

**Università degli Studi di Milano**  
**Facoltà di Lettere e Filosofia**

**Corso di perfezionamento "Modelli di ricerca nella formazione degli adulti"**  
**Indirizzo "Epistemologia e clinica della formazione"**

**anno 1997/98**

**LA STRUTTURA RICORSIVA DELLA FORMAZIONE**  
**in un percorso di "clinica della formazione"**

**dissertazione di Marcello Sala**

Con il presente contributo mi propongo di rileggere alcuni aspetti di un'esperienza personale in un percorso di "clinica della formazione" <sup>1</sup> da un punto di vista specifico, che assume la valenza della *struttura ricorsiva* come elemento costitutivo della formazione dei formatori: «*Il dispositivo clinico ci interessa dunque per farci fare esperienza della esperienza di formazione di un gruppo di soggetti già formati o in corso di formazione. Questa esperienza di secondo grado si costituisce delle rappresentazioni, delle analisi, dei vissuti, delle interpretazioni di cui i soggetti coinvolti sono portatori individualmente e del trattamento e dell'integrazione che saprà darne la riflessione e la discussione di gruppo*» (Franza, 1993a)

Le premesse epistemologiche del mio discorso consistono nell'assumere che una *spiegazione* sia "una proiezione di una descrizione su una tautologia", ovvero su una teoria (Bateson, 1984); e che il livello di analisi pertinente alla "spiegazione" di un vissuto d'esperienza non sia soltanto quello psicologico, volto alle dimensioni interiori del sé o alle dinamiche relazionali, ma anche quello della struttura dei significati che gli individui condividono in quanto membri di un gruppo sociale nei sistemi simbolici di una cultura: «... *le azioni umane non potevano essere completamente o correttamente comprese dall'interno, soltanto in riferimento alle disposizioni intrapsichiche, ai tratti, alle capacità di apprendimento, alle motivazioni o a quant'altro. Per poter essere spiegata, ogni azione richiedeva di essere situata, cioè di essere concepita come un tutt'uno con un certo mondo culturale. Le realtà costruite dagli individui erano realtà sociali, negoziate con gli altri, distribuite fra loro stessi e questi altri.*» (Bruner, 1992).

## LA RICORSIVITÀ

L'idea di ricorsività combina in sé quella di ripetizione con quella di inclusione. In questo modo una configurazione contiene copie di se stessa. Ma se l'espressione "se stessa" indica una identità di forma, l'espressione "contiene" rimanda a una organizzazione gerarchica di "livelli logici" in cui quello del contenuto è considerato "inferiore" a quello che lo contiene. I frattali ne sono una perfetta rappresentazione geometrica, ma da molto prima la natura ne aveva esibito modelli affascinanti, nei cristalli come nelle conchiglie, nelle infiorescenze come nelle chiome degli alberi.

La ricorsività è uno dei principi della complessità, intesa non in senso generico ma nel suo senso epistemologico (Morin 1985). Parlare di ricorsività significa mantenere una tensione tra due poli del discorso: da una parte la necessità di una *distinzione* di livelli, di pertinenze nella descrizione, e dall'altra dell'*integrazione* dei livelli senza la quale non esiste organizzazione vivente (cellula, organo, organismo, gruppo sociale). Sono due polarità che possono orientare anche le dinamiche della formazione come rielaborazione consapevole di un'esperienza.

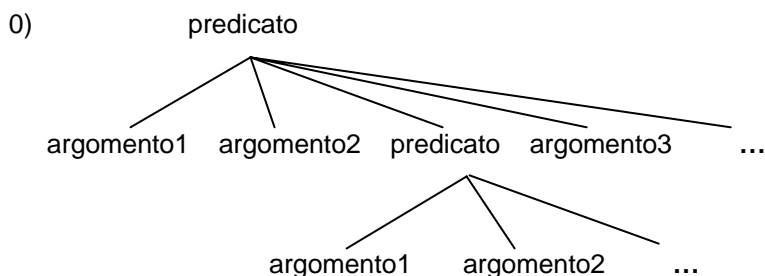


<sup>1</sup> Università degli Studi di Milano, Facoltà di Lettere e Filosofia, anno 1997/98, Corso di perfezionamento "Modelli di ricerca nella formazione degli adulti", indirizzo "Epistemologia e clinica della formazione".

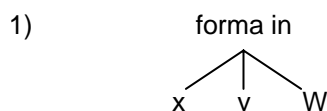
## UN MODELLO LINGUISTICO

Il riferimento alla struttura di significato mi induce a utilizzare qui come strumento una rappresentazione linguistica. Del resto è «*il linguaggio ad essere il luogo privilegiato dell'analisi epistemologica per individuare, attraverso la sua scomposizione, i nuclei eidetici e metaforici che presiedono alla formazione dei dispositivi retorici attraverso cui si attua la produzione di significato*» (Franza, 1988)

Il modello, tratto da una grammatica, cioè da un modello della competenza linguistica, assume come base la ricorsività di una semplice struttura semantica, dal livello interno del singolo elemento lessicale al periodo, dalla frase al suo "performativo" inteso come intenzionalità comunicativa (Parisi e Antinucci, 1973). In questo modello le rappresentazioni semantiche sono configurazioni di predicati (che rappresentano sostanzialmente relazioni) e argomenti (che rappresentano i termini implicati dalla relazione): l'argomento di un predicato a sua volta può essere una struttura predicato-argomenti.

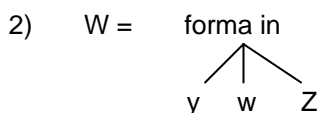


Secondo questo modello, l'espressione linguistica "formazione" a livello semantico implica un predicato che necessita di tre argomenti con funzioni diverse (che potremmo designare come "agente" "destinatario" e "ambito"):

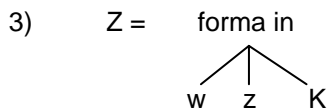


Stante la polisemia del termine "formazione", si potrebbero rappresentare configurazioni più specifiche come "qualcuno promuove la competenza di qualcuno in qualcosa", oppure "qualcuno promuove (guida, ...) il cambiamento di qualcuno in qualcosa", ma quello che qui interessa è la *struttura* semantica e quindi assumiamo la forma generica semplificata "qualcuno forma qualcuno in (relazione a) qualcosa". Quanto alla scelta di personalizzare l'oggetto della formazione, per quanto arbitraria, mi sembra giustificata se «*oggetto privilegiato del sapere pedagogico non è più solo l'educazione o la costruzione di modelli educativi, ma anche l'educando con le caratteristiche fisiche e psichiche peculiari della sua individualità e dei gruppi di provenienza.*» (Franza, 1988)

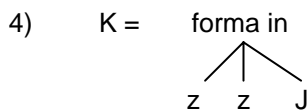
Nel caso della "clinica della formazione", assunta come percorso di formazione, x è un conduttore (consulente, supervisore); se y è un formatore l'ambito W è di nuovo la formazione. Dunque siamo in presenza di una seconda struttura di forma identica alla prima che vede y come argomento-"agente":



Se  $y$  è un formatore di insegnanti,  $w$  è un insegnante e l'ambito  $Z$  è l'attività di formazione che svolge nella scuola. Ecco una terza struttura che vede  $w$  come argomento-“agente”

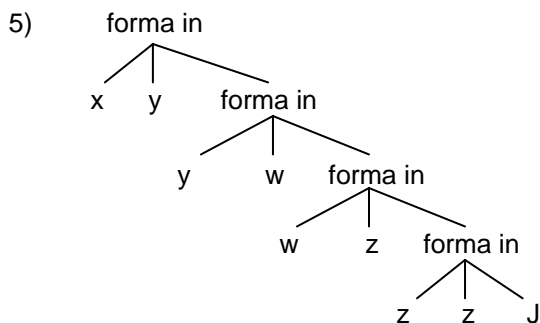


$z$  è dunque uno studente e l'ambito  $K$ , in un'ottica di pedagogia attiva, può essere il suo “formar-si”



dove  $z$  nella forma riflessiva compare come “agente” e come “destinatario” e  $J$  è l'esercitare una professione, o il vivere.

In definitiva un percorso formativo come quello della “clinica della formazione” implica a livello semantico quattro livelli di ricursione:



## LIVELLI DI REALTÀ

Paul Watzlawick propone di usare il termine *realtà1* «ogni qual volta intendiamo quegli aspetti della realtà accessibili al consenso percettuale e soprattutto alla convalida sperimentale» e *realtà2* per indicare quella dei significati e dei valori, retta da ruoli e norme culturali, da interpretazioni soggettive (Watzlawick 1976).

Assumendo non tanto questa specifica caratterizzazione quanto la forma della relazione proposta, ed estendendone l'applicazione, a ogni livello della ricursione semantica si può far corrispondere un contesto, un livello di realtà che potremmo contrassegnare con un indice ordinale indicativo della inclusione, della relativa collocazione “meta” rispetto a un altro livello. Così *realtà1* sarebbe la vita, o una professione, *realtà2* la scuola, *realtà3* gli ambiti di formazione degli insegnanti, *realtà4* la “clinica della formazione”. In ogni livello di realtà viene fatta oggetto di rielaborazione l'esperienza che si è svolta nella realtà di ordine inferiore.

Ma se i livelli di ricursione sottolineano le differenze gerarchiche che impediscono di applicare a un livello discorsi pertinenti a un altro compiendo errori di “tipo logico” (Bateson, 1984), il ripetersi ai vari livelli della stessa forma della relazione semantica sta a indicare una analogia strutturale della relazione formativa a qualsiasi livello si sviluppi.

Analogamente, se gli ordini di realtà sottolineano la diversità dell'oggetto, della rielaborazione dell'esperienza che in essi si dà, della conoscenza che vi si produce, nello stesso riproporsi a ogni ordine di inclusione del termine “realtà” si evidenzia il dato comune della materialità del

vissuto di un'esperienza. Chi si trova in un ambito di formazione vive comunque un'esperienza, che è caratterizzata da emergenze referenziali, da rappresentazioni e modelli cognitivi, da vissuti affettivi e schemi di relazione interpersonale, da dispositivi pedagogici, come propongono le quattro "stanze" della "clinica della formazione".

Ma se nella formazione al livello inferiore queste caratterizzazioni si riferiscono soltanto a un contenuto di esperienza della *realtà*<sup>1</sup>, i livelli superiori accumulano riferimenti a livelli di realtà che ne contengono altri.

La struttura semantica prima illustrata rende ragione, nella distinzione funzionale degli argomenti del predicato, della a-simmetria della relazione formativa: c'è una funzione di chi forma e una funzione di chi è formato. Ma, grazie alla ricorsività (cioè alla possibilità che un argomento sia a sua volta costituito da una struttura predicato-argomento), rende ragione anche di come lo stesso soggetto possa rivestire contemporaneamente due ruoli funzionali. Sia per gli *y* del nostro schema (formatori di insegnanti) che per i *w* (insegnanti) si verifica questa duplice collocazione: *sono formandi* (nel livello superiore) *in quanto formatori* (nel livello inferiore).

Ciò significa che una persona, mentre fa oggetto di rielaborazione una propria esperienza, vive direttamente un'altra esperienza, caratterizzata però dalla stessa struttura. Quando l'oggetto del percorso formativo è qualcosa che attiene più alla struttura della formazione che allo specifico cognitivo o strumentale ecco che questo isomorfismo consente una sovrapposizione delle esperienze. In questo senso, il *setting* messo in atto dal formatore di formatori è condizione, metodo, contesto dell'esperienza formativa proposta, ma contemporaneamente è in sé, in quanto dispositivo pedagogico, oggetto esplicito o implicito della formazione della professionalità di un formatore.

È questo che consente di proporre come oggetto di attenzione e di ricerca, e quindi di utilizzare come risorsa, ciò che accade "qui e ora" nella relazione formativa.

## LA FORMAZIONE COME RICERCA

All'interno di una metodologia attiva il formando non è invitato a conoscere in maniera teorica quelle competenze che sono oggetto intenzionale di formazione, ma è chiamato ad *agirle*. Ciò istituisce lo spazio formativo come un campo di esperienza materiale (che riguarda cioè l'interezza della persona e non solo una parte cognitiva separata). È ciò che consente di identificare questo ambito come *realtà*<sup>3</sup> e non semplicemente luogo dove conoscere la *realtà*<sup>2</sup>. Ed è anche ciò che rende simili il formatore e il formando: entrambi stanno vivendo un'esperienza in "presa diretta", stanno cioè dentro un dispositivo funzionale alla elaborazione del sapere a partire dal vissuto.

Dire che formatore e formando hanno un ruolo diverso significa identificarli come termini funzionalmente diversi di una relazione formativa: diversa è la responsabilità nella gestione delle dinamiche del processo. È proprio l'affidamento che consente di entrare in quello "spazio potenziale" che utilizza la funzione psicologica di "area transizionale" di Winnicott (Mottana, 1993). Ma se l'oggetto della formazione è non il sapere in sé, non il soggetto in sé, ma la loro relazione viva, allora questo oggetto è in gran parte indeterminato e si rivela nel "qui e ora" del processo. Il formatore, se progetta il percorso e ne costruisce le condizioni, è anche aperto ad accogliere come "attesi imprevisti" (Peticari, 1996) non solo le interazioni tra i formandi e l'oggetto, i loro

inciampi e le loro scoperte, ma anche le proprie interazioni, mediate dall'osservazione del percorso dei formandi ma anche dirette.

In questo senso il formatore fa ricerca insieme ai formandi, pur avendo un ruolo diverso nella gestione del *setting*. Se poi il sapere-oggetto è qualcosa che attiene più allo specifico pedagogico che a un campo disciplinare, la ricorsività è ancora più stretta, perché il formatore sta agendo qui e ora, nel suo ruolo, quelle competenze, quei saperi, quelle dinamiche, che propone come oggetto di formazione.

Ma l'effetto spiazzante dell'imprevisto diventa possibilità di aprire un processo di ricerca, come perturbazione, elemento disequilibrante, motore energetico motivazionale, in quanto contenuto nello "spazio potenziale" di cui è garante il formatore. E dunque chi garantisce e contiene il formatore, se anch'esso si espone allo spiazzamento? Si comprende come la costruzione del *setting*, la capacità di gestire la dinamica tra vissuto ed elaborazione divenga questione decisiva e delicata in un ambito di formazione che è anche di ricerca, soprattutto se la ricerca è esplicitata come dimensione comune tra formatore e formandi.

## LA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI

È per me possibile utilizzare questo impianto epistemologico per leggere situazioni tipiche del mio ambito di lavoro quando mi trovo a condurre esperienze di "laboratorio educativo" con adulti, tipicamente insegnanti.

Quando io chiedo ai partecipanti di agire nel laboratorio, di reagire alle proposte, in quanto adulti, mettendo tra parentesi il loro essere insegnanti, sto caratterizzando la loro collocazione di formandi, mentre quando, nella fase finale di rielaborazione, chiedo loro che cosa "si portano a scuola" dell'esperienza fatta, sto ricollocandoli nella loro funzione di formatori. In questo segnale il confine dello "spazio potenziale" del laboratorio: il dispositivo del laboratorio configura un "dentro", in cui si può sperimentare, protetti in quanto formandi dalla funzione del formatore, e un "fuori" cui, con il recupero della responsabilità professionale, quel cambiamento eventualmente verificatosi nel laboratorio è finalizzato, o in cui è destinato a mettersi alla prova della realtà.

Ma quello che osservo in queste situazioni è come i partecipanti si collochino su un arco di atteggiamenti, tra cui a volte saltano o scivolano, che si stende tra due polarità. A un estremo dell'arco sta l'attenzione a ciò che faccio io come conduttore, agli strumenti e materiali che uso, al metodo che attuo, ai contenuti cognitivi che evidenzio, al dispositivo che metto in atto, anche al mio "stile". È un'intenzione essenzialmente pedagogica, che mira alla riproducibilità. I partecipanti, che spesso fanno riferimento alle proprie situazioni di lavoro, *come formatori si identificano con me*. La conseguenza è un distacco dall'esperienza e quindi la difficoltà a rendere viva una conoscenza che non parte da un vissuto.

All'altra estremità sta l'abbandono nei confronti di chi conduce, l'immersione totale nel vissuto dell'esperienza. A questo atteggiamento si accompagna di solito, oltre a una sottolineatura della dimensione del piacere, un'attenzione alla cura e alla crescita del sé. I partecipanti, che spesso parlano di "autoformazione", *in quanto formandi si identificano con i propri alunni (o con il proprio passato di alunni)*. Qui la conseguenza è una difficoltà a mettere a fuoco un guadagno formativo professionale.

Le rispettive difficoltà prese ognuna in sé rimandano a errori di tipo logico (essere formatori dentro lo spazio potenziale, essere formandi fuori da quello spazio); prese nella loro relazione mettono in luce l'esigenza di una integrazione, che non è sovrapposizione confusa, ma che in questo caso sembra più richiedere una modulazione nello sviluppo delle fasi del percorso.

#### UN'ESPERIENZA DI "CLINICA DELLA FORMAZIONE"

Ma la ricorsività strutturale nella formazione dei formatori mi permette anche di rileggere alcuni "inciampi" del mio percorso personale di "clinica della formazione".

Parlare di "inciampi" significa segnalare eventi in cui il cammino non è corso via liscio, difficoltà, in definitiva vissuti di malessere o disagio. Il mio interesse però non si riferisce a una dimensione psicologica e relazionale (la cui padronanza ha del resto permesso a chi conduceva il percorso di accogliere questi vissuti e gestirli nella dinamica del gruppo), ma a una loro valenza epistemologica.

Il fatto che tali inciampi siano stati anche manifestati come tali e assunti come oggetto proprio nel contesto della ricerca clinica significa già la possibilità di collocarsi in un quadro di ricorsività: l'oggetto su cui si esercita l'indagine clinica (nella *realtà4*) non è solo l'esperienza vissuta dai partecipanti nella *realtà3* (la formazione degli insegnanti) o nella *realtà2* (la scuola), riferita attraverso la narrazione, ma anche il vissuto dell'esperienza "qui e ora" nel lavoro clinico su quell'oggetto.

Del resto il riferimento a Proust (l'inciampare nel selciato dissestato de *Il tempo ritrovato*) richiama un tema fondamentale del metodo della "clinica della formazione", la possibilità di interpretare queste emergenze del vissuto come qualcosa *che rimanda ad altro*, le "latenze" referenziali, affettive-relazionali, cognitive, pedagogiche.

In questo senso il riferimento alla ricorsività come elemento strutturale della formazione dei formatori non intende essere da parte mia il suggerimento di un rapporto di causalità rispetto a eventi accaduti in questa particolare occasione o tipici dei percorsi formativi (la causalità mi sembra infatti un tipo di relazione pertinente a una descrizione della *realtà1* come la definisce Watzlawick e non a un contesto essenzialmente interpretativo come quello della "clinica della formazione"), ma la scelta di un punto di vista, di una "lente epistemologica", che mi sembra particolarmente feconda nell'ambito della ricerca.

#### IL CONTRATTO

Il percorso di "clinica della formazione" cui faccio riferimento è stato collocato esplicitamente in un contratto di ricerca. È interessante fare riferimento alle regole del *setting*, richiamate nella fase di avvio del percorso: «*Le regole fondamentali sono quelle della intransitività (non si eroga un sapere ma si induce scoperta, nomina e rispecchiamento di significati latenti), della oggettivazione (analisi, restituzione e interpretazione non si esercitano sul mondo interno in quanto tale dei soggetti coinvolti, ma sugli eventi considerati rispetto alle loro incidenze, congruenze e discrepanze reciproche, e anche sulle dinamiche in essi agenti, comprensive solo a questo titolo del riferimento alle dinamiche dei soggetti), della referenzialità (esiste un preciso percorso teorico-metodologico da realizzare) della impudicizia (per quanto possibile l'invito è quello di sospendere ogni censura interna) e della avalutatività (si parla di valori, ovviamente, ma guar-*

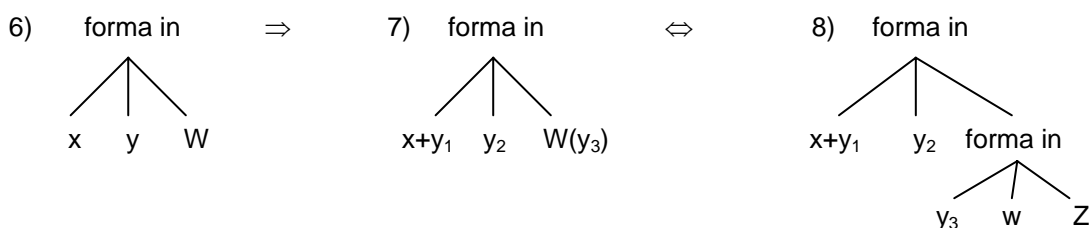
*dandosi bene dall'esprimere, e anche solo dal pensare, qualunque giudizio morale)*» (Massa, 1993).

Di per sé la regola della avalutatività funge da garanzia a quella della impudicizia in un quadro assimilabile a un rapporto terapeutico. D'altra parte però, la regola dell'oggettivazione, delimitando il campo dell'indagine clinica, ne esclude una dimensione terapeutica orientata sul sé. Questa intenzione a un oggetto "non interno" definisce anche un rapporto tra formando e formatore che consente un contratto di ricerca.

Del resto la regola della intransitività colloca la proposta in una pedagogia attiva che apre la possibilità di una ricerca, mentre quella della referenzialità esplicitata ai partecipanti li rende coattori di questa ricerca.

Il contesto così istituito può essere letto attraverso la lente della ricorsività. Infatti come ricercatori i partecipanti sono invitati ad assumere un atteggiamento clinico di indagine il cui oggetto è la formazione. Ma il compito di rendere visibile il "corpo della formazione" è affidato alla narrazione dei vissuti, alla manifestazione dei pensieri e dei sentimenti dei partecipanti stessi.

Nel nostro schema, che considera la "clinica della formazione" come un percorso di formazione, il partecipante (y), "destinatario" della formazione (y<sub>2</sub>), viene a collocarsi come ricercatore anche nella funzione di "agente" (y<sub>1</sub>) e per di più è implicato come "agente" anche nell'ambito fatto oggetto di formazione (y<sub>3</sub>).



Nello schema 8), che rappresenta la struttura semantica completa della "clinica della formazione" come situazione di ricerca, è visibile questa compresenza di collocazioni del partecipante. Poiché a ogni collocazione funzionale corrisponde la richiesta di un atteggiamento, come dimostrano le "regole" prima citate, la collocazione plurima determina la contemporanea assunzione di atteggiamenti diversi che possono anche entrare in contraddizione: se l'essere i protagonisti della realtà oggetto della ricerca clinica comporta il mostrarsi, l'essere "impudichi" nella narrazione, e quindi soggