

## LA FAMIGLIA TERAPEUTICA

### II.

#### IV. ROTTURA DEL CICLO SINTOMATICO

##### 1. *Metodi paradossali*

Watzlawick, in *Pragmatica della comunicazione umana*, paragona i giochi psicotici della famiglia a «giochi senza fine», un circolo vizioso che, proprio per la sua continua perpetuazione, non permette al sistema alcun cambiamento dall'interno. È da questa premessa che la scuola di Palo Alto parte per legittimare le necessità di un intervento terapeutico esterno, in quanto il terapeuta «è in grado di provocare quello che il sistema stesso non è in grado di produrre: un cambiamento delle proprie regole»<sup>1</sup>. In opposizione l'impostazione ad orientamento analitico, la scuola di Paolo Alto, indica nella «rottura del ciclo dei sintomi» l'obiettivo psico-terapeutico essenziale. È però di fondamentale importanza scoprire fin dall'inizio dell'intervento se il cambiamento da introdurre nel ciclo delle relazioni familiari sia di «primo ordine» o di «secondo ordine», cioè un cambiamento con piccole fluttuazioni da stato a stato all'interno del sistema (primo ordine) oppure una totale riorganizzazione della struttura che caratterizza il sistema stesso (secondo ordine). In pratica, non sempre semplici consigli, avvertimenti o mosse strategiche di primo ordine sono sufficienti a contrastare la ripetitività del circolo vizioso delle comunicazioni all'interno della famiglia.

<sup>1</sup> Watzlawick et al., *Pragmatica della comunicazione umana*, cit., p. 232.

Per cambiamenti più complessi si richiede un intervento che agisca più in profondità e, soprattutto, sia in grado di spezzare la situazione comunicativa nevrotica, favorendo così la riorganizzazione delle azioni e delle relazioni interpersonali a livello familiare. Con la denominazione «prescrizione del sintomo» si intende quella strategia largamente utilizzata dalla scuola di Palo Alto per la terapia delle nevrosi e dei disturbi della comunicazione. Il termine «prescrizione del sintomo» è stato introdotto per la prima volta con il lavoro di Bateson nel caso di famiglie schizofreniche e di pazienti paranoidi. Anche Frankl fa esplicito riferimento a questo tipo di intervento definendolo «intenzione paradossale». In *Principi di terapia della famiglia* Hoffman definisce le tecniche paradossali come «tecniche parsimoniose», nel senso che il contrasto tra la natura limitata dell'intervento ed i molti punti d'interazione che esso trova ne fanno un esempio di economia terapeutica<sup>2</sup>. Parlando di metodi paradossali Tenner li definisce «tattiche e manovre che sono apparentemente in contrasto con gli scopi della terapia ma che in realtà sono progettati per raggiungerli»; si tratta cioè di interventi che prescrivono esplicitamente il sintomo, provocando per reazione un cambiamento a livello terapeutico. È evidente il rapporto esistente tra metodi paradossali in psicoterapia e situazioni comunicative a «doppio legame», cioè quegli atti incoerenti, di conferma e disconferma contemporaneamente, che sono all'origine di rapporti patogeni ma che, per paradossalmente, appunto, possono anche produrre positivi effetti terapeutici<sup>3</sup>. Secondo Watzlawick, Beavin, Jackson i metodi paradossali presuppongono:

1. un'intensa relazione psicoterapeutica
2. consegne paradossali allo scopo di:
  - = rinforzare proprio quel comportamento che il paziente chiede di poter cambiare
  - = mettere in relazione il rinforzo del sintomo con la sua estinzione.

<sup>2</sup> Hoffman L., *op. cit.*, p. 202.

<sup>3</sup> Watzlawick et al., *Pragmatica della comunicazione*, cit., p. 237.

## 2. Prescrizione invariabile

Una puntuale disamina sull'efficacia dei metodi paradossali è stata recentemente affrontata da Selvini Palazzoli e collaboratori in *I giochi psicotici della famiglia*, in cui si denunciano non poche situazioni confuse e fallimentari di questa strategia terapeutica. Una particolare critica è riservata al rapporto paziente-psicoterapeuta, visto più come strumentale che veramente terapeutico. Sembra infatti che nelle situazioni strategiche paradossali il terapeuta «agisca senza capire», al contrario dell'impostazione epistemologica assunta dalla scuola di Milano; se per la scuola di Palo Alto si tratta di interventi prescrittivi che mirano direttamente al sintomo, la scuola di Milano si sforza di liberarsi da quello che indica come «riduzione causale» per entrare più in profondità nella scoperta delle relazioni tra gli eventi causali del passato (patogenesi), la condizione presente (patologica) e l'insight da parte del paziente (ristrutturazione).

