano: Raffaello Cortina Editore. Mazza, R. (2014). Supervisione e lavoro di gruppo nei servizi sociali, *Rivista di terapia Familiare*. 102: 47-76. DOI:

mi è stata utile per riflettere e documentare l'esperienza online di questi ultimi due anni dove, come tutti, ho fatto (e abbiamo fatto, come didatti della Scuola di Psicoterapia Mara Selvini Palazzoli), numerose esperienze di supervisione a distanza. Diversamente a ciò che comunemente è accaduto nella pratica clinica, e più in generale nella ricerca scientifica, dove abbiamo da sempre posticipato la pratica e le metodologie operative ad un modello più o meno condiviso, in questa occasione ci siamo trovati a sperimentare l'operatività senza un modello, che fosse almeno minimamente discusso e condiviso. Cercherò di tracciare, più che un metodo, alcune ipotesi di lavoro e linee guida costruite sull'esperienza di questi anni che suppongo non si distaccheranno molto da quelle di altri supervisori di area sistemica.

SUPERVISIONE: ISOMORFISMI E TRANSFERT

Approfitterò oggi nello spazio a disposizione per parlare non solo di questo incrocio particolare della supervisione con l'on-line, ma per dire qualcosa in generale sulle supervisioni e sulla supervisione sistemica, per capire quali possano essere i grandi vantaggi, soprattutto in questo periodo storico, ma anche i limiti della clinica on-line, sia nelle supervisioni individuali che in quelle di gruppo.

Ciò che ci perdiamo in termini di vicinanza e relazionalità, empatia, "transfert formativo", "comunicazione affettiva", contatto umano.

Per supervisione clinica intendiamo convenzionalmente la richiesta posta da parte di un terapeuta ad un terapeuta-supervisore (che solitamente possiede più esperienza o più capacità in quel campo specifico). Supervisionare ha un suo etimo, "guardare dall'alto" o da un'altra prospettiva (o da un'altra esperienza). La supervisione terapeutica è una pratica fondamentale e, da Freud in poi, è forse la pratica formativa più importante dopo la terapia personale (credo sia ancora oggi così, anche se si unisce a questo binomio la formazione nelle Scuole di psicoterapia e la pratica sul campo).

Per funzionare bene la supervisione richiede che il supervisore goda anche di stima e fiducia, nel migliore dei casi questo viene potenziato da elementi transferali, senza i quali l'apprendimento il confronto e lo scambio di pensieri e di ipotesi sarebbe probabilmente assai più sterile. Il senso della supervisione è principalmente quello di consentire attraverso il confronto con un esperto o con il gruppo un'estensione delle capacità individuali (o gruppali) permettendo di rileggere – talvolta in modo del tutto inatteso – il materiale che viene presentato. Il supervisore con un suo specifico metodo interviene diventando un facilitatore, tende a migliorare l'esecuzione di un processo terapeutico (nel metodo, nell'approccio, nella tecnica, nella comunicazione). Tutto ciò anche un po' indipendentemente dalle teorie che lo ispirano.

Certo oggi pratichiamo non solo la supervisione clinica individuale, ma di gruppo, di gruppi interdisciplinari, di équipe istituzionali, di gruppi di allievi in formazione, di tandem terapeutici, e così via. Ma il contesto di supervisione è anche un contenitore carico di molti altri elementi invisibili, particolari emozioni, alleanze tra supervisionato e supervisore, molto simili a quelle terapeutiche che dobbiamo attivare coi pazienti, e forse anche un contenitore affettivo in cui si sviluppano dinamiche conscie, ma anche inconscie.

Anche la supervisione come la terapia può essere letta come un sistema di interazione in cui l'apprendimento avviene attraverso un sistema non istruttivo, fatto di scambi di parole, è un luogo di pensiero, ed è attraverso questi scambi che si produce automaticamente una sintesi, un risultato che naturalmente è sempre provvisorio, ed è sintetizzato in genere in una o più ipotesi aperte e sempre in trasformazione, che allargano la capacità di pensare. Penso sostanzialmente che esista anche un transfert (potremmo dire transfert formativo) e naturalmente un controtransfert. E forse da questo tipo di transfert, alleanza, affettività, dipenderà molto sia dei risultati clinici che degli effetti formativi. Sostanzialmente ritengo che vi sia cioè una struttura a frattale tra fare terapia e fare supervisione (in cui vi sono cioè una serie di isomorfismi) sul piano interpersonale o intersoggettivo, ma anche su quello relazionale e simbolico.

10.3280/TF2014-104003. Mazza, R. (2014). *Pensare e lavorare in gruppo. La supervisione nelle relazioni d'aiuto*. Potenza: Erreci Edizioni.

La dimensione della supervisione di gruppo possiede dimensioni che vanno anche molto oltre ciò che comunemente accade nella supervisione individuale, molte altre caratteristiche e vantaggi secondari:

- nel gruppo la supervisione diventa un elemento coagulante e facilitante, un luogo di riflessione in cui si può produrre un pensiero condiviso,
- può divenire un contenitore di ansie e di emozioni, come suggerisce Maurizio Andolfi (2021, pag. 128), quindi essere implicitamente terapeutica; è anche un *laboratorio artigiano*, e come accadeva nei laboratori artigiani rinascimentali (scriveva il sociologo Richard Sennet, 2008) riduce la malinconia, è una sorta di terapia della terapia.
- Potenzia il gruppo, fa fare scelte coraggiose altrimenti impensabili al singolo operatore.
- Favorisce la creatività, la sperimentazione, facilitano la condivisione e crea un forte elemento di corresponsabilità, solidarietà, e forse molto altro.
- Équipe e supervisione possono diventare luogo di formazione permanente di crescita, laboratorio di ipotizzazione e di mentalizzazione e implicitamente di cura, in cui aspetti emotivi e cognitivi di ciascuno possono trovare uno spazio di lettura e condivisione.
- L'équipe e la supervisione (e il rapporto con il supervisore), sono un rifugio in cui gli operatori possono elaborare i loro sentimenti relativi all'esperienza terapeutica e a quella inerente al gruppo.
- La supervisione quasi sempre, favorisce - anche involontariamente - piccoli cambiamenti nelle dinamiche interne al gruppo; sviluppando una maggiore conoscenza tra i membri, qualche volta attivando forme nuove di coesione. Abituarsi a lavorare in équipe significa predisporre al dialogo franco, aperto a domande, e anche a critiche aspre. Il desiderio di sentire il parere degli altri e avere la possibilità di confrontare i propri dubbi non è un segno di insicurezza ma di forza, anche se molti scambiano l'incertezza per debolezza. È necessario imparare a relativizzare il “sentirsi inadeguati”.
- Facilita la transdisciplinarietà e il lavoro interistituzionale.

LA SCOPERTA DELLA SUPERVISIONE SISTEMICA

La prima forma di supervisione in ambito sistemico è quella che Lynn Hoffman sosteneva essere la vera rivoluzione portata dalle terapie sistemiche, ed è stata la supervisione diretta attraverso lo specchio unidirezionale (1981). Potremmo dire la vera rivoluzione anche nella formazione poiché per la prima volta tutto è diventato piuttosto trasparente (si entra nella stanza d'analisi si sarebbe detto per la psicoanalisi). Qui si osserva direttamente la comunicazione verbale e non verbale del paziente e del terapeuta, qui si introduce l'idea di una équipe-mente collettiva e autocorrettiva (si possono fare interventi in diretta sul terapeuta e sul sistema). Possiamo per la prima volta interrompere chiamando fuori il terapeuta e suggerire, disinvischiarlo, correggerlo. Il supervisore può vedere le risonanze del terapeuta diretto percepire il suo controtransfert.

La nostra Scuola Milanese ha avuto esempi piuttosto importanti prima e dopo le scissioni e anche dopo le perdite dei nostri capiscuola. Tuttora nella nostra Scuola Mara Selvini Palazzoli, Cirillo, Selvini e Sorrentino mantengono il loro schema di lavoro inalterato e la stessa dimensione dell'équipe ereditata dalla Selvini, sia nello studio che nel lavoro con la famiglia: ho scritto, commentando la bozza di un loro articolo in uscita su *Terapia Familiare* (in stampa), che sono ancora tra i pochi che “insieme pensano, svolgono lavoro clinico e scrivono libri e articoli e fanno formazione”, ormai da 40 anni. Quindi mantenendo sempre la supervisione diretta di un membro dell'équipe e spesso con due di loro in seduta di terapia.

Penso sia un valore “esclusivo” della loro attività e della nostra scuola, anche se molti ex allievi e didatti non praticano rigorosamente questo modello per varie difficoltà che si possono intuire.

È stato il modo di fare supervisione che tutti noi sistemici conosciamo e sul quale ci siamo prevalentemente formati: è la supervisione diretta (specchio unidirezionale o collegamento video con la presenza diretta del supervisore). L'intervento del supervisore avveniva e avviene attraverso le pause (con conciliaboli nelle interruzioni) o suggerimenti in diretta. Ricordo di aver avuto il privilegio di osservare direttamente, da dietro lo specchio con Mara Selvini Palazzoli supervisore, una conduzione di Stefano Cirillo con una famiglia di

paziente anoressica, e ancor prima, da allievo con Gianfranco Cecchin, in via Leopardi, alla fine degli anni Ottanta, vedendo per due anni una famiglia con un ragazzino psicotico. Eravamo molto giovani, anche se tutti avevamo già lavorato nei servizi, ma l'esperienza della supervisione diretta durante il training era straordinaria, ed era anche una esperienza di transfert formativo. Infatti spesso non solo apprendevamo, ma rubavamo strategie e tecniche e in molti casi imitavamo. Gianfranco Cecchin (2003) era sempre molto ironico, ma anche molto interessato al lavoro clinico ed estremamente curioso, non gli piacevano le idee forti e le ipotesi forti (ed era realmente irriverente) per cui quando mi vedeva un po' pessimista per gli esiti della terapia del ragazzo, mi incoraggiava dicendo "serve al padre", "così dice tutto quello che deve dire alla madre", o ancora "hanno bisogno di essere ascoltati", "cerchiamo ora di capire perché hanno deciso di parlarne tutti insieme", in una terapia familiare, in cui avevano richiesto venisse anche uno zio. La supervisione apriva poi le porte alla scelta dei formati e delle convocazioni più utili a seconda delle ipotesi che si andava facendo.

L'EVOLUZIONE NELLE SUPERVISIONI NEGLI AMBITI SISTEMICI

Negli ultimi anni si sono sviluppati molti e differenti modi di fare supervisione clinica tra colleghi sistemici. Diretta e indiretta innanzitutto. Individuale, d'équipe e di gruppo (più frequente nei servizi pubblici, ma piuttosto comune anche in alcune istituzioni private, come le scuole di psicoterapia). A me, per esempio, è capitato spesso di fare supervisioni indirette a tandem terapeutici o piccole équipe nel mio studio privato o nello studio privato di colleghi o nei loro servizi. Ma cosa accade con l'online?

LE MODALITÀ ON-LINE

In questi ultimi due anni nulla è cambiato nel modo sistemico di fare supervisione, ma si è inserita una variante insolita e sempre più frequente: la supervisione a distanza. La "dislocazione"¹² dello scambio comunicativo in un *nonluogo*, parafrasando la terminologia di Marc Auger (2009), una stanza virtuale, che permette molti vantaggi ma naturalmente anche alcuni inevitabili limiti che vedremo e qualche inevitabile e più marcato svantaggio. Tra i primi privilegi quello insolito di nominare o scegliere un terapeuta supervisore normalmente inaccessibile, perché distante (Yalom, Andolfi, Gabbard, sono stati alcuni tra i tanti esempi oltre oceano che abbiamo potuto vedere e sperimentare online). Certamente questa nuova modalità operativa necessaria ha costruito una "nuova consapevolezza", come dice Edgard Morin (2020) per certe nuove necessarie consapevolezze planetarie determinate dalla pandemia: una metamorfosi fatta di nuovi stili di vita e nuovi stili professionali.

Vediamo quali sono.

Innanzitutto la consapevolezza che il lavoro clinico può in generale possa avvenire anche con modalità online (o da remoto) senza troppi limiti (pionieristico il contributo di Migone nel 2013). Sono stati molti per esempio gli psicoanalisti che nella fase di emergenza hanno rivisto posizioni dogmatiche rispetto al setting. Qualcuno avrà inevitabilmente pensato anche per interesse o opportunismo ed invece, anche per molti di loro, per l'esigenza di rispondere a una necessità, che è la necessità di una professione d'aiuto che ha avuto l'obbligo di adattare il setting al contesto storico, emergenziale (cfr. i contributi sul tema da parte di Vittorio Lingiardi, 2021). D'altronde sino a qualche anno fa con l'introduzione prepotente degli Sms erano in molti i terapeuti, non solo psicodinamici, che vietavano ai pazienti questa forma di interazione: oggi credo che chiunque li

¹² Mi piace molto la parola dislocazione. Un termine abitualmente utilizzato per descrivere il trasferimento di forze militari, ma utilizzato anche in linguistica e la cosa è molto interessante perché riguarda un tipo di costruzione particolare della lingua parlata in cui soggetto, verbo, oggetto sono spostati, diciamo in modo "non canonico" (es. "ho proprio bisogno di stare da solo stasera". "...di stare da solo, ne ho proprio bisogno, stasera") E io ritengo che nella comunicazione da remoto non comunichiamo nello stesso modo, non ascoltiamo nello stesso modo e non guardiamo nello stesso modo; così come con le mascherine costruiamo altre realtà comunicative.

utilizzi, più o meno garbatamente o più o meno invasivamente, regolandoli o offrendo al paziente di utilizzarli solo in alcune situazioni specifiche, termoregolandosi sul bisogno o l'urgenza. Certo rimane estremamente ambiziosa la possibilità di riprodurre un setting (con le atmosfere, la vicinanza emotiva, l'attaccamento, la comunicazione del corpo, il colore delle cose, l'emozione dell'attesa, i silenzi), soprattutto nelle terapie individuali.

La supervisione Online in ambito sistemico consente (direi diversamente da ogni altro modello clinico) non soltanto la supervisione indiretta, ma anche la supervisione diretta (come avverrebbe da dietro uno specchio unidirezionale). Ho elencato per precisione 5 modalità diverse attraverso le quali ho fatto e facciamo esperienza di supervisione online.

- 1) La supervisione indiretta individuale/o coppia co-terapeutica/o gruppo
 - a) Dove il terapeuta/i presentano il caso verbalmente.
 - b) Il terapeuta o i terapeuti presentano il caso sia verbalmente, sia con il video di loro sedute svolte in diretta, ma anche svolte online (in un caso piuttosto singolare di supervisione fatta su materiale online, la paziente racconta in seconda seduta di quanto l'abbia imbarazzata vedersi piangere in diretta sul suo pc. Devo dire un'esperienza singolare cui non avevo mai pensato. Obiettivamente anche noi ci vediamo sullo schermo e forse anche questo non è irrilevante).
- 2) La supervisione diretta
 - a) Supervisione diretta online con terapeuti e pazienti in presenza.
 - b) Supervisione diretta online con terapeuti e pazienti online.

VANTAGGI E LIMITI

La supervisione online intanto facilita molto il formarsi di gruppi di supervisione indiretta. In genere avevano il limite di non poter essere gruppo, salvo rari casi (ho fatto per esempio di gruppi con operatori di Sert diversi che non si conoscevano e che non si sarebbero mai incontrati).

Il remoto facilita l'intervisione, simultaneamente vediamo i volti di tutti, espressioni visive incluse, impossibili se dal vivo (qualcuno sostiene che i pazienti evitanti potrebbero preferire l'online ma è lecito pensare che anche alcuni di noi possano preferire la dislocazione, la lontananza, la parziale copertura del corpo; altri preferire parlare allo schermo guardandosi, curare l'inflessione della voce nella didattica, altri rifuggire da tale esperienza).

Riteniamo che l'intervisione aumenti l'attenzione di tutti e la concentrazione, ed è tecnicamente impossibile sovrapporsi con interruzioni.

Sul piano metodologico riteniamo sia opportuno (cosa che assolutamente pensiamo nelle terapie online) che sia altamente preferibile passare alla consulenza online dopo aver fatto almeno un incontro direttamente dal vivo in uno studio o nella scuola, o nel servizio pubblico. Quando ciò non sia possibile si può partire dall'online, ma ritengo con qualche svantaggio di partenza.

Nel lungo e critico periodo dell'uso in presenza delle "mascherine" a molti è capitato di preferire il contatto visivo e mimico, benché online, pur di vedere... Anziché in presenza con il gruppo mascherato.

Personalmente queste esperienze di supervisione online mi hanno permesso esperimenti di gruppo che mai avrei fatto, o non avrei eseguito con la stessa facilità. Un esempio è stato di riunire terapeuti operanti in diverse comunità terapeutiche sparse nel territorio nazionale e uniti però nella domanda di poter riflettere su terapie familiari svolte in comunità terapeutiche o di operatori Sert, come dicevo operanti in diversi territori e in differenti regioni o anche equipe territoriali stabili, un consultorio, un Sert per esempio. Si tratta di un'esperienza più complessa che prevede anche la lettura sistemica del sovra-sistema servizio-operatori, dei vari vincoli istituzionali e del mandato (la domanda dell'istituzione, sempre giochi relazionali interni che rendono un po' più complicata l'analisi della domanda online). Dal vivo è più facile fare ipotesi sui giochi interni e lavorare su aspetti dinamici interni al gruppo, aspetti paralinguistici prossemici interattivi; nell'online non possiamo osservare le interazioni posturali e i legami naturalmente (rispetto al lavorare con un gruppo in

cui ciascuno è a casa propria); gli allievi e i colleghi quando si incontrano viaggiano insieme fanno pausa, si confidano fanno anche amicizie profonde, si raccontano.

Ma in alcuni specifici casi spesso si lavora con gruppi che non necessariamente chiedono o hanno sviluppato un pensiero sistemico anche se molto motivati alla supervisione; oppure hanno formazioni frammentate e con modelli teorici non condivisi. Tutto è più difficile nelle modalità online per esempio nel farli convergere sulle convocazioni dei familiari, spesso sono abituati a ricevere per formati a seconda della scelta dei pazienti o delle famiglie (il papà lavora, il figlio piccolo ha scuola ecc.). Qualche volta non è detto che in alcuni servizi psicosociali vi sia grande considerazione per la psicoterapia in generale e tanto meno per quella familiare. Talvolta prevalgono terapie farmacologiche, interventi standardizzati e brevi, cronicità socio assistenziali e sociosanitarie. Poi vi sono le dinamiche interne, comprese le gerarchie di ruolo.

SUPERVISIONI ONLINE IN DIRETTA

Credo che il nostro sia uno dei pochi ambiti che consentano tale modalità perché in analogia con quella rivoluzione espressa da Lynn Hoffman (1981).

La supervisione online ha permesso quindi di operare direttamente nello studio privato di singoli terapeuti o équipe (anche se come vedremo tale modalità solleva non pochi problemi tecnico-elettronici) con supervisioni dirette.

Come sempre le supervisioni dirette online analogamente a quelle effettuate dal vivo devono essere concordate nel contratto iniziale tra terapeuta e paziente. In qualche caso ci è capitato di ricevere richieste di supervisioni dirette in terapie già avviate da tempo per momentanee emasse.

Personalmente ho notato che durante molte interviste i terapeuti diretti hanno agito con minor ansia (determinata da un allentamento di tensione e forse una riduzione di vicinanza e di criticità). Anche il supervisore è meno critico, vede solo una parte del contesto o del setting. Il terapeuta sente una minor pressione sull'asse successo-insuccesso (la famiglia torna o non torna?), il terapeuta si sente meno giudicato (il contesto non è perfetto ed è emergenziale) e si sente meno valutato da parte del supervisore che tuttavia presenta anche il limite del tempo a disposizione e del coinvolgimento emotivo. Come succede in qualsiasi intervista televisiva l'osservatore è più distaccato/disimpegnato, l'interazione è tanto più efficace quanto più sintetica e semplice. Il supervisore limita anche la forma artistica che secondo Minuchin e Andolfi dovrebbe altresì ispirare e caratterizzare il lavoro clinico (cfr. Andolfi, 2021). È facile quindi che a distanza si riducano l'umorismo, la giocosità, l'intuizione, la creatività e la sperimentazione.

Più difficile a distanza cogliere le risonanze personali degli operatori quando l'interazione col paziente tocca le proprie esperienze e vissuti emozioni, e quindi aiutarli nella riflessione sui loro controtransfert, almeno nelle interazioni dirette (supervisione online dirette durante la terapia).

Nel nostro modello di supervisione sia diretta che indiretta (nella sede di Brescia della Scuola Mara Selvini in particolare) diamo molto rilievo alla connessione profonda con l'allievo più che alla tecnica o alle strategie. Senza sostituirci all'allievo fornendo istruzioni tendiamo a facilitare l'autonomia dell'allievo, con i suoi timori, le sue risonanze, le insicurezze, sostenendolo nell'aiutare i pazienti, si tratta quindi di un processo che non può limitarsi a una singola seduta ma ad un processo che dura mesi o anni. In questo caso l'on-line non facilita l'intervento diretto e le interruzioni abituali di un colloquio, già appesantito dalla tecnologia (difficile chiamare per correggere una singola interazione comunicativa, una reazione scomposta, un termine inappropriato). Una modalità comune su cui ruota il nostro processo di supervisione si fonda sui sette punti noti: la dimensione (storia) trigenerazionale, la lettura sistemica, le ipotesi sull'attaccamento, l'analisi delle risonanze, la diagnosi, il sintomo. Privilegio sempre una descrizione che parta dal terapeuta, da cosa prova, dalle sue emozioni e risonanze (o controtransfert). Ma la scelta delle aperture sui vari temi cruciali non avviene con protocolli rigidi e gli allievi sono liberi di scegliere e sperimentare aperture consone alle loro corde interne e dalla qualità della relazione e dell'alleanza con i singoli pazienti o con le loro famiglie. La distanza da remoto non consente

naturalmente di essere in seduta con l'allievo, cosa che sperimento quando possibile almeno nelle prime sedute nella modalità della co-conduzione.

La modalità del gruppo che osserva da dietro lo specchio direttamente si affievolisce con la dislocazione a distanza dello schermo, ma garantisce comunque uno spazio di discussione comune in altra stanza virtuale dove confrontarsi e formulare osservazioni e ipotesi per i terapeuti.

Rimane fermo per la famiglia la garanzia di non essere seguiti da un solo terapeuta ma da una équipe. Sempre il supervisore per qualche secondo si presenta alla famiglia attraverso lo schermo del pc posizionato in stanza che poi viene oscurato e silenziato, l'équipe mantiene comunque durante la seduta la possibilità di comunicare e commentare la seduta. Qualche volta sopperiamo alla consultazione diretta dietro lo specchio invitando uno dei due terapeuti nell'altra stanza virtuale e fisica per brevi commenti correttivi o esprimendo aree da sondare o interventi.

Privilegio sempre la co-terapia come approccio clinico soprattutto se da remoto. Molto spesso alle difficoltà comunicative e di scambio anche sul piano tecnico che è piuttosto frequente si può sopperire attraverso la co-conduzione che protegge e rassicura.

I limiti. I gruppi hanno sofferto molto, mortificati dall'online, quando avevano invece la possibilità di incontrarsi, guardarsi non solo in modo diadico. Pranzare insieme chiacchierare in sottogruppi, raccontarsi cose personali nelle pause. Commentare il lavoro di supervisione. Mi pare ci siano meno scambi emozionali diretti rispetto alla supervisione dal vivo.

NELLE SUPERVISIONI INDIRETTE

Anche nelle supervisioni indirette è necessario creare un clima caldo e di fiducia lavorando solo su una parte del sistema e immaginando la seduta, in qualche modo sognandola o vederne spezzoni con video.

Spesso nelle supervisioni indirette viene mostrato il genogramma per descrivere il caso clinico. Più spesso pur accettandolo chiediamo maggior libertà espositiva e maggiori libere associazioni, spesso infatti emergono nel linguaggio, nella scelta d'apertura o nei lapsus vari elementi più utili per entrare in contatto con emozioni e risonanze dell'operatore rispetto ad avere materiali troppo strutturati, cercando di lavorare con poche informazioni senza essere sommersi da dati, ma selezionando informazioni nelle diverse aree intergenerazionali (Andolfi, 2021; Mazza, 2016) e privilegiando l'attenzione all'alleanza terapeutica e all'analisi della domanda nelle prime fasi di contatto.

UNA SCHEDA DI SINTESI PER LA PRESENTAZIONE DEL CASO

Utilizziamo questa traccia per orientare la raccolta di alcuni dati utili per la supervisione, anche nelle diverse dimensioni online:

Contesto. Invio. Breve descrizione del tipo di domanda. Schema dell'intervento attuato. Qualche impressione su come ci appare il paziente e su chi è e cosa fa nella vita (lavora, ha una vita sociale e delle amicizie, che attività svolge, ecc.). Principali elementi emersi in relazione al sintomo. Informazioni sulla famiglia attuale e su quella di origine. Una ipotesi sul funzionamento individuale e relazionale del paziente. La risonanza del terapeuta. Che quesito viene posto alla supervisione.

Vorrei concludere con un pensiero non direttamente attinente alle supervisioni ma all'elettronica, o meglio all'uso ormai smodato della rete da parte di tutti noi, ma in particolare dei giovani.

Sembra che questo tipo di abuso bulimico induca troppo all'abbandono dei libri, della lettura della letteratura e in generale del cartaceo, a favore degli smartphone e non solo, ma che secondo alcuni studi faccia salire di pari passo una spirale negativa di malattie fisiche e disagi mentali nei ragazzi. Un vero dramma sociale in cui gli adolescenti in particolare mostrerebbero per la prima volta nella storia dell'umanità un quoziente intellettivo

inferiore ai loro padri (gli studi sono di Manfred Spitzer neuroscienziato tedesco e più recentemente un testo in Italia di Andrea Cangini sull'uso smodato del web (*Coca Web. Una generazione da salvare*, 2022). Spitzer sostanzialmente scrive che stiamo creando una generazione di dementi digitali.

In Università si comprano pochissimi libri, anche a medicina si studia su appunti e registrazioni. Se chiedi allo studente chi ha scritto il manuale non lo sa e ti dice che non ha fotocopiato la copertina. Quotidiani pochissimi ecc. ecc.

In questo clima culturale leggo molte richieste di supervisioni online o di terapie formative personali purtroppo come possibili scorciatoie dettate dalla fretta di velocizzare percorsi, semplificando, o banalizzando, l'esperienza del contatto e che, soprattutto nelle formazioni primarie alla psicoterapia (terapia personale, training e supervisioni) ritengo indispensabili per l'intero assetto formativo e clinico. E mi ritorna quindi alla mente quanto ho detto in premessa sull'esperienza del contatto col formatore, un contatto visivo, del calore umano, nel vero senso della parola, dell'inevitabilità dell'imitazione e dei processi proiettivi e assimilativi della relazione.

BIBLIOGRAFIA

- Andolfi, M. (2021). *Il dono della verità*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Auger, M. (2009). *Nonluoghi*. Milano: Eleuthera.
- Cambiaso, G., Mazza, R. (2018). *Tra intrapsichico e trigerazionale. La psicoterapia individuale al tempo della complessità*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Cambiaso, G., Mazza, R. (2021). *Le ipotesi in psicoterapia e nella vita*. Roma: Armando Editore.
- Cirillo, S., Selvini, M., Sorrentino, A. (in stampa), *L'équipe base sicura della sperimentazione dei formati in terapia familiare*.
- Cangini, A. (2022). *Coca Web. Una generazione da salvare*. Bologna: Minerva Edizioni.
- Cecchin, G. (2003). *Irriverenza*. Milano: Franco Angeli.
- Gilli, G., Bertrando, P. (2010). Theories of change and the practice of systemic supervision. In Daniels, G., Burck, C. (Eds.), *Mirrors and reflections: processes of systemic supervision*, 3-26.
- Hoffman, L. (1981). *Foundations of Family Therapy: A Conceptual Framework for Systems Change*. New York: Basic Books.
- Laso, E. (2020). *Guía integral de supervisión en psicoterapia*. Madrid: Morata Ediciones.
- Lingiardi, V. (2021). *Arcipelago N. Variazioni sul narcisismo*. Torino: Einaudi.
- Lingiardi V. et al. (2021). Lockdown dreams: Dream content and emotions during the Covid-19 pandemic in an Italian sample. *Psychoanalytic Psychology*, 39 (2): 111-126.
- Manfrida, G., Albertini, V., Eisemberg, E. (2020). *La clinica e il web*. Milano: Franco Angeli.
- Mazza, R. (2016). *Terapie Imperfette. Il lavoro psicosociale nei servizi pubblici*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Mazza, R. (2014). La supervisione nei servizi psicosociali. *Terapia Familiare*, 102: 47-76. DOI: 10.3280/TF2014-104003.
- Mazza, R. (2014). *Pensare e lavorare in gruppo. La supervisione nelle relazioni d'aiuto*. Potenza: Erreci Edizioni.
- Migone, P. (2013). Psychoanalysis on the Internet: A discussion of its theoretical implications for both online and offline therapeutic technique. *Psychoanalytic Psychology*, 30(2), 281-299.
- Morin, E., (2020). *Cambiamo strada. Le 15 lezioni su coronavirus*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Popper, K., (1956). *Prefazione alla logica della scoperta scientifica; vol. I: Il realismo e lo scopo della scienza* tr. it. (1984). Milano: Il Saggiatore.
- Selvini Palazzoli, M., Selvini, M. (1989). Il lavoro in équipe: strumento insostituibile per la ricerca clinica mediante la terapia familiare. *Ecologia della mente*, 4: 54-76.
- Sennet, R. (2008). *L'uomo artigiano*, Milano: Feltrinelli

**COMMENTO ALL'ARTICOLO DI ROBERTO MAZZA:
“SUPERVISIONE: LINEE GUIDA DI UN NUOVO MODELLO DI CLINICA A
DISTANZA”**

DARIO TOFFANETTI
dario.toffanetti@gmail.com

Il lavoro di Mazza offre interessanti prospettive di riflessione sulla questione della supervisione clinica, ma anche ripercorre la storia della supervisione sistemica per finire con la domanda inerente la recente consuetudine delle supervisioni (o terapie) online.

