

Il genogramma. Percorso di autoconoscenza, integrato nella formazione di base dello psicoterapeuta

Stefano Cirillo, Matteo Selvini e Anna Maria Sorrentino

Premessa

Molto poco è stato scritto sulla formazione personale dello psicoterapeuta sistemico, dopo qualche interessante articolo in epoche pionieristiche (Gurman e Kniskern, 1978; Andolfi e Menghi, 1978; Nicolò, 1981). Poi un vuoto: per parecchio tempo se ne è parlato quasi esclusivamente nei corridoi e nelle cene di seminari e congressi. Evidentemente molti, come noi, hanno ritenuto che prima di pubblicare si dovesse a lungo lavorare e sperimentare. Oggi i tempi paiono maturi: il gruppo di Cancrini ha da poco pubblicato un libro che riprende e sintetizza la storica esperienza della loro scuola (Bruni, Vinci e Vittori, 2010) e altri contributi stanno uscendo anche all'estero (vedi ad esempio Polychroni, Gournas e Sakkas, 2009). Per allargare il confronto vogliamo presentare il nostro modello.

Il nostro percorso evolutivo

Quando nel 1993, con la fondazione della nostra scuola di psicoterapia della famiglia, iniziammo la nostra esperienza "ufficiale" di formato-

STEFANO CIRILLO, MATTEO SELVINI, ANNA MARIA SORRENTINO: Psicologi e psicoterapeuti, sono co-responsabili della Scuola di Psicoterapia "Mara Selvini Palazzoli", e-mail info@scuolamaraselvini.it.

Gli autori ringraziano i colleghi, docenti della Scuola, per i suggerimenti forniti dopo la lettura del manoscritto, in particolare Alfredo Canevaro, Paola Covini, Laura Fino e Dante Ghezzi.

Terapia Familiare, n. 97, 2011, pp. 5 - 28

ri di psicoterapeuti, non eravamo affatto in possesso di una teoria che ci guidasse nello svolgimento del compito. Avevamo un "saper fare" che desideravamo trasmettere, nonché una esperienza soggettiva d'essere stati a nostra volta formati, ma il processo che ci aveva condotto alla professione aveva caratteristiche così artigianali e *sui generis* che non poteva essere riprodotto.

Infatti, nel 1982, concluso con Boscolo e Cecchin il nostro percorso di scuola di terapia della famiglia, e con un certo bagaglio di attività clinica, avevamo avuto la fortuna di essere chiamati a lavorare sotto la supervisione di Mara Selvini, imparando da lei quasi per osmosi, grazie al vivere insieme quotidianamente l'esperienza del "curare" in una dimensione di ricerca e di innovazione: così, mentre ci vivevamo suoi allievi come negli anni dell'università, questa esperienza faceva ad un tempo di noi dei compagni di viaggio, che stavano costruendo assieme a lei un modello di pensiero sull'uomo, le sue relazioni fondamentali, il suo sviluppo, la sua salute e la sua malattia.

La sensazione che gli allievi ci comunicano, di volerci affidare le loro giovani menti, un po' timorose, ma disponibili a mettersi in gioco, ci chiama perciò a grandi responsabilità che ci inducono a riflettere, e riferire, sui criteri che guidano oggi, a distanza di quindici anni, il nostro operare.

Trasmettere teorie, infatti, è relativamente meno difficile che svolgere il compito che questi giovani allievi ci richiedono. Istruirli è solo una parte del nostro compito: usiamo infatti il termine "formare" nel senso proprio di dare forma alla loro mente, di organizzarla, rendendola diversa da quella ordinaria con cui tutti operiamo durante la nostra vita quotidiana, al di fuori della professione. Ci siamo quindi interrogati su che cosa fosse questa *diversità* che intuitivamente sentiamo di "mandare in scena" quando lavoriamo.

È più facile definirla con una metafora che con un concetto: è l'uso di un binocolo "magico" che permette una visione tridimensionale della realtà. Ci aiuta ad essere concentrati sul presente così come appare, presente che contiene noi stessi oltre ai nostri interlocutori, e ad un tempo ci permette di mettere a fuoco questa terapia come il frutto di un passato di entrambi, nella coscienza dell'influenzamento - sul nostro percepire il dato - dell'angolo di visuale di noi osservatori. Nella vita ordinaria noi valutiamo il presente, il dato come ci appare, senza interrogarci sull'influenza del nostro vissuto soggettivo su tale valutazione, né ci interroghiamo, se non raramente, su quanto il passato determini l'apparire del dato stesso (Spence, 1982). Attiviamo questa dimensione riflessiva,

peraltro faticosa ed innaturale, solo quando stiamo lavorando. Noi tutti che lavoriamo da anni conosciamo la sensazione di "staccare la spina" quando ci alziamo a fine giornata, e sentiamo che chiudiamo dentro di noi un "occhio" con cui abbiamo guardato gli interlocutori del nostro lavoro. Con gli altri, anche se ci sono cari, lo teniamo 'chiuso' abitualmente, aprendolo solo raramente, quando ci procurano sofferenza perché non li capiamo.

Ci siamo quindi interrogati su come si sia formato dentro di noi questo binocolo, o occhio supplementare, e sul come riprodurre per gli allievi questo processo di apprendimento.

Di sicuro non volevamo riprodurre il modello di formazione personale del terapeuta che avevamo "mal digerito" come allievi dei corsi di Boscolo e Cecchin alla fine degli anni '70. Infatti in quel modello formativo non era previsto alcun lavoro sulla persona del terapeuta, sulla base dei peggiori difetti, radicalismo e trionfalismo, del purismo sistematico: «Non ci interessa la personalità del terapeuta, perché il suo modo di pensare dipende dall'équipe in cui lavora in quel momento, dal contesto in cui è, dal tipo di famiglia che si presenta...» (Cecchin in Nicolò, 1984, p. 114). Un esempio di quell'estremismo sistematico che appiattiva l'individuo a marionetta/pedina del sistema. E ancora Nicolò: «È utile una terapia personale del terapeuta?». Cecchin: «Certamente sì, perché più è ricca la personalità dell'allievo, più facile è il suo inserimento nell'équipe. Ma non la consideriamo essenziale perché l'esperienza di équipe è già una forma di terapia. Questo modello di lavoro serve anche all'individuo e dopo due o tre anni anche la personalità dello studente cambia» (p. 114).

Questa affermazione contiene senza dubbio una sua verità, ma contemporaneamente l'esperienza personale di tutti noi come partecipanti ai primi gruppi di training ci ha mostrato il grave limite del teorizzare «non diamo mai giudizi sulla capacità di pensare che hanno gli allievi» (p. 114): infatti persone fortemente disturbate ed inadeguate si potevano diplomare "senza colpo ferire". Su questa che oggi ci appare ingenua faciloneria aveva certamente influito anche l'atteggiamento di Mara Selvini Palazzoli, che raccontava come il suo primo formatore, Gaetano Benedetti, negli anni '50 le aveva caldamente consigliato un'analisi didattica: «Distruggerebbe la tua naturale creatività», così come lei la consigliava a noi.

