

INDICE

Il percorso dell'adozione. Quale gruppo per quale istituzione.....	2
Lo Scemo "Nel" Villaggio. Percorsi dinamici fra gruppi e comunità.....	21
IL METODO DEGLI AUTOCASI COME APPROCCIO ALLA FORMAZIONE NEI GRUPPI.....	50
L'IMPLICAZIONE DEL CLIENTE COME FONDAMENTALE PRINCIPIO METODOLOGICO DELL'INTERVENTO ENTRO I CONTESTI DI APPRENDIMENTO	73
COLLOQUIANDO (SUL)LE ORGANIZZAZIONI	85

Il percorso dell'adozione. Quale gruppo per quale istituzione.

di Giorgia V. Margherita e Maria Gloria Gleijeses

Il gruppo nel percorso adottivo è oggi uno strumento molto utilizzato a partire dalla dimensione della diagnosi preadottiva in cui gli psicologi utilizzano il gruppo - nell'iter di colloqui clinici con gli aspiranti genitori, finalizzati alla valutazione dell' *idoneità* all'adozione .

Il gruppo è poi utilizzato come preparazione alla coppia genitoriale nella fase di attesa nell'adozione internazionale e si pone obiettivi di supporto e sostegno al consolidamento della "relazione genitoriale".

Il nostro lavoro, da un vertice psicologico clinico, riflette sulla necessità di attivare un pensiero sul mandato istituzionale degli Enti e sulle possibili dimensioni implicite, modalità collusive, che riguardano principalmente l'idea del contenere ed arginare i possibili fallimenti del processo adottivo. Gli aspetti del transgenerazionale, costitutivi delle organizzazioni/istituzioni, come sistemi simbolici, incontrano specifici, miti, riti e narrazioni nel percorso relativo all'adozione.

Il gruppo, solo se riflette sul contesto in cui origina, potrà porsi come reale spazio di pensiero, relativo alla domanda che i futuri genitori portano, che può trasformarli da utenti a committenti della domanda stessa.

Parole chiave: Adozione, mandato istituzionale, intervento clinico di gruppo

1. Premessa

Aspettando i Barbari

"Sull'agorà, qui in folla, chi attendiamo?"

"I Barbari, che devono arrivare".

"E perché i Senatori non si muovono?"

Che aspettano essi per legiferare?"

"E' che devono giungere, oggi, i Barbari.

Perché dettare leggi? Appena giunti,

i Barbari, sarà compito loro".

"Perché l'Imperatore s'è levato

di buonora ed è fermo sull'ingresso

con la corona in testa?"

"E' che i Barbari devono arrivare

e anche l'Imperatore sta ad attenderli

per riceverne il Duce; e tiene in mano

tanto di pergamena con la quale

gli offre titoli e onori"...

"...E perché

gli oratori non son qui, come d'uso,

a parlare, ad esprimere pareri?"

"E' che giungono i Barbari, e non vogliono

sentire tante chiacchiere"

"E perché

tutti sono nervosi? (I volti intorno

si fanno gravi). Perché piazze e strade

si svuotano ed ognuno torna a casa?"

"E' che fa buio e i Barbari non vengono,

e chi arriva di là dalla frontiera

dice che non ce n'è più neppure l'ombra".

"E ora che faremo senza i Barbari?

(Era una soluzione come un'altra,

dopo tutto...)".

Konstantin Kavafis (Traduzione di Eugenio Montale)

A che cosa servono le istituzioni nel percorso adottivo? Quale è il mandato che hanno dalla società? Da quali dinamiche affettive proteggono? Quali sistemi simbolici di significato veicolano?

La suggestione poetica iniziale chiarisce in termini evocativi alcune dimensioni dell'incontro con l'altro a partire dall'attesa e dalla preparazione di uno spazio carico di aspettative. L'altro è sconosciuto, straniero, estraneo, diverso, barbaro. Ma il barbaro non è solo chi attraversa la frontiera, è anche chi attende agli occhi di chi giunge. L'incontro con l'altro si mostra in tutta la propria natura ambivalente, esso è sempre attraente e spaventoso, temuto, a volte rifiutato e contemporaneamente desiderato. Esso può avere luogo ed essere autentico, oppure può fallire. In alcuni casi tale non-incontro non sarà solo un problema di "relazioni private", ma sarà un problema di ordine sociale.

Il ruolo delle istituzioni oggi è cambiato, se esse tradizionalmente si configuravano come "fabbriche dell'ordine e della certezza" volte a definire l'idoneità/inidoneità sociale degli individui nell'epoca attuale post moderna, nell'epoca dell'incertezza, della frammentazione e della fluidità e della precarietà dei rapporti, non assolvono più questa funzione di difesa e protezione (Bauman, 1999).

In questo scenario sociale "incerto" si colloca il fenomeno dell'adozione oggi in crescita rilevante (1). Le istituzioni sono chiamate allora a regolamentare lo spazio dell'incontro sociale, legittimando nuove configurazioni relazionali, riconoscendo i legami genitori – figli in assenza di vincoli biologici, sancendo la nascita di nuove famiglie, con caratteristiche di auspicata stabilità.

Esse dovrebbero arginare l'incertezza di una fase di transizione che coinvolge spazi privati e pubblici, affetti, desideri, diritti e doveri individuali e collettivi.

Allo psicologo viene dalle istituzioni la delega a gestire parte di questo complesso processo di cambiamento, nelle sue proprie componenti emozionali, a partire dalla "valutazione della scelta adottiva".

A quali modelli culturali può fare riferimento? Che tipo di orientamenti teorici e metodologici lo possono sostenere? Quali rischi corre?

Il Tribunale ed i Servizi Socio – Sanitari, in quanto organizzazioni deputate a gestire la transizione alla genitorialità, sono naturalmente attraversate da componenti emozionali che andranno da parte dello psicologo prese in carico, per non essere negate ed agite.

Pensiamo che il vertice del gruppo possa essere uno strumento dove costruire uno spazio di riflessione su una doppia “ domanda”: quella di adozione che gli aspiranti genitori manifestano e quella delle istituzioni che delegano allo psicologo, attraverso “ compiti di valutazione, preparazione e sostegno ”, la gestione di aspetti relazionali, affettivi ed emotivi che, come i processi organizzativi, sono parte integrante delle istituzioni stesse.

2. Note sul percorso adottivo

La recente normativa (Legge 476/1998, Legge 149/2001) sottolinea il ruolo dei Servizi Socio-Sanitari nell'accompagnare le coppie nell'intero percorso adottivo sin dalla fase iniziale, la *dichiarazione di disponibilità* che la coppia presenta al Tribunale .

Così, accanto alla tutela dell'interesse prioritario del minore, viene sancita la tutela e la centralità della famiglia come risorsa sociale da supportare in tale percorso complesso (La Rosa, 2006).

Dunque la legislazione segnala l'importanza di promuovere interventi preventivi che coinvolgano gli aspiranti genitori adottivi e gli psicologi vengono chiamati a rispondere a tale richieste.

Nello stesso tempo il mandato esplicito di cui lo psicologo è investito dal Tribunale è quello di definire *l'idoneità adottiva* degli aspiranti genitori: un obiettivo di valutazione –consulenza che dovrebbe risolversi in un giudizio finale di idoneità, una sorta di abilitazione alla genitorialità.

I coniugi che infatti presentino la propria dichiarazione di *disponibilità all'adozione* al tribunale per i Minorenni, vengono inviati ai Servizi del territorio per un percorso psico-sociale volto all'informazione, preparazione e valutazione in vista dell'idoneità all'adozione(2). I Servizi degli Enti locali, su mandato del Tribunale, hanno il ruolo di conoscere la coppia e di valutarne le “potenzialità genitoriali” raccogliendo informazioni sulla loro storia personale, familiare e sociale. Il lavoro dei Servizi, da compiersi entro quattro mesi, è volto alla stesura di una relazione da inviare al Tribunale che fornirà al giudice gli elementi di valutazione sulla richiesta della coppia. Una volta ricevuta la relazione il Tribunale convoca i coniugi e può, se lo ritiene opportuno, disporre ulteriori approfondimenti. A questo punto il giudice decide se rilasciare un decreto di idoneità o se emettere invece un decreto attestante l'insussistenza dei requisiti all'adozione. Il

Tribunale si esprime con riferimento agli accertamenti compiuti dai Servizi che costituiscono la base per la valutazione dell'idoneità.

La letteratura sull'intervento psicologico (Fava Viziello, Simonelli, 2004) nell'ambito dell'iter adottivo ha sostenuto la conflittualità, l'eterogeneità, la contraddittorietà dei molteplici compiti istituzionali che lo psicologo consulente deve assolvere: sostenere, informare, preparare, mobilitare risorse, valutare, controllare, esaminare, selezionare, accompagnare, e la complessità, pertanto, della loro realizzazione.

La pluralità delle unità di analisi richiede allo psicologo un doppio livello rispetto al mandato istituzionale, un mandato che si colloca tra una dimensione di supporto e sostegno che si suppone accogliente, contenitiva e riparativa ed una dimensione diagnostico - prescrittiva, controllante, giudicante espressa dal valutare, monitorare, esaminare le coppie stesse.

Lo spazio dell'intervento psicologico, si delinea in un'area ambigua, paradossale, connotata da valenze antitetiche, soprattutto se il vertice di osservazione si circoscrive alla relazione diadica psicologo-coppia. Esso, tuttavia, contiene in sé gli elementi per una trasformazione e per la ricollocazione del campo se il vertice di osservazione e di analisi si allarga agli elementi contestuali ed istituzionali entro cui si iscrive.

3. La scelta adottiva, la domanda di adozione.

L'etimologia del verbo "adottare" (da latino *ad, optare*) contiene sia la dimensione del desiderio, che quella della scelta.

In molti casi la scelta adottiva si origina e prende forma a partire da un vincolo riproduttivo – biologico che, determinando l'impossibilità a procreare naturalmente, orienta in modo quasi obbligato la "scelta" quale unica strada per realizzare il progetto di genitorialità.

Nunziante Cesàro (2000) mostra l'articolazione psicodinamica tra il desiderio a generare ed il suo interdetto, considerando alcune forme di infertilità come un conflitto psichico che si radica nel soma simboleggiando un'ambivalenza.

La sterilità è stata interpretata nei termini di ferita narcisistica, esperienza luttuosa (Giannikolaus, 1985; Giannotti, 1986; Grimaldi, 1996) che mina profondamente tanto l'identità individuale (Soulé, 1968), quanto gli equilibri di coppia per il "tradimento degli accordi inconsci e del

patto coniugale” (Cigoli, Scabini, 2000), nonché il progetto di continuità generazionale, iscritto nel patrimonio di ogni individuo e contemporaneamente nei gruppi e nei sistemi sociali. (Kaës, 2000) .

Si palesano in quest’ottica i rischi di un percorso adottivo sostenuto ed attraversato dalla dimensione del “bisogno” di un figlio che evoca la necessità di colmare vuoti e perdite per l’impossibilità di un progetto di generatività naturale. Si parla di una sofferenza da “doppia mancanza” all’origine dell’esperienza adottiva: quella delle relazioni primarie per il bambino che non è potuto crescere in un nucleo familiare accogliente e quella delle capacità procreative della coppia.

La scelta adottiva, in tale scenario, può assumere una valenza “pseudoriparativa” tesa ad ottenere una sorta di fantasia di risarcimento del “danno biologico”, una assicurazione, una legittimazione della propria genitorialità. L’adozione si configura in questo caso come ennesimo passaggio all’atto che segue una trafila dolorosa di numerosi tentativi di procreazione (stimolazioni, inseminazioni artificiali omologhe, eterologhe con viaggi all’estero) che assumono, spesso, la valenza di agiti.

L’adozione, in questi casi costituisce una transizione solo in apparenza “scelta”. Tale rappresentazione è attraversata da una complessa trama di vissuti, fantasie, dinamiche inconsce, in cui si intrecciano dimensioni individuali, di coppia, sociali e culturali che si estendono ai legami trans-generazionali. Tutto ciò organizza e sostiene la dinamica della “scelta”.

Il lavoro dello psicologo, pertanto, deve tenere presente più livelli di analisi.

Se da una parte si tratta di accogliere la richiesta del bambino di una nuova famiglia dopo la perdita della famiglia d’origine, dall’altra parte va tenuta presente la richiesta della coppia di avere un figlio, senza che ciò implichi necessariamente il farsi carico di un percorso di comprensione psicologica in termini personali e di coppia; infine è necessario considerare la funzione delle istituzioni sociali di risolvere la problematica di coppie senza figli e di bambini privi di un nucleo familiare adeguato.

La coppia che si orienta all’adozione si trova inoltre ad essere inserita in un lungo iter burocratico costituito da svariate procedure volte alla valutazione della propria idoneità genitoriale. Dunque non pone alcuna richiesta esplicita in tal senso, anzi “subisce” tale invio, quale confronto obbligato, lascia - passare, patente di genitorialità, da rinnovare lungo le fasi del percorso.

Ma di quale richiesta stiamo parlando, di quale scelta, di quale domanda?

Chi pone effettivamente un problema da risolvere allo psicologo clinico?

Riteniamo questo un interrogativo cruciale per la costruzione di un intervento clinico adeguatamente orientato da una teoria della tecnica.

Secondo il modello di analisi della domanda (Carli, 2003) si ripropone nel rapporto, nella relazione con l'esperto "qui ed ora", un agire emozionale, una collusione risultato di un fallimento sperimentato nel "là ed allora".

Possiamo dire che la domanda che gli aspiranti genitori rivolgono alle istituzioni sia quella di ricevere un intervento risolutivo volto a gestire la messa in scacco di un fallimento (in questo caso generativo), che dovrebbe evitare nell'arrivo del bambino e nella legittimazione di una nuova configurazione familiare. Si può parlare anche di "fallimento della collusione", entro la relazione di coppia, per la mancata nascita di un figlio quale evento critico che modifica e destabilizza l'universo di significati condivisi della coppia (Vittori, 2001).

Ma vi è un'altra domanda alla quale si intende fare riferimento, una domanda sociale. Le istituzioni, il Tribunale, i Servizi Socio-sanitari richiedono allo psicologo di attivare un percorso volto all'informazione, preparazione e valutazione della coppia in vista dell'idoneità all'adozione. In questo caso vi è una richiesta all'esperto di una prestazione professionale che è anche, attraverso un meccanismo di delega, la richiesta a gestire, in maniera specializzata, una particolare tipologia di "Servizio" (3).

Alle spalle di questa richiesta vi è dentro l'istituzione il carico di gestire lo spettro emotivo di un "fallimento sociale" che non ha consentito ai bambini di crescere nel proprio nucleo familiare. Lo psicologo riceve quindi dall'istituzione pertanto il mandato a "sanare" tale fallimento primario, prevenendo possibili rischi, su un doppio fronte: attraverso la ricerca di un "ambiente familiare idoneo" ed accogliente a rispondere ai bisogni primari dei bambini ; attraverso la validazione della capacità della rete sociale e dei contesti a sentirsi altrettanto "idonei ed adeguati" a fornire assistenza.

L'intervento psicologico, a nostro avviso, si può porre o in un'ottica "individualista" ed essere centrato sui problemi della coppia e dei futuri genitori oppure, altrimenti, può interrogarsi sulle caratteristiche emozionali della relazione che viene proposta allo psicologo anche da parte di gruppi sociali ed istituzioni (Carli, 2006).

Nel primo caso l'intervento psicologico si viene a configurare nei termini di un'analisi delle motivazioni, capacità, possibilità di affrontare l'esperienza adottiva, più o meno consapevolmente scelta, a livello emotivo e relazionale per gli individui e per le coppie di aspiranti genitori. In altri termini dovrebbe esplicitarsi come esclusiva promozione di una consapevolezza di processi

intrapсихici e relazionali irrisolti che possono eventualmente pregiudicare la futura relazione genitori-bambino e il buon esito dell'adozione stessa.

Oppure, in termini psicologico-clinici, si può porre come possibilità per attivare uno spazio di riflessione che colleghi tali dimensioni implicite nella domanda delle coppie a delicate dinamiche affettive che hanno origine nelle organizzazioni-istituzioni e nei contesti sociali.

Ma come? In primo luogo attraverso un posizionamento dello psicologo all'interno di un setting e di un contesto in cui origina una domanda e attraverso l'analisi dei rapporti tra committenza, utenza, consulenza.

E' evidente il terreno minato entro cui si muove il consulente implicato nelle diverse fasi del processo, tra una committenza con alto potere discrezionale ed una coppia spinta tutt'al più da una motivazione estrinseca, problematica che naturalmente si iscrive in tutti gli interventi psicologici in ambito giuridico e non solo.

Per esempio, pensiamo ai vincoli temporali che il Tribunale committente pone per l'esplicarsi del pratica di valutazione all'idoneità: tempi giuridici che vengono interpretati dalle coppie come interminabili attese, e che tanto più non coincidono con i delicati tempi psicologici di pensiero e di elaborazione.

Il rischio di una collusione con il committente può portare lo psicologo a sostituirsi al contesto giuridico, aderendo ad un modello centrato sull'indagine e sulla decisione, immaginando per esempio di poter conferire o meno una certificazione di capacità genitoriale.

Lo spazio di consultazione si viene a configurare come mera valutazione delle attitudini genitoriali, rispondendo ai criteri che la "norma" prevede come necessari per transitare verso una genitorialità adottiva. In tal caso vi potrà ad esempio essere un iper produzione di strumenti, prove e colloqui psicodiagnostici, volti a differenziare idoneità/mancanza di requisiti, "patologia"/"normalità", competenza/incompetenza.

D'altro canto, il rischio di collusione con la coppia, già provata per il fallimento del proprio progetto di genitorialità naturale (e che manifesta la sua disponibilità a rispondere alle esigenze di bambini in stato di abbandono), può indurre l'operatore ad accogliere e a tentare di "riparare" tali bisogni, attraverso un "verdetto positivo", che non può che mettere tutti d'accordo, poiché risponde contemporaneamente a due mancanze, quella del bambino e quella della coppia. Tale intervento potrebbe collusivamente andare a rinforzare le resistenze e la negazione della coppia sulla transizione che attraversa, non consentendo di aprire uno spazio di riflessione sulla propria particolare domanda, sulle fantasie che l'attraversano, sulle componenti emotive che la sostengono.

Spesso, inoltre, tali dimensioni si possono presentare come del tutto scisse dal contesto. Pensiamo, ad esempio, allo psicologo che si pone come *paladino* per le coppie agendo in modo del tutto “anarchico”, proiettando le funzioni di “valutazione e controllo” sulle Agenzie Sociali e riservando a sé una funzione accogliente e salvifica.

Lo spazio di consultazione in un caso può essere saturato dalla dimensione della valutazione e del controllo che, peraltro, amplifica nelle coppie sentimenti di persecuzione. Oppure può essere pervaso da sentimenti di protezione e tutela, che portano ad accogliere incondizionatamente il bisogno della coppia, senza poterne esplorare il senso, i vincoli e le linee di sviluppo.

Lo psicologo può anche tendere a sottovalutare la funzione preventiva dell'intervento psicologico stesso che viene a configurarsi solo come un frustante e ripetitivo iter burocratico, privo di valenze trasformative, colludendo così con il bisogno delle coppie di negare la complessità del versante istituzionale dell'esperienza, per ricevere esclusivamente una “valutazione” positiva.

Le dinamiche collusive tra i protagonisti della relazione (le coppie, il consulente, le istituzioni) andranno a paralizzare i possibili processi “trasformativo/generativi” che l'intervento clinico e tutto l'iter adottivo richiederebbe.

4. Il vertice istituzionale tra filiazione ed affiliazione. Alleanze, patti, collusioni.

Nella filiazione adottiva il legame giuridico è stabilito in assenza del presupposto di procreazione e nascita, ed è sancito tramite l'intervento esterno dell'istituzione che riconosce lo status di figli e di genitori. Si pone allora il problema del riconoscimento di un'identità all'interno di un gruppo di appartenenza, o “filiazione istituita” (Guyotat 1995; Zurlo 2002) come insieme organizzato di rapporti stabilito tra gli individui, rete in cui ogni soggetto si trova ad essere situato e riconosciuto.

Così, come il problema della filiazione adottiva riguarda il riconoscimento di un'identità sociale da parte di un' istituzione, lo psicologo clinico all'interno dei Servizi si trova a fare i conti con il riconoscimento della propria identità professionale e culturale da parte dell'Ente che lo legittima socialmente.

Kaës (2000) mostra come, in ogni romanzo istituzionale nell'affiliazione o appartenenza ad un gruppo-istituzione, si giochi qualcosa della filiazione, un'origine culturale, genealogica, immaginaria, simbolica.

La filiazione si iscrive in un iter transgenerazionale che comporta una “doppia catena significativa per il soggetto e per l’insieme sociale in cui l’individuo è inserito” (ibidem).

Kaës mostra una serie di alleanze inconsce che precedono l’avvento e la nascita di un soggetto all’interno di un legame sociale, organizzate sia in positivo su desideri ed investimenti reciproci, sia in negativo, su rifiuti e rimozioni.

Nella filiazione permangono aspetti rimossi e negati perché si suppone che mettano in pericolo il legame intersoggettivo. Essa si iscrive nel negativo quando trasmette una sorta di missione ancestrale, come per esempio i desideri irrealizzati dei genitori. Tali desideri non assumono una forma costruttiva e propositiva, ma permangono come “sacche di intossicazione”, elementi non pensabili, non simbolizzabili. Allora, ciò che si trasmette, è tutto ciò che manca alla metabolizzazione psichica, ciò che non è stato elaborato in termini di sofferenza, e dunque passa senza trasformazione di generazione in generazione.

La filiazione psichica invece è conoscenza quando comporta il riconoscimento del soggetto della propria posizione nella catena delle generazioni a partire dal riconoscimento del desiderio dei genitori sull’esistenza del bambino. Tale riconoscimento presuppone uno spazio di sogni e miti incrociati: “non basta nascere in una famiglia ma bisogna nascere da una famiglia” (ibidem).

A volte per le famiglie e per i futuri figli, attraverso collusioni, si attua una vera e propria negazione della storia precedente all’adozione: vengono misconosciute diversità di origine, di sangue, di stirpe, di appartenenze che, inelaborate, si trasmettono come segreti, tabù, non detti, configurando nuovi legami fondati proprio su dimensioni impensabili.

Il fantasma di un fallimento adottivo, nell’intervento di consulenza, si può porre come potenziale minaccia che inibisce la possibilità di porsi autenticamente al dialogo con l’altro in quanto ripropone, in ognuno dei protagonisti, l’indicibile, l’impensabile.

Un livello di dinamiche collusive complesso appare, ad esempio, se solo facciamo mente locale ai principi etici, culturali e sociali che hanno orientato le diverse normative succedutesi dalla prima legge sull’adozione.

I cambiamenti della normativa sono anche il riflesso di una diatriba culturale che sottende una dimensione conflittuale fondata sull’opposizione antitetica: da un lato il diritto delle persone ad adottare senza alcuna limitazione, dall’altro i diritti dei bambini abbandonati a essere accolti da una famiglia adeguata a rispondere ai loro bisogni.

Tali modelli culturali sottendono dimensioni simboliche, che possono determinare complessi e profondi risvolti emotivi per tutti i protagonisti implicati nel percorso (tribunali, servizi, enti

autorizzati, genitori, psicologi consulenti) andando a costituirsi come elementi non pensabili lungo l'iter adozionale.

Lo stesso psicologo può misconoscere, per esempio, la propria identità professionale, definendola a partire da ciò "che non è " (per esempio, magistrato, avvocato, assistente sociale) piuttosto che da ciò che è"; oppure può pensare la propria identità con un' origine coerente della disciplina, attivando un pensiero su contesti e appartenenze, matrici di identità culturale, che dovranno essere assunte anche per poter definire un proprio "posto", una collocazione consapevole nel setting dell'intervento.

Lo Psicologo è' un consulente esterno del Tribunale ? Fa parte di Agenzie autorizzate? Che ruolo ricopre, con che funzioni? Chi commissiona il suo intervento, con quali obiettivi espliciti ed impliciti? Da chi è concretamente pagata la prestazione professionale ? In quale spazio reale e simbolico egli colloca il proprio intervento? Quali modelli culturali lo orientano?

5. Perché il gruppo.

Costituire un gruppo di aspiranti genitori nel percorso adottivo è oggi una pratica molto utilizzata dagli psicologi, a partire dalla dimensione della diagnosi preadottiva, che integra l'uso del gruppo nell'iter di colloqui clinici individuali e di coppia finalizzati alla valutazione dell' *idoneità* entro i Consultori territoriali delle Aziende Sanitarie Locali. Il gruppo, è inoltre utilizzato, come contesto finalizzato alla preparazione delle coppie genitoriali alle tematiche proprie dell'adozione internazionale (negli Enti, Agenzie Autorizzate a svolgere le pratiche in materia di adozione internazionale), in quella fase intermedia in cui ottenuto il decreto di idoneità, la coppia attende l'incontro con il bambino.

Il gruppo, infine, è strumento fondamentale anche nella fase post-adottiva, come intervento "pseudo – opzionale", a sostegno della famiglia nascente che i Servizi sociosanitari e gli Enti autorizzati promuovono in particolare nel periodo immediatamente successivo all'adozione, che presenta alcune peculiarità che in questa sede non saranno trattate.

Pertanto, per ogni gruppo, si dovranno considerare la specificità della cultura dell'istituzione e le dinamiche che assume in termini fantasmatici, sia a seconda della fase del percorso adottivo, sia attraverso particolari funzioni, come quella intermediaria con altre culture, che diviene indispensabile nell'adozione internazionale.

Pur configurandosi scenari diversi si può dire che il gruppo, nella fase pre-adoptiva assume i seguenti obiettivi: informazione, valutazione, supporto e sostegno alla genitorialità. Si tratta di un intervento a carattere preventivo, in quanto circoscritto ad una peculiare transizione, lo si può considerare un intervento di Counselling.

Il gruppo non ha valore pedagogico nel dispensare consigli, né terapeutico, nel perseguire il cambiamento di aspetti individuali o di coppia. Esso si pone come obiettivi la conoscenza e la trasformazione del significato dell'esperienza adottiva e delle sue rappresentazioni.

Il gruppo in generale funziona come spazio psichico comune, in cui si condividono esperienze e significati, spazio in cui possono intervenire fattori trasformativi come per esempio la rappresentazione di un problema da più punti di vista, il riconoscere attraverso l'altro aspetti di Sé inaccessibili (dunque i fattori "terapeutici" della gruppaltà come la *polarizzazione, la reazione speculare, la risonanza, la socializzazione* descritti da Foulkes,1975).

Il gruppo di genitori si fonda in particolare su una comunanza specifica esso è un "gruppo omogeneo" in quanto i partecipanti procedono nel riconoscersi non solo come persone ma come soggetti sociali che condividono un insieme di rappresentazioni. Si tratta infatti di un'omogeneità che aggrega il gruppo sulla base di un ruolo e di una funzione, quella genitoriale (Saottini 2004; Pezzoli 2006).

In tal senso, sarà compito dello psicologo cercare di attivare un pensiero costante su tale funzione, sul progetto di gruppo che origina in un contesto e da una domanda, sulle fantasie implicite che lo accompagnano, sugli obiettivi che ci si propone, sulle strategie per realizzarli.

Possiamo osservare che il gruppo attraversa una serie di fasi che distinguiamo solo per chiarezza espositiva e che pertanto andranno considerate come orientative, perché naturalmente compresenti lungo tutto il lavoro di gruppo.

- 1) L'origine e la fondazione del gruppo.
- 2) La storia: appropriarsi di una storia e di un progetto attraverso la narrazione grupale.
- 3) Accoglienza. Accoglienza del nuovo, dell'altro, delle differenze e dell'incertezza.
- 4) La fine e la Restituzione. Dalla valutazione alla co-costruzione di un pensiero sulla scelta adottiva.

La fondazione del gruppo

Tale momento è anche l'incontro fisico con le coppie: ci si presenta. Si "istituisce un contratto" in cui lo psicologo definisce i tempi (da cinque a dieci incontri), le modalità del percorso, gli obiettivi di lavoro, facendosi carico di mostrare le molteplici funzioni del gruppo. In particolare non si può, ad esempio, supporre di effettuare un intervento di sostegno alla relazione genitoriale se non si pensa e non si esplicita la dimensione valutativa del contesto in cui si iscrive. Infatti, nelle prime fasi di lavoro, ci si trova costantemente a fare i conti con la rabbia che le coppie rivolgono (più o meno apertamente) ad un'istituzione che valuta ingiustamente e non accoglie, proprio come la società che lascia i figli a genitori incapaci e non sostiene coloro i quali li desiderano e li meriterebbero. Non di rado emergono interrogativi quali: " perché i genitori naturali non compiono questi percorsi ?" "Se adottare significa diventare genitori di un bambino, non basta la nostra scelta?". Il clima iniziale è denso di valenze persecutorie (ma perché è successo proprio a noi?) che celano dinamiche più profonde legate alla colpa e che possono assumere diverse configurazioni.

La storia: appropriarsi di una storia e di un progetto attraverso la narrazione grupale

In tale fase il gruppo esplora le storie legate alla scelta adottiva. Storie che percorrono più livelli individuale, di coppia, intergenerazionale, e che possono arricchirsi di nuovi significati nati dalla nuova storia comune che il gruppo riscrive.

Tale storia potrebbe, ad esempio, cominciare come una mera elencazione di eventi senza causalità e contiguità ed andare a costruirsi poi come una trama, una narrazione, in cui diventano evidenti i nessi emotivi delle esperienze che prendono forma in un divenire dialettico delle relazioni e dei contesti (Montesarchio, Margherita 1998; Montesarchio Venuleo 2003).

Il gruppo può essere utile strumento alla costruzione narrativa in quanto consente in termini di associazioni (simili alla narrazione onirica) di integrare gli aspetti contraddittori, incoerenti o mancanti.

Diviene quindi più semplice accedere agli aspetti indicibili ad esempio alla sterilità, alla rottura del rapporto con le famiglie d'origine, ai legami ed alle fratture tra storia personale e storia transgenerazionale.

Il pensare l'origine, all'interno gruppo, vorrà anche dare un adeguato spazio al tema della "rivelazione" al bambino della propria origine, esplorandone preoccupazioni, timori, fantasie legate all'abbandono, alle separazioni traumatiche.

Accoglienza dell'altro, del nuovo, delle differenze e dell'incertezza.

La fase successiva è caratterizzata dal fatto che il gruppo tenderà ad esplorare tematiche legate all'origine del bambino in quanto individuo e come individuo iscritto nei suoi diversi gruppi sociali (la sua identità, il nome, il corpo, l'origine della famiglia, un'altra cultura, forse un'altra lingua). Si palesano gli aspetti difensivi attraverso i quali vengono affrontati i temi della diversità e delle differenze. Tali difese possono esprimersi per esempio sotto forma di negazione (un figlio naturale è uguale ad un figlio adottivo) o di idealizzazione dell'esperienza (basterà il nostro amore per affrontare ogni difficoltà, se mai ce ne saranno).

Si esploreranno le rappresentazioni del bambino, tra un'immagine ideale di figlio " sano e perfetto" senza storia con un'identità da plasmare, e un'immagine sfocata in cui l'altro non c'è. E se compaiono aspetti mostruosi (la sofferenza, la malattia, l'abbandono) si sbiadiscono attraverso atteggiamenti di falsa accettazione e incondizionata disponibilità.

Solo assumendo le componenti emotive dell'incertezza, della transizione, si potrà fare spazio ad un'immagine quanto più reale del bambino.

Specularmente lo psicologo non dovrà essere guidato da categorie precostituite, ma tollerare in primis egli stesso l'incertezza dell'intervento, la pluralità dei valori e delle identità accogliendo così le coppie reali, nei limiti e nelle risorse.

La fine e la Restituzione. Dalla valutazione alla co-costruzione di un pensiero sulla scelta adottiva

La fine dell'esperienza con i tempi già istituzionalmente definiti porta il gruppo a fare i conti con la dimensione di tutti i limiti presenti nel compito dell'adozione. Allo stesso modo il gruppo, "incubatrice" dell'esperienza, si lascia nei suoi partecipanti con il progetto futuro dell'arrivo-nascita del bambino.