Tanta roba sulla quale l'autore si sofferma in maniera adeguata e puntuale, mostrando competenza sia professionale che teorica.

Personalmente rimango incuriosito da tre *topoi* impliciti nello svolgimento dell'argomentazione sui quali mi soffermerò in questo breve commento.

Il primo riguarda la domanda che si pone McWilliams (2022) se la supervisione abbia un compito istruttivo sul piano tecnico o investa piuttosto l'analisi personale del terapeuta in supervisione, le sue risposte controtransferali, la sua consapevolezza emotiva ecc. Questione non oziosa, se come capita anche solo ascoltando il resoconto di un caso da parte di un collega, abbiamo la netta impressione che la consapevolezza delle sue premesse non sia sufficientemente chiara. Dunque, senza nulla togliere alla rilevanza della riflessione sul caso clinico, la supervisione sistemica o di qualunque altro orientamento, potrebbe utilmente essere impiegata per proporre ipotesi di consapevolezza al terapeuta in supervisione, con la delicatezza e la privacy necessarie e senza far di lui un caso clinico.

La supervisione è uno strumento storico della psicoterapia, un confronto tra professionisti, ma anche uno strumento di autorità: ricordo che qualche anno fa si propose un'alternativa al lessico chiamando la supervisione “Altravisione”, con l'intento di decostruire l'autorità implicita in questa attività. D'altra parte nel contesto sistemico si è teso a connotare l'autorità come evento negativo e la pratica dello specchio unidirezionale, omaggiato dalla Hoffman, pretenderebbe di democratizzare la supervisione sostituendo alla competenza, vera o presunta, di un supervisore, con la “mente collettiva” del gruppo. Gli esiti di questa tendenza sono visibili tutt'oggi, con le autorità – che rimangono tali nella prassi – invitano gli allievi a contestare l'autorità nella clinica, mentre nella gestione del quotidiano non ne cedono neppure una minima parte.

Questa contraddizione, parente diretta della cultura degli anni settanta e ottanta, rappresenta il terzo topos dell'argomentazione sull'interessante articolo di Mazza: il contesto culturale attuale vede un'implicita frattura tra due modelli antitetici di concepire l'autorità. Da un lato una radicalizzazione giacobina dell'autorità (un esempio per tutti la recente enfattizzazione della volontà popolare di “uno è uguale a uno”), dall'altro una radicalizzazione della posizione revanscista autoritaria e l'espressione della volontà di potenza nazionalista. Come nella nota gag di Woody Allen l'ideologia è morta, la cultura collassa e anche la psicoterapia non sta tanto bene.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

McWilliams, N. (2022). *La supervisione*. Milano: Raffaello Cortina Editore

TRAUMI COLLETTIVI: ASPETTI DI CONTINUITA' E SPECIFICITA' RISPETTO AL TRAUMA INDIVIDUALE, FAMILIARE E INTERGENERAZIONALE

LAURA ROCCHIETTA TOFANI
laurarocchiettatofani@yahoo.it

ABSTRACT

La Terapia Sistemica è stata precursore nel concepire il trauma familiare e quindi, indirettamente, il trauma collettivo attuale o storico-ancestrale.

Nell'articolo viene definito trauma collettivo un evento che rimane nella memoria collettiva, essendo più o meno presente alla coscienza, in quanto evento o serie di eventi con la capacità di travalicare le difese emotive degli individui e di una comunità, data la portata emozionale dolorosa e la frattura drammatica che crea rispetto alla esperienza di vita precedente.

Vengono delineate le caratteristiche del trauma collettivo, sia in continuità con quelle del trauma individuale/familiare/multi-generazionale e sia nella loro specificità.

Tra gli elementi tipici: si vive l'evento come se fosse sempre attuale e presente con la sua pregnanza, permane una frammentazione della esperienza traumatica nella mente collettiva della comunità che esperisce il trauma, si attivano meccanismi di difesa per sopravvivere alla esperienza psichica dello shock, l'eredità del trauma collettivo resta attiva dopo la scomparsa delle generazioni che lo hanno sperimentato direttamente.

Vengono approfondite alcune dinamiche della trasmissione del trauma, così come l'intreccio tra trauma individuale, familiare e collettivo, attraverso esempi clinici schematici.

Si specificano infine le caratteristiche che deve avere un intervento costruttivo di rielaborazione del trauma, con particolare attenzione a ciò che è comune ai vari livelli di intervento sul trauma. Si propone per cenni una riflessione su cosa è la crescita post-traumatica e la promozione di healing communities, con riferimento anche all'aspetto etico.

Parole chiave: Psico-traumatologia, trauma collettivo, trasmissione del trauma, intreccio trauma familiare e collettivo, crescita post-traumatica.

Systemic Therapy was a forerunner in conceiving family trauma and therefore, indirectly, the current or historical-ancestral collective trauma.

In the article, collective trauma is defined as an event that remains in the collective memory, being more or less present in consciousness, as an event or series of events with the ability to overcome the emotional defenses of individuals and communities, given the amount of painful emotions and the dramatic fracture that creates with respect to previous life experience.

The characteristics of collective trauma are outlined in continuity with those of individual/family/multi-generational trauma and with their specific aspects.

Among the typical elements of trauma: the event is perceived and lived as if it was ongoing and present with its significance, a fragmentation of the traumatic experience remains in the collective mind of the community experiencing the trauma, defense mechanisms are activated to survive to the psychic experience of the shock, the legacy of the collective trauma remains alive after the disappearance of the generations which experienced it directly.

Some dynamics of the transmission of trauma are explored, as well as the intertwining of individual, family and collective trauma, through schematic clinical examples.

Finally, the characteristics that a constructive "trauma work" intervention must have are specified, with particular attention to what is common to the various levels of trauma intervention.

Considerations on post-traumatic growth is proposed, as well as an invitation to the promotion of healing communities, with reference also to the ethical aspect.

Key words: Psycho-traumatology, collective trauma, transmission of trauma, interweaving of family and collective trauma, post-traumatic growth.

INTRODUZIONE

Recentemente si è assistito allo sviluppo di un interesse crescente da parte di vari approcci psicologici verso il concetto di trauma collettivo e le sue caratteristiche rispetto al trauma individuale, familiare intergenerazionale e di gruppo, e ciò all'interno dell'ambito di studio della psico-traumatologia.

Si tratta di una realtà che è diversa da quella di un evento naturale che determina un'emergenza che riguarda un territorio colpito da grave calamità, oppure da eventi traumatici che avvengono entro una collettività ma restano esperienza di un gruppo, anche se un gruppo ampio.

Nel presente lavoro partiremo dalla presentazione quindi del concetto di trauma collettivo per come lo tratteremo in questo articolo, con l'esemplificazione di traumi che hanno interessato la collettività a livello globale negli ultimi due secoli. Condurremo poi una disamina delle dinamiche e degli effetti dei traumi collettivi sul piano psichico, con riferimento allo studio-ricerca di Beatriz Beebe pubblicato nel 2022 sull'intreccio tra trauma individuale e trauma collettivo contemporaneo.

Analizzeremo poi l'utilità per il lavoro del terapeuta sistemico dei concetti presentati e degli elementi analizzati, esemplificando tale utilità attraverso la breve presentazione di un caso.

Il lavoro si concluderà col cenno a due proposte: la prima è la presentazione della metodica di lavoro del Reflective Journaling Time ideata da Angel Acosta (2020) e trasferibile anche all'interno di un intervento sistemico individuale, familiare o di gruppo. La seconda è una indicazione sui modi in cui sarebbe utile pensare al trauma, e al trauma collettivo in particolare, riferendosi ai concetti di risorse collettive, di healing communities e in generale di crescita post-traumatica.

SISTEMICA E TRAUMA COLLETTIVO

Possiamo vedere la teoria sistemica come precursore nella teorizzazione di aspetti del trauma collettivo.

Se ci poniamo la domanda su cosa il pensiero e l'approccio sistemico condividono con il trauma collettivo, più considerazioni ci evidenziano le interconnessioni.

Il concetto di *integrazione di tutti gli elementi costituenti la realtà* a tutti i livelli era ben presente in Gregory Bateson (1977).

Questi ha parlato, come esempio metaforico, dell'effetto possibile del battito delle ali di una farfalla, effimero ma potente, così potente da determinare, con un aumento di "scala" a ogni passaggio, effetti significativi dall'altra parte del globo. In realtà questo esempio puramente metaforico si è dimostrato reale nel momento in cui abbiamo assistito alle conseguenze, queste non metaforiche, dell'esplosione del vulcano Tonga nel corso del 2022, che ha avuto un impatto persino sulle coste dell'America Meridionale e addirittura in Alaska.

Ad un altro livello la teoria sistemica è stata un precursore attraverso soprattutto il concetto di *ereditarietà del trauma nelle generazioni*, basti pensare al lavoro di Bowen per il quale tutto è trasmesso di generazione in generazione, all'interno di quello che egli denomina il "crogiolo della mente familiare" (Bowen, 1980).

In terzo luogo, e più generalmente, da sempre è sistemico considerare l'individuo entro cerchi concentrici su cui agiscono fattori influenti differenti per ogni cerchio, e tali che i vari livelli siano legati tra loro da un rapporto di ricorsività. All'interno del cerchio più interno abbiamo l'influenza di aspetti che possono incidere sullo sviluppo del trauma individuale, a cominciare dai fattori genetici ed epigenetici e da altri elementi riconducibili al trauma dello sviluppo. In cerchi concentrici via via più ampi si somma l'impatto di fattori

familiari con gli intrecci intergenerazionali, sino ad arrivare al riverbero e all'impatto di elementi traumatici presenti nelle trame ambientali e sociali: come esempio si può pensare ai fattori che interessano tutti coloro che vivono in ambienti segnati dalla violenza mafiosa. Nel cerchio più esterno incontriamo, con la loro onda d'urto, gli elementi propri del trauma collettivo nel tempo presente oppure nella sua dimensione storica e ancestrale, che di default contiene aspetti traumatici.

E' interessante osservare come molto di ciò che era radicato nel pensiero sistemico sin dall'inizio sia oggi incluso nella teorizzazione attuale e complessa che Daniel Siegel ha sviluppato attorno ai concetti di *interconnectedness* ed *intraconnectedness* (Siegel, 2021 e 2022¹³).

CONNESSIONI TRA LIVELLO INDIVIDUALE, MULTI-GENERAZIONALE E COLLETTIVO SUL PIANO BIOPSICHICO

Abbiamo citato Bowen e la sua idea di crogiolo della mente familiare, secondo la quale, in sintesi, la mente dell'individuo nasce da generazioni di "menti familiari".

Ma che cosa è questa mente-cervello? Il termine così composto è oggi utilizzato dalle neuroscienze per indicare le due componenti delle nostre funzioni psichiche superiori. Una parte dell'espressione, il termine mente, rimanda soprattutto alle funzioni psichiche esercitate, al piano emozionale e al piano cognitivo. L'altro termine, cervello, rimanda all'organo, al substrato materiale organico.

Secondo la paleoantropologia le prime forme di percorso verso la "umanizzazione" possono essere fatte risalire all'incirca a sette milioni di anni fa. Approssimativamente tra i due milioni di anni e i 300000 anni fa abbiamo la comparsa degli archeo-ominidi, e tra i 200000 e i 40000 anni fa la apparizione della specie dei Sapiens, che al suo interno presenta le varie sottospecie, come varianti di una pluralità possibile di manifestazioni della specie umana. Tra queste, la sottospecie degli uomini Neanderthal. Da circa 40.000 anni ad oggi la specie uomo classificata come *Sapiens sapiens* ha presentato dei vantaggi evolutivi e si è espansa su tutto il globo rispetto a forme precedenti di vita umana.

Dagli studi di paleo-genetica dell'ultimo decennio sappiamo però che la specie *Sapiens sapiens* a cui apparteniamo porta una piccola porzione di DNA del Neanderthal, sino al 2%, legato a momenti di co-esistenza e incrocio di alcuni sottogruppi tra loro (Condemi, Savatier, 2018). Quindi la mente-cervello, che è il risultato di genetica ed epigenetica, con le sue strutture biologiche e gli stati di coscienza a queste connessi, è nata in centinaia di migliaia di anni e la storia della collettività biopsichica è di lunghissima durata.

Secondo le neuroscienze tutta la nostra storia come razza umana è in noi.

CONTINUITÀ E SPECIFICITÀ RISPETTO AL TRAUMA INDIVIDUALE

Si valuta che l'individuo incontri il trauma quando osserviamo su un soggetto gli effetti di eventi che alterano in modo significativo per quella persona l'esperienza di vita, che gli causano vissuti di minaccia grave

¹³ Con i concetti di inter-connectedness e intra-connectedness l'autore motiva la necessità di abbandonare completamente la visione del Self come entità individuale. Propone una visione di interdipendenza e interconnessione a tutti i livelli, dalle caratteristiche neurobiologiche personali alle facoltà della mente entro il quadro della biologia interpersonale, sino al legame di ogni singolo individuo con tutte le forme viventi, con collegamenti che, in parallelismo con la fisica quantica, avvengono sempre in modo circolare e in un tempo non-lineare. Il costrutto molto recente di intra-connectedness in particolare propone un Se' costituito da un ME che però si espande in una pluralità di NOI interni, ognuno corrispondente a modi diversi del SE' entro ogni relazione sviluppata. Ognuno di noi è anche tutte queste possibili connessioni e anche tutto quanto si crea nello spazio interpersonale con gli altri. Entro questo spazio, interno ma anche esterno, avviene lo sviluppo co-regolato con altri. E' illusorio un ME, c'è solo un ME+NOI.

all'integrità psichica e fisica, e quando le funzioni cognitive emotive e comportamentali della persona risultano alterate o nella direzione della risposta di allarme o di immobilizzazione-congelamento, con elementi dell'evento non integrati nella mente-cervello di quell'individuo.

Destabilizzazione e vulnerabilità possono accompagnare a lungo la persona. È possibile la dissociazione peritraumatica perché l'impatto dell'evento è così doloroso che, se registrato completamente nella mente-cervello, impedirebbe al soggetto di ri-regolarsi sul piano emozionale-cognitivo, di ritrovare e mantenere un proprio equilibrio interno. Sappiamo che sulla risposta al trauma incidono il temperamento, il tipo di attaccamento sviluppato dalla persona stessa, gli eventi a impatto epigenetico avvenuti nel corso della vita del soggetto, la trasmissione multi-generazionale del trauma e l'eventuale "immersione" in un ambito e un "clima" caratterizzato da trauma collettivo, con livelli di complessità in rapporto ricorsivo tra loro.

In questo articolo consideriamo traumi collettivi non tanto i grandi eventi naturali avversi, che ovviamente possono avere un impatto traumatico. Ci interroghiamo piuttosto sui traumi di massa derivanti da eventi legati all'azione dell'uomo sull'uomo, con un effetto potente sull'immaginario collettivo per portata, vastità dei fenomeni e loro imprevedibilità, e caratterizzati da difficoltà ad attivare nell'immediato o in modo ritardato un processo di rielaborazione ed integrazione sia da parte dei singoli che dei gruppi che delle società.

Più in dettaglio, e in modo simile a quando un trauma colpisce l'individuo, i traumi collettivi sono causati da gravi eventi il cui impatto provoca *timore per la propria sopravvivenza e/o per la sopravvivenza del proprio modo di vivere materiale, culturale e morale*, con un forte impatto sull'immaginario collettivo per la *frattura con l'esperienza precedente*, per portata emotiva e simbolica, *con travalicamento della capacità del singolo e delle comunità di tollerare emotivamente l'evento*. Può essere inteso come l'area traumatica che collega tutti coloro che hanno antenati che hanno condiviso con la loro comunità forme di sopraffazione violenta, oppure emigrazione forzata, persecuzioni ed emarginazioni gravi.

Riferendosi all'area dei significati, il trauma collettivo trasforma il modo in cui una collettività percepisce il mondo, la propria comunità e il rapporto con altre comunità. Incide quindi a livello di senso, come su detto, ma spesso si accompagna anche a trasformazioni strutturali e/o sociali, quindi a una base di trasformazioni più "oggettive", destinate a durare nel tempo. Tali trasformazioni strutturali aiutano a mantenere in vita la memoria collettiva con i "significati" che essa trasmette e con l'impatto che essa può avere (Hubl, 2021).

Un chiaro macro-esempio viene dal fenomeno della pratica della schiavitù fino a metà '800, che ha una sua continuità di traumatizzazione collettiva nel mantenimento di una mentalità di discriminazione razziale, analizzata specie in area americana. In modo collettivo transgenerazionale alle generazioni discendenti viene passato un messaggio di persone "diverse e di minore valore", con una sofferenza a livello di significati recepiti dagli individui. Nello stesso tempo il sistema trasmette un effetto di traumatizzazione anche in altri modi. Ad esempio, aspetti socioeconomici e di funzionamento delle istituzioni, sviluppatasi attorno alla discriminazione, determinano per la popolazione di colore minori opportunità sociali e maggiori attribuzioni di devianza in misura statisticamente significativa. Aspetti concreti di funzionamento delle istituzioni, dell'organizzazione del sociale o determinate pratiche culturali mantengono una sofferenza traumatica attiva, in parte allontanata dalle coscienze e sommersa, e ciò anche quando le condizioni traumatizzanti più estreme sono finite da qualche decennio.

Quindi il frequente *mantenimento delle memorie collettive a lungo nel tempo*, anche attraverso la dinamica illustrata con l'esempio su riportato, è una *prima specificità del trauma collettivo* che lo differenzia rispetto al trauma del singolo o a livello di un nucleo familiare.

LA PLURALITÀ DEI TRAUMI COLLETTIVI

Faremo ora un breve viaggio all'interno del trauma collettivo per come lo trattiamo in questo articolo, scoprendo che riguarda un po' tutti i luoghi della Terra, tutte le società umane e probabilmente tutti i tempi della vita dell'umanità.

Per cenni indichiamo soltanto alcune delle categorie di traumi di cui c'è una sufficiente certezza di ricostruzione perché riguardano archi temporali ancora a noi vicini.

Non ci soffermeremo sul trauma da pericolo di vita per ragioni sanitarie, come nelle varie epidemie virali recenti sino alla pandemia Covid, caratterizzate da invisibilità e imprevedibilità del contagio e rischio di morte, mentre guarderemo a categorie legate all'azione diretta dell'uomo.

Iniziamo dalle guerre mondiali e da quelle coperte dai media negli ultimi quarant'anni (Vietnam, Cambogia, le guerre del Golfo, la guerra dei Balcani, la guerra in Afghanistan...) sino alle più di cento guerre attuali, secondo le valutazioni effettuate da Medici senza Frontiere ed Emergency.

Continuiamo con i traumi legati ai crimini commessi durante le colonizzazioni: per l'Italia ciò significa soprattutto l'occupazione in Etiopia, Eritrea e Somalia sulla cui violenza si sta riflettendo entro il dibattito storiografico nel nostro Paese.

Simile è la categoria della tortura a fini politici e delle eliminazioni di oppositori anche su larga scala (Argentina, Cile, la realtà di Guantanamo e di Abu Ghraib, ma anche l'Egitto contemporaneo).

Indichiamo poi la realtà dei genocidi, spesso connessa alla guerra e alle occupazioni: basta pensare al popolo ebraico, ma anche agli Armeni, ai Tutsi, alle stragi etniche in corso, quali quella dei Tigrini in Etiopia, degli Yazidi in Iraq, dei Rohingya in Myanmar e alle "forme sottili e indirette di genocidio", connesse ad infliggere profondi danni ad etnie specifiche. Pensiamo come esempio al massiccio allontanamento forzato dalle famiglie di minori di popolazioni indigene (dai Sami agli aborigeni australiani), con inserimento in scuole-collegio, aventi come scopo una sorta di "pulizia etnica" o "ricondizionamento etnico-culturale".

Categoria estremamente variegata al suo interno è poi quella che riguarda il terrorismo con i suoi effetti traumatici: dai terrorismi del secolo passato o in corso (in Irlanda del Nord, in Palestina...) sino ai fenomeni più eclatanti e recenti quali l'attacco alle Torri Gemelle l'11/09/2001 e gli attentati in luoghi pubblici in Europa nell'ultimo decennio.

Ampia e potente l'eredità traumatica storica della segregazione razziale (Stati Uniti e Sudafrica) e le discriminazioni su base etnica nelle varie parti del mondo, ancora assolutamente esistenti. Un solo esempio per tutti: dopo lo scoppio della guerra Russia-Ucraina sono state diffuse immagini abbastanza significative di come alla popolazione di colore presente in Ucraina a vario titolo veniva ritardato l'accesso ai treni che permettevano l'uscita dal paese in guerra, proprio perché persone diverse etnicamente.

Colpiscono anche croniche oppure nuove modalità di violenze potenzialmente traumatiche che prendono la forma di attacchi allo Stato. Ritroviamo questa matrice comune nelle stragi di mafia, ma anche in tensioni nella società sfociate in eventi eccezionali come l'assalto alla Casa Bianca, con un attacco di massa e molto aggressivo alla sede rappresentativa di un grande Stato occidentale, evento che ha avuto una sorta di replica molto recente con l'assalto a Brasilia nel gennaio 2023.

Un'altra categoria dell'area del trauma, spesso impressionante per le modalità con cui si svolge, rimanda ai fenomeni migratori. Al di là della situazione nel Mediterraneo, vien da pensare anche al respingimento ancora in questi mesi dei migranti non europei al confine polacco-bielorusso, rispetto all'umana accoglienza degli sfollati dall'Ucraina.

Si sottolineano infine situazioni capaci di sollecitare risposte traumatiche collettive, anche se questa categoria sembra molto più sfumata rispetto alle altre. Parliamo del *trauma collettivo morale* che una nota terapeuta sistemica americana, Esther Perel, ha classificato come una mancanza di intervento quando la morale ne imporrebbe la messa in pratica. Pensiamo al non intervento dei Caschi Blu dell'ONU di fronte ai massacri nei Balcani e al tragico epilogo a Srebrenica. Si tratta qui di registrare non il trauma di fronte ad un massacro collettivo ma l'altro, parallelo, connesso al comportamento assunto da coloro "che ti assomigliano" e che hanno omesso di salvare vite in misura drammaticamente ampia.

MENTE COLLETTIVA E TRAUMA

In modo molto simile a quanto avviene nel trauma individuale, ben più studiato e presente alla mente dei terapeuti, anche il trauma collettivo passa attraverso le strutture neurali capaci di sostenere specifiche forme di reazione dell'organismo.

Possiamo assistere da un lato a manifestazioni diffuse di immobilizzazione, congelamento, paralisi. Per fare un esempio semplice ma vivido basta pensare alle reazioni di confusione o blocco riportate da molti americani, e a lungo nel tempo, di fronte alla data dell'11/09 del 2001, data dell'attentato alle Torri Gemelle, tutte le volte che l'11 settembre veniva menzionato.

Oppure, all'opposto, reazioni di iper-eccitazione e di necessità di scaricare nell'azione, anche compulsiva. Come esempio recente di questo altro tipo di attivazione, non così grave ma molto concreto, ricordiamo che nel momento in cui è iniziata la guerra russo-ucraina si è assistito all'acquisto imponente, in Italia e in altri Paesi non attivamente in guerra, di biglietti aerei di sola andata e con data aperta per destinazioni geografiche sicure, con l'intenzione di avere una risorsa nel caso la guerra si fosse estesa. Oppure, sempre nelle settimane immediatamente successive, si è registrato l'incremento dell'acquisto di cibo nei supermercati, memori i cittadini delle situazioni di chiusura dei negozi di alimentari e di restringimento della mobilità causa Covid, situazioni ancora fresche nella memoria.

Individuiamo quindi un'altra caratteristica degli eventi traumatizzanti su vasta scala, con effetto sui comportamenti collettivi, che li pone piuttosto in continuità con le manifestazioni del trauma quando questo riguarda un singolo. In entrambi gli esempi su descritti ci si trova di fronte ad un'*alterazione della percezione precisa e articolata dei dati di realtà, come se o si realizzasse un attutimento delle percezioni oppure un ingigantimento delle stesse, soprattutto di quelle di pericolo, con una spinta all'azione.*

Quindi anche nel caso di trauma collettivo di massa così come nel trauma individuale si verificano frammentazione dei dati di realtà, scotomizzazione degli stessi, loro soppressione e dis-associazione. Nel caso della dis-associazione non pensiamo alle dinamiche francamente dissociative così come le intendiamo in ambito clinico, ma a un "allontanamento" di una parte della realtà percepita e percepibile e quindi di una conseguente "assenza di equilibrata consapevolezza ad un qualche livello".

Portiamo qualche esempio più pregnante e grave: sappiamo delle sistematiche violenze in Afghanistan contro la popolazione femminile e contro gli oppositori, dell'uso di armi chimiche avvenuto in Siria pochi anni fa, delle torture attuali nelle carceri libiche, ma per l'enormità dei dati di realtà, la mente-cervello "archivia" buona parte dei dati stessi e la percezione diventa alterata nel senso di "essere sfocata".

La stessa sorte tocca a informazioni che provengono da Associazioni internazionali di volontariato sui prigionieri di guerra sistematicamente bruciati vivi o i bambini maschi intenzionalmente evirati durante le attività di guerra nell'area del Tigrai oppure, riferendoci a realtà più vicine a noi, la morte di minori per mano delle mafie. Ciò avviene anche quando queste morti sono ampiamente diffuse dai media, non ultima la morte di una bambina belga nel gennaio 2023 ad Anversa durante un regolamento di conti tra cosche rivali.

Si tende ad ascrivere questi eventi ad una eccezione, al caso, se non addirittura li si mette in dubbio cancellando lo spessore del dato informativo persino quando corredato da prove visive. E può persino esserci negazione completa, quale quella che ha preso la forma di incredulità in occasione della scoperta di morti a Bucha in Ucraina, giustiziati in modo sommario e con prove di tortura, per i quali si facevano ipotesi alternative ben poco plausibili ma molto più rassicuranti, ossia che si trattasse di attori messi ad arte che si fingevano morti ed erano stati fotografati così disposti per accusare di crudeltà i nemici.

Un'ulteriore caratteristica, anche qui in una certa continuità con le dinamiche psichiche del trauma sperimentato a livello individuale/familiare, è così definibile: *si può vivere nel passato senza una parete divisoria tra passato e presente, tra "la mia storia e la loro storia".*

Un esempio molto evidente ci è fornito da Kenneth Hardy, past-director dell'Ackerman Institute for the Family di New York e attualmente docente di Terapia Familiare in prospettiva multiculturali alla Drexel University di Philadelphia durante il Convegno African Wisdom Summit, tenutosi nell'estate del 2022. Nel suo intervento Hardy ha riportato la propria esperienza personale nel rivedere per l'ennesima volta in tv un video riguardante

la morte di George Floyd, uomo di colore in situazione di arresto per un motivo poi rivelatosi inesistente, tenuto a terra con il peso sul collo del ginocchio del poliziotto che lo stava “bloccando”, morto per soffocamento dopo nove minuti di fermo in tale posizione. Va precisato che l’uccisione di questa persona ha determinato l’esplosione negli USA del movimento del Black Lives Matter (Magnanelli, 2021) attorno alla questione della discriminazione razziale, nonché il profondo dibattito che attualmente sta animando la società americana, con una revisione di parametri etici, che ha coinvolto le “regole implicite” e il modo di intendere la terapia anche del mondo accademico-scientifico che ruota attorno alla psicoterapia.

Hardy racconta che, nel guardare il video, gli succedeva con estrema vivezza di vedere in modo continuativo la propria faccia al posto della faccia di George Floyd e di non riuscire a scacciare questa percezione visiva pur sapendo che non era corretta. Nonostante la realtà di discriminazione oggi abbia aspetti molto meno drammatici in Usa che nei decenni passati e che Hardy riferisca una vita di accettazione personale e professionale negli Usa, l’ennesima morte violenta di un afroamericano per mano della polizia come ripetuto elemento traumatico ha provocato gli effetti tipici di alterazione sensoriale e di abolizione della distinzione spazio-temporale sul sistema neurologico della persona e sulla sua mente-cervello.

La repentinità e intensità della reazione della persona che presenta risposte influenzate da trauma collettivo si spiega con la latente consapevolezza, sotto soglia, della disumanità verificatisi per decenni e decenni nell’ambito della discriminazione razziale.

L’aspetto traumatico del rapporto complessivo della popolazione di colore con la popolazione bianca poggia infatti chiaramente su un passato assai antico di sofferenza grave, di esperienze emozionali e materiali sottoposte a distanziamento emotivo, a dis-associazione, perché sofferenza difficilmente sopportabile. Sotto uno stimolo intenso e riattivante la presenza di materiale traumatico può riaffiorare in modo tale da superare le barriere del ragionamento lucido, della distanza critica normale, e interessare il mondo emotivo con distorsioni importanti anche quando la coscienza è vigile e “osserva” il suo funzionamento.

COME AGISCE IL TRAUMA COLLETTIVO E COME ESERCITA IL SUO IMPATTO?

Si è già sottolineato che il trauma collettivo si accompagna ad una serie di processi tra cui la specificità già enucleata dello sviluppo di una memoria collettiva del trauma stesso. La realtà traumatica rimane attiva attraverso la “lettura” che ne viene data da individui di generazioni successive, con elementi che possono mutare nel tempo a seconda di eventuali riletture degli eventi traumatici originari. Il modo in cui il trauma viene raccontato può sostenere un sé collettivo storico e cementare la coesione di un gruppo ma nel contempo può essere tenuto lontano dalla coscienza perché troppo doloroso per chi discende dalle “vittime” e per chi è ancora oggetto di vittimizzazione. Oppure può risultare una minaccia agli occhi di coloro che hanno qualcosa in comune con gli “aggressori” e che vogliono tutelare una loro identità positiva nel tempo presente. Entrambe le dinamiche possono spingere quindi al rifiuto di riconsiderare in modo approfondito la storia passata, creando dei vuoti nella “narrazione storica”, predisponendo appunto la conservazione di elementi silenti ma attivi, pronti a riemergere appena mutano le condizioni psico-sociali (Hubl, 2021).

