



**centro isadora duncan**  
c o o p e r a t i v a s o c i a l e v i a m u r a t o r i

## **IL COUNSELING A SCUOLA**

*DAL DOPPIO VINCOLO AL DEUTERO APPRENDIMENTO  
ATTRAVERSO PROCESSI CONVERSAZIONALI*

*di Guendalina Gualdi e Massimo Rotini*

Questo contributo non costituisce un tentativo di definizione del counseling scolastico, ma un'esplorazione del tema che nasce dalla conversazione fra due counselor di formazione sistemica sugli interventi realizzati in reti contestuali diverse: una scuola primaria della Brianza e una scuola superiore di Bergamo. Attraverso il pensiero di Bateson, il confronto fra i due professionisti si è dispiegato alla ricerca di ipotesi sulla specificità dell'attività sistemica del counselor dentro il dispositivo "scuola".

E' Gregory Bateson a ricordare che un essere umano in relazione con un altro «ha ben poche possibilità di controllare ciò che accade nella relazione. Egli è parte di una comunità composta da due persone, e il controllo che ogni parte può esercitare sull'intero è fortemente limitato». Consapevoli di tale premessa, conversare sulle nostre conversazioni fra mandati e dispositivi, ci ha fatto cogliere non solo la problematicità della separazione tra frammentazione e integrazione, ma soprattutto la difficoltà a descrivere contemporaneamente separazione e unione di parti attraverso un linguaggio che fosse in grado di mostrare contemporaneamente sia i distinti frammenti, sia l'indistinto integrato.

Abbiamo provato a scrivere gli esiti della nostra conversazione cercando di non credere troppo alle nostre verità, con quella "irriverenza" di cecchiniana memoria che tanto ci è cara.

Di conversazione in conversazione verso la mente-scuola.

### **I contesti**

1. Lo Spazio Ascolto attivo presso le scuole primaria e dell'infanzia di un comune della Brianza è un servizio promosso da Istituto Comprensivo e Pubblica Amministrazione, in collaborazione con la cooperativa sociale Spazio Giovani ONLUS. Lo sportello, che offre a genitori e insegnanti l'occasione di parlare, confrontarsi, affrontare dubbi e interrogativi su questioni riguardanti la relazione e il vivere quotidiano con figli e alunni, è operativo da

oltre un decennio con modalità di funzionamento consolidate. Negli ultimi due anni lo sportello è stato gestito da un counselor, nel 2011/12 da una pedagoga, fino al 2011 sempre da psicologi. Relativamente all'ultimo anno scolastico, da novembre 2013 a luglio 2014, l'operatore ha svolto 23 percorsi di consulenza, coinvolgendo 31 genitori e 20 insegnanti, per un totale di 97 colloqui.

2. Lo Spazio Ascolto di una scuola superiore di Bergamo è un servizio rivolto ai 1500 alunni del liceo, delle classi professionali e dell'IFP. Queste ultime, in particolare, sono gestite dagli insegnanti con molta difficoltà. Anche in risposta a questa situazione, si è avviato il progetto "Time out" in collaborazione fra scuola e consultorio Onlus-Angelus, presso cui è possibile realizzare percorsi consulenziali con famiglie e ragazzi. La gestione dello Spazio Ascolto da parte di una counselor si è inserita all'interno di un dispositivo già collaudato e gestito negli anni precedenti da uno psicologo, docente interno alla scuola sul sostegno. Le prassi in uso erano quelle di gestire uno spazio di ascolto a cui gli alunni potessero accedere spontaneamente e/o su invio dei docenti, e/o Consigli di classe, e/o famiglie, a sostegno e riparazione di situazioni "inceppate" – nei casi di *stuck system* direbbe Cecchin – che consentissero un riadattamento al dispositivo scuola e/o segnalazione ai servizi e/o riorientamento nel mondo del lavoro. Nell'ultimo anno scolastico, da novembre 2013 a giugno 2014, l'operatore ha svolto 255 ore di colloquio, coinvolgendo 198 alunni, 16 famiglie, 10 gruppi-classe, 7 Consigli di classe.