Uno psicoterapeuta deve approfondire (per tutta la sua vita professionale) ciò che comunemente chiamiamo il "saper essere" il quale «condiziona il modo di imparare, di esercitare la professione» (Vannotti e Real del Sarte, 2010, p. 183) per padroneggiare una doppia scissione: verso se stesso e verso il suo interlocutore. Verso se stesso deve essere capace di aprire quel terzo occhio, che vaglia la matrice personale delle sue percezioni, ma insieme deve essere autentico, spontaneo. Non può essere solo un tecnico, perché il suo strumento di lavoro è la sua persona. Verso l'interlocutore, analogamente, deve farne classificazioni cliniche riconosciute e riconoscibili, ma insieme incontrarlo come persona unica e vera. Insomma un pensarlo per andirivieni come "esso" e come "tu" (Selvini, 2010). Tutto questo è difficile: attiva le nostre risonanze o "residui di immaturità". Per questo dobbiamo conoscere i rischi principali di immaturità/irrazionalità di cui possiamo essere vittima. Cancrini ha illustrato già più di dieci anni fa (1999) i tratti disfunzionali che possono presentarsi negli psicoterapeuti: narcisismo, bisogno di dipendenza, difficoltà di controllo degli impulsi (p. 194). Elenchiamo in una sintetica tabella nella pagina seguente i limiti di ordine generale che è necessario imparare a tenere sotto controllo, oltre alle vulnerabilità (o punti ciechi) più specifici e personali.

Le nostre emozioni (di controtransfert e di risonanza) sono ovviamente una guida fondamentale, purché sappiamo distinguere tra quanto appartiene a noi e quanto ci viene trasmesso dal paziente.

Come fare questo lavoro di autoconoscenza e di autocontrollo?

- a. Con un particolare ascolto della ricchezza emotiva e cognitiva della propria vita familiare, amicale e di coppia: impariamo chi siamo da chi ci vuole bene.
- b. Dal lavoro professionale in équipe: impariamo da chi lavora con noi e confrontiamo i due ordini di immagini di noi (professionale/non professionale) che riceviamo.
- c. Da quello che succede con i nostri pazienti e dai loro rimandi su di noi: il continuo confronto tra la loro esperienza e la nostra. Vediamo due tipici esempi:
 - i genitori di un adolescente hanno scoperto il consumo di cannabis del figlio e hanno reagito con molta ansia e drammi: noi come abbiamo reagito in analoghe circostanze?
 - Lavoriamo individualmente con il partner di una coppia in crisi: che relazione c'è tra la scelta di coppia del terapeuta e il messaggio implicito/esplicito che darà al suo paziente?

Troppo dentro emotivamente		Troppo fuori	
Il terapeuta si fa troppo coinvolgere		Distaccato, intellettualizzante	
Che "tiene"		Che "molla"	
Alimenta troppo la dipendenza		Scoraggia troppo la dipendenza	
Omnipotente		Impotente	
Non accetta i suoi limiti		Passivo, rinunciatario	
Autoritario		Suarube	
Una guida troppo forte passivizza il paziente. Un eccesso di controllo lo svalorizza		Lascia che il paziente decida su tutto, non affronta segreti o altri temi sgraditi al paziente. Lascia troppo libero il paziente, si lascia troppo influenzare dai suoi punti di vista	
Troppo attivo		Troppo passivo	
Troppe iniziative, troppe idee, rischio di caos		Non trasmette abbastanza energia, non crea speranza, annoia	
Ipert-responsabile		Deresponsabilizzato	
Vuole decidere, controllare		Lascia decidere tutto al paziente, non controlla il processo	
Che parla troppo		Che ascolta troppo	
È pedagogico, istruisce il paziente		Non assume un ruolo di guida	
Relicente		Impulsivo	
Contiene troppo le sue idee		Dice immediatamente quello che pensa	
Troppo dalla parte delle donne		Maschilista	
Troppo dalla parte dei figli		Troppo filo-genitore	

- d. Dal gruppo di formazione.
- e. Dall'eventuale terapia personale.

Il nostro percorso strutturato di autoconoscenza all'interno della scuola di psicoterapia cerca di sfruttare questi fattori sia lavorando sulle rappresentazioni della famiglia d'origine dell'allievo e spingendolo a confrontarle con il punto di vista dei familiari "reali" (anche attraverso una giornata con le famiglie di origine di tutti gli allievi), sia anche (come vedremo) attivando il gruppo di formazione che è paragonabile ad un'équipe di professionisti.

Inizialmente, quando ci siamo domandati come aiutare gli allievi in questo percorso il primo aspetto che ci è parso chiaro è stata la necessità che gli allievi sviluppassero una coscienza *storica* di sé, coscienza narrativa, ordinata e consequenziale (Holmes, 2001).

Il lavoro sulla propria storia personale – attraverso la compilazione prima, e la narrazione poi – del proprio genogramma (Mc Goldrick e Gerson, 1985; Montagano e Pazzagli, 1989) all'interno del gruppo di formazione, ha rappresentato il primo passo in questa direzione.

Abbiamo cominciato infatti dalla narrazione da parte dell'allievo della sua storia personale perché siamo convinti che la capacità di dar conto del proprio sviluppo e delle sue determinanti relazionali sia una componente essenziale del sentimento di sé, della propria storicità, del proprio essere soggetti separati ed individuati, condizione necessaria per porsi interlocutori dell'altro: nella stessa psicoterapia incessantemente il terapeuta misura i suoi interlocutori su se stesso e le sue relazioni.

L'omogeneità di questo processo formativo rispetto alla teoria di riferimento del nostro operare terapeutico ci è apparsa da subito evidente: come comprendiamo i pazienti attraverso le ragioni della loro storia personale, così abbiamo guidato gli allievi a prendere coscienza di sé attraverso il racconto delle proprie vicende familiari (Sorrentino, 1995).

Naturalmente ci siamo interrogati sulla legittimità di assumere noi questo ruolo dal momento che ricevevamo il mandato di formatori, e non di terapeuti, dibattendo al nostro interno sulla complessità, paradossale per certi versi, del compito che sceglievamo di prenderci, e che chiedevamo agli allievi di accettare. Noi che dovevamo giudicare l' idoneità ad assumere la funzione di psicoterapeuti, pretendevamo anche di essere coloro di fronte ai quali essi dichiaravano le proprie debolezze e coloro che, pur giudicandoli, si proponevano loro in un ruolo di sostegno per il cambiamento.

Per di più, guardando alle esperienze dei nostri predecessori e a quelle delle altre scuole di psicoterapia, ci rendevamo conto che altri formatori avevano operato e tuttora operano diversamente da quanto noi ci accingevamo a fare, collocandosi su polarità che andavano dal disinteresse per le vicende personali degli allievi al prescrivere, all'opposto, una vera e propria psicoterapia personale come *conditio sine qua non* per accedere alla professione.

Abbiamo infine deciso di tenerci nel mezzo, utilizzando il gruppo di

formazione, sotto la nostra guida e supervisione, come luogo in cui accompagnare i suoi membri in un processo di autoconoscenza, offrendo così all'allievo, nel confronto con noi conduttori e con i suoi compagni, un'opportunità di revisione del proprio funzionamento e della propria storia personale.