Secondo Selvini Palazzoli e collaboratori un rischio insito nei metodi paradossali è quello di «genericità» e di «sterotipia». In secondo luogo il metodo paradossale fa troppo leva sulla qualità del setting terapeutico e nel potere stesso del terapeuta, che deve esser dotato di particolare prestigio. Altri particolari problemi riguardano la scarsa valorizzazione data dalla scuola di Palo Alto agli altri membri della famiglia nel contesto terapeutico ed alle difficoltà linguistico-comunicative che le tecniche paradossali possono ingenerare nella comprensione del messaggio. Una questione di fondo è sicuramente quella dell'eventuale insuccesso dei metodi paradossali e della conseguente difficoltà di ristabilire un'alleanza terapeutica col paziente. È evidente che può emergere subito la sensazione di «girare a vuoto», con tutte le conseguenze sull'utilità della terapia stessa: il terapeuta dallo stato di prestigio iniziale potrebbe precipitare in quello meno esaltante di «impotente attore» di un fallimento.

È a questo punto della ricerca che il gruppo di Milano, sempre più insoddisfatto dell'uso dei metodi paradossali, sperimenta con successo quello che sarà definito con sempre maggior convinzione come metodo della «prescrizione invariabile». La scintilla

che fa scoccare questa originale intuizione è quella offerta dal trattamento di un caso di anorexia relativo ad una figlia primogenita ventenne, la quale condiziona pesantemente in vari modi il clima familiare anche con tentativi di suicidio. Il problema essenzialmente consiste nell'aggressività con cui la figlia primogenita e le altre due figlie si intromettono continuamente nei problemi di coppia. Nel tentativo di risolvere questa interferenza, l'équipe elabora per i genitori questa prescrizione, come consegue per la seduta successiva:

«Osservate il segreto assoluto su tutto ciò che si è detto in seduta. Se le vostre figlie vi faranno domande, rispondete che la terapista ha prescritto che ogni cosa rimanga riservata tra voi due e lei. Per un paio di volte almeno, durante l'intervallo che precede la prossima seduta, sparite da casa prima di cena, senza preavvisare, lasciando soltanto un biglietto con le seguenti parole: "Stasera noi non ci siamo". Andate in luoghi dove presumete che nessuno vi conosca. Quando, al vostro ritorno, le figlie vi domanderanno dove diavolo vi eravate cacciati, rispondete sorridendo: "Sono cose che riguardano solo noi due". Infine, su un foglio tenuto ben nascosto, ciascuno di voi due, separatamente, annoterà le reazioni di ciascuna delle figlie al vostro strano comportamento. Al prossimo appuntamento, che sarà ancora per voi due soli, ci leggerete i vostri appunti»<sup>4</sup>.

I risultati positivi di questa consegna mettono in luce il progressivo abbandono da parte della figlia del comportamento sintomatico ed anche l'intero sistema familiare inizia a modificarsi. Nei successivi interventi le prescrizioni sono ancora centrate essenzialmente sulle «sparizioni di coppia», viste sempre più come nodo centrale della terapia tanto che a livello metodologico l'équipe di Selvini Palazzoli è in grado di avanzare le seguenti ipotesi:

1. la prescrizione impedirebbe il perpetuarsi di un gioco psicotico a livello familiare, anche se non del tutto chiaro a livello diagnostico;

<sup>4</sup> Selvini-Palazzoli et al., *I giochi psicotici nella famiglia*, cit., pp. 17-18.

2. la medesima prescrizione potrebbe esser offerta a tutte le famiglie con figli psicotici: ecco il perché del termine «prescrizione invariabile»;  
la prescrizione agirebbe come intervento terapeutico in quanto:

- riafferma il primato della coppia genitoriale;
- ristabilisce la gerarchizzazione dei sistemi, per esempio di quello genitori-figli, concedendo nello stesso tempo ai figli il diritto di gestirsi uno spazio autonomo da quello dei genitori;
- richiede e legittima la collaborazione terapeutica in un'alleanza terapeutica per il recupero ed il benessere del figlio e della coppia stessa;
- ridefinisce il rapporto tra genitori come «rapporto di coppia», in quanto è sulla coppia che la prescrizione fa leva ed esercita potere di rinforzo;
- sposta concretamente la dinamica terapeutica da quella strisciante colpevolizzazione dei genitori, che molte scuole adottano come sistema per il cambiamento, ad un coinvolgimento attivo della coppia che agisce costruttivamente, assegnando di fatto importanza terapeutica al «fare» rispetto al «dire» ed una «connotazione positiva» alla coppia.

## V. FONDAMENTI PER UN'UMANIZZAZIONE DEI RAPPORTI FAMILIARI

In una sua opera, *Colloqui con i figli*, Laing nota che «i figli svolgono un ruolo importante nella crescita e sviluppo dell'adulto, come noi adulti lo svolgiamo nel loro». In questo senso, la famiglia è da intendere soprattutto come scuola di rapporti interpersonali che, attraverso un circolo continuo di comunicazioni profonde, crea a diversi livelli le condizioni per l'adattamento e lo sviluppo dei suoi membri. Per «educazione reciproca» nella famiglia intendiamo, quindi, sia l'azione diretta, d' insegnamento, che i genitori esercitano sui figli sia quella di apprendimento-identificazione che questi ultimi mettono in atto

nei confronti dei loro genitori come modalità attraverso cui comunicano di accettare o meno la relazione con loro. Questo modello circolare di considerare l'azione educativa mostra perciò che le risposte emesse dai figli influenzano di volta in volta l'azione dei genitori, a seconda che esse abbiano o meno soddisfatto le loro aspettative.