Frequentemente gli elementi tenuti accuratamente lontani da una consapevolezza più “rielaborata e costruttiva” sono le prevaricazioni subite nel corso della Storia dal proprio gruppo di appartenenza a carico di altri gruppi vicini nello spazio o nel tempo, le violenze subite o le offese ricevute da altri popoli e i danni conseguenti. Se tali eventi ed elementi non vengono affrontati in modo riparatorio, sufficientemente riparatorio, e se quindi mancano una *mentalizzazione* e una *metabolizzazione* al riguardo, dobbiamo sapere che componenti frammentate del trauma collettivo, appartenenti all’evento o agli eventi che hanno influito nel determinare effetti traumatici di massa, “*viaggiano sotto traccia*”, sensibilizzano via via altri soggetti proprio perché la traumaticità viene “*trasmessa*” alle persone con cui si interagisce. Gli elementi dis-associati possono poi riaffiorare in manifestazioni sottili o esplosive in tempi successivi, magari senza che ci sia coscienza piena e chiara dei collegamenti.

Le società umane in pratica funzionano come depositi invisibili di materiali di vita “esiliati”, allontanati, disassociati rispetto ad una coscienza consapevole e fluida. Materiali repressi, negati, che possono tornare in superficie in modi sottili oppure esplosivi. Ci aiuta nuovamente con un esempio Kenneth Hardy, sempre facendo riferimento a quello che è stato a lungo un rapporto di prevaricazione nei confronti dei gruppi di colore negli Stati Uniti (Hardy, 2022). Al di là di violenze più marcate e ingiustizie più evidenti, una delle caratteristiche che più spesso viene riportata all'interno del dibattito in corso negli Usa dai terapeuti che lavorano come clinici di colore è il ricordo, quando erano bambini, del divieto di parlare del rapporto con i bianchi, o anche della sensazione di essere sempre un po' osservati perché sostanzialmente da tenere sotto controllo non tanto perché pericolosi ma perché “fondamentalmente estranei” ai luoghi e alla società “bianca”. Materiali di questa natura, legati a significati profondamente umilianti anche se non apertamente violenti, in un intreccio latente di più elementi di sopraffazione sedimentatisi nel tempo, sotto la sollecitazione di un evento attivante grave quale la morte di Floyd seguita da altri eventi simili, spiegano l'irrompere di manifestazioni diffuse e imponenti e soprattutto l'esplosione del dibattito a tutti i livelli sui meccanismi che hanno permesso che la discriminazione venisse sottovalutata, integrata in uno stile di vita che la giustificava, “non vista” nella sua enormità.

Altro esempio particolarmente drammatico nei numeri e nelle forme è l'esplosione della violenza tra le popolazioni Hutu e Tutsi in Ruanda, con circa 800000 morti nell'arco di poche settimane, dovuti al massacro sistematico vicendevole a colpi di machete e di bastoni chiodati di civili dei due gruppi. E ciò dopo decenni di cambiamenti socio-economici importanti, legati alla colonizzazione e decolonizzazione, non metabolizzati e non integrati in modo costruttivo nella cultura e nelle forme di vita dalla società ruandese, sotto lo stimolo di un repentino cambio di potere alla fine dell'occupazione coloniale.

La certezza che si sta rilevando un trauma collettivo sta nell'entità ed intensità dei fenomeni ed è proporzionale alla presenza e alla quantità di stratificazioni traumatiche tenute fuori dalla coscienza e non affrontate e rielaborate dalle comunità interessate.

Pensando ai due esempi suddetti, quale è quindi un'ulteriore specificità distintiva del trauma collettivo?

Lo caratterizza il sapere che non è il risultato della follia di un singolo o di un sottogruppo circoscritto e non ha come risultato il malessere di un'unità familiare o di un gruppo anche ampio di persone interessate, ma è spesso la violenza di istituzioni o di grandi gruppi, più o meno strutturati, su delle comunità e sulle loro forme di vita reali, politico-organizzative, spirituali o culturali. Da ciò l'impatto di una *onda d'urto emotiva particolarmente potente, che colpisce massivamente il senso di appartenenza ad una collettività umana che ti includa*. Non a caso il dolore sofferto da generazioni passate vien “tramutato” in una sensazione di pericolo nel presente.

LA TRASMISSIONE DEL TRAUMA

Le dinamiche che riguardano questo aspetto sono state a lungo oggetto di studio e di approfondimento.

Sappiamo che la trasmissione del trauma da parte delle figure di accudimento alla prole segue alcune linee di sviluppo ormai piuttosto note, trattandosi di processi di *intersoggettività*, con una componente conscia e una non cosciente che regolano l'incontro tra due soggetti. Il trauma dello sviluppo deriva da un contatto e uno scambio non sufficientemente buoni con le figure di accudimento, per cui il minore accudito sviluppa risposte di difesa rispetto a una mancanza di regolazione per lo meno discreta all'interno del rapporto con i caregivers. Un disagio nella regolazione può derivare dalle “ombre” di traumi vissuti dall'adulto, che determinano stati alterati nella dimensione della “presenza” del caregiver, oppure difese di evitamento da parte di questi, o ancora comportamenti che sono il risultato di materiali psichici e aspetti mentali non metabolizzati entro l'adulto.

Ma vediamo come ciò può intrecciarsi con il trauma nelle trame collettive e per farlo consideriamo una ricerca specificamente condotta dopo il verificarsi di un trauma ben noto, quello della distruzione delle Torri Gemelle, molto particolare anche perché “inconcepibile”, “inimmaginabile” sino ad allora nelle modalità in cui ha preso forma.

La ricerca in questione è stata portata avanti dal team di Beatriz Beebe e colleghi (Beebe et al., 2022) dello State Psychology Institute di New York, unitamente a un gruppo di lavoro della Social Research School di New York. Il tema era come adattamenti dolorosi e condizionamenti vincolanti post-trauma passino da una generazione all'altra, in concomitanza di un trauma collettivo noto.

Lo studio ha riguardato la trasmissione del trauma nelle diadi costituite da donne partner di vittime dell'attentato, le quali erano in attesa di un bimbo al momento dell'attentato. Ha riguardato il rapporto tra una decina di queste mamme e i loro neonati, paragonate a un gruppo di controllo di circa 60 diadi in cui il genitore non aveva subito shock significativi.

Le modalità di analisi delle interazioni madre-neonato sono state quelle della video-microanalisi, tipica degli studi sull'attaccamento (Tronik, 2007), con una valutazione della contingenza interattiva tra mamma e neonato. Le madri presentavano sintomi di depressione o ansia, comprensibilmente in quanto esse sarebbero state genitori single e ciò dopo una perdita negli affetti personali grave, improvvisa e vissuta da tutta la società Usa come capace di spazzare via molte certezze. Tutte e dieci le coppie osservate nelle modalità di scambio interattivo hanno presentato i seguenti tratti: una vigilanza e un'allerta che riguardavano sia il neonato sia la madre, da parte di entrambi la non tolleranza del distogliere lo sguardo dall'altro, un eccessivo impegno visivo urgente e protratto da parte del neonato. In qualche modo i piccoli hanno sentito il ritiro emozionale materno e hanno cercato di riparare a tale mancanza di vicinanza della madre con le manifestazioni suddette. Come esito si verificava un eccessivo eccitamento nel neonato, attivato per mantenere in un certo senso "ingaggiata" la madre.

Si assisteva quindi a un alto arousal continuativo, paragonabile a quanto avviene nello stato di allerta nel disturbo post-traumatico da stress, accompagnato da difficoltà a imparare a calmarsi autonomamente. Si possono porre in tal modo le basi per una non-regolazione emotiva autonoma efficace nel piccolo in questa fase di sviluppo evolutivo.

Un evento traumatico su vasta scala, con il suo contributo di angoscia e di incertezza diffusa che si sommava alla condizione individuale di strutture di personalità e risorse diverse, ha fatto sì che nella riposte di cura materne verso i propri piccoli ci fossero "aspetti carenziali" che erano dello stesso genere. Tutte le madri delle diadi studiate presentavano soprattutto reazioni di difficoltà a mantenere presenza effettiva serena nel contatto col neonato. Nessuna madre ha mostrato reazioni di immobilizzazione-congelamento emotivo o iper-eccitazione inquieta nello scambio col proprio figlio. Il trauma su vasta scala da un lato si è accompagnato a un senso di inclusione in un gruppo in cui riconoscersi, e ciò ha avuto un effetto protettivo, dall'altro ha steso sulle diverse personalità del gruppo delle madri lo stesso velo di vissuti di perdita, solitudine e necessità di vigilare in un mondo ostile.

Da questo cogliamo l'impatto del *trauma collettivo che accomuna e uniforma*.

Di fronte a queste manifestazioni materne di sofferenza individuale, i neonati presentavano a loro volta una reazione emozionale ben visibile nelle videoregistrazioni, con una delle possibili risposte neurobiologiche e comportamentali in quella fase di sviluppo evolutivo, prodotta per catturare l'attenzione e sostenere la relazione con la propria madre.

Vediamo quindi all'opera il trauma personale del caregiver, che va a sommarsi a un grave malessere collettivo, nel rapporto fluido e dinamico tra le varie dimensioni. Osserviamo la trasmissione alle nuove generazioni di una certa ipersensibilità e "rigidità" rispetto alla regolazione emotiva, fattori che possono costituire uno dei contributi alla trasmissione intergenerazionale e collettiva del trauma stesso.

LA SIGNIFICATIVITÀ DEL TRAUMA COLLETTIVO PER IL TERAPEUTA SISTEMICO

È utile tenere presente il trauma collettivo quando non si comprendono manifestazioni all'interno di un percorso terapeutico perché appaiono "fuori misura", si incontra la sensazione di un "troppo" che non può stare solo nel percorso di vita di quella famiglia o nella storia multigenerazionale.

In questi casi è utile pensare alla possibilità di integrare aspetti di trauma collettivo e quindi allargare la concezione di terapia sistemica familiare “*trauma informed*” a una terapia sistemica familiare “*trauma integrating*”.

Un caso ci aiuterà a comprendere meglio l'aiuto che può venire dall'inserire il trauma collettivo tra gli elementi da considerare.

La situazione delineata è quella di Alina, signora sulla cinquantina, che presenta un attaccamento disorganizzato sviluppato nel rapporto con una madre da lei descritta come distante e “strana”. È persona che ricerca automedicazione attraverso l'uso di alcol ma soprattutto presenta un'idea diffusa di continuo pericolo di deterioramento e di rovina sul piano fisico o psichico dei membri della propria famiglia nucleare e di quelli della propria famiglia d'origine, con “spostamenti” di un grande angoscia difficile da collegare a traumi della vita personale o nella famiglia nucleare di Alina stessa.

Si verificano miglioramenti con un intervento di Terapia familiare ma comunque permane la difficoltà a dare un senso a tanta sofferenza psichica. Allo scoppiare della guerra in Ucraina si assiste allo “scoperchiamento” di un aspetto di tipo sia intergenerazionale che collettivo: le immagini di guerra sconvolgono la madre novantenne di Alina, persona probabilmente anestetizzata per difesa (da ciò il vissuto di Alina di una madre insensibile in modo abnorme) in quanto da ragazza la sua famiglia era stata eliminata dai soldati russi entrati a Berlino alla fine della Seconda Guerra Mondiale e lei, invece di essere uccisa, aveva subito violenza sessuale. Sommare l'impatto del trauma dell'attaccamento a quello intergenerazionale e al trauma storico collettivo di intere popolazioni decenni prima, risvegliato da un evento bellico nel presente ma simile ad orrori del passato, ha permesso di dare un senso alle idee di rovina presenti in Alina e di onorare il rapporto con la propria storia. La successiva rielaborazione è stata portata avanti con tecniche di lavoro sul trauma, separando la dimensione personale del trauma da quella vissuta da precedenti generazioni.

“Ombre distruttive” tenute in ambiti circoscritti e portatrici del dolore di una collettività e non solo di una storia personale e familiare, hanno circolato sullo sfondo e si sono riattivate. In terapia sono stati riportati significati attuali della vita di Alina entro un contenitore più ampio di un malessere potente che aveva colpito la generazione precedente ma anche milioni di persone nel secolo scorso, con riverberazioni che sono durate per decenni.

Non si tratta per il terapeuta sistemico di andare a scavare in modo generico in un passato doloroso, ma di comprendere e normalizzare emozioni e comportamenti che dal passato emergono, curare la loro interconnessione col presente.

Un terapeuta sistemico può in pratica chiedersi, davanti ad una situazione di cura, cosa riesce a spiegare con la sola “eredità familiare multi-generazionale” e cosa solo se si somma il trauma collettivo sullo sfondo e se si considera l'intreccio tra i due. Ciò soprattutto, abbiamo detto, quando si ha quella sensazione di “troppo” che non sembra riconducibile solo al percorso di vita del soggetto o del nucleo che chiede aiuto.

Riflettiamo sulla storia di Alina, che peraltro già conosceva bene il trauma vissuto dalla propria madre ma lo aveva presente più che altro sul piano cognitivo. *Conosceva aspetti di un trauma collettivo non in una forma elaborata ma in quella mantenuta in vita dalle rigide difese materne verso antichi traumi. Non si era mai realizzata una “connessione tra informazioni” sulla complessità e profondità della vicenda traumatica e su come rispondere ad essa in modo costruttivo.* Nell'intervento si è trattato quindi di reintegrare elementi dell'esperienza che erano frammentati, in maniera da potersene riappropriare e avere un quadro completo di come la propria interiorità si era costituita.

Un interessante e utile stimolo per rilevare l'impatto di eventi storici pregnanti sul mondo emozionale di una persona è il metodo di lavoro per la reintegrazione di realtà traumatiche collettive messo a punto da Angel Acosta, dal nome di Reflecting Journaling Time, che può essere utilizzato in contesti di lavoro sistemico individuale o familiare.

Il lavoro con questa metodica pone l'attenzione sulla risposta emozionale-corporea e si sviluppa nel seguente modo. Si osserva un tabellone appositamente preparato, oppure letteralmente si cammina su un foglio di carta messo a terra, su cui sono rappresentati graficamente eventi di alcune decine o anche centinaia di anni di storia, ad esempio i momenti salienti di 400 anni di storia americana, includendovi il fenomeno della schiavitù come

filo rosso. Poi si chiede ad ognuno dei partecipanti a questa “camminata” e/o a questa osservazione di materiale grafico che cosa è emerso, specie a livello di risposte somatiche.

Ci si muove quindi dagli eventi storici agli stati interni del soggetto, come quando in Terapia Familiare si fa uso della linea della vita per facilitare la consapevolezza di porzioni della vita dei soggetti coinvolti.

Nella metodica su delineata non si parla degli eventi storici ma della risonanza che i vari eventi hanno nel soggetto che sta ascoltando la sua risposta emotivo-corporea per sentire il riverbero del campo traumatico collettivo.

Se infatti non ci chiediamo appositamente, soffermandoci in un ascolto intenzionale, che effetto ci fa un evento collettivo e dove lo “registra” il nostro organismo in una risposta quasi viscerale immediata (di tensione oppure di mancanza di sensibilità in alcuni punti, o addirittura di anestesia), difficilmente realizziamo che un impatto c'è, mentre è utile ricordare che un passato “dissociato” non sparisce nemmeno quando una generazione muore. A partire dagli elementi di trauma collettivo di cui si è maggiormente “impregnati”, con più forte risonanza entro la persona stessa, si cura la reintegrazione degli elementi stessi, che siano sotto forma di memorie corporee, di stati emotivi o di cognizioni, così come si opera nel caso di lavoro sul trauma a livello individuale.

DAL TRAUMA ALLA RISORSA COLLETTIVA

In che modo possiamo proporci di pensare al trauma per non fermarci solo alla sua rilevazione per quanto accurata e significativa?

Accenniamo a direzioni che può essere utile tenere presenti quando pensiamo al trauma, specie collettivo.

Forse il trauma è il modo in cui impariamo ad essere umani attraverso il confronto continuo con l'eredità psichica di antichi e con problemi su scala globale presenti e futuri (Hubl, 2021).

Esso è infatti profondamente connesso all'esistenza umana, come abbiamo visto nelle categorie di esempi riportate all'inizio di questa presentazione.

Forse possiamo utilmente pensare che gli adattamenti al trauma sono in un certo senso forme di “super allenamento alla vita”, anche se veicolo di grande sofferenza.

Su che cosa allora riflettere e cosa cercare di sviluppare per fornire una risposta che riguardi la collettività, così come collettiva è la dimensione del trauma di cui stiamo parlando?

Richiamiamo qui una concettualizzazione di interconnessione che non è nata in ambito psicoterapeutico ma è presente in generale nella cultura africana e che è molto bene espresso dal termine “Ubuntu” (Ngomane, 2019). Proviene dalla cultura Zulu che si nutre di affermazioni tipo le seguenti: “Io esisto perché tu esisti”, “Io sono perché noi siamo”, o “Io ti vedo, vedo la storia, vedo noi”.

Se pensiamo in termini di interconnessione profonda, e infine ci riallacciamo in questo in modo ricorsivo a Bateson, allora parlare di trauma collettivo è parlare di temi collettivi, di popoli che riflettono sulla propria storia e sui propri errori, del confronto tra diverse visioni dell'esistenza, dell'incontro con la tragicità nella vita ma anche con risposte di grande valore umano globale e su larga scala.

Quindi parlare di trauma ci rimanda a considerare gli anticorpi e le capacità ricostruttive presenti nella collettività. E illumina per contrasto le dimensioni di risveglio etico, di resilienza, in un certo senso di saggezza multigenerazionale ancorata nel patrimonio storico culturale e spirituale delle collettività.

Ci rimanda semmai a cercare di mettere a fuoco quali sarebbero le caratteristiche utili in comunità portatrici di benessere per gli individui partecipanti, ci conduce quindi al dibattito sulle *healing communities* (Saul & Jack International Trauma Studies Program, 2022¹⁴).

¹⁴Healing communities o comunità capaci di mitigare il malessere nei loro appartenenti, in quanto presentano al loro interno una strutturazione ambientale, degli elementi culturali, di protezione dei rapporti sociali, di organizzazione politica e socioeconomica tali da essere percepiti dai membri della comunità stessa come ideali per realizzare il proprio potenziale umano e per essere aiutati nell'affrontare efficacemente condizioni avverse di vita, curando o ancor più prevenendo il disagio umano.

CONCLUSIONI

Abbiamo visto che a caratterizzare il trauma collettivo importano la scala del fenomeno, la sua drammaticità e la sua “impensabilità” sino al momento in cui si verifica e/ o nelle forme in cui si verifica.

Abbiamo analizzato come rimanga vivo nella memoria, essendo più o meno presente alla coscienza. Ciò in quanto il trauma è un evento o serie di eventi con la capacità di travalicare le difese emotive degli individui e delle comunità data la portata emozionale dolorosa e la frattura che crea rispetto alla esperienza di vita precedente. *La memoria collettiva dell'evento, che può essere sottoposta a modificazioni sul lungo tempo, mantiene poi viva l'eredità del trauma ben oltre le generazioni interessate direttamente dagli eventi.*

Abbiamo osservato come determini fenomeni di negazione e plurime modalità di difesa, sensazione di grande incertezza per il futuro, allarme da percezione di imprevedibilità della vita: *tutto questo ha una dimensione globale, di fenomeni di massa o comunque su larga scala per lo sviluppo nello spazio e/o nel tempo. Da ciò il potere del trauma collettivo.*

Proprio perché questo non abbia solo un impatto solo travolgente possiamo rivolgere attenzione, energie e impegno alla dimensione della crescita post-traumatica che, rispetto ai traumi collettivi, può consistere nella ricerca di sviluppare comunità che garantiscano un *sufficiente senso di appartenenza e di sicurezza a tutti i propri membri, all'interno di comunità accettanti e resilienti.*

BIBLIOGRAFIA

Acosta, A. (2020). *Collective healing and structural inequality: a contemplative walk, in Proceeding of the Collective Trauma Summit 2020*, <https://thomashuebl.com/collective-trauma-summit-2020-the-power-of-collective-healing/>

Bateson, G. (1977). *Verso una ecologia della mente*. Milano: Adelphi.

Beebe, B., Haven, C., Kaitz M., Steele, M., Musa, G., Margolis, A.S., et al. (2022). Urgent engagement in 9/11 pregnant widows and their infants: transmission of trauma. *INFANCY, journal of the international Congress of Infant Studies*, 25: 165-189.

Bowen, M. (1980). *Dalla famiglia all'individuo: la differenziazione del sé nel sistema familiare*. Roma: Astrolabio Ubaldini.

Condemi, S., Savatier, F. (2018). *Mio caro Neanderthal. Trecentomila anni di storia dei nostri fratelli*. Milano: Bollati Boringhieri.

Hardy, K. (2022). *The enduring, invisible, and ubiquitous centrality whiteness*. New York: WW Norton & CO.

Hubl, T. (2021). *Healing collective trauma: a process for integrating our intergenerational and cultural wounds*. Louisville (Colorado): Sounds True

Magnanelli, E. (2021). *Black lives matter. La primavera americana dei diritti civili*. Roma: Castelvecchi.

Ngomane, M. (2019). *Ubuntu. La via africana alla felicità*. Milano: Rizzoli.

Saul & Jack International Trauma Studies Program (2022). *Collective trauma, collective healing: promoting community resilience in the aftermath of disaster*. New York: Taylor and Francis, Routledge Mental Health Classic Editions.

Siegel, D. (2021). *La mente relazionale: neurobiologia dell'esperienza interpersonale*. Milano: Raffaello Cortina.

Siegel, D.(2022). *IntraConnected: as the integration self, identity and belonging*. New York: WW Norton & CO.

Tronik, E. (2007). *The neurobehavioral and socio-emotional development of infants and children*. New York: Norton Series on Interpersonal Neurobiology

QUANDO IL TRAUMA CO-EVOLVE NEL SISTEMA TRA SPAZIO E TEMPO. RICONOSCERLO PER PROMUOVERE LA CRESCITA POST-TRAUMATICA

COMMENTO ALL'ARTICOLO DI LAURA ROCCHETTA TOFANI:

“Traumi collettivi e loro specificità rispetto al trauma familiare e intergenerazionale: riflessioni su aspetti di psico-traumatologia”

MARILENA TETTAMANZI
marilena.tettamanzi73@gmail.com

Parlare di trauma in psicologia e psicoterapia pare a volte quasi scontato. In fondo è proprio da ipotesi di natura traumatica che mosse i primi passi la nostra professione, per poi prenderne le distanze e, in tempi moderni e iper-moderni, tornarci in modo nuovo e complesso.

Che cosa è trauma e che cosa non lo è? Quanto i traumi portano le persone, le famiglie e sistemi a bloccarsi e sviluppare sintomi? Ma poi, però non c'è il rischio che tutto diventi trauma (Telfener, Tettamanzi, 2015)?

Da più di vent'anni mi occupo nel mio tempo ordinario di famiglie e di bambini con esperienze individuali di rottura, con ferite che possono portare allo sviluppo di vissuti traumatici, mentre nel tempo straordinario mi sono lasciata appassionare dalla psicologia dell'emergenza e dall'opportunità di intervenire sul campo e nell'immediato, in contesti in cui i sistemi sono travolti da eventi straordinari e distruttivi per promuovere e sostenere qui ed ora la resilienza e prevenire l'incistarsi, là e allora, di vissuti traumatici.

Grazie alle lenti sistemiche e ad una epistemologia fondata sui sistemi complessi auto-organizzanti ho appreso che le risposte dei singoli sono fortemente interconnesse con ciò che accade nello spazio e nel tempo, prossimi e distanti, con le narrazioni degli eventi e i significati attribuiti; co-evolvono, inoltre, con i sistemi che intervengono per portare aiuto e supporto (Sbattella, Tettamanzi, 2019).

Il tema del trauma richiede grande attenzione e cura per evitare due rischi opposti: non vedere, negare o trascurare traumi attuali o del passato (e i sistemi di significato ad essi connessi) o ricondurre tutto all'evento ultimo, più evidente e di rottura senza tenere conto di più complessi livelli di significazione.

Due esempi. Per quanto riguarda il primo rischio, ricordo anni fa in un consultorio in cui iniziarono ad arrivare numerosi pre-adolescenti (che frequentano scuole diverse e vivevano in quartieri diversi) con una sintomatologia ansiosa e pensieri intrusivi tra loro sovrapponibili. Solo l'attento confronto tra colleghi, la riconnessione dei singoli al tessuto sociale e storico permise di ritrovare in loro i bambini cresciuti che furono coinvolti nelle vicende di un tristemente noto asilo nido, dove i bambini venivano maltrattati dagli adulti che dovevano prendersi cura di loro. Alla grande attenzione mediatica forse fece seguito la poca attenzione alle influenze profonde e a lungo termine sui singoli di eventi collettivi a cui era necessario attribuire un senso.

Sul versante opposto, nel 2005 durante il lavoro di supporto alle popolazioni del sud-est asiatico colpite dalla tsunami del 2004 ci rendemmo presto conto di correre il rischio di leggere le fatiche degli adulti, dei bambini e dei sistemi sociali come unicamente conseguenti della catastrofe impressa nelle narrazioni di noi occidentali e di trascurare significazioni più complesse nella storia di popoli in guerra civile da 20 anni o di disagi pertinenti al qui ed ora legati alle singole storie (Sbattella, Tettamanzi, Iacchetti, 2005).

L'articolo di Laura Rocchetta Tofani ci porta a rimettere al centro la questione del trauma, ma lo fa mettendo l'attenzione sulla dimensione collettiva delle vicende e concentrandosi sugli eventi specificatamente connessi all'attività dell'uomo.

Come traumi collettivi influenzano le scelte e le azioni di popoli interi? Come i traumi collettivi si intersecano con i genogrammi e i romanzi familiari e individuali?

Quando si tratta questo argomento, alla parola “trauma” preferisco in genere usare l'espressione “vissuti potenzialmente traumatici connessi ad eventi che comportano per il singolo e/o per i gruppi una minaccia alla sopravvivenza e alla incolumità”. Il trauma non è un fatto; è una possibile risposta psicologica ad eventi,

influenzata dalla gravità, dalla percezione di pericolo e capacità di farvi fronte, dai significati attribuiti, influenzata a sua volta dalla risposta psicofisiologica e dal sistema spazio-temporale in cui si è inseriti.

Il fatto è il contesto di emergenza. La psicologia dell'emergenza in particolare distingue tra emergenze naturali e di natura antropica (ossia connesse all'azione dell'uomo). La distinzione tra le due non è mai completamente chiara e netta, ma nella seconda tipologia c'è la prevalenza della componente umana. Su questa dimensione si concentra l'interessante e stimolante articolo in oggetto.

Ma perché ci sarebbe una differenza tra i due tipi di contesti e delle risposte psicologiche potenziali? Nei contesti di emergenza naturale l'uomo è costretto a confrontarsi con il netto prevalere della natura, che ristabilisce con il bipede che si ritiene più evoluto l'ordine precostituito di complementarità. L'uomo è parte di un eco-sistema che ha le sue regole, le quali non possono essere sovvertite a lungo senza possibili effetti collaterali per l'uomo. Di fronte alla potenza della natura i sistemi umani vengono messi tutti alla pari e, pur con importati ripercussioni psicologiche, il rapporto da rivedere è con il macro-sistema più ampio.

Nei contesti antropici l'uomo si confronta con l'uomo in una lotta simmetrica di potere e di prevaricazione. L'uomo rimane potenzialmente traumatizzato dalle azioni di altri uomini, andando a minare i sentimenti di fiducia collettiva.

Dalla lettura dell'articolo emerge una interessante riflessione sulla molteplicità dei traumi collettivi e sui diversi livelli con cui esplorarli a livello teorico e clinico.

Una prima distinzione che si pone è tra risposte collettive e individuali attuali ad eventi collettivi nel qui ed ora da una parte e, dall'altra, risposte storicizzate e incarnate nelle narrazioni di popolazioni e singoli (parte di sistemi sociali) attraverso processi di trasmissione transgenerazione e culturale, senza che esista a volte (nel secondo caso) una memoria esplicita degli eventi stessi.

Nella prima situazione ci avviciniamo al contesto del lavoro delle emergenze e si tratta di prestare attenzione ai processi collettivi ad eventi presenti. In questo ambito, inoltre, la collettività coinvolta (Lo Iacono, Troiano, 2002; Molteni et al., 2013) non è solo quella in prima linea (le così dette vittime di primo livello), ma vanno contemplati coloro che assistono a differenti distanze e chi interviene in aiuto (potenziali vittime di secondo e terzo livello). La globalizzazione della comunicazione e dell'informazione, inoltre, amplifica la risonanza e gli effetti, come negli esempi riportati dall'autrice, quali l'assalto dei supermercati a seguito dell'inizio di guerre o della prima diffusione del Covid-19 (Tettamanzi, 2020). Ciò che influenza la risposta di collettività distanti non è solo la diffusione di informazione, ma anche il tipo di narrazione che viene fatta degli eventi e dei rischi (abbiamo assistito tutti alle differenze delle modalità comunicative utilizzate durante la pandemia a seconda che si volesse trasmettere l'idea di allarme, incentivando a stare a casa, o di contenerlo, quando l'esigenza prevalente era tornare ad incrementare l'economia).

La diffusione di immagini e notizie può in parte contribuire alla collettivizzazione degli eventi traumatici. Nel caso di Chernobyl nel 1986 io, allora 13enne, ricordo la paura quando con una amica correndo sotto la pioggia ci coprivamo la testa perché in qualche modo avevamo capito che potessero pioverci in testa le radiazioni, ma anche il senso di distanza dal non sapere che cosa stesse accadendo realmente e forse anche la protezione da immagini oggi più accessibili, che allora ci rendevano meno attente al mondo, ma più protette da traumatizzazioni collettive a distanza. Oggi eventi analoghi entrano nelle narrazioni di tutti, influenzate dalle scelte mediatiche (oltre che politiche ed economiche), ma comunque con una amplificazione delle esposizioni a cui è necessario porre attenzione (Fischhoff, 1995).

Il secondo ambito di riflessione aperto dal tema dei traumi collettivi riguarda l'influenza di esperienze traumatiche collettive che hanno riguardato interi popoli sui sistemi di significazione, sulla cultura e sulle azioni singole e collettive dei loro discendenti nel tempo (Hobfoll, 1998). Il fatto di aver subito la schiavitù, di essere stati perseguitati, di aver perso guerre sanguinose, in che modo entra nelle scelte attuali dei popoli? Nel loro modi leggere la realtà e di affrontarla? Sono possibile tracce di traumatismi collettivi che portano ad inibizioni, iper-arousal e vissuti negativi?