Abbiamo poi riservato agli allievi che ne sentissero il desiderio la possibilità di usufruire di alcuni colloqui (al massimo tre all'anno) con il conduttore principale per chiarire quanto emerso nel lavoro del gruppo, incoraggiando e indirizzando coloro che lo desiderassero, sia per sofferenza personale che per affrontare i temi e le risonanze legate alla loro storia, magari anche sotto la spinta del lavoro fatto in comune, a scegliere un proprio terapeuta con cui intrattenere una relazione privata, al di fuori del percorso didattico.

Ci siamo spinti in alcuni casi a consigliare una consultazione o, in casi rarissimi, a prescriverla, pena l'interruzione del processo formativo, nelle difficili circostanze in cui il turbamento personale apparisse interferente con la capacità dell'allievo di mostrare la necessaria lucidità verso la comprensione delle vicende dei pazienti. Abbiamo di fatto deciso di esercitare la dimensione di controllo coattivo solo in casi di effettiva necessità, lasciando sullo sfondo la valenza giudicante e portando in primo piano la valenza di aiuto e di condivisione accogliente delle difficoltà evolutive.

Il vissuto di questi processi, seppur faticosi, è stato per lo più verbalizzato dagli allievi come un'esperienza positiva di crescita, centrata sulla fiducia che il formatore severo si spende per l'allievo e se è critico lo è per il suo bene. Nelle premessa con cui introduciamo la prima giornata del genogramma esplicitiamo ovviamente che il contesto in cui ci muoveremo non è affatto quello di una psicoterapia di gruppo e che siamo tutti ben consapevoli, loro e noi, che è contrassegnato da intrinseche contraddizioni, in quanto mescola – speriamo in modo utile e creativo – elementi propri del contesto di aiuto con altri che appartengono al contesto di valutazione.

Altre scuole (pensiamo in particolare a quella di Linares a Barcellona con Susana Vega) hanno scelto di affidare il ruolo di genogrammista ad un collega esperto che non appartiene allo staff didattico, per risolvere almeno in parte la contraddizione tra valutare e formare. Noi abbiamo, dopo molte discussioni, deciso invece di assumere in pieno la contraddizione stessa, ritenendo che le due funzioni possano rappresentare due facce della stessa medaglia, e che gli allievi, anziché sentirsi a disagio perché il loro docente conosce anche aspetti personali delle loro vite, se ne sentano maggiormente compresi e presi in carico.

LA QUESTIONE SCUOLA CHE AL GENOGRAMMISTA PRINCIPALE (che nel gruppo in questione svolgerà un ruolo didattico solo con una presenza limitata) si affiancasse un secondo formatore, a sottolineare l'utilità dell'équipe in analogia a quanto avviene in terapia nel nostro modello, e molti gruppi hanno fin qui apprezzato che questo formatore più silenzioso fosse proprio il primo docente che li accoglie all'ingresso dell'anno introduttivo, riunendo in sé quindi la funzione docente con quella di supporto all'autocoscienza.

Ci è sembrato opportuno esplicitare, nell'introduzione al lavoro di genogramma, che ogni partecipante sceglie la misura della propria esposizione, misura che non può che essere decisa da lui esclusivamente nel proprio interesse di soggetto che intraprende un percorso di crescita personale e professionale. E questo chiarimento si rivela di solito rassicurante.

Occorre precisare tuttavia che raramente ci siamo trovati in gravi difficoltà a muoverci tra valutazione e sostegno, tenuto conto che l'ammissione alla scuola è naturalmente condizionata da una procedura di accesso, caratterizzata da un colloquio in gruppo sulle motivazioni al percorso di formazione e, soprattutto, da un colloquio individuale a orientamento clinico, in cui gli allievi sono ascoltati (ed eventualmente confrontati) da uno dei responsabili della scuola sulla breve storia personale che è stato chiesto loro di presentare per iscritto unitamente alla domanda di ammissione. Le reazioni a questo colloquio rappresentano un primo test sulle capacità narrative ed autocritiche dell'allievo, il quale, se appare problematico, riceve una breve restituzione e il consiglio di affrontare i propri problemi *prima* di iniziare il percorso di formazione.

L'allievo comprende dunque immediatamente che il formatore, in questa veste di genogrammista, ha una doppia funzione, di valutazione e di supporto assieme, e si regola di conseguenza. Invece ci siamo via via resi conto che non è altrettanto chiaro ai membri del gruppo che anche nei confronti dei compagni è necessaria una certa cautela nell'esporsi, in quanto non si trovano all'interno di un gruppo terapeutico, che si ritrova solo per le sedute, ma di un gruppo reale, di cui faranno parte per cinque anni e che incontreranno settimanalmente a lezione. Anche se ciascuno garantisce agli altri la riservatezza rispetto ai contenuti che le varie persone riveleranno (così come la garanzia rispetto ai contenuti che le varie persone riveleranno al resto dello staff docente solo le informazioni strettamente connesse con il processo di apprendimento dell'allievo e in particolare con eventuali ostacoli al processo stesso), va ricordato agli allievi di valutare con cura quanto nelle giornate di scuola potranno reggere l'impatto con la consapevolezza che i compagni sono ora a conoscenza di

fatti privati della loro storia. In alcuni casi (feste, matrimoni...) incontreranno probabilmente anche i partner degli altri membri del gruppo: e devono poter reggere l'imbarazzo di essere magari a conoscenza di fatti che li riguardano.

Questo richiamo è generalmente accolto con apprezzamento, e paradossalmente induce negli allievi una notevole fiducia nella capacità del gruppo di contenere con rispetto le loro storie e gli aspetti anche intimi della loro vita, tanto che non di rado alcuni decidono di rendere partecipi gli altri persino di contenuti delicati (omosessualità, interruzioni di gravidanza, relazioni extraconiugali, ma anche storie sintomatiche pesanti, come disturbi alimentari o tossicodipendenze, abusi sessuali subiti...) senza successivamente pentirsi di tali confidenze, ma anzi con il sollievo di essersi liberati dal fardello del segreto e di essersi fatti conoscere per quello che sono.

Tale apertura rende gli allievi consapevoli della "trattabilità" degli argomenti più difficili e penosi, e quindi più coraggiosi a trattarli anche con i propri pazienti.

La presentazione della prima giornata e del percorso

Al primo incontro sono dunque presenti i due conduttori, il secondo dei quali serve soprattutto per consentire un confronto d'équipe sulle strategie di conduzione e sui singoli casi. Questi a volte intervengono direttamente nel gruppo con i propri commenti, seppur in seconda battuta rispetto al conduttore principale.

Il conduttore presenta l'esperienza e descrive come si svilupperà nei cinque anni sottolineando la sua caratteristica di fondo, che abbiamo già discusso, di un difficile equilibrio tra essere (e non esser!) una terapia e l'essere inevitabilmente anche una valutazione delle competenze dell'allievo. Successivamente i partecipanti disegnano il proprio genogramma¹.

Il conduttore spiega che il genogramma non è un albero genealogico, quanto piuttosto la rappresentazione del nostro albero genealogico secondo quello che è il nostro vissuto dei rapporti; vanno infatti sottolineati e resi i dati anagrafici che contano dentro di noi. È uno strumento che deve servire a chi lo disegna, tuttavia vanno utilizzati i segni convenzionali affinché i conduttori e tutto il gruppo lo possano leggere.