### 1. *Il «tradimento» dei rapporti interpersonali*

In un sintetico ma significativo saggio, lo psicologo irlandese B. Purcell evidenzia la transazione genitori-figli attraverso due modelli-circoli contrapposti della comunicazione familiare<sup>5</sup>:

circolo vizioso		circolo felice
• dominare	←	• insegnare
• esser dominati	←	• imparare
• esser alienati	←	• identificarsi
	↓	↓
• vandalismo		• creatività
• risentimento		• accoglienza
• punto morto		• relazione profonda

Analizzando gli elementi che caratterizzano il «circolo infelice» della comunicazione, è possibile evidenziare che:

- *dominare* corrisponde al comportamento di quei genitori che non trattano i figli come persone, ma come un «non-io», come un'estensione del proprio dominio e delle proprie ambizioni;
- *esser dominati* si riferisce a quegli atteggiamenti dei figli che, come conseguenza del dominio genitoriale, rispondo-

<sup>5</sup> Purcell B., *Amare per educare*, «Nuova Umanità», 18 (1981), pp. 32-43.

no ai loro ordini e proibizioni con atteggiamenti puramente formali, mascherando la ribellione e i bisogni interiori, dominati sia dalla paura che dall'ira;

- *esser alienati* corrisponde alla più drammatica conseguenza della «spersonalizzazione» che i genitori hanno creato nei figli, anche se spesso questa dimensione è rimossa come adeguamento passivo al gioco genitoriale. Secondo Bettelheim ciò succede perché il bambino non ha potuto incontrare l'altro come persona: l'altro gli è stato negato, si è negato come un «tu», per cui neanche il suo «Io» ha potuto realizzarsi pienamente. I figli, così, non imparano a stringere legami profondi, restando loro precluso l'amore e lo scambio con un «tu». Questa carenza di legami profondi, in realtà, è caratterizzata da un vero abbandono, da un'indifferenza che, sotto il falso scudo del controllo da parte dei genitori, in pratica racchiude la paura dell'intimità e di personalizzare le relazioni familiari.
- *vandalismo*: con questo termine si definisce quell'atteggiamento tipico di una gioventù che, dominata ed alienata dal gioco spersonalizzato degli adulti, si oppone ad essi, creando a sua volta bisogno di dominio e distruggendo tutti i valori in cui si riconoscono gli adulti.
- *risentimento* è di solito la pronta reazione del mondo adulto al comportamento inusitato, ribelle, apatico, provocatorio del figlio. Non avendo puntato al dialogo profondo con la persona del figlio, ora si dimostrano disarmati, confusi e pieni di risentimento. In questo caso i genitori diventano vittime ed i figli «crudeli tiranni». In pratica, poiché nell'ambito familiare non si è mai provato a confidarsi veramente, non solo i figli si distaccano sempre più dai genitori, ma vengono catapultati improvvisamente in un mondo in cui non sono all'altezza ed al quale non sono mai stati seriamente preparati: soli con se stessi, quindi, senza vere relazioni familiari, né con la realtà esterna<sup>6</sup>.

<sup>6</sup> Lukas E., *op. cit.*, pp. 114-115.

- *punto morto* si identifica come conseguente risultato di questa escalation nei rapporti, diventati ormai conflittuali e, soprattutto, spersonalizzati. Ciò che genitori e figli ora vivono in comune è la loro alienazione, come un senso di morte che sovrasta l'intera famiglia.

Come sostiene Lukas, è nella mancanza di comunicazioni a livelli profondi che va ricercata parte delle colpe di molti fallimenti, caratterizzati sostanzialmente da povertà di «significati esistenziali», soprattutto da «scarsa stabilità emozionale» e da «negatività»: non si sa più comunicarsi le piccole gioie, né si sa impostare e percepire la realtà in senso positivo. Sembra che prevalga un «pensare negativamente già in partenza», sprecando le molte occasioni di cogliere nell'altro e nelle varie situazioni vitali gli aspetti positivi.

## 2. *L'identità del figlio attraverso le relazioni autorevoli in famiglia*

Evidentemente, è il significato che le esperienze interpersonali rivestono per i figli che caratterizza il raggiungimento della loro intimità sul piano personale. Se, come abbiamo sostenuto, la famiglia costituisce l'unità sociale-affettiva più rilevante per l'integrazione-sviluppo dell'io, è di fondamentale importanza permettere ai giovani di sperimentare all'interno di essa quel clima positivo, di solidarietà e di coesione che è la base per la costruzione della personalità<sup>7</sup>. Un aspetto fondamentale dei rapporti in seno alla famiglia riguarda i ruoli e le modalità relazionali inerenti alla gestione del potere, del controllo, della guida educativa.