Oltre alle risposte dei gruppi, vanno contemplate anche le risposte dei singoli, che in modo forse non consapevole agiscono vissuti traumatici, allo stesso modo in cui i buchi e le ferite familiari si trasmettono di generazione in generazione, sia quando è presente una narrazione che influenza la semantica e gli agiti dei singoli (sotto forma di rabbia, vergogna, bisogno di rivalsa o di risarcimento), sia quando manca la narrazione

e gli aspetti traumatici si manifestano sotto forma di buchi, assenze, non-detti, con l'emergere di sintomatologie che richiedono una attenta lettura del clinico.

Un ulteriore livello di complessificazione del concetto di trauma collettivo si evidenzia nella pratica clinica con i singoli o con le famiglie. Quando lavoriamo come terapeuti è importante tenere conto non solo delle influenze della storia familiare, ma anche dell'incrocio tra la storia familiare e la storia sociale del popolo di appartenenza nello spazio di vita passato e attuale. Nel fare ciò il genogramma si pone come strumento prezioso che ci offre una mappa spazio-temporale della famiglia collocata nel tempo e nello spazio della storia collettiva. La lettura sistemica, grazie alla capacità che offre di cogliere le connessioni ci permette di collocare il singolo nello spazio e nel tempo della famiglia e poi nello spazio e nel tempo della cultura del popolo di appartenenza. Dentro queste cornici i traumi collettivi diventano un'utile lente di osservazione che complessifica ulteriormente ciò che accade al singolo.

Da ultimo, ma non meno importante va riconosciuto e valorizzato il passaggio che fa Rocchietta Tofani dall'idea di trauma collettivo al concetto di crescita post-traumatica (Calhoun et al., 2006; Prati, Pietrantonio, 2006), sottolineando la potenziale opportunità insita in esperienze personali e sociali, attuali e del passato di natura traumatica. Come anticipato l'evento in sé non è traumatico, ma lo diventa per effetto di significati trasmessi e di opportunità di risposta, risorse proprie e del contesto e del sistema di relazioni in cui si inserisce...è su questi ultimi aspetti che possiamo lavorare come terapeuti attraverso il riconoscimento di traumi reali e presunti, attuali o passati, propri o di altri, singoli o collettivi per favorirne l'evoluzione costruita, contrastando e riducendo gli effetti iatrogeni del trauma in sé e di una sua iper-valorizzazione.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Calhoun, L. G., Tedeschi, R. G. (Eds.) (2006). *Handbook of posttraumatic growth*. Research and Practice. London: Routledge.
- Fischhoff, B. (1995). Risk Perception and Communication Unplugged: Twenty Years of Process. *Risk Analysis*, 15(2): 137-145.
- Hobfoll, S. E. (1998). *Stress, Culture and Community. The Psychology and Philosophy of Stress*, New York and London: Plenum Press.
- Lo Iacono, A., Troiano, M. (a cura di) (2002). *Psicologia dell'emergenza*, Roma: Editori Riuniti.
- Molteni, M., Tettamanzi, M., Sbattella, F. (2013). Psicologi per i soccorritori e psicologia dei soccorritori. In Sbattella, F., Tettamanzi, M. (a cura di), *Fondamenti di psicologia dell'emergenza*, 94-115. Milano: Franco Angeli.
- Prati, G., Pietrantonio, L. (2006). Crescita post-traumatica: un'opportunità dopo il trauma. *Psicoterapia Cognitivo Comportamentale*, 12(2): 133-144.
- Sbattella, F., Tettamanzi, M. (2019). Apprendere in emergenza: l'approccio sistemico. In Barbetta, P., Telfner, U. (a cura di), *Complessità e Psicoterapia*, Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Sbattella, F., Tettamanzi, M., Iacchetti, F. (2005). Basic Therapeutic Actions: un modello di intervento psico-sociale per le vittime dello tsunami. *Nuove Tendenze della Psicologia*, 3(3): 399-429. Trento: Edizioni Erikson.
- Telfner, U., Tettamanzi, M. (2015). *Becoming through belonging: Reflexive exercise to get over impasse*, 9th EFTA-TIC Meeting of Trainers - Belgrade, settembre 2015.
- Tettamanzi, M. (2020). Emergenze emergenti. Interconnessioni ecosistemiche tra virus, comportamenti umani e flussi comunicativi. *Connessioni (rivista online)*, 7.

LA VIOLENCIA FILIO-PARENTAL Y LA EDUCACIÓN POSTMODERNA

ROBERTO PEREIRA¹⁵
director@avntf-evntf.com

RESUMEN

La Violencia Filio-Parental (VFP) no es un problema nuevo, pero sí ha experimentado un incremento extraordinario en los últimos años debido a la aparición de una “nueva” VFP. Aunque en nuestro país la prevalencia parece ser mayor que en cualquier otro, en todos los países que compartimos una cultura similar se ha incrementado la VFP y ha generado alarma en los medios sociales, y un aumento de la actividad científica.

Cambios tan generalizados sólo pueden deberse a profundas modificaciones socio-culturales que identificamos en relación con la llamada sociedad “posmoderna”, con afectación a los modelos educativos – en la escuela y la familia – a las relaciones familiares, y a la visión social sobre la función y los límites de las familias.

El artículo estudia estos cambios socio-culturales, y su influencia sobre las dinámicas relacionales de las familias en donde aparece VFP.

Palabras clave: Nueva VFP, sociedad posmoderna, relaciones fusionales, sobreprotección.

ABSTRACT

Child to Parent Violence (CPV) is not a new problem, but it experienced an extraordinary increase in recent years due to the appearance of a "new" CPV. Although in our country (Spain) the prevalence seems to be higher than in any other, in all countries that share a similar culture the VFP increased and generated alarm in social media, and an increase in scientific activity.

Such widespread changes can only be due to profound socio-cultural changes that we identify in relation to the so-called "post-modern" society, affecting educational models - in schools and the family - family relationships, and the social vision of the role and limits of families.

The article studies these socio-cultural changes, and their influence on the relational dynamics of families in which CPV appears.

Keywords: New CPV, postmodern society, fusional relationships, overprotection.

INTRODUCCIÓN

La violencia en el ámbito familiar, también conocida como violencia intrafamiliar o doméstica, ha existido desde que la sociedad se organiza en “grupos de personas formado por una pareja (normalmente unida por lazos legales o religiosos), que convive y tiene un proyecto de vida en común, y sus hijos, cuando los tienen” (definición de Familia de la Real Academia Española), aunque bien es cierto que a esas determinadas conductas no siempre han tenido una connotación tan negativa como la que despiertan ahora. Es sólo desde hace unas décadas que ha generado preocupación social y despertado interés académico y acerca de sus orígenes, características, y métodos de intervención para atenuarla o erradicarla.

¹⁵ Médico Psiquiatra y psicoterapeuta familiar y de pareja. Director de la Escuela Vasco-Navarra de Terapia Familiar y de Euskarri, Centro de Intervención en Violencia Filio-Parental (Bilbao, España).
Presidente de Honor de la Sociedad Española para el estudio de la Violencia Filio-Parental

Las formas de violencia intrafamiliar que más atención han suscitado han sido, por orden de emergencia social, el maltrato infantil, la violencia de pareja y, sólo muy recientemente, la de hijos a padres, Violencia Filio-Parental (en adelante, VFP), que ha crecido de manera exponencial en los últimos años. A pesar de su corto recorrido, la visibilidad del problema ha emergido con fuerza en la última década, en especial en España (Pereira y Bertino, 2009), donde las Memorias de la Fiscalía General del Estado señalan incrementos muy notables de las denuncias de padres agredidos por sus hijos (4871 en 2018, 4665 en 2017, 4335 en 2016, 4898 en 2015, 4.753 en 2014; 4.659 en 2013; 4.936 en 2012; 5.377 en 2011; 4.995 en 2010; 5.209 en 2009; 4.211 en 2008 y 2.683 en 2007), a pesar del hecho reconocido de que sólo una pequeña parte de las agresiones se denuncian (Fiscalía General del Estado, Memorias 2008-2019).

Esto no significa que anteriormente no existiera VFP; sin embargo, emerge ante la opinión pública como si se tratase de un fenómeno nuevo y tanto los profesionales como la sociedad en general comienzan a prestar atención a un problema que en el pasado se concebía como uno más de los que acompañaban a patologías graves. (Pereira, 2018).

En realidad, este fenómeno no se trata de un proceso extraño: lo mismo ocurrió con otros tipos de violencia intrafamiliar. Tanto el maltrato infantil como el conyugal son situaciones ancladas, desde hace muchos años, en el seno de la familia. Sólo su definición como inadecuados y dañinos, así como el esfuerzo por sacarlos a la luz, modificó la visión fragmentada que se tenía sobre ellos, favoreciendo la emergencia social de un problema oculto. De la misma manera, la VFP permanecía encubierta como uno más de los conflictos que presentaba una familia con otras disfuncionalidades. (Pereira, 2011)

Pero otro factor ha sido decisivo para esta “aparición repentina”: la emergencia de un “nuevo” perfil de violencia, localizada en familias aparentemente “normalizadas”, ejercida por hijos que no presentaban previamente problemas, y que son los responsables de este espectacular incremento de las denuncias judiciales, y de las consultas en las agencias especializadas en el tratamiento de menores, adolescentes y familias (Pereira, 2006).

Este tipo de nueva VFP, en la que la violencia es el núcleo central del problema, es la responsable del incremento exponencial de las denuncias judiciales, o las peticiones de ayuda o consulta en los servicios socio-sanitarios a lo largo de los 12 últimos años, no sólo en España –donde el problema tiene al parecer una mayor visibilidad- sino en todos los países que comparten una serie de valores que podemos englobar bajo el término “cultura occidental”. (Pereira, 2006).

¿Qué es lo que está produciendo este espectacular incremento de la VFP en tantos países? ¿Cómo podemos entenderlo?

No es posible asociarlo con causas exclusivamente individuales. No podemos hablar de origen genético, dada la extensión y el espectacular incremento del fenómeno. Ni estamos hablando de comportamientos psico o sociopáticos extendidos, dado que la violencia con frecuencia se produce únicamente en el interior del hogar familiar.

Más bien la extensión del problema nos hace pensar en cambios socio-culturales que afectan a la manera de entender el mundo, y especialmente las relaciones familiares. Cambios en la familia, en su composición, estructura, ciclo vital y en el tipo de relación establecido entre padres e hijos. Cambios en los estilos educativos, tanto en la familia como en el sistema educativo, o en la coordinación de éstos entre sí. (Pereira, 2019).

Cambios sociales en una sociedad “postmoderna”, en la que las fronteras entre lo público y lo privado se hacen cada vez más difusas, y que afectan inevitablemente a la organización “doméstica”, e implica un debilitamiento de la autoridad de los padres en una familia cada vez más “horizontal” en términos de organización, en una sociedad hedonista que busca la satisfacción de los deseos a corto plazo, y donde el “trabajo” de educar, cuyos resultados positivos a menudo sólo se ven a varios años vista se vive como una tarea “pesada”, poco gratificante, que exige un esfuerzo excesivo, y que con frecuencia se vive como una limitación del desarrollo personal.

LA SOCIEDAD POSMODERNA

Hablar de la sociedad posmoderna tiene sus dificultades, ya que no hay un consenso generalizado hacia su significado. Si consultamos el diccionario, nos dice que se trata de un “Movimiento cultural occidental que surgió en la década de 1980 y se caracteriza por la crítica del racionalismo, la atención a lo formal, el eclecticismo y la búsqueda de nuevas formas de expresión, junto con una carencia de ideología y compromiso social” (Diccionario Oxford). En su vertiente sociológica, realiza una crítica a las grandes ideologías desarrolladas a partir de la Revolución Francesa, algunas de las cuales generaron unas consecuencias catastróficas para la sociedad a lo largo del siglo XX. A partir de su segunda mitad, tras el final de la 2ª guerra mundial y después del Comunismo, se produce un derrumbe de las ideologías con vocación totalitaria, que habían marcado el devenir social en buena parte del siglo.

Como reacción a estos desastres surge lo que el sociólogo italiano Gianni Vattimo (2000) denominó “pensamiento débil”, como contraposición al “pensamiento fuerte” de las grandes ideologías que promovían una visión totalizadora de la experiencia humana, una explicación global, una única visión del mundo. El pensamiento débil, por el contrario, renuncia a imponer un único relato. No hay una única verdad, lo “objetivo” no existe, o en todo caso es imposible acercarse a él salvo por la suma de subjetividades circundantes, con lo cual finalmente la realidad es la que consensua un número de espectadores (Vattimo y cols, 2000). Tal y como Watzlawick afirma, no hay una única realidad, sino tantas como interpretaciones de los individuos que la observan (1986).

Por tanto, todo es relativo y cuestionable. Desaparece la idea de una normativa única y clara, especialmente si está basada en la historia y la tradición. Las estructuras jerárquicas y organizativas de la sociedad son puestas en entredicho, y las relaciones sociales pierden solidez para configurar esa “modernidad líquida”, que según el Sociólogo Zygmunt Bauman (2002) caracterizan a la sociedad actual.

Cualquiera puede opinar, y una opinión no tiene porqué ser más “autorizada” que otra, puesto que todo es subjetivo. Son tiempos de la “posverdad”: los hechos objetivos tienen menos importancia que las creencias o los sentimientos personales. Nadie puede entonces decirme lo que debo hacer, porque mi experiencia es única, mis percepciones diferentes, y nadie ha vivido esta misma situación antes que yo. La tradición, como fuente de conocimiento y norma de conducta deja de tener sentido.

Este “adanismo” generalizado se acentúa con la crítica a los fundamentos sociales de la “modernidad”, a las ideas desarrolladas en la Ilustración, a la idea del continuo progreso de la sociedad, y al desencanto con las utopías políticas y sociales que han traído más males que beneficios. El individuo se convierte en el centro de la sociedad, y el desarrollo personal como el objetivo irrenunciable al que se subordinan todos los demás, incluidos los del grupo familiar.

Lo que nos han transmitido las generaciones anteriores ya no sirve, es anticuado e inútil, especialmente si no se adapta inmediatamente a lo que “sentimos” que es lo adecuado. El “contenido” de los mensajes, los aspectos cognitivos, deben subordinarse a los emocionales: si algo no nos hace sentirnos bien no es bueno, y probablemente no sea útil. Cualquier aprendizaje pasa por las emociones, todo debe ser lúdico y a ser posible sin que cueste esfuerzo.

Estas modificaciones en el modelo social, en la sociedad, cambian inevitablemente las estructuras que la componen, entre otras a las dos grandes instituciones que se ocupan de la educación de niños adolescentes y jóvenes: la familia y la escuela. Las normas educativas, que generalmente los padres han tomado de sus propios padres, son cuestionadas cuando no rechazadas de plano: “me he propuesto educar a mis hijos de manera opuesta a como me educaron a mí”, es una frase que con distintas variantes se escucha con frecuencia en la actualidad. Sin embargo, este aprendizaje educativo basada en la propia experiencia no se sustituye por ningún otro, ya que las “escuelas de padres”, que podrían ser una alternativa, tienen muy poco alcance, y por otro lado lo que enseñan es igualmente cuestionado por los que están dispuestos a desarrollar un modelo educativo propio.

Este cambio socio cultural supone el paso de un sistema educativo claramente vertical, jerárquico, a veces autoritario, a otro más horizontal, “democrático”, en el que no pocas veces se cuestiona cualquier jerarquía y se correlaciona democracia con ausencia de autoridad o igualdad a la hora de tomar las decisiones, sin tener en cuenta a veces la edad de los hijos. Este cuestionamiento del modelo jerárquico familiar y social tradicional

se produce en realidad únicamente de manera práctica, ya que la responsabilidad educativa sigue atribuyéndose, legal y socialmente, a los padres y educadores. Es decir, a los padres y educadores no se les despoja de la responsabilidad, pero a menudo sí de la autoridad, al igual que de algunos otros medios utilizados habitualmente para mantenerla.

CAMBIOS EN LA FAMILIA

Cuando hablamos de las principales áreas de disfunción familiar asociados a la VFP, hacemos referencia, además de la afectación de la imagen familiar que produce siempre la violencia intrafamiliar – y en este caso también de la propia imagen de los padres, ya que lo primero que se nos ocurre cuando vemos a un niño insultar o pegar a un progenitor es “¡qué maleducado!”, es decir, que mal le han educado a ese niño, qué trabajo tan malo el de esos padres -, a los problemas que surgen con la estructura jerárquica familiar y la imposición y mantenimiento de reglas de funcionamiento, así como a las dificultades de desvinculación de su familia de origen de los adolescentes y jóvenes. Ambas tienen que ver con la organización de la familia en la postmodernidad.

La confusión que a menudo se crea entre “autoridad” y “autoritarismo”, y el deseo de ser “democráticos” y “cercanos” en la educación y crianza de los hijos, cambiando la relación jerárquica más vertical, que se correlaciona con modelos “del siglo pasado, antiguos, obsoletos”, por otra más “horizontal”, en la que se busca una relación de confianza, “amigable”, en la que se busca compartir sentimientos, modifica la estructura jerárquica familiar. El “tienes que hacer esto porque lo digo yo, que soy tu padre o tu madre”, es decir, el recurso a la autoridad, al “orden y mando”, se sustituye por la persuasión, la negociación y el acuerdo.

Este cambio no es negativo en sí mismo. Los problemas surgen cuando no se sabe distinguir entre cuestiones negociables o no, o si se tiene edad suficiente para acceder a un razonamiento (lo que tradicionalmente se llamaba tener “uso de razón”), o bien si las necesidades emocionales del progenitor, de apoyo y afecto descansan en su mayor parte en los hijos, y el temor a perder este sostén lleva a eludir tomar decisiones que desagraden a éstos.

Decisiones por otra parte inevitables si queremos “educar” adecuadamente a los niños, dándoles no sólo el afecto y los cuidados necesarios, sino instruyéndoles también en que debemos refrenar o posponer nuestros deseos, y que existen unos límites para la consecución de éstos que se sitúan en el respeto a los demás y en una básica adaptación social. Es decir, que la educación tiene una parte agradable y placentera, con recompensas inmediatas, y otra no tanto, cuyos resultados sólo se van a ver a largo plazo: “cuando tengas mi edad...te darás cuenta de que esto lo hago por tu bien”, es una frase que en algún momento utilizan muchos progenitores. Es decir, un resultado satisfactorio a muchos años vista que choca con el cambio social posmoderno hacia una satisfacción inmediata de los deseos, y una recompensa a corto plazo de los esfuerzos realizados.

Estas situaciones se dan en cualquier tipo de composición familiar, pero con frecuencia se asocia a una fase monoparental del ciclo vital familiar (no siempre es así, no es infrecuente encontrarnos situaciones parecidas con ambos progenitores conviviendo, pero con un alejamiento importante entre ellos, o una situación conflictiva en la pareja), en la que no pocas veces se intenta encontrar en los hijos el apoyo emocional que quizá se haya perdido por un distanciamiento afectivo del otro progenitor, quizás tras un divorcio doloroso, llevando a la creación de “pseudoparejas” (Bauman, 2002), en las que se ven atrapados progenitor e hijo/a, generalmente adolescente, en una situación en la que ejercer la autoridad parental se vuelve prácticamente imposible.

En esta “pseudopareja”, progenitor e hijo/a pueden disfrutar de una relación de gran intimidad, “fusional” (Pereira, 2015a), muy satisfactoria para ambos durante un tiempo, en la que el progenitor obtiene el cariño y apoyo que echa en falta, y el hijo goza de una deseada intimidad con él. Sin embargo, la biología y el crecimiento pronto hacen evidente la inviabilidad de estas relaciones, que pronto comienzan a tener problemas. Pero para entonces los hijos que han participado de esa relación tienen mucho poder, a veces todo el poder, de manera que cuando los progenitores ven que la situación se les escapa de las manos y tratan de revertir esa situación es ya tarde, estallando el conflicto.

CAMBIOS EN LA ESCUELA

Señalábamos anteriormente cómo estos cambios en el modelo social afectan igualmente al funcionamiento de la otra gran institución educativa: la escuela, entendida en un sentido amplio que incluye tanto la educación primaria como la secundaria o la universidad. El cambio de ese modelo jerárquico, vertical, distante, más severo y cognitivo, con un ejercicio claro de la autoridad por parte de los profesores, hacia otro más cercano y horizontal, amigable y emocional, negociador y “democrático”, se produjo de hecho antes en la escuela, que, en la familia, generando las mismas dificultades a la hora de ejercer la autoridad. Y de la misma manera que lo que ocurre en las familias, esto no siempre genera problemas: sólo lo hace cuando las circunstancias hacen necesarios el ejercicio de la autoridad y el contexto ha evolucionado de manera que resulta mucho más difícil hacerlo. Cuanto más horizontales son las relaciones más dificultades existen para poner límites y mantenerlos. No sólo se produce ese cambio, que en sí mismo, insistimos, no tiene por qué ser negativo, sino que paralelamente ha ocurrido otro cuyo efecto negativo sobre la educación es difícilmente refutable: el distanciamiento entre los dos grandes sistemas educativos, entre la escuela y la familia, que oscila entre el abandono y la descalificación.

En la modernidad, la alianza entre padres y profesores era clara. En general los padres depositaban su confianza en los profesores, que contaban con un respaldo en ocasiones excesivamente “ciego”. En la sociedad posmoderna, los profesores ya no cuentan con el apoyo incondicional de los progenitores: cuando se da, es más crítico, y cada vez con más frecuencia, cuando surge un conflicto o un desencuentro entre profesor y alumno, el apoyo es incondicional...al hijo, entrando en conflicto con el profesor. No pocos profesores se sienten acosados actualmente por los padres o los alumnos, hasta el punto de que en 2005 se creó por parte de un sindicato la figura del “Defensor del Profesor” que, dirigida inicialmente a denunciar las agresiones de los alumnos, dedica una buena parte de su actividad a hacer lo propio con las de los padres. Algunas de las quejas más llamativas son las que refieren sentirse “acosados por las críticas de los padres en los grupos de whatsapp” (Fernández, 2016, p.12).

El conflicto se produce especialmente cuando progenitores e hijos han establecido esta relación fusional que señalábamos antes, o cuando protegen excesivamente a los hijos. La sobreprotección es otro de los males de la crianza actual de los hijos, de la que hablaremos más tarde. En ambos casos, la dificultad para poner límites está presente en la crianza. Se podría pensar que justamente por esa razón, cuando otros intentan hacerlo los padres se lo agradecerán, ya que les evitan el esfuerzo. Sin embargo, la alianza con o la sobreprotección de los hijos impiden toda perspectiva, y el deseo de ser recompensados por éstos en el corto plazo lleva a que se enfrenten duramente con aquellos que intentan introducir unas normas que sus adorados hijos rechazan.

Esto lleva a muchos profesores a actuar reactivamente entrando en una absurda polémica sobre quien tiene que “educar”, como si se pudiera enseñar sin educar simultáneamente, o a la inversa, educar sin enseñar. Lo que la cita quiere expresar es que en esta situación de distanciamiento entre los dos principales sistemas educativos no es inusual que quieran atribuir al otro la responsabilidad de “educar”, haciendo una imposible escisión entre los aspectos más satisfactorios – afecto, cuidados – de los que no lo son tanto – límites, normas, etc. -. No hace falta añadir que, al igual que lo que ocurre cuando los padres no se ponen de acuerdo respecto a cómo actuar con los hijos, muchos de éstos aprovechan las grietas que surgen en lo que debería ser una alianza educativa para evitarse esfuerzos o vivir más relajadamente.

CAMBIOS EN LA SOCIEDAD

Además de los señalados cambios en la familia y en la escuela, la sociedad posmoderna nos ha traído otros cambios sociales que, insistimos, sin ser malos en sí mismos, cuando se producen en paralelo a los ya señalados aumentan la dificultad de progenitores y educadores para ejercer su labor. Señalemos algunos de ellos:

Disminución en el número de descendientes con incremento importante del número de hijos únicos. Los hijos, cada vez más escasos, se convierten, con frecuencia, en un “tesoro” que hay que mimar y cuidar delicadamente, al que debe prestársele atención siempre y en todo lugar; en los “reyes de la casa”. (Pereira, 2020)

Cambios en los modelos familiares. La familia nuclear va disminuyendo progresivamente su presencia, de manera que, en la actualidad, supone menos del 50 % de los modelos familiares en la sociedad occidental. Otras tipologías como los núcleos monoparentales, reconstituidos, de acogimiento o adoptivos ocupan cada vez un mayor espacio. En todos estos nuevos modelos, por razones específicas a cada uno -aunque bastante similares entre sí- el mantenimiento de la autoridad del o de los padres, se hace más difícil. (Pereira, 2015b)

Por otro lado, la familia “extensa” en la que convivían varias generaciones, y donde los abuelos o los tíos se hacían a menudo cargo de la educación indiscriminada de la prole, también ha desaparecido al menos en las grandes ciudades, haciendo muy complicado este apoyo educativo de sustitución, que puede ser de utilidad. Simultáneamente, la cohesión familiar cada vez es más débil, las necesidades individuales se ponen muy por encima de las del “grupo familiar”, que pierde progresivamente su capacidad de influencia. Y si los abuelos, con la crisis, han retomado la labor de apoyo a unos hijos desbordados por la crianza simultaneada con el desarrollo de una carrera laboral – o de un trabajo de subsistencia excesivo en horarios y esfuerzo – lo hacen con la exigencia de no “maleducar” a los nietos, labor que es exclusiva de unos progenitores que descalifican a los suyos propios por considerar sus modelos educativos desfasados y “de otro tiempo”.

Cambios en el ciclo vital familiar, con un progresivo atraso de la edad media a la que se tienen los hijos, o bien hijos tenidos en un segundo o tercer emparejamiento generan padres “añosos”, con menos energías para “pelear” con los hijos, mantener la disciplina y poner límites.

Cambios laborales, con la plena incorporación de la mujer al trabajo fuera de casa, sin que paralelamente se haya producido un reequilibrador “retorno al hogar” de los hombres, por lo que con frecuencia ambos pasan ahora mucho tiempo fuera. Si a esto se une horarios laborales interminables, trabajo a turnos o largos desplazamientos - dando lugar a los llamados “niños llave”, que a pesar de no tener edad suficiente reciben la llave de casa porque no hay nadie para abrirles cuando salen del trabajo - el número de horas de contacto con los hijos disminuye. Además, se llega agotado a casa y en el poco tiempo que se tiene para compartir con éstos – especialmente en las familias monoparentales - se trata de evitar, en lo posible, situaciones de tensión, que no añadan más cansancio al acumulado durante el día. Así, se eliminan actuaciones que generen frustración en busca de una “armonía familiar” que no sobrecargue aún más al agotado progenitor, que dejan “para mañana” el abordaje de situaciones difíciles que generalmente tienen que ver con el mantenimiento de normas y límites. Porque poner normas es relativamente sencillo, lo que es más difícil es hacer que se cumplan. Esa es una tarea que requiere persistencia, un esfuerzo diario, difícil de cumplir si el cansancio y el deseo de afecto llevan a procrastinar y relajar la imprescindible tenacidad en el cumplimiento diario de las normas establecidas. (Pereira, 2016)

Una desorientación general hacia cuál es la manera “correcta” de educar. Los modelos de las generaciones anteriores ya no valen, las referencias se pierden, y con frecuencia los profesionales de los campos sociales y educativos generan más confusión entre los atribulados padres que se esfuerzan por ser “perfectos”.

Una inversión generacional respecto a la capacidad de entender y operar en una serie de cuestiones que forman ya una parte importante de nuestra vida: el manejo del mundo de Internet y las redes sociales. En palabras de Prensky (2009), “los ‘nativos digitales’ que se han ‘criado en Internet’, comprenden y ‘navegan’ en las redes, mejor y con más habilidad que los ‘migrantes digitales’, que han tenido que aprenderlo a cierta edad”. Es decir, no pocas veces, los hijos son más expertos que los padres y enseñan a éstos como resolver problemas en el mundo digital, que como se ha señalado, forma ya parte de nuestras vidas. Esta situación de inversión de conocimientos y enseñanza de los hijos hacia los padres es novedosa en el desarrollo de la sociedad, y puede contribuir a disminuir la autoridad de unos progenitores con problemas técnicos que a sus descendientes les resultan sencillos de resolver.

Mientras que la sociedad avanza hacia la eliminación de los correctivos físicos a los menores, o se ponen en cuestión incluso las reconvenciones verbales, de manera paralela e incongruente es cada vez más permisiva con la violencia de éstos. Los mensajes agresivos en los medios se multiplican, la televisión y los videojuegos ilustran a niños y jóvenes sobre las mil y una maneras de resolver sus problemas utilizando la violencia, al tiempo que la edad penal se retrasa y la responsabilidad legal se relativiza.

Nos encontramos entonces con un modelo social que cada vez da más importancia a la niñez y la juventud, mostrando mayor permisividad hacia las conductas agresivas en estas edades mientras que, simultáneamente, se limita a los responsables de la educación de instrumentos coercitivos para impedirlos.

Y esto sucede en una sociedad hedonista que busca la satisfacción de los deseos a corto plazo, y donde el “trabajo” de educar, cuyos resultados positivos a menudo sólo se ven a varios años vista, se vive como una tarea “difícil”, arriesgada, poco gratificante, que exige un esfuerzo excesivo, y que limita el desarrollo personal.

SOBREPROTECCIÓN

La sobreprotección, entendida como el exceso en los cuidados y protección de los hijos que les acabo generando un déficit en sus capacidades adaptativas para enfrentarse por sí mismos a los peligros, obstáculos y dificultades de la vida, no es un invento actual, pero sí parece haber aumentado de manera notable al menos en las sociedades del llamado “mundo occidental”.

Se ha acuñado recientemente la expresión de “padres helicóptero”, que son aquellos que “sobrevuelan” la vida de sus hijos, no sólo estando siempre pendientes de los peligros y problemas que les acechan (lo cual no es mala cosa), sino tratando de resolverlos por ellos. No son a menudo sólo padres vigilantes, sino que proyectan de alguna manera su vida sobre la de sus hijos. Se les reconoce fácilmente en la consulta por expresiones del tipo de “tenemos un examen mañana” o “este fin de semana no porque tenemos partido (o cumpleaños, o excursión)”, incluyéndose sin dudarlos en las actividades de sus hijos, sin límite alguno que transmita algo de responsabilidad a sus hijos por sus actos.