¹ Siamo consapevoli che i termini utilizzati sono molto generici, riferendosi a corpi teorici complessi. Tuttavia riteniamo che questi termini conservino un valore indicativo di orientamenti che possono essere confrontati tra loro.

Vengono poi distribuiti dei fogli bianchi e delle matite tutte uguali. I conduttori raccolgono i genogrammi segnando il tempo impiegato e l'ordine di consegna (un primo dato sulle modalità relazionali di ciascuno), segue un breve giro di commenti su cosa hanno provato e pensato mentre disegnavano; di rimando i conduttori restituiscono un breve commento sulle impressioni suscitate in loro dall'immagine grafica dei genogrammi.

Questo lavoro occupa la prima mezza giornata, cosicché nel pomeriggio c'è spazio perché un primo allievo illustri la sua storia e il suo genogramma, iniziando un cosiddetto "primo giro". Successivamente ogni giornata del primo anno di lavoro darà spazio a due, tre persone, di modo che in cinque giornate piene un gruppo composto da dieci persone arriverà alla conclusione del primo giro.

I conduttori lasciano massima libertà a ciascun partecipante sul come usare lo spazio narrativo a sua disposizione, che consiste in circa sessanta minuti di auto-presentazione e un tempo equivalente di discussione con i conduttori e tutto il gruppo. È possibile che ogni membro del gruppo abbia in mano una fotocopia del genogramma del compagno che sta parlando.

La presentazione personale si sviluppa toccando temi generali di un lavoro di autoconoscenza, ma se l'allievo sente il bisogno di dare più ordine al suo racconto sa di poter porre al gruppo e a se stesso un quesito a cui trovare risposta, il più classico è quello relativo alle motivazioni personali della scelta di diventare psicoterapeuta. Rispondere ogni volta a questa domanda non è però assolutamente un obbligo: se così fosse l'interazione ne risulterebbe irrigidita, mentre al contrario vogliamo salvaguardare la massima libertà espressiva.

I racconti del primo giro

Oltre alla narrazione autobiografica più lineare, vi sono altri possibili punti di partenza utilizzati dagli allievi o suggeriti dal conduttore come:

1. cosa provo oggi riprendendo in mano il disegno?
2. un importante evento recente;
3. un riferimento ad altre esperienze di autoconoscenza (terapie, momenti di crisi, incontri particolari, ecc.).

Dal punto di vista delle modalità di conduzione si dovrà scegliere tra una posizione soprattutto di ascolto, interrotta solo da qualche semplice domanda di chiarimento, posizione adottata con i racconti che sono più

chiari, incisivi e coinvolgenti, ed un atteggiamento di guida più attiva, reso necessario da racconti confusi, reticenti, poco coinvolgenti.

Possiamo provare a classificare i racconti del primo giro in otto categorie principali che ricalcano i criteri dell'*Adult Attachment Interview* (George, Kaplan e Main, 1985):

1. buona chiarezza, competenza, capacità autoriflessiva, coerenza tra concetti generali ed esempi specifici. Buon coinvolgimento dell'ascoltatore;
2. varie forme di drammatizzazione, ad esempio di tipo vittimista;
3. ipomaniacalità o distacco/dissociazione di ogni esperienza dolorosa;
4. grande, eccessiva idealizzazione di un genitore, o entrambi, o di tutta la famiglia, pur in presenza di evidenze di segno opposto;
5. un racconto piuttosto opaco, stereotipato, poco significativo che mette in difficoltà il conduttore rispetto a dare un feedback significativo;
6. un racconto caotico e poco riflessivo: l'allievo appare in difficoltà nel vedere aspetti evidenti di se stesso;
7. le prime restituzioni del conduttore, pur non contenendo elementi particolarmente critici o negativi, suscitano nell'allievo soprattutto un atteggiamento di opposizione ed auto-difesa;
8. i racconti che ruotano su un trauma.

La tecnica di conduzione prevede che ogni racconto riceva un commento il più possibile significativo, sia dai conduttori che dai membri del gruppo.

Il filo conduttore delle restituzioni del conduttore ruota sull'individuare un aspetto fondamentale dell'allievo (tratto di personalità) collegandolo alla storia familiare che è stata narrata.

Ad esempio un'allieva proveniente da una fratria numerosa descrive una sua impressionante dedizione sacrificale a sostegno dei guai dei suoi familiari, in polarizzazione totale con l'egocentrismo maschilista del fratello primogenito, ma sembra non essere consapevole del pesante prezzo che sta pagando nella sua vita affettiva e professionale sotto il gravoso peso di una simile investitura di parentificazione, cosa che le compagne e il conduttore la aiutano a vedere. Un'altra allieva descrive in modo molto minimizzante le fatiche e le umiliazioni che un padre troppo "divo" ha imposto alla propria moglie: la restituzione del genogramma raccoglierà alcuni indizi del racconto per sottolineare i rischi per l'allieva di un'eccessiva identificazione con suo padre, cioè divenire a sua volta troppo dominante nelle relazioni affettive.

Il racconto di Enrica ruota sulla sua precoce relazione affettiva e ses-

suale con un amico di famiglia, che tende a banalizzare/normalizzare. La restituzione sarà fondamentale per consentirle di vedere che si è trattato di un vero abuso, nonché di una grave mancanza di protezione da parte dei genitori, e questo le consentirà di iniziare a lavorare su un misconosciuto stato post-traumatico che l'affliggeva da moltissimi anni.

Un secondo filo conduttore per i commenti dei "genogrammist" è quello della possibile ricaduta ed interferenza tra i vissuti familiari descritti e il presente e futuro ruolo terapeutico. Ad esempio: «Come potrai essere empatica verso le pazienti mamme di mezz'età se sei così irritata nei confronti della depressione/fragilità di tua mamma?». Oppure «Per poter essere direttivo con padri chiusi e poco collaborativi, potrebbe essere necessario che consideri di porre a tuo padre certe domande che non hai mai osato fargli».

Nelle restituzioni, è opportuno passare rapidamente dall'ascolto della "vittima" (tipicamente nel primo racconto l'allievo sottolinea le ferite ricevute) al cercare il suo ruolo attivo (responsabilizzazione). Nel caso la restituzione contenga accenti critici, può risultare utile una buona attivazione del gruppo che crei una sorta di "coro", tale da rendere meno *ex cathedra* e quindi meno "pesante" la voce del conduttore rispetto al suo risuonare da solo. A volte può essere opportuno concludere la restituzione con un compito («Visto che è così identificata sulle posizioni di sua madre, invitare a cena fuori suo padre e interrogarlo sul suo punto di vista delle vicende familiari»). Ci sembra che le più significative reazioni alle restituzioni siano le seguenti:

- anzitutto la caduta di importanti idealizzazioni o misconoscimenti della realtà. Ad esempio, un'allieva riesce a vedere come la famiglia l'abbia sempre sfruttata, un altro cessa di vedersi irrealisticamente come il principe nella sua famiglia, un'altra ancora ridimensiona le sue posizioni di vittima;
 - in secondo luogo, è frequente la presa di coscienza del proprio ruolo di "terapeuta della propria famiglia", in una posizione sacrificale-parentificata, cui conseguono estreme difficoltà a chiedere aiuto, sia in generale che in particolare ai propri genitori.
- Molto spesso gli allievi hanno vissuto le restituzioni del genogramma come una sorta di spiazzante e salutare scossa. Si vedano i commenti raccolti da due di loro, presentati al primo Convegno interno della Scuola nel 2002:

L'esperienza del genogramma è stata utile per tutti, anche se a volte dolorosa e faticosa. Un'esperienza emotivamente intensa e coinvolgente. In tutti i casi

l'utilità è derivata dall'aver messo a fuoco gli snodi principali della vita relazionale, fornendo ordine e congruenza tra fatti e vissuti della vita, magari già individuati, ma non coordinati e connessi. È illuminante, va al nocciolo di questioni evolutive ed emotive.