In questa fase diventa centrale riflettere sugli elementi emersi nel percorso attraverso un processo di sintesi che evidenzia limiti e risorse. Si tirano le somme per trarre il senso del percorso compiuto, in cui la valutazione, inizialmente vissuta in modo persecutorio e "calata all'alto", può assumere invece la valenza di pensiero, una possibilità di ri-attraversare la scelta e di rivedere il proprio modo di essere nelle relazioni, anche alla luce di quanto emerso nel gruppo iscritto in un contesto relazionale che rende questa azione pensabile.

Conclusioni

Vorremmo in conclusione, per le riflettere sulla funzione del gruppo nella transizione alla scelta adottiva, riprendere la definizione “aperta” di GRUPPO che Montesarchio e Venuleo (2007) danno sull’editoriale del numero inaugurale di questa Rivista.

“GRUPPO inteso come spazio mentale e relazionale.

GRUPPO come luogo situato e intersoggettivo della costruzione e dello sviluppo delle identità e dei significati, entro lo spazio simbolico delle comunità.

GRUPPO come strumento di intervento nell’ambito della psicoterapia, della formazione, della consulenza organizzativa.

GRUPPO come laboratorio di ricerca.

GRUPPO come vertice di lettura che ammette contrasti, che tiene insieme il nodo e la rete, la parte e il tutto, l’individuo e il sociale.

GRUPPO come vertice epistemologico che rinuncia alle dicotomie, alle definizioni chiuse e immo

GRUPPO del quale tutto si può dire tranne che possa essere “neutrale” rispetto ai modelli, ai contesti, agli obiettivi, alle esperienze, alle trame dei rapporti in cui viene usato.

GRUPPO come testo aperto, da costruire, da esplorare, da significare...ma soprattutto da contestualizzare. difficili, ai codici saturi e impensabili”

Il gruppo se contestualizzato può diventare lo strumento in cui è possibile riflettere sul proprio agire, in questo caso sulla scelta, che se consapevolmente assunta potrà essere una possibilità; come potrà anche essere rivisto e ri-orientato l’intervento clinico. Pensiamo, ad esempio, a come si potranno ridefinire problemi e domande dei protagonisti. Le coppie effettuando un passaggio da “utenti”, passivi fruitori di un intervento predisposto ed istituito dall’alto (Tribunale, Enti), a “committenti” dell’intervento psicologico stesso, in grado durante il percorso di contrattare con l’esperto una propria domanda personale di supporto alla genitorialità nascente. Ma anche le istituzioni, usufruendo a propria volta di uno spazio di pensiero, rivedendo i propri modelli di azione, il rapporto con l’ambiente, in una prospettiva non già definita ed aprioristicamente data, ma che magari si apre a nuove domande, sondando altre possibili gruppalità nascenti, come per esempio quella degli operatori.

Allora il gruppo per il proprio peculiare vertice pluridimensionale, complesso, per la permeabilità di confini tra interno ed esterno, per i livelli intrapsichici intersoggettivi e sociali che si intersecano costantemente, diviene il luogo più consono per poter osservare e trasformare identità.

Esso è lo spazio ideale dove destrutturate codici e valori, significati, modalità di pensiero che definiscono con vecchie categorie il proprio modo di situarsi nella realtà e nelle relazioni, uno spazio in cui poter sperimentare uno stato di sospensione, simile ad una condizione di smarrimento, o naufragio, un "attraversamento" (Di Maria, Lavanco, 1995; 1998).

Se il gruppo diviene lo spazio in cui cominciare a ridefinirsi rispetto all'altro, tanto per gli aspiranti genitori, quanto per le Istituzioni stesse si potrà configurare un' area di potenziale condivisione, che apra a trasformazioni e cambiamenti, che consenta di costruire nuove identità genitoriali e sociali, che accolgano l'identità dell'Altro non su "negazioni" ma su solide basi di relazioni e rapporti.

Giorgia V. Margherita * Ricercatrice di Psicologia dinamica, Università degli Studi *Federico II*, Napoli.

Maria Gloria Gleijeses * * Dottoranda di Ricerca in Scienze Psicologiche e Pedagogiche, Università degli Studi *Federico II*, Napoli.

Note

(1) Nel 2000 hanno fatto domanda di adozione in Italia 7579 coppie, nel 2003 si è giunti a 7602 coppie (dati Istat).

(2) Per la coppia che decida di orientarsi all'adozione di un minore straniero è previsto in seguito all'ottenimento del decreto d'idoneità il ricorso obbligatorio ad Enti autorizzati a svolgere le pratiche in materia di adozione internazionale presenti sul territorio nazionale per prendere contatti con i Paesi stranieri. Tali Enti, oltre a svolgere diversi compiti istituzionali a carattere prevalentemente burocratico-legale nelle operazioni di intermediazione tra la coppia adottante ed il paese straniero ove sono autorizzate ad operare, a garanzia e tutela dei diritti dei minori in stato di abbandono, esplicano funzioni di supporto alla genitorialità alle coppie adottanti attraverso percorsi di formazione-maturazione e sostegno, resi obbligatori in seguito alle Linee Guida della Commissione per le Adozioni Internazionali del 2000, con attenzione specifica alle tematiche proprie dell'adozione internazionale.

(3) La letteratura sui servizi come mostrano Grasso e Salvatore (1997) distingue due classi generali di operazioni. I servizi orientati alla soddisfazione dei bisogni ed i Servizi orientati al conferimento di capacità. La richiesta fatta allo psicologo, a trovare soluzioni idonee avviene attraverso un meccanismo

di delega, è in funzione di un bisogno di un soggetto sociale che avverte uno scarto tra la propria capacità di agire e lo scopo verso cui tale agire è diretto.

Riferimenti Bibliografici

Bauman Z., (1999) , *La Società dell'incertezza*, Bologna, Il Mulino.

Carli R., Paniccia R. M., (2003) *Analisi della domanda. Teoria e tecnica dell'intervento in psicologia clinica*, Bologna, Il Mulino.

Carli R., (2006) "Psicologia clinica: professione e ricerca", *Rivista di Psicologia Clinica*, n 1

Errore. Riferimento a collegamento ipertestuale non valido..

Di Maria F., Lavanco G., (1995) Pensare di gruppo e lavorare con i gruppi, in Di Maria F. Lo Verso G., *La psicodinamica dei gruppi. Teorie e tecniche*, Milano, Cortina.

Di Maria F., Lavanco G., (1998) Quale colloquio per quale gruppo, in Montesarcchio G. (a cura di) *Il Colloquio da Manuale*, Milano, Giuffrè.

Fava Vizziello G., Simonelli A.(2004), *Adozione e cambiamento*, Torino, Boringhieri,

Foulkes S H., (1975) *La psicoterapia gruppoanalitica. Metodo e principi*. Tr.it Astrolabio, Roma 1976.

Giannikolaus A. (1985) , "Riflessioni sulla patologia nell'adozione" *Psichiatria dell'infanzia e dell'adolescenza*, 52, pp.357-362

Giannotti A. et al. (1986), "Il fallimento di una doppia riparazione (Psicopatologia dell'adozione)" in *Atti XII, Congresso Nazionale della Società Italiana di Neuropsichiatria Infantile*, Cefalù, 1-4 ottobre 1986.

Grasso M., Salvatore S., (1997) *Pensiero e decisionalità*, Milano, Franco Angeli .

Grimaldi S. (1996) (a cura di), *Adozione teoria e pratica dell'intervento psicologico*, Milano, Franco Angeli,.

Guyotat J. (1995), *Tre logiche del legame di filiazione*, in M.C. Zurlo (2002) *La filiazione problematica. Saggi psicoanalitici.* , Napoli, Liguori,.

Kaës R. (2000), "Filiazione e affiliazione. Alcuni aspetti della rielaborazione del romanzo familiare nelle famiglie adottive, nei gruppi e nelle istituzioni", in M.C. Zurlo (2002) (a cura di), *La filiazione problematica. Saggi psicoanalitici*

La Rosa E., (2006) "Stiamo pensando di adottare un bambino. Gruppi di preparazione e sensibilizzazione alla genitorialità adottiva." In Pezzoli F., (a cura di) *Gruppi di genitori a conduzione psicodinamica*, Milano, Franco Angeli.

Montesarchio G., Margherita G V., (1998) *Il colloquio, le strutture narrative*, in Montesarchio G. (a cura di) *Il Colloquio da Manuale*, Milano, Giuffrè.

Montesarchio G., Venuleo C., 2003) *Narrare il setting per narrare*, in Montesarchio G. *Colloquio in Corso*, Milano, Franco Angeli.

Montesarchio G., Venuleo C., "Editoriale", *Scritti di gruppo*, n 1, 2007,
<http://www.iapg.it/rivista.asp>

Nunziante Cesaro A., (2000), (a cura di), *Il bambino che viene dal freddo. Riflessioni bioetiche sulla fecondazione artificiale*, Milano, Franco Angeli.

Pezzoli F., (a cura di) *Gruppi di genitori a conduzione psicodinamica*, Milano, Franco Angeli.

Saottini C., (2004), " L'intimo straniero: filiazione ed affiliazione in un gruppo omogeneo di genitori nell'adozione internazionale" in Corbella S., Girelli R., Marinelli S., (a cura di), *Gruppi Omogenei*, Roma, Borla

Scabini E., Cigoli V. (2000), *Il familiare, legami, simboli e transizioni*, Cortina, Milano.

Soulé M. (1968), "Contributo clinico alla comprensione dell'immaginario dei genitori. A proposito dell'adozione ovvero il romanzo di Polibo e Merope", in M.C. Zurlo (2002), (a cura di), *La filiazione problematica. Saggi psicoanalitici*, Napoli, Liguori.

Vittori M., (2001), "L'analisi della domanda di adozione: le coppie da utenti a committenti", in *Minori giustizia*, n.3-4, Milano, Franco Angeli.

Zurlo M.C. (2002) (a cura di), *La filiazione problematica. Saggi psicoanalitici*, Napoli ,Liguori,.

Lo Scemo “Nel” Villaggio. Percorsi dinamici fra gruppi e comunità

di Gioacchino Lavanco* e Pietro Maita**

Abstract

Il presente articolo vuole essere un contributo teorico allo studio delle dinamiche collettive caratterizzanti l'incontro con l'Altro diverso da “noi”. L'analisi proposta mira a focalizzare l'attenzione sulla figura dello “scemo del villaggio” a partire dalla dinamica che caratterizza l'interazione tra lo stesso e la collettività. Nel fare questo *l'azione* compiuta dallo scemo nel villaggio, il *fare(dello)scemo*, diviene chiave di lettura delle dinamiche che connotano l'incontro tra il diverso e la comunità.

Il tipo di relazione che intercorre tra diverso e comunità, ovvero le modalità che caratterizzano l'esserci dello scemo “nel” villaggio, è qui inteso quale mero dato in grado di offrire informazioni circa la qualità delle relazioni che si sviluppano all'interno di una comunità. Ed è proprio a partire dall'analisi della quotidianità vissuta dal diverso nella comunità che è possibile portare avanti il progetto di una psicologia della convivenza.

Una collettività che accoglie la diversità nascente in essa, pone in luce le proprie connotazioni relazionali, comunicative e politiche e, nel mettere in gioco la propria solidità relazionale, acquista competenze emotive in grado di accogliere il nuovo, lo straniero, lo strano, il diverso, configurandosi come “pluralità conviviale”.

1. Introduzione

L'intenzione di questo contributo è di argomentare la figura dello “scemo del villaggio”, una realtà che assopisce sotto l'avanzare della globalizzazione, quale icona della diversità nascente in seno ad una comunità. Tale affermazione vuole sin da subito delineare gli aspetti sociali che determinano la diversità come caratteristica fondamentale della quotidianità vissuta, non rintracciabile in altre fonti più “distanti” ma nello spazio della relazionalità.

* Professore Ordinario di Psicologia di Comunità, Università degli Studi di Palermo.

** Dottore in Psicologia, tirocinante presso il Dipartimento di Psicologia dell'Università di Palermo (viale delle Scienze, edificio 15, Palermo).

· Psicologo clinico, Psicoterapeuta, Esperto in conduzione di gruppi istituzionali

¹ Il riferimento è all'approccio psicodinamico che, approfondendo la teoria biologica di Matte Blanco (1975),

** Dottore in Psicologia, tirocinante presso il Dipartimento di Psicologia dell'Università di Palermo (viale delle Scienze, edificio 15, Palermo).

L'avvento dei *mass media* e delle fonti di informazione veloce, quali *internet*, segnano, di fatti, il passaggio verso un'evoluzione tecnocratica della società segnata profondamente da un rimando della relazione con il "diverso" nel "là e allora": nello sbarco di profughi sconosciuti visto in televisione, nel biasimo "raccontato" dai giornali e dai rotocalchi verso le azioni nefaste fatte da chissà chi.

Questa riflessione non vuole demonizzare la tecnologia e la globalizzazione quali "mali" del nostro millennio, piuttosto si vuole mettere in evidenza il rischio di dimenticare l'altro che è accanto a "me", che vive con "noi".

La fatica che oggi sembra segnare ogni individuo nel processo di comprensione dell'altro può essere fatta risalire alla "mitizzazione" o derealizzazione del "prossimale" (Attili e coll., 1996): l'attenzione per ciò che è "lontano" dalla propria sfera esperienziale si traduce in un atteggiamento disinteressato per la quotidianità e per l'immediatezza dei vissuti che le sono propri. Tale processo sociale stabilizza la relazione con l'altro in un dinamismo segnato da abitudine che non scandalizza, che conduce all'auto-inganno funzionale del "come se", rimandando il diverso oltre il "proprio", nell'"aldilà" del non conosciuto che non si "vuole" conoscere. Ma il diverso non è frutto della finzione immaginaria che è possibile far svanire con un colpo di spugna, esso è piuttosto accanto a me, cerca, dialoga, canta, fischia, urla, batte, odia, ama, mendica "me".

La necessità di dare "voce" alla realtà quotidiana nasce, oltremodo, dal bisogno di poter parlare di sé, della propria esperienza vissuta nell'incontro con l'altro, col diverso che accanto a "me" contribuisce alla formazione del "noi".

Questo piccolo preambolo vuole far cogliere la natura delle pagine che seguono, al fine di prestare attenzione all'esistenza di una realtà sociale che ancora oggi è "presente", e a piena "voce", nelle comunità. L'aspetto teorico proposto in queste pagine è una "metafora", uno spunto di riflessione sulla diversità "nascente" in seno alla comunità, ove esplicita l'intenzionalità di non volere definire né lo "scemo" né il "villaggio". Piuttosto, si vuole fare emergere l'aspetto relazionale quale condizione *sine qua non* diviene impossibile qualsiasi attività conoscitiva sull'amalgamarsi del sociale.

2. Scemo è se scemo lo si fa

Si definisce *scemo* una persona che manca di giudizio, di senno, di intelligenza ovvero un comportamento che è pensato, detto o fatto in modo sciocco, stupido. Un primo attributo che

è possibile ricavare da questa definizione è l'essere "mancante", privo di capacità, come emerge anche dall'analisi etimologica del termine «scemo», contrazione del participio passato di scemare, scem(at)o, che deriva dal verbo latino *exsemare*, cioè togliere la metà al tutto (composto da *ex-* sottrattivo-estrattivo e dall'aggettivo tardo *semus* "mezzo", da *semis* "metà").

A partire da tale constatazione è possibile porsi alcune domande. In che cosa consiste la metà "tolta" al tutto? Di che cosa un individuo ritenuto scemo è "mancante"?

Dall'analisi semantica emerge che lo scemo è descritto sulla base di attributi personali, propri dell'oggetto considerato tale: il giudizio di «scemo» è legato alle "incompiutezze", alle mancanze della persona intese come le incapacità intellettive e cognitive dell'individuo palesate dal suo comportamento. Quindi, con tale termine si indica un individuo a cui manca qualcosa, implicitamente "l'intelligenza", e le azioni o le parole sono sceme nella misura in cui mancano di carattere razionale.

Per analogia lo "scemo del villaggio" può essere inteso, ed è comunemente inteso, come un individuo giudicato tale da una collettività a partire dalle sue caratteristiche personali, mettendo in ombra la complessità che, invece, si dispiega nella relazione tra lo scemo e il villaggio.

Alla stessa voce *scemo* è spesso riportata la locuzione idiomatica *lo scemo del villaggio* intendendo una persona beffeggiata, fatta oggetto di scherno collettivo per il suo comportamento ritenuto strano o ridicolo. E ancora, il *Dizionario dei modi di dire della lingua italiana* (Quartu, 1993) riporta: «essere lo scemo del paese/villaggio», dando il significato figurato di «essere estremamente sciocchi, detto in particolare per confronto con altri componenti dello stesso gruppo di persone».

Il significato attribuito alla locuzione idiomatica "lo scemo del villaggio" mette in rilievo l'aspetto interrelazionale tra individuo e comunità: è infatti la collettività a beffare, è sempre la collettività a reputare "per confronto" lo scemo come un *minus habens*.

Il fenomeno sociale analizzato non può essere compreso, quindi, a partire dalle sole mancanze personali dell'individuo fatto tale, ma necessita includere la partecipazione della collettività stessa. È necessario focalizzare l'attenzione non tanto sull'individuo, ovvero sulla collettività, intendendo entrambi come realtà statiche, ma sulla dinamica che caratterizza la loro interazione.

Il processo sociale del divenire "lo scemo del villaggio", allora, si dispiega nella e dalla *polis*, tutti, compreso lo stesso scemo, contribuiscono al suo svolgersi. In altre parole, se le "mancanze" individuali contribuiscono a "candidare" l'individuo come "scemo del villaggio",

è la collettività a proclamarlo; egli viene “eletto” e non semplicemente giudicato. Scemo è se scemo lo si fa.

3. Una parentesi sul rapporto fra icona e influenza sociale

Prima di entrare nel merito del processo descritto in chiusura del precedente paragrafo è opportuno soffermarci sul rapporto fra “influenza” e “potere”: questo ultimo è definibile come la possibilità di controllare persone, cose ed eventi, mentre l’influenza è basata essenzialmente sulla persuasione. In modo specifico, il termine “potere” esprime una relazione, sottolineando che il rapporto tra chi esercita il potere e chi vi è sottoposto si svolge all’interno di un campo delimitato, la “sfera del potere”, mentre il termine “influenza” si riferisce ad un processo; è vero che molto spesso una relazione di potere - il potere di A su B - comporta svariati processi di influenza di A nei confronti di B, tuttavia è anche possibile che B, pur privo di potere, eserciti la sua influenza su A: parliamo allora di forme di influenza senza potere, come gli effetti che un subordinato può produrre sul leader quando riesce ad ingraziarselo oppure quelli che una minoranza attiva e determinata può indurre nella maggioranza.

La critica al potere è dissenso, ma se per la democrazia il dissenso ha funzione positiva perché aiuta il potere a riconoscere i propri errori, stimolandolo così a correggersi, per il regime totalitario il dissenso è dissidente: riconosciuto, il potere usa nei suoi confronti vari deterrenti come il discredito, la punizione, l’eliminazione (Germani, 1975); nel nazismo, ad esempio, struttura totalitaria dove l’esistente è dogma non pensabile, ogni opposizione al regime era cancellata con sistematica efficacia per non farle raggiungere l’opinione popolare: lo stato totalitario non ricorre così solo alle armi per affermarsi, non siede esplicitamente sul trono, ma entra dentro l’individuo fondando quote intime della sua personalità. La cultura di appartenenza è così saturante, è campo di pensiero già pensato, è negazione alla capacità di autenticità e simbolopoiesi potenzialmente presente nel singolo: l’istituzione totalitaria è beffa perché ha solo l’apparenza del democratico.

L’influenza è un fenomeno pervasivo presente in ogni sfera della vita sociale, dai rapporti interpersonali ai fenomeni di massa. Nella vita quotidiana ciascuno di noi è spesso contemporaneamente fonte e bersaglio di influenza sociale, tanto è che probabilmente tutti ci troviamo d’accordo sul fatto che gli altri influenzano il nostro comportamento pubblico e che le nostre azioni a loro volta possono influenzare quello che gli altri dicono e fanno: per

esempio sapere di essere appoggiati da persone che ci approvano ci dà un po' più di coraggio nell'esporre le nostre ragioni, mentre il doversi confrontare con dei detrattori spesso ci spaventa al punto da ridurci al silenzio. Attraverso il fenomeno della pervasività dell'influenza sociale gli altri esercitano il loro influsso su tutti i nostri pensieri, sentimenti, comportamenti, indipendentemente dal fatto che siano presenti o meno: persino l'immaginary presenza altrui è capace quindi di influenzarci! La presenza degli altri può allora facilitare o inibire comportamenti e ragionamenti, ed un esempio di un calo di motivazione ed impegno in persone coinvolte in un'attività collettiva è l'indolenza sociale, fenomeno ben riconoscibile nei soventi episodi di mancato soccorso a persone in difficoltà, episodi che ci stupiscono negativamente perché a questi assistevano non una, ma più persone. A spiegare ciò, la caratteristica che nelle situazioni ambigue, dove si è incerti sul comportamento da portare avanti, è la condotta degli altri che condiziona l'interpretazione ed il nostro agire: questo fenomeno è definito prova sociale, e questa verifica, se fallace, conduce ad una ignoranza pluralistica in cui ciascuno degli astanti, a fronte di una situazione obiettiva di emergenza, è indotto dall'apparente mancanza di coinvolgimento degli altri a sottovalutare la gravità della situazione; se invece la situazione è percepita dai soggetti come grave in modo inequivocabile, subentra un meccanismo definito "diffusione di responsabilità". Alla luce di ciò è possibile ravvisare che è più facile che una persona intervenga in aiuto di un'altra quando è l'unica a poterlo fare, che non quando altri siano coinvolti (Mucchi Faina, 1996).

I nostri sentimenti di appartenenza possono manifestarsi su scala ridotta, quando sentiamo di fare parte di famiglie, squadre e comitati, oppure su grande scala, quando le affiliazioni si basano sulla razza, sul retroterra etnico, sulla religione, sul genere o sulla società e la cultura in cui viviamo: queste appartenenze costituiscono la cornice ed il filtro attraverso cui osserviamo gli eventi sociali, ed allora proprio perché le influenze sociali ci circondano sin dalla più tenera età, non c'è da sorprendersi se di solito siamo inconsapevoli del loro effetto; la spinta di cui abbiamo bisogno per diventare consapevoli degli effetti dell'influenza sociale spesso prende la forma di un mutamento di prospettiva, fenomeno familiare a noi tutti e riconoscibile, ad esempio, nell'adolescente ribelle che diventa genitore e che impone orari molto rigidi ai suoi figli adolescenti.

Oggi, più che di influenza sociale, si preferisce parlare di "influenze sociali", in quanto col progredire delle ricerche in ambito psicologico risulta chiaro come tale fenomeno assuma forme ed effetti sempre più diversificati; ad ogni modo può risultare utile la definizione propostaci da Angelica Mucchi Faina, secondo la quale lo studio dell'influenza sociale

approfondirebbe «le modalità con cui i processi mentali, le emozioni e i comportamenti degli individui (o dei gruppi) sono modificati dalla presenza effettiva o simbolica di altri individui (o gruppi)» (p. 11). Un processo di influenza sociale implica che il destinatario, o bersaglio, compia un riaggiustamento del proprio comportamento, delle proprie idee o dei propri sentimenti in conseguenza del comportamento, delle idee o dei sentimenti espressi da altri, definiti fonte o agente di influenza: questo mutamento comporta nella maggior parte dei casi un avvicinamento più o meno esplicito alla posizione della fonte, ma è anche vero che a volte l'influenza può provocare anche cambiamenti in altre direzioni o di altro tipo. Innanzitutto, esiste la possibilità che l'agente di influenza produca una reazione negativa, di senso opposto a quello auspicato, il cosiddetto "effetto *boomerang*", ossia un risultato di segno contrario con il quale il bersaglio reagisce alla situazione invocando un margine di libertà, di autonomia: tale fenomeno è spesso posto a base dell'anticonformismo e prende il nome "reattanza"; in secondo luogo alcuni tipi di fonti possono ottenere un impatto di genere diverso, che non comporta l'assunzione o il rifiuto di una determinata posizione: le persone possono reagire riflettendo sul problema in questione, migliorando o peggiorando il livello della loro prestazione e diventando, ad esempio, più o meno creative. A complicare le cose va aggiunto che, in particolari casi, l'influenza sociale non conduce necessariamente al cambiamento del proprio modo di essere, perché a volte finisce per frenare quelle persone che desiderano cambiare, e ciò rappresenta l'altra faccia della stessa medaglia: pensiamo a quelle situazioni in cui, all'interno di una comitiva di amici, un individuo si è sempre trovato in sintonia con le opinioni degli altri ma adesso, che ha cambiato idee e posizioni, non trova più il coraggio di esprimere se stesso per il timore di essere giudicato negativamente o, peggio ancora, tagliato fuori dalle relazioni con gli altri membri del gruppo; l'influenza del gruppo ha perciò per effetto un'omissione di cambiamento perché impedisce alla persona di esprimere la sua nuova opinione e di manifestare il proprio disaccordo.

Infine, è importante qui sottolineare che per valutare gli effetti prodotti da un processo di influenza è necessario verificarne, oltre all'intensità, la durata nel tempo, o persistenza, e la resistenza a pressioni contrarie. Ma un atteggiamento persistente non è necessariamente resistente: esempio di ciò sono i cosiddetti truismi culturali, ossia quelle credenze che sono così largamente condivise che non si pensa neanche possano essere messe in dubbio; i truismi tendono a permanere nel tempo e sono quindi persistenti, ma è stato rilevato che diventano molto deboli quando sono attaccati, rivelandosi così poco resistenti. La scarsa resistenza dei truismi sarebbe dovuta al fatto che, essendo dati per scontati, essi non sono stati rafforzati da un'approfondita riflessione e soccombono appena confrontati con argomentazioni contrarie.

Veniamo ora alle parti in causa nel processo di influenza sociale: la *fonte* e il *bersaglio*.

La fonte può essere comunemente rappresentata da una o più persone che elaborano e comunicano materialmente un messaggio da spedire al destinatario, o bersaglio (Cavazza, 1996): colui che agisce come fonte o sorgente di influenza può dunque essere un singolo, magari nostro conoscente oppure, più in generale, un'entità collettiva a noi distante come un'istituzione, un giornale, un'azienda che pubblicizza un particolare prodotto. Attributi che contraddistinguono meglio una sorgente di influenza sono la credibilità, l'attrazione, il potere, ognuno di essi capace di generare un particolare livello di intensità dell'influenza: una fonte credibile, per esempio, può indurre un soggetto a "interiorizzare" profondamente il contenuto di un messaggio, mentre una fonte attraente lo spinge soprattutto ad identificarsi con essa; in ultimo, una fonte dotata di potere può spingere ad un cambiamento solo superficiale del proprio atteggiamento in relazione, magari, a ricompense o punizioni che essa può conferire al soggetto.

Per quanto concerne il bersaglio, egli rappresenta «il vero soggetto di tutto il processo, chi può, in ultima istanza, determinare il successo o il fallimento» (Mucchi Faina, 1996: p. 30). Secondo le indagini più recenti l'influenza sociale si manifesta sempre più come un processo di tipo costruttivo tra il bersaglio e la fonte: l'influenza è così «l'effetto dell'incontro tra l'esperienza del bersaglio e lo stimolo a cui esso è esposto» (*ivi*: p. 19).

Un singolo o un gruppo può influenzare un altro singolo o un altro gruppo ma, a sua volta, può subire dagli altri influenza. Partendo da ciò, si può osservare lo sviluppo, nel tempo, di molteplici teorie che tendono a descrivere il fenomeno secondo il numero dei canali di influenza e quindi come processo unitario, binario, o multifattoriale.

Nel modello unitario, ad esempio, si vuole stabilire fundamentalmente ciò che spinge l'individuo a subire l'influenza, le sue motivazioni: secondo la teoria incentrata sull'autovalutazione di Festinger e la teoria basata sul concetto di autocategorizzazione di Turner, l'influenza sociale dipenderebbe principalmente dal bersaglio, il quale metterebbe a confronto le sue opinioni, quando le considera dubbie, con quelle degli altri, per verificarne veridicità; questo processo per Turner avverrebbe non verso tutti, come ritiene Festinger, ma esclusivamente con riferimento alle norme del proprio gruppo.

Il modello binario, invece, prende in esame due differenti motivazioni: «non solo il desiderio (dell'individuo) di essere nel giusto», ma anche «il desiderio di proteggere, e possibilmente migliorare, la propria condizione e la propria immagine». A titolo di esempio possiamo menzionare il modello di Moscovici (1980), basato sul duplice processo "di convalida e di confronto" attivato nel bersaglio e originato da fonti comunemente diverse,

cioè fonte minoritaria nel primo processo e maggioritaria nel secondo: la convalida consisterebbe nell'analisi, da parte del bersaglio, del rapporto esistente tra la posizione della fonte e la realtà in questione mentre il confronto rappresenterebbe un esame dei motivi per cui la valutazione del bersaglio differisce da quella della fonte.

Infine, i modelli multifattoriali sono più complessi in quanto mettono in gioco più fattori di spiegazione del processo di influenza: nella "teoria della elaborazione del conflitto" (TEC), per esempio, la fonte viene considerata da diverse angolazioni, e cioè dal numero (fonte maggioritaria o minoritaria), dalla competenza (esperto o inesperto), dall'appartenenza categoriale (*ingroup* o *outgroup*). A fronte di ciò, si analizzano poi i compiti a cui è sottoposto il bersaglio (compiti di opinioni, attitudinali o di tipo obiettivo, senza ambiguità): è in relazione a tali compiti che nasce per ognuno di essi un conflitto di identità o di incertezza del bersaglio nei confronti della fonte.

L'influenza, quando entra in azione, non colpisce tutti i suoi destinatari allo stesso modo: per Kelman, in particolare, esistono diversi livelli di influenza che spingono il bersaglio ad avvicinarsi alla posizione della fonte. Si parla, in tal caso, di diversi gradi di intensità dell'influenza, collegata, come si vedrà, ad una maggiore o minore persistenza nel tempo.

Con la "compiacenza", il livello più semplice del processo, il bersaglio tende a modificare il proprio atteggiamento adeguandolo a quello della sorgente d'influenza, ma solo in modo apparente; il bersaglio sa che la fonte può osservare il suo comportamento ed esercitare un controllo su di esso. In altre parole, «vi è una diversità tra quello che si pensa o si fa segretamente, e quello che si mostra in pubblico» (Mucchi Faina, 1998: p. 77): questa "finzione" può verificarsi quando un individuo si trova esposto, per esempio, alla pressione di una fonte maggioritaria che spinge questi a conformarsi, implicitamente o esplicitamente, alle sue opinioni o atteggiamenti. Ma in tali casi il conformismo è solo una apparenza, una maschera. Poiché nel modello di Kelman intensità e durata vanno di pari passo, la compiacenza, oltre ad essere meno profonda, è anche meno durevole. Un esempio noto a tutti è quello dell'automobilista che rallenta l'andatura quando vede una pattuglia della polizia stradale, per poi riprendere a correre appena non può più essere visto dagli agenti.