Este incremento de la sobreprotección tiene relación con algunos de los factores señalados anteriormente, como la disminución en el número de hijos, o paradójicamente con la también disminución del número de horas de presencia de los padres, que genera una mayor inseguridad compensada con un exceso de celo en las horas en las que sí lo están.

También con el discurso psicológico y educativo sobre la responsabilidad de los padres para conseguir unos hijos sanos, que, en ocasiones mal comprendido, y en otras mal explicado, ha creado una gran inseguridad especialmente en aquellos que, rechazando la educación “tradicional”, han devorado revistas especializadas, libros, enciclopedias, blogs y cuantas publicaciones en internet explican lo que se debe, y sobre todo, lo que no se debe hacer para evitar “traumatizar” a los hijos. Es interesante observar como un término especializado como el de la “traumatización” se ha extendido y simplificado de tal manera en el lenguaje común que no es raro escuchar que negarle una chuchería a un niño, en un momento determinado, puede crearle un “trauma”.

Pero no todo han sido malos entendidos. Jose Antonio Marina (2014), critica duramente a François Dolto, autora de gran influencia durante la segunda mitad del siglo XX, con libros como “La causa de los niños” (1994), y con numerosos seguidores aún en la actualidad, impulsora de una educación permisiva, que responsabiliza de manera importante a los padres (y el paso de “responsabilizar” a “culpabilizar” se da fácilmente si no se matiza y se expresa claramente la diferencia) o a cualquier educador de los efectos perniciosos de no dejar total libertad a la iniciativa y autonomía de los niños. Cita Marina a esta autora: “La educación debe fracasar, de lo contrario toda autonomía queda anulada” (Marina, 2014, p.66). Dolto, psicoanalista, entiende toda educación como castradora, y convierte a los padres o a los educadores en enemigos potenciales del niño, especialmente si intentan utilizar algún tipo de autoridad en las tareas educativas. Causa asombro leer actualmente estas afirmaciones, que se realizan al hilo del cambio postmoderno en el que toda tradición es cuestionada, llevándose el péndulo de una educación excesivamente rígida a un extremo excesivamente permisivo.

Estas afirmaciones, asumidas sin un filtro crítico por los padres postmodernos que abominan de la educación “tradicional” que han recibido y están buscando, algo confusos, un nuevo modelo educativo, pueden dar lugar a esos padres temerosos de “traumatizar” a sus hijos si les contrarían demasiado por una parte, muy inseguros, y sintiéndose tremendamente responsables, algo que en sí mismo no es malo, pero sin las correcciones adecuadas puede dar lugar a esa sobreprotección de la que estamos hablando.

Ahora bien, la sobreprotección tiene el aspecto positivo de la “protección”, del cuidado de los hijos. Pero la negativa del exceso, que acaba produciendo niños inseguros, con baja autoestima ya que se ven incapaces, por

sí mismos de superar los obstáculos de la vida. Esto les hace también irritables y exigentes: como ellos no pueden hacer las cosas, exigen a otros que se las hagan, y los que han estado disponibles siempre para ellos son los padres. Así que esa irritación, exigencia y enfado se dirige hacia esos padres a quienes culpan de sus dificultades cotidianas, con muy poca capacidad autocrítica y escasa empatía hacia el sufrimiento que provocan en unos abnegados progenitores temerosos siempre de educar mal a sus hijos, lo que inevitable y paradójicamente acaba sucediendo. Son, muy a menudo, niños, adolescentes y jóvenes con muchos miedos en el exterior de la casa, porque no han desarrollado los recursos necesarios para enfrentarse a las dificultades y “peligros” de la vida, pero exigentes, tiranos y con frecuencia violentos en casa, ante unos padres a los que responsabilizan de su situación, y que no son capaces de enfrentarse a la cólera de sus hijos, de poner límites a sus demandas cada vez más incontrolables, y que acaban sometidos a su conducta violenta.

LA VIGILANCIA SOCIAL SOBRE LA EDUCACIÓN A LOS HIJOS

El rechazo social a la violencia intrafamiliar que tantos e indudables efectos beneficiosos tiene, también ha producido alguno no tan positivo. Uno de ellos es la transformación de la visión social de la familia, que para muchos observadores ha pasado de ser un lugar de protección a uno de riesgo. Los estudios, por ejemplo, sobre factores de riesgo de la resiliencia, han puesto más el foco sobre los daños del maltrato, abuso o negligencia familiar, que el factor protector que supone la familia.

El hogar familiar pasa de ser el refugio seguro a un lugar peligroso que hay que vigilar, y esto ha producido una profunda transformación de su funcionamiento. La protección social sobre el “inviolable” domicilio, donde cada familia se organizaba bastante libremente, disminuye al tiempo que aumenta el control sobre su funcionamiento, más intenso sobre las etiquetadas como de “riesgo”, pero sin dejar de estar pendiente sobre lo que sucede en cualquiera de ellos. El espacio familiar “privado” mengua y, cada vez más, los sistemas sociales, legales, “lo público” intervienen en lo que antes era el “santuario familiar”: la cada vez mayor inseguridad de los progenitores acerca de la manera correcta de educar, que les lleva muchas veces al extremo opuesto, a la sobreprotección. (Pereira,2021)

Esta sospecha ha llevado a la retirada generalizada a la familia y la escuela de la delegación social para la administración y utilización de instrumentos coercitivos. No porque éstos se retiren completamente de la sociedad, ya que la administración pública continúa utilizándolos, sino porque ya no se confía en que las instituciones educativas vayan a utilizarlos adecuadamente.

El “domus”, ese espacio privado en el que ejercía la “patria potestad” el “cabeza de familia” cada vez está más limitado, constreñido e incluso atacado, de manera que el ejercicio de la autoridad para señalar normas y hacer cumplirlas, para poner límites y conseguir que se respeten, resulta más y más compleja para aquellos progenitores en una situación de debilidad, o de falta de tiempo, o de necesidad de apoyarse en los mismos hijos de los que esperan una calidez emocional y un reconocimiento que quizá ya no encuentren en los demás. Si estos padres en situación de “debilidad”, que necesitan el apoyo emocional de los hijos, y que renuncian entonces a ejercer una “autoridad” que la sociedad les pone cada vez más difícil y que les aleja de éstos, se encuentran con unos hijos cuyas características personales o la relación con sus pares, o el impulso social les lleva a reivindicar una autonomía y libertad de acción precoz, y que intentan conseguir lo que desean a corto plazo y sin filtro alguno (filtros anulados o debilitados con frecuencia por el consumo de tóxicos), podemos entender que lleve a una situación en las que las relaciones de poder se inviertan.

Los hijos entran en una “Pseudoautonomía” (Harbin y Madden, 1979), siendo aparentemente capaces de manejarse por sí mismos, aunque en realidad siguen dependiendo económica y emocionalmente de sus progenitores. Esa ilusión de autonomía puede llevarlos al intento de obtener esa libertad total de movimientos a cualquier precio, utilizando para ello la violencia si es necesario. Entramos así en un circuito de búsqueda del poder que les da esa libertad de acción. Pero carecen de legitimidad para ejercerlo: nadie entiende que en una familia la autoridad la tengan los hijos, especialmente si son menores de edad. El poder sin autoridad es casi imposible de ejercer: para hacerlo hay que recurrir generalmente a la coacción y al uso de la violencia. Si, ante esta situación, los padres no reaccionan, o lo hacen demasiado tarde, se instaurará un circuito relacional

que lleva a la consolidación de la utilización de la violencia para que estos hijos pseudoautónomos tengan el poder suficiente para mantener su libertad de acción, y a la postre, a la aparición de VFP.

BIBLIOGRAFÍA

- Bauman, Z. (2002). *Modernidad Líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Dolto, F. (1994). *La causa de los niños*. Barcelona: Paidós.
- Fernández, M. (9 de mayo de 2016). *Los profesores se sienten acosados por las críticas en grupos de whatsapp de padres*. Diario El Correo, Bilbao.
- Fiscalía General del Estado (2022). *Memorias anuales*. Disponible en: <https://www.fiscal.es/documents/20142/133838/Memoria++2022.+Datos+compendiados+a+escala+nacional.xlsm/d011d7f0-ec74-6772-b180-e5526ec44e7f?t=1662462867831>
- Harbin, H. y Madden, D. (1979). Battered Parents: A new Syndrome. *Am. J. Psych.*, 136(10): 1288-91. DOI: [10.1176/ajp.136.10.1288](https://doi.org/10.1176/ajp.136.10.1288)
- Marina, J.A. (2014). *La recuperación de la autoridad*. Barcelona: Penguin Random House.
- Pereira, R. (2006). Violencia filio-parental: un fenómeno emergente. *Mosaico*, 36: 8-9.
- Pereira, R. y Bertino, L. (2009). Una comprensión ecológica de la violencia filio-parental. *Redes*, 21: 69 -90.
- Pereira, R. (Coord.) (2011). *Psicoterapia de la violencia filio-parental. Entre el secreto y la vergüenza*. Madrid: Morata. Versión italiana (2019): “*Tra segreto e vergogna*”, Roma: Bordeaux.
- Pereira, R. (2015a). ¡Déjame respirar!: Relaciones fusionales en la VFP. I Congreso Nacional de Violencia Filio-Parental. *Libro de Actas*: 103-112. Madrid: EOS.
- Pereira, R. (2015b). Psicoterapia della violenza filio-parentale: Protocollo di intervento. *Psicobiettivo*, XXXV(2): 155-170. DOI: 10.3280/PSOB2015-002010
- Pereira, R. (2016). Responding to Filial-parental Violence: Family dynamics and Therapeutic intervention. In Holt, A. *Working with adolescent violence and abuse towards parents*. 80-97. London: Routledge.
- Pereira, R. (2018). Cambios Socio-Culturales y Violencia Filio-Parental: la educación en la postmodernidad. *Mosaico*, 71: 34-49.
- Pereira, R. (2019). La violencia filio-parental en el siglo XXI. In E. Calvete, E. y Pereira, R., *La violencia filio-parental. Análisis, evaluación e intervención*: 267-290. Madrid: Alianza.
- Pereira, R. (2020). *La intervención en VFP adaptada a la estructura familiar*. In Abadías, A., y Pereira, R. *Violencia Filio-Parental. Una visión interdisciplinaria*: 69-92. Barcelona: Bosch.
- Pereira, R. (2021). ¿Qué es la Violencia filio-parental?. In Checa, M. (coord.) *De las Interferencias parentales a la violencia filio-parental*: 99-114. Madrid: Morata.
- Prensky, M. (2009). *Nativos digitales, Inmigrantes digitales*. Consultado el 30/04/18 en <http://aprenderapensar.net/2009/05/18/nativos-digitales-vs-inmigrantes-digitales/>
- Vattimo, G. y otros. (2000). *En tomo a la posmodernidad*. Barcelona: Anthropos.
- Watzlawick, P. (1986). *¿Es real la Realidad?* Barcelona: Herder

COMMENTO ALL'ARTICOLO DI ROBERTO PEREIRA: "LA VIOLENCIA FILIO-PARENTAL Y LA EDUCACIÓN POSTMODERNA"

EDOARDO PERINI
edoardo.perini@gmail.com

Nell'articolo che ha scritto per i Quaderni Sirts, Roberto Pereira descrive, in modo chiaro e sistematico, gli effetti che i cambiamenti avvenuti nella società postmoderna hanno provocato sulla famiglia, la scuola e la società, ponendoli in relazione con l'aumento della violenza figlio-parentale, argomento di cui è uno dei massimi esperti.

L'articolo permette al clinico che si trova a lavorare con questo problema, di contestualizzarlo nel più ampio sistema della società, operazione questa quanto mai utile per comprendere al meglio ciò che le famiglie che ne soffrono portano all'interno della stanza di terapia. Credo che l'intento di Pereira sia quello di farci riflettere su come la violenza figlio-parentale non si sviluppi "out of the blue", ma sia l'esito di una complessa rete di cambiamenti macrosistemici, che ne aumentano la probabilità di insorgenza.

L'attenta analisi di Pereira non trascurava la scuola, ambito per eccellenza in cui si possono osservare gli effetti della postmodernità sul comportamento dei figli all'esterno della famiglia. L'autore evidenzia che oggi, rispetto al passato, si ha a che fare con uno stile di insegnamento meno autoritario, a cui si accompagna, per certi versi contro-intuitivamente, la rottura del tradizionale patto tra scuola e famiglia. In questo mio commento, in cui mi focalizzerò in particolare sull'ambito scolastico, di cui mi occupo da più di quindici anni, vorrei parlare di due importanti cambiamenti legislativi avvenuti negli ultimi anni nel mondo della scuola italiana.

Una premessa è d'obbligo: non essendo un giurista, non intendo disquisire sul tema da un punto di vista legislativo, quanto riflettere sulle possibili connessioni tra i cambiamenti di cui parlerò e gli effetti che possono avere sull'efficacia del sistema scolastico nel promuovere uno sviluppo psicologico sano delle nuove generazioni, contribuendo (o meno) a contrastare fenomeni come la violenza figlio-parentale.

LA LEGGE MADIA (L124/2015)¹⁶ E LE RICADUTE SUL MONDO DELLA SCUOLA

Anche io, come Pereira, condivido che la rottura del patto scuola-famiglia, contribuisca, assieme ad altri fattori, a rompere la barriera generazionale tra gli adulti (insegnanti e genitori) e gli alunni, con conseguenze ad ampio spettro, tra cui, appunto, la violenza figlio-parentale. Proprio per questo, chi legifera in ambito scolastico dovrebbe, a mio parere, considerare l'importanza di rafforzare i legami tra le figure adulte che lavorano a scuola. In un contesto culturale in cui famiglia e scuola si indeboliscono a vicenda, è auspicabile promuovere la coesione tra gli operatori scolastici, con l'obiettivo di far sperimentare agli alunni, almeno a scuola, confini generazionali sufficientemente chiari, così da introdurre elementi protettivi per il benessere psicologico loro e delle loro famiglie.

Se si osserva la recente attribuzione al dirigente scolastico, con la legge Madia, di responsabilità che hanno l'effetto di far aumentare a dismisura il suo lavoro, e di metterlo potenzialmente in difficoltà con gli insegnanti, il cui operato è chiamato a valutare, ci si rende conto che anziché rafforzare i legami tra gli adulti che lavorano a scuola, si sta ottenendo l'effetto di indebolirli.

L'impressione che ho avuto, interagendo negli ultimi anni con i dirigenti scolastici, è di avere a che fare con figure professionali che hanno timore di sbagliare e che non riescono a concentrarsi sugli aspetti didattici,

¹⁶ La legge Madia riorganizza ampi settori della pubblica amministrazione. Tra i molti aspetti che prende in esame, quello che più interessa in questo contesto è l'attribuzione di maggiori responsabilità di gestione del personale al dirigente pubblico, quindi anche a quello scolastico, che ha il compito, tra l'altro, di esprimersi in merito all'operato professionale dei docenti. Tale aspetto, già presente in passato, grazie alla legge Madia risulta maggiormente incisivo.

spesso l'ultima delle loro infinite preoccupazioni. Non solo, mi è capitato più di una volta di assistere a battibecchi tra dirigenti ed insegnanti, che testimoniano la presenza di attriti che gli operatori non riescono a contenere neppure di fronte ad una figura, quella dello psicologo scolastico, esterna alla scuola. Quando ho iniziato, più di quindici anni fa, le mie sensazioni erano differenti: non ho ancora avuto modo di confrontarmi con i colleghi psicologi scolastici su questo tema, ma credo che sia utile per confermare o meno le mie osservazioni.

La mia netta impressione è che la legge Madia, limitatamente al contesto scolastico, abbia contribuito ad incrinare il già difficile rapporto tra dirigente e docenti, con l'effetto indiretto di rendere ancora meno marcata la barriera generazionale tra insegnanti e dirigente da una parte ed alunni dall'altra e, di conseguenza, di non contrastare un aspetto critico della postmodernità.

Vale comunque la pena di ricordare che il rispetto dell'autorità, indipendentemente dalla legge Madia, è già sufficientemente in crisi, e che, di conseguenza, gli insegnanti fanno naturalmente più fatica a rispettare le decisioni del dirigente, così come, quest'ultimo, non riesce a farsi valere con gli insegnanti, come avveniva in passato.

LE LINEE PEDAGOGICHE PER IL SISTEMA INTEGRATO “ZEROSEI” (ART. 10, DECRETO LEGISLATIVO 13 APRILE 2017,N.65): LA CENTRALIZZAZIONE DEL BAMBINO ED I SUOI EFFETTI

Un altro tema su cui Pereira pone l'accento è la “sovraprotezione” dei bambini, che porta i genitori ad essere degli “elicotteri”, che osservano dall'alto la vita dei figli, con il rischio di portarli ad essere irritabili e ipercritici: in adolescenza, il passo verso la violenza figlio-parentale, è breve.

Anche in questo caso, vorrei riflettere su quanto le proposte di cambiamento legislativo, anziché contrastare gli effetti negativi della postmodernità, sembrano favorirli.

Le indicazioni nelle linee Pedagogiche per il Sistema Integrato “Zerosei” sono volte a sviluppare in Italia una progettualità sistematica sulla fascia di età che va dagli zero ai sei anni, che, in passato, è stata un po' trascurata. Infatti, pur essendo presente un pensiero pedagogico sulla prima infanzia fin dall'800, i servizi rivolti a questa fascia d'età erano fino a non molto tempo fa essenzialmente orientati alla custodia. Si trattava quindi di realtà dove esisteva, a livello macro, poca progettazione, organizzazione e valutazione degli aspetti pedagogici dei servizi. Ben vengano, dunque, delle linee ministeriali che promuovano una riflessione su un'età così delicata! Ciò detto, se si leggono tali linee pedagogiche, ci si accorge che il pensiero che prevale è quello di sviluppare un progetto che metta al centro il bambino, che lo faccia sentire importante ed accolto da un adulto in grado di riconoscere i suoi bisogni e le sue emozioni e di rispondere ai suoi interessi, incoraggiandolo. Considerazioni, queste, corrette e condivisibili, tuttavia, come giustamente afferma Pereira, l'eccessiva centralizzazione dei figli, soprattutto se connessa all'assenza di limiti, contribuisce a creare un substrato culturale quantomai pericoloso.

Perché, dunque, nelle linee pedagogiche “Zerosei” non viene fatto alcun cenno sull'importanza di dare al bambino una guida adulta, che sia ad un livello gerarchico superiore al suo e che sia in grado di contenerlo e di indirizzarlo? Sembra che i confini generazionali di cui parlava Minuchin (1978), che, per essere mantenuti, necessitano di un patto implicito tra le generazioni, non siano più considerati un aspetto importante e protettivo per la salute psicologica. Quali possono essere dunque gli effetti sul macrosistema di provvedimenti che, giustamente, pongono il bambino al centro, ma che non garantiscono all'insegnante e all'educatore la possibilità di esercitare il proprio compito con la tranquillità che deriva dalla legittimazione? Legittimazione che, per l'appunto, viene messa costantemente in crisi e sulla quale, a quanto sembra, non esiste un pensiero. Come è dunque possibile mettere il bambino al centro se non ci si occupa dell'adulto?

E' chiaro che se non si sta attenti a mantenere un equilibrio nei rapporti generazionali, lo squilibrio che ne deriva porta con sé l'aumento di fenomeni estremi, di cui la violenza figlio-parentale è un triste esempio.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Bateson, G. (1972). *Step to an Ecology of Mind*. San Francisco: Chandler Publishing Company. (Trad. it. Verso un'ecologia della mente. Milano: Adelphi, 1976).

Minuchin, S. (1978). *Famiglie e terapia della famiglia*, Roma: Astrolabio Ubaldini.

Selvini Palazzoli M., Cirillo S., D'Etto L., Garbellini M., Ghezzi D., Lerma M., Lucchini M., Martino C., Mazzoni G., Mazzucchelli F., Nichele M. (1976). *Il mago smagato: come cambiare la condizione paradossale dello psicologo nella scuola*. Milano: Feltrinelli

COMENTARIO AL ARTÍCULO “LA VIOLENCIA Y LA EDUCACIÓN POSTMODERNA”; ESCRITO POR ROBERTO PEREIRA

Agradezco a José Manuel Jiménez Castañares por su inestimable ayuda en la traducción al español de este aporte.

En el artículo que escribió para los Cuadernos Sirts, Roberto Pereira describe, de manera clara y sistemática, los efectos que los cambios que se han producido en la sociedad posmoderna han causado en la familia, la escuela y la sociedad, colocándolos en relación con el aumento de la violencia filio-parental, tema en el que es uno de los principales expertos.

El artículo permite al clínico que se encuentra trabajando con este problema, contextualizarlo en el sistema más amplio de la sociedad, una operación que es muy útil para comprender mejor lo que las familias que lo padecen traen a la sala de terapia. Creo que la intención de Pereira es hacernos reflexionar sobre cómo la violencia filio-parental no se desarrolla "out of the blue", sino que es el resultado de una compleja red de cambios macrosistémicos, que aumentan la probabilidad de su aparición.

El análisis cuidadoso de Pereira no descuida la escuela, un área por excelencia en la que se pueden observar los efectos de la posmodernidad en el comportamiento de los niños fuera de la familia. El autor señala que hoy, en comparación con el pasado, estamos tratando con un estilo de enseñanza menos autoritario, que va acompañado, de alguna manera en contra de la intuición, por la ruptura del pacto tradicional entre la escuela y la familia. En este comentario, en el que me centraré en particular en el entorno escolar, del que llevo más de quince años, me gustaría hablar de dos importantes cambios legislativos que se han producido en los últimos años en el mundo de las escuelas italianas.

Una premisa es imprescindible: no siendo jurista, no pretendo discutir sobre el tema desde un punto de vista legislativo, sino reflexionar sobre las posibles conexiones entre los cambios de los que hablaré y los efectos que pueden tener sobre la eficacia del sistema escolar para promover un desarrollo psicológico saludable de las nuevas generaciones, contribuyendo (o no) a contrarrestar fenómenos como la violencia filio-parental.

LA LEY MADIA (L124/2015)¹⁷ Y LAS REPERCUSIONES EN EL MUNDO ESCOLAR

Al igual que Pereira, estoy de acuerdo en que la ruptura del pacto escuela-familia contribuye, junto con otros factores, a romper la barrera generacional entre adultos (profesores y padres) y alumnos, con consecuencias de gran alcance, incluyendo, precisamente, la violencia filio-parental. Precisamente por esta razón, quienes legislan en las escuelas deberían, en mi opinión, considerar la importancia de fortalecer los vínculos entre los adultos que trabajan en la escuela. En un contexto cultural en el que la familia y la escuela se debilitan mutuamente, es deseable promover la cohesión entre los operadores escolares, con el objetivo de hacer que los alumnos, al menos en la escuela, experimenten límites generacionales suficientemente claros, a fin de introducir elementos protectores para su bienestar psicológico y el de sus familias.

Si miramos la reciente atribución al director, con la ley Madia, de responsabilidades que tienen el efecto de aumentar su trabajo fuera de toda proporción, y potencialmente ponerlo en dificultades con los maestros, cuyo trabajo está llamado a evaluar, nos damos cuenta de que en lugar de fortalecer los lazos entre los adultos que trabajan en la escuela, se está logrando el efecto de debilitarlos.

¹⁷ La ley Madia reorganiza amplios sectores de la administración pública. Entre los muchos aspectos que examina, el más interesante en este contexto es la atribución de una mayor responsabilidad de la gestión del personal al gestor público, por lo tanto también al director de la escuela, que tiene la tarea, entre otras cosas, de expresarse sobre el trabajo profesional de los profesores. Este aspecto, ya presente en el pasado, gracias a la ley Madia es más incisivo.

La impresión que tuve, interactuando en los últimos años con los líderes escolares, es tratar con profesionales que tienen miedo de cometer errores y que no pueden concentrarse en los aspectos educativos, a menudo la menor de sus infinitas preocupaciones. No solo eso, me sucedió más de una vez presenciar disputas entre gerentes y maestros, que atestiguan la presencia de fricciones que los operadores no pueden contener ni siquiera frente a una figura, la del psicólogo escolar, fuera de la escuela.

Cuando empecé, hace más de quince años, mis sentimientos eran diferentes: todavía no he tenido la oportunidad de compararme con mis colegas psicólogos de la escuela sobre este tema, pero creo que es útil confirmar o no mis observaciones.

Mi clara impresión es que la ley Madia, limitada al contexto escolar, ha contribuido a romper la ya difícil relación entre director y profesores, con el efecto indirecto de hacer aún menos marcada la barrera generacional entre profesores y director por un lado y alumnos por otro y, en consecuencia, no contrastar un aspecto crítico de la posmodernidad.

Sin embargo, vale la pena recordar que el respeto de la autoridad, independientemente de la ley Madia, ya está suficientemente en crisis, y que, en consecuencia, a los maestros naturalmente les resulta más difícil respetar las decisiones del gerente, al igual que, este último, no se impone a los maestros, como fue el caso en el pasado.

LAS DIRECTRICES PEDAGÓGICAS PARA EL SISTEMA INTEGRADO "ZEROSEI" (ART. 10, DECRETO LEGISLATIVO 13 DE ABRIL DE 2017, N.65): LA CENTRALIZACIÓN DEL NIÑO Y SUS EFECTOS

Otro tema en el que Pereira enfatiza es la "sobrepotección" de los niños, que lleva a los padres a ser "helicópteros", que observan la vida de sus hijos desde arriba, con el riesgo de llevarlos a estar irritables e hipercríticos: en la adolescencia, el paso hacia la violencia filio-parental es corto.

También en este caso me gustaría reflexionar sobre lo mucho que las propuestas de cambio legislativo, en lugar de contrarrestar los efectos negativos de la posmodernidad, parecen favorecerlas.

Las indicaciones en las líneas pedagógicas para el Sistema Integrado "Zerosei" tienen como objetivo desarrollar en Italia una planificación sistemática sobre el grupo de edad que va de cero a seis años, que, en el pasado, ha sido algo descuidado. De hecho, aunque existe un pensamiento pedagógico sobre la primera infancia desde el año 800, los servicios dirigidos a este grupo de edad estaban hasta no hace mucho orientados esencialmente a la custodia. Por lo tanto, se trataba de realidades en las que, a nivel macro, había poca planificación, organización y evaluación de los aspectos pedagógicos de los servicios. Por lo tanto, las directrices ministeriales que promueven la reflexión sobre una época tan delicada son bienvenidas.

Dicho esto, si lees estas líneas pedagógicas, te das cuenta de que el pensamiento que prevalece es desarrollar un proyecto que ponga al niño en el centro, que lo haga sentir importante y acogido por un adulto capaz de reconocer sus necesidades y emociones y responder a sus intereses, animándolo. Estas consideraciones son correctas y compartibles, sin embargo, como afirma acertadamente Pereira, la excesiva centralización de los niños, especialmente si está relacionada con la ausencia de límites, contribuye a crear un sustrato cultural muy peligroso.

¿Por qué, entonces, en las directrices pedagógicas "Zerosei" no se menciona la importancia de dar al niño un guía adulto, que esté en un nivel jerárquico superior al suyo y que sea capaz de contenerlo y dirigirlo? Parece que los límites generacionales mencionados por Minuchin (1978), que, para mantenerse, requieren un pacto implícito entre generaciones, ya no se consideran un aspecto importante y protector para la salud psicológica.

¿Cuáles pueden ser, entonces, los efectos sobre el macrosistema de medidas que, con razón, sitúan al niño en el centro, pero que no garantizan al maestro y al educador la posibilidad de ejercer su tarea con la tranquilidad que deriva de la legitimación? Legitimación que, precisamente, se pone constantemente en crisis y sobre la que, al parecer, no hay pensamiento. Entonces, ¿cómo es posible poner al niño en el centro si no cuidas al adulto?

Está claro que si no tenemos cuidado de mantener un equilibrio en las relaciones generacionales, el desequilibrio resultante trae consigo el aumento de fenómenos extremos, de los cuales la violencia filio-parental es un triste ejemplo.

**LE RELAZIONI TRA COMPAGNI DI CLASSE ALL'INIZIO DELLA SCUOLA
SECONDARIA DI PRIMO GRADO. UNO STUDIO QUANTITATIVO**

EDOARDO PERINI E ANNA FARAGO'

edoardo.perini@gmail.comfaragoanna97@gmail.com**ABSTRACT**

La scuola, al pari della famiglia, può essere considerata un sistema; pertanto, lo psicologo scolastico deve tenere in considerazione tutto il contesto in cui opera, dal singolo alunno all'intera istituzione. Nella presente ricerca ci si concentra sulle caratteristiche peculiari della rete sociale delle classi prime della scuola secondaria di primo grado. La ricerca è stata condotta somministrando il sociogramma ad un campione di 704 alunni, distribuiti in 30 classi, in un arco temporale di sette anni, presso la Scuola Secondaria di Primo Grado Simone da Corbetta, a Corbetta (MI). Il sociogramma è stato analizzato secondo gli indici usati nella *Social Network Analysis*. Sono state considerate tre dimensioni: distribuzione del grado di popolarità, distribuzione del grado di isolamento e interazione tra generi. Non essendo state registrate differenze sostanziali tra le classi, è stato possibile delineare il seguente "prototipo" di classe prima: la distribuzione della popolarità è omogenea; pertanto, non vi sono alunni particolarmente preferiti; in tutte le classi vi è un alunno che riceve la quasi totalità dei rifiuti; rispetto all'interazione tra generi ci sono classi in cui si registra una netta divisione tra maschi e femmine, e classi integrate. L'uso del sociogramma consente di avere uno "sguardo dall'alto" sulle relazioni che caratterizzano questa fase del ciclo di vita, così da poter strutturare degli interventi molto più mirati, e uno "sguardo informato", che permette di individuare quando le dinamiche di una classe si discostano da quelle tipiche.

Parole chiave: psicologia scolastica, sociogramma, relazioni tra alunni, *Social Network Analysis*.