Proprio perché si occupa degli snodi principali e dei grandi movimenti emotivi della vita, per chi non ha ancora avuto modo di elaborarli il genogramma può diventare doloroso, come uno "schiaffo". È uno strumento potente in quanto condensato in termini temporali, rispetto per esempio ad un percorso terapeutico individuale, più diluito nel tempo (Fino e Penna, 2002).

Va detto che le restituzioni risultano spesso estremamente azzeccate e efficaci nell'indurre un aumento della coscienza di sé, in primo luogo perché la competenza autobiografica degli allievi è di solito di alto livello, in secondo perché i conduttori (e i compagni) non vedono l'allievo solo nel contesto degli incontri di genogramma, ma lo conoscono anche in molti altri momenti (colloqui di ammissione, momenti sociali, formazione teorica e supervisione, ecc.), per cui dispongono di differenti elementi da utilizzare per la restituzione. Infine, va sottolineato che l'effetto del lavoro è molto diverso se il gruppo si attiva con domande e commenti, oppure se i conduttori (o più spesso il solo conduttore principale) si sentono catturati in una sorta di contraddittorio tra loro e il protagonista del genogramma. Metter più tempo a disposizione di ogni presentazione può essere importante per favorire una maggiore attività dei membri del gruppo. Tra parentesi, osserviamo che questi spesso faticano a fare interventi che non siano soprattutto di connotazione positiva, il che può essere di grande utilità all'inizio, per creare un clima accogliente e non critico, ma più avanti va superato perché ciascuno elabori un suo apporto alla visione di sé dei compagni.

I colloqui individuali con il genogrammist

Come abbiamo detto sopra, abbiamo deciso di offrire ad ogni allievo la possibilità, se lo ritiene opportuno, di richiedere uno o più colloqui (fino a tre all'anno) al conduttore principale del gruppo di genogramma. Ci è sembrato che questa iniziativa consentisse all'allievo di riprendere in una relazione diadica col formatore alcuni temi cruciali della sua storia che potevano essere rimasti sospesi e irrisolti nella giornata del gruppo dedicata al suo genogramma, senza con questo sconfinare in un rapporto terapeutico.

Alcuni allievi naturalmente non fanno ricorso a questa opportunità

durante tutto il corso della loro formazione, ma la maggior parte la utilizza, in alcuni casi solo una o due volte, magari più che altro per curiosità, sulla spinta dell'emulazione di compagni che ne hanno tratto giovamento; i più però sono motivati da una vera domanda, un quesito su stessi, che li porta anche a presentarsi più volte, fino a raggiungere il proprio obiettivo.

Succede (non frequentemente) che un allievo domandi il colloquio prima di raccontare al gruppo la propria storia familiare. Si tratta di casi in cui le sue vicende personali sono caratterizzate da un segreto, che l'allievo esita a comunicare ai compagni, dibattuto tra il mantenimento della propria riservatezza, che gli sembra una scelta funzionale a garantirgli un'immagine migliore, e il desiderio di utilizzare l'esperienza del gruppo non solo per liberarsi dal peso del segreto, ma anche per ricevere un feedback dal gruppo e soprattutto dal conduttore. Non di rado i segreti sono legati alla sfera della sessualità, propria o di familiari significativi, altre volte ad avvenimenti di diverso tipo che hanno pesato sulla persona e sulla sua famiglia con un carico di vergogna (delitti, carcerazioni, fallimenti...). È buona norma in questi casi rassicurare l'allievo che non ha alcun dovere di rivelarsi: spetta solo a lui giudicare cosa potrà essergli utile, e di solito può aiutarlo a chiarirsi sulla scelta da compiere proprio l'esperienza che sta facendo, di aprirsi con il formatore. È probabile infatti che il vissuto che sperimenta in tale colloquio sia simile a quello che si verificherebbe se si aprisse anche con il gruppo.

Il risultato è che sono del tutto eccezionali le situazioni in cui l'allievo sceglie di non rivelare il segreto, e di solito riguardano casi in cui, più che se stesso e la propria immagine, sente il dovere di tutelare un familiare, specie nella circostanza in cui questo sia una persona nota, o sia conosciuta da alcuni membri del gruppo.

Più spesso l'allievo chiede un colloquio a seguito del racconto fatto al gruppo del proprio genogramma. Certe volte si ricade nel caso precedente, in quanto la domanda riguarda il fatto di aver tralasciato un elemento significativo e l'opportunità o meno di integrare il proprio racconto. Ma di solito l'allievo è stato destabilizzato dal rimando che il gruppo (ma più facilmente il conduttore) ha dato a conclusione della sua presentazione: non è escluso (ma per la verità ci è capitato raramente) che contesti il feedback ricevuto, perché infondato o inopportuno, ma di solito ha bisogno di un ulteriore aiuto per integrare il rimando in una visione di sé nuova e più complessa. Un esempio è rappresentato dall'allievo, figlio di genitori separati, che si è descritto come vittima di una perenne triangolazione tra loro, il quale è stato stimolato a vedere come egli stes-

so riproduca costantemente triangoli, non solo nelle proprie relazioni amorose, ma anche nei rapporti terapeutici: rendersi conto di aver messo in competizione il proprio analista con il genogramma lo induce a domandare un momento di riflessione su come sottrarsi a questa sorta di coazione.

Molti allievi, con l'approfondirsi nel tempo della relazione con il genogramma, chiedono un colloquio a partire da uno sconvolgimento che si produce nelle loro vite: la minaccia di una separazione coniugale, un abbandono, un lutto, una perdita, la comparsa di un sintomo, frequentemente la necessità di rinegoziare i rapporti a seguito di un cambiamento del ciclo di vita (la nascita di un figlio che impone una revisione nella distanza con le famiglie d'origine). Quando il genogramma percepisce che il problema presentato rientra nella fisiologica evoluzione che la vita sempre ci impone, potrà assumersi il compito di aiutare l'allievo ad affrontarlo nei limiti del proprio rapporto con lui, proponendo magari un secondo colloquio e/o la ripresa del tema nel gruppo. Qualora invece si intraveda la necessità di uno spazio terapeutico, e magari lo stesso allievo attiri con questa domanda (è bene o no che intraprenda un percorso terapeutico?), il colloquio (e un eventuale colloquio successivo) si incentreranno sulla valutazione dell'opportunità di una terapia, e dell'indicazione specifica (individuale, di coppia, di famiglia), oltre che sull'utilità di provvedere a un vero e proprio invio, oppure di lasciare che l'allievo si muova autonomamente.