Riprendendo le ricerche di Zuk-Nagy e, più recentemente di Selvini Palazzoli la caratteristica più saliente del processo di sviluppo verso l'autonomia può essere contraddistinto dall'interazio-

<sup>7</sup> Franta H., Rosso M., *Relazioni autorevoli nella famiglia come fattore per lo sviluppo dell'identità del giovane*, «Or. Ped.», 34 (1987), pp. 630-642.

ne di due bisogni: da un lato quello di appartenenza alla famiglia e dall'altro quello di affermare la propria autonomia attraverso la ricerca di differenziazione-separazione<sup>8</sup>. Il supporto dinamico tra lo sviluppo della sicurezza e dell'insicurezza è qui particolarmente evidenziato come bisogno di sperimentare il rischio e, contemporaneamente, nell'integrazione con gli altri membri della famiglia. Riprendendo la schematizzazione elaborata da Franta-Rosso, assumiamo come ipotesi di fondo che una guida autorevole nell'interazione genitori-figli rappresenti la condizione fondamentale per una significativa integrazione e sviluppo della personalità.

Analizzando più in dettaglio le funzioni educativo-relazionali che caratterizzano una guida autorevole da parte dei genitori, ne evidenzieremo quattro variabili principali individuate nei loro estremi positivo e negativo:

— *adattamento passivo* ↔ *solidarietà*: quando i membri di un gruppo familiare sono in grado di interagire tra loro tenendo conto delle reciproche esigenze, significa che l'azione direttiva e di controllo dei genitori è esercitata verso il duplice obiettivo di: regolare il comportamento dei figli e nello stesso tempo di offrire loro la possibilità di sperimentare la propria iniziativa. Il senso di solidarietà e di disponibilità che essi avvertono da parte degli altri membri del gruppo è il segnale di un progressivo affrancamento e responsabilizzazione a livello personale. Al contrario di forme rigide e minacciose che provocano un adattamento passivo, la guida autorevole tollera il cambiamento e gli atteggiamenti creativi come utile e positiva forma di esplorazione e di autodeterminazione da parte dei figli. I genitori, così, non si pongono come metaregolatori dell'unità familiare, quanto come modulatori rispettosi dei vari tentativi dei figli di affermare la propria individualità ed autonomia, evitando nello stesso tempo però la loro eccessiva differenziazione del sistema.

— *Imposizione* ↔ *collaborazione*: la convinzione da parte di molti genitori di potersi continuamente sostituire alle

<sup>8</sup> Zuk C.H., Nagy I., *La famiglia: patologia e terapia*, Armando, Roma 1970.

decisioni dei figli, senza tener conto dei loro bisogni ed interessi, può costituire un pericoloso rafforzamento di schemi difensivi e di dipendenza da parte dei figli, ostacolando la assunzione di responsabilità e di rischio. L'atto di prendere le decisioni, perciò, in una situazione autorevole è più caratterizzato da una presa di conoscenza comune che da un rapporto simmetrico, di costante e rigido dominio da parte degli adulti. Ciò che mortifica questo tipo di rapporto non è tanto l'assunzione di direttività da parte dei genitori, quanto l'intolleranza di reciproci punti di vista.

— *Sottomissione ↔ corresponsabilità*: la dimensione regolativa è un fattore importante per lo sviluppo della comunicazione. Quando, però, i cambiamenti di ruolo e di funzione non sono permessi, e soprattutto, non sono discussi in seno alla famiglia possono scattare meccanismi di aggressività e di difesa: da una parte la paura di perdere il potere genitoriale, dall'altra quella di perdere gli affetti familiari creano le condizioni di un gioco di stallo che nulla ha a che fare con lo sviluppo della differenziazione dei figli. È preferibile una formulazione flessibile di norme e di criteri di condotta, in modo da offrire ai figli possibilità di negazione, di espressione dei punti di vista, favorendo così la comunicazione e la conoscenza reciproca. Evitando, così, di squalificare l'altro, anche le proposte-guida dei genitori possono esser prese in considerazione dai figli senza quell'ostilità che spesso è la causa dell'incomunicabilità a livello familiare.

— *Indottrinamento ↔ pluralismo*: non sempre si assiste in famiglia ad un orientamento dei giovani verso la scoperta dei valori. A volte si preferisce credere che i figli non siano capaci ancora di scegliere, per cui è necessaria una guida fortemente normativa. La negazione di un rapporto basato sul dialogo, però, limita di fatto la capacità di valutazione critica ed anche di fiducia in sé.

Ritengo che i pericoli peggiori da evitare siano da un lato quelli di un'iperprotezione e, dall'altro, di un comodo lassismo senza modelli né punti di riferimento. Spesse volte, pur con le mi-

gliori intenzioni, i giovani vengono continuamente preceduti dagli adulti nei loro desideri e nella loro ricerca. Pur che non abbiano difficoltà e per paura dei loro sbagli, siamo pronti a sostituirci a loro. Quasi contraddirittoriamente, invece, la vera sicurezza interiore nasce e si sviluppa in un sano ambiente in cui il ragazzo può direttamente vivere momenti di insicurezza, fatta di tentativi e verifiche anche sul piano personale. In una famiglia dove il dialogo ed il confronto sono uniti ad un profondo rispetto delle persone non può esserci posto per l'indottrinamento, né per un freddo relativismo. I valori autentici troveranno terreno fertile, perché veicolati da persone autentiche, coerenti sul piano della ricerca, dell'autonomia di giudizio e dell'azione. Ciò comporta da parte dei genitori la stimolazione di quello che viene indicato come «sviluppo delle energie interne» del ragazzo: forza e intimità dell'io, sicurezza, autonomia in senso vasto, sia a livello cognitivo che affettivo ed emozionale. Se sapremo equilibratamente accompagnare i giovani a correre il rischio dell'insicurezza, del confronto e dell'assunzione di iniziativa, avremo fornito loro la chiave stessa per la costruzione di una profonda identità e sicurezza interiore.