L'*identificazione*, invece, comporta, per il bersaglio, il desiderio di stabilire o mantenere relazioni positive con una fonte giudicata da questi attraente (Doise, Deschamps, Mugny, 1980): identificarsi significa credere effettivamente nella posizione della fonte, per cui si annullano le divergenze tra la sfera pubblica e quella privata del soggetto; il bersaglio adotta un determinato comportamento allo scopo di instaurare una relazione soddisfacente con la fonte e assomigliarle. L'identificazione si discosta dalla compiacenza per due principali

aspetti: innanzitutto, il bersaglio crede realmente nella posizione che assume e la accetta, non solo pubblicamente ma anche in privato; in secondo luogo, la persona non è tanto interessata a fare quello che gli altri gli dicono di fare, quanto a comportarsi in modo coerente con le aspettative nei confronti del ruolo che ha assunto; esempio tipico di questo processo è l'adolescente che, per essere accettato da un gruppo di coetanei, ne assume vestiario e linguaggio: l'effetto della identificazione dura finché la relazione con la fonte resta un obiettivo primario del bersaglio. Con l'identificazione tuttavia, il bersaglio tende a conformarsi di più a quello che la fonte fa che a quello che dice (Mucchi Faina, 1996). In sintesi, finché dura questa relazione positiva tra le parti, il destinatario tende a "modellarsi" al "mittente" e cerca di mantenere un certo grado di coerenza nei confronti del ruolo che ha assunto. Identificarsi, però, non significa interiorizzare un particolare contenuto proveniente da una sorgente d'influenza.

L'*interiorizzazione*, infatti, è ben altra cosa, e significa assimilare in pieno, nel proprio sistema di credenze e valori, le informazioni provenienti dalla fonte. Essa si verifica quando il bersaglio accetta pienamente di essere influenzato dalla fonte, a cui riconosce particolari capacità, integrando le informazioni che questa gli fornisce nel proprio sistema di opinioni e competenze. Si tratta quindi di un vero e proprio apprendimento, come nel caso dell'esperto che ci rivela e spiega la soluzione di un problema che non eravamo riusciti a risolvere da soli. L'*interiorizzazione* è il processo che dura più a lungo nel tempo, poiché i suoi effetti permangono anche quando la fonte non è più presente o viene dimenticata. Per Kelman, pertanto, l'influenza maggiormente duratura è quella esercitata su base razionale da una fonte che fornisce all'individuo nuovi elementi per interpretare la realtà esterna. Ciò implica che il soggetto creda e si comporti, in tutto e per tutto, come la sorgente e che, quando essa non è presente, continui a pensare ed agire allo stesso modo, evocando il contenuto del suo messaggio.

Un'ulteriore analisi sul tema, che ci condurrà gradualmente ad approfondire lo studio sul conformismo, è quella concernente le modalità mediante le quali si sviluppa il processo d'influenza sociale e i cui effetti si possono sinteticamente ricondurre a tre: la conformità, l'innovazione e la normalizzazione. Per quanto concerne la conformità occorre rilevare che, come già si è accennato e si affronterà poi approfonditamente, essa si esprime attraverso la presenza di una fonte, la "maggioranza", che esercita la sua forza nei confronti del singolo o di un gruppo, attraverso l'imposizione di una o più norme dominanti.

L'innovazione si diffonde, invece, attraverso l'influenza esercitata da una fonte minoritaria che, in determinate condizioni, può cambiare il sistema di comportamento della maggioranza per sostituirlo con un altro modello.

La normalizzazione, infine, trova il suo terreno fertile in un contesto nel quale non esiste un'esplicita pressione proveniente da un particolare tipo di fonte, sia essa maggioritaria o minoritaria, in quanto l'influenza è interattiva, reciproca (Mucchi Faina, 1996). La conseguenza di questo processo è che, in assenza di norme prevalenti, in un ambiente sociale caratterizzato da una generale incertezza, le parti tendono a negoziare tra loro convergendo verso una norma comune. Il risultato è che i soggetti tendono a moderare le loro posizioni estreme, interagendo tra loro e spostandosi verso una posizione intermedia: la normalizzazione risulta allora moderata. Nel caso contrario, si può parlare di fenomeni di normalizzazione polarizzata, in cui la norma comune, appena elaborata, è il prodotto di un'interazione asimmetrica più spostata verso un punto estremo della scala delle opinioni e degli atteggiamenti (Mucchi Faina, 1996).

3. La “scempiaggine comune”, ovvero «non fare lo scemo»

Da quanto proposto, l'analisi delle sole caratteristiche individuali non è bastevole per la comprensione di un fenomeno tanto complesso, chiunque può compiere o dire qualcosa che è giudicata scema ma non per questo essere ritenuto scemo dall'intero villaggio.

Seguendo quest'ultima osservazione è possibile delineare la “scempiaggine comune” come quell'azione, o *fare(lo)scemo*, avente determinate caratteristiche spaziali e temporali che la differenziano dal *fare(dello)scemo* nel villaggio.

Un individuo si comporta da scemo soltanto in alcuni contesti relazionali, è raro, infatti, che ci si renda ridicolo in contesti formali e non familiari, nei quali la posta in gioco è la propria reputazione e il rischio di essere presi sul “serio”.

Se un individuo esibisse un comportamento scemo, per esempio danzare su sé stesso, canticchiando frasi senza senso all'interno di un contesto altamente strutturato e formale come un supermercato o una banca, come reagirebbero gli individui presenti? Il cassiere o il banchiere e gli altri presenti, interpreterebbero tale atto come improprio in quanto non consono alle norme comportamentali tipiche di quel contesto e, spinti dalla preoccupazione di essere davanti ad un'azione che è di per sé imprevedibile in quanto nuova e “fuori luogo”,

nella migliore delle ipotesi allontanerebbero l'individuo oppure chiamerebbero i tutori dell'ordine.

Il fatto che il *fare(lo)scemo* è svolto principalmente in contesti informali e familiari indica che la “scempiaggine comune” ha carattere “privato”: questa è “esibita” in intimità, per esempio tra amici, tra *partners*. È interessante notare che presso i greci l'*idiotes* era l'uomo privato, che «al contrario dell'uomo pubblico», veniva considerato come inesperto e incompetente, significato mantenutosi nella lingua latina con *idiota*, sviluppatosi nel «senso più acuto di “ignorante” e “stupido”» solo nel XII secolo in Francia (Cortellazzo, Zolli, 1997).

È facile constatare che anche all'interno di una relazione intima non sempre si può *fare(lo)scemo*, vi saranno momenti più o meno adeguati ad esibire la propria “scempiaggine”.

Parrebbe che questa irrompa nel *continuum* temporale vissuto dall'individuo creando uno scarto: il tempo della scempiaggine viene dunque fissato nell'“adesso” del sociale-relazionale.

Lo scarto temporale implica che la “scempiaggine comune” ha carattere di momentaneo scostamento dal “fare” quotidiano, è in tal senso “novità”, non a caso è anche definito stupido, etimo con cui si indica ciò che stupisce, dal latino *stupere*, “sbalordire”.

Per concludere è possibile sottolineare che il *fare(lo)scemo* è quindi percepito e cristallizzato nell'*hic et nunc* della relazione, sintetizzando, questo è vissuto come un “momento dell'intimità relazionale”.

3.1 «Non fare lo scemo»

La dimensione momentanea e la dimensione privata della “scempiaggine comune” possono desumersi dalla locuzione «non fare lo scemo», intesa come un atto linguistico che sancisce una discontinuità temporale tra l'azione compiuta e l'individuo che la compie, rilegandola nell'*hic et nunc* dell'idiozia privata.

Verranno analizzati tre aspetti dell'atto linguistico «non fare lo scemo»: l'aspetto cognitivo-intenzionale, l'aspetto contestuale-relazionale e l'aspetto emotivo-comunicativo.

Ponendo l'attenzione sulla dimensione cognitiva-intenzionale dell'atto linguistico, questo può essere inteso come un atto illocutivo, un atto che si compie nel dire qualcosa (Austin, 1962): esso oltre a informare, descrivendo una realtà (enunciato constativo), mira a far agire qualcosa (enunciato performativo).

La forza illocutiva contenuta in questa locuzione interrompe il *fare(lo)scemo*, ponendo in risalto la discontinuità (scarto temporale) tra il *fare* e l'*essere*: il soggetto-oggetto dell'atto

comunicativo (*tu*) è imperativamente contrapposto (*non*) all'oggetto-soggetto di paragone (*lo scemo*). Non è dunque il soggetto reale, chi compie l'azione scema, ad "essere" lo scemo, ma è lo stesso "fare" a rappresentarlo. Tale dialettica tra il *fare* e l'*essere* sostanzia una discontinuità temporale dell'identità soggettiva, percepita nella relazione e dichiarata dall'atto locutivo.

Fare(lo)scemo è, quindi, un atteggiamento percepito come improprio a chi lo compie, non appartenente alla sua identità personale; l'intenzione dell'allocutore è, quindi, di comunicare una dissonanza cognitiva percepita e "scherzosamente" voluta da chi fa lo scemo. Possiamo riassumere la forma impersonale della locuzione con "non fare ciò che tu non sei".

L'aspetto contestuale pone l'accento sulla fattibilità del *fare(lo)scemo*, ciò che è possibile fare in un determinato contesto; l'utilizzo della locuzione «non fare lo scemo» implica una sanzione che l'allocutore fa al fine di non far trasgredire le regole del contesto; il *fare(lo)scemo* è letteralmente "fuori luogo", non consono al contesto in cui si è inseriti.

Gli studiosi della scuola di Palo Alto, analizzando i "sistemi interattivi" tra individui, riscontrano all'interno del processo di comunicazione fattori aventi funzione di «perpetuare la relazione». Tali fattori sono riassunti dagli autori nella nozione di "effetto limitante della comunicazione" (Watzlawick *et coll.*, 1967), per cui le possibilità di risposta dell'interlocutore sono limitate dalla sequenza della comunicazione. Tale effetto è dovuto secondo gli autori alle limitazioni date dal contesto, inteso non solo come ambiente esterno ai comunicanti, ma anche come contesto interpersonale, costituito dai messaggi palesi della comunicazione.

Ma allora trasgredire le regole del contesto implica la trasgressione di ciò che Jackson definisce «regole di relazione», regole che si fondano dallo stabilizzarsi della relazione stessa (cfr. *op. cit.*).

L'intenzionalità dell'atto linguistico «non fare lo scemo» da un punto di vista contestuale è dunque di riportare lo scambio comunicativo e relazionale nella situazione "nota", ovvero di "perpetuare la relazione".

La locuzione «non fare lo scemo» presuppone anche un giudizio di valore sul quel che è fatto o detto scempiamente, ciò lascia trasparire la dimensione emotiva dell'atto linguistico. Quest'ultima pone il *fare(lo)scemo* non come mera azione priva di senso, come comunemente è inteso, ma come atto comunicativo: la "scempiaggine comune" trasmette dei contenuti ai quali l'interlocutore reagisce sancendo un divieto comunicativo.

Focalizzando l'attenzione sul come è "intenzionata" la figura dello scemo, emerge che essa connota un atteggiamento di condanna assunto dall'interlocutore nei confronti del *fare(lo)scemo* e veicolato da chi lo esibisce nella relazione.

Per meglio comprendere quest'ultimo aspetto della "scempiaggine comune", che si è detto emotivo, analizziamo ora un'altra locuzione idiomatica, che per certi aspetti possiamo considerare come forma positiva della precedente: «fare lo scemo per non pagare il dazio». Tale locuzione è comunemente intesa come «fingersi di essere sciocchi per far meglio il proprio interesse, per evitare un'incombenza sgradevole e simili» (Quartu, 1993). Dunque, da un punto di vista semantico si intende l'azione di un individuo che "furbamente" si finge "scemo" per riuscire ad ottenere qualcosa; ma, focalizzando l'attenzione sull'utilizzo del termine scemo come oggetto-soggetto di paragone, per riflesso possiamo cogliere un modo comune di intendere il *fare(lo)scemo*: lo scemo può dire o fare qualsiasi cosa che normalmente in un dato contesto implicherebbe qualche sanzione, qualche condanna da parte degli altri.

La dicotomia condanna-assoluzione è presente in entrambi i poli relazionali, infatti, se da un lato l'allocutore "condanna" il *fare(lo)scemo* per una propria "assoluzione", dall'altro chi lo esibisce "condanna" nell'interlocutore un qualche attributo con un fare che è di per sé considerato "imputabile".

Il carattere assolutorio che riveste il *fare(lo)scemo* ci aiuta a comprendere le motivazioni dall'atto linguistico analizzato: condannando la scempiaggine questa è cristallizzata nell'*hic et nunc*, e in tal senso resa inerme. Se il divieto di "non fare" non fosse esplicitato, la "scempiaggine comune" fuoriuscirebbe dal lecito per divenire "sconveniente", continua, finendo così con l'acquisire i caratteri della quotidianità e, per trasposizione, del verosimile relazionale.

Da un punto di vista psicodinamico possiamo intendere l'utilizzo della locuzione come reazione difensiva dettata dal significato relazionale che il *fare(lo)scemo* acquista in un dato contesto e in un dato momento, mettendo in atto un conflitto tra i desiderata relazionali dell'allocutore e il contenuto espresso mediante la scempiaggine.

Riassumendo, la "scempiaggine comune" è una modalità comunicativa e relazionale avente carattere privato e di discontinuità; in essa fa gioco forza la componente emotiva avente carattere dicotomico di tipo condanna-assoluzione, la quale permette di veicolare "scherzosamente" contenuti che normalmente sarebbero ritenuti offensivi; la sua comprensione è legata al contesto relazionale nel quale il *fare(lo)scemo* è esibito.

Si cercherà adesso, sinteticamente, di cogliere il declinarsi delle caratteristiche della “scempiaggine comune” nella figura dello “scemo del villaggio”.

Una prima riflessione muove dalla constatazione che sia improbabile che allo “scemo del villaggio” venga detto di «non fare lo scemo». I tre aspetti - l’aspetto cognitivo-intenzionale, l’aspetto contestuale-relazionale e l’aspetto emotivo-comunicativo - dell’enunciato linguistico «non fare lo scemo», connotano tre corrispettivi divieti che possono essere rivolti tanto alla “scempiaggine comune” quanto allo “scemo del villaggio” ma con risvolti logici diversi.

Infatti, mentre nella “scempiaggine comune” i tre aspetti dell’atto locativo possono essere compresi attraverso i principi della logica sillogistica, in quanto chi fa lo scemo non è scemo, nel richiamare lo “scemo del villaggio” a «non fare lo scemo» questi principi assumono la forma logica del paradosso.

L’aspetto cognitivo-intenzionale della locuzione rivolta allo “scemo del villaggio” perderebbe la forza illocutiva per divenire paradossale. Il soggetto-oggetto dell’atto linguistico, quindi, coinciderebbe con l’oggetto-soggetto: “ciò che è rappresentato” è “chi lo rappresenta”. Il messaggio acquisterebbe la forma “non fare quello che sei”, sancendo il divieto d’essere “lo scemo del villaggio”.

L’aspetto paradossale è anche riscontrabile nella dimensione contestuale-relazionale, poiché essendo il contesto dello “scemo” il “villaggio”, il «non fare lo scemo» implicherebbe un divieto di *fare(lo)scemo* nel villaggio stesso.

L’aspetto emotivo-comunicativo implicherebbe il dissolversi del carattere assolutorio che connota il *fare(lo)scemo*, condannando lo “scemo del villaggio” a non comunicare; questo terzo aspetto sancisce il divieto di comunicare attraverso il *fare(dello)scemo*.

Ciascuno dei tre divieti sopra individuati attua un ulteriore divieto che possiamo definire esistenziale: la condanna a non esistere.

I divieti e i rispettivi paradossi sovraesposti suggeriscono che il *fare(dello)scemo* nel villaggio travalica i limiti socialmente imposti alla “scempiaggine comune”. Viene meno il carattere privato della relazione per divenire pubblico. Se il *fare(dello)scemo* nel villaggio, avendo carattere di singolarità e di devianza (è dello scemo), si discosta come il *fare(lo)scemo* dall’agire comune e dalla norma comune, il suo eco all’interno della collettività è tale che, passando di bocca in bocca, diviene conoscenza di dominio pubblico. Lo “scemo” è “del villaggio”.

Il “fenomeno” sociale dello “scemo del villaggio” è, dunque, inserito in un dinamismo collettivo che supera la dimensione “situazionale” momentanea per divenire “situazione di vita” continuata e, diversamente dalla “scempiaggine comune”, non è relegato nell’*hic et*

nunc, esso assume, piuttosto, le dimensioni spazio-temporali del “lì e allora” proprie della narrazione collettiva.

4. Il luogo dello scemo: il villaggio

Nelle piccole realtà comunitarie, quali i paesini, le borgate e alcuni quartieri, dove ancora non si assiste alla “triste” tendenza verso l’isolamento relazionale “metropolitano” segnato dal costituirsi dei «nonluoghi» (Augé, 1992), continuano a sopravvivere le piazze come luoghi di aggregazione sociale, di mutua conoscenza e d’incontro con l’altro. Proprio in tali contesti si incontra la figura dello “scemo del villaggio”.

Il luogo dello “scemo del villaggio” è il luogo pubblico, inteso come luogo condiviso dalla collettività e luogo della collettività. È nella collettività, come dimensione del sociale, e nel suo concretizzarsi - il “villaggio” - che lo scemo ha la possibilità di vivere un proprio “spazio”, inteso nella doppia accezione di spazio fisico e spazio psichico.

Marc Augé nel suo libro *Nonluoghi* (1992), cercando di individuare l’oggetto di studio di un’antropologia e di un’etnologia del XXI secolo, mette in risalto l’importanza sociale rivestita dai luoghi fisici vissuti dagli individui.

Incentrando la sua analisi sullo spazio, visto come dimensione fisica ma allo stesso tempo umana e sociale, Augé pone come oggetto di studio dell’antropologo e dell’etnologo ciò che definisce «luogo antropologico»: «costruzione concreta e simbolica dello spazio [...] alla quale si riferiscono tutti coloro ai quali essa assegna un posto». Il «luogo antropologico» è dunque il luogo “comune” ed è allo stesso tempo «spaziale e sociale»: è spazio sociale, punto di incontro tra l’individuo e la/le collettività, dove, come scrive lo stesso autore, è possibile «pensare nello stesso tempo all’identità e alla relazione, e dunque simbolizzare gli elementi costitutivi dell’identità condivisa (dall’insieme di un gruppo), dell’identità particolare (di un certo gruppo o di un certo individuo rispetto ad altri) e dell’identità singola (dell’individuo o del gruppo di individui in quanto dissimili da tutti gli altri)» (*op. cit.* : pp. 50-51).

Nel tentativo di definire i «luoghi antropologici» l’autore individua tre caratteristiche: «Essi si vogliono (li si vuole) identitari, relazionali e storici» (p. 52).

Il luogo è anzitutto il luogo di nascita e in tal senso contribuisce al formarsi dell’identità individuale; ma il luogo non è di un solo individuo, all’interno del luogo «possono coesistere elementi distinti e singoli [...] di cui non si possono negare né le relazioni reciproche né

l'identità condivisa che conferisce loro l'occupazione dello stesso luogo» (p. 53); il luogo è infine storico nella misura in cui riesce a coniugare identità e relazione, è il luogo della storia e dei riferimenti nei quali chi vi dimora si riconosce.

Volendo utilizzare la chiave di lettura del «luogo antropologico», possiamo comprendere la rilevanza che assume il villaggio per lo scemo: è nel villaggio che egli acquista la sua identità particolare, come è definita dallo stesso Augé (*ivi*), per confronto rispetto agli altri; è nel villaggio che entra in relazione con gli altri; e infine è nel villaggio che vive la sua storia ed è proprio dal villaggio che possiamo conoscerla.

Dunque il villaggio, il *luogo* dello scemo, non è un agglomerato di edifici, ma un piccolo centro “abitato” all'interno del quale vivono un ristretto numero di famiglie e di individui in relazione tra di loro. Già lo stesso etimo rimanda all'aspetto relazionale: villaggio, italianizzazione del francese *village*, deriva dal latino *villa*, ampliamento di *vicus* che originariamente era inteso come «organizzazione di famiglie associate, a poco a poco deviata verso il valore topografico, prima di “rione”, poi di “via”, infine di “vicolo”» (Devoto, 1968). Il villaggio non è solo spazio geografico all'interno del quale gli individui interagiscono, ma è il luogo condiviso che fonda una comunità.

Il costruito di comunità, come sottolineano alcuni autori, contiene in sé sia l'aspetto geografico che l'aspetto relazionale; lo stesso termine viene fatto risalire al duplice significato etimologico di *cum moenia* (mura comuni), che rimanda all'appartenenza dentro le mura della città (aspetto geografico), e da *cum munia* (doveri comuni), col quale «si fa riferimento a un comune sentire (*ethos*)» (aspetto relazionale) (Lavanco, Novara, 2002: p. 11).

Da un punto di vista psicologico, proprio della psicologia di comunità, la comunità è intesa primariamente a partire dall'aspetto relazionale (Heller e coll., 1984; Martini, Sequi, 1988; Amerio, 2000; Lavanco, Novara, 2002), e può essere definita «rete di relazioni che si strutturano come un campo dinamico di forze e contro-forze, presenti in un dato spazio mentale (prima che territoriale) agli individui e ai gruppi che “sentono” di appartenervi e che intrattengono tra loro rapporti di mutuo scambio» (Lavanco, Novara, 2002: pp. 13-14).

Tale definizione mette in risalto il concetto di campo dinamico teorizzato da Kurt Lewin nella *field theory*, secondo la quale ogni evento sociale è comprensibile a partire dall'interazione delle forze e contro-forze, sia personali che fisiche e/o sociali, che si dispiegano nel campo in un dato momento e aventi carattere di interdipendenza e reciproca influenza.

Lo spazio nella concettualizzazione lewiniana acquista dunque dimensione psicologica divenendo «spazio di vita», ovvero «la totalità dei fatti che determina il comportamento di un individuo in un dato momento» (Lewin, 1936: p. 13).

Lewin delimita concettualmente lo spazio di vita in «regioni psicologiche», intendendo «1) tutto ciò in cui un oggetto dello spazio di vita, ad es. una persona, ha un suo posto; nel quale si muove; nel quale effettua locomozioni; 2) ogni cosa nella quale sia possibile distinguere contemporaneamente più posizioni o parti, o che faccia parte di un tutto più inclusivo» (*op. cit.*: p. 100) e chiarendo semplifica che «questa definizione implica che la persona stessa deve essere rappresentata come una regione nello spazio di vita, ed inoltre che lo spazio di vita come un tutto è una regione» (*ibidem*).

Nel tentativo di comprendere il dinamismo che si dispiega tra le regioni, Lewin parla di «regione di connessione», cioè lo «spazio di libero movimento» all'interno del quale è possibile la «locomozione» e la «connessione» tra e nelle regioni: «Lo spazio di libero movimento [...] consiste delle regioni di ciò che uno “può” fare e ciò che uno “ha il permesso” di fare. Tale spazio di movimento libero è di regola una regione moltepliciamente connessa» e aggiunge «lo spazio di libero movimento è probabilmente sempre circondato da regioni che la persona non può superare» (*op. cit.*: p. 110).

Riportando le congetture lewiniane è possibile definire lo “scemo del villaggio” come una «regione psicologica» immersa nella «regione psicologica» dell'intero villaggio, in tal senso il suo «spazio di libero movimento» è delimitato dalle dinamiche che si sviluppano nel villaggio tra le «regioni del proibito» e le «regioni del permesso».

In altre parole, lo «spazio di vita» dello “scemo del villaggio” è risultante dalle dinamiche tra le «regioni di ciò che uno ha il permesso di fare» e le «regioni di ciò che uno può fare», tra le «regioni psicologiche concesse» allo stesso da parte della collettività e la “capacità personale” di *esserlo*. Tali dinamiche delimitano lo «spazio di libero movimento» dello scemo nel villaggio: il *fare(dello)scemo*.

5. Il tempo dello scemo: memorie di un racconto quotidiano

Nel descrivere le coordinate psicologiche del *luogo* dello “scemo del villaggio” si è fatto riferimento alla concezione lewiniana di «spazio di vita», concetto, quest'ultimo, analizzato dall'autore anche sul piano temporale.

Riprendendo la definizione di «spazio di vita» si evince che un evento sociale è comprensibile e analizzabile nel presente: «in un dato momento», in quella che viene ad essere una situazione concreta complessiva nella quale si trovano in interdipendenza gli elementi oggettivi della situazione e quelli soggettivi della persona (Amerio, 2006). Tale concettualizzazione del tempo è un dato operativo fondamentale per lo psicologo sociale, il quale delimita l'analisi e lo studio dei fenomeni sociali nell'*hic et nunc* (cfr. Lewin, 1936).

Lewin analizza la dimensione temporale dei fenomeni sociali a partire dal concetto di causalità, tramite il quale vengono colte le relazioni dinamiche degli eventi psicologici. Le modalità principali di interpretazione di un evento sociale sono riassunte in due quesiti: perché in una data situazione viene prodotto un tipo particolare di evento e non altri? Perché una data situazione si verifica?

Il primo quesito rimanda ad un concetto di causalità definito dall'autore «sistematico», secondo il quale un evento è dovuto dal precipitarsi di più fattori determinanti la situazione data nel qui ed ora.

Il secondo quesito mette in risalto il susseguirsi temporale degli eventi conduttori la situazione presente, al quale è possibile rispondere tramite un «concetto storico della causalità».

Nonostante Lewin riscontra nei due concetti di causalità una stretta connessione, questi devono essere nettamente distinti ai fini della ricerca e della spiegazione dinamica degli eventi psicologici. Continuando la propria analisi l'autore si sofferma primariamente sull'interpretazione «sistematica della causalità», «poiché in dinamica si deve dare indubbiamente la precedenza a questo concetto» visto che «anche ai problemi della dinamica delle serie storiche non si può rispondere senza penetrare nella dipendenza dell'evento singolo da una data situazione» (*op. cit.*: p. 35).

Inquadrare lo svolgersi di un evento nell'attimo di esplicazione dello stesso permette di comprendere quali fattori psicologici e sociali contribuiscono al suo dinamismo, concretizzatosi nella situazione data; per esempio, l'analisi legata alla comprensione di una derisione collettiva nei confronti dello «scemo del villaggio» nell'*hic et nunc* può condurre sia a mettere in evidenza gli aspetti propri della persona derisa, come contribuenti a tale dinamica, sia a rilevare nel collettivo una dinamica speculare. Ciò evidenzia la contemporaneità dei fattori individuali e sociali nel determinare l'evento, in altre parole il fatto reale è vissuto e determinato contemporaneamente dal singolo individuo e dalla collettività (pp. 36-39).

Ma è opportuno sottolineare che tale modalità di intendere l'evento ha carattere primamente operativo, questo è strutturato come un dato che dà la possibilità di avere una comprensione non dispersiva del reale, per poter così estrapolare dal "qui e ora" quei fattori maggiormente pregnanti nell'indurre un cambiamento «situazionale». In tal senso, Lewin parlava di interpretazione «irreale» se questa era basata su le dimensioni temporali passate e future dell'evento (*ivi*).

Nella sua disamina sulla dimensione temporale Lewin pur ponendo in rilievo l'importanza dell'interpretazione «sistematica della causalità» nell'analisi degli eventi sociali, non scredita l'importanza storica degli stessi poiché «ambidue le risposte sono interamente legittime ed importanti, ma nessuna può essere un sostituto dell'altra, benché ognuna delle due abbia importanza per l'altra» (*op. cit.*: p. 34).

Accanto all'analisi dell'*hic et nunc* degli eventi sociali e psicologici sarebbe opportuno affiancare un'interpretazione fenomenologica del tempo, per meglio rilevare l'aspetto storico che pur sempre caratterizza e affascina la ricerca psicologica. Molti autori, infatti, hanno contribuito all'analisi causale degli eventi con riflessioni legate a concetti quali «tempo vissuto» (Minkowski, 1933) e «tempo umano», evidenziando con il primo la dimensione soggettiva del tempo in continuo divenire, e con il secondo la dimensione aporetica del «tempo puro» nella "produzione" storica degli accadimenti, segnando così una prospettiva narrativa del tempo (Ricoeur, 1985).

Possiamo concepire il tempo come scandito dagli eventi vissuti all'interno di una collettività attraverso le narrazioni di individui o di gruppi ad essa appartenenti.

Nel racconto si dispiega il susseguirsi degli eventi, rilevando il carattere ontologico della "situazione". Il tempo nella narrazione acquista carattere diacronico (Bruner, 1991: p. 22) e «l'accumulazione narrativa [...] finisce per creare qualcosa che viene variamente chiamato "cultura", "storia" o, più vagamente, "tradizione"» (*op. cit.*: p. 35).

Lo "scemo del villaggio" vive nel tempo della narrazione, un tempo diacronico e sociale, come è messo in evidenza nel suo essere ricordato e raccontato dalla collettività nelle storie dello e sullo "scemo", nei fatti che giustificano l'esistenza di tale figura che è sì di un individuo, ma che entra a pieno titolo nella memoria collettiva.

Il tempo dello "scemo del villaggio" è scandito lungo due dimensioni temporali: la dimensione attuale delineata dall'incontro tra l'individuale e il sociale, e la dimensione storica, "presente" nelle narrazioni collettive, e dunque nella memoria del villaggio, concernente la nascita, la vita e la morte dello "scemo nel villaggio".

Il tempo dello “scemo del villaggio” è dunque vissuto e raccontato all’interno della collettività lungo un *continuum* temporale, dettato dalle scansioni routinarie e innovative degli “atti” dello stesso e della collettività, che restano memoria condivisa del villaggio. Il *fare(lo)scemo* del singolo individuo, dimensione momentanea, e il suo essere(lo)scemo della collettività, dimensione storica, finiscono così per intrecciarsi nel *fare(dello)scemo*, nell’esser(ci) stesso dello “scemo nel villaggio”.

6. Il *fare(dello)scemo* nel villaggio

Sin qui si è delineato il “fenomeno” dello “scemo del villaggio” lungo le dimensioni spazio-temporali, accennando alle caratteristiche dinamiche che lo connotano e cercando di rintracciare gli aspetti comunicativi, interattivi, dialettici ed esistenziali che intercorrono tra l’individuo e la collettività.

Le dinamiche che connotano l’incontro tra il singolo e il collettivo possono desumersi dall’azione compiuta dal singolo ed elargita dalla collettività nel “palcoscenico” del sociale; pertanto, il *fare(dello)scemo* può essere assunto come chiave di lettura delle dinamiche comunicative, politiche ed esistenziali.

La comunicazione sociale del “fare(dello)scemo”: tra narrazione e rappresentazione

Gli aspetti comunicativi concernono sia la possibilità di fornire alla collettività delle informazioni sull’individuo attraverso l’azione soggettiva, sia il modo in cui questa è influenzata, “determinata”, dalla collettività stessa. Tali modalità conoscitive sociali vengono ritenute e reiterate nei racconti *dello* e *sullo* “scemo del villaggio”. Nel primo caso, è lo stesso scemo a raccontarsi, e in tal senso il *fare(dello)scemo* è narrazione soggettiva nella collettività; nel secondo caso, è la collettività a narrare sul *fare(dello)scemo*, il quale diviene rappresentazione sociale del diverso che echeggia nella comunità tramite il “vociferare”.

Entrambe le narrazioni, individuali e collettive, concorrono alla costruzione del dato di fatto, nel caso specifico, alla comprensione del *fare(dello)scemo*, dove il “fare”, da un punto di vista comunicativo è considerato nella doppia accezione di *azione* e di *parola*, come comunicazione espressa attraverso modalità verbali e non-verbali.

La dimensione narrativa individuale è stata analizzata ed ampliata primariamente nell’ambito clinico. Già nel saggio *Ricordi di copertura* (1899), Freud implicitamente metteva

in risalto la prospettiva narrativa individuale nella costruzione della propria esperienza personale, la quale è riportata per “trasformazioni” del dato di fatto (cfr. Ammaniti, Stern, 1991).

Quindi «il “materiale grezzo della memoria” rimane, secondo Freud, sconosciuto nella sua forma originaria, ma nel lavoro analitico può trovare – secondo la rilettura di Schafer (1989) – una rilevanza psichica secondo una forma narrativa» (*op. cit.*: p. 4).

Lontani da una considerazione delle narrazioni come semplici costruzioni intelleggibili dei fatti vissuti, Ammaniti e Stern ritengono che alcune «narrazioni di sé sono stabili nell’organizzazione e nei contenuti per cui rimandano ad una struttura psichica e ad un Sé, unitario e stabile. Questo legame è di particolare interesse perché svela lo stretto rapporto tra rappresentazione e narrazione» (*op. cit.*: p. 8).