Numerosi allievi s'iscrivono alla scuola avendo già fatto o avendo in corso una terapia personale, quasi sempre iniziata per uno stato sintomatico o comunque di disagio. L'esperienza del genogramma diventa così una sorta di implicita/esplicita valutazione dei risultati delle precedenti terapie, che talvolta può portare alla decisione di interruzione della terapia o al cambiamento del terapeuta. Spesso si pone il problema della differenza di modello della scuola con quello spesso psicodinamico della precedente terapia, in particolare sul tema degli allargamenti a familiari significativi.

Per chi non ha mai fatto esperienza di terapia personale si pone ovviamente il problema del senso o dell'utilità di una simile esperienza. Nella stragrande maggioranza dei casi non incoraggiamo gli allievi ad intraprendere una terapia, ma sono loro che hanno già deciso o decidono autonomamente di intraprendere durante la scuola un percorso personale. Come già detto, solo in pochi casi, che sono però i più complicati, dobbiamo essere noi responsabili e docenti a richiedere (o per lo meno caldamente consigliare) un lavoro di terapia. Si tratta di quelle situazio-

ni dove l'allievo fatica a mettere a fuoco tratti disfunzionali di personalità che sono invece risultati evidenti ai vari docenti e ai compagni non solo nel programma di genogramma, ma in tutte le attività formative e cliniche del gruppo. Questo determina un contesto complesso di una sorta di terapia individuale coatta, di cui resta aperto il problema dei risultati.

Quanto al problema della scelta del terapeuta è escluso che i responsabili della scuola possano rivestire questa funzione, perché questo creerebbe un patologico doppio ruolo con quello di valutatore e facilitatore della carriera professionale. Solitamente consigliamo come terapeuti docenti della scuola che non hanno più contatti diretti con l'allievo o che non li hanno mai avuti. Altre scelte (un ex-allievo o un terapeuta di altre scuole) dipendono da considerazioni strettamente logistiche e geografiche. In una minoranza consistente di casi, gli allievi preferiscono scegliere un terapeuta senza chiedere il parere del genogrammist, e talvolta scelgono un terapeuta di un altro indirizzo. Alfredo Canevaro è stato ed è uno dei principali terapeuti degli allievi della scuola, esperienza in parte descritta nel suo recente articolo basato su una ricerca retrospettiva sui casi da lui trattati (Canevaro *et al.*, 2008). Canevaro è un docente della scuola per poche giornate, quindi è esterno allo staff didattico, pur in grande omogeneità clinica e teorica.

Un problema delicato è quello del rapporto tra il terapeuta dell'allievo e i responsabili della scuola. In passato abbiamo pensato e sperimentato un modello di rete, nel senso di contatti/scambi d'informazione, naturalmente concordati con l'allievo. Successivamente ci siamo resi conto che questo collegamento rischiava di condizionare negativamente il senso di indipendenza della terapia dell'allievo, per cui oggi seguiamo il principio di una rigorosa privacy della terapia personale dell'allievo.

Tra i problemi portati dagli allievi nei colloqui individuali vogliamo segnalare la difficoltà a decollare sul piano professionale, investendo su di sé: indagando al di sotto delle ovvie ragioni di mercato che rendono arduo per tutti i giovani psicologi collocarsi dignitosamente nella professione, è possibile portare alla luce ragioni specifiche che bloccano lo sviluppo dell'allievo: aspettative opposte da parte dei due genitori (ad esempio che la figlia si realizzi nella professione o si dedichi solo alla maternità) connesse a un loro conflitto coniugale irrisolto sul ruolo della donna; censura della propria ambizione, percepita come inaccettabile dai familiari; aspettative magiche di un'offerta che arrivi dall'esterno a risarcimento delle ingiustizie subite...

I successivi incontri del primo giro e il secondo giro

Gli incontri successivi si aprono con un invito a chi è stato protagonista della riunione precedente ad offrire un breve feedback sul proprio stato d'animo dopo il genogramma, su eventuali cambiamenti nelle relazioni con i familiari, sull'esecuzione del compito proposto. Non sono rari i casi in cui vengono riferiti cambiamenti significativi nella visione di sé e della propria posizione in famiglia. Non si riapre la discussione: quanto resta in sospeso sarà materia del secondo giro o di un colloquio individuale.

È estremamente importante che esista una seconda possibilità di raccontarsi, di porre un quesito, di ricevere dei feedback. Ed infatti il secondo giro porta spesso fuori aspetti nuovi, talvolta anche in modo radicale. Molti fattori influenzano questo cambiamento: spesso sono trascorsi i primi uno, due anni di attività psicoterapeutica, con tutte le emozioni e le risonanze che hanno suscitato, il rapporto con i conduttori si è consolidato, magari anche attraverso i colloqui individuali, la conoscenza del gruppo ha ormai una storia, passata attraverso varie esperienze anche di vita comune.

Anche il secondo giro non deve essere irrigidito in un ordine del giorno troppo strutturato: gli allievi scelgono da dove partire, può trattarsi di una ripresa di quanto è stato sollevato nel primo giro, raccontando più dettagliatamente le reazioni successive al primo racconto: approfondimenti con i familiari, nuove riflessioni, inizi di terapie personali, ripercussioni a livello di coppia, ecc. Il conduttore può decidere di sollecitare la riflessione su cosa ciascuno ha visto di sé nelle prime esperienze di presa in carico psicoterapeutica: ad esempio un coinvolgersi in modo esagerato, una difficoltà con alcune categorie di pazienti.

Se infatti la prima riflessione dell'allievo sul proprio genogramma lo porta naturalmente (o con l'aiuto del conduttore) a considerare le radici della propria scelta di diventare psicologo e terapeuta familiare, ora i tempi sono maturi per approfondire "che tipo" di terapeuta si può essere, quali sono i propri limiti (e come tentare di superarli) ma anche le proprie risorse.

Abbiamo già accennato alla necessità che l'allievo non si concentri solo sulle ferite che ha ricevuto dalla propria famiglia d'origine, ma anche sulla ricchezza che questa ha rappresentato, nonché sul proprio ruolo attivo negli scambi familiari.

La lettura trigenazionale (anche rispetto ai temi dell'attaccamento) permette una riflessione sia su possibili trasformazioni della bilancia dei

crediti e dei debiti verso negoziazioni più eque, che preludono a riappacificazioni e riconciliazioni, sia sulla necessità di abbandonare rancori e demonizzazioni, accedendo a una dimensione di accettazione e rassegnazione, attraverso una fase di lutto.

Sul piano della conduzione, un'utile tecnica di chiusura della giornata avviene portando il contenuto emotivo emerso nello scambio sul piano cognitivo: «Cosa portare a casa da questa giornata per la vostra attività clinica?», confronto aperto a tutto il gruppo e non solo a chi ha parlato, che permette di chiudere l'esperienza di autoconoscenza su un piano effettivamente formativo.