### *3. Il ricostituirsi dei rapporti interpersonali nella famiglia: quando i figli diventano padri e madri all'interno della famiglia*

«Un grande gioco pedagogico fu costruito in Irlanda cinquemila anni fa. Il primo giorno di ciascun anno solare (21 dicembre), un dramma gigantesco veniva "recitato" tra il sole e le pietre sulla collina di Newgrange, nella parte dell'Irlanda chiamata il "Centro" (Meath).

Dopo la notte più lunga dell'anno, all'alba del giorno più breve, la luce diretta del sole si trova al suo punto più basso. Soltanmente in questo giorno essa penetra attraverso un'apertura appositamente praticata sopra l'entrata principale di quella costruzione di pietre, e mentre fluisce lungo il passaggio illumina la camera sepolcrale interna, solo per 20 minuti in tutto l'anno. Questi nostri fratelli della tarda età della pietra hanno usato tutta la loro

abilità per esprimere il loro profondissimo intuito del mistero dell'esistenza. Con uno slancio spirituale unico hanno colto che quell'alba di mezzo-inverno poteva essere innalzata al livello di un Sí cosmico all'agonia dell'abbandono cosmico, ai confini dell'oscurità e della morte, sentita come la fine del mondo alla fine dell'anno»<sup>9</sup>.

In fondo, la lettura di questo gioco cosmico di luce e tenebre sta nel fatto che esiste anche nell'uomo questo bisogno di vittoria sull'oscurità, della vita sulla morte. Rompere il circolo vizioso della comunicazione, significa allora assumersi il coraggio di illuminare per primi il significato interiore dei nostri passi verso un «tu». Questo «sí» profondo è lo slancio che i figli possono imparare dai genitori e a loro volta insegnare ai genitori quando si richiede la rottura dei circoli viziosi della comunicazione in seno alla famiglia. Se ammettiamo che ogni membro ha una sua funzione significativa, esso tenderà alla propria differenziazione e nello stesso tempo all'armonizzazione con gli altri. «Almeno tre quarti di tutti gli psicologi, psicoterapeuti e forse anche neurologi sarebbero superflui se le famiglie imparassero di nuovo ad essere unite, e non solo nella gioia ma anche nel dolore. Ma rimanere uniti non significa altro che essere e rimanere consapevoli, qualunque cosa accada, della propria significativa funzione in seno alla famiglia. Se la situazione economica di una famiglia è cattiva, ha senso che ogni familiare contribuisca a migliorarla. Se un membro della famiglia è piccolo, debole, malato o vecchio, ha senso che tutti gli altri familiari s'incarichino di curarlo e proteggerlo dividendosi i compiti. Se la famiglia corre un qualche pericolo, ha senso che ogni familiare contribuisca in maniera ottimale al superamento del pericolo anche se ciò comporta rinunce e svantaggi personali. Nessuno dev'essere ciecamente soggetto all'altro, ma ognuno deve tener conto dell'altro nel proprio programma di vita, se vuole vivere in una famiglia stabile e felice»<sup>10</sup>.

<sup>9</sup> Purcell B., *op. cit.*, p. 41.

<sup>10</sup> Lukas E., *op. cit.*, pp. 226-227.

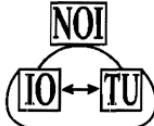
Solo un'attenzione profonda da parte dei genitori ai movimenti, alle motivazioni ed alle conquiste dell'io potrà sostenere i figli nella costruzione dell'identità-sicurezza interiore. Evidentemente l'IO non è un'entità che si sviluppa staccata dalla relazione interpersonale e sociale. Non possiamo analizzare lo sviluppo dell'io senza tener conto dell'enorme influsso esercitato sulla dimensione personale dall'insieme delle comunicazioni che caratterizzano la vita di relazione. Se da un lato l'io si costruisce nella dinamica di autoriflessione (sollecitata anche dall'ambiente), dall'altro esso si sviluppa nella dinamica e nei riflessi della relazione con gli altri.

Dal punto di vista dei soggetti interessati occorre perciò individuare:

un **IO - TU - NOI**, la cui azione è finalizzata a



Da un punto di vista dinamico potremmo perciò evidenziare le seguenti dimensioni riguardanti le relazioni interpersonali a livello familiare:

dalla dimensione egocentrica	come primaria «preoccupazione» per sé	
alla dimensione empatica	come «accettazione» «partecipazione» ad un tu	
alla dimensione interpersonale-sociale	come «scambio» a livello di un «tu» e di un «noi»	
alla dimensione cognitiva e di controllo	come senso di «responsabilità» individuale e sociale nei confronti del raggiungimento di determinati «obiettivi» di comportamento	

#### 4. *L'arte di aiutare come pratica terapeutica per un circolo felice delle relazioni familiari*

Se vogliamo insegnare come essere persone in una società in cui sembra impossibile la dignità di persone, possiamo vivere all'interno della famiglia come in una scuola avanzata di rapporti interpersonali. Si tratta di superare prima di tutto quelle tipiche «depressioni noogene» come le chiama Frankl, causate da mancanza di significati esistenziali. L'immagine logoterapeutica dell'uomo, infatti, punta essenzialmente alla creazione di motivazioni interiori e di energie profonde come stimolo per l'autodirezione.