Gli autori nella loro disamina fanno propria la doppia accezione proposta da Sandler di rappresentazione: «una organizzazione interna stabile, una mappa interna che raccoglie ed integra tutte le immagini mentali e le disposizioni relazionali di sé e degli altri, e dall’altra i contenuti e le caratteristiche cognitive affettive di queste immagini, immagini che si collocano all’interno dell’esperienza personale» (p. 3). E facendo perno sull’aspetto motivazionale, rivalutano la narrazione quale fonte conoscitiva delle rappresentazioni relazionali, «in altre parole, il modo di rappresentare le nostre relazioni con gli altri si riflette sul modo di narrare» (p. 11).

Quindi, il narrarsi *dello* “scemo del villaggio”, mediante il *fare(dello)scemo*, può essere considerato come rappresentazione personale del mondo sociale nel quale egli è inserito. Si può dunque asserire che il “discorso narrativo” del *fare(dello)scemo* è comprensibile e “traducibile” nel villaggio, nella costellazione relazionale, intesa come rete sociale da lui vissuta, percepita e rappresentata soggettivamente.

La narrazione collettiva *sullo* “scemo del villaggio” è l’insieme di storie che circolano “di bocca in bocca” all’interno della comunità, costituenti un nucleo informativo e conoscitivo sull’individuo.

Nicholas Emler nel suo articolo *La reputazione sociale* (1994) definisce la reputazione «un giudizio formulato da una comunità su un individuo in particolare che generalmente, ma non necessariamente, appartiene alla comunità stessa» (*op. cit.* : pp. 143-144)

Nel suo saggio l’autore, analizzando le forme di condivisione delle informazioni sociali all’interno di un contesto sociale, constata che l’«osservazione diretta», l’abilità sociale di apprendere le informazioni attraverso l’osservazione e l’imitazione, che presso i primati è un processo conoscitivo sociale primario, nell’uomo è una fonte limitata di «conoscenze sociali»;

infatti, il singolo individuo non può esperire direttamente tutti i dati a lui necessari per vivere all'interno di un sistema complesso, quale è la società umana (*ibidem*).

L'abilità conoscitiva sociale del singolo all'interno di una comunità è ampliata dall'utilizzo dell'«osservazione indiretta» e dal racconto personale, consistenti entrambi nello scambio di informazioni sull'ambiente sociale mediante un sistema di comunicazione altamente specializzato: il linguaggio. Tale modalità conoscitiva risulta essere più efficace ed economica dell'«osservazione diretta» (*ivi*).

L'autore identifica, dunque, nell'essere umano tre modalità conoscitive del contesto sociale, e dunque dell'altro: l'osservazione diretta, considerata dall'autore come la meno efficace; «ciò che gli altri ci rivelano di loro stessi»; il raccontarsi cose gli uni sugli altri, le “voci” (*ibidem*).

Nonostante il giudizio sugli altri si formi su informazioni provenienti da tutte e tre le fonti, Emler mette in rilievo il fatto che l'uomo è in grado di conoscere l'altro attraverso l'intermediazione delle “voci” riferite da terzi, ciò che è definito come reputazione sociale.

Alla domanda «cos'è la reputazione?» Emler risponde mettendone in risalto alcune proprietà: la reputazione verte su qualità umane variabili, le quali sono possedute diversamente dagli individui di una comunità; si basa su qualità individuali importanti per la collettività; tali qualità individuali sono difficili da cogliere tramite l'osservazione diretta, in quanto richiedenti un vasto campione di *performance*; la reputazione verte su qualità rare ed eccezionali (*op. cit.* : pp. 151-152).

Le narrazioni, i “pettegolezzi”, le storie su un individuo, oltre ad informare i singoli gli uni sugli altri, svolgono funzioni sociali fondamentali alla vita sociale della comunità, quali la cooperazione e l'«altruismo reciproco» (Trivers, 1994).

Il «discorso narrativo» della collettività acquista carattere informativo sulla stessa, sul come gli individui che ne fanno parte si percepiscono creando una rappresentazione di sé e degli altri. Tale modalità rappresentativa che possiamo collocare tra il soggettivo e il sociale è la rappresentazione sociale.

Le rappresentazioni sociali sono dei «sistemi cognitivi con un linguaggio ed una logica propri. Non sono semplicemente opinioni o atteggiamenti, ma teorie ingenue o branche di conoscenza per la scoperta e l'organizzazione della realtà», aventi la duplice funzione e di ordinare lo spazio sociale nel quale gli individui si muovono, e di fornire un codice per la lettura della storia personale e collettiva (Palmonari, 1980: pp. 55-63). Alla base della loro formulazione vi è un elemento concreto e fattuale (Moscovici, 1981), ma tale dato viene filtrato dalla cultura, la quale ricostruisce il reale secondo un'intenzionalità, un “pensare” ed

un “sognare” che distorcono il “percepto”, creando nel processo di conoscenza un “concetto” frutto dell’incontro tra l’oggetto e il soggetto (Di Maria, Lavanco, Novara, 1999: pp. 58-60). La rappresentazione sociale, quindi, può essere intesa come modalità conoscitiva del reale comunicante il sistema di valori, idee e pratiche individuali e collettive sviluppatesi da un dato contesto culturale.

Nella narrazione prendono dunque vita le rappresentazioni e le azioni riguardanti gli aspetti qualitativi dell’oggetto narrato nel sociale. I racconti fatti dal villaggio sullo scemo possono essere intesi come indicatori sociali del giudizio e della valutazione sulle qualità di un individuo ritenuto “strano” dalla comunità, essi veicolano le informazioni sociali condivise sulla diversità e delineano la rappresentazione sociale del diverso.

Prestare attenzione alla rappresentazione sociale emergente dai racconti sul *fare(dello)scemo* narrati nel “villaggio” significa, in ultima analisi, cogliere l’eco che l’azione del diverso ha nella comunità e le reazioni che la stessa assume nei confronti della diversità.

6.1 La politica “attorno” al “fare(dello)scemo”

Dall’incontro di più soggettività emergono dinamiche relazionali che introducono alle dimensioni interattive e dialettiche del sociale, implicanti il carattere politico assunto dall’azione soggettiva, e, nel caso specifico qui trattato, dal *fare(dello)scemo*.

Da un vertice psicologico-sociale il termine politica deve essere inteso come «un modo di concepire e regolare i legami e i rapporti all’interno dell’interumano, della comunità. Per questo la politica è fortemente presente e costitutiva dell’immaginario sociale; ciò che attiene all’immaginario sociale non è il mondo interno della soggettività, ma piuttosto la dialettica fra soggettività e le presenze collettive» (Di Maria, 2000: p. 27; Lavanco, Milio, Novara, 2004).

Dunque la politica è un’attività psichica relazionale, tramite la quale vengono delineati i canoni relazionali che rendono possibile l’incontro con l’altro e la creazione di un ambiente nel quale far “convivere” gli individui, ognuno portatore della propria soggettività. Il processo psichico che possiamo definire politico è un *sensemaker* (Di Maria, Lavanco, Lo Piccolo, 1998), “produttore di significato”, avente un ruolo psicodinamico determinante la “formazione di una mentalità di gruppo”, di una “mente collettiva” (Di Maria, 2000).

L’incontro tra gli individui è già da subito attività politica, è un “incontrarsi” e “scontrarsi” in un «continuo scambio dinamico circolare fondante la realtà» (Lavanco, Varveri, Turrise, Di Maria, 2005: p. 78), durante il quale si delinea la possibilità d’azione per il singolo individuo.

Possiamo definire *azione* «un processo che collega la dimensione soggettiva e la dimensione oggettiva, fattori psicologici ed elementi esterni al soggetto», quindi «implica non solo la presenza di un agente attivo rispetto a qualcosa, di uno scopo che dà forma all'azione, di una situazione attuale diversa da quella immaginata una volta messo in atto il comportamento, ma anche la presenza di risorse esterne e la possibilità di averne accesso e di poterne fare uso» (*op. cit.*: p. 79).

Tale definizione pone in luce sia gli aspetti interattivi, presenti nello scambio tra soggettività e collettività, sia le dinamiche dialettiche che si delineano nell'incontro-scontro con l'*altro*; dunque l'azione (aspetto soggettivo) e la possibilità d'azione (aspetto contestuale) danno all'individuo «il potere di costruire e di ricostruire il mondo in cui vive» (*ivi*).

La politica deve permettere il costituirsi di un contesto che elargisca l'azione soggettiva e il suo correlato sociale, la partecipazione. Quest'ultimo termine implica la possibilità, favorita dal contesto sociale agli individui, di percepire non solo di avere “potere di” ma anche il “potere con”, sottolineando la condivisione emotiva che connota l'azione nel sociale (*ivi*).

All'interno dell'ottica propria della psicologia di comunità, il processo politico deve permettere sia l'adempirsi del processo di *empowerment*, con il quale ci «si riferisce a un processo di “acquisizione di potere”, inteso come capacità di intervenire attivamente sulla propria vita» (Lavanco, Novara, 2002: p. 54), sia il costituirsi di una comunità “competente” «che sviluppa una capacità di lettura critica su se stessa tale da riconoscere i propri bisogni e mobilitare le risorse umane, economiche, politiche per soddisfarli» (p. 30).

È possibile desumere che la possibilità-impossibilità d'agire sia fortemente determinata dal contesto sociale. Dunque il *fare(dello)scemo* nel villaggio è elargito dal “villaggio”, il *luogo* dello “scemo”, il quale induce la possibilità-impossibilità dell'atto soggettivo.

L'impossibilità sancita dalla comunità all'atto soggettivo, inteso come aspetto concreto, concretizzante e prospettico del “fare”, può essere interpretata ad un livello psicodinamico-fenomenologico con il triplice divieto comunicativo-emotivo, relazionale-contestuale ed cognitivo-intenzionale, determinanti il divieto esistenziale. D'altro canto la possibilità che il *fare(dello)scemo* abbia *luogo* coincide con la “presenza”, il diritto esistenziale, dello “scemo del villaggio”.

6.2 L'esserci dello scemo: trascendenza del “fare(dello)scemo”

Da quanto sin qui affermato è possibile desumere che l'aspetto esistenziale del *fare(dello)scemo* attraversa e sostanzia le dinamiche comunicative e politiche, le quali a loro volta determinano la *praesentia-absentia* dello scemo nel villaggio.

L'aspetto esistenziale rimanda ad un'analisi complessa del *fare(dello)scemo*, il quale non può essere inteso a partire dalla sola dinamica legata alla possibilità-impossibilità dettata dal contesto, ma deve contenere anche la dimensione soggettiva dell'individuo agente, il suo essere, determinando così la completezza del "fenomeno" sociale dello "scemo del villaggio" nel suo esserci-nel-mondo.

Tale espressione fa parte della riflessione filosofica heideggeriana [1], sviluppata principalmente in *Essere e tempo* (1927), alla quale il pensatore tedesco giunge partendo dall'interrogarsi sulla natura dell'essere.

La teorizzazione heideggeriana sul problema ontologico dell'essere, si distanzia dalla fenomenologia per il non accreditare alla scienza oggettiva e contemplativa la possibilità di conoscere l'essere: quest'ultimo può essere colto attraverso quello che l'autore definisce «analisi esistenziale», la quale deve partire dalla «quotidianità media», dall'Esserci appunto.

Tale fisionomia dell'essere in Heidegger implica una visione trascendentale, e non immanente, della conoscenza e l'esistenza, costituente l'essenza dell'Esserci, è di per sé trascendenza: l'essere è trascendere, e trascendere significa essere-nel-mondo (Heidegger, 1929: p. 23); è dunque nell'Esserci che è possibile comprendere l'essere nel mondo.

Heidegger sostiene che il mondo più prossimo all'uomo è il "mondo-ambiente", il quale fornisce a lui gli strumenti necessari per esserci. Ciò sottolinea che l'Esserci è *azione* e *progetto*, è un susseguirsi di azioni e progetti interminabili, se non fosse per la temporalità circolare che lo caratterizza: esso nasce dal *niente* e terminerà nel *niente*.

Ma tale carattere circolare dettato dall'essenza temporale dell'essere non è statico ma dinamico, come viene sottolineato da Sartre: «Essere – dice Heidegger – è essere-nel-mondo. Questo "essere-nel" va inteso in senso dinamico. Essere è esplodere nel mondo, è partire da un nulla di mondo e di coscienza per palesarsi d'improvviso coscienza del mondo» (Sartre, 1947: p. 280).

Per Heidegger tale condizione umana implica conseguentemente due atteggiamenti sottostanti alla *cura* dei bisogni per la propria vita e/o alla *morte*: o assumere le cure "banali" dell'esistenza, determinanti una vita passiva, e delineanti un conformismo ai più: «la dittatura del Si»; o vivere per la morte, determinante un atteggiamento «autentico» per cui si è se stessi (Heidegger, 1927: pp. 214-219).

Ripercorrendo la concezione heideggeriana, si deve contrapporre ad una visione statica dello “scemo”, l’essere lo “scemo del villaggio”, il dinamismo che intercorre tra lo scemo e il villaggio nella formazione ontologica di un’esistenza avente un atteggiamento «autentico» nella comunità .

Il “villaggio” è dunque il mondo-ambiente che fornisce allo scemo gli “strumenti” necessari al proprio determinarsi, al proprio esserci; così l’azione per lo scemo coincide con il progetto di esserlo nel villaggio, e in tal senso il *fare(dello)scemo* delinea il suo essere presente, il suo esserci.

7. Una conclusione per iniziare

Ciò che in queste pagine si è voluto delineare è una concezione che non implichi una possessione dello scemo come “fenomeno” del villaggio, ma come individuo che vive nel villaggio, che convive.

Convivere vuol dire mettersi in gioco, accettare le diversità, riuscire a contenere tutti quei fattori critici e conflittuali propri dell’incontro con l’Altro. Il termine convivenza traduce la possibilità di “vivere con” il diverso e raffigura la qualità relazionale vissuta dall’individuo nella comunità.

Una collettività che accoglie la diversità nascente in essa, pone in luce le connotazioni relazionali, comunicative e politiche proprie di una comunità che, nel mettere in gioco la propria solidità relazionale, acquista competenze emotive in grado di accogliere il nuovo, lo straniero, lo strano, il diverso, configurandosi come “pluralità conviviale”.

Il tipo di relazione che intercorre tra diverso e comunità, ovvero le modalità che caratterizzano l’esserci dello scemo nel villaggio, è, dunque, mero dato in grado di offrire informazioni circa la qualità delle relazioni che si sviluppano all’interno di una comunità. Ed è proprio a partire dalla quotidianità vissuta dal diverso nella comunità che è possibile portare avanti il progetto di una psicologia della convivenza.

Note

[1]: Su Heidegger cfr.: Zecchi S., *La fenomenologia*, Torino, 1983; Chiodi P., *L’esistenzialismo di Heidegger*, Torino, 1947; Vattimo G., *Introduzione a Heidegger*, Bari, 1971; Chiodi P., *Esistenzialismo e fenomenologia*, Milano, 1963.

Bibliografia

- Amerio, P. (2000), *Psicologia di comunità*. Bologna: Il Mulino.
- Amerio, P. (2006), “Una teoria per la pratica”, in *Psicologia di comunità*, II, 2, 4-14.
- Ammaniti, M., Stern, D. N. (a cura di) (1991), *Rappresentazioni e narrazioni*. Bari: Laterza.
- Attili, G., Farabollini, F., Messeri, P. (1996), *Il nemico ha la coda*. Firenze: Giunti.
- Augé, M. (1992), *Non-lieux*. Paris: Seuil (trad. it. *Nonluoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità*. Milano: Elèuthera, 1993).
- Austin, J. L. (1962), *How to do things with Words: The William James Lectures delivered at Harvard University in 1955*. Oxford: Clarendon (trad. It. *Come fare cose con le parole*. Milano: Marietti, 1987)
- Bruner, J. (1991), La costruzione narrativa della realtà. In Ammaniti M., Stern D. N. (a cura di). *Rappresentazioni e narrazioni*. Laterza: Bari.
- Cavazza, N. (a cura di) (1996), *La persuasione*. Bologna: Il Mulino.
- Chiodi, P. (1947), *L'esistenzialismo di Heidegger*. Torino: Taylor.
- Chiodi, P. (1963), *Esistenzialismo e fenomenologia*. Milano: Ed. Comunità.
- Cortellazzo, M., Zolli, P. (1999), *Dizionario etimologico della lingua italiana*. Bologna: Zingarelli.
- Devoto, G. (1968), *Dizionario etimologico*. Firenze: Le Monnier.
- Di Maria F., Lavanco G., Novara C. (1999). L'altro e l'icona: oltre il pregiudizio. In Di Maria F., Lavanco G., Novara C. (a cura di). *Barbaro e/o straniero*. Milano: Franco Angeli.
- Di Maria, F. (1999), Introduzione. Il pensare nomade. In Di Maria F., Lavanco G., Novara C. (a cura di). *Barbaro e/o straniero. Una lettura psicodinamica delle comunità multiethniche*. Milano: Franco Angeli.
- Di Maria, F. (2000), La dimensione della *polis* e il dis-farsi del politico. In Di Maria F. (a cura di). *Psicologia della convivenza. Soggettività e socialità*. Milano: Franco Angeli.
- Di Maria, F., Lavanco, G., Lo Piccolo, C. (1998), Senso e significato nell'organizzazione mafiosa. In Di Maria F. (a cura di). *Il segreto e il dogma. Percorsi per capire la comunità mafiosa*. Milano: Franco Angeli.
- Doise, W., Deschamps, J., Mugny, G. (a cura di) (trad. it. 1980), *Psicologia sociale*. Bologna: Zanichelli.
- Emler, N. (1994), La reputazione sociale. In Moscovici S. (a cura di). *Psychologie sociale des relations a autrui*. Paris: Nathan (trad. It. *La relazione con l'altro*. Milano: Cortina, 1997).

- Festinger, L. (a cura di) (trad. it. 1973), *Teoria della dissonanza cognitiva*. Milano: Franco Angeli.
- Freud, S. (1899), *Ricordi di copertura*. Tr. it. in *OSF*, vol. 2. Torino: Boringhieri, 1970.
- Germani, G. (a cura di) (1975), *Autoritarismo, fascismo e classi sociali*. Bologna: Il Mulino.
- Heidegger, M. (1927), *Sein und Zeit*. Tübingen: Niemeyer (trad. It. *Essere e tempo*. Torino: U.T.E.T., 1969)
- Heidegger, M. (1929), *Was ist Metaphysik?*. Bonn: Cohen (trad. It. *Che cos'è la metafisica?*. Firenze: La Nuova Italia, 1953)
- Heller, K., e coll. (1984), *Psychology and community change*. Homewood: Dorsey Press.
- Lavanco, G., Milio, A., Novara, C. (2004). "Sogno sociale fra narrazione e immaginario", in N. De Piccoli, G.P. Quaglino (a cura di), *Psicologia sociale in dialogo*. Milano: Unicopli.
- Lavanco, G., Novara, C. (2002), *Elementi di psicologia di comunità*. Milano: McGraw-Hill.
- Lavanco, G., Varveri, L., Turrisi, R., Di Maria, F. (2005), *Quale politica per la comunità. Una strategia per la rete dei servizi sociali*. In Di Maria F. (a cura di). *Psicologia per la politica*. Milano: FrancoAngeli.
- Lewin, K. (1936), *Principles of Topological Psychology*. New York: McGraw-Hill (trad. It. *Principi di psicologia topologica*. Firenze: O.S., 1961).
- Martini, E. R., Sequi, S. (1988), *Il lavoro nella comunità*. Roma: NIS.
- Minkowski, E. (1933), *Le Temps vécu*. Paris: Presses Universitaires de France (trad. It *Il tempo vissuto*. Torino: Einaudi, 1971).
- Moscovici, S. (1981), *On social representation*. In J.P. Forgas (a cura di). *Social cognition: Perspectives on everyday understanding*. London: Academic Press.
- Moscovici, S. (a cura di) (1981), *Psicologia delle minoranze attive*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Moscovici, S. (a cura di) (1986), *Psicologia sociale*. Roma: Armando.
- Mucchi Faina, A. (a cura di) (1996), *L'influenza sociale*. Bologna: Il Mulino.
- Mucchi Faina, A. (a cura di) (1998), *Il conformismo*. Bologna: Il Mulino.
- Paicheler, G. (a cura di) (trad. it. 1987), *Psicologia delle influenze sociali: costringere, convincere, persuadere*. Napoli: Liguori.
- Palmonari, A. (1980), *Le rappresentazioni sociali*. In *Giornale Italiano di Psicologia*, 7, pp. 225-246.
- Quartu, B. M. (1993), *Dizionario dei modi di dire della lingua italiana*. Milano: Rizzoli.

- Ricoeur, P. (1985), *Le Temps raconte*. Paris: Seuil (trad. It. *Tempo e racconto*. Milano: Jaka Book, 1986).
- Sartre, J. P. (1947), *Qu'est ce que la littérature?*. Paris: Gallimard (trad. It. *Che cos'è la letteratura?*. Milano: Il Saggiatore, 1960.)
- Schafer, R. (1989), Narratives of the self. In Cooper A. M., Kernberg O. F. (a cura di). *Psychoanalysis toward the second century*. New Haven: Basic Books.
- Trivers, R. (1994), L'altruismo reciproco. In Moscovici S. (a cura di). *Psychologie sociale des relations a autrui*. Paris: Nathan (trad. It. *La relazione con l'altro*. Milano: Cortina, 1997).
- Vattimo, G. (1971), *Introduzione a Heidegger*. Bari: Laterza.
- Watzlawick, P., Beavin, J. H., Jackson, D. D. (1967), *Pragmatics of Human Communication*. New York: W.W. Norton (trad. It. *Pragmatica della comunicazione umana*. Roma: Astrolabio, 1971).
- Zecchi, S. (1983), *La fenomenologia*. Torino: Loescher.

IL METODO DEGLI AUTOCASI COME APPROCCIO ALLA FORMAZIONE NEI GRUPPI

di Pietro Milazzo

Premessa

Portare la descrizione di un metodo all'interno di questa rivista per poterlo dialogare, per metterlo "dentro al gruppo", per porlo in relazione ai modelli gruppoanalitici per trasporlo in una prassi lavorativa all'interno dell'organizzazione. (Pietro Milazzo)

Molto si trova scritto nella letteratura sullo strumento "autocaso". Mi piaceva però l'idea di reinterpretare il metodo in una chiave gruppoanalitica, tenendo conto di alcuni costrutti e paradigmi indispensabili che andrò qui ad esaminare. Il primo riguarda la relazione tra mondo interno soggettivo e mondo esterno, in termini di relazione dinamica tra soggettività e realtà, nello specifico la realtà organizzativa. Il secondo, strettamente correlato al primo, riguarda i due modi della mente¹: il sistema inconscio, regolato da codici affettivi e simbolizzati nella realtà ed il sistema cosciente legato a codici cognitivi e di pensiero. Il terzo riguarda il rapporto tra l'individuo ed il suo contesto, attraverso la relazione simbolica ed affettiva di cui la vita organizzativa è permeata (Carli, Paniccia, 1999), rappresentata dalla dimensione istituzionale inconscia dell'organizzazione.

L'ottica gruppoanalitica, infatti, può fornire un'interessante chiave di analisi ed interpretazione del lavoro di gruppo nel contesto organizzativo. Tale ottica considera il gruppo di lavoro in formazione caratterizzato da:

- I precipitati emozionali soggettivi dei singoli partecipanti: dimensioni affettive determinate dalle matrici transpersonali legate alle relazioni passate e attuali dei singoli componenti del

· Psicologo clinico, Psicoterapeuta, Esperto in conduzione di gruppi istituzionali

¹ Il riferimento è all'approccio psicodinamico che, approfondendo la teoria biologica di Matte Blanco (1975), adotta una concezione semiotica ed intersoggettiva dell'inconscio.

gruppo, che investono sia la dimensione del qui e ora del lavoro formativo che del là e allora della dimensione organizzativa.

- La dimensione del transpersonale istituzionale², determinata dai modi di simbolizzare affettivamente una realtà che i singoli componenti di uno stesso contesto adottano e che comprendono il vissuto ed il senso di far parte di una specifica organizzazione (appartenenza), o di uno specifico gruppo professionale (identità professionale), o di uno specifico livello professionale (riconoscimento sociale e potere personale).

E' opportuno che tali dimensioni, diventino oggetto di indagine e obiettivo formativo per contribuire alla costruzione di pensabilità nei contesti di lavoro per garantirne un più maturo e produttivo funzionamento.

Come dicevo prima, molto si è scritto sui modelli di intervento nell'organizzazione e si trova anche una letteratura specifica sul metodo dell'autocaso. La chiave di lettura prevalente rimane quella legata alla possibilità che, attraverso la narrazione di Sé, l'individuo riesca ad accedere a strategie e comportamenti diversi, alternativi, cambiando le prospettive in cui leggere ed interpretare una situazione, mutando in sostanza i propri punti di vista. Tale ottica, che verrà trattata e ripresa nell'articolo, rimane tuttavia dimensione significativa, ma non prevalente del metodo esposto. Ritengo, infatti, che la dimensione culturale dell'intervento sia ancora troppo centrata sui singoli comportamenti e sui cambiamenti pratici di questi (la denominazione di molti corsi manageriali è ancora oggi definita formazione comportamentale). Cercherò, invece, di spostare il focus sui modelli di pensiero e sulle dimensioni emotive che giocano un ruolo attivo nel determinare i comportamenti (che sono solo una conseguenza) nei contesti di lavoro. Proverò, inoltre, a evidenziare la grossa componente che a favore di questa metodologia gioca la dimensione del gruppo, in quanto strumento di lavoro formativo ed organizzativo.

Scegliere, quindi di esplorare una metodologia che ben concilia la realtà individuale (mondo soggettivo) con il contesto di appartenenza (dinamiche collusive) sembrava interessante per analizzare in chiave psicodinamica e gruppoanalitica il complesso mondo dell'organizzazione.

Che cos'è il metodo dell'autocaso

² Per istituzione si intende la configurazione fantasmatica con la quale viene vissuto ed agito uno specifico rapporto sociale e la modalità collusiva con cui si strutturano le relazioni in base alle simbolizzazioni affettive reciproche (Carli 1987) L'istituzione è la dimensione inconscia dell'organizzazione e rappresenta una serie di norme ed istanze che regolano, nel profondo di ogni individuo e della collettività, il legame sociale.

"Non puoi insegnare qualcosa ad un uomo puoi solo aiutarlo a scoprire dentro di sé"

G. Galilei

Il metodo dell'autocaso svolto con i gruppi, all'interno delle organizzazioni, è uno strumento per poter contribuire alla costruzione di pensabilità e decisionalità³ sul complesso rapporto tra l'individuo ed il suo contesto⁴ organizzativo. Rientra nell'ambito delle tipologie di intervento definite attive in quanto *"cercano di favorire la creazione di linguaggi nuovi, condivisibili dal gruppo, nonché la stimolazione del pensiero o meglio di nuove forme di pensiero"*(Maglietta, 1998).

Consiste nel porre in una situazione dinamica di gruppo (formativa, di sviluppo organizzativo, di analisi e diagnosi organizzativa) i casi personali come materiale di lavoro. Le persone, singolarmente o in sottogruppi, individuano delle situazioni critiche e non, sulle quali richiedono una consulenza del gruppo e del conduttore e sulle quali necessitano di lavorare per chiarirne dinamiche, strategie e conflitti.

L'idea a monte di tale scelta metodologica muove dal fatto che solo quando un'esperienza viene elaborata dalla persona, all'interno di un contesto specifico, essa può diventare una risorsa, un'acquisizione sufficientemente stabile da diventare, per il soggetto e per l'intero gruppo, un'esperienza d'apprendimento significativa (Di Maria 2002). Nella nostra ottica, l'utilizzo del caso personale come metodo di lavoro, diventa *testo* e *pretesto* per poter fare un viaggio nella cultura dell'organizzazione in quanto, attraverso i casi emergono le regole organizzative, esplicite ed implicite, i codici comunicativi utilizzati, le articolazioni delle relazioni, funzionali e gerarchiche, i valori, le credenze, le dinamiche emotive (relazioni collusive), riassumendo la cultura locale. Il caso diventa un buon substrato per ragionare su come le cose funzionano all'interno del proprio contesto e su come il singolo individuo entra in gioco ed interpreta la sua parte. Il metodo dell'autocaso, diviene, quindi, un lavoro narrativo, un confronto soggettivo e di gruppo, un lavoro attivo di costruzione di senso e significato organizzativo.

Il caso come "domanda di cambiamento"

³ Con decisionalità in questa esposizione si fa riferimento alla capacità di affrontare i problemi prendendo decisioni efficaci e coerenti agli obiettivi organizzativi.

⁴ Consideriamo il contesto come l'insieme delle relazioni e della loro struttura organizzativa che caratterizza un determinato luogo (Carli, 1987).

I casi, o meglio gli autocasi, in quanto espressione di esperienze personali, assumono una valenza significativa e centrale. Ritengo, infatti, che un punto di attenzione fondamentale del conduttore sia sull'espressione dei casi riportati nello spazio gruppale, oltre che naturalmente alla modalità di narrazione riportata e alla rappresentazione che successivamente ne verrà fatta. Il caso, infatti, si potrebbe interpretare in un'ottica psicologico clinica, come una richiesta. Con la scelta della situazione personale che ogni persona decide di riportare il soggetto parla di Sé, porta una "domanda di cambiamento". Chi porta il caso, oppure il gruppo che decide su quale caso lavorare esprime in qualche modo un'esigenza, attraverso la quale ripropone la sua relazione simbolizzata affettivamente con la propria organizzazione di appartenenza. L'articolazione del caso, quindi, può essere letta dal conduttore come la riproposizione, nel qui ed ora del gruppo, di una dinamica collusiva sulla quale è opportuno dare una restituzione per creare pensiero (Grasso, Salvatore, 1997). Il lavoro sul caso diventa, per il conduttore, un'opportunità per lavorare su un doppio binario. Il caso reale portato dal soggetto, da una parte e la complessa dinamica di domanda che il caso rappresenta nella specifica situazione (*hic et nunc*) del lavoro di gruppo. Una delle principali domande prima di iniziare il lavoro di approfondimento è, infatti, sul perché l'individuo o il gruppo ha deciso di portare questo specifico caso e su che tipo di aiuto/consulenza si aspetta. Nell'analisi del caso, infatti, si possono individuare diverse ed importanti dinamiche di domanda (Grasso, 2002) in termini di domanda orientata, concreta, generica, assente, di cambiamento, che necessariamente condizionano ed orientano il lavoro in formazione.

La scelta dei casi diventa, quindi, un'importante fonte di informazione e di analisi da parte del conduttore (analisi della domanda) circa:

- le aspettative e le motivazioni dei partecipanti per comprenderne e svelare la dinamica emozionale che li sostanzia.
- le fantasie del gruppo rispetto al lavoro in formazione e alla rappresentazione dell'organizzazione di appartenenza.

L'analisi di tali dinamiche di domanda diventa, per il conduttore, criterio fondante ed organizzativo dell'intervento stesso. La capacità di orientare il gruppo progressivamente su casi con un livello di complessità e competenza più matura ed organizzata, diventa un fattore di efficacia formativa. Permette, al gruppo, di apprendere la capacità di utilizzare la "funzione riflessiva" come elemento di pensiero attivo per una comprensione più profonda delle situazioni.

La narrazione del caso come paradigma indiziario

Gli autocasi, portati nello spazio di gruppo, riproducono un microcosmo dell'organizzazione, filtrato dalla percezione dei vissuti soggettivi dei membri del gruppo. Nella narrazione degli autocasi è utile porre l'attenzione su alcune specificità del racconto che possono fungere da paradigma indiziario (Ginzburg, 1986). Alcune lacune, alcune mancanze o aspetti poco approfonditi possono costituire una traccia che il conduttore o i componenti del gruppo possono individuare al fine di indagare e approfondire. Questo può avvenire attraverso un approccio restituivo (Grasso 2002) caratterizzato da sottolineature ed evidenziazioni di lacune e mancanze, confronto tra aspetti contraddittori, interpretazioni, che possono fornire al soggetto stesso ed al gruppo utili elementi di riflessione e comprensione.