Una successiva fase del percorso è basata su due giornate residenziali di espressione corporea e sulla giornata dedicata alle testimonianze delle famiglie di origine, che descriveremo in un libro in preparazione (Canevaro e Ackerman, *in press*).

La fase finale del percorso

Abbiamo utilizzato modalità differenti per concludere il percorso nelle ultime giornate. Una di un certo impatto prevede che l'allievo ridisegni il genogramma e faccia un confronto con la rappresentazione di cinque anni prima, discutendo i cambiamenti evidenti. Non solo i cambiamenti legati al ciclo vitale, che ha notevoli evoluzioni in questa fase (matrimoni, nascite, morte dei genitori), ma anche relativi all'utilizzo dello spazio grafico, all'ordine e all'organizzazione espressiva del proprio genogramma (Sorrentino, 2009). Non di rado il piano grafico risulta utilizzato più armoniosamente, con valorizzazione degli aspetti affettivamente significativi e maggior "pulizia" rispetto, ai fenomeni tensivi e conflittuali che, essendo stati ripensati nel lavoro di gruppo, appaiono più contenuti. Si tenga conto infatti che nell'esecuzione del genogramma si chiede agli allievi di aggiungere una rappresentazione del tipo di legame affettivo che si ritiene caratterizzi le loro relazioni più importanti, sottolineando quindi gli aspetti sia negativi che positivi della relazione.

Un'altra possibilità è la rappresentazione della propria famiglia attraverso una scultura con le differenti varianti dell'esercizio (Onnis, 1988). In altri gruppi abbiamo cercato di fare una sintesi (orale o scritta) di quelli che sono stati i momenti più significativi del percorso, uno sforzo congiunto dell'allievo sui suoi ricordi e i suoi vissuti e dei conduttori sui propri.

Altre volte la conclusione è avvenuta dedicandosi alle dinamiche interne al gruppo di cui abbiamo parlato nel precedente paragrafo.

Un tentativo che non ha molto funzionato è stato quello di concludere con il cosiddetto "duogramma" (influenzato dall'articolo di Arcelloni e Ferrero, 2008). Dall'esperienza dei colleghi avevamo colto un elemento di fondo molto importante: il rischio che il percorso di genogramma fosse eccessivamente "infantilizzante" per la focalizzazione sui legami verticali con la famiglia di origine, a scapito dello studio delle dimensioni orizzontali ed adulte della vita del terapeuta in formazione. Di qui l'idea di un altro disegno, che evidenziasse cronologicamente tutte le relazioni paritarie più significative, amicali e sentimentali. È indubbiamente una tecnica interessante, che consente di analizzare a questo livello la ripetitività e i cambiamenti nella storia relazionale. Tuttavia questi esperimenti nei gruppi non hanno avuto un impatto cognitivo ed emotivo significativo, paragonabile al tema della famiglia di origine. Forse questi fallimenti sono legati ad un problema di riservatezza, al comprensibile disagio di molte allieve nel mettere in piazza problematiche di coppia molto attuali in assenza fisica di un partner che però spesso le loro compagne conoscono e frequentano, così come non sono risultate produttive quelle riunioni multifamiliari a cui partner e familiari partecipavano congiuntamente. Forse la fase del ciclo vitale attorno ai trenta/trentacinque anni con molti fidanzati, qualche marito/convivente, qualche ragazza single non è la più indicata per questo tipo di allargamento (Selvini, 2011).

Coerenza tra modello terapeutico e formativo

Vari modelli formativi, come quello già citato della scuola di Cancrini, (Bruni, Vinci e Vittori, 2010), teorizzano l'opportunità di far riflettere regolarmente l'allievo durante l'attività clinica supervisionata sulle proprie risonanze, che possono indurre impasse, perdita di neutralità, scarsa incisività, o altri atteggiamenti indesiderabili. Diversamente, per noi questa evenienza è piuttosto eccezionale, riservata a momenti di blocco vistoso o a risposte a quesiti portati dagli allievi agli incontri individuali e gruppi di genogramma. Viceversa abbiamo puntato sulla continuità e la durata di cinque anni del percorso di autoconoscenza che abbiamo descritto.

Abbiamo infatti utilizzato il criterio di separare i momenti dedicati all'attività didattica e quelli riservati alla formazione personale, anche se riteniamo auspicabile un confronto con i modelli formativi che non prevedono tale separazione.

rossiamo sintetizzare in sei aree l'identità di base del nostro modello di psicoterapia per poterle confrontare con la logica del percorso formativo personale.

1. Un lavoro d'équipe che valorizzi dimensioni cooperative e paritarie tra i terapeuti, nelle famiglie, tra terapeuti e pazienti (Selvini e Selvini Palazzoli, 1989). Nella formazione personale abbiamo riprodotto il lavoro d'équipe (due conduttori) e valorizzato le risorse del gruppo.
2. Combinare e integrare setting terapeutici differenti: individuali, familiari, con la fratria, la coppia, ecc. con specifici ruoli dei terapeuti nell'équipe (ad esempio terapeuta individuale e terapeuta della famiglia) (Selvini Palazzoli *et al.*, 1998). Nella formazione personale abbiamo costruito setting diversi con ruoli differenti tra i due conduttori: gruppale, esperienziale, individuale, nonché multifamiliare, in quanto come abbiamo accennato abbiamo introdotto una giornata in cui gli allievi invitano nel gruppo le proprie famiglie di origine.
3. Credere fortemente nelle risorse e del paziente e dei familiari. Questo si è tradotto nell'attivare il protagonismo dell'allievo nel racconto della sua storia, a partire dal disegno del suo genogramma, per accompagnarlo nella fase conclusiva alla convocazione diretta della sua famiglia di origine.
4. Equilibrio tra direttività/guida ed ascolto/empatia. L'ascolto e la vicinanza dei conduttori e dei compagni del gruppo è importante tanto quanto il loro impegno a produrre nuove interpretazioni e suggerimenti per strategie relazionali non sperimentate prima.
5. Un'etica dell'impegno, della responsabilità, del coinvolgimento personale, dell'intensità, dell'autenticità e della serietà (Vannotti e Real del Sarte, 2010; Doherty, 1995). È in questa prospettiva che abbiamo operato la scelta, indubbiamente controversa, di non separare la nostra funzione didattica e di responsabilità della scuola dall'impegno diretto nella formazione personale degli allievi. Ci è parso che una tale separazione avrebbe provocato una caduta d'intensità e una tecnicizzazione del legame, e quindi una incoerenza con il modello terapeutico proposto. La stessa preoccupazione etica ha portato noi e tutti i docenti a sperimentare su noi stessi quello che andavamo proponendo

agli allievi (genogramma gruppale, allargamenti familiari, seminari di espressione corporea, momenti residenziali, ecc.).

6. L'apertura a nuove idee e tecniche: non smettere mai di imparare dall'esperienza della comunità scientifica e di noi stessi. In questi diciassette anni abbiamo introdotto ogni anno qualche innovazione al percorso, come l'iniziarlo con tre giornate consecutive di espressione corporea, l'introduzione della giornata multifamiliare e il lavoro sui rapporti del gruppo come luogo di conoscenza dello stile relazionale dell'allievo, a partire da una ripresa in contesto residenziale dell'esperienza di espressione corporea.