A questo fine è fondamentale il ruolo terapeutico e le modalità di aiuto reciproco assunto dai genitori per primi e dai figli all'interno del sistema familiare.

La solidarietà fra gli uomini è molto importante al fine dell'evoluzione umana. Un tempo, quando qualcuno era distur-

bato nelle proprie relazioni con gli altri (disturbi psichiatrici gravi ad esempio), il problema veniva delegato ai maghi, stregoni, etc. In altre parole si allontanava il problema spostandolo nel campo del «sacro». Le scuole psicologiche hanno superato questa visione, ma hanno finito spesso per costruire sistemi astratti. Carl Rogers, andando oltre la scuola psicoanalitica e il comportamentismo, ha aperto la cosiddetta «terza via» nella psicologia contemporanea: la scuola umanistico-esistenziale. La sua teoria risponde ad una concezione ottimistico-spontaneistica che valorizza quanto di positivo esiste nell'uomo: dignità, forze interne costruttive, intenzioni, razionalità, valori, ritenendo che l'uomo, avvalendosi di tutte queste risorse sia in grado di autorealizzarsi. Rogers cerca di capire perché alcuni potenziali racchiusi nella persona non si realizzano; studia il modo per smuovere i blocchi della crescita e far sì che essa riparta, attraverso la scoperta delle risorse costruttive proprie di ogni persona. Egli si occupa della relazione interpersonale, e della relazione di aiuto in particolare, mettendo a fuoco attraverso il concetto di «comprensione empatica» quelle che devono essere le disposizioni personali del terapeuta, quali atteggiamenti cioè sono «necessari e sufficienti» affinché l'aiuto offerto risulti realmente efficace<sup>11</sup>.

Robert Carkhuff, inizialmente allievo di Rogers, tenta di rendere più ampia e più concreta l'analisi del «processo di aiuto», intendendo l'attività non come fiducia incondizionata nell'autorealizzazione, ma soprattutto come insegnamento positivo esercitato sulla persona. Per poter offrire un aiuto efficace è innanzitutto necessario capire quali siano gli obiettivi di ogni realizzazione di aiuto, il cui fine ultimo è far acquisire nuovi comportamenti<sup>12</sup>. Affinché un individuo possa apprendere un comportamento nuovo, deve prima passare attraverso tre fasi o tre macroprocessi tra loro collegati:

<sup>11</sup> Rogers C.R., Kinget G.M. (1965), *Psicoterapia e relazioni umane*, (trad. it.), Boringhieri, Torino 1970.

<sup>12</sup> Carkhuff R., *Helping and Human Relation: A Brief Guide for Training Lay Helpers*, «Journ. Res. Dev. Educ.» (1971). Carkhuff R. (1973), *L'arte di aiutare*, (trad. it.), Erickson, Trento 1988.

- esplorare se stesso in relazione a se stesso (obiettivo di autoesplorazione);
- esplorare e capire se stesso in relazione al mondo (obiettivo di autocomprendizione);
- passare all'azione costruttiva (obiettivo di azione).

Carkhuff ha cercato di collegare a ciascuna fase un'abilità specifica (skill) da parte di chi aiuta, elaborando una serie progressiva di modelli operativi riuniti in stile eclettico *attingendo da* sistemi diversi (quello rogersiano, quello psicoanalitico e quello cognitivo-comportamentale). Gli obiettivi operativi per la relazione d'aiuto possono così essere riassunti:

#### *A. Prestare attenzione*

Attenzione fisica: all'inizio è necessaria un'attenzione incondizionata. Fra colui che aiuta e colui al quale l'aiuto è diretto, deve stabilirsi anche un certo contatto fisico. A volte, però, quando l'attenzione fisica crea problemi all'altra persona, è opportuno offrire un contatto fisico simbolico. Le posizioni fisiche che assumiamo comunicano quanto siamo disponibili nei confronti dell'altro. Una delle posture da assumere è mettersi faccia a faccia, oppure col corpo leggermente inclinato in avanti verso l'altro.

Attenzione psicologica: è necessario riuscire a trasmettere la sensazione di un'attenzione avvolgente, totale:

- guardare l'altro negli occhi;
- osservare l'aspetto e il comportamento;
- concentrarsi intensamente, entrare in empatia con l'altro, ma al tempo stesso essere rilassati, riuscire a mantenere un certo grado di controllo su se stessi; chi riceve l'aiuto si sentirà così libero di coinvolgersi nella relazione, per cambiare in meglio il corso della sua vita.