Inoltre, il modo in cui il soggetto narra il suo caso diventa indicativo del suo metodo di leggere le variabili organizzative in funzione della sua specifica soggettività (matrice personale), delle ricorrenze di criticità che si trova a fronteggiare e dà al conduttore ed al gruppo una serie di indicazioni utili sui modelli e sulle modalità di approccio soggettivo alla vita organizzativa, utili da restituire al soggetto narrante. Raccontando il caso, infatti, il soggetto ripropone i suoi vissuti, i suoi pregiudizi, i suoi blocchi e le risorse che ha a disposizione, i modi in cui il soggetto organizza le conoscenze per affrontare i problemi, la valutazione che riesce a fare delle forze in campo.

Descrizione del metodo dell'autocaso: obiettivi caratteristiche e metodologia

"Il conoscere ed il sapere non possono essere il risultato di una conoscenza passiva, ma nascono come risultato delle azioni di un soggetto attivo"

P. Watzlawick

Adesso cercheremo di entrare più nello specifico all'interno della metodologie e dell'approccio, andandone a ripercorre le specifiche fasi di organizzazione del lavoro. Ho volutamente tralasciato per motivi di spazio la dimensione dell'organizzazione del *setting* alla quale rimando ad un ulteriore e opportuno approfondimento (Montesarchio, Marzella, 2002).

Quando l'analisi degli autocasi può ritenersi opportuna nel lavoro con le organizzazioni

Costituendo una metodologia fortemente centrata su soggettività e gruppaltà a minor orientamento didattico, (in quanto richiama le persone a mettersi in gioco sulla propria componente

personale), tale metodo è opportuno che risponda a delle specificità che ne consentano una maggiore efficacia. Innanzitutto è opportuno che dia il senso, ai soggetti ed al gruppo, di un lavoro che possa portare un beneficio ed un'opportunità formativa.

A tal fine vi sono delle condizioni di contesto che ne facilitano l'efficacia:

- Quando vi siano situazioni lavorative in cui è determinante la soggettività delle persone e dei gruppi;
- Quando la formazione è strettamente ancorata a processi organizzativi di cambiamento-miglioramento-riorganizzazione;
- Quando il metodo è ancorato a nuovi ruoli o funzioni o gruppi di lavoro in azienda;
- Quando le trasformazioni in atto comportano conseguenze sul piano personale riassumibili con uno o più interrogativi: come cambia il mio ruolo? la mia professionalità? i miei rapporti con le altre persone e gli altri ruoli? la mia stessa identità professionale?

Alcuni parametri per la funzionalità del metodo nel gruppo

Il metodo degli autocasi pur avendo una vasta applicabilità, non è sempre efficace e fonte di utile lavoro di gruppo. E' necessario, infatti, rintracciare alcuni parametri che possono fungere da indicatori sulla capacità del gruppo ad affrontare il lavoro. Tali parametri sono identificabili in:

1. Livello di comunicazione e di interattività dei partecipanti: gruppi poco interattivi difficilmente attiveranno un vero e proprio confronto sui casi presentati. La capacità di porsi in relazione, inoltre, garantisce la possibilità di una maggiore permeabilità della storia presentata con le storie degli altri, la possibilità di ascoltarsi reciprocamente.
2. Capacità del gruppo nel porsi a confronto: nel riuscire cioè, a percepire i *feed-back* degli altri come aspetti di confronto e non di giudizio. In gruppi fortemente giudicanti, infatti, spesso le interazioni ed i pareri dei singoli soggetti sul caso presentato vengono percepiti dal narrante come aree di giudizio che poi portano ad un atteggiamento difensivo in cui ogni possibilità di critica al proprio caso non sembra possibile. Il caso quindi non diventa parlabile, esplorabile, conoscibile.
3. Maturità del gruppo nel riuscire a scegliere casi in cui è possibile attivare un lavoro produttivo: può capitare in molti gruppi resistenti che, i casi scelti, siano o molto semplici e privi di ogni possibilità di argomentazione o al contrario casi impossibili in cui l'individuo si trova impotente ed inerme, ingessato nella situazione.

4. Apertura del gruppo alla complessità⁵: cioè la capacità del gruppo di non tendere alla semplificazione, ma alla complessità come possibilità di tollerare gli aspetti contraddittori che molto spesso uno stesso caso ha nella possibilità di mettere insieme punti di vista diversi per stimolare un approccio creativo e non riduttivo al *problem solving* che il caso propone.
5. Clima del gruppo, nel senso di tonalità affettiva di base espressa dal gruppo: conflittuale, affiliativa, dipendente, etc.. Nel caso di un gruppo ad alta conflittualità, infatti, l'autocaso costituirà l'occasione per esprimere e rappresentare un conflitto. Il rischio è che la situazione riportata costituisca il pretesto per parlare ed esprimere altro. In un gruppo fortemente affiliativo ci può essere la possibilità che il confronto ed il lavoro di gruppo costituisca un grosso "vogliamoci bene" in cui ogni forma di possibilità critica possa essere vissuta come minaccia al sentimento di appartenenza ed affiliazione ed esclusa dalla discussione. In un gruppo fortemente dipendente, invece ci può essere l'aspettativa che con l'autocaso si possa trovare una soluzione e che questa debba essere fornita dal conduttore in quanto portatore di una competenza specifica (modello medico: dimmi che malattia ho e come curarla). Tale tendenza è espressa dall'incapacità dei membri del gruppo di tollerare la frustrazione determinata da casi irrisolvibili che può creare sentimenti ambivalenti nei confronti della conduzione dalla quale ci si aspetta la soluzione del problema riportato.

Ambiti e possibilità di utilizzo del metodo:

Il metodo degli autocasi è un metodo molto funzionale e flessibile, sia nelle possibilità di utilizzo che nelle modalità e negli ambiti di applicazione. Tale metodo, infatti, può essere utilizzato come:

1. Strumento di diagnosi organizzativa;
2. Strumento di lavoro di gruppo nella formazione;
3. Strumento di diagnosi e di intervento nei percorsi di sviluppo personale (*counseling* e *coaching*)

Nel primo caso, il metodo non è utilizzato attivamente come lavoro a disposizione del conduttore o del gruppo, ma come vero e proprio strumento di diagnosi organizzativa. Attraverso

⁵ Ci riferiamo alla *epistemologia della complessità* come capacità di relativizzare le dimensioni che influiscono in una data situazione ponendola in una chiave socio-storico-culturale al fine di capire i modelli utilizzati per comprendere il reale.

interviste o momenti di incontro in piccoli gruppi, vengono raccolti casi personali suddivisi per popolazioni, ruoli, funzioni che siano rappresentativi delle culture locali o di contesto. Tale metodo, se pur oneroso da un punto di vista di costi organizzativi, risulta molto utile, in quanto fornisce all'organizzazione una sua descrizione dall'interno, partendo dalla narrazione di specifiche azioni dei soggetti che la compongono. Permette di rendere visibili i meccanismi che la caratterizzano, i correlati simbolico-affettivi che la attraversano e che ne condizionano il funzionamento. Non svilupperemo in questo articolo tale ambito di applicazione, in quanto se pur interessante merita una trattazione a sé.

Il secondo caso costituisce oggetto di questo articolo e sarà ampiamente sviluppato nelle sezioni successive. Il terzo ambito riguarda la consulenza individuale ai soggetti dell'organizzazione ed è rappresentata dai percorsi individuali di *counseling* o *coaching*.

In questa situazione le persone portano i loro casi personali che costituiranno oggetto della consulenza e lavoro soggettivo di approfondimento e comprensione individuale del proprio rapporto con aree critiche dell'esperienza lavorativa.

Gli obiettivi formativi del metodo degli autocasi

Anche se gli obiettivi che guidano il metodo vanno contestualizzati in rapporto alla specificità dell'intervento, dell'organizzazione che lo richiede e delle finalità per cui lo richiede, ci sono alcune linee guida che caratterizzano delle costanti di lavoro:

- attenuare il problema del trasferimento delle conoscenze alla realtà lavorativa (rapporto aula/realtà), fugando sospetti d'eccessiva teoricità della formazione. L'autocaso, infatti, ancora il processo formativo a specifiche domande ed a situazioni concrete;
- facilitare il sorgere di nuovi approcci interpretativi e di pensiero, attraverso l'esame della realtà e dei costrutti impiegati: imparare dall'esperienza; la forte messa in gioco di variabili personali aiuta le persone ed il gruppo a confrontarsi su specifici problemi attraverso il confronto con modelli comportamentali ed interpretativi diversi che gli altri mettono in campo;
- favorire l'individuazione e valutazione delle variabili presenti nella situazione professionale, cercando di dare a ciascuna di esse un "peso specifico" appropriato. Attraverso un lavoro di approfondimento e di analisi della situazione le persone prendono in considerazione e mettono in correlazione elementi che ad una prima analisi considererebbero importanti.
- adottare una riorganizzazione alternativa e più efficace dei fattori in gioco, riguardo al problema da analizzare. Attraverso un lavoro dinamico di gruppo, le persone prendono

consapevolezza di quanto la loro soggettività ed implicazione nel caso giochi a favore di un'interpretazione parziale delle dinamiche e dei meccanismi in gioco. Inoltre attraverso un lavoro di confronto sugli aspetti similari di casi diversi, il gruppo può rendersi conto delle complesse dinamiche collusive che entrano in gioco in azienda.

Caratteristiche dell'autocaso

Molto si discute sulle caratteristiche e peculiarità degli autocasi da portare e su quanto orientare o meno i componenti del gruppo sulla scelta di alcune situazioni piuttosto che altre. Nella letteratura prevalente si tende a dare un orientamento preciso a tale scelta, per favorire una migliore e più funzionale e produttiva modalità di lavoro. Personalmente ritengo che sia più opportuno lasciare ai singoli individui ed al gruppo la possibilità di scegliere ed orientarsi nella scelta dei propri casi in quanto, se pur più dispersivo come metodo, fornisce un'ulteriore chiave di lettura delle dinamiche collusive rappresentative dello specifico contesto in cui si lavora. Tuttavia mi sembra utile lasciare alcune indicazioni sui criteri e le caratteristiche che possano orientare la scelta dei casi. Può essere opportuno, infatti, che le situazioni:

- siano reali, ancorate all'esperienza lavorativa o meglio a situazioni specifiche della vita lavorativa della persona;
- siano, per quanto possibile, ancora aperte, insolute, questo per garantire la possibilità di poter creare un ponte che colleghi la situazione trattata nel lavoro di gruppo a quella che si svolge nel contesto di lavoro;
- possano riguardare direttamente il soggetto che narra il caso, e non colleghi o altre persone e che il caso riguardi il proprio ufficio/settore o area di appartenenza;
- presentino elementi di problematicità, per focalizzare il lavoro del gruppo su un aspetto critico;
- siano ricorrenti e per quanto possibile non abbiano carattere di eccezionalità;
- siano significative della vita organizzativa che caratterizza i soggetti implicati in modo da prestarsi al meglio ad essere dibattute ed esplorate;
- non siano troppo particolari come casi di natura squisitamente tecnico-burocratica o sindacale, che riducono le aree di problematicità, ampliando le aree di applicazione di norme o procedure.

Metodologia: Fasi applicative

Ci sono molteplici metodologie e varianti di applicazione del metodo che andremo tra breve ad esplorare. In linea di massima potremmo sintetizzare le principali fasi per la gestione di un autocaso nelle seguenti:

- scelta del metodo di lavoro: (individuale, di gruppo con discussione o rappresentazione);
- scelta del caso da riprodurre e motivazione delle ragioni della scelta (analisi della domanda);
- analisi, approfondimento e discussione del caso;
- rappresentazione;
- *sharing* e analisi dell'esperienza.

Scelta del caso da riprodurre

Data la natura della metodologia, credo sia indispensabile che la scelta del caso venga fatta su base assolutamente volontaristica, e che cioè siano i singoli partecipanti ad offrire la propria esperienza diretta ed il gruppo a scegliere su quale attivare un lavoro di approfondimento analisi e riflessione. Ciò consente al conduttore di fare una prima discriminazione del tipo di "domande" che il gruppo in formazione attiva e riproduce nella dinamica del lavoro di gruppo. Ci sono gruppi che scelgono di lavorare su casi emblematici o irrisolvibili, la richiesta è quella della "domanda impossibile" la delega verso la conduzione totale, la possibilità di "fare un pensiero su" difficile per la saturazione dei pensieri del gruppo. In altri casi, all'opposto, alcuni gruppi portano casi di per sé risolti. La possibilità di un attivazione e discussione di gruppo minima, la richiesta di consulenza inesistente (domanda assente).

Tali indicazioni danno la possibilità alla conduzione di restituire all'individuo ed al gruppo la dinamica collusiva⁶ che riproduce nel "qui ed ora" dello spazio di lavoro consentendo un lavoro trasversale di attribuzione di senso al lavoro in formazione.

Metodi di lavoro

Una prima possibile modalità è quindi quella del "**gruppo supervisore**".

Ad ogni soggetto viene chiesto di individuare un caso sul quale richiedere la consulenza del gruppo e del conduttore. Viene consegnata un apposita scheda di lavoro in cui si richiede alla persona di:

⁶ Consideriamo per collusione l'insieme delle simbolizzazioni affettive attivate e trasferite nel contesto di appartenenza

- Delineare, attraverso il racconto di un caso realmente vissuto ed esperito nella propria realtà organizzativa, le caratteristiche gestionali ricorrenti del proprio contesto lavorativo;
- Mettere in comune le storie narrate e avviare una riflessione collettiva che valorizzi il patrimonio di esperienze maturato dai singoli;
- Trarre consigli, suggerimenti, punti di vista utili per affrontare eventuali casi simili o risolvere situazioni critiche attualmente in essere.

Il percorso delineato dalla scheda (vedi scheda 1) può aiutare il soggetto a meglio declinare i punti salienti del proprio caso per poterlo successivamente riportare in gruppo attraverso una narrazione più strutturata

Scheda 1

<i>Le chiediamo di raccontare, aiutandosi con la scheda che le proporremo di seguito, un caso critico che ha vissuto più o meno recentemente e che ritiene significativo per la sua esperienza e per il lavoro che stiamo svolgendo in questo gruppo</i>
<i>Descrivi la situazione identificata e come è andata evolvendosi: "Come si è manifestata la criticità? C'è un particolare che segna l'inizio della criticità? Quanto è durato? –Come si è evoluta la situazione?"</i>
<i>Descrivi il contesto e l'ambiente in cui il caso critico si è sviluppato per capirne meglio la natura e la gravità.</i>
<i>Adesso descrivi alcuni aspetti di scenario: "Quante persone sono coinvolte nel caso? –Da quali comportamenti e da quali azioni è caratterizzato?"</i>
<i>Di seguito indicate se: "C'è qualcuno che sta alimentando le difficoltà? - Chi ci guadagna se il problema non si risolve?"</i>
<i>Siete invitati ad indicare se: "Ci sono fatti particolari che hanno determinato la criticità? – Abbiamo interpretazioni dalle persone coinvolte? Uno di noi sta forse cercando di non perdere qualcosa di acquisito (potere, tempo libero, incentivi, favori del capo etc.)? – Abbiamo problemi di comunicazione?"</i>
<i>Le mie e le loro aspettative: "I miei sentimenti ed emozioni nei loro confronti (prima, durante e dopo l'episodio) Come mi sono comportato"</i>

La strategia adottata per fronteggiare le criticità (risorse personali e organizzative attivate)

considerazioni sul caso narrato

Una possibilità alternativa, alla scheda narrativa, è quella di non fornire nessun criterio di analisi guidata e lasciare ogni individuo libero di scrivere e successivamente narrare il proprio caso. Così facendo, pur essendo una modalità destrutturante in quanto l'individuo può avere resistenze dettate dall'angoscia di non sapere da dove cominciare, si entra in modo più massiccio nel mondo soggettivo della persona. Tale modalità alternativa, infatti, rispetta il criterio della libera narrazione, più vicina al pensiero associativo, che fornisce, al conduttore ed al gruppo, più riferimenti sul modello narrativo e rappresentazionale dell'interlocutore.

Altra modalità è quella del **"lavoro in sottogruppi"** di 3-4 persone ciascuno, (non più numerosi per evitare una forte caduta di interesse), con il mandato di scegliere al proprio interno un fatto reale accaduto ad uno dei suoi componenti. L'obiettivo è quello di confrontarsi sui diversi casi personali, dandosi chiarimenti, scambiandosi le informazioni necessarie per analizzare il fatto. Successivamente il gruppo sceglierà il caso che riterrà più significativo da analizzare nella fase successiva assieme al gruppo intero.

Un'altra ulteriore variante è quella del **"gruppo consulente-cliente"** rappresentata dalla suddivisione in due sottogruppi uno dei quali fornirà il materiale sul quale lavorare: la scelta dei casi più utili. L'altro che avrà la funzione di fornire consulenza al precedente. Il gruppo consulente verrà istruito dal conduttore sulle modalità di approccio metodologico all'ascolto, all'osservazione ed all'autoriflessione. Questo cercando di favorire nel gruppo un processo di pensiero associativo, fondato su risonanze nei vissuti ed ancoraggi di esperienze personali, al caso presentato. Così facendo si attiva un dialogo tra una parte che narra ed una parte in ascolto che potrà successivamente fornire spunti di riflessione e di approfondimento.

Dalla narrazione alla rappresentazione l'uso delle tecniche psicodrammatiche nel lavoro sugli autocasi

"In ogni adulto si nasconde un bambino che ha voglia di giocare"

F.Nietzsche

Un lavoro più approfondito sui casi può coinvolgere anche la sfera corporea per arrivare a drammatizzare degli autocasi raccontati.

Non è, quindi, il semplice racconto del fatto, ma la rappresentazione teatrale di ciò che è accaduto e può accadere, giocata con la partecipazione attiva dei colleghi del gruppo. Così facendo, si favorisce una maggiore possibilità di espressione dell'emotività che permette un più approfondito livello di comprensione (comprensione emotiva). La dimensione emotiva contenuta nei casi riportati, viene agita attraverso la messa in atto delle scene più significative delle situazioni presentate con il coinvolgimento degli altri partecipanti del gruppo che possono interpretare i ruoli dei diversi attori presentati nella storia. Il *setting* formativo diventa, quindi, uno spazio mutevole che favorisce la massima espressione spontanea degli individui e dei loro ruoli. Vengono ricreati e rappresentati i meccanismi comunicativo-relazionali presenti nei contesti di appartenenza, mettendo in evidenza le dinamiche collusive .

L'uso della drammatizzazione promuove un effetto di liberazione (catarsi emotiva) rispetto a situazioni di tensione o di blocco emotivo contenute nei casi più problematici.

Il coinvolgimento del gruppo, inoltre, diviene graduale partecipazione all'azione rappresentata, arricchendola di nuovi significati. Questi ultimi permettono di sperimentare, ai singoli soggetti, nuove possibilità di risoluzione delle problematiche proposte, favorendo una nuova visione e prospettiva del problema, aumentando l'intensità emotiva dell'esperienza (Di Maria, Lavanco, 2000).

I conflitti, le problematiche, vengono esplicitati, resi più comprensibili e metabolizzati dal lavoro del gruppo. Vengono, quindi, tradotte in un linguaggio più limpido, meno temibile, che permette al gruppo stesso di poter leggere il proprio funzionamento all'interno del contesto lavorativo, in modo più chiaro e approfondito.

Attraverso le tecniche psicodrammatiche si insegna ai partecipanti ad evadere dal circolo vizioso della ripetizione e della cristallizzazione dei ruoli e dei propri copioni di interazione personali, divenuti in alcuni casi inadeguati.

L'impersonificazione dei ruoli, permette di acquisire nuove competenze. Si può decidere di far recitare la parte del "protagonista" a chi visse a suo tempo l'esperienza originale, così come, attraverso un'inversione dei ruoli chiedere all'interessato di recitare una parte diversa o in antitesi dalla sua, per favorire una maggior consapevolezza circa le motivazioni e gli stati d'animo dell'interlocutore. Questo per sensibilizzare le persone circa le diverse visioni e diversi vissuti che ruoli professionali, o posizioni organizzative diverse possono avere della medesima situazione.

Aspetti di efficacia formativa del metodo degli autocasi

"Noi sappiamo ciò che siamo, ma ignoriamo ciò che possiamo essere"

Shakespeare

La prospettiva scelta entro la quale l'individuo inquadra il problema (*frame*) e mediante la quale inquadra ed organizza ed interpreta le variabili in gioco e gli attori coinvolti, è fortemente determinata dalla storia e dall'esperienza del soggetto. Il lavoro sul caso permette al soggetto coinvolto e al gruppo di lavoro di "storicizzare" la situazione, dandone un significato complessivo nuovo e maggiormente articolato, uscendo dalla dinamica individuale e restrittiva in cui spesso i casi vengono inquadrati.

Raccontando il caso e vedendo come questo viene percepito e rinarrato dal gruppo attraverso gli interventi e le domande, il soggetto ha la possibilità di prendere maggiore consapevolezza della specificità dei suoi comportamenti. Di iniziare a valorizzare la propria esperienza personale e professionale in un'ottica di maggiore integrazione della componente di ruolo e personale. Ciò permette la possibilità di riflessione ed elaborazione degli eventi in grado di aumentare la consapevolezza degli elementi in gioco con lo scopo di comprendere e gestire al meglio il flusso degli eventi in risposta all'esigenza di compiere scelte, assumere decisioni, agire con maggiore consapevolezza nelle situazioni. Il lavoro attraverso gli autocasi, secondo l'ottica psicodinamica permette, inoltre, di dare significati nuovi all'azione organizzativa, rispetto ai ruoli, ai modelli culturali, al proprio stare in azienda. L'obiettivo principale esula dal fornire conoscenze, ma consente un lavoro autoriflessivo finalizzato alla ricerca di senso e significato del proprio lavoro e delle evocazione interne associate ai propri comportamenti e atteggiamenti, collegati a quelli degli altri e al contesto organizzativo di appartenenza. (Avallone 1985).

Il paradigma individuo-contesto come criterio di lettura degli autocasi

Non possiamo contemplare noi stessi partendo da noi stessi, l'uomo che basta a se stesso avrà bisogno di qualcuno per imparare a conoscersi.

Spesso ci si riferisce unicamente ad una lettura ed interpretazione individuale di ciò che appartiene ad un ambito ben più complesso di funzionamento: personalità dell'individuo, modalità e modelli relazionali, cultura dell'organizzazione. Tali dimensioni in qualche modo richiamano il processo di adattamento concepito come il processo che permette a un soggetto o ad una organizzazione di adeguarsi alle sollecitazioni di un determinato ambiente, in funzione della sopravvivenza e della massimizzazione delle opportunità di sviluppo.

Leggere ed interpretare un caso personale riconducendolo al cattivo carattere di una persona o alla pessima organizzazione può essere sintomo di un'eccessiva semplificazione e riduzionismo.

Occorre quindi ampliare la veduta ai modelli personali di funzionamento nelle relazioni interpersonali all'interno di uno specifico spazio e cultura relazionale di riferimento (contesto sociale-organizzativo). Gli inglesi utilizzano il termine *work* nei termini di funzionamento *it work, it doesn't work*, significa: funziona e non funziona. In una prospettiva psicologica potremmo mutuare il termine "funzionare" solitamente attribuibile al funzionamento tecnico, meccanico, anche per ciò che accade nei modelli relazionali individuali, di gruppo o organizzativi

Alcuni criteri per le analisi delle situazioni: variabile individuale, di gruppo e organizzativa

Durante la discussione degli autocasi emerge spesso tutta la complessità delle situazioni narrate, dove la molteplicità dei fattori rende spesso difficile ed arbitraria la lettura e la comprensione di ciò che succede. Ciò mi ha portato a utilizzare e fornire un modello di lettura articolato in tre punti che rende più ampio e più articolato, ma allo stesso tempo maggiormente categorizzabile e più semplice, ciò che avviene nelle situazioni raccontate.

Tale chiave interpretativa ripropone l'analisi degli autocasi riportati sotto tre livelli di lettura:

- Organizzativo (contesto di riferimento)
- Di gruppo
- Individuale

L'obiettivo è quello di fornire gli strumenti per riuscire a pensarsi nell'organizzazione uscendo dai confini soggettivi e collusivi entro il quale una cultura organizzativa relega gli individui. Questi tre livelli di lettura, infatti, possono aiutare le persone ad uscire da un'interpretazione delle situazioni organizzative secondo un paradigma individualista orientato da un criterio esclusivamente soggettivo

e autoreferenziale. L'obiettivo è quello di arrivare ad una riflessione che prenda in considerazione la complessa dinamica di relazione tra l'individuo ed il suo contesto.

Ciò presuppone la capacità di conoscere ed accedere a tutti quei molteplici elementi che in un mondo relazionale così complesso entrano in gioco come le culture presenti nell'organizzazione, le variabili affettive che regolano i comportamenti e le regole del gioco, le modalità di comunicazione le dinamiche dei rapporti tra i ruoli, etc. in una parola la "pluralità" (Spaltro, 1990) entro il quale la gruppaltà ci inserisce coinvolgendo il singolo, in rapporto, contraddizione, difficoltà, implicandolo nelle relazioni affettive simbolizzate nel sistema organizzativo.

Organizzazione

La peculiarità dei problemi organizzativi fa sì che essi non si trovino mai isolati dal contesto dal quale scaturiscono, osservabili nella loro interezza, scissi dalle molteplici componenti organizzative ed istituzionali che accompagnano un'organizzazione. Si scoprono bensì intrecciati altri processi, spesso di natura psicosociale, caratterizzati dalla compresenza di fattori individuali e sociali riconducibili a tematiche generali come l'assunzione di responsabilità, la presa di decisioni, l'analisi e la soluzione di problemi, la negoziazione, la persuasione, il lavoro di gruppo, etc.

La chiave di lettura organizzativa va ad leggere ed interpretare le variabili di contesto all'interno della quale la dinamica del caso va a delinarsi. In termini di gioco e dinamica di ruolo, di cultura organizzativa prevalente, di momento organizzativo, delle parti e della posta in gioco. Spesso le criticità nell'organizzazione possono essere scatenate da alcune caratteristiche intrinseche dell'azienda stessa: quali:

- il sistema premiante, il sistema contrattuale, il sistema professionale i sistemi premianti;
- l'ambiente organizzativo, le pressioni per la produttività, le condizioni di lavoro;
- le fasi di cambiamento organizzativo;
- la svalorizzazione o la precarietà che determina insicurezza lavorativa.

Dare una chiave di lettura organizzativa ai casi personali, significa leggere i dati di contesto, fare il punto della situazione in cui ci troviamo, come in una istantanea. Dove siamo, quali circostanze in termini di vincoli e risorse abbiamo a disposizione. Altro elemento è la comprensione della cultura organizzativa in cui siamo inseriti. Definiamo per cultura l'insieme degli assunti di base, dei valori e dei principi che guidano ed orientano l'operato dei membri di un'organizzazione. Si tratta quindi di una serie di regole non scritte, sistema informale, ma che influenzano comunque il comportamento organizzativo. Sapere se si è in una cultura organizzativa "familiaristica" in cui i valori dell'appartenenza

e delle corporazioni è più forte della competenza e del risultato è ben diverso che essere inseriti ad esempio in una cultura tecnocratica fondata sul valore dell'eccellenza e del tecnicismo. Essere in una cultura burocratico-verticistica, inoltre, ci pone in una dimensione in cui l'adempimento e l'ubbidienza spesso sono più forti dell'obiettivo e del risultato. Elemento che inserisce ancor più complessità è da aggiungere in situazioni di cambiamento organizzativo in cui si passa da una cultura ad un'altra, ad esempio il passaggio di molte aziende di stato a società privatizzate ha prodotto oltre che un enorme ristrutturazione organizzativo-finanziaria di molte realtà anche ad un notevole cambiamento nella cultura dell'organizzazioni stesse che ha visto prevalere logiche di competenza a logiche burocratiche o verticistiche creando una difficile coesistenza. In ultima istanza un'altra chiave di lettura assai interessante è la comprensione delle dinamiche istituzionali che caratterizzano l'organizzazione o meglio l'insieme delle simbolizzazione affettive presenti ed evocate dal contesto lavorativo in tutti i suoi attori-lavoratori. Tale concetto assai complesso richiama la dimensione degli affetti o meglio degli investimenti affettivi proiettati dalle persone nel contesto in cui vivono le loro relazioni, in questo caso nel contesto lavorativo. Dimensioni affettive legate al rapporto con la dimensione paterna o materna, femminile e maschile, riconoscimento affettivo, separazione e perdita, trovano degli ancoraggi nel contesto esterno creando rappresentazioni affettive condivise implicite che regolano le relazioni ed i comportamenti, dando un significato emozionale e spesso difficilmente comprensibile al contesto di appartenenza. E' nelle relazioni in atto, infatti, che prendono corpo le dinamiche istituzionali inconsce che vanno ad intrecciarsi con i vissuti individuali e di gruppo che fanno riferimento ai temi dell'appartenenza, dell'esclusione, dell'identità (Di Maria, Lavanco, 1995).

Gruppo

Molto importante è il ruolo giocato dal gruppo: esso è il consulente della persona che porta il caso:

“Il livello di coinvolgimento emotivo manifestato dai colleghi è stato molto alto Il lavoro è stato straordinariamente fertile: tutti si sentono quasi in dovere di aiutare il collega a trovare soluzioni valide, ma dato che ciascuno spesso vive problemi un po' diversi e, soprattutto, modi differenti di comportarsi in situazioni simili, il confronto ci ha aiutati a capire meglio quali parti ognuno mette in gioco nell'organizzazione. La qualità dei suggerimenti è stata molto ricca e comunque tale da consegnare all'interessato (e a chi ha problemi simili) prezioso materiale di riflessione e di apprendimento. (commento di un partecipante)”

Data la cornice nella quale si colloca tale esercizio di analisi, vi sono le condizioni affinché possa diventare un esercizio collettivo, non già perché è effettuato in presenza e con l'intervento di altri, ma perché si fonda sulla possibilità di un'elaborazione collettiva. Ciò gli conferisce un'ulteriore proprietà: diventare patrimonio comune di conoscenze sull'organizzazione. Il gruppo, pertanto, è concepito in chiave di analista d'informazioni, catalizzatore di processi, potenziale depositario delle funzioni di contenimento e restituzione di emozioni connesse a problemi irrisolti. Credo sia molto difficile ed anche improduttivo leggere le dimensioni dei casi senza considerare il qui ed ora della dinamica che si riproduce nello spazio di gruppo. Ciò fornisce anche un'ulteriore modalità riflessiva di approccio ad i problemi ed alle criticità che permette di contestualizzare i problemi in relazione alla situazione di gruppo in cui si esprime.

Individuo

L'area dell'individuo rientra in quell'area dell'esperienza che fa riferimento alla percezione soggettiva. Non sempre le cose sono come noi le vediamo e dobbiamo tener seriamente in considerazione il fatto che possiamo avere un'idea distorta delle cose che ci succedono internamente. In gioco, infatti, non è un solo un processo, formativo, ma il modo stesso in cui ogni soggetto elabora le proprie teorie da cui discende il proprio modo di affrontare la realtà.

Si tratta, com'è ampiamente noto, di un'attività mentale che inevitabilmente attiva filtri percettivi, chiavi di lettura o "costrutti personali"⁷ alla base dell'agire di ciascun soggetto, spesso impliciti e inaccessibili a qualunque riflessione critica.

Attraverso il metodo dell'autocaso, che permette un'accurata analisi dei fattori e delle implicazioni in gioco relativamente al soggetto coinvolto, si possono far emergere tali costrutti personali, modelli di azione, modalità di gestione dell'emozioni che si trovano spesso alla base delle scelte e degli atteggiamenti implicitamente assunti dal soggetto. Una volta emersi possono divenire oggetto di riflessione e di progetto di cambiamento.