Conclusioni

Siamo stati colpiti da ciò che si dice di noi nella Rete. Nella lettura di alcuni blog nei quali gli studenti si scambiano informazioni sulle varie scuole di psicoterapia abbiamo con sorpresa colto una specie di timore riguardo al nostro approccio. Veniamo presentati da alcuni come un gruppo centripeto, quasi settario, con "riti di iniziazione" (quali le esperienze di comunicazione non verbale e l'invito per una giornata ai familiari degli allievi) e con ritrovi periodici, come il nostro convegno biennale, dove gli ex allievi hanno la tendenza a ripresentarsi, partecipando con cortei di coniugi e figli al seguito.

Queste note ci hanno fatto riflettere e interrogare se per caso non incoraggiassimo una dipendenza anziché un'emancipazione emotiva e cognitiva nelle persone da noi formate. È vero che alla fine del percorso di formazione li incoraggiamo a prendersi una pausa rispetto alla partecipazione a gruppi di supervisione o di approfondimento di tematiche specifiche per sperimentarsi in proprio, identificare strategie terapeutiche nuove e scegliere ambiti di approfondimento che rispecchiano i loro interessi. E la produzione di contributi innovativi/creativi che gli ex allievi propongono nei convegni interni è testimonianza del fatto che questi nostri consigli sono accolti e danno buoni frutti.

Rimane tuttavia il fatto che noi formatori siamo stati "allevati" in rapporti di crescita professionale che si fondavano su legami coinvolgenti, miranti sì alla promozione del nostro sviluppo, ma caratterizzati dalla continuità del vincolo. Così anche noi, fedeli al legame affettivo, pur se rispettosi del cammino individuale, tendiamo a riprodurre legami caldi, caratterizzati dall'appartenenza. Rivedere gli ex allievi, apprezzare il loro

progredire, sentire che la nostra eredità è ben accolta e dà frutto ci gratifica profondamente. Se poi qualcuno attraversa fasi di difficoltà e mostra di voler condividere con noi le prove che la vita ci impone, ci pare naturale sostenerli, così come ci sembra altrettanto naturale sentire che si preoccupano quando ci sanno in difficoltà di salute.

Essi ci conoscono e noi li conosciamo e l'incontro reciproco è sempre fonte di gioia.

RIASSUNTO

Con questo articolo vogliamo illustrare il nostro modello di formazione personale del terapeuta sistemico: un anno di lavoro di autoconoscenza di gruppo che sviluppa al suo interno una importante intensità affettiva e cognitiva sia nel gruppo che con i due conduttori. Un primo giro di commento al disegno del proprio genogramma è preparato da tre giorni di esperienze di comunicazione non verbale. Subito dopo si tiene un secondo giro di racconti autobiografici che preparano due giornate residenziali di lavoro sulle dinamiche di gruppo, fino al momento chiave della giornata multifamiliare, che precede la conclusione dei cinque anni di percorso.

Parole chiave: genogramma, formazione sistemica, percorso di autoconoscenza, comunicazione non verbale, incontro multifamiliare.

SUMMARY

In this paper the authors describe their personal development work model for systemic therapists: a work of self-knowledge that develops both in the training group and with the two trainers an extraordinary affective and cognitive intensity. The first round of comments about genograms is prepared by three days of experiences of non verbal communication. Then the second round of autobiographical stories prepares the two-day residential genogram, which leads to the key moment of the multifamily meeting at the end of the five-year program.

Key words: genogram, systemic training, self-knowledge, non verbal communication, multifamily meeting.

BIBLIOGRAFIA

Andolfi M., Menghi P. (1978). Un modello di training. *Terapia familiare*, 4: 77-95.

- Arcelloni T., Ferrero G. (2008). Il duogramma nella formazione sistemica. I terapisti e le loro relazioni di coppia. *Terapia Familiare*, 87: 5-27.
- Bruni F., Vinci G., Vittori M.L. (2010). *Lo sguardo riflesso. Psicoterapia e formazione*. Roma: Armando.
- Canciani L. (1999). *La luna nel pozzo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Canevaro A., Selvini M., Lifranchi F., Peveri L. (2008). La terapia individuale sistemica con il coinvolgimento dei familiari significativi. *Psicobiotivo*, XXVIII, 1: 143-166.
- Cirillo S. (2009). Elementi di continuità e discontinuità nel pensiero della Scuola e della sua fondatrice. *Giornata Scientifica in ricordo di Mara Selvini Palazzoli*. Milano, 28 novembre 2009. www.scuolamaraselvini.it.
- Cirillo S., Selvini M., Sorrentino A.M. (2012). Coinvolgimento delle famiglie di origine ed esperienze gruppal di comunicazione non verbale nel percorso di formazione alla psicoterapia. In Canevaro A., Ackerman A. (a cura di) *Il lavoro diretto con le famiglie di origine dei terapisti in formazione* (titolo da definire, in corso di pubblicazione). Disponibile su www.scuolamaraselvini.it.
- Doherty W.J. (1995). *Scrutare nell'anima. Responsabilità morale e psicoterapia* (trad. it. Milano: Raffaello Cortina, 1997).
- Fino L., Penna A. (2002). Relazione sul genogramma. Convegno di Salice Terme. www.scuolamaraselvini.it.
- George C., Kaplan N., Main M. (1985). *Adult Attachment Interview*. Manoscritto non pubblicato. Berkeley: University of California.
- Gurman A.S., Kniskern D.P. (1978). La ricerca sul training in terapia familiare e di coppia. *Terapia Familiare*, 4: 61-76.
- Holmes J. (2001). *Psicoterapia per una base sicura* (trad. it. Milano: Raffaello Cortina 2004).
- Mc Goldrick M., Gerson R. (1985). *Genograms in family assessment*. New York: Norton.
- Montagano S., Pazzagli A. (1989). *Il genogramma. Teatro di alchimie familiari*. Milano: FrancoAngeli.
- Nicolò A.M. (1981). Formazione: due modelli a confronto. *Terapia Familiare*, 10: 107-127.
- Onnis L. (a cura di) (1988). *Famiglia e malattia psicosomatica*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- Onnis L. (a cura di) (1988). *Lo specchio interno. La formazione personale del terapeuta sistemico in una prospettiva europea*. Milano: FrancoAngeli.
- Polychroni K., Gournas G., Sakkas D. (2009). *Attualizzando le voci interclass e il processo gruppal: el entrenamiento experiencial en desarrollo personal*, 22, Barcelona: Redes, pp. 77-95 (trad. it. in Onnis L., a cura di, 2010, op. cit.).
- Selvini M. (2010). Un terapeuta sistemico cacciatore e allevatore. *Psicobiotivo*, XXX, 1.
- Selvini M. (2012). Un'esperienza multifamiliare per la maturazione di terapeuti esperti, nel volume di Canevaro A., Ackerman A. (a cura di), *Il lavoro diretto con le famiglie di origine dei terapisti in formazione* (titolo da definire, in corso di pubblicazione). Disponibile su www.scuolamaraselvini.it.