## B. Ascoltare

- Concentrare l'attenzione su ogni tentativo dell'altro di esplorare la sua esperienza
- sospendere ogni giudizio
- resistere alle distrazioni
- aspettare prima di rispondere
- saper trovare temi ricorrenti
- riflettere sui contenuti
- sentire l'altro nell'essenza di ciò che egli cerca di esprimere; sentirlo al di là delle parole e degli atteggiamenti personali
- esercitarsi ad ascoltare
- non aver paura dell'intimità con l'altro.

## C. Produrre e risposte intercambiabili

Il comunicante deve essere in grado di rispondere ad ogni sentimento, ad ogni stato d'animo. È possibile attraverso l'uso di parole o frasi appropriate dare risposte che assicurino l'altro sul fatto di essere stato compreso a fondo. È bene iniziare da frasi semplici : «Ti senti felice (triste, arrabbiato, teso, ecc.)», per poi passare all'uso di frasi più complesse.

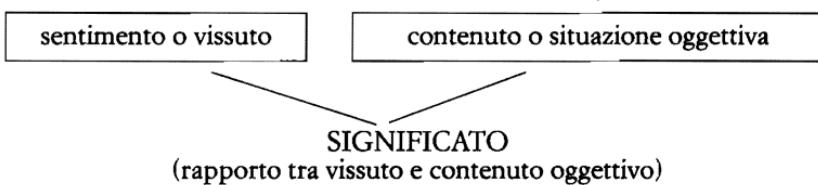
LIVELLI DI INTENSITÀ		CATEGORIE DI SENTIMENTI				
		Felice	Triste	Arrabbiato	Spaventato	Confuso
Forte	Eccitato	Disperato	Fuor di sé	Terrorizzato	Intontito	
	Raggiante	Angustiato	Furibondo	Disperato	Sconcertato	
	Esultante	Depresso	Fremente	Impaurito	Annebbiato	
Medio	Allegro	Afflitto	Adirato	Minacciato	Disorganizzato	
	Su di giri	Abattuto	Irritato	Insicuro	Disorientato	
	Euforico	Desolato	Aggressivo	A disagio	Turbato	
Lieve	Lieto	Preoccupato	Nervoso	Intimidito	Perplesso	
	Contento	Scoraggiato	Frustrato	Incerto	Imbarazzato	
	Soddisfatto	Giù di morale	Agitato	Teso	Indeciso	

### C.1. Rispondere al significato

È necessario saper esprimere il significato emozionale che i sentimenti espressi hanno per l'altra persona, intendendo per significato il rapporto tra i sentimenti (vissuto) e il particolare contenuto dato dai fatti o situazioni oggettive. Fornire la ragione di un sentimento aiuta a chiarire la base da cui hanno origine i sentimenti. La nostra risposta interscambiabile deve comunicare sia la comprensione del sentimento che il suo significato.

Esempio: Ti senti triste

perché per te era la persona più cara al mondo e adesso non c'è più



Comprendere e rispondere in modo adeguato alle espressioni, all'esperienza ed ai sentimenti dell'altro rappresenta per lui uno stimolo ad autoesplorarsi ed a chiarirsi rispetto alle sue difficoltà.

### C.2. Personalizzare il significato

Significa che chi presta aiuto si assume la responsabilità personale rispetto all'esperienza che sta vivendo. Impara a «possedere» l'esperienza dell'altro.

### C.3. Personalizzare il problema

Aiutare l'altro a capire quello che non riesce a fare e che gli ha creato il problema; a capire cioè il suo «punto di deficit» (os-

sia i comportamenti che dovrebbero essere modificati) ed a formulare una risposta che definisca i suoi comportamenti «deficitari».

#### *C.4. Personalizzare il sentimento*

Analizzare se abbiamo risposto al sentimento in modo adeguato, verificando se l'aver personalizzato il significato e il problema si ripercuote sui sentimenti della persona, ed in che misura li modificano. In questo modo riusciamo ad esplicitare in maniera più che precisa i sentimenti che l'altro ha dentro di sé.

#### *C.5. I confronti*

Occorre evidenziare le contraddizioni dalle quali l'altro cerca di difendersi. Inizialmente può essere attivato un confronto blando, cioè offrendo risposte aggiuntive, prima partendo dallo schema di riferimento dell'altro e poi partendo dal nostro schema di riferimento. È importante preparare il confronto diretto attraverso una serie progressiva di confronti blandi, tenendo conto che, oltre ai suoi punti di deficit, occorre far prendere coscienza all'altro dei suoi punti di forza. I confronti (che si verificano in un contesto di comprensione) possono stimolare comportamenti nuovi e più efficaci. Tuttavia, prima di ogni confronto è necessario prendere in totale considerazione l'altro, perché il confronto da solo non è una condizione necessaria al processo di aiuto: senza una base di comprensione esso può diventare addirittura contraproducente.

#### *D. Prendere l'iniziativa*

Per diventare efficace l'atteggiamento di aiuto, in definitiva, ha bisogno di ricevere e dare risposte complete. «Prendere iniziative» significa trovare una direzione nella propria vita e saper agire.

re per proseguire in quella direzione. Nel processo di aiuto l'obiettivo finale è l'azione, per cui chi aiuta deve esser in grado di provocare e sostenere nell'altro una «serie di passi» per raggiungere obiettivi di cambiamento.