Bisogna, inoltre, considerare l'aspetto dei vissuti e degli aspetti affettivi. La dimensione emotiva soggettiva gioca un ruolo fondamentale nelle relazioni interpersonali e quindi anche nella gestione delle situazioni critiche che ognuno si trova a vivere al lavoro. I vissuti connessi alla

⁷ Il concetto è mutuato dalla teoria costruttivista di G. A. Kelly (2004). Il termine costrutto è impiegato con lo stesso significato di schema, che in senso traslato equivale al "dare senso", quindi interpretare.

esperienza quotidiana, il valore ed il senso dato al lavoro che viene svolto, l'investimento affettivo conseguente. Tutto ciò può portare benessere ed autostima, oppure se le aspettative non vengono soddisfatte, ansia e frustrazione.

Comprendere come "funzioniamo" essere sintonizzati con i propri vissuti ed emozioni per cercare di comprenderle, diventa una chiave di successo nella soluzione dei casi proposti. L'osservazione della realtà che circonda l'individuo, diventa un ottimo strumento di autosservazione e autoriflessione che può portare ad un miglioramento della qualità delle relazioni interpersonali. La libertà di un individuo, infatti, sta nell'attività di pensare i propri pensieri. Una persona che è capace di pensare i suoi pensieri è libera e ciò è veramente possibile quando le ansie ed i propri conflitti interni siano capiti e contenuti dall'individuo e non diffusi e proiettati nell'ambiente esterno.

Un aspetto molto importante per comprendere i comportamenti, sta nel conoscere alcuni meccanismi di difesa⁸ che in molte relazioni interpersonali vengono utilizzati consciamente o inconsciamente dall'individuo. Tali meccanismi però se da una parte tutelano la persona dall'altra non sono privi di conseguenze ed hanno sempre un costo in termini di benessere, ad esempio, la negazione di un sentimento può portare una persona a diventare fredda e chiusa in se stessa, oppure indurre reazioni negative negli altri che non capiscono l'atteggiamento scostante e diverso. Saperli riconoscere può diventare per l'individuo un utile fonte di conoscenza per comprendere le dinamiche comportamentali di molte relazioni.

Differenze tra analisi di caso e metodo dell'autocaso e l'*incident*

L'analisi di caso è stata introdotta nel 1921 ad Harvard per affrontare tematiche legate al diritto inteso non come semplice norma, ma come metodo per esemplificare il diritto stesso.

Il caso da analizzare è una vicenda esterna al contesto di appartenenza, che non riguarda l'individuo, anche se verosimile. Tale metodo costituisce, a differenza dell'autocaso, un'integrazione alla didattica in senso stretto in quanto modalità integrativa di una lezione teorica. Con **l'analisi di caso** si presenta ai membri del gruppo la descrizione di una situazione reale frequente o esemplare, spesso esterna al contesto di appartenenza del gruppo. La descrizione è caratterizzata da un brano

⁸ Per meccanismi di difesa intendiamo modalità di comportamento, di pensiero e di atteggiamento mentale con cui le persone cercano di proteggersi contro la sofferenza emotiva, avvertita come una possibile minaccia alla sopravvivenza

scritto al quale possono essere associati, per dare maggior realismo documenti reali, filmati, testimonianze, tabelle o schemi. La situazione da esaminare può anche riguardare un caso problematico, ma bisogna non dimenticare che l'obiettivo di questa tecnica non è quello di risolvere un problema, bensì quello di analizzare una situazione leggendola da diversi punti di vista riuscendone a cogliere le diverse variabili di complessità.

Come scegliere i casi da analizzare

Per la scelta del caso appropriato è necessario verificare la coerenza del caso agli obiettivi del lavoro di gruppo, la fedeltà ad una situazione reale, la capacità di stimolare la curiosità e l'interesse, il livello di complessità della situazione presentata rispetto al livello (culturale –professionale – di capacità di analisi) dei partecipanti. Tali caratteristiche, infatti dovranno essere tenute in considerazione nella progettazione del caso in funzione del gruppo e del contesto in cui viene presentato.

Regole per la progettazione di un caso

1. Scegliere una situazione professionale realmente accaduta e possibilmente ambientata in realtà conosciute dal gruppo.
2. Raccogliere la maggior parte di notizie sulla situazione professionale individuata.
3. Elaborare il materiale raccolto, in funzione del contesto organizzativo di riferimento e del gruppo di lavoro al quale verrà sottoposto.
4. Distinguere chiaramente le certezze dalle supposizioni, ripartire in più casi una situazione molto complessa, eliminare le informazioni che possono creare confusione.
5. Individuare gli elementi e le informazioni mancanti per la comprensione completa del caso.
6. Preparare una traccia di note per la presentazione del caso e per la sua discussione.

Differenze dall'autocaso

Una delle differenze sostanziali tra il metodo dei casi e l'autocaso è che in quest'ultimo è il singolo partecipante che racconta una vicenda accaduta sulla quale chiede il confronto dei

partecipanti e/o del conduttore e la discussione ed il lavoro di gruppo è attivato su una specifica reale situazione e non su una situazione esterna. Nel metodo dell'autocaso, infatti, ogni persona è portatrice della sua situazione. Inoltre, altra differenza sostanziale dal metodo dell'autocaso è che, pur innescando un'interattività molto più intensa della lezione tradizionale, l'analisi di caso è rimasta una metodologia fortemente ancorata alla didattica, dove la mediazione del docente/conduttore è molto alta, in quanto conserva margini di intervento molto elevati. Sarà lui, inoltre, a restituire *feedback* significativi per trasformare in apprendimento le risposte concrete ai problemi offerti dai partecipanti del gruppo.

Aspetti affini all'autocaso

Accanto allo sviluppo delle capacità analitiche, il metodo dei casi presenta anche altri importanti aspetti formativi, se utilizzato come tecnica di gruppo. Così come nel metodo dell'autocaso, l'interazione tra i partecipanti nell'analisi del caso, permette di accedere alle diverse prospettive con cui una stessa situazione può essere valutata ed interpretata, in modo diverso da persone diverse; consente di abbattere facili generalizzazioni, e di poter superare le semplificazioni, utili soltanto come difese individuali, generando un pensiero complesso perché di gruppo. Inoltre sensibilizza e forma all'interazione e alla discussione creando condizioni che facilitano una reciproca migliore comprensione. Mette in evidenza le difficoltà che presenta il pensare ad un problema reale e il giungere ad una eventuale soluzione di gruppo. Inoltre, come spesso accade con il metodo dell'autocaso, all'inizio delle esperienze con i casi, i membri del gruppo sono ansiosi di conoscere le risposte ai vari interrogativi e le soluzioni adottate nella realtà. La fantasia prevalente è che per ogni caso esista una soluzione efficace in quanto tale e difficilmente si concentrano, invece, sul processo e le modalità di analisi ed elaborazione. Successivamente, invece, se il conduttore ed il gruppo hanno svolto un buon lavoro, il gruppo comprende che è più importante imparare il processo di analisi per arrivare alla soluzione piuttosto che "indovinare" la soluzione in sé.

L' Incident

I cosiddetti *incident* sono una delle varianti del metodo dei casi. Costituiscono dei casi critici, situazioni di emergenza insoluti o risolti alle quali si cerca di fornire attraverso una modalità di gestione didattica guidata, risposte relative al **"perché è successo"**, **"come si sarebbe dovuto risolvere"** **"quali informazioni ci mancano per la risoluzione del caso"**. L'analisi della situazione va ad indagare modalità di successo e modalità di insuccesso delle diverse criticità, al fine di metterle al

confronto individuando pratiche di successo ed insuccesso. Costituisce, inoltre una modalità didattica per aiutare le persone a definire le informazioni di contesto utili per gestire la situazione, individuare le risorse necessarie ed i vincoli organizzativi e personali che si sono posti come ostacolo. Una delle differenze sostanziale dall'analisi di caso è che l'oggetto dell'indagine dell'*incident* sono in particolare le situazioni critiche (*incident*), sulle quali si concentra il *focus* e l'attenzione del gruppo.

Bibliografia

Avallone, F. (1985). *La formazione psicosociale, Metodologie e tecniche*. Roma: Nis.

Carli, R. (1987). L'analisi della domanda. In *Rivista di Psicologia Clinica*, 1(1), 38-53.

Carli, R., Paniccia, R. M. (1999). *Psicologia della formazione*. Bologna: Il Mulino.

Di Maria, F. (2002) (a cura di). *Psicologia della convivenza. Soggettività e socialità*. Milano: Franco Angeli.

Di Maria, F., Lavanco, G. (2000). *Psicologia gruppi e formazione*. Milano: Franco Angeli.

Di Maria, F., Lavanco, G. (1995) (a cura di). *La psicodinamica dei gruppi*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Ginzburg, C. (1986). *Miti emblemi e spie*. Torino Einaudi.

Grasso, R. (2002). Dinamica del colloquio e dimensione dell'intervento in psicologia clinica. In G. Montesarchio (a cura di), *Colloquio in corso*. Milano: Franco Angeli, pp. 76-108.

Grasso, M., Salvatore, S. (1997). *Pensiero e decisionalità. Contributo alla critica della prospettiva individualista in psicologia*. Milano: Franco Angeli.

Kelly, G.A. (2004). *La psicologia dei costrutti personali*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Maglietta, D., (1998). *I sentimenti in scena*. Torino: Utet Libreria.

Matte Blanco, I. (1975). *The unconscious as Infinite Sets. An Essays in Bi-Logic, London*. London: Gerald Duckworth & Company Ltd (trad. it. *L'inconscio come insiemi infiniti*. Torino: Einaudi, 1981).

Montesarchio, G., Marzella, E. (2002). "Narrare la formazione": la costruzione di significati condivisi all'interno dei contesti lavorativi. In G. Montesarchio (a cura di), *Quattro crediti di colloquio*. Milano: Franco Angeli.

Spaltro, E. (1990). *Complessità*, Patron, Bologna.

L'IMPLICAZIONE DEL CLIENTE COME FONDAMENTALE PRINCIPIO METODOLOGICO DELL'INTERVENTO ENTRO I CONTESTI DI APPRENDIMENTO

di Monica Scotto Di Carlo

Lo scopo del seguente articolo è di evidenziare il rilievo del criterio dell'implicazione del cliente quale essenziale principio metodologico dell'intervento clinico entro i contesti di apprendimento (Salvatore, Scotto di Carlo, 20005). La prima parte del lavoro è dedicata a richiamare tale criterio. Nella seconda riportiamo il resoconto di un recente intervento presso un istituto comprensivo del Salento (nel contesto di un'azione PON relativa alla prevenzione e recupero della dispersione scolastica di alunni della scuola di base nelle aree a massimo rischio di esclusione culturale e sociale); in questo modo intendiamo esplicitare il passaggio tra prassi e teoria, rendendo evidente il rapporto tra principi metodologici dell'intervento e azione professionale.

Precisiamo in via preliminare la nostra scelta di usare il termine "principio metodologico". Con tale accezione vogliamo intendere un criterio che si colloca ad un livello di generalizzazione superiore rispetto agli specifici dettami operativi che qualificano l'operatività dello psicologo, per questa ragione regolanti tale operatività in modo trasversale ai diversi contesti di attività entro i quali lo psicologo stesso agisce. In altri termini, i principi metodologici sono parte della teoria della tecnica, piuttosto che della tecnica dell'intervento in quanto tale: offrono allo psicologo una mappa di *che cosa* che è rilevante fare, piuttosto che – preventivamente a – *come* farlo.

Il setting

Il concetto di implicazione del cliente ha senso nella misura in cui si assume una concezione strategico-metodologica del setting. Con tale espressione intendiamo una logica che vede nel setting psicologico non solo la pre-condizione dell'agire professionale, ma il dispositivo che ne media e regola la capacità di esercizio e di scopo. In questo senso, il setting dell'intervento consiste nell'insieme delle regole del gioco che definiscono l'organizzazione dell'intervento e del suo governo: il chi, il dove, il come, il quando ed il perché della relazione consulente-cliente. (Montesarchio, Venuleo, 2002). Richiamiamo alcune caratteristiche implicate nella concezione di setting a cui in questa sede stiamo facendo riferimento.

In primo luogo, il setting non è solo il contenitore dell'intervento, ma anche il suo vettore. Il modo in cui esso si configura orienta la posizione degli attori entro l'intervento stesso. Ad esempio convenire con i partecipanti l'esplorazione del senso del lavoro con il consulente è un modo per promuovere un posizionamento attivo che permetta al gruppo di percepirsi come impegnato in un'attività sensata.

In secondo luogo, la forma del setting è un vincolo al tipo di elaborazioni ed analisi possibili. In tal senso ogni setting traccia una direzione dell'intervento, in quanto limita lo spazio di possibilità evolutiva della relazione consulenziale.

In terzo luogo, la forma del setting è di per sé una modalità di comunicazione, che veicola, performativamente, un senso. In alcuni casi, costruire il setting in un determinato modo è la modalità di comunicazione più efficace a disposizione del consulente. Di conseguenza, la negoziazione del setting è di per sé intervento, in quanto implica lo sviluppo di funzioni riflessive e di elaborazione dei significati che in ultima analisi sono lo scopo dell'intervento psicologico.

In definitiva, quanto più il consulente investe nel setting, sulla sua sensatezza, sulla sua funzionalità, sul suo governo e sul suo sviluppo, tanto più il setting potrà costituire un sistema mentale di ancoraggio per il cliente.

Da un punto di vista complementare, si può evidenziare come il setting dell'intervento psicologico abbia tre fondamentali funzioni. La prima è la sospensione dell'azione (Carli, 1987), intesa come l'interruzione dell'agito istituito dei modelli culturali condivisi al fine di sottoporli ad analisi. La premessa di questo tipo di setting è l'ipotesi metodologica secondo la quale la riflessione sui modelli categoriali permette il loro sviluppo, che si traduce in un potenziamento delle possibilità discorsive a disposizione degli attori, dunque della loro decisionalità (Grasso, Salvatore, 1997). La seconda funzione riguarda la negoziazione. Il setting di negoziazione è una configurazione che permette il dispiegamento dei modelli categoriali nel riconoscimento della pluralità dei punti di vista messi in campo. Questa configurazione genera la possibilità di processi conflittuali che favoriscono l'emergenza di nuove configurazioni di significato. Rispetto al setting di sospensione, questo setting non si propone di sospendere l'esercizio dei punti di vista, ma, al contrario ne alimenta l'azione, nell'ottica di favorire la determinazione di conflitto socio-cognitivo - al contempo creando le condizioni per governarlo in modo da renderlo risorsa per l'intervento. La terza funzione è di tipo applicativo. Il setting applicativo, come il setting negoziale, si fonda sull'esternalizzazione dei modelli consolidati. Tuttavia, esso presuppone la salienza di uno spazio di consensualità/omogeneità, dunque una condizione di omogeneità dei punti di vista in gioco. Questo tipo di setting viene utilizzato tutte quelle volte che si tratta di utilizzare modelli categoriali già presenti entro lo spazio di consulenza e

dispiegabili funzionalmente entro lo scambio comunicativo. E' dunque applicativo nel senso di essere finalizzato ad applicare le risorse simboliche già disponibili.

L'implicazione del cliente

Questo lavoro assume come punto di partenza una constatazione per certi versi lapalissiana: l'implicazione degli attori che partecipano a vario titolo e con diversi ruoli e funzioni all'intervento rappresenta un aspetto strategico dal quale dipende molta della riuscita dell'intervento stesso. Il punto è per quanto tale principio possa risultare condivisibile, non ha tuttavia alimentato una sistematica riflessione di ordine metodologico volta alla sua traduzione nel campo dell'agire professionale. Muovendoci in tale direzione, vale la pena in primo luogo distinguere tra diversi livelli-forme dell'implicazione.

Un primo livello di implicazione riguarda la sollecitazione dell'investimento del fruitore sull'intervento attraverso la condivisione degli obiettivi. Questo livello prevede la condivisione del senso dell'intervento con il cliente, configurare gli obiettivi e le regole del gioco della consulenza in modo tale che essa rappresenti – non solo per il consulente ma anche per il cliente – un valore per il quale valga la pena spendersi.

Secondo la logica integrativa del servizio il cliente è un fattore di produzione dell'intervento sia perché il valore del servizio dipende da come esso riesce a farsi utilizzare sia perché la produzione del risultato non è scindibile dalla partecipazione del cliente.

Ad un secondo livello, considerando che i clienti partecipano all'intervento attraverso la mediazione del significato attribuito all'intervento stesso, alle problematiche che lo motivano ed al contesto scolastico entro cui si inserisce, la negoziazione degli obiettivi e delle regole va estesa alle interpretazioni, al senso che tali ancoraggi acquistano entro la cultura professionale del cliente.

Quanto fin qui detto riguarda gli aspetti strategici organizzativi e simbolici relativi al tema dell'implicazione. Ad essi va aggiunto l'aspetto processuale. Il modo con cui l'utenza parteciperà all'intervento non è vincolato né determinato dai ruoli dati né si sviluppa come atto di volontà. In altri termini, non si pensa in un certo modo in quanto si è membri di uno staff di docenti in via di costituzione, né perché così si decide che debba essere. Il modo con il quale si partecipa ad un intervento è il precipitato del processo socio-organizzativo di simbolizzazione dei contesti. Per questa ragione, l'intervento psicologico deve attrezzarsi in modo da monitorare e analizzare il processo di

simbolizzazione del contesto che attraversa la relazione consulente-utente; in assenza di tale funzione interpretativa, i movimenti del cliente entro il setting risulterebbero per una parte rilevante letteralmente intrattabili.

Tutto ciò porta a sottolineare il rilievo che hanno alcuni accorgimenti per il governo del setting di intervento. In primo luogo la pianificazione già in fase di progettazione dell'intervento di dispositivi di implicazione dei clienti in cui si definiscono gli ambiti, i processi, le occasioni, le forme organizzative ed i metodi del rapporto tra gli attori implicati. In secondo luogo l'assunzione da parte dello psicologo di una funzione di governo di tale implicazione nel corso dell'intervento. Teniamo a precisare che in linea generale la scuola tende a dare per scontato questo aspetto dell'implicazione sia rispetto ai propri clienti che rispetto a se stessa in quanto cliente. Di conseguenza questo è un lavoro tutto a carico del consulente nelle prime fasi dell'intervento. Vorremo elencare alcune questioni da monitorare per contribuire a configurare l'implicazione dei clienti:

- ❑ Sotto quale forma organizzativa i partecipanti sono presenti: in quanto funzioni organizzative o in quanto individui ?
- ❑ Chi e come si decide la partecipazione dei singoli partecipanti al progetto? (i partecipanti stessi, la dirigenza, il collegio dei docenti, tramite concertazione?)
- ❑ Secondo quali modalità viene attribuito valore alla partecipazione? (ad es. i docenti partecipanti sono incentivati? Che cosa viene incentivato: le ore, il risultato di una verifica, i prodotti?).
- ❑ Quali modalità vengono adottate per le comunicazioni che regolano la partecipazione (comunicazione informale, avvisi, circolari, incontri di presentazione?).
- ❑ Quale valore simbolico acquista la partecipazione all'intervento entro i diversi segmenti organizzativi e culturali del sistema scolastico? (una perdita di tempo, un modo per compiacere la dirigenza, un premio, un riconoscimento, un modo per accedere alle incentivazioni, il riflesso di un'ingiustizia.....)
- ❑ Quali conoscenze si diffondono intorno all'intervento entro l'ambiente scolastico? (fatti, eventi, leggende, prodotti, episodi, pettegolezzi)

I dispositivi per governare il processo di implicazione possono essere di due tipi: organizzativi e processuali.

Con i primi intendiamo l'insieme delle operazioni del consulente finalizzate a richiamare e rinforzare l'ancoraggio funzionale e strategico delle posizioni assunte dai partecipanti. Alcuni esempi di tali dispositivi possono essere:

1. Riunioni ad hoc con la committenza per pianificare il processo di implicazione
2. Identificare i contenuti di responsabilità attesi dai partecipanti come conseguenza della loro implicazione.
3. Predisporre in fase preliminare un documento programmatico ad uso dei partecipanti esplicitante gli obiettivi e il senso dell'intervento
4. Attribuire ai partecipanti funzioni diverse in ragione del significato organizzativo della loro partecipazione.
5. Prevedere momenti di presentazione dell'intervento utili a mettere in evidenza il rapporto tra i partecipanti ed il resto del sistema scolastico.

Con dispositivi processuali intendiamo invece le azioni del consulente volte a sviluppare una posizione riflessiva sul punto di vista con cui il cliente sta affrontando l'intervento. Alcuni esempi di tali dispositivi:

1. Realizzare come fase propedeutica dell'intervento un'indagine sul punto di vista dell'utenza in merito all'oggetto stesso dell'intervento. In seguito questa indagine potrà essere utilizzata come una griglia per esplorare la posizione dei partecipanti entro l'intervento stesso.
2. Attivare nella fase iniziale della consulenza un dispositivo volto a posizionare i punti di vista dei partecipanti su una mappa semantica predisposta dal consulente descrittiva delle diverse possibili posizioni in gioco.
3. Programmare dei momenti di monitoraggio del processo di consulenza come manutenzione dell'intervento stesso.

Il resoconto

Il resoconto che proponiamo è un modo di evidenziare come il principio metodologico dell'implicazione del cliente possa informare la prassi professionale. L'intervento in oggetto riguarda un istituto comprensivo di una cittadina salentina.

Il consulente viene chiamato dal dirigente in seguito ad una selezione operata tramite curriculum, finalizzata alla identificazione di uno psicologo la cui prestazione era richiesta nell'ambito di un progetto PON sulla prevenzione e recupero della dispersione scolastica di alunni della scuola di base nelle aree a massimo rischio di esclusione culturale e sociale.

Il dirigente contatta lo psicologo e lo invita a partecipare ad una riunione dove saranno presenti tutti gli esperti che parteciperanno al PON e dove verrà illustrato il progetto. Lo psicologo si presenta alla riunione all'ora stabilita trovando solo alcuni docenti impegnati in una discussione organizzativa riguardante il progetto. Dovrà passare circa mezz'ora prima che arrivino gli altri esperti e i docenti implicati. Il dirigente si presenta, presenta gli esperti: due giornalisti, un esperto in comunicazione, un esperto in conservazione e tutela dei beni culturali ed un esperto in informatica. Assente l'esperto in docimologia che si sarebbe occupato del monitoraggio e verifica del lavoro. Il dirigente passa poi la parola ad una docente di scuola media autrice del progetto e responsabile del successivo intervento. La docente illustra la logica del progetto nelle sue linee generali, dicendo che il contesto in cui si colloca la scuola è un territorio ad alto rischio di devianza. La dispersione è sintomo essa stessa di devianza e, dunque, il progetto ha come obiettivo quello di combattere la devianza attraverso un recupero dell'investimento sulla scuola degli studenti a rischio. Per fare ciò si è pensato di implicare gli studenti in un lavoro extrascolastico di scrittura di un giornale della scuola che riporti questioni riguardanti il territorio in cui gli studenti vivono. L'insegnante sostiene che se gli studenti conosceranno meglio la pericolosità della realtà del proprio paese potranno tenersene fuori e se la scuola diviene un momento di conoscenza dell'extrascuola questo produrrà un riavvicinamento tra scuola e vita quotidiana degli studenti.

Rivolgendosi agli esperti, la referente del progetto dice loro che potranno organizzare il proprio intervento in piena libertà.

Nella successiva discussione, ciascuno dei consulenti invitati interviene dichiarando ai presenti che cosa ha compreso del progetto e ciò che intende fare. L'effetto è di una notevole caoticità. Ognuno parla in riferimento alle proprie idee e senza ascoltare né rispondere alle questioni poste dagli altri. Dal canto suo, il dirigente sembra più che altro preoccupato di evitare che emergano conflitti. I suoi interventi sono essenzialmente di tipo conciliatorio, volti ad attutire, fino a negarle, le differenze tra gli esperti e tra questi e i docenti ed ad accreditare un'immagine del progetto e della riunione del tipo: "tutto va bene, ogni cosa è chiara ed evidente". In realtà, come del resto risulta evidente ai presenti, non vi è chiarezza circa gli obiettivi specifici del progetto, così come circa le azioni in cui dovrebbero tradursi; soprattutto, risultano opachi il ruolo dei docenti presenti, così come ciò che la scuola si attende da ciascun esperto. In questo contesto, la centratura dell'esperto sulle proprie idee ed intenzioni è al contempo una conseguenza coerente ed un sintomo della debolezza di orientamento strategico che la riunione segnala a carico del progetto.

Il consulente, cogliendo questo punto, evita di entrare in tale logica, focalizzando nel proprio intervento l'attenzione sugli obiettivi dichiarati dal progetto. Fa ciò non solo per un motivo funzionale – per raccogliere informazioni necessari al proprio successivo operare, per "difendersi"

dalla confusione montante – ma in ragione del criterio-obiettivo di sollecitare-orientare l'implicazione del cliente.

La proposta del consulente sollecita il docente responsabile del progetto ad aggiungere ulteriori elementi di conoscenza sul progetto, in particolare relativamente la motivazione che ha indotto la scuola ad investire su di esso. Il consulente a questo punto, guadagnato tale spazio simbolico e di rapporto, chiede quali obiettivi specifici la scuola è interessata a perseguire tramite lo psicologo. Il che permette al docente responsabile di esplicitare l'attesa di una funzione psicologica come aiuto da un lato per insegnanti impegnati a trattare i casi più difficili e dall'altro per le famiglie alle prese con la gestione dei figli. Tale aspettativa viene espressa in termini anche concreti, come un insieme di azioni che ci si attende/si chiede lo psicologo attui: la richiesta è di organizzare degli incontri con gli insegnanti e poi con i genitori per parlare delle problematiche della adolescenza.

Il consulente a questo punto chiede come tale tipo di azione si pensi possa raggiungere gli obiettivi proposti dal progetto. Tale interrogativo ha una funzione evidentemente di tipo pragmatico, piuttosto che informativo. Attraverso di essa lo psicologo intende introdurre un elemento di differenziazione tra l'esigenza che la scuola collega all'intervento di consulenza e le modalità operative attraverso cui si pensa che tale esigenza sia affrontabile. Il cliente in genere non opera tale differenziazione; al contrario tende a pensare ai propri scopi in termini reificati, attraverso e nei termini delle azioni che – sulla base dei propri modelli di comprensione del contesto – sono necessari per perseguirli. Introducendo – attraverso l'interrogativo posto - un elemento di non scontatezza il consulente ha inteso dunque promuovere le condizioni per lo sviluppo di un processo di condivisione degli obiettivi, a partire dalla negoziazione circa l'organizzazione e i contenuti operativi della propria consulenza. Nel corso di tale incontro è evidente d'altra parte la debolezza delle condizioni organizzative necessarie per sviluppare tale negoziazione. Il consulente calibra di conseguenza il proprio intervento sul livello massimo di implicazione perseguibile: concordare in termini generali il senso possibile della funzione psicologica entro il progetto - aiutare gli insegnanti nella comprensione della gestione della devianza ed i genitori nella comprensione di alcune problematiche legate alla crescita e alla trasformazione dei propri figli - lasciando al contempo allo sviluppo successivo della committenza la definizione dei contenuti metodologici ed operativi nei termini dei quali specificare tale prospettiva.

Lo psicologo propone di dedicare un incontro ad hoc a questa operazione di sviluppo della committenza. La costituzione materiale di spazi organizzativi è infatti uno dei modi attraverso il quale si promuove il pensiero entro i collettivi. Tale proposta non viene tuttavia accolta dalla scuola. Tale indisponibilità viene motivata in ragione dei vincoli di tempo legati al progetto. E' possibile d'altra parte interpretarla come il segnale di quanto la cultura di cui la scuola è portatrice / consideri per

certi versi un dato di fatto l'implicazione del consulente (in quanto e nei termini di quanto previsto dal progetto scritto), piuttosto che un processo da costruire.

Il consulente si ritrova dunque a dover sviluppare questo processo di costruzione della committenza/implicazione del cliente direttamente nel vivo dell'intervento, incontrando il gruppo di insegnanti che la scuola gli destina come utenti di un percorso di formazione nella gestione di casi difficili.

Il gruppo di formazione è composto dall'insegnante responsabile e dagli insegnanti svolgenti compiti di tutoraggio e coordinamento entro il progetto. Va d'altra parte evidenziato che queste informazioni sul gruppo sono state ricostruite durante il lavoro di formazione, poiché posizioni e ruolo dei partecipanti non erano state negoziate con il consulente, né chiarite in sede preliminare. Due sintomi di simile bypass del processo di implicazione: i partecipanti al gruppo si riferivano a se stessi in quanto insegnanti (piuttosto che tutor e coordinatori, cioè in ragione della posizione funzionale costitutiva della loro implicazione), rivolgendosi all'esperto con il termine "signora". In pratica, inizialmente il gruppo di formazione ha riproposto la stessa condizione di cecità funzionale e di assenza di ancoraggio organizzativo sintomaticamente – ed informativamente – manifestatasi in sede di riunione preliminare.

Alle prese con questo ordine e qualità di processo, con questa debolezza della sostanza organizzativa della partecipazione dei propri clienti, dunque della capacità del setting di costituirsi come fonte e regolatore di senso, il consulente nei primi incontri ha perseguito due fondamentali obiettivi:

- costruire un'implicazione del cliente attraverso la definizione e la condivisione degli obiettivi .
- permettere ai partecipanti di percepire le diverse funzioni attive nel progetto e nel gruppo in ragione del significato organizzativo della loro partecipazione.

Lo psicologo chiede ai docenti come pensano di utilizzare l'apporto professionale del consulente. I docenti dichiarano di volere dall'esperto alcune informazioni sulle problematiche adolescenziali per permettere loro di affrontarle all'interno della gestione dei gruppi di redazione di cui faranno parte gli studenti che parteciperanno al progetto.

L'esperto chiede chi sono questi studenti, come sono stati reclutati e che tipo di percorso è stato tracciato per loro. I docenti sono quasi infastiditi rispetto alle domande del consulente poiché sentono che il consulente prende informazioni anziché darle e questo nella logica adempitiva della

scuola equivale ad una perdita di tempo ed alimenta vissuti predatori. L'intento del consulente è tuttavia non conoscitivo, ma regolativo: configurare attraverso il discorso sugli studenti i destinatari dell'intervento. Si tratta in altri termini di un'azione interpretativa (Carli, 1987): veicolare un significato ristrutturante attraverso un'azione, laddove non vi siano le condizioni culturali presso il cliente che gli permettano di assimilare ed usare il livello dichiarativo della comunicazione.

Sempre seguendo il criterio della azione interpretativa, il consulente propone al gruppo due ipotesi di sviluppo del lavoro formativo, invitando i partecipanti a valutare quale dei due possa risultare preferibile. La prima ipotesi consiste in sei seminari a tema sulle problematiche adolescenziali. La seconda prospetta l'utilizzo dei sei incontri previsti per discutere con i tutor ed i coordinatori delle questioni che si sarebbero trovate ad affrontare nella gestione ed implementazione del progetto.

Il gruppo discute sulla differenza delle due proposte, accordandosi sulla seconda. Dichiarano inoltre che tale percorso coincide quanto avrebbero voluto chiedere senza tuttavia avere avuto la capacità di farlo. Questo primo passo di implicazione ha del resto costituito solo uno step di un processo che avrebbe attraversato tutto il rapporto scuola consulente.