### ***Da spazio di ascolto a spazio di conversazione***

Confrontando le rispettive esperienze professionali, abbiamo rilevato che spesso gli insegnanti ricorrono all'invio allo Spazio Ascolto per condividere, se non addirittura trasferire ai counselor la responsabilità di farsi carico di soggetti e situazioni da loro considerate non gestibili in un contesto di classe. A partire da ciò, si è visto come utenti e operatori del servizio, parimenti coinvolti in questo processo di delega, siano messi di fronte a una situazione che lo stesso Bateson avrebbe probabilmente descritto in termini di "doppio vincolo".

Nel Glossario riportato a conclusione di "Dove gli angeli esitano", Mary Catherine Bateson sintetizza come segue un concetto ricorrente in tutta l'opera del padre Gregory, definendo il *double bind* una «comunicazione nel contesto di una relazione importante sotto il profilo emotivo in cui è presente una contraddizione non riconosciuta fra messaggi situati a livelli logici diversi».<sup>1</sup>

Chi scrive ritiene che, frequentemente, le suddette proposte di invio nascondano una simile contraddizione: alcuni docenti, coinvolti in un difficile rapporto con uno o più alunni,

---

<sup>1</sup> G. Bateson, M.C. Bateson, 1979, "Angels fear. Towards an Epistemology of the Sacred", trad. it. "Dove gli angeli esitano", Adelphi, Milano.

chiedono infatti ai diretti interessati e/o ai loro genitori di risolvere il problema rivolgendosi a un soggetto terzo, insieme a cui agire esternamente al contesto relazionale che ha generato il problema stesso.

Gli effetti prodotti da questo paradosso sono già riconoscibili nel primo colloquio, in cui i counselor riscontrano come sia i ragazzi, sia i genitori faticino a definire o quantomeno ad abbozzare la cornice delle questioni da affrontare in un percorso di counseling. Durante gli incontri che si svolgono presso la scuola primaria, si ha la netta impressione che mamme e papà non stiano portando in consulenza un "loro" problema: dimostrano cioè di essere informati sul giudizio negativo, talvolta formalizzato in pagella, relativo alla condotta dei figli, senza però comprenderne davvero le motivazioni. Questo succede perché, ad esempio, i genitori non riscontrano a casa i comportamenti segnalati dagli insegnanti oppure perché, altrettanto semplicemente, nel contesto culturale e relazionale della famiglia questi stessi comportamenti sono interpretati non tanto come "sintomi" o "problemi", ma piuttosto come manifestazioni caratteriali che qualificano, anche positivamente, l'identità del bambino o della bambina.

Nonostante le perplessità di partenza, i genitori accettano generalmente di incontrare i counselor perché, come direbbero i Bateson, *si trovano nel contesto di una relazione importante sotto il profilo emotivo*. Anzi, di una "doppia relazione": da una parte, con i figli, della cui educazione si sentono comunque i principali responsabili; dall'altra, con gli insegnanti, percepiti come figure professionalmente esperte in materia educativa e quindi meritevoli di fiducia.

Anche ciò che emerge dal successivo confronto tra counselor e insegnanti, finalizzato a verificare l'invio, è solitamente di grande interesse: rispetto alla situazione segnalata, infatti, maestre e professori affermano frequentemente di «non poter fare più nulla»<sup>2</sup>, se non addirittura di «aver fallito come educatori». Per quanto riguarda invece le specifiche motivazioni d'invio, riferiscono che «i problemi portati dai bambini in classe nascono in famiglia» e, di conseguenza, «vanno affrontati alle origini». Spesso affermano che queste criticità, soprattutto di tipo comportamentale, sono così evidenti e gravi che «di sicuro si verificano anche a casa» o in altri contesti dell'extra-scuola.

Riteniamo sia molto facile per il counselor, soprattutto se agisce internamente a un dispositivo così potente come quello scolastico, cedere alla tentazione di sposare queste premesse, la cui logica lineare in termini di causa-effetto, comunque persuasiva, è espressa da persone assai coinvolte e appassionate, rese sofferenti dalle situazioni che descrivono («io per quel bambino sono arrivata a prendere le gocce!»).