In un certo senso, la relazione d'aiuto, nel suo significato più vasto, può esser intesa come «relazione terapeutica», in cui viene attivata una profonda relazione finalizzata a sostenere una persona che si trova in difficoltà. Prendendo a prestito, quindi, il «modello terapeutico '78» elaborato da Carkhuff, potremmo schematicamente individuare le seguenti abilità della relazione d'aiuto:

• Prestare attenzione	— attenzione fisica — osservazione — ascoltare
• Rispondere	— ai contenuti — ai sentimenti
• Personalizzare	— il significato — il problema — il nuovo sentimento — la meta
• Iniziare	— definire la meta — programmare i passi — rinforzare e sostenere

Da questo punto di vista, l'arte di aiutare può essere veramente considerata il fulcro su cui costituire i rapporti interpersonali in famiglia, un circolo felice che può spezzare il gioco pernoso della relazione che permetta a genitori e figli di apprendere l'uno dall'altro ad amare.

MICHELE DE BENI

## BIBLIOGRAFIA

Ainsworth M.D., *The development of Infant-Mother attachment*, in «Review of Child Dev. Rs.», 1970.

Ashby W.R., *Progetto per un cervello*, Bompiani, Milano, 1970.

Bateson G., Jackson D., Haley J., Weakland J., *Verso una teoria della schizofrenia*, in *Il doppio legame*, Astrolabio, Roma 1979.

Bertini M., *Il Matrimonio*, in *Nuove questioni di psicologia*, La Scuola, Brescia 1972.

Blanck R., Blanck G., *Marriage and Personal Development*, Columbia University Press, New York 1968.

Boszormeny-Nagy I., Framo J. (a cura di), *Psicoterapia intensiva della famiglia*, Boringhieri, Torino 1969.

Bowen M. in (a cura di Andolfi M., de Nichilo M.), *Dalla famiglia all'individuo*, Astrolabio, Roma 1978.

Buber M., *Distance and relation*, «Psychiatry», 20 (1957).

Carkhuff R., *Helping and Human Relation: A Brief Guide for Training Lay Helpers*, «Journ. Res. Dev. Educ.», 1971.

Carkhuff R. (1973), *L'arte di aiutare* (trad. it.), Erickson, Trento 1988.

Chalvin M.J. e D., *I rapporti in famiglia*, Cittadella, Assisi 1988.

Danziger K., *La socializzazione*, Il Mulino, Bologna 1972.

Erikson E., *Infanzia e società*, Armando, Roma 1968.

Frankl E., *Un significato per l'esistenza*, Città Nuova, Roma 1983.

Franta H., Rosso M., *Relazioni autorevoli nella famiglia come fattore per lo sviluppo dell'identità del giovane*, «Or. Ped.», 34 (1987).

Fromm E., *L'arte di amare*, Mondadori, Milano 1972.

Hoffman L., *Principi di terapia della famiglia*, Astrolabio, Roma 1984.

Laing R., *Io e gli altri*, Sansoni, Firenze 1969.

Laing R.D., Esterson A., *Normalità e follia nella famiglia*, Einaudi, Torino 1970.

Lemaire J.G., *Vita e morte della coppia*, Cittadella, Assisi 1981.

Lukas E., *Dare un senso della famiglia*, Paoline, Roma 1987.

Maslow A.H., *Verso una psicologia dell'essere*, Ubaldini, Roma 1979.

Minuchin S., *Famiglie psicosomatiche*, Astrolabio, Roma 1980.

Offer D., Vanderstoep E., *Indicazioni e controindicazioni per la terapia familiare*, in *Psichiatria dell'adolescente*, Armando, Roma 1989.

Purcell B., *Amare per educare*, «Nuova Umanità», 18 (1981).

Rheingold H.L., *Infancy*, in *International Encyclopaedia of the Social Sciences*, Macmillan, New York 1968.

Riva A., *La vita familiare*, in *Nuove questioni di psicologia*, La Scuola, Brescia 1972.

Rogers C.R., Kinget G.M., *Psicoterapia e relazioni umane*, Borin-ghieri, Torino 1970.

Sears R.R. - Maccoby E.E. - Levin H., *Patterns of child rearing*, Evanston, III, Row, Peterson 1957.

Selvini Palazzoli M., *La comunicazione della famiglia dello schizofrenico: l'ipotesi del doppio binario*, in *La psicoterapia delle psicosi schizofreniche*, Centro Studi di psicoterapia clinica, Milano 1963.

Selvini Palazzoli M., Cirillo S., Selvini M., Sorrentino A.M., *I giochi psicotici in famiglia*, Cortina, Milano 1988.

Singer M., *Struttura familiare, configurazioni disciplinari e psicopatologia dell'adolescente*, in *Psichiatria dell'adolescente*, Armando, Roma 1989.

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

Watzlawick P., Weakland J., Fisch R., *Change: sulla formazione e la soluzione di problemi*, Astrolabio, Roma 1974.

Zuk C.H., Nagy I., *La famiglia: patologia e terapia*, Armando, Roma 1970.