The school, as the family, can be considered a system; therefore, the school psychologist must consider the whole context in which he operates, from the individual pupil to the entire institution. In the present research we focus on the peculiar characteristics of the social network of the first classes of lower secondary school. The research was conducted by administering the sociogram to a sample of 704 students, distributed in 30 classes, over a period of seven years, at the Simone da Corbetta Secondary School, in Corbetta (MI). The sociogram was analyzed according to the Social Network Analysis indices. Three dimensions were considered: distribution of the degree of popularity, distribution of the degree of isolation and interaction between genders. Since no substantial differences were recorded between the classes, it was possible to outline the following "prototype" of the first class: the distribution of popularity is homogeneous; therefore, there are no particularly preferred pupils; in all classes there is a pupil who receives almost all the rejections; about the interaction between genders there are classes in which there is a clear division between males and females, and integrated classes. The use of the sociogram allows to have a "look from above" on the relationships that characterize this phase of the life cycle, so as to be able to structure much more targeted interventions, and an "informed look", which allows to identify when the dynamics of a class deviate from the typical ones.

Key words: school psychology, sociogram, relationship between pupils, *Social Network Analysis*.

INTRODUZIONE

La psicologia scolastica è un importante cavallo di battaglia dell'approccio sistemico - relazionale. Quasi cinquant'anni fa, Mara Selvini Palazzoli *et al.* (1976), pionieri del settore non solo in ambito sistemico,

afferstavano che lo psicologo scolastico deve adottare un approccio che tenga conto del contesto entro cui la domanda di intervento si struttura. Erano anni in cui le scuole iniziavano a chiedere consulenze, perché, allora come oggi, c'erano i "casi", termine con il quale ci si riferisce ad alunni che presentano difficoltà di adattamento alla realtà scolastica così complesse, da mettere spesso in discussione l'intera istituzione.

Leggendo *Il Mago Smagato* (Selvini Palazzoli, M. *et al.*, 1976), non si può non notare quanto i primi psicologi sistemici che si occupavano di scuola fossero concentrati sulle dinamiche gerarchiche presenti in questo contesto. Ciò non deve, a nostro parere, stupire: la scuola di Milano pone al centro del proprio lavoro con i pazienti la formulazione dell'ipotesi sistemica, operazione in cui si tengono presenti le barriere generazionali e le alleanze familiari, principi alla base del concetto di triangolazione. Tali strumenti ermeneutici potevano essere esportati nell'organizzazione scolastica ed offrire delle chiavi di lettura interessanti per comprenderne i paradossi. Secondo tale approccio, la scuola era dunque concepita come un sistema più grande, ma analogo alla famiglia dal punto di vista strutturale e pragmatico. La propensione dell'approccio sistemico a studiare le relazioni gerarchiche è peraltro evidente se si considera la diffusione tra i terapeuti sistemici di strumenti come il genogramma, che si concentra sui rapporti tra le generazioni passate e quelle attuali.

Le nostre osservazioni cliniche, avvenute in un periodo di quindici anni, non possono che confermare quanto i succitati autori scrivevano: anzi, se pensiamo a come oggi si tenda a confinare le difficoltà scolastiche a problemi unicamente dell'alunno, spesso utilizzando griglie di lettura esclusivamente intrapsichiche (Connors, C.K., 2008), riteniamo che le loro osservazioni siano tanto più attuali e che possano offrire un livello di lettura perlomeno dissonante con il *mainstream*.

Il lavoro di Mara Selvini Palazzoli e dei suoi collaboratori non si limitò a questo: essi intuirono l'importanza delle relazioni tra pari all'interno della scuola, definendo la classe un vero e proprio sistema (Selvini Palazzoli, M. *et al.*, 1976, p. 62-63). Tuttavia, né loro né altri portarono avanti una adeguata riflessione teorica, né svilupparono, almeno in ambito sistemico, adeguati strumenti per misurare le relazioni all'interno della classe (Marchiori, R., Viaro, M., 2015).

L'esperienza di lavoro a scuola secondo un approccio sistemico-relazionale, ci ha spinto a trovare una soluzione alla necessità di avere degli strumenti adatti a cogliere gli intrecci relazionali tra i compagni di classe. Abbiamo cercato di coniugare il lavoro - di stampo psicodinamico - di Salvatore e Scotto di Carlo (2005) in modo tale da creare una nuova ecomappa (Marchiori, R., Viaro, M., 2015), il sociogramma scolastico (Perini, 2021), in grado di mettere in luce le preferenze dei singoli alunni rispetto ai propri compagni di classe, rendendo più veloce la comprensione delle relazioni tra i membri del gruppo classe.

Questa operazione ci ha permesso di ottenere un grado di osservazione superiore sui casi clinici che ci venivano affidati a scuola: oltre alle relazioni familiari, che indagavamo utilizzando gli strumenti classici sistemici, il sociogramma ci ha offerto la possibilità di comprendere le relazioni che l'alunno che viene a colloquio ha con i propri compagni di classe. Tutto ciò, nella convinzione che, specialmente fino alla scuola secondaria di primo grado, i rapporti con i compagni di classe abbiano molta importanza, in quanto sono tra le maggiori relazioni extra-familiari per un/una ragazzo/a.

Il sociogramma non è soltanto utile in ambito clinico, ma anche per ricavare preziose informazioni circa le caratteristiche della classe, che risultano utili, ad esempio, quando si verificano difficoltà che coinvolgono l'intera classe, senza che sia possibile identificare il problema in un singolo alunno, o in un gruppo ristretto.

Infine, il sociogramma scolastico permette di conoscere il tessuto sociale di una classe, così da effettuare progetti di prevenzione *ad hoc*, evitando di ricorrere ad eccessive standardizzazioni. A titolo di esempio, quando i corsi di promozione dell'affettività e di prevenzione dei comportamenti sessuali a rischio vengono svolti presso la scuola secondaria di primo grado, è opportuno progettare diversamente le attività se ci si trova di fronte a classi in cui il sottogruppo degli alunni di genere maschile è nettamente diviso da quello femminile, piuttosto che a classi in cui i due sottogruppi sono interconnessi: è infatti probabile che, a parità di età, le prime siano classi in cui alunni non abbiano ancora pienamente sviluppato un interesse per la sessualità, a differenza delle seconde (Tamanini, C., 2007).

Concludiamo affermando che le informazioni raccolte utilizzando il sociogramma scolastico non possono essere tratte dalla semplice osservazione quotidiana: gli insegnanti, infatti, vedono ciò che gli alunni mostrano

loro circa le relazioni, mentre grazie al sociogramma è possibile avere una sorta di “sguardo dall’alto” sul tipo di rapporti che gli alunni di una classe scolastica intrattengono tra loro.

IL SOCIOGRAMMA

Il sociogramma: un grafico relazionale

Il sociogramma è uno dei primi strumenti sociometrici utilizzati nel filone di ricerche denominato *Social Network Analysis* (Knoke, D., Yang, S., 2008). Quest’ultima ha conosciuto una notevole diffusione nel corso degli ultimi decenni e rappresenta un ambito di studio in grado di accomunare diverse discipline, dalla sociologia all’antropologia, dalla biologia alla psicologia (Knoke, D., Yang, S., 2008). Nell’analisi delle reti sociali si considera il comportamento dell’individuo non esclusivamente come un risultato di attributi, quali ad esempio genere ed età, ma anche come un prodotto delle relazioni intrattenute con gli altri attori della rete (Carolan, B., 2014): il comportamento di un ragazzo a scuola può essere notevolmente differente da quello assunto a casa; i suoi attributi (genere ed età) rimangono invariati, mentre cambia il contesto in cui egli è inserito (Knoke, D., Yang, S., 2008).

L’introduzione del sociogramma nella psicologia sociale viene classicamente attribuita al lavoro di Moreno, *Who Shall Survive* (1934); tuttavia, la creazione di uno strumento in grado di descrivere le relazioni tra pari risale già ad autori precedenti: nel 1922, ad esempio, Almack creò un questionario per analizzare le preferenze, in termini di compagni di gioco e di lavoro, su bambini di età pre-scolare e scolare (Almack, J.C., 1922).

Il sociogramma consente di visualizzare graficamente la struttura della rete sociale di interesse, partendo da un questionario precedentemente somministrato. Gli attori della rete sociale vengono rappresentati mediante una serie di punti chiamati *nodi*, mentre la relazione presente tra gli attori è indicata da linee chiamate *archi*. Tali linee, se accompagnate da frecce, indicano la direzione della relazione e creano un *grafo orientato* (vedi Figura 1). Se ogni coppia di nodi è collegata da un arco si è in presenza di un *grafo connesso*, qualora invece anche una sola coppia dovesse mancare di connessione il grafo viene definito *disconnesso*. Il nodo che non presenta alcun collegamento con gli altri nodi della rete viene detto *isolato*.

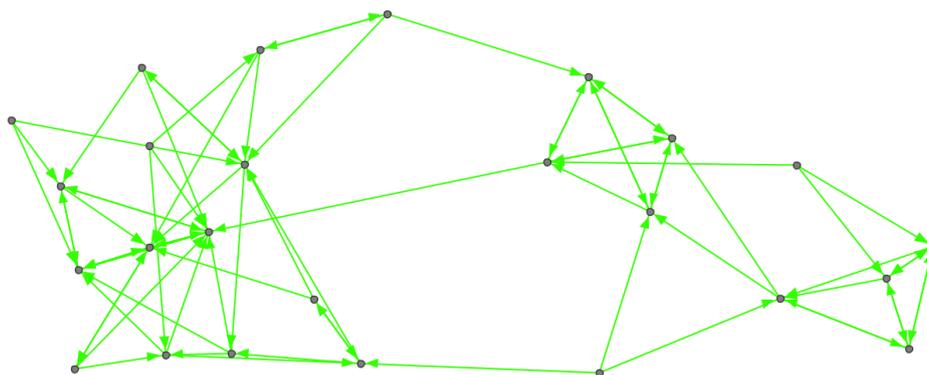


Figura 1 Esempio di sociogramma sulle preferenze scambiate dagli alunni durante la lezione

I sociogrammi qui presentati sono stati realizzati con il supporto del *software* ORA-LITE (ORA-LITE for Windows v.3.0.9.94. Carnegie Mellon University, PA: CASOS).

Verso un’analisi quantitativa delle reti sociali

Nel suo lavoro pionieristico Moreno (1934), mediante l’uso del sociogramma, intendeva analizzare essenzialmente due dimensioni relazionali, l’attrazione e la repulsione, dimensioni, come vedremo, centrali anche nel nostro lavoro.

L'attrazione viene definita come una forza positiva che accomuna due persone, la repulsione, al contrario, come una forza negativa che le allontana. In alternativa potremmo altresì tradurre l'attrazione con il termine *preferenza* e la repulsione con quello di *rifiuto*; preferenze e rifiuti sono le due dimensioni principali da noi considerate.

Nel corso dei decenni i ricercatori hanno cercato di analizzare in modo sempre più quantitativo la struttura della rete relazionale in cui un individuo è inserito. Se per Moreno (1934) un soggetto era popolare quando riceveva tre o più preferenze e per Bronfenbrenner (1943) nel momento in cui la soglia delle preferenze ricevute superava quelle attese sulla base di un criterio probabilistico, oggi la popolarità viene misurata attraverso precisi indici, in particolare quelli inerenti la *centralità* della rete sociale. In questo lavoro abbiamo scelto di concentrarci in particolare sul grado di centralità (*degree centrality*; Freeman, 1978). Freeman (1978), che ha sviluppato dei modelli matematici per analizzare in modo quantitativo le reti, definisce, inoltre, altri indici che descrivono ulteriori caratteristiche degli attori all'interno della rete sociale, quali ad esempio l'intermediarietà (*betweenness*) e la vicinanza (*closeness*).¹⁸

Disporre di uno strumento quale quello del sociogramma consente, dunque, di effettuare delle osservazioni delle reti sociali molto dettagliate dal punto di vista quantitativo, osservazioni, come vedremo, utili ad affiancare le ipotesi cliniche.

Il sociogramma nel contesto educativo.

L'utilizzo del sociogramma nel contesto scolastico, come già evidenziato in apertura, è strettamente legato alla cultura scolastica.

L'uso di un'ecomappa, infatti, è possibile e utile solo nel momento in cui si supera una concezione della psicologia scolastica solamente centrata sull'apprendimento ed i relativi disturbi, e si amplia il campo di osservazione ed intervento a tutto il contesto scolastico.

Nel panorama italiano l'impiego del sociogramma, quale strumento adatto per analizzare le relazioni tra pari, è documentato nel lavoro di Salvatore e Scotto di Carlo (2005). La presente ricerca, della durata di sette anni, si ispira a questi autori, implementando l'analisi quantitativa delle mappe stesse, con l'obiettivo di creare uno strumento che "*non rappresenta semplicemente un metodo di visualizzazione delle relazioni, quanto piuttosto un metodo di esplorazione delle stesse*" (Moreno, J.L., 1953, pp. 95-96).

UNO SGUARDO DESCRITTIVO SUL GRUPPO CLASSE

Nel presente studio ci si è posti come obiettivo principale quello di descrivere le relazioni che caratterizzano la classe prima della scuola secondaria di primo grado.

La raccolta dati si è svolta presso la Scuola Secondaria di Primo Grado Simone da Corbetta, a Corbetta (MI), dall'anno scolastico 2013/2014 fino al 2019/2020, tramite la somministrazione di un questionario, presentato agli alunni della prima classe della scuola secondaria di primo grado, aventi 11 anni di età (il campione risulta omogeneo per quanto riguarda l'età).

Il campione analizzato è composto da 704 studenti, distribuiti in 30 classi. La classe più piccola è costituita da 19 alunni, quella più numerosa da 27 alunni; mediamente in una classe si trovano all'incirca 23/24 alunni.

Il 51,1% (N=360) del campione è composto da maschi, mentre il 45,5% (N=320) da femmine; per il 3,4% (N=24) del campione non si hanno informazioni relative al genere. Il campione, dunque, risulta bilanciato per quanto riguarda il genere.

Tutti i 704 studenti hanno compilato il questionario che è oggetto della nostra analisi.

Analizzando i dati a disposizione si è cercato di estrapolare un "modello" di prima secondaria di primo grado, così da evidenziare le caratteristiche relazionali tipiche.

¹⁸ Per una trattazione dettagliata si rimanda direttamente a Freeman, L. C. (1978). Centrality in social networks conceptual clarification. *Social networks*, 1(3), 215-239.

Le domande che hanno guidato la presente ricerca, di carattere esplorativo, sono state le seguenti:

- In una classe prima della scuola secondaria di primo grado mediamente gli alunni come distribuiscono la popolarità?
- Quanti sono gli alunni isolati?
- I gruppi dei maschi e delle femmine si integrano in questa fase del ciclo di vita?

Procedura

La prima fase della ricerca ha previsto la somministrazione, a ciascun alunno, di un questionario cartaceo. La compilazione è avvenuta durante gli interventi educativi svolti nelle classi e ha richiesto all'incirca 15 minuti. Riguardo alle informazioni anagrafiche, a ciascun alunno è stato chiesto di inserire il proprio nome e cognome, la classe di appartenenza e il genere, dati necessari per poter costruire le mappe. Per rispondere alle domande della ricerca è stato richiesto di indicare tre compagni con cui si vorrebbe (preferenza) e tre compagni con cui non si vorrebbe (rifiuto) chiacchierare durante la ricreazione, e tre alunni che si desidererebbero (preferenza) e tre che non si desidererebbero avere (rifiuto) come compagni di banco.

Tale struttura del questionario ha permesso di raccogliere informazioni all'interno di due contesti di interazione differenti: quello della ricreazione, contesto meno strutturato e con minore presenza del docente, e quello della lezione, contesto in cui le regole di interazione tra pari e con il docente appaiono più definite.

Nella seconda fase è stata effettuata l'analisi dei dati, secondo i seguenti passaggi:

1. I dati sono stati elaborati all'interno di fogli di lavoro di Excel. Per ciascuna classe sono stati creati otto fogli di lavoro. I primi quattro vanno a codificare le preferenze e i rifiuti, espressi per la lezione e per la ricreazione, così da analizzare il grado di popolarità e quello di isolamento; i secondi quattro ricodificano le medesime relazioni tenendo in considerazione il genere, così da osservare quanto i maschi e le femmine interagiscono in modo integrato.
2. Ciascun foglio di lavoro è stato inserito nel *software* ORA-LITE (ORA-LITE for Windows, Version 3.0.9.94. Carnegie Mellon University, PA: CASOS) per la creazione dei sociogrammi.
3. Ciascun foglio di lavoro è stato inserito nel *software* UCINET (Ucinet 6 for Windows: Software for Social Network Analysis. Harvard, MA: Analytic technologies) per il calcolo degli indici statistici.
4. I risultati ottenuti per ciascuna classe sono stati messi a confronto tra loro mediante l'ausilio del *software* *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) versione 27 (IBM SPSS Statistics for Windows, Version 27.0. Armonk, NY: IBM Corp), così da poter estrapolare le caratteristiche che possono essere definite "prototipiche" rispetto ad una classe prima della scuola secondaria di primo grado.

Come misurare la popolarità e l'isolamento

Nella presente ricerca, si è scelto di effettuare l'analisi dei dati utilizzando gli indici quantitativi¹⁹ proposti dalla *Social Network Analysis* (Knoke, D., Yang, S., 2008), quale appunto quello della centralità basata sul grado. Tale scelta, infatti, consente di avere una descrizione oggettiva della classe sia a livello individuale che di gruppo e soprattutto permette di analizzare la dimensione di nostro interesse, ovvero la popolarità. L'*In-degree centrality* fornisce dei dati sia sulla distribuzione della popolarità nella classe, che sul grado di popolarità di ogni alunno.

Cosa misura esattamente l'*In-degree centrality*?

Quando due nodi sono collegati tra loro vengono definiti *adiacenti*. Il numero di nodi adiacenti al nodo di interesse va a costituire il *grado* (*degree*) del nodo. In un grafo orientato è necessario distinguere tra il numero di legami in entrata (*In-degree*) e il numero di legami in uscita (*Out-degree*). Se si considerano i legami positivi (preferenze) che un individuo intrattiene, l'*In-degree* va a definire la sua popolarità, mentre l'*Out-degree* definisce la cordialità (Wasserman, S., Faust, K., 1994).

¹⁹ Gli indici utilizzati si discostano dagli indici suggeriti da Salvatore e Scotto di Carlo (2005).

Avendo a disposizione i rifiuti, anche in questo caso è stato calcolato l'*In-degree*, considerandolo come indicatore non certo del grado di popolarità, quanto piuttosto del grado di isolamento.

Per quanto riguarda più nello specifico l'operationalizzazione, bisogna tenere in considerazione che esistono due modalità differenti per esprimere la misura: l'*indice grezzo*, che indica il numero di frecce direzionate verso ciascun nodo (alunno), e l'*indice standardizzato*, che restituisce la proporzione tra le frecce indirizzate ad un nodo e il numero massimo di frecce che si possono ricevere $(N-1)^{20}$. Essendo una proporzione, l'indice varia tra 0 e 1. La misura standardizzata consente di confrontare gruppi con numerosità diversa, ed è quella da noi utilizzata.

Partendo dalla misura proposta da Freeman (1978), ovvero da una scala che varia tra 0 e 1, dalla variabile continua è stata creata una variabile categoriale costituita da 4 diversi gradi di popolarità (a cui corrispondono diversi gradi di rifiuto) (Vedi Figura 2); in tal modo si riesce ad avere una visualizzazione ancora più immediata e chiara dei gradi di popolarità (e isolamento) della classe e del punto in cui si colloca ciascun alunno all'interno del continuum di popolarità (e isolamento).

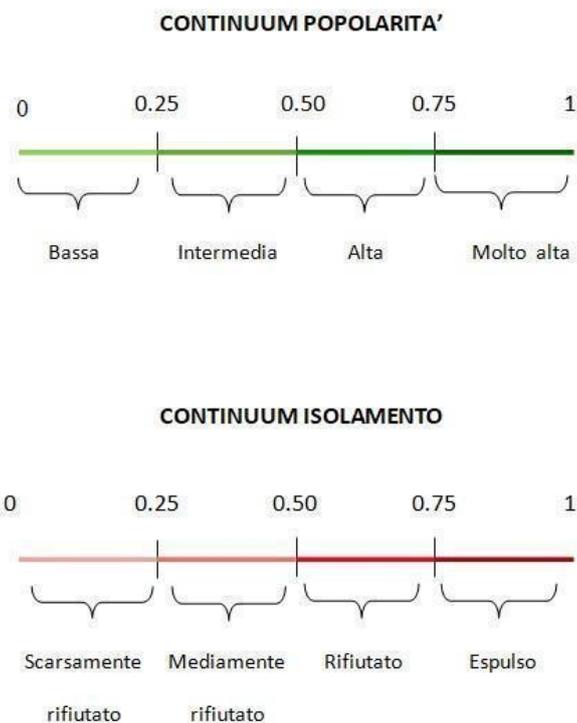


Figura 2 Misura categoriale della popolarità e dell'isolamento

Nel presente lavoro sono state utilizzate sia la variabile continua che quella categoriale. La variabile continua ha consentito di effettuare in modo più preciso il confronto tra i due contesti relazionali diversi (lezione e ricreazione). Nel caso delle variabili continue, per poter stabilire quali test applicare nel confronto tra gruppi, è stata valutata la normalità statistica mediante il test di Shapiro-Wilk (Shapiro, S. S., Wilk, M. B., 1965) e, trattandosi di variabili dalla distribuzione non normale, per effettuare il confronto tra la lezione e la ricreazione, è stato utilizzato il test di Wilcoxon (Wilcoxon, F., 1945).

Nel caso della variabile categoriale, invece, per effettuare il confronto tra i gruppi classe è stato utilizzato il test del Chi-quadrato.

²⁰ Per esempio in una classe di 24 alunni, un alunno potrebbe ricevere 8 preferenze: l'indice grezzo corrisponde ad 8, quello standardizzato a 0.35, cioè al rapporto tra le preferenze ricevute (8) e tutte quelle che avrebbe potuto ricevere $(N-1=23)$.

Risultati

A) Distribuzione del grado di popolarità

Nel caso delle preferenze espresse per la lezione, il valore minimo dell'*In-degree* standardizzato è 0, il massimo risulta essere 0.40 ($M=.12$, $DS=.09$).

Per il 91.2% del campione si riscontra una popolarità bassa, mentre per il restante 8.8% una popolarità intermedia. Da notare come la parte alta del continuum non sia per nulla rappresentata.

Il confronto tra tutte le classi, mediante l'uso del Chi-quadrato, restituisce una distribuzione affine in termini di popolarità (per tutti i dettagli inerenti i confronti si faccia riferimento all'APPENDICE), rendendo possibile la generalizzazione delle percentuali sopra indicate ad ogni gruppo classe.

In una classe "tipo", dunque, costituita mediamente da 24 alunni, all'incirca 21/22 alunni ricevono tra le 0 e le 5 preferenze; mentre 2/3 tra le 5 e le 10 preferenze (vedi Figura 3).

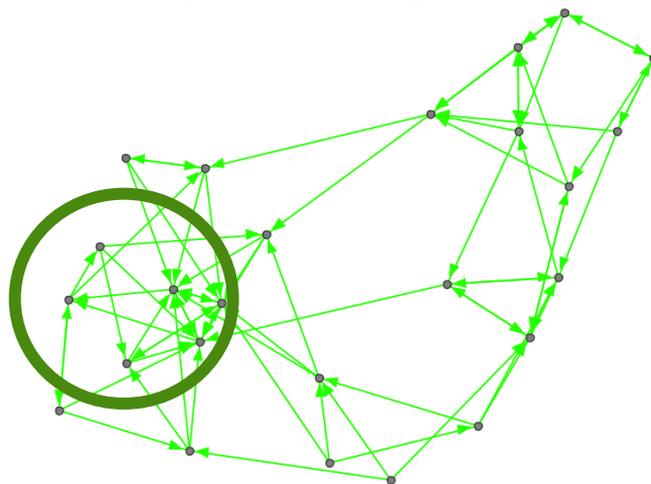


Figura 3 Sociogramma "tipo" sulla distribuzione della popolarità durante la lezione; nel cerchio gli alunni più popolari.

La situazione nella ricreazione non appare molto differente, tanto che il confronto tra i due contesti non risulta statisticamente significativo (vedi APPENDICE).

In tale contesto l'*In-degree* standardizzato per le preferenze va da un minimo di 0 ad un massimo di 0.42 ($M=.12$, $DS=.09$).

Per il 92% del campione si riscontra una popolarità bassa, mentre per il restante 8% una popolarità intermedia. Anche in questo caso la parte alta del *continuum* non è rappresentata.

Il confronto tra le classi non risulta significativo, pertanto, la distribuzione della popolarità durante la ricreazione secondo le percentuali sopra descritte è generalizzabile a tutte le classi coinvolte.

B) Distribuzione del grado di isolamento

Nel caso dell'isolamento, invece, tutto il continuum risulta rappresentato.

Durante la lezione l'*In-degree* va da 0 a 1 ($M=.10$, $DS=.15$).

L'87.6% del campione risulta scarsamente rifiutato, l'8.8% mediamente rifiutato, il 2.7% rifiutato e lo 0.4% espulso. Se nel caso delle preferenze, dunque, non avevamo alunni preferiti dalla totalità della classe, in questo caso si trovano degli alunni espulsi.

L'analisi del chi-quadrato non evidenzia una differenza tra gruppi e pertanto in una classe di 24 alunni, all'incirca 21 alunni ricevono tra 0 e 5 rifiuti, 2 tra 5 e 10 rifiuti, 1 alunno potrebbe ricevere fino a 17 rifiuti e un altro fino alla totalità dei rifiuti della classe (vedi Figura 4).

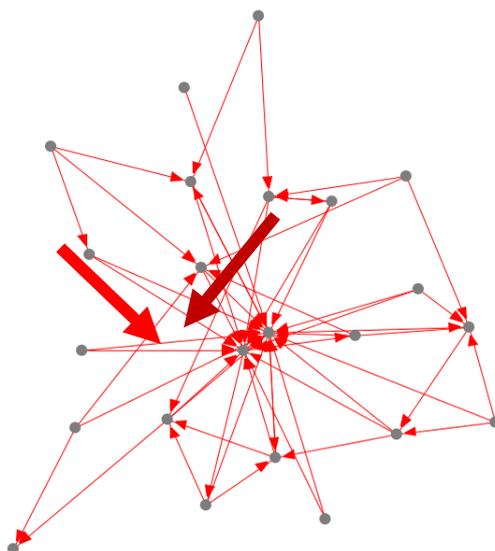


Figura 4 Sociogramma “tipo” sulla distribuzione dell’isolamento durante la lezione; la freccia di sinistra indica l’alunno rifiutato, quella di destra l’alunno espulso.

La media dei rifiuti espressi durante la ricreazione appare leggermente inferiore, sebbene in modo minimo; l’*In-degree* raggiunge un valore massimo di 0.83 (M=.08, DS=.12).

Il 91.5% del campione risulta scarsamente rifiutato, il 6.5% mediamente rifiutato, l’1.6% rifiutato e lo 0.4% espulso.

In una classe di 24 alunni all’incirca 22 alunni ricevono tra 0 e 5 rifiuti, 1/2 tra 5 e 10 rifiuti, al massimo 2 alunni potrebbero ricevere fino a 17 rifiuti o venire totalmente rifiutati.

C) Osservazioni sulle interazioni entro e tra i generi

Iniziamo ad osservare come gli alunni distribuiscono le preferenze entro e tra i generi.

Per quanto riguarda la lezione, in totale vengono espresse 1822 preferenze; in media ciascuno alunno ha espresso 2.6 preferenze, sfruttando quasi tutte le opzioni date.

Il 93.5% delle preferenze totali viene espresso entro lo stesso genere (45.8% tra femmine e 47.7% tra maschi); il restante 6.5% è espresso tra i generi.

È interessante notare come il confronto tra i gruppi abbia evidenziato la presenza di due tipologie di classi: nel primo caso soltanto l’1% delle preferenze totali vengono espresse tra generi, nel secondo, invece, si arriva anche al 10%, avendo i due generi maggiormente integrati tra loro (vedi Figura 5).

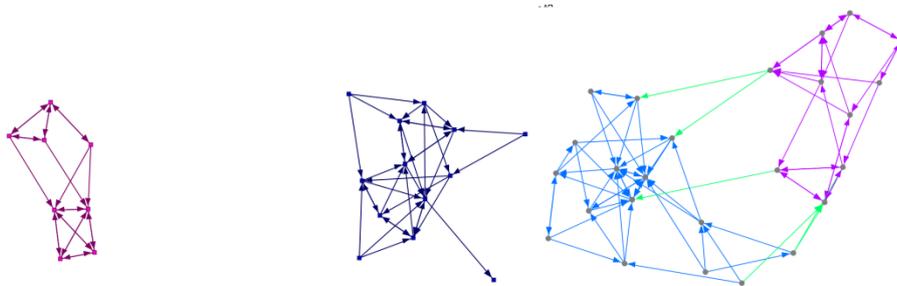


Figura 5 Sociogrammi sulla distribuzione delle preferenze durante la lezione entro/tra generi. Freccette blu: preferenze tra maschi; freccette viola: preferenze tra femmine; freccette verdi: preferenze rivolte al genere opposto. A sinistra: esempio di classe con relazione molto polarizzata entro il gruppo monosessuale; a destra: esempio di classe con maggiore integrazione tra generi.

Nella ricreazione la situazione è molto affine. Su un totale di 1856 preferenze, il 94.5% viene espresso entro lo stesso genere (44.1% tra femmine e 50.4% tra maschi); il restante 5.5% è espresso tra i generi. Anche in questo caso l'analisi del chi-quadrato restituisce due tipologie di classi: la prima con un'interazione molto polarizzata nel genere (soltanto il 2% delle preferenze totali è rivolto al genere opposto) e la seconda più integrata (14% delle preferenze rivolte al genere opposto).

I risultati relativi ai rifiuti vanno a confermare ciò che è stato osservato a proposito delle preferenze: la maggior parte di essi è rivolta verso il genere opposto.

Durante la lezione vengono totalizzati 1532 rifiuti; in media ciascun alunno ha espresso 2 rifiuti (quota inferiore rispetto alle preferenze). Il 60.1% di essi è rivolto al genere opposto, il 39.9% entro lo stesso genere. Anche in questo caso emergono due tipologie di classi: nella prima sono presenti rifiuti tra generi fino al 53%, nella seconda si arriva addirittura al 70% (vedi Figura 6).

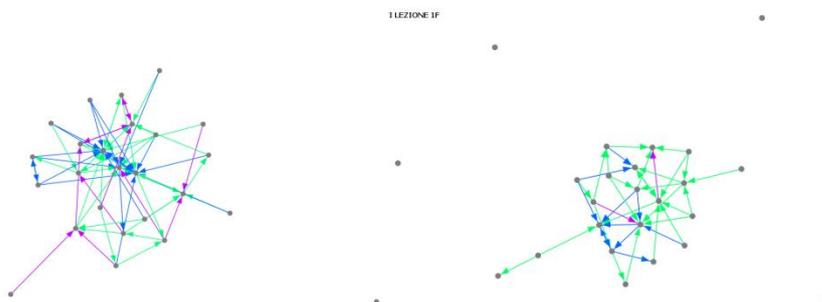


Figura 6 Sociogrammi della distribuzione dei rifiuti durante la lezione tra/entro generi. Freccette blu: rifiuti tra maschi, freccette viola: rifiuti tra femmine, freccette verdi: rifiuti rivolti al genere opposto. A sinistra: esempio di classe con maggiori rifiuti entro lo stesso genere; a destra: esempio di classe con più rifiuti tra generi.

La quota di rifiuti espressi durante la ricreazione appare inferiore: vengono totalizzati 1290 rifiuti. In questo caso la differenza tra ed entro genere è meno netta: 41.6% espressi entro e 58.4% tra generi. Anche in questo caso, tuttavia, emergono due tipologie di classi, con le medesime percentuali.

È interessante notare come sia stata evidenziata una coerenza nel comportamento delle classi tra il contesto ricreativo e quello didattico: le classi più integrate dal punto di vista del genere durante la lezione lo sono anche nella ricreazione.

Discussione

I dati sopra riportati permettono di estrapolare alcune caratteristiche “esemplificative” di una classe prima media, potendo così rispondere in modo adeguato alle domande che hanno dato avvio alla ricerca.

Innanzitutto, è utile osservare come tutti gli alunni si siano dimostrati dei partecipanti attivi, compilando tutti il questionario (lo dimostrano il numero di preferenze e di rifiuti raccolti). È un elemento questo che, a prima vista, potrebbe apparire di scarsa importanza, ma che in realtà può evidenziare come il sociogramma sia un canale utile per costruire una buona alleanza tra gli alunni e lo psicologo scolastico. Gli incontri che precedono e seguono la somministrazione dello strumento, infatti, utili proprio a dare significato all'attività svolta, conferiscono a ciascun alunno un ruolo attivo: le relazioni tra pari non vengono comprese a partire da semplici osservazioni esterne, quanto piuttosto dalle osservazioni degli alunni stessi. Lavorare con tutta la classe,

inoltre, permette di raggiungere l'intero gruppo e non solo gli alunni che arrivano allo sportello scolastico, così da poter cogliere tutte le dinamiche relazionali.

Riguardo alle misure utilizzate è interessante notare come i concetti di preferenze e rifiuti vadano a riprendere gli assunti chiave del lavoro di Moreno, rispettando uno degli obiettivi cardine individuati dal padre del sociogramma: è necessario analizzare gli aspetti positivi delle relazioni sociali, ma per avere uno sguardo più ampio è fondamentale considerare anche quelli negativi (Cillessen, A.H.N., Bukowski, W.M., 2000).

Per quanto riguarda la distribuzione della popolarità è interessante notare come non ci siano degli alunni che riescono a polarizzare la totalità preferenze. Sicuramente ci sono degli alunni più popolari, i quali, però, non ricevono neppure la metà di tutte le preferenze possibili. Sarebbe interessante esplorare maggiormente le implicazioni relazionali della posizione di tali soggetti: sono essi intermediari di altre relazioni? Creano attorno a sé dei gruppi molto coesi?

Nella distribuzione dei rifiuti, invece, è possibile evidenziare una differenza netta rispetto al quadro delle preferenze: in tutte le classi c'è un alunno che riceve quasi la totalità dei rifiuti. Tale elemento sembrerebbe evidenziare che tra alunni che si conoscono soltanto da qualche mese il fenomeno che si manifesta per primo non è quello dell'elezione di un alunno preferito, ma l'isolamento di un alunno rifiutato. La dinamica dell'espulsione non è presente soltanto nelle classi in cui ci sono delle problematiche comportamentali o relazionali, ma all'interno di ogni gruppo classe da noi analizzato. Potremmo pertanto parlare di un fenomeno di organizzazione normotipico che guida la formazione delle classi prime della scuola secondaria di primo grado. In un contesto scolastico come il nostro, in cui non vi è l'elezione esterna di un leader, a guidare la formazione del gruppo classe non è la popolarità, bensì l'isolamento. Sembrerebbe quasi che sia l'individuazione di un "capro espiatorio", non quella di un leader, a creare coesione nel gruppo. A tal proposito sarebbe interessante individuare le dinamiche sottostanti il fenomeno. Potrebbe, ad esempio, essere avanzata un'ipotesi di tipo culturale: in un sistema scolastico culturalmente democratico come il nostro, il fenomeno della leadership potrebbe non emergere in quanto il valore del "siamo tutti uguali" prevale su quello della preferenza. È come se la presenza di un leader venisse associata alla prevaricazione di un individuo sugli altri e dunque venisse connotata negativamente e di conseguenza scoraggiata. Dall'altro potrebbe essere valutata anche un'ipotesi di tipo "psico-relazionale": in una fase di vita in cui inizia a farsi strada il tema della creazione di un'identità sociale, il preadolescente definisce chi è utilizzando delle dinamiche di evitamento da chi è diverso. Tale aspetto, tuttavia, meriterebbe di essere approfondito.

Aver individuato l'espulsione di un alunno come una "costante relazionale" va a rafforzare, inoltre, l'importanza della prospettiva sistemica nel contesto scolastico, così da poter leggere in modo nuovo i fenomeni connotati negativamente: essi possono essere considerati dei veri e propri portavoce delle dinamiche dell'intero sistema-classe. L'espulsione di un alunno ci permette di comprendere come funziona l'organizzazione del gruppo in questa fase del ciclo di vita, così come, facendo un audace parallelismo, il paziente designato permette di comprendere le dinamiche dell'intero sistema familiare.

Dal punto di vista del genere appare evidente come l'interazione, a quest'età, sia ancora molto polarizzata entro lo stesso genere. Del resto questo dato è pienamente in linea con quanto teorizzato già da Blos (1962), il quale fu tra i primi a interessarsi a questa fase del ciclo di vita, utilizzando il termine di preadolescenza.

È interessante notare la netta divisione tra i due gruppi, poiché può essere utilizzata come guida sia per le strategie didattiche che per gli interventi psicologici. L'interazione concentrata prevalentemente dentro il gruppo monosessuale è come se andasse ad evidenziare le notevoli differenze, presenti in termini di sviluppo, tra maschi e femmine. Una ricerca effettuata nelle scuole di Trento evidenzia proprio come sia soprattutto nella scuola secondaria di primo grado che maschi e femmine mostrano di avere tempi di evoluzione affettiva, cognitiva e comportamentale diversi; qualche insegnante riterrebbe addirittura opportuno fare riferimento a strategie didattiche differenti (Tamanini, C., 2007). Nella stessa ricerca viene riportata proprio la testimonianza di un insegnante: *"Io credo che sia come descrive la Vegetti Finzi nei libri di psicologia, cioè il gruppo dei maschi che tende a fare gruppo e a assicurarsi, e il gruppo delle femmine che, di fronte alle proprie trasformazioni, tende a fare gruppo e a assicurarsi, quasi per prepararsi all'avventura e alla difficoltà dell'incontro con l'altro sesso. Questo mi pare di vedere nella scuola media"* (Tamanini, C., 2007, p. 57).

La separazione così netta dei due gruppi può essere utile per guidare tutti gli interventi che vengono effettuati a proposito della sessualità. Nella scuola secondaria di primo grado, ad esempio, oltre ai corsi inerenti alla sessualità sicura (metodi contraccettivi, per citarne alcuni), sarebbe opportuno focalizzarsi anzitutto sulla rappresentazione del proprio genere e di quello opposto.

CONCLUSIONI

La presente ricerca è innovativa nel suo genere, per almeno tre ragioni. Innanzitutto, propone in modo concreto come utilizzare gli assunti dell'approccio sistemico nel panorama della psicologia scolastica; fornisce allo psicologo scolastico uno strumento ermeneutico utile sia a livello individuale che di gruppo; ed infine cerca di descrivere non solo la struttura della classe (numero di alunni, percentuale di maschi e femmine), quanto piuttosto le relazioni, partendo non dall'osservazione, ma dal punto di vista degli alunni stessi.

Riprendendo la metafora utilizzata in precedenza, i "punti cardinali" da tenere in considerazione per leggere l'ecomappa di un qualsiasi gruppo classe sono: la distribuzione della popolarità e dell'isolamento e l'interazione entro/tra generi. Tener presenti queste tre caratteristiche e sapere come generalmente si distribuiscono, consente di avere sulle relazioni tra pari non solo uno "sguardo dall'alto", ma anche uno "sguardo informato". Da una parte, infatti, lo psicologo possiede degli elementi chiave su cui basare gli interventi, dall'altra può individuare con più facilità dei fenomeni su cui prestare attenzione nel momento in cui si ritrova ad osservare delle dinamiche che si scostano in modo molto evidente dalle dinamiche tipiche.

È importante sottolineare, tuttavia, gli eventuali sviluppi futuri.

Un limite della ricerca è che tutti gli alunni provengono da un unico istituto e dalla medesima area geografica; uno sviluppo futuro, per confermare la rappresentatività del campione, potrebbe essere quello di utilizzare questa metodologia in diverse scuole italiane.

La ricerca, inoltre, ha coinvolto soltanto le classi prime. Coinvolgere anche le classi successive permetterebbe di avere uno sguardo longitudinale, potendo cogliere lo sviluppo della relazione. L'essere isolati o popolari è una condizione relazionale stabile nel tempo? Nel corso dei tre anni il gruppo classe tendenzialmente diventa più o meno espulsivo? E come cambia il rapporto tra maschi e femmine?

Il lavoro descrittivo che è stato svolto potrebbe essere ampliato e supportato da osservazioni maggiormente "comprehensive". Sarebbe interessante comprendere, ad esempio, mediante l'ausilio di altri indici, le implicazioni relazionali dell'essere più o meno popolari, o più o meno isolati. Il fatto che l'alunno sia più centrale, quali vantaggi relazionali offre? L'essere più popolare consente di avere relazioni anche più stabili? Una dinamica da esplorare in modo molto più approfondito è sicuramente quella legata alle modalità di formazione del gruppo classe. Secondo quanto emerso, l'espulsione di un alunno sembrerebbe un meccanismo che la classe usa per creare coesione. Sarebbe interessante, a tal proposito, individuare dinamiche utili a creare coesione, quali ad esempio la definizione di un obiettivo comune da raggiungere, oppure la mediazione dell'adulto soprattutto nelle prime fasi della conoscenza. La presenza degli adulti, infatti, come facilitatori della relazione, aiuta i preadolescenti a sfruttare in modo più consapevole le risorse a disposizione nell'ambiente e il loro ruolo è ben gradito dai ragazzi stessi (Lease, A.M., *et al.*, 2002). Sarebbe interessante indagare a tal proposito, il punto di vista degli insegnanti rispetto ai meccanismi che regolano le relazioni tra gli alunni. Ciò consentirebbe di integrare le informazioni provenienti dalle ecomappe e di comprendere in modo più chiaro come la visione dell'insegnante influenzi le relazioni tra pari. Come sottolineato nel paragrafo precedente: l'assenza di un *leader* tra i preadolescenti è legata alla visione di *leadership* che hanno gli adulti? Infine, sarebbe utile declinare i dati emersi in questo studio, evidenziando come hanno concretamente permesso di orientare le azioni sulle classi dal punto di vista della prevenzione, analogamente a come è stato proposto, precedentemente, per l'attività clinica sui casi singoli (Perini, 2021).

"*La mappa non è il territorio*", scriveva Gregory Bateson a suo tempo; "*Il sociogramma non è la classe*", potremmo scrivere noi oggi. Le ecomappe sono degli strumenti molto utili per supportare l'attività psicologica nelle scuole, ma non devono essere intese come delle vere e proprie sostituzioni alle osservazioni che lo psicologo fa rispetto alle dinamiche relazionali: le une devono fungere da supporto alle altre.

Un elemento, tuttavia, è necessario chiarire e fissare: inserire il sociogramma nella cassetta degli attrezzi di uno psicologo scolastico significa dotarlo, prima ancora di un nuovo strumento, di una nuova prospettiva. Gli interventi scolastici devono essere sempre degli interventi che tengono in considerazione tutto il contesto, anche se hanno come focus il singolo alunno.

BIBLIOGRAFIA

- Almack, J.C. (1922). The influence of intelligence on the selection of associates. *School and Society*, 16: 529-530.
- Blos, P., (1962) *On Adolescence - a Psychoanalytic Interpretation*. Free Press
- Bronfenbrenner, U. (1943). A Constant Frame of Reference for Sociometric Research. *Sociometry*, 6(4): 363. <https://doi.org/10.2307/2785218>
- Bowen M. (1971). Family Therapy and Family Group Therapy. In Kaplan H. and Sadok B., *Comprehensive Group Psychotherapy*. Baltimore: Williams and Wilkins, 384-421.
- Carolan, B. (2014). *Social Network Analysis and Education: Theory, Methods & Applications*. SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781452270104>
- Cillessen, A.H.N., & Bukowski, W.M. (2000). Conceptualizing and measuring peer acceptance and rejection. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 88: 3–10. <https://doi.org/10.1002/cd.23220008803>
- Conners, C.K. (2008). Conners 3rd Edition (Conners 3). Primi, C., Maschietto, D. (2017) (Ad. it.) *Disturbo ADHD: Conners 3 il test di supporto alla diagnosi*. Firenze: Giunti Psychometrics.
- Freeman, L.C. (1978). Centrality in social networks conceptual clarification. *Social Networks*, 1(3): 215–239. [https://doi.org/10.1016/0378-8733\(78\)90021-7](https://doi.org/10.1016/0378-8733(78)90021-7)
- Knoke, D., & Yang, S. (2008). *Social Network Analysis*. SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781412985864>
- Lease, A. M., Musgrove, K. T., & Axelrod, J. L. (2002). Dimensions of Social Status in Preadolescent Peer Groups: Likability, Perceived Popularity, and Social Dominance. *Social Development*, 11(4): 508–533. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00213>
- Marchiori, R., Viaro, M. (2015). Genogramma, cronologia degli eventi, mappa delle relazioni nella formazione e nella clinica: una rivisitazione. *Terapia Familiare*, 107, 59-78. DOI: 10.3280/TF2015-107004
- Moreno, J.L. (1934). *Who shall survive?: A new approach to the problem of human interrelations*. Nervous and Mental Disease Publishing Co. <https://doi.org/10.1037/10648-000>
- Perini, E. (2021). La consulenza nel contesto scolastico: una proposta di intervento sistemico con l'uso del sociogramma. *Terapia Familiare* 126: 29-44, DOI: 10.3280/TF2021-126003
- Salvatore, S., Scotto di Carlo, M. (2005). *L'intervento psicologico per la scuola. Modelli, metodi, strumenti*. Edizioni Carlo Amore.
- Selvini Palazzoli M., Cirillo S., D'Ettorre L., Garbellini M., Ghezzi D., Lerma M., Lucchini M., Martino C., Mazzoni G., Mazzucchelli F., Nichele M. (1976). *Il mago smagato: come cambiare la condizione paradossale dello psicologo nella scuola*. Milano: Feltrinelli.
- Shapiro, S.S., & Wilk, M.B. (1965). An Analysis of Variance Test for Normality (Complete Samples). *Biometrika*, 52(3/4): 591–611. <https://doi.org/10.2307/2333709>
- Tamanini, C. (Ed.). (2007). *Maschi e femmine a scuola: stili relazionali e di apprendimento: una ricerca su genere e percorsi formativi*. Provincia Autonoma di Trento - Iprase del Trentino.
- Wasserman, S., & Faust, K. (1994). *Social Network Analysis: Methods and Applications* (1^aed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815478>
- Wilcoxon, F. (1945). Individual Comparisons by Ranking Methods. *Biometrics Bulletin*, 1(6): 80–83. <https://doi.org/10.2307/3001968>

APPENDICE

| Confronti tra i gruppi classe | Chi-quadrato | p-value |
|----------------------------------|----------------|---------|
| In-degree preferenze lezione | 22.45(29), .18 | p= .80 |
| In-degree rifiuti lezione | 78.85(87), .36 | p=.72 |
| In-degree preferenze ricreazione | 38.13(29), .23 | p=.12 |
| In-degree rifiuti ricreazione | 82.02(87), .34 | p=.63 |

Tabella 1 Confronto dell'In-degree tra i gruppi classe

| Confronti tra i gruppi classe | Chi-quadrato | p-value |
|-------------------------------|------------------|---------|
| Preferenze lezione | 76.46 (28), .21 | p<.001 |
| Rifiuti lezione | 67.06 (28), .21 | p<.001 |
| Preferenze ricreazione | 273.04 (28), .38 | p<.001 |
| Rifiutiricreazione | 49.28 (28), .20 | p<.001 |

Tabella 2 Confronto della distribuzione tra/entro genere delle preferenze e dei rifiuti tra i gruppi classe

| Confronti tra lezione e ricreazione | Test di Wilcoxon | p-value |
|-------------------------------------|------------------|---------|
| In-degree preferenze | Z= -.87 | p=.38 |
| In-degree rifiuti | Z= -5.07, | p<.001 |

Tabella 3 Confronto dell'In-degree tra il contesto della lezione e della ricreazione

**COMMENTO ALL'ARTICOLO DI ANNA FARAGO' E EDOARDO PERINI:
"Le relazioni tra compagni di classe all'inizio della scuola secondaria di primo grado.
Uno studio quantitativo"**

GLORIANA RANGONE²¹
gloriana.rangone@gmail.com

Ho trovato interessante questo articolo per diversi motivi, che vado sinteticamente ad esplicitare. In primo luogo penso possa essere utile non solo agli psicologi che operano nelle scuole (senz'altro primi destinatari del lavoro), ma anche a tutti quelli che si trovano a interagire in contesti differenti (insegnanti, educatori, allenatori sportivi...) con ragazzi e ragazze che si affacciano all'adolescenza, età della vita che si manifesta nel nostro contesto sociale sempre più precocemente e con crescenti complessità. Lo studio ci fa toccare con mano che per comprendere i comportamenti occorre avere uno sguardo ampio, che deve riguardare senz'altro in prima battuta la famiglia ma che si deve allargare anche ad altri sistemi relazionali significativi per l'individuo. E per un adolescente, che fisiologicamente prende le distanze dalle sue figure di attaccamento dell'infanzia per esplorare e costruire una sua identità autonoma, quale riferimento più importante del gruppo dei pari? Quindi uno sguardo competente a quello che accade proprio in quel contesto è senz'altro di grande utilità.

Un altro punto importante è costituito dal fatto che lo studio presentato ha come protagonisti proprio i ragazzi e le ragazze. Di adolescenti si parla molto e in molti contesti ma raramente vengono messi nella posizione di interlocutori competenti a parlare di loro stessi e delle loro relazioni. Quando ciò accade, i risultati possono essere inaspettati. Il Gruppo di Lavoro per i Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza dell'Ordine degli Psicologi della Lombardia ne ha avuto prova quando, in occasione della pandemia, ha lanciato un concorso letterario proprio su questo tema rivolto agli studenti delle scuole secondarie di primo grado delle aree più colpite. La quantità e la qualità dei contributi è stata davvero sorprendente e ha portato, a margine del concorso, anche alla realizzazione di un'antologia dal titolo "Covid 19 Un'esperienza da raccontare" visibile sul sito dell'ordine.²² Quindi gli adolescenti hanno risorse di pensiero, di riflessione, capacità di esplicitare le loro emozioni che spesso gli adulti non vedono o sottovalutano pesantemente. Vale qui ricordare la validità del "principio di competenza" caro a noi terapeuti sistemici, che quotidianamente ne tocchiamo con mano l'efficacia, quando nella stanza di terapia riusciamo a sganciarci dal pregiudizio di tutte le condizioni che possono invalidare aprioristicamente le comunicazioni dei nostri pazienti.

Un'ultima osservazione. Non dobbiamo dimenticare che dietro molti comportamenti preoccupanti che gli adolescenti mettono in atto, dagli atti auto ed eterolesivi, alle chiusure depressive e ad altre manifestazioni psicopatologiche c'è un bambino che non solo ha patito l'esito di gravi disfunzionalità del suo contesto familiare, ma che può essere vittima di esclusione, atti di bullismo o di altri tipi di violenza anche all'interno del gruppo dei pari. Sensibilizzare gli adulti sull'esistenza di questi problemi, che non devono mai essere sottovalutati e lavorare con i ragazzi e le ragazze perché non restino spettatori passivi quando nel gruppo si creano fenomeni di esclusione ma al contrario diventino protagonisti di movimenti di inclusione e di valorizzazione delle diversità può davvero fare la differenza.

²¹Gloriana Rangone psicologa, psicoterapeuta Co-direttrice della Scuola di Psicoterapia IRIS Responsabile Settore clinico CTA – Centro di Terapia dell'Adolescenza- Referente Cismai Regione Lombardia. Referente Gruppo di Lavoro per i Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza di OPL

²² Covid 19 Un'esperienza da raccontare. Pensieri e vissuti degli studenti nell'ambito dell'emergenza Covid-19
<https://www.opl.it>

RIFORMULAZIONI

MAURIZIO VIARO
mauriviaro@gmail.com

RIASSUNTO

In questo articolo viene discusso un particolare ‘oggetto conversazionale’: la riformulazione. La riformulazione, nella conversazione di ogni giorno come nella seduta, consiste nel parafrasare e caratterizzare ciò che è stato detto in precedenza; con lo scopo di favorire la comprensione reciproca, stabilire un comune fuoco d’attenzione e di significato. Riformulazioni sono presenti in tutte le psicoterapie. Tuttavia, la letteratura in terapia sistemica non ha dedicato soverchia attenzione a questa pratica. Una seduta familiare sistemica condotta da Mara Selvini Palazzoli viene analizzata con il metodo dell’Analisi della Conversazione. In questa seduta, come in generale nelle sedute condotte da Mara Selvini, sono presenti esempi di riformulazione, con diversi scopi ed effetti. Qui verranno analizzati due esempi, anche in relazione ad alcuni concetti fondamentali della teoria sistemica.

ABSTRACT

This article discusses a particular 'conversational object': formulations. In everyday conversation and therapy sessions, formulations consist of paraphrasing and characterising what the participants said before — they aim to promote mutual understanding and establish a common focus of attention and meaning. Formulations are present almost in any psychotherapy. However, systemic therapy literature has not devoted much attention to this practice. A systemic family session run by Mara Selvini Palazzoli in 1980 is analysed using the Conversation Analysis method. In the session under scrutiny, two examples of formulation are present, with different purposes and effects. These formulations are analysed and discussed in the light to some fundamental concepts of systemic theory.

INTRODUZIONE

In questo articolo, verrà presentata e discussa una parte iniziale di una singola seduta di terapia familiare congiunta della durata di 1’30’’, con particolare riferimento alle riformulazioni della terapeuta. La riformulazione, nella conversazione di ogni giorno come in psicoterapia, consiste nel parafrasare e ciò che è stato detto in precedenza; con lo scopo di favorire la comprensione reciproca e stabilire un comune fuoco d’attenzione e di significato. La seduta qui analizzata è stata condotta da Mara Selvini Palazzoli nel 1980. In quello stesso anno, il gruppo di Milano definiva le linee guida per la conduzione di seduta (Selvini Palazzoli, Boscolo, Cecchin, Prata, 1980), divenuta nota come Intervista Circolare (IC). La contemporaneità giustifica l’assunzione che questa seduta corrisponda alla traduzione nella realtà della clinica di quelle linee-guida. Gli strumenti utilizzati per l’analisi sono in primo luogo, ma non soltanto, l’Analisi della Conversazione (AC) (Sacks, 1974; Sidnell, Stivers, 2012) e, per alcuni aspetti, dell’interazionismo simbolico di Goffman (1981). Nonostante sia da tempo comune tra terapeuti sistemici parlare di conversazione, non sempre con significato univoco, le applicazioni della AC alla terapia non fanno parte del patrimonio di conoscenze impartito nelle scuole durante la formazione, né dei riferimenti culturali comuni ai terapeuti.

È utile quindi premettere alcuni minimi elementi di questo approccio e, in generale, degli approcci qualitativi all’analisi dell’interazione qui considerati. L’AC definisce il proprio oggetto come parlare-in-interazione (*talking-in-interaction*) (Sidnell, Stivers, 2012). Si occupa cioè del parlare come azione nel contesto

dell'interazione²³. Un assunto comune alla AC e alla concezione di Goffman è che l'interazione sociale abbia un ordine e segua regole di cui gli appartenenti a una stessa cultura hanno conoscenza implicita. Quando ci impegniamo in una situazione sociale, queste competenze si attivano automaticamente e ci consentono di interagire in modo coordinato.

L'INIZIO DELLA INVESTIGAZIONE: LA DOMANDA C.D. 'TRIADICA'

Nel numero 3 dei Quaderni Sirts (Viaro, 2022) sono stati considerati e analizzati con questa metodologia i primi minuti di questa stessa seduta di Mara Selvini con una famiglia, chiamata Valda. La terapeuta inizia con una domanda tipica di questa tecnica: chiede al figlio maggiore, Vanni, come vede il rapporto tra la madre e il fratello Luca, il paziente. Questa tipo domanda è nota come 'triadica' (Penn, 1982) perché, pur avendo come oggetto una relazione diadica, è rivolta a una terza persona. Formulare una tale domanda in seduta propone posizioni differenziate per ciascun partecipante: la terapeuta e Vanni si alternano nel ruolo di parlante e interlocutore; Luca, Maria e Paolo sono collocati in posizione di ascoltatori ma, a differenza di quest'ultimo, i primi due sono anche i protagonisti del dialogo tra la terapeuta e Vanni. Il particolare tipo di dialogo tra terapeuta e il suo interlocutore è stato felicemente sintetizzato nella formula 'pettegolezso in presenza degli interessati' (Penn, 1982; Viaro, 2022). Nel pettegolezso le persone di cui si parla sono assenti; di norma invece, quando si parla di persone presenti, ci si rivolge preferibilmente a loro. Nel tipo di organizzazione dell'interazione in questa seduta, la terapeuta ha e mantiene una posizione centrale, in conseguenza del fatto che porre domande è una sua prerogativa. Rispondendole, tutti si rivolgono a lei; le interazioni dirette tra membri della famiglia sono soggette a forti restrizioni. La considerazione delle diverse posizioni di tutti i presenti, con particolare riferimento ai rispettivi diritti di parola, e non solo di quelle di parlante interlocutore, rientra in senso lato nel concetto di *struttura di partecipazione* (Goffman, 1981).

Un secondo aspetto rilevante di questo tipo di domanda in quanto tale, consiste nel fatto che una domanda è considerata come prima parte di una unità più vasta, la *coppia adiacente* (domanda-risposta). La domanda triadica che la terapeuta 'ha in mente' di rivolgere a Vanni ('come vedi tu il rapporto tra la mamma e tuo fratello?'), nel momento stesso in cui si traduce in parole-in-interazione, è influenzata sin dall'inizio e nel corso del suo proferimento dalla situazione contestuale (Viaro, 2002), vale a dire da tutti i presenti e dal comportamento di ciascuno. Di fatto si traduce in una serie di scambi ed espansioni dove la risposta ottenuta permette alla terapeuta di precisare la domanda e viceversa. Per questo motivo, la coppia adiacente è considerata sinonimo di sequenza. L'analisi si focalizza quindi sulla sequenza costituita da ogni coppia con le relative espansioni, e sulla concatenazione di più sequenze o *sequenza di sequenze* (Schegloff, 2007). Nella seduta con la famiglia Valda, la prima domanda viene sviluppata in una serie di sequenze della durata di circa 4' , analizzata altrove in dettaglio (Viaro, 2022).

L'estratto 1 inizia con la chiusura della serie di sequenze che seguono alla domanda iniziale.

UNA RIFORMULAZIONE IN CHIUSURA DI SEQUENZA

Estratto 1²⁴

MPS è la terapeuta; P indica Paolo, il padre e M la madre, Maria. V è la sigla per Vanni, il primogenito, L per Luca, il paziente. La terapeuta, rivolta a Vanni, inizia con una riformulazione sintetica di quanto si è detto a proposito del rapporto tra Luca e la Madre, contrassegnato dall'ansia di lei e dalle sue conseguenze su Luca.

²³ Questa definizione richiama da vicino e non a caso quella di 'gioco linguistico' di Wittgenstein (1953): "un gioco linguistico è una unità costituita dal linguaggio e dalle azioni alle quali esso è strettamente intrecciato" (pag. 13 dell'edizione italiana, 1999).

²⁴ In Appendice sono riportate le convenzioni usate nella trascrizione

1 MPS: quindi lei dice (0.5) la mamma, lui la sente come un po'
2 asfissiante, anche se lei non se ne accorge
3 V: sì. Le posso fare un esempio. se lui esce la sera e torna tardi verso
4 le undici mezzanotte mia madre si preoccupa subito, comincia a
5 telefonare qua e là e io le dico *ma guarda, è un ragazzo che c'ha*
6 *ventisei anni, quindi non ti devi fare di questi problemi non*
7 *preoccuparti troppo.* anche per me, eh? Nei confronti dei figli è così,
8 si preoccupa molto. E quindi::io magari lo sento un po' di meno questo
9 perché sono stato fuori di casa per parecchi anni, sono stato
10 all'università a Roma sono stato, quindi sono stato un po'
11 indipendente, no, e allora:: ne risento di meno di questo fatto,
12 di questa (omissis) oppressione amorosa diciamo, no? invece lui,
13 che è rimasto sempre a casa per la maggior parte, è un po' più
14 coinvolto
15 L: [anche quando sono stato fuori di casa, sono tornato sempre a casa
16 diciamo]

La pratica della riformulazione da parte del terapeuta è comune a molte psicoterapie²⁵ (Antaki, 2008; Leonardi, Viaro, 1990; Pomerantz, 1986; Heritage, Watson, 1979); I terapeuti esprimono sinteticamente con parole proprie quello che ritengono essere l'essenziale di ciò che è stato detto. Nella seduta con la famiglia Valda, le riformulazioni sono frequenti. Spesso, una riformulazione è collocata al termine di una serie di risposte che, nel loro insieme, costituiscono una unità di significato. La terapeuta qui (righe 1,2) esprime molto sinteticamente con parole proprie quello che ritiene essere 'il punto' di ciò che Vanni intendeva dire. Nel farlo,

²⁵ Questa importante pratica spesso viene indicata con nomi diversi, che valorizzano maggiormente l'una o l'altra delle diverse funzioni che può svolgere. La letteratura di lingua inglese usa il termine 'formulations'; Leonardi, Viaro la indicano come 'riassunti'; Bercelli, Rossano, Viaro come 'riformulazione'. Questi diversi nomi si riferiscono a varianti della stessa pratica.

tiene però conto anche di contributi a margine della sequenza principale, da parte di altri membri della famiglia. Vanni aveva inizialmente definito ‘molto intenso’ il rapporto del fratello con la madre: l’eccesso d’amore si traduce a suo avviso in un eccesso di premure, fonte di ansia e limitazioni per Luca. Paolo correggeva, senza interrompere, quest’immagine della moglie ritenuta troppo benevola borbottando ‘è pesante’. Luca aggiungeva che Maria è persona preda di un’ansia, della cui anormalità non si rende conto.

Il termine ‘asfissiante’ proposto dalla terapeuta tiene conto e integra le diverse definizioni, non solo quella di Vanni, tra tutte la più edulcorata. La parola ‘asfissiante’ è però candidata ad esprimere proprio il punto di vista di Vanni (‘quindi lei dice’, riga 1). Quest’ultimo conserva quindi i ‘diritti d’autore’ di ciò che intendeva dire. Può accettare, rettificare o rifiutare quella che è proposta come una formulazione del suo pensiero. Questa riformulazione presuppone diverse operazioni: seleziona alcune informazioni escludendone molte altre; ripropone con parole diverse, più esplicite, una o più espressioni simili. Evidenzia quindi un aspetto (l’effetto negativo su Luca) piuttosto che il suo lato positivo (l’eccesso di amore e di premure), nell’intento di esplicitare ciò che suppone essere presente nella mente del suo interlocutore, ma non nelle sue parole (Pomerantz, 1986). Vanni accetta la riformulazione ma, per render meglio conto del proprio pensiero, propone come esempio una situazione familiare ricorrente. Descrive il comportamento materno quando Luca tarda oltre la mezzanotte, inserendo nella narrazione un proprio commento in forma di discorso diretto (in corsivo nella trascrizione). Riporta le parole che ha detto o potrebbe dire alla madre in una simile circostanza. Così facendo, propriamente non sta più riferendo una situazione familiare ricorrente, ma ‘mette in scena’ a beneficio della terapeuta un se stesso che, in un altro momento, esprime il proprio modo di vedere (Holt, Clift, 2009). Questo uso del discorso diretto (discorso diretto riportato) è frequente in questo contesto (di *accounting*) (Couper-Kulen, 2009).

Vanni precisa poi ancora che la madre si comporta anche con lui in modo simile. Se questo stesso atteggiamento materno ha avuto effetti tanto diversi sui due figli è perché Luca, a differenza di Vanni, è sempre vissuto in famiglia. Queste precisazioni attenuano in parte la connotazione negativa implicita nel termine ‘asfissiante’ proposto dalla terapeuta e si ricollegano alla formulazione iniziale: la madre per troppo amore, eccede nelle premure verso i figli. Tuttavia, la riformulazione della terapeuta ha sortito l’effetto di far emergere informazioni ulteriori relative a comportamenti concreti.

È opportuno ricordare che la richiesta di descrizioni di comportamenti ed esempi tratti dalla vita familiare è inclusa nell’elenco dei modi pratici di sviluppare l’investigazione in modo ‘circolare’ (Selvini Palazzoli, Boscolo, Cecchin, Prata, 1980); anche la richiesta di fare confronti per evidenziare le differenze è parte di questo elenco.

RIFORMULAZIONI E RISTRUTTURAZIONI

Vanni introduce il tema del confronto tra sé e il fratello – la stessa ‘oppressione amorosa’ materna (estratto 1, righe 7-14), ha avuto diversi effetti sull’uno rispetto all’altro. Questo offre l’opportunità di estendere ulteriormente il confronto. Opportunità che Mara Selvini coglie, allargando il campo al padre. L’entrata del padre nella scena del dialogo apre a sviluppi inattesi.

Estratto 2

1 MPS: E:: e con papà, la mamma, è ansiosa come con vo:i? quando
2 ritarda, o::: o no

3 V: [sì sì sì e infatti]

4 L: [ci sono sempre] battibecchi tra mamma e papà e questo me dà molto

5 fastidio (0.5) cioè, stupidaggini, che loro dicono stupidaggini, ma

6 nascondono secondo me (0.3) dei problemi profondi, (0,5) cioè di

7 incomprensione tra di loro soprattutto (1.5) e poi, io sto- io ho
8 riscoperto in questi ultimi tempi papà perché (0,3) mi ha accompagnato
9 qua a dare gli esami eccetera e quindi ho viaggiato insieme e
10 ho potuto conoscerlo meglio (0.5) mentre prima non lo conoscevo, lo
11 giudicavo solo superficialmente
12 MPS: quindi ha potuto scoprire il papà, () cioè, in qualche modo la
13 mamma con la sua ansia aveva messo un po' in ombra per lei il papà
14 L: sì, sì
15 e lei è stato contento di scoprire::che qualità ha scoperto lei nel
papà
16 L: e:: che è molto buono, che è intelligentissimo e che:
17 >io lo considero un genio<
18 P: (si schermisce) EHH (esagerato)
19 L: è::: poeta, musicista:::
20 V: °questo è vero°
21 L: matematico, professore di lettere [XXXXX] grafologo eccetera
22 P: xxxxxxxx]
-MPS: una persona dagli <IMMENSI> interessi
24 L: è un versatile ingegno insomma
25 MPS: <°ma gua::rda°>
1. P: io son stato un autodidatta, ecco, da una famiglia di contadini,
2. poveri, io, guardi, se vuole io:: brevemente le:::

La terapeuta (riga 1) chiede se anche quando è il marito a tardare Maria diventi ansiosa come per i figli. Vanni conferma e sembra voler proseguire, forse con un altro esempio riguardante il padre. Si interrompe però, lasciando la parola al fratello, intervenuto in sovrapposizione. Luca approfitta dell'occasione e cerca di spostare il discorso sul rapporto problematico tra i genitori. In almeno un'occasione (riga 5), la lunghezza della pausa nell'eloquio segna un punto di possibile cambio di turno (Clayman, 2012; Sacks, Schegloff, Jefferson, 1974)

Luca si aspetta probabilmente che la terapeuta colga lo spunto che le ha offerto. Poiché questo non avviene, riprende la parola (Sacks, Schegloff, Jefferson, 1974) e introduce un diverso argomento: la sua riscoperta del padre.

La terapeuta interviene con una riformulazione degna di particolare interesse. Il rapporto diadico madre-Luca, oggetto della prima sequenza, è inserito ora in una cornice triadica. Assume in questa cornice un significato in più, senza che si modifichi quanto già detto sulla relazione madre-figlio. L'ansia materna rimane il dato della loro relazione, saliente e accettato. Viene però introdotta una connessione tra questo elemento e la 'riscoperta del padre', presentato da Luca come tema indipendente, dal precedente. 'In qualche modo' – dice la terapeuta – l'ansia materna ha escluso il figlio dal rapporto con il padre. La riformulazione della terapeuta non solo seleziona alcune informazioni indipendenti e provenienti da due fonti diverse, ma stabilisce un nesso, sia pure indeterminato, che le connette. Questa riformulazione è in effetti un esempio di *reframing*, nel senso definito da Bateson (1976): le stesse informazioni sul rapporto tra Luca e la madre, inserite nella cornice (*frame*) più ampia del rapporto triangolare madre-padre-figlio, cambiano significato.

La domanda che segue, che la terapeuta rivolge a Luca, circa le qualità paterne, apre una sequenza collegata alla precedente: origina da quella, ma è diversa (*post-espansione*). Cambiano, infatti, sia il tema sia la struttura di partecipazione. Ciò che viene chiesto ora a Luca non è il suo punto di vista sul rapporto tra due persone, ma sulle qualità di una persona. Luca è ora l'interlocutore principale in luogo di Vanni, che passa nella posizione di ascoltatore accanto alla madre, mentre il padre è la persona di cui si parla.

Le qualità del padre elencate da Luca sorprendono, perché apparentemente poco si adattano a Paolo. Questi, infatti, è il solo in famiglia ad esprimersi farfugliando in modo spesso poco comprensibile anche per la forte inflessione dialettale; il suo italiano vince a fatica una continua battaglia con il dialetto; nell'aspetto e nei modi, non incarna propriamente lo stereotipo dello studioso o del genio. Forse anche per questo, Vanni si aggiunge a confermare le parole del fratello, mentre il padre si schermisce borbottando parole poco comprensibili. La terapeuta dal canto suo (riga 12) accoglie ed enfatizza le parole dei due ragazzi riguardanti il padre con espressioni di ammirata sorpresa (riga 14). Probabilmente l'accoglienza di stupita ammirazione (righe 23, 25) da parte di un'autorità qual era Mara Selvini, spinge il padre a proporre un breve racconto della propria vicenda di autodidatta.

OSSERVAZIONI CONCLUSIVE

Selvini Palazzoli, Boscolo, Cecchin, Prata (1980), discutendo il concetto di Circolarità, usano il termine 'investigazione' in riferimento al *modus operandi* del terapeuta; elencano inoltre alcuni metodi pratici con cui porta avanti questa sua attività. Nell'esempio con cui gli AA. in questo articolo illustrano questo principio nella sua applicazione clinica, la prima domanda del terapeuta è del tutto simile alla domanda con cui si apre la seduta con la famiglia Valda. Gli estratti qui trascritti includono esempi dei metodi pratici descritti nell'articolo (descrizione di comportamenti²⁶, differenze nel comportamento di una persona in diverse circostanze, con diverse persone, ecc.). Le riformulazioni però fanno eccezione: frequenti nella seduta con la

²⁶ L'esempio costituito dal comportamento materno in caso di ritardi nel rincasare la sera viene spontaneamente offerto da Vanni, non sollecitato dalla terapeuta con una domanda. Considerando la coppia adiacente come unità, questo diventa irrilevante. Anzi, l'anticipare le risposte a possibili domande può essere indice di una intesa sul piano intersoggettivo (Du Bois, Kärkkäinen, 2012): quando terapeuta e interlocutore condividono una stessa linea di pensiero l'uno spesso anticipa ciò che l'altro sta per dire, o completa quanto sta dicendo. I membri della famiglia possono cogliere attraverso il *modus operandi* del terapeuta il suo modo di pensare e farlo proprio.

famiglia Valda, tanto che in meno di 2' se ne trovano due esempi, non sono menzionate nell'articolo. La letteratura in AC ha documentato l'importanza di questa pratica comune a molte, forse alla maggior parte, delle psicoterapie. Nella IC, le riformulazioni sono presenti, spesso in chiusura di una serie di sequenze tra loro collegate, o in chiusura di una sequenza. Come già in precedenza segnalato, La riformulazione può svolgere diverse funzioni e presentarsi in diverse varianti.

Talvolta è una specie di riassunto: espone sinteticamente l'essenziale di quanto detto. il più fedelmente possibile. Altre volte, all'opposto, riformulando il terapeuta amplifica ed espande in modo ridondante quanto è stato detto: questo, ad esempio, succede spesso con i bambini piccoli, per valorizzare un contributo altrimenti troppo scarno; oppure, riformulando il terapeuta usa termini più espliciti rispetto all'originale: dà voce a un pensiero o uno stato emotivo forse attenuati o sottaciuti nell'esposizione da parte di un membro della famiglia. Un esempio di questo tipo è stato discusso nell'estratto 1, righe 1, 2. Le riformulazioni sono di regola accompagnate da alcune formule ('quindi lei dice', 'secondo lei', ecc.). Queste formule sottolineano il fatto che ciò che il terapeuta intende fare è esprimere con parole proprie il pensiero del suo interlocutore. Per questo motivo, la riformulazione è sottoposta e subordinata alla conferma di quest'ultimo (vd. estratto 2, riga 14) e/o alla sua rettifica (vd. la risposta di Vanni nell'estratto 1). Chi non si riconoscesse nelle parole del terapeuta può rifiutarne la sua riformulazione. Più complesso è il caso di una riformulazione in cui la terapeuta seleziona contributi indipendenti, forniti da diverse persone in momenti diversi, che vengono per così dire assemblati e connessi mediante un nesso inedito. L'estratto 2, righe 12,13, ne è un esempio. In questo caso il limite con un *reframing* tende a sfumare. L'inserimento del padre nella relazione diadica madre-figlio ha una sua ragion d'essere nella teoria. La triade, il 'triangolo primario' (Fivaz-Depeursinge, Corboz-Warnery, 2000) è l'unità minima di analisi delle relazioni familiari nella teoria sistemica; la 'triangolazione' e il 'triangolo perverso' (Haley, 1969) sono indicate come configurazioni disfunzionali fondamentali.

La riformulazione e la post-espansione nell'estratto 2 possono esser visti unitariamente: la riformulazione esclude alcune informazioni a vantaggio di altre; la domanda che post-espande la sequenza precedente indica quali informazioni la terapeuta ritiene potenzialmente connesse (Bercelli, Rossano, Viaro, 2013). In parole semplici, la riformulazione evidenzia quel che 'c'entra' con il problema e quello che 'non c'entra', la post-espansione, quello che 'potrebbe entrarci'. Questo *modus operandi* è anche un'informazione che la famiglia può cogliere e far proprio, creandosi in tal modo un'implicita intesa intersoggettiva (Sidnell, 2014; Du Bois, Kärkkäinen, 2012).

Un'ultima osservazione riguarda l'esclusione della relazione di coppia dall'investigazione della terapeuta, esclusione raccomandata nell'articolo di Selvini Palazzoli, Boscolo, Cecchin, & Prata (1980), in quanto è ritenuta scontata, temuta e attesa e, quindi, poco remunerativa. In effetti, nell'estratto 2 (righe 4-6) Luca cerca proprio di spostare il discorso dal suo rapporto con la madre all'incomprensione tra i genitori, e la terapeuta non coglie tale suggestione e l'esclude del tutto nella riformulazione. Proprio perché attesa e temuta (dai genitori), il fatto che l'indagine sul rapporto di coppia non solo non venga svolta dalla terapeuta ma venga addirittura ignorato ogni riferimento ad essa da parte dei figli, merita un approfondimento. Secondo il metodo qui seguito, una possibile risposta va ricercata nel seguito della seduta.

BIBLIOGRAFIA

- Antaki, C. (2008). Formulations in psychotherapy. In Peräkylä, A., Antaki, C., Vehviläinen, S., Leudar, I. (Eds.), *Conversation analysis and psychotherapy* (26–42). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bateson, G. (1976). Una teoria del gioco e della fantasia. In *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Bercelli, F., Rossano, F., Viaro, M. (2013). *Supra-session courses of action in psychotherapy*. *Journal of Pragmatics*, 57: 118—137.
- Clayman, S.E. (2012). Turn-Constructional Units and the Transition-Relevance Place. In *The Handbook of Conversation Analysis* (150-166). Wiley-Blackwell.
- Clift, R. (2009). Getting there first: non-narrative reported speech in interaction. In Holt, E., Clift, R. (Eds.) *Reporting Talk. Reported Speech in Interaction*. 120-149. Cambridge: Cambridge University Press

- Couper-Kuhlen, E (2009). Assessing and accounting. In Holt, E., Clift, R. (Eds.) Reporting Talk. Reported Speech in Interaction. 81-119. Cambridge: Cambridge University Press.
- Du Bois, J.W., Kärkkäinen, E. (2012). Taking a stance on emotion: affect, sequence, and intersubjectivity in dialogic interaction. *Text & Talk*, 32-4: 433-451. <https://doi.org/10.1515/text-2012-0021>
- Enfield, N., Kockelman, P., Sidnell, J. (Eds.) (2014). *The Cambridge Handbook of Linguistic Anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- [Fivaz-Depeursinge, E.](#), [Corboz-Warnery, A.](#), (2000). *Il triangolo primario*. Milano: Raffaello Cortina.
- Goffman, E. (1981). Tr. It. (1982): *Forme del parlare*, Bologna: Il Mulino.
- Haley, J. (1969). *Towards a theory of pathological systems*. Palo Alto, CA: Science and behavior books.
- Heritage, J., & Watson, D. R. (1979). Formulations as conversational objects. In Psathas, G. (Ed.), *Everyday language: Studies in ethnomethodology* (123–162). New York: Irvington.
- Holt, E., Clift, R. (2009) (Eds.). *Reporting Talk Reported Speech in Interaction*. Cambridge: Cambridge University Press
- Holt, E. (2009). Reporting and enacting, In Holt, E & Clift, R. (Eds.) *Reporting Talk. Reported Speech in Interaction*. 47-80. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leonardi, P, Viaro, M. (1990). *Conversazione e terapia*. Milano: Raffaello Cortina.
- Penn, P. (1982). Circular Questioning. *Family Process*, 21-3: 267-280.
- Pomerantz, A. M. (1986). Extreme case formulations: A way of legitimizing claims. *Human Studies*, 9(2–3), 219–229.
- Sacks, H., Jefferson, G., Schegloff, E.A. (Eds) (1974). *Lectures on Conversation*. Voll. I, II. Wiley-Blackwell.
- Sacks, H., Schegloff, E., A. Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50-4: 696–735.
- Schegloff, E. A. (2007). *Sequence Organization in Interaction. A Primer in Conversation Analysis*. New York: Cambridge University Press.
- Selvini Palazzoli, M., Boscolo, L., Cecchin, G. and Prata, G. (1980). Hypothesizing-Circularity-Neutrality. Three guidelines for the conductor of the session. *FamilyProcess*, 19: 73–85.
- Sidnell, J. (2014). The architecture of intersubjectivity revisited. In Enfield, N., Kockelman, P., Sidnell, J., Stivers, T (2012) (Eds.) *The Handbook of Conversation Analysis*. Wiley-Blackwell
- Viaro, M. (2022) Il vero viaggio non consiste nel cercare nuove terre, ma nell'aver nuovi occhi. *Quaderni Sirts*, 3: 87-97. DOI: 10.48299/QS3-2022-006-016.
- Wittgenstein, L. (1953). Tr. it. (1999): *Ricerche filosofiche*. Torino: Einaudi.

APPENDICE

Convenzioni e simboli usati nella trascrizione (Da Gail Jefferson, semplificati)

(2.6) pausa (durata in secondi)

[] sovrapposizioni A: parole in [sovrapp]osizione

B: [parola]

= Turni successivi senza pause né sovrapposizioni

A: parole=

B: =senza pause né sovrapposizione

°sottovoce°

Sottolineatura = segno di enfasi (senza aumento di volume)

VOLUME aumentato

:: prolungamento di suono (e::)

? , . Conservano il significato che hanno nella punteggiatura normale. Rispettivamente: intonazione ascendente; breve pausa seguita da cambiamento di intonazione; intonazione discendente conclusiva.

<parole rallentate>

Il corsivo indica il passaggio al discorso diretto riportato

RECENSIONI



Giovanni Madonna, Michela Piccolo
ECOLOGIA DELLA MENTE E SVILUPPO PSICHICO. LA FORMA APERTA
Mimesis Editore, 2023, pagg. 242.

RECENSIONE DI ROBERTO MAZZA²⁷

roberto.mazza@sp.unipi.it

È un libro particolarmente bello, complesso e naturalmente ambizioso. Le teorie, scriveva Bateson, sono fatte per pensare, non per essere applicate agli esseri viventi. Ma questo è un libro sulla teoria dello sviluppo psichico che può essere usato sia per pensare sia per essere tradotto nella pratica clinica e di ricerca.

Giovanni Madonna è didatta e Direttore centro “Agorà per la psicoterapia ecologica” di Napoli e credo sia quello che in filosofia - o tra gli storici del pensiero scientifico - verrebbe definito “lo specialista dell’opera di Bateson”, cui da vent’anni dedica la maggior parte dei suoi lavori e delle sue riflessioni. In questo ultimo libro cerca di formulare una teoria dello sviluppo psichico fondata sull’epistemologia batesoniana (l’ecologia della mente) basata su due concetti fondamentali, quello di *contesto* e quello relativo all’importanza dei *processi interpersonali*. La personalità di ciascuno è frutto di un incrocio piuttosto complesso tra contesto e processi interpersonali.

Per compiere questa impresa Madonna si avvale del contributo di Michela Piccolo, psicologa e psicoterapeuta con esperienza nei servizi pubblici materno infantili e di neuropsichiatria infantile ed esperta di psicologia dello sviluppo. Gli autori passano dapprima in rassegna, anche se per sommi capi, la storia dell’approccio sistemico relazionale alla psicoterapia. Si tratta di una prima parte del testo piuttosto significativa e didatticamente utile anche per chi si avvicina per la prima volta alla complessità, dagli albori del pensiero sistemico, dai suoi iniziali limiti “puristi” (la mente come scatola nera, quindi insondabile) al recupero dell’introduzione dell’osservatore nel campo dell’osservazione (von Foerster, 1981), ma che già Bateson aveva anticipato in alcuni suoi scritti del 1951 e 1972. Scopo dichiarato del libro è quello di costruire una “teoria intermedia” che consenta una connessione utile tra matrice epistemologica e pratica clinica. Per farlo gli autori esaminano dapprima e poi integrano - come vedremo - in modo originale, le principali teorie sullo sviluppo psichico connettendole a quelle ecologiche. Iniziano quindi un percorso riflessivo che parte da Ginevra e dall’opera di Jean Piaget e dal “paesaggio costruttivista” (il bambino è colui che costruisce più che ricevere un modello di realtà). L’intelligenza è la forma di adattamento biologico più elevata, la mente si adatta all’ambiente attraverso i due processi di *adattamento* e *assimilazione*. Gli autori ripercorrono così il processo di costruzione dell’intelligenza che nell’opera di Piaget si articola come è noto in stadi che volgono dal periodo sensomotorio sino alle vette ultime dello sviluppo adulto. Più avanti ancora il passaggio conoscitivo prevede l’inclusione della psicoanalisi (la grande assente agli albori del pensiero sistemico e comunicazionalista) e le letture dello sviluppo psichico e delle istanze (le topiche, gli stadi psicosessuali) nei modelli psicodinamici, dalle classiche stadiazioni freudiane alle teorie sull’attaccamento; e poi ancora le teorie dell’apprendimento e

²⁷Didatta Scuola di Psicoterapia Mara Selvini Palazzoli di Milano e Brescia.

gli approcci storico culturali, gli studi etologici (da Lorenz a Bowlby a Mary Main) e la psicologia culturale e narrativa di Jerome Bruner. Già al primo colpo d'occhio siamo di fronte a un tentativo di integrazione complessa (*eco-endo-eso sistemica*, usando la definizione originale di Edgar Morin) che delinea l'ambizione dell'impresa, pur quanto mai necessaria per pensare la clinica in modo non riduzionistico.

Nel terzo e quarto capitolo Madonna e Piccolo rileggono e traducono il pensiero di Bateson costruendo una cornice di pensiero utile in cui modelli teorici sullo sviluppo psichico (che chiamerei *modelli di second'ordine*, più utili per essere direttamente applicati al lavoro clinico – o agli organismi viventi) si inseriscono e si integrano coerentemente, formando un quadro dotato di senso che dovrà ispirarsi al paradigma della complessità.

Nel quinto capitolo (*Lo sviluppo psichico*) si assiste ad una più chiara dimostrazione di tale integrazione, in cui il processo mentale, il processo dello sviluppo, il processo storico si integrano in un modello generale (*il processo della vita*) in cui si indica come lo sviluppo psichico non possa essere svincolato da due più ampi ordini di sviluppo, “distinti ma non separati”: lo sviluppo filogenetico e lo sviluppo ontogenetico. In questo capitolo gli autori espongono le nove tesi (in cui si articola la loro teoria) che “cercano” di semplificare il modello, anche se la parola semplificazione è in antitesi col pensiero di Bateson che riteneva che “tutta la nostra attività mentale è di un grado più astratta del mondo fisico che ci circonda”. Le diverse tesi cliniche di cui si parla in questo capitolo tendono a organizzarsi intorno a una prima idea di fondo, secondo cui “lo sviluppo psichico è parte integrante e non separabile di più ampi processi di sviluppo”, inoltre le diverse tesi ruotano su un concetto batesoniano ostico che è “i potenziali non impegnati di cambiamento deuteroappresi”, nella mia interpretazione sono “risultati di storie” e “premesse di storie ulteriori”, quindi predisposizioni nell'elaborazione delle informazioni che si generano da processi a monte (processi morfogenetici o di apprendimento) e che da potenziali possono così essere messi in atto nell'ambito di relazioni successive (a valle).

Nell'ultimo capitolo il lettore va alla ricerca di esemplificazioni cliniche e le troverà in una serie di paragrafi riassuntivi (*Le implicazioni cliniche*) e nella trattazione di un caso (*Un esempio clinico*) in cui gli autori riassumono alcune profondità concettuali.

Le implicazioni cliniche sono coerenti col pensiero sistemico e riassumibili nella non oggettività dell'osservazione e nell'implicazione del clinico nel campo d'osservazione; nella necessità delle descrizioni circolari e antiriduzionistiche; nell'impossibilità del controllo unilaterale sul sistema; nella promozione di un lavoro interdisciplinare; nell'attenzione agli aspetti complessivi dello sviluppo psichico senza privilegiarne singoli aspetti; nell'importanza della presenza dei bambini in seduta di terapia familiare e nelle stimolazioni dell'interazione adulti bambini; nel privilegiare la narrazione alla spiegazione (“solo con la narrazione si può capire e far capire un fenomeno nel suo dispiegarsi”), in quanto solo la narrazione complessa dei processi di sviluppo può facilitare processi riparativi. Il lettore troverà quindi esemplificate le diverse implicazioni cliniche attraverso la descrizione e la conduzione di un processo psicoterapeutico nel caso della famiglia *Gambardella*, con una figlia “da portare in terapia”. Tutta la conduzione delle sedute familiari e l'intero processo psicoterapeutico, che si articola anche attraverso successive sedute individuali, è ispirato alla “teoria dello sviluppo psichico” trattata nel libro, che diventa il principale riferimento nelle diverse tappe del processo terapeutico: nell'analisi della domanda, nella costruzione di un lavoro familiare propedeutico a una terapia individuale, nella definizione degli obiettivi e dei formati, nell'uso della comunicazione, nella formulazione delle ipotesi da parte dei terapeuti, nella co-costruzione della storia familiare e nella ricostruzione dei passaggi evolutivi di rilievo, nelle premesse induttive che hanno legato la paziente a pregiudizi e immagini di sé stereotipate, non facilitando naturali processi di cambiamento, negli interventi del terapeuta che cerca un senso negli avvenimenti del passato e nelle loro connessioni con le difficoltà del presente cercando di produrre occasioni di cambiamento.

Un libro complesso, impegnativo, ma necessario, che merita naturalmente uno studio attento, ma che si propone come un testo innovativo nell'ambito delle nuove prospettive sistemiche rivolte al cambiamento.

QUADERNI SIRTS – NORME REDAZIONALI

LINGUA: sono accettati articoli in lingua italiana così come in altre lingue. Il carattere è **Times New Roman**, dimensione:

- 12 per titolo e sottotitolo (in maiuscolo)
- 11 per il nome dell'autore (in maiuscolo), per la mail, per il corpo dell'articolo e per la bibliografia.
- 10 per le note a piè di pagina.

RIFERIMENTO: Ogni articolo deve avere come riferimento almeno un articolo già pubblicato sui Quaderni SIRT (numero aperto o numeri già chiusi). Sono esenti da questa norma gli articoli relativi alle relazioni tenute nel corso degli eventi SIRTS, per i quali il riferimento sarà il contesto conversazionale stabilito dalla SIRTS.

LUNGHEZZA: Il corpo dell'articolo deve contare da un minimo di 20 000 a un massimo di 40 000 caratteri, tutto compreso, spazi esclusi. Il conteggio deve comprendere anche i titoli, le note e la bibliografia.

STRUTTURA: L'articolo deve presentare, nell'ordine: titolo, autori, mail degli autori, abstract, parole chiave, corpo dell'articolo (e relativi sotto paragrafi), note, bibliografia. In particolare:

- **ABSTRACT:** da redigere in terza persona, approssimativamente di 250 parole. - **PAROLE CHIAVE:** al termine dell'Abstract vanno indicate fino a un massimo di 5 o 6 parole chiave che permettano da una parte di identificare in modo rapido gli argomenti principali dell'articolo e dall'altra di effettuare ricerche interne al database dei Quaderni SIRTS per argomento.

- **CORPO DELL'ARTICOLO:** preferenzialmente suddiviso nei seguenti sotto paragrafi:

1. Introduzione
2. Corpo dell'articolo
3. Conclusione

- **NOTE:**

4. le note a piè di pagina vanno inserite in calce alla singola pagina e non il fondo all'articolo, numerate progressivamente.
5. Le citazioni all'interno del lavoro sono da inserirsi in corsivo, all'interno di virgolette. Dopo la citazione in corsivo devono essere inseriti tra parentesi l'autore, l'anno ed il numero della pagina da cui è stata presa la citazione.
6. Le illustrazioni, tavole, schemi o foto, devono essere inserite nel lavoro e accompagnate da una didascalia chiara.

- **BIBLIOGRAFIA:** la bibliografia deve essere costruita secondo il criterio internazionale dell'American Psychological Association (APA).

http://www.sirts.org/images/quaderni/norme/modello_1_-_norme-apa-criteri-redazionali-per-la-compilazione-della-bibliografia.pdf

I Quaderni SIRTS sono online sul sito www.sirts.org