Non va dimenticato inoltre che i processi di delega agiti dai docenti hanno certamente a

---

<sup>2</sup> Nel virgolettato si riportano i commenti degli insegnanti così come registrati dal counselor nel verbale di colloquio.

che vedere con alcuni fattori contestuali e strutturali, tra cui un livello insostenibile di *stress* professionale (determinato anche da un'elevata pressione burocratica) e le contrazioni post-riforma della didattica, in cui è obliterato il tempo della relazione.

Tuttavia, se si accettasse davvero il mandato “riparativo” della scuola, la relazione tra counselor e utenti sarebbe irrimediabilmente trascinata in una deriva lineare, se non addirittura “inquisitoria”, che spingerebbe ad indagare in profondità le cause prime di un problema costruito altrove. Operando in questo modo, il servizio confermerebbe semplicemente le premesse iniziali – rinarrando di nuovo le stesse storie bloccate in cui soffrono tutti: insegnanti, genitori, alunni... – senza generare alcunché di nuovo e promuovere un reale cambiamento.

Emergerebbero così, all'interno dell'istituzione scolastica, le medesime questioni etiche e metodologiche che, secondo Gianluca Biggio, contraddistinguono il counseling aziendale: «Mentre nel counselling individuale il professionista si confronta unicamente con la rappresentazione del mondo esterno proposta dal cliente, nel contesto lavorativo il counsellor si confronta con la rappresentazione organizzativa del cliente e al tempo stesso con l'immagine che l'organizzazione reale [...] fornisce del singolo cliente, *spesso pretendendone una conferma implicita da parte del consulente stesso*» [corsivo nostro].<sup>3</sup>

A nostro parere, un simile intervento non sarebbe utile né alle singole persone, né al dispositivo-scuola.

Per quanto riguarda la gestione di un servizio di counseling scolastico, pensiamo infatti che il sistema professionista - utente debba proteggersi da questi meccanismi paradossali, collocandosi innanzitutto in una posizione più “defilata” all'interno del sistema e aprendo *spazi di conversazione* (e non di “interrogazione”) con le persone. Conversare “insieme” all'Altro delinea la peculiarità del counseling quale possibilità di trascendimento e relativizzazione del Sé, nel tessere una trama intersoggettiva capace di ricollocare lo stato soggettivo entro una cornice più ampia e profonda, attraverso nuove narrazioni di Sé e dell'Altro, in un processo auto poetico.

Sulla base di queste premesse, all'interno di entrambi gli istituti cerchiamo di attivare *spazi conversazionali* autentici, in cui decostruire contesti designanti, individuare le contraddizioni intrinseche ai processi d'invio, problematizzare le valutazioni scolastiche (anche se formalizzate con un “non adeguato” in pagella), e co-costruire criteri di valutazione nuovi, anche estranei alla cultura della didattica istituzionale.

In altri termini, nell'ambito dei percorsi avviati promuoviamo ciò che John Shotter ha definito “terzità” (*thirdness*) o “conoscenza del terzo tipo”: una conoscenza che la conversazione costruisce nel suo stesso divenire; una conoscenza che, prima della

---

<sup>3</sup> G. Biggio, 2007, “Il counselling organizzativo. Origini, specificità, sviluppi applicativi della relazione d'aiuto nelle organizzazioni”, Raffaello Cortina Editore, Milano, pp. 132-133.

conversazione, è sconosciuta a ognuno dei partecipanti.<sup>4</sup>

Una *conoscenza conversazionale* generativa di nuove possibilità (von Föerster) perché spesso mette in crisi, in senso evolutivo, la fiducia incondizionata riposta nei docenti. Durante o al termine della consulenza accade infatti che i genitori chiedano agli insegnanti un secondo colloquio, facilitato o meno dal counselor, in cui acquisire nuove informazioni, approfondire i giudizi, e finalmente esprimere il proprio punto di vista, informato di un “nuovo sapere”. Si tratta certamente di occasioni importanti, non tanto in merito alle decisioni prese o da prendere, ma soprattutto in termini di risignificazione partecipata del contesto.

Per dirla con Bateson, il sistema counselor - utente esce creativamente dal doppio vincolo iniziale attraverso un processo di deutero-apprendimento, che non consiste semplicemente nell'individuare risposte specifiche a eventi esterni<sup>5</sup>, ma nell'«apprendere i contesti», generando per esempio un «cambiamento costruttivo dell'insieme di alternative entro il quale si effettua la scelta o un cambiamento nella segmentazione della sequenza delle esperienze».<sup>6</sup>

Sempre seguendo il pensiero di Bateson – che definisce la natura umana in termini di costruzione sociale e la mente come costrutto che travalica i limiti dell'individuo, inteso come entità biologica ideale – l'attività di counseling sistemico dentro la scuola si caratterizza allora quale ricerca di linee di derivazione, “ampliando il campo del possibile”, come deroga ai dispositivi rappresentata dall'orizzonte pluridiscorsivo in cui può immergersi ogni conversazione dentro uno spazio di ascolto più tradizionale.

### ***L'Istituzione-scuola apprende ad apprendere attraverso la conversazione***

Il counseling scolastico, soprattutto se concepito a partire da un'epistemologia sistemica, non rappresenta semplicemente un'attività “di sportello”. Riteniamo infatti che l'idea *contaminante* di conversazione finisca inevitabilmente per uscire dallo spazio relazionale counselor – utente, fisicamente circoscritto, per allargarsi ad altre parti del sistema-scuola. Quanto successo nell'istituto superiore di Bergamo ne è un chiaro esempio. In un primo momento, è stata la stessa counselor a promuovere e/o catalizzare conversazioni fra soggetti diversi intorno ai singoli casi, coinvolgendo ad esempio il dirigente, gli insegnanti, i genitori, i servizi, i soggetti del territorio. L'emergere di un complesso universo discorsivo declinato in più livelli di relazione in cui le persone lavorano, giocano, studiano, vivono,

---

<sup>4</sup> J. Shotter, 1993, “Conversational Realities”, London, Sage e 2002, “Real Presences – The Creative Power of Dialogically-Structured, Living Expression”, KCC 123 Conference, Canterbury July 1<sup>st</sup> – 3<sup>rd</sup> 2002, cit. in P. Barbetta, 2007, “Le radici culturali del counselling”.

<sup>5</sup> G. Bateson, 1964, “Le categorie logiche dell'apprendimento e della comunicazione”, in G. Bateson, 1972, “Verso un'ecologia della mente”, Adelphi, Milano, p.329

<sup>6</sup> *Ibidem*, p. 339

soffrono, ha offerto la possibilità di esplorazione dei suoi territori altri, ovvero di quelle zone che riguardano la responsabilità, l'etica, i diritti, le culture della legalità, la negoziazione, permettendo una co-costruzione di orizzonte di benessere per le persone, una "produzione di soggettività all'interno di un dispositivo", direbbe Deleuze<sup>7</sup>.

Infatti una volta avviati questi processi, che preferiamo definire *rizomatici*<sup>8</sup> anziché "di rete", si sono osservati alcuni importanti micro-cambiamenti contestuali, a livello di discorso prima ancora che operativo: sia dentro, sia ai margini del sistema-scuola sono infatti emerse conversazioni nuove, *frammentarie*, in cui piccoli gruppi di docenti (ri)cominciavano spontaneamente a riappropriarsi del discorso sui propri alunni, confrontandosi su questioni didattiche ed extradidattiche, mettendo in relazione bisogni e idee, ipotizzando soluzioni, progettando interventi.

E' come se il sistema avesse appreso ad apprendere lungo un processo di contaminazione conversazionale, scaturito dallo Spazio Ascolto ma da questo non gestito, e avesse auto-promosso il cambiamento attraverso la realizzazione di interventi extracurricolari proposti dagli insegnanti e approvati dal Dirigente: un progetto di formazione di *tutoring (peer education)* didattico e formativo con l'attivazione di gruppi disciplinari di studio ed un laboratorio relazionale co-condotto da docenti e peer educator; un progetto di formazione degli insegnanti sullo sviluppo di competenze relative alla gestione delle dinamiche del gruppo classe.

Seguendo ancora Deleuze (1989) si potrebbe dire che lo spazio conversazionale abbia favorito "il sistema a trovare linee di soggettivazione (...) particolarmente adatte a tracciare percorsi di creazione", linee di fuga, fessure all'interno della momentanea normalità bloccata. In tale prospettiva si configura un'idea del counseling sistemico volto alla ricerca di una sorta di *normalità altra*, una possibilità di senso che permetta il prendersi cura e, nello stesso tempo, un prendersi cura che sia in grado di produrre un senso condiviso.

Significativo appare il fenomeno per cui tali cambiamenti generati dal sistema perturbato non siano necessariamente governati dal counselor<sup>9</sup> ma, più spesso, promossi e realizzati da altri attori che ritrovano, si potrebbe dire, la passione per la *normalità*, dopo aver percepito l'esaurimento delle possibilità di una vita *normale nella normalità*.

E se, da una parte, ciò comporta un salutare decentramento delle responsabilità, nella consapevolezza che l'essere immersi in dispositivi soggettivanti non può inibire

---

<sup>7</sup> Deleuze Gilles, 1989, *Qu'est-ce qu'un dispositif?*, paris, E?dition du Seuil( trad.it. 2007, *Che cos'è un dispositivo?*, Napoli, Cronobio), p.27.

<sup>8</sup> Per quanto riguarda la metafora del "rizoma", si rimanda al repertorio concettuale di Gilles Deleuze e Felix Guattari

<sup>9</sup> E' Gregory Bateson (1959) a ricordare che un essere umano in relazione con un altro all'interno di un pattern ecologico " ha ben poche possibilità di controllare ciò che accade nella relazione. Egli è parte di una comunità composta da due persone, e il controllo che ogni parte può esercitare sull'intero è fortemente limitata". Bateson Gregory, 1959, *Cos'è l'Uomo?*, in Manghi Sergio ( a cura di ) , 1998, *Attraverso Bateson. Ecologia della mente e relazioni sociali*, Milano, Raffaello Cortina.

l'emergenza della *thirdness*, nel momento in cui due o più persone conversano, dall'altra ne deriva, per un professionista sempre-in-movimento, la fatica di perdere e trovare continuamente la propria posizione nella complessità della mente-scuola.

## Bibliografia

- Barbetta P., 2007, "Le radici culturali del counselling", in Connessioni n.19/2007 - Ascoltare Conversare Orientare, Milano CMTF.
- Bateson G., 1972, "Verso un'ecologia della mente", Adelphi, Milano
- Bateson G., Bateson M.C., 1979, "Angels fear. Towards an Epistemology of the Sacred", trad. it. "Dove gli angeli esitano", Adelphi, Milano.
- Bateson Gregory, 1959, Cos'è l'Uomo?, in Manghi Sergio ( a cura di) i, 1998, Attraverso Bateson. Ecologia della mente e relazioni sociali, Milano, Raffaello Cortina.
- Biggio G., 2007, "Il counselling organizzativo. Origini, specificità, sviluppi applicativi della relazione d'aiuto nelle organizzazioni", Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Capararo Michele, 2011, Cenni di politica della perfezione, in Barbetta Pietro ( a cura di), 2011, l'avventura delle differenze. Sistemi di pensiero e pratiche sociali, Napoli, Liguori.
- Deleuze Gilles, 1989, Qu'est-ce qu'un dispositif?, paris, E?dition du Seuil( trad.it. 2007, Che cos'è un dispositivo?, Napoli, Cronobio).
- Graziani V., 2007, Fondamenti epistemologici del counselling, in Cappelletti, Claudia; Stranieri Sergio ( a cura di), 2007, Storia ed epistemologia del counselling. Dalle teorie alla professione, Roma, il Veltro.
- Shotter J., 1993, "Conversational Realities", London, Sage
- Shotter J., 2002, "Real Presences – The Creative Power of Dialogically-Structured, Living Expression", KCC 123 Conference, Canterbury July 1st – 3<sup>rd</sup>.
- Von Föerster H., 1987, "Sistemi che osservano", Astrolabio, Roma.
- Von Föerster H. e Pörksen B., 1997, Wahrheit ist die Erfindung eines Lügners: Gespräche für Skeptiker", trad. it.: "La verità è l'invenzione di un bugiardo. Colloqui per scettici", Meltemi, Roma.