Lo psicologo successivamente al primo incontro con il gruppo chiede un incontro al dirigente per aggiornarlo sull'assetto del lavoro, dunque per validare gli accordi presi con gli insegnanti. Il dirigente sembra essere poco interessato ai contenuti funzionali dello sviluppo intervenuto, dichiarandosi d'accordo nella misura in cui l'ipotesi che si intende perseguire sia di soddisfazione per i docenti. Tale incontro rende ulteriormente evidente come l'intervento dello psicologo debba svilupparsi senza l'ancoraggio possibile ad una committenza strategica da parte della scuola in quanto tale, dunque poggiandosi sul livello di implicazione del gruppo dei fruitori diretti, in un certo senso assunto come riferimento ultimo di senso della consulenza. In altri termini, docenti e psicologo dovranno organizzare il senso del loro lavoro a partire ed in ragione del loro rapporto, in quanto è a tale rapporto che il dirigente in ultima istanza rimanda, senza esprimere nei suoi confronti una funzione di orientamento strategico (del tipo: da questo rapporto mi aspetto che si realizzi X; la logica è piuttosto: il mio interesse e il mio criterio è che il rapporto va bene e può esistere nella misura in cui rende soddisfatti i docenti che vi partecipano; in definitiva: è un fine in sé).

Il tema centrale che attraversa il successivo lavoro nel gruppo di formazione è la difficoltà a gestire gli esperti implicati nel progetto. Ciò è di per sé un dato interessante. Malgrado l'iniziale focalizzazione dell'obiettivo sulla gestione dell'utenza del progetto, il processo formativo in un certo senso autoorganizzandosi si orienta sulla dimensione organizzativa del progetto. Interpretiamo questo viraggio nel seguente modo: nel momento in cui viene promossa la salienza dell'ancoraggio

funzionale dei partecipanti – dunque costruita una loro implicazione in ragione delle posizioni funzionali che mediano e danno senso al commitment degli attori in gioco (nel caso: le funzioni di tutor e di coordinamento) – ciò permette di ricostruire una rappresentazione conseguente del fenomeno. Il che in altri termini significa che nel momento in cui i partecipanti al gruppo di formazione si interpretano ed ancorano alla loro funzione di gestione/governo del progetto, iniziano a vedere loro stessi non tanto come docenti (dunque impegnati nel rapporto con l'utenza finale, gli studenti), ma come funzione organizzativa di costruzione del setting di intervento in cui il progetto si sostanzia (dunque come funzione di gestione della presenza e della capacità di scopo degli esperti, in quanto risorse del progetto).

Il progressivo sviluppo della implicazione dei docenti nella direzione ora evidenziata ha portato a centrare gli incontri successivi sulla discussione ed analisi delle strategie utilizzabili per gestire il processo di realizzazione del progetto. Ciò anche attraverso l'esplicitazione e la successiva capacità di elaborazione del conflitto tra i docenti presenti. Un conflitto per altro inevitabile, in quanto riflesso del passaggio intercorso tra la cultura che aveva presidiato la costruzione del progetto e la sua iniziale implementazione e la cultura gestionale che nel corso del percorso formativo andava progressivamente emergendo. Un conflitto, dunque che se governato può operare come segno e volano di sviluppo.

Nel penultimo incontro i coordinatori contestano vivacemente la docente responsabile accusandola di non averli implicati nella fase di progettazione, dunque di aver considerato come dato la loro partecipazione, in termini meramente adempitivi. Il gruppo sembra non reggere l'urto di simile contestazione. La responsabile del progetto vive l'attacco come un insulto, e fa per andarsene. Lo psicologo, per sostenere la capacità di contenimento del gruppo propone un'interpretazione di questo tipo: "nel gruppo si sta realizzando un passaggio con i coordinatori che da utenti adempitivi del corso di formazione si stanno ridefinendo come clienti dotati di un proprio scopo in rapporto al quale intenzionare la relazione con l'erogatore del servizio; tale passaggio viene associato e marcato da rabbia e aggressività nei confronti della dimensione organizzativa-istituzionale (impersonata dalla docente responsabile, "colpevole" di essere portatrice di una cultura adempitiva e di configurare lo spazio del rapporto con il servizio in termini scontatamente dati, cieca rispetto al senso che gli attori implicati veicolano. L'esigenza di implicazione, di uscita dal modello adempitivo che tutto dà per scontato è dunque drammatizzata nei termini della rabbia legata all'esperienza della sua non soddisfazione, al contempo tuttavia, proprio tale rabbia evidenzia come l'implicazione sia per altri versi temuta, proprio in quanto simbolizzata veicolo di aggressività, rischio dell'incontro con l'alterità violenta dell'utenza. I docenti sembrano accogliere il livello interpretativo proposto dall'esperto, placando gli animi e facendo alcune considerazioni sull'idea che la scuola ha degli studenti.

In definitiva, con questo intervento il consulente ha proposto un ulteriore sviluppo del livello di implicazione dei partecipanti al gruppo, offrendo una lettura di quanto accade al suo interno che sposta l'attenzione dal piano delle relazioni interpersonali –ed anche funzionali – interne al piano della cultura della scuola nel suo rapporto con l'utenza (dunque di come tale cultura nel bene e nel male medi e regoli lo sviluppo del progetto).

In un successivo incontro con il dirigente, il consulente ha la possibilità di restituirgli l'analisi sviluppata nel gruppo, usandola come chiave di lettura del lavoro fatto, dunque, indirettamente come criterio di analisi della cultura istituzionale della scuola. Il dirigente rimane interdetto, confrontato con una visione del processo differenziata, tuttavia non incommensurabile, rispetto a quella riportata dalla responsabile del progetto.

Il consulente evidenzia in particolare il nodo della negoziazione degli obiettivi. Richiama quanto accaduto nella relazione consulenziale, proponendo di trattarlo come un sintomo della difficoltà a considerare in chiave di sviluppo la negoziazione necessari alla costruzione di un accordo. Propone tuttavia una lettura prospettiva di tale difficoltà: la percezione del carattere intrinsecamente conflittuale di tale processo, se non supportata da modelli organizzativi volti a governarlo, non può che sollecitare a sviluppare una cultura di natura adempitiva, che assumendo come un dato la posizione dell'altro, può fare come se nessuna negoziazione, nessuno sviluppo dell'implicazione del fruitore sia richiesto. Il dirigente comprende quanto dichiarato dal consulente e chiede un altro incontro con lo psicologo per approfondire tale punto di vista. In tale successivo incontro il dirigente richiama come sua criticità l'urgenza di mantenere l'accordo tra la scuola media del comprensivo (a cui appartiene la docente responsabile) e la scuola elementare (di cui era stato in precedente dirigente) e chiede al consulente un progetto su questo punto, per l'anno successivo.

Conclusioni

Un intervento rivolto ad un cliente implicato ha maggiore possibilità di successo di un intervento che si dispiega in rapporto ad un cliente scarsamente o niente affatto implicato.

Fin qui si potrebbe dire che siamo nell'ovvio. Ed effettivamente è così. Solo alcune professioni – istituite in termini di mandato sociale – possono sostituire attraverso dispositivi di potere l'implicazione del cliente.

Il punto nel caso della psicologia è tuttavia un altro e la scontatezza della propedeuticità del principio dell'implicazione può renderlo opaco. Nel caso dell'intervento psicologico l'implicazione dell'utente non coincide se non marginalmente con il suo investimento sull'azione dello psicologo. Implicazione ed investimento sono due costrutti differenti. Un utente non implicato non è un utente non impegnato. Un utente può essere più o meno interessato all'intervento ed investire su di esso, ma sarà comunque in qualche modo implicato, in quanto l'implicazione è la specifica modalità attraverso la quale egli organizza il senso della propria partecipazione al processo di consulenza. Dunque, anche un disinvestimento sulla funzione dello psicologo è una forma di implicazione. Il punto dunque non è la quantità di implicazione, ma la qualità funzionale di essa in rapporto agli scopi di costruzione del valore che l'intervento intende perseguire. E ciò ci porta ad una seconda considerazione. Come speriamo il riferimento all'intervento svolto ha permesso di mostrare l'implicazione non è solo una preconditione del setting: è il setting in quanto tale. I fruitori dell'intervento, ed anche il consulente, costruirà l'intervento nei termini di un determinato mondo di significati in ragione di tale implicazione. Ad esempio, lo sviluppo del lavoro formativo nei termini di supporto al governo del setting del progetto è la forma dell'implicazione dei docenti del gruppo di formazione. Il loro posizionamento si è espresso in un punto di vista che ha portato a salienza determinati oggetti di esperienza, dunque un senso del proprio lavoro e della committenza rivolta allo psicologo.

Bibliografia

Carli, R. (1987). *Psicologia Clinica*. Torino: UTET.

Grasso, M., Salvatore, S. (1997). *Pensiero e decisionalità. Contributo alla critica della prospettiva individualista in psicologia*. Milano: Franco Angeli.

Montesarchio, G., Venuleo, C. (2002). "Narrare il setting per narrare". In G. Montesarchio (a cura di). *Colloquio in corso*. Milano: Franco Angeli, 11-75.

Salvatore, S., Scotto di Carlo, M. (2005). *L'intervento psicologo per la scuola*. Roma, Edizioni Carlo Amore

COLLOQUIANDO (SUL)LE ORGANIZZAZIONI

di Claudia Venuleo

1. Introduzione

Questo articolo è scritto pensando a uno specifico gruppo di lettori: gli psicologi che incontro quotidianamente, caratterizzati da specifiche situazioni lavorative e contrattuali: precari o se vogliamo flessibili, a progetto o atipici, impegnati in molteplici contesti (comunità, servizi sociali, cooperative, centri di formazione, scuole..), dove sono chiamati a “fare” formazione, selezione, counselling, più raramente a sostenere la progettazione collegiale dell’offerta, il suo monitoraggio, il suo sviluppo, la sua verifica....

Nella stragrande maggioranza dei casi, essi gestiscono un anello, piccolo e terminale, di un progetto di cui conoscono solo parzialmente gli intenti e gli scopi.

Le ragioni di tale marginalità sono numerose e complesse, investendo in parte ragioni di ordine economico-sociale, in parte ragioni legate all’immagine che la psicologia ha contribuito a costruire di se stessa – come ampiamente dibattuto da altri (Carli, 1987; Carli, Paniccchia, 2003; Stampa, 1990; Circolo del Cedro, 1991; Montesarchio, 1994; Grasso, Salvatore, 1997) in altri scritti (logiche ortopediche, individualistiche, disancorate dai processi organizzativi, ecc.) cui vorrei rimandare non perché non le avverto centrali, ma perché per una volta vorrei provare a ragionare su quello che gli psicologi possono – nonostante i vincoli della “storia” – fare, piuttosto che su quello che sarebbe potuto esserci o, attraverso un processo di rinsavimento generale, ci potrà stare.

Dato insomma il dato di fatto che normalmente gli psicologi a progetto intervengono su anello piccolo e settoriale, è possibile individuare anche a questo livello possibili prodotti, definire metodologie e pensare setting in grado di generare servizio?

È stato proposto che per pensare lo sviluppo è utile rintracciare i vincoli che si pongono ad ostacolo.

Partirò dal segnalarne due che mi sembrano rilevanti, nell’ottica poi di ragionare sulle direzioni di pensabilità che suggeriscono di alimentare.

2. La precarietà del tecnicismo e del sapere autoreferenziale

Devo fare un corso sulla comunicazione: mi puoi dare le *slide*?

Devo fare un corso sul colloquio: vorrei evitare la lezione tradizionale...mi ricordi la consegna del *role playing*?

Devo fare un corso sulla socializzazione tra ragazzi di scuole medie...puoi consigliarmi un *giochino divertente* per non farli annoiare?

Questa la tipologia di domande con cui più spesso mi capita di confrontarmi.

La centratura è sulla tecnica di cui viene esplicitato al massimo l'ambito di attività (la formazione, la selezione del personale, la consulenza) sui cui si innesta, e/o le *tematiche/processi* (la comunicazione efficace, la negoziazione, la gestione del conflitto, non ultimo al lavoro di gruppo) che intende implementare. Nessun accenno al *chi* il corso è rivolto, nessun accenno al *contesto* in cui la competenza da sviluppare dovrà risultare spendibile, nessun accenno al *prodotto*, agli obiettivi e agli scopi, quasi che l'intervento coincida con l'applicazione di una procedura e/o che il perché sia implicito in essa, in essa contenuto⁹.

È facile immaginare che se tali questioni non sono poste come oggetto di riflessione in sede di progettazione, non lo saranno neanche in sede di intervento, dove al fruitore si proporrà semplicemente "vi propongo un gioco".

Secondo tale prospettiva, il contesto (organizzativo, istituzionale, intersoggettivo) in cui lo psicologo opera e entro cui la tecnica andrà ad iscriversi, non costituisce un criterio di orientamento

⁹ Prospettiva che in ultima istanza è espressione di un derivato epistemologico secondo il quale il valore dei segni scambiati è iscritto negli oggetti stessi, in ragione (per il fatto) del contesto in cui occorrono (Cfr. Salvatore, 2007); prospettiva sufficientemente statica da giustificare la non esplicitazione del loro *perché* e l'assunzione che la committenza dei fruitori sia una premessa del processo di intervento, non un oggetto esso stesso da costruire.

dell'azione professionale, che si potrà dispiegare e potrà produrre effetti (ad es. quello di non fare annoiare l'utenza) indipendentemente da chi ne fruirà (dalle sue attese, dalle sue modalità di rapporto, dalla sua domanda); avvicinato come categoria (adolescenti, manager, venditori...); categoria che non prevede differenze, che misconosce la specificità delle storie, delle soggettività, delle culture di ruolo racchiuse al suo interno.

Vengono in mente i dati di una tesi di ricerca (Del Frate, 2007) sul modo di narrare l'atipicità dalla quale emerge che la connotazione in senso precario – piuttosto che flessibile – del lavoro atipico è strettamente organizzata da una centratura sull'immediato presente e da una parallela scotomizzazione degli elementi di contesto (sociali, economici, legislativi) con cui l'atipicità interagisce, che si accompagna ad un modo *cronacato* – da parte di chi ai quotidiani scrive - di narrare la propria storia, privata di circostanze e di qualificazioni (Montesarchio, Margherita, 1998), come se parlasse/si connotasse da sé.

Mi pare che questo dato debba far riflettere perché confronta con un allineamento/accomodamento vizioso anziché virtuoso ai modelli di rapporto (anonimi, impersonali, generalisti) di cui pure, comprensibilmente, si auspica il superamento; penso al pericolo di essere pensati dal contesto invece di pensarlo; penso al rischio di uno psicologo e di un setting di lavoro *allineato/accomodato* a quella quota di assenza di pensiero che in ogni domanda organizzativa è possibile riconoscere (Salvatore, Scotto di Carlo, 2005) e a quella cultura dell'ingaggio professionale - denunciata da una giovane psicologa nello scorso numero della rivista - per cui a volte dire che si conoscono le tecniche psicodrammatiche fa guadagnare un lavoro più di mille altre competenze acquisite¹⁰.

Non tutti gli psicologi evidentemente si accomodano....e questo forse non è un bene nel breve termine¹¹.

C'è chi dei corsi a catalogo e delle richieste di tecniche *“che in due giorni, massimo tre, facciano aumentare la capacità di gestire conflitti e i gruppi di lavoro, di valutare lo sviluppo dei collaboratori e promuovere l'empowerment individuale”* prende le distanze (Cfr. Cesarano, 2007), evidenziandone il limite, l'aspetto onnipotente, la pretesa di ridurre lo psicologo alla stessa impotenza di cui l'onnipotenza sembra un'espressione reattiva.

¹⁰ ...casomai non perché si sappia cosa siano, ma proprio perché/in ragione del fatto che non lo si sappia....

¹¹ Viene in mente in questo caso un'altra “vignetta” di vita: quella di un collega che a colloquio con una grande azienda in cerca di formatori da impegnare in un corso di orientamento al cliente destinato ai venditori dei suoi prodotti, chiese di capire il senso che aveva guidato la progettazione dei contenuti e delle modalità del corso stesso, spingendosi finanche a suggerire ipotesi di integrazione/sviluppo.....Venne, “naturalmente” liquidato.

Si propone – in questo caso – che il cambiamento non possa essere perseguito magicamente, che la gestione dei conflitti, la gestione dei gruppi di lavoro, la valutazione del personale richiedano uno spazio ed un tempo (un setting) di pensabilità adeguato.

Adeguato per capire a *chi, dove, perché* proporre *cosa*.

La proposizione di questa diversa posizione rispetto alle richieste provenienti dal contesto si accompagna, tuttavia, alla parallela constatazione dell' "indisponibilità" del committente a concedere tempo per questo.

Constatazione che quando viene trattata come una frattura nel copione che orienta il sistema di pratiche in cui si iscrive l'azione professionale (Freda, 2004), esita non di rado in un sentimento di impotenza, cui si reagisce evocando appartenenze – circoli professionali e/o di scuola - in cui si parli lo stesso linguaggio e ci si possa sentire compresi rispetto a committenti cui "non interessa sviluppare riflessioni e pensieri"...

Mi chiedo se in questo caso a inverare l'impotenza non possa essere la stessa lettura della diversa volontà del committente come conflitto rispetto al proprio desiderio di fare bene il mestiere. L'assunto, in altri termini, che lo sviluppo di pensieri non trovi alimento nella proposta di chi vuole "solo" che un corso sia erogato.

Metto tra virgolette il *solo*, evidentemente per proporre che una tale domanda non sia affatto da buttare via.

Lo è qualora a guidare la nostra ipotesi di lavoro vi sia l'assunto più o meno implicito che l'analisi della domanda possa essere svolta a condizione che una tale "domanda di analizzare la domanda" esista.

Un assunto – tuttavia – che a "pensarci" prevede un cliente già in possesso di competenze che pure è richiesto a noi di sviluppare; non diversamente da quando si fantasma di ricevere committenze perché il gruppo di lavoro cresca riconoscendo le proprie differenze, fantasia che l'altrui modo di pensare ed operare sia come il proprio modo – definito casomai "grupuale".

Appare chiara – entro un tale modello di rapporto e di intervento - la difficoltà a riconoscere l'utente, a decodificare la sua domanda, liquidata in quanto non adatta a scopi configurati autarchicamente entro la teoria elaborata, in una sorta di auto-committenza.

In questo senso parlo di *autoreferenzialità*: ad indicare il non riconoscimento delle diverse premesse con cui ciascuno avvicina, dalla sua specifica posizione, l'incontro.

Così come la tecnicità (Paniccia, 2004), anche la pensabilità come criterio di istruzione dell'intervento non è affatto culturalmente neutrale: non presiede tutti i contesti; si può anzi condividere l'ipotesi, più radicale, che se il committente disponesse ab inizio delle risorse (di

pensiero, di attenzione al contesto) che consentono all'intervento clinico di dispiegarsi, questo non avrebbe ragione di commissionarlo¹².

In definitiva mi sembra che l'accento sulla tecnica da un lato, l'insistenza su ciò che prevede il modello dall'altro siano due diverse declinazioni di una stessa ipotesi di rapporto che non prevede l'esistenza di un Altro e di Altro da ciò che è già pensato, confezionato, istituito. Nella diversità dei posizionamenti, le due culture professionali sembrano condividere l'assunto che l'intervento possa espletarsi a (condizione di un) contesto invariante, per cui si tratta di decidere se debba essere lo psicologo ad adeguarsi ai modelli di rapporto proposti dal committente o se debba essere il committente ad adeguarsi ai modelli di rapporto previsti dallo psicologo perché la prestazione possa essere declinata. In quest'ultimo caso, lo psicologo continua tuttavia a dipendere dal committente: dipenderà dalla sua disponibilità anche la possibilità di lavorare...

Due situazioni dunque in cui si ha solo una possibilità di convivenza: che uno dei due diventi "uguale a".

Un ipotesi di rapporto che appare problematica non solo da un punto di vista etico-politico, ma anche dal vertice – clinico, gruppale e dinamico – a cui pure la tecnica "gruppale" o la tutela del proprio modello viene riferita.

Mi pare allora che il recupero di alcune coordinate epistemologiche e teoriche possa aiutare gli psicologi a superare l'alternativa tra accondiscenza al tecnicismo e autoreferenzialità, ricomponendo (almeno su un piano concettuale) la scissione tra aspirazioni legittime di inserimento lavorativo e di coerenza ad un modello che individua nella promozione della competenza a pensare il primo prodotto dell'azione professionale.

3. Recuperando punti di vista e contesti

¹² Come fanno notare Salvatore e Scotto di Carlo (2005) la richiesta si presenta sempre come un vincolo; essa porta con sé le premesse culturali che ostacolano il desiderato cambiamento. In quanto vincolo essa però al contempo è indizio dei nodi da sviluppare. E per far questo non si tratta di mettere in discussione il testo immediato (i contenuti della richiesta). Compatibilmente con i vincoli culturali (es. "posso chiederti un corso senza progetto"), resta la possibilità di creare dispositivi organizzativi che consentano di superarli, ad esempio non sganciando mai le tecniche da una riflessione sugli obiettivi che si stanno perseguendo.

3.1 Quale epistemologia?

La scelta di un modello operativo - che naturalmente si dispiega anche attraverso l'attivazione di tecniche - implica in primo luogo una riflessione circa l'impianto concettuale epistemologico che fonda e guida l'intervento, la concezione della mente, del suo sviluppo, del sapere, dell'apprendimento,...

Si può ad esempio osservare come il riconoscimento da parte della cosiddetta *epistemologia della complessità* della relatività socio-storico-culturale dei modelli utilizzati per comprendere il reale (Vattimo e Rovatti, 1983; Pera, 1991), abbia posto in primo piano il ruolo del conduttore e del suo modo di procedere per conoscere o trasformare la realtà (Di Blasi, Lo Verso, 1998), in funzione ad esempio di ciò che pensa debba produrre o cambiare. Da questo punto di vista, le informazioni prodotte attraverso l'uso di un determinato strumento, variano al mutare delle categorie in cui l'osservatore iscrive gli elementi che osserva: così ad esempio il modo in cui un partecipante ad un processo formativo gestisce un *role playing* in cui viene messo in scena una situazione di colloquio con l'utenza con cui quotidianamente a lavoro è chiamato a confrontarsi, potrà essere trattato ora come strumento per riflettere sui suoi processi decisionali, ora come espressione delle sue fantasie di rapporto, ora come indizio delle modalità con cui gestisce il setting di lavoro, ecc.

Si pensi poi alla diversa gestione d'aula che uno psicologo impegnato nell'erogazione dei cosiddetti corsi a catalogo potrà proporre qualora faccia proprio il punto di vista *nomotetico* circa il carattere irrilevante o comunque trascurabile della variabilità intra-individuale, o il punto di vista *idiografico* che, considerando priva di fondamento di costrutto la scelta di modellizzare i fenomeni psicologici sotto forma di regole di funzionamento acontestuali e a storiche (Gergen 1999), richiede di tenere in conto la specificità del fruitore.

Giova ancora ricordare la differenza tra interventi guidati da una logica *estensionale* che assume che la comunicazione, il conflitto, il gruppo, ecc., le dimensioni cioè su cui e attraverso cui il formatore declina il suo intervento, siano elementi della realtà, dati fatto presenti in natura, e la logica *intensionale* (Cfr. Salvatore, Guidi, 2007) che li tratta come costrutti, interpretazioni, "invenzioni", modi culturali di rappresentare gli eventi, di simbolizzarli, di rapportarvicisi; costruzioni umane che però - come le costellazioni di Orione, ci indicano come guardare il cielo la notte (Prior, 1998), strutturando la nostra osservazione e comprensione.

Concepire, ancora, l'intervento psicologico nelle organizzazioni come un intervento di tipo ortopedico sulle carenze cognitive o comportamentali dei fruitori o piuttosto come un dispositivo di

rielaborazione dei modelli simbolici istituiti chiusi alla variabilità ambientale, non è irrilevante rispetto alla definizione degli obiettivi con cui la tecnica verrà utilizzata.

Così come non è irrilevante assumere che le produzioni discorsive e comportamentali degli attori organizzativi siano permeabili o, viceversa, impermeabili alle circostanze contestuali in cui si dispiegano, e alla relazione in cui sono attivate: in questo ultimo caso il fatto che l'intervento si svolga entro un'azienda o una comunità, e nell'istituzione "x" piuttosto che "y", può essere considerato irrilevante. Diverso è se ci si muove entro logiche che assumono la contestualità della mente e quindi dello sviluppo, dei modelli, dei metodi e delle tecniche chiamate ad occuparsene.

3.2 Quali modelli?

La psicologia clinica è oggi alimentata da un fertile dialogo tra prospettive teoriche che – pur nella diversità, a volte profonda, dei costrutti cui fanno riferimento – si riconoscono in una comune concezione dialogica e intersoggettiva della mente, che porta con sé la necessità di pensare ad un attore che parla e agisce attraverso il contesto, criterio ermeneutico per la comprensione dei suoi atti discorsivi e comportamentali; una concezione, questa, che riflette i principi di contestualità, contingenza e costruzione sociale del significato messi in luce dal paradigma socio-costruttivista (Cfr. Salvatore *et al.*, 2003; Mecacci, 1999; Gergen, 1999) e la connessa assunzione che i segni (comportamenti, discorsi, tecniche, procedure..) non possiedano intrinsecamente un univoco significato, che questo si definisca piuttosto in ragione del contesto intratestuale (l'insieme dei segni) ed extratestuale (sociale e di scopo) entro ed in funzione del quale il segno è prodotto.

Il riconoscimento di una tale prospettiva sta suggerendo una profonda revisione nell'ambito delle teorie sui processi di insegnamento-apprendimento, come nel modo di concepire la psicologia della formazione e più in generale l'intervento clinico, la sua dinamica di funzionamento, i vettori attraverso cui si dispiega.

La psicologia culturale (Bruner, 1990) evidenzia come non esistano saperi o tecniche gestibili e applicabili indipendentemente dai *significati* attribuitigli dalla cultura con cui vengono interpretati.

La teoria psicodinamica¹³ riconosce in emozionate relazioni di senso il tramite della conoscenza, evidenziando come non esista elemento di realtà che non sia categorizzato, oltre che su

¹³ Ci riferiamo in particolare all'approccio psicodinamico che, approfondendo la teoria biologica di Matte Blanco (1975), adotta una concezione semiotica ed intersoggettiva dell'inconscio.

un piano logico-operativo, su un piano simbolico emozionale (Carli, Paniccia, 1999), così ad esempio a guidare il rapporto di un formando con il formatore non è solo il ruolo organizzativo che ricopre, ma anche il significato emozionale che riveste: amico, maieuta, “spada di Damocle”....; significato che non è inscritto nello stimolo, né nella testa di chi lo legge, ma l’esito di un rapporto dinamico tra *testo lettore* e *contesto* (Montesarchio, Venuleo, 2006a, 2006b); contesto fatto di significati affettivi condivisi che funzionano da metamodelli per la cognizione e l’azione individuale.

Da questo punto di vista la cultura dell’organizzazione entro cui operano i clienti dello psicologo (professionisti in formazione, studenti in orientamento, neoassunti introdotti in azienda attraverso azioni di tutoraggio...) non può essere considerata una cornice inerte rispetto a come si configura la relazione consulenziale, piuttosto la organizza ed orienta.

Il valore organizzante del contesto è sottolineato anche dall’ottica gruppoanalitica, che riconosce nel gruppo formativo il precipitato non solo degli universi soggettivi di tutti i partecipanti (delle loro matrici transpersonali legati alle relazioni passate e attuali esterne al setting), ma anche del transpersonale istituzionale legato al far parte di uno specifico gruppo professionale (es. la famiglia R.U., piuttosto che quella degli operatori addetti alle vendite), collocato entro uno specifico contesto istituzionale (fatto di strutture, dispositivi, artefatti, rituali condivisi), e le esperienze connesse all’apprendimento al suo interno di ciò che sostanzia un ruolo, di gerarchie, di regole, di modalità di procedere, di concezioni di bene/male, giusto/sbagliato, buono/cattivo.

Gli eventi psichici hanno luogo infatti “non solo ‘dentro’ gli individui (livello intrapsichico), ma anche nello spazio mentale-relazionale esistente tra loro” (Di Maria, 1991, p. 271); spazio via via costruito e condiviso da partecipanti e formatori e fatto da ciò che accade fra loro, da ciò che accade nel mondo interno a loro, da ciò che ha preceduto il loro incontro (Di Blasi, Lo Verso, 1998) e da ciò che di esso arriva (simbolicamente e implicitamente) a echeggiare nel setting (Lo Verso e Papa, 1995).

Prospettiva che, in contiguità con la concezione sociocostruttivista della mente (Bruner, 1990, Harré, Gillett, 1994; Valsiner, van der Veer, 2000; Salvatore, 2004), ha contribuito a mettere in chiaro che gli individui possono accedere a specifiche produzioni cognitive e determinati modelli di azione in ragione delle caratteristiche di rapporto in cui sono iscritti.

In quest’ottica l’apprendimento si configura come una pratica sociale, costruita e governata non solo dal contratto formativo, dai contenuti didattici, dalle tecniche, dalle procedure, dalle attività messe in campo, ma anche dai modelli mentali e relazionali che li interpretano.

Viene dunque meno l'idea che sia possibile prescrivere o prevedere il significato che gli attori attribuiranno a quanto dall'esperto proposto: le sue azioni non contengono al proprio interno intenzionalità, implicazioni, reazioni, atteggiamentiche sono l'esito di un lavoro interpretativo degli attori (e del contesto organizzativo) che li fruiscono, prima che di chi li propone.

Così ad esempio, la proposta attivabile da parte di un docente di lavorare in gruppo, non esiterà necessariamente in uno stesso tipo di lavoro di gruppo in due aule differenti, dipendendo dal significato che l'aula cui la proposta è rivolta attribuisce a questo mandato: es. |lavorate tutti insieme su tutte le fasi del lavoro|; |non importa quanto ciascuno di voi produrrà, l'importante è che sia fatto bene| o |l'importante è che sia fatto velocemente|; |lavorate mettendo in comune idee e competenze|, ecc.

Viene altresì – conseguentemente - meno l'idea che l'intervento possa essere concepito come processo invariante nelle sue regole di funzionamento. Data infatti la variabilità dei codici con cui può essere interfacciato, staticizzare le risposte significherebbe considerare elemento di pura cornice (ciò che fonda) il contesto.

La competenza non risiede allora nella capacità (fantasia) onnipotente di “conoscere già i bisogni del cliente e di sapere già cosa fare”, ma nell'istituzione di spazi e tempi per pensare a quello che il cliente chiede (un corso di formazione, una selezione), o racconta/fa (in un colloquio di formazione, di selezione), in ragione del suo dominio di esperienza (e dei codici simbolici emozionali sottesi al suo modo di costruire, abitare ed essere abitato dall'organizzazione) in rapporto al quale individuare e organizzare “cosa dire, domandare, osservare” nel colloquio, comunque finalizzato a sostenere il cliente nell'esplicitazione/verifica dei criteri che organizzano la sua posizione nel qui ed ora del colloquio e nel là e allora dei contesti in cui è iscritto.

E ciò a partire dal punto di vista per cui l'intervento organizzativo ha valenza clinica non perché in esso si mobilitino determinati contenuti (ad esempio perché si parli degli aspetti emozionali connessi ai ruoli e/o ai processi della formazione, piuttosto che di quelli strutturali

e organizzativi), ma in quanto *produzione di senso*, in grado di operare come interpretante dell'esperienza.

Non si tratta né di trasmettere regole, né di addestrare a procedure. Ma di sostenere gli attori da un lato nel riconoscimento dei modelli professionali e organizzativi che, attraverso le proprie regole e procedure, sostengono, dall'altro nel monitoraggio, nella verifica, e nella rielaborazione di tali modelli, laddove la variabilità ambientale ne mette in crisi la funzione e la funzionalità, suggerendo un loro accomodamento.

Si tratterà per i formatori/conduuttori di esplorare in primo luogo il processo di comunicazione condiviso, e le “teorie” sul proprio ruolo, sul sistema organizzativo, sullo stesso intervento formativo, che il modo di rapportarsi al conduttore, ai colleghi, al compito..., esprime (Venuleo, 2005)¹⁴.

Questo il primo step di analisi e di intervento che ci pare di poter prospettare. Una linea diversa dal prevedere tecniche uguali per tutti, ma anche dal prevedere un setting che contenga ab inizio le premesse che lo fanno funzionare.

Lo psicologo clinico è chiamato in definitiva a sospendere l'azione trasformativa, implicita nel modello ortopedico, e ad istituire spazi e tempi per pensare a quello che il cliente chiede, in ragione del suo dominio di esperienza in rapporto al quale individuare e organizzare la prestazione, comunque finalizzata ad alimentare la capacità degli attori di dare senso e funzionalità alla loro partecipazione entro l'ambiente in cui sono iscritti.

¹⁴ Esplorazione prevista da diversi modelli teorici-operativi, ma da intendersi rispetto a due specifici riferimenti già richiamati in questo scritto. Da un lato, il principio sociocostruttivista che evidenzia che il significato dei comportamenti (anche dell'atto di rivolgersi ad uno psicologo) si definisce in ragione del contesto culturale in cui il comportamento viene prodotto. Dall'altro, l'ipotesi psicodinamica del modo di essere inconscio della mente con il connesso approfondimento delle sue caratteristiche psico-logiche (Matte Blanco, 1975), che porta a riconoscere nella domanda rivolta allo psicologo il significante di un significato simbolico. Una richiesta di intervento allo psicologo, dunque, non è mai nell'ottica che stiamo riferendo, un fatto “nudo e crudo”.

Ne deriva una *teoria della tecnica* che implica il *disconoscimento* del fruitore (Montesarchio, 2002), una negazione del criterio del già conosciuto per porre l'accento su quel che nel *qui ed ora* dell'incontro, si va - attraverso la relazione - costruendo.

Si tratta di un cambiamento di ottica di rilievo anche per chi fruisce di una “prestazione” psicologica che per esempio non vedrà inverata l'eventuale fantasia che lo psicologo, “conosce già i suoi bisogni e sa già cosa fare”, conosca già i clienti interni ed esterni con cui il fruitore è chiamato ad avere a che fare, o le “buone” regole del comunicare.

Viene in mente la battuta che il protagonista del film “Volevo solo dormirle addosso”¹⁵ - un formatore delle risorse umane, impegnato a ridurre drasticamente il personale dell'azienda per cui lavora - propone come chiave motivante di tutti i rapporti: “TI STIMO MOLTO” viene proposta come espressione efficace indipendentemente dal ruolo, dalla persona, dal contesto comunicativo (una promozione, come un licenziamento) in cui viene pronunciata. In questo risiede la “violenza” dell'espressione: non nel contenuto in sé ma nel modo impersonale con cui viene utilizzata, per cui, sia che si tratti di parlare con il capo o con una risorsa, con la madre o con la fidanzata, la scelta del fattore motivante rimane immutata.

Ad una tale concezione impersonale e decontestualizzata di ciò che costruisce la qualità dei rapporti, il pensiero di gruppo oppone una teoria della formazione e dell'organizzazione che assume ed utilizza la diversità e le differenze, riconoscendo la competenza nella “capacità di dare significato ad un contesto e di farlo all'interno di una multidimensionalità dei significati e delle relazioni” (Di Maria, 1994, p. 15).

“Qualsiasi sia la natura del colloquio, esso si svolge all'interno di un contesto, di un ‘campo’ che diviene contenitore delle reciproche aspettative dei partecipanti, delle loro differenti spinte motivazionali, del dialogare delle loro soggettività, dello scambio emotivo-cognitivo che si attiva dal primo momento all'ultimo, ed oltre ancora” (Di Maria, Lavanco, Varveri, Montesarchio, 2002, p. 27).

Formarsi e formare ad una cultura di gruppo significa accettare come formatori e come formandi la diversità dei criteri di significazione con cui viene interfacciato l'incontro per poi farsene attraversare.

¹⁵ Regia di Eugenio Cappuccio.

In questo senso *il gruppo non esiste*, indipendentemente dalle trame dei rapporti in cui viene usato. Esiste nel momento in cui un insieme di individui negozia ed allo stesso tempo istituisce le condizioni per la sua esistenza e potrà essere allora ora il luogo del conflitto, della competizione, ...ora il luogo dell'intimità e della libera espressione delle emozioni, luogo in cui è possibile spogliarsi dei propri ruoli ed abiti, per aprirsi ad una comunicazione "pura, limpida, non alienante".

E le fantasie, ci insegna, la psicologia dinamica, non solo hanno valore di realtà per la mente ma, incorporate nei segni, hanno il potere di costruire la realtà (Salvatore, 2004), inverando le premesse che le generano, nel modo di accostarsi all'altro, a ciò che si fa insieme, ai dispositivi attraverso cui si sta insieme.

Non vi sono fantasie più veritiere o più "strane" di altre, ma non tutte le fantasie con cui si propone di costruire il gruppo sono funzionali.

Ognuna ha, per così dire, proprie condizioni di felicità.

In questo senso, le fantasie non vanno né agite né liquidate, ma *interrogate* per il valore d'uso che rivestono.

3.3 Quali metodi?

Il superamento di una visione tecnica e acontestuale della prassi psicologica e dei suoi strumenti, non è motivato solo da considerazioni di tipo epistemologico e teorico.

Di fronte ad un'utenza variabile e differenziata nelle sue attese, nei suoi modelli di rapporto, nei suoi obiettivi di sviluppo, la competenza metodologica a leggere i contesti, e a ricavare dai loro modelli locali di funzionamento, criteri contingenti di orientamento dell'intervento e di selezione dei dispositivi tecnici attraverso cui dispiegarli, diventa una competenza strategica dello psicologo, oltre che una competenza primaria da sostenere presso i propri clienti.

Può essere indicato nel riconoscimento della contingenza del significato la differenza tra metodo e tecnica (Salvatore, Potì, 2006), anche parlando di colloquio: un dispositivo diventa una faccenda di metodo nel momento in cui lo si riconosce dotato di una pluralità di modi di funzionare (*come*) e di obiettivi possibili (*perché*) verso cui indirizzarlo (ibidem).

In questa prospettiva, la funzione delle tecniche, la definizione di cosa va esplorato, in che modo, attraverso gli occhi di chi, si precisa in ragione degli scopi che guidano l'intervento (o sue specifiche fasi). Basti pensare alle differenti logiche che possono organizzare l'uso un role playing: addestramento a procedure standardizzate, riconoscimento della soggettività e specificità dell'interlocutore e delle sue domande, gestione degli aspetti emotivi e organizzativi connessi al ruolo...

A ciò si aggiunga che il commento dei dati non è prescritto dallo strumento attraverso cui sono raccolti ma è il frutto del lavoro interpretativo del conduttore e delle sue categorie epistemologiche e teoriche di riferimento (cfr. Salvatore, Scotto di Carlo, 2005).

Se si pensa all'intervento come promozione dei codici interpretativi che gli attori utilizzano per trattare le situazioni di impasse, gli eventi critici, i casi problematici con cui si confrontano, non ha senso procedere malgrado la narrazione del problema e di ciò che il consulente potrà fare rispetto ad essa, che essi propongono ed elaborano; al contrario, si tratta di iscriversi in tali descrizioni (*Cosa – dal punto di vista dell'attore - è successo? Perché? Come ha pensato di gestirlo? Quali altri attori erano, a suo parere, direttamente o indirettamente coinvolti? Cosa pensa si potrebbe fare perché la situazione non si ripeta? Con quale obiettivo ha deciso di raccontarci il caso? Verso quale prodotto?*), esplorare gli assunti attraverso cui sono alimentate, i contesti culturali in cui si iscrivono, verificarne le risorse, i limiti, i nodi di sviluppo.

È questo lo "spazio" epistemologico, teorico e metodologico in cui si collocano le tecniche gruppalì dove tutti i partecipanti sono impegnati a narrare e dare un "senso" al progetto formativo e professionale in cui sono implicati.

Dove non si procede *nonostante*, ma *a partire da* e *attraverso* i codici culturali, simbolici, emozionali che i partecipanti propongono; codici che il setting formativo dovrà consentire di visualizzare, pensare, elaborare offrendo ai formandi strumenti di revisione critica del modo di concepire il proprio ruolo professionale.

La relazione comunicativa tra i colloquanti infatti non avviene in astratto. È il contesto stesso in cui il processo formativo s'inscrive e si sviluppa a garantirne la specificità, divenendo criterio ermeneutico a partire dal quale leggere quanto il gruppo formativo va scambiando e condividendo.

4. Le tecniche di gruppo: uno strumento per colloquiare la cultura del fruitore

Le considerazioni prima sviluppate sostengono una concezione del processo formativo che pone in piano l'esplorazione del senso che i partecipanti assegnano al lavoro in cui (si) sono implicati, e della funzione che vi attribuiscono in rapporto alla propria esperienza professionale.

Il formatore-conduttore è consapevole che il tipo di apprendimento che sta perseguendo non si organizza (o comunque non unicamente) sul piano del trasferimento di informazioni e nozioni conoscitive; piuttosto "procede attraverso" un pensiero sui modelli culturali che orientano gli attori in formazione ad un certo modo di rapportarsi alla comunità di cui sono partecipi, e ai temi con i quali l'attività formativa li invita a confrontarsi.

E ciò a partire dalla considerazione che gli oggetti, i contenuti, le regole, le condizioni del processo di insegnamento-apprendimento non hanno in sé obiettivi e non definiscono da sé le modalità del loro utilizzo nello scambio discorsivo. Essi vanno piuttosto considerati dei contenuti che i locutori vanno ad abitare, a riempire di senso, in ragione dei propri codici e della contingenza delle circostanze in cui sono iscritti.

Basti pensare alla molteplicità dei percorsi narrativi aperti dalle consegne dei giochi psicodrammatici.

In "Statue nel parco" proposto da Montesarchio e Marzella (2004):

"Il conduttore invita i partecipanti a passeggiare nello spazio scenico, facendo uso di tutto lo spazio a disposizione, e immaginando di trovarsi in un parco pubblico. Poi, chiede loro di scegliere un posto nel parco e di immaginare una statua, focalizzandone la posizione, il materiale, la grandezza, e di riprodurla restando assolutamente immobili. Quando tutti hanno completato la trasformazione, il conduttore, passando tra le statue, chiede ad ognuno di dichiarare ad alta voce chi sta rappresentando" (p. 75).

In una fase successiva, le "statue" potranno essere interrogate una ad una dai membri del gruppo. Ora, è evidente non solo che si può rispondere in molteplici modi alla consegna di rappresentare una statua, ma anche che è in molteplici modi che la stessa rappresentazione può essere proposta e rinarrata: una statua di marmo potrà ora indicare rigidità e freddezza, ora

preziosità, o compostezza, o fermezza....; una statua presentata come “il leone” potrà essere fantasticata inizialmente come indizio di forza e di coraggio per poi farsi e precisarsi, nel dialogo con il gruppo che la interroga, come paurosa e sdentata.

Il gruppo si pone allora come una rete conversazionale impegnata non ad accertare *il* significato di quanto viene rappresentato, ma conferire *un* senso - contingente, situato - all'evento; un senso che “viene facendosi” nel contesto.

In quest’ottica ci pare possa essere compresa l’insistenza oggi sulla necessità di una cultura dei processi formativi che si apra ai vissuti e alle narrazioni (Montesarchio, 2002; Freda, 2004; Di Vita, Granatella, 2006), intese non come spazio altro dall’apprendimento, ma come riconoscimento del ruolo giocato dai dispositivi semiotici degli allievi e della possibilità di procedere *attraverso* e non *malgrado* essi, per dargli dignità di indagine e di elaborazione.

Il formatore dunque sceglierà, trasformerà, inventerà pretesti-(e)tecniche che consentano di visualizzare, narrare, e in alcuni casi riconfigurare le teorie sul ruolo professionale, sul contesto organizzativo, sull’uso del processo formativo attivi nell’orizzonte socio-culturale del suo intervento.

Un modo sembra appunto quello di proporre un percorso che guardi al racconto fatto attorno ai “fatti” per rilevare i significati di cui essi sono investiti.

Se infatti la storia è una astrazione poiché è sempre percepita e raccontata da qualcuno, non esiste in sé (Todorov, 1966), essa può essere utilizzata per cogliere “il punto di vista” a partire dal quale i fruitori dell’intervento, iscritti in specifiche comunità di pratiche, costruiscono la propria esperienza, interpretano obiettivi, strumenti, regole, finalità dello stare insieme (Montesarchio, Venuleo, 2003).

Facciamo un esempio: affermare che i propri dipendenti hanno bisogno di conoscere le best practices del mestiere, o le regole per comunicare efficacemente, implica un punto di vista che assume che esistano delle procedure e delle regole la cui validità attraversa culture e contesti. In quest’ottica narrare in un modo piuttosto che in un altro significa anche veicolare l’invito al destinatario a condividere una certa rappresentazione dell’organizzazione e di ciò che la fa funzionare. Ne deriva l’importanza di prestare attenzione non solo al contenuto che la domanda di formazione esprime ma, riprendendo Eco (1979), all’*intento operis* che veicola, inteso come invito ad assumere e condividere una determinata visione del problema.

Da questo punto di vista la attività dello psicologo presenta diverse analogie con quella propria della pragmatica del testo; è attività cooperativa, per dirla con Eco (1979), che porta il

gruppo nel suo insieme a trarre dal testo quel che il testo non dice esplicitamente ma lascia intravedere, promette, implica.

Trovo utile affiancare a tale criterio metodologico, la proposta semiotica di Salvatore (2004) che sottolinea il valore invero della narrazione, il suo costituirsi cioè non solo come espressione di un punto di vista su un evento ma come atto che lo costruisce. Un esempio può aiutare a chiarire.

Nella discussione sul tema “i rapporti tra pari a scuola”, gli studenti di una classe di terza di un Istituto tecnico, sezione A – parlano di se stessi come di un gruppo premuroso, accogliente e senza problemi, “al contrario” delle altre due terze – la sezione B e la sezione C - evocate per differenza come “insieme di singoli” “poco accoglienti”, “presuntuosi”, con “la puzza al naso”.

In un successivo incontro, i conduttori che conducono parallelamente la discussione nelle tre classi, propongono ai tre gruppi il gioco del baratto a distanza. Si tratta, in pratica, di inviare un messaggio a ciascuna delle altre due classi, esplicitando quale risorsa intravedono in essa e quale risorsa potrebbero barattare/offrire in cambio di quella. Le due classi B e C riconosceranno alla sezione A diverse risorse, mentre la sezione A dimostrerà di avere “la puzza al naso”: non hanno niente da chiedere, da imparare, da scambiare con gli altri.

Nell’esempio, il categorizzare l’altro (una classe intera) come guidata da un atteggiamento di “puzza al naso”, ha portato ad un atteggiamento di “puzza al naso” che probabilmente non faciliterà il rapporto futuro con il gruppo a cui lo stesso atteggiamento è stato attribuito.

Si tratta allora di (sostenere i fruitori dell’intervento nel) chiedersi: il fatto che mi sia venuta in mente questo tipo di lettura dell’altro/del fenomeno/dell’evento, in che rapporto sta con la situazione che sto descrivendo, in che modo contribuisce a crearla? (Salvatore e Scotto Di Carlo, 2005).

Pensare altresì ad una narrazione in un setting di gruppo faciliterà il riconoscimento delle premesse condivise, nella diversità dei posizionamenti (Harré, Gilett, 1994), e aiuterà a leggere la “criticità” della storia proposta da uno e con cui uno si confronta come criticità riconducibile, almeno in parte, alla cultura dell’istituzione in cui si è iscritti.

Si tratta di svolgere l’implicazione del principio per cui i significati si costruiscono nel contesto: le produzioni discorsive e comportamentali che entro il setting di intervento vengono proposte

andranno allora trattate come atti comunicativi, la cui interpretazione di senso richiede di tener conto del chi, del quando, del dove, della situazione in cui sono proferite¹⁶.

Sarà il gruppo stesso ad attribuire lo statuto d'evento e carattere di pregnanza (Cordonier, 1995) a certi fatti, mentre lo rifiuterà ad altri. L'evento irrompe e riemerge non come fatto che emerga dal non noto al noto, ma in quanto *notevole*; perché esso, per effetto alone, di rispecchiamento e di risonanza, assume dei contorni più generali e rammemorabili nella biografia collettiva del gruppo che vi assiste. Lo specchio in cui il gruppo si guarda non è infatti un analista "opaco" ed interpretante bensì un insieme di persone, inter-attive in situazione di con-divisione e reciproco sguardo.

Operativamente ciò si traduce nel fatto che anche quando la storia è proposta da uno il conduttore ne favorirà una comprensione in rapporto al contesto in cui si è dispiegata.

E se, alla proposta di raccontare ad esempio il proprio ruolo professionale attraverso una statua, uno rappresenta la statua del dubbio, l'altro quello della speranza, l'altro ancora l'orizzonte infinto, sarà oggetto di riflessione e di "negoziato" quali sono i dubbi, le attese, le mete invisibili che circolano e attendono di essere parlate dal gruppo.

I segni (azioni, discorsi, decisioni) prodotti fissano il loro valore semantico e sociale attraverso il senso che gli attori coinvolti negoziano di attribuirgli.

I contenuti diventeranno allora un "pretesto" e il testo sarà il processo che a partire da essi si attiverà nelle e tra le persone in rapporto al gruppo, al consulente, al contenuto, all'esterno (Corino 1989).

5. Tornando al gioco

La richiesta di tecniche in grado di coinvolgere l'interlocutore può essere intesa come il segno di una sia pure non organizzata consapevolezza della necessità di emanciparsi da logiche di tipo informativo che mal si adattano al riconoscimento del ruolo giocato nei processi formativi da aspetti

¹⁶ Basti pensare ai diversi significati che può assumere una comunicazione del tipo "sono molto stanco" pronunciata da un gestore delle risorse umane di fronte a un capo che gli sta affidando nuovi compiti da realizzare, di fronte alla moglie (o al marito) che gli chiede di preparare la tavola quando lo vede tornare a casa o durante un gruppo narrativo centrato sul tema "quale è oggi la mia esperienza dell'organizzazione".

di tipo affettivo, simbolico, emozionale. Segnala il superamento di una concezione dell'intervento formativo, educativo, di insegnamento come processo di trasmissione di informazioni, abilità e/o criteri normativi da parte di chi *sa* a colui che *manca di*, riconoscendo al fruitore dell'intervento il possesso di codici e criteri interpretativi su cui il processo prenderà forma e sostanza.

Perché ne segnalavo il limite?

Perché di ciò che motiva il superamento di una didattica tradizionale a volte sembrano perdersi le tracce, cosicché lo stesso privilegio accordato alle tecniche attive sul format di una lezione tradizionale si declina con la stessa logica (*tecnica*) che ha motivato il ripensamento della prima, codificata nei contenuti e nei modi, "dati" una volta per tutte e per tutte le utenze, di cui prevede i bisogni, e che pretende indifferenziate. Nella formazione didattica i formandi sono tutti uguali. Si può stabilire prima cosa si dovrà fare con loro e quali capacità dovranno acquisire (es. l'empatia, la comunicazione efficace, l'assertività,...) indipendentemente da una discussione sul contesto in cui tali abilità dovranno risultare spendibili e dal senso che ad esse viene attribuito.

Speriamo allora che questo scritto possa essere inteso non come una predica all'uso della tecnica ma come un piccolo contributo alla costruzione di un fare clinico che riconosca anche nell'esercizio di una tecnica un importante strumento di valorizzazione/promozione e veicolo della propria identità professionale.

Le tecniche in sé non possiedono né obiettivi né criteri che ne possano organizzare l'uso. Sono in questo senso procedure "acefale" che prendono forma ed orientamento in funzione dei modelli professionali e simbolici di chi li dialoga. La possibilità di tenere un discorso sull'esperienza è allora una competenza che lo psicologo per primo dovrà coltivare: in cosa consiste, a chi è destinata, come intendo declinarla, in funzione di quale fase dell'intervento, perché? Se saprà narrare il proprio setting di lavoro lo psicologo potrà sostenere anche i suoi clienti a interrogare il senso della propria prassi professionale, e potrà pensare e aiutare a pensare l'imprevisto trattandolo come ulteriore espressione delle interpretazioni che gli attori elaborano del contesto cui partecipano e come informazione di ritorno sull'opportunità di una rielaborazione dei criteri che guidano il fare professionale.

In questo senso, il setting narrativo non implica un appiattimento sui codici simbolici dei fruitori¹⁷; fa proprio piuttosto il punto di vista per cui l'efficacia dell'intervento clinico è legata alla

¹⁷ Se così fosse, pur promovendo la loro partecipazione, verrebbe meno nella sua principale valenza di essere motore di sviluppo dei loro modelli di conoscenza. Si reificherebbe l'assunto che, quando vi è in mezzo lo psicologo, l'attenzione sia ai vissuti emotivi e non ai processi organizzativi (come se l'uno potesse essere osservato e gestito senza l'altro), così che ancora molto dello scetticismo che le aziende dimostrano nel consultare gli psicologi, piuttosto che gli ingegneri della qualità o gli economisti, è che il loro intervento non

sua capacità di incrementare la capacità del cliente di pensare, dialogizzare, verificare attraverso e al variare dell'esperienza le categorie attraverso le quali narra il suo fare professionale.

Ciò che in chiusura sembra utile sottolineare è - nella diversità degli obiettivi - una finalità comune che, operando in un'ottica psicosociale, il conduttore può affidare alle cosiddette tecniche attive (esercitazioni e lavori di gruppo, auto casi, giochi analogici, al role playing, tecniche psicodrammatiche): *la valorizzazione dei membri del gruppo come attori competenti nella costruzione dell'esperienza formativa, e insieme il riconoscimento delle potenzialità di apprendimento che il valorizzare le loro emozioni, le loro idee, i loro modi di attribuire significato alle esperienze consente.*

La valorizzazione della soggettività dei partecipanti non si pone come “un di più” rispetto all'apprendimento, ma non è neanche un fine in se stesso; è uno strumento di un setting formativo che, riconoscendo come nessuna relazione sia esente da investimenti e movimenti emozionali, rintraccia la sua potenzialità nell'istituzione e nell'apprendimento di uno spazio in cui sia possibile, non solo esprimersi, agire, rappresentare, ma *esprimersi, agire, rappresentare per pensare e realizzare il prodotto che si accorda di acquisire* (Montesarchio, Venuleo, 2006a).

In questo senso è utile ribadire la necessità di riferire e pensare il gioco sempre rispetto ad un *contesto*:

Contesto fatto di obiettivi, ruoli, funzioni ...

Riprendendo un gioco psicodrammatico, se “nella bottega magica”¹⁸ negoziante e acquirente si dimenticano di definire per cosa stanno discutendo e “quanto” costa la loro interazione, non si può certo parlare di un buon affare.

Contesto fatto di relazioni, di fantasie, di scambi emozionali intensi...

sembra verificabile e prima ancora sembra non avere prodotto: è al massimo una serena e felice parentesi nella vita aziendale, ma non un'azione di sviluppo né dell'azione professionale dei fruitori, né tanto meno dell'organizzazione presso cui lavorano.

¹⁸ Si tratta di una situazione immaginaria: una bottega dove si può vendere e comprare qualsiasi cosa, reale o immaginaria, possibile o impossibile, il passato, il presente, il futuro. In una versione del gioco, il gruppo propone rapidamente diversi tipi di bottega, tra i quali se ne sceglie una, e poi si rappresentano gli incontri tra 'compratori' e 'venditori' (Cfr. Montesarchio, Marzella, 2004).

Il gioco vive della fantasia e della creatività di chi lo conduce e di chi lo interpreta, vive delle emozioni, dei progetti, dei pensieri di chi vi partecipa. Lo stesso gioco produrrà inevitabilmente storie diverse, al variare dei partecipanti, di chi lo conduce, di chi lo mette in scena, di chi lo interpreta. In questo senso si può pensare ad esso come ad un'opera aperta (Cfr. Eco, 1962).

Se, parlando di intervento nelle organizzazioni, si è mancato di soffermarsi specificatamente sul repertorio dei possibili strumenti a disposizione del clinico (dal colloquio all'integrazione possibile con le tecniche attive, role playing, giochi analogici, autocasi) è dunque per una ragione specifica. Prioritario è sembrato sviluppare un discorso sulle teorie e i metodi che aiutino prima a progettare e poi a dotare di senso e quindi a gestire l'imprevedibilità della prassi... affinché questa non si costituisca per lo psicologo come il segno della precarietà ma della flessibilità che, nonostante i vincoli, è riuscito a pensare con altri.

Riferimenti bibliografici

Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge Mass.: Harvard University Press (trad. it. *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*. Torino: Bollati Boringhieri 1992).

Carli R., Paniccia, R. M. (1999). *Psicologia della formazione*. Bologna: Il Mulino.

Carli, R. (1987). *Psicologia Clinica. Introduzione alla teoria ed alla tecnica*. Torino: UTET.

Carli, R., Paniccia, R. M. (2003). *L'analisi della domanda. Teoria e tecnica dell'intervento in psicologia clinica*. Bologna: Il Mulino.

Cesarano, V. (2007). E se il bruco avesse il gruppo?. In *Scritti di Gruppo*, n. 1: www.iagp.it.

Circolo del Cedro (1991). Tre Tesi e Sei Questioni. Materiali per un confronto. In *Rivista di Psicologia Clinica*, 5 (3), 251-259.

- Cordonier, D. (1995), *Événements quotidiens et bien être à l'adolescence*. Geneve: Editions Medecine et hygiène.
- Corino, U. (1989). Formazione psicosociale e setting formativo". In F. Avallone (a cura di), *La formazione psicosociale. Metodologie e tecniche*. Roma: La Nuova Italia Scientifica, pp. 59-71.
- Del Frate, R. (2007). *Tra flessibilità e precarietà. Il lavoro atipico narrato attraverso i quotidiani* – cattedra di Teorie e Tecniche del Colloquio Psicologico – Facoltà di Psicologia 1.
- Di Blasi, M, Lo Verso, G. (1998). Valutazione e clinica in psicoterapia. In S. Di Nuovo, G. Lo Verso, M. Di Blasi, F. Giannone (a cura di), *Valutare le psicoterapie*, Franco Angeli: Milano, pp. 40-51.
- Di Maria, F. (1991). Il role playing, come tecnica di formazione degli adulti, da un punto di vista gruppo-analitico. In D. Forti, (a cura di), *Orizzonte Formazione*. Milano: Franco Angeli, pp. 268-278.
- Di Maria, F. (1994). Polis senza individui. La relazione fra gruppoanalisi e politica. In F. Di Maria, G. Lavanco G. (a cura di), *Nel nome del gruppo*. Milano: Franco Angeli, pp. 13-21.
- Di Maria, F., Lavanco, G., Varveri, L., Montesarchio, G. (2002). Colloquio di Gruppo: istruzioni per l'uso. In G. Montesarchio (a cura di), *Quattro crediti di colloquio*. Milano: Franco Angeli, pp. 11-61.
- Di Vita, A. M., Granatella, V. (a cura di). *Patchwork narrativi. Modelli ed esperienze tra identità e dialogo*. Milano: Edizioni Unicopli.
- Eco, U. (1979). *Lector in fabula*, Milano: Bompiani.
- Freda, M.F. (2004). Metodi narrativi e formazione professionale. In B. Ligorio (a cura di), *Psicologie e cultura*, Roma: Edizioni Carlo Amore, pp. 263-287.
- Gergen, K. J. (1999). *An invitation to Social Construction*. London: Sage.
- Grasso, M., & Salvatore, S. (1997). *Pensiero e decisionalità: Contributo alla critica della prospettiva individualista in psicologia*. Milano: FrancoAngeli.

- Harré, R., Gillett, G. (1994). *The Discursive Mind*. London: Sage (trad. it. *La mente discorsiva*. Milano: Raffaello Cortina, 1996).
- Lo Verso, G., Papa, M. (1995). Il gruppo come oggetto di conoscenza e la conoscenza del gruppo. In F. Di Maria, G. Lo Verso (a cura di), *La psicodinamica dei gruppi*. Milano: Raffaello Cortina, pp. 155-199.
- Matte Blanco, I. (1975). *The unconscious as Infinite Sets. An Essays in Bi-Logic, London*. London: Gerald Duckworth & Company Ltd (trad. it. *L'inconscio come insiemi infiniti*. Torino: Einaudi, 1981).
- Mecacci, L. (1999). *Psicologia moderna e postmoderna*. Roma-Bari: Laterza.
- Montesarchio, G. (1994). Esperienza dell'appartenenza e cultura della competenza. In F. Di Maria, G. Lavanco (a cura di), *Nel Nome del gruppo*. Milano: Franco Angeli, pp. 231-233.
- Montesarchio, G. (2002) (a cura di). *Colloquio in corso*. Milano: Franco Angeli.
- Montesarchio, G., Margherita G.V. (1998). Il colloquio: le strutture narrative. In G. Montesarchio (a cura di), *Colloquio da manuale*. Giuffrè, Milano, 1998, pp. 111-147.
- Montesarchio, G., Marzella, E. (2004). *99 giochi per la scuola, il teatro, l'azienda...il gruppo*. Milano: Franco Angeli.
- Montesarchio, G., Venuleo, C., (2003). Learning to Educate: a narrative approach. In *European Journal of School Psychology*, vol. 1, n. 1, 57-95.
- Montesarchio, G., Venuleo, C. (2006a). *Narrazione di un iter di gruppo. Intorno alla formazione in Psicologia Clinica*. Milano: Franco Angeli.
- Montesarchio, G., Venuleo, C. (2006b). A lezione da Fornari. In *Psicologia Scolastica*, vol. 4, n. 3, 217-244.

Paniccia, R.M. (2004). Editoriale. In *Psicologia Scolastica*, vol. 3, n. 1, 5-10.

Pera, M. (1991). *Scienza e retorica*. Bari: Laterza.

Prior, L. (1998). Following in Foucault's Footsteps. Text and Context. In D. Silverman (ed.), *Qualitative Research. Theory, method and practice*. London: Sage, pp. 63-79.

Salvatore, S. (2007). Modelli della conoscenza ed agire psicologico. In *Rivista di psicologia Clinica*, 2: www.rivistadipsicologiaclinica.it.

Salvatore, S., Guidi, M. (2007). "Note per una rivisitazione del costrutto |Gruppo|". In *Scritti di gruppo*, 1: www.iagp.it.

Salvatore, S. (2004). Inconscio e discorso. Inconscio come discorso. In B. Ligorio (a cura di), *Psicologie e cultura*. Roma: Edizioni Carlo Amore, pp. 122-155.

Salvatore, S., Freda, M. F., Ligorio, M. B., Iannaccone, A., Rubino, F., Scotto Di Carlo, M., Bastianoni, P., Gentile, M. (2003). Socioconstructivism and Theory of the Unconscious. A Gaze over a Research Horizon. In *European Journal of School Psychology*, Vol. 1, n. 1, 9-36.

Salvatore, S., Potì, S. (2006). La lezione come dispositivo della formazione psicologico clinica. In G. Montesarchio, C. Venuleo, *Narrazione di un Iter di Gruppo. Intorno alla formazione in psicologia clinica*. Milano: Franco Angeli, 98-137.

Salvatore, S., Scotto Di Carlo, M. (2005). *L'intervento psicologico nella scuola. Modelli, metodi, strumenti*. Roma: Edizioni Carlo Amore.

Stampa, P. (1990). «Malpractice»: Una nota su alcune condizioni epistemologiche e conseguenze pratiche dell'errore in psicologia clinica. In P. Colamonicò, G. Montesarchio, & C. Saraceni, *Psicodiagnostica e psicoterapia: parliamo di errori (147-159)*. Roma: SIRP.

Todorov, T. (1966). Les catégories du récit littéraire. In *Communications*, 8, 125-151 (trad. it. Le categorie del racconto letterario. In AA.VV. *L'analisi del racconto*. Milano: Bompiani, 1969, pp. 227-270).

Valsiner, J., van der Veer, R. (2000). *The Social Mind. Construction of the Idea*. Cambridge: Cambridge University Press.

Vattimo, G., Rovatti, P. A. (1983). *Il pensiero debole*. Milano: Feltrinelli.

Venuleo, C. (2005) Il colloquio di Formazione. In S. Salvatore, M. Scotto di Carlo (a cura di), *L'intervento psicologico per la scuola. Modelli, metodi, strumenti*. Roma: Edizioni Carlo Amore, pp. 509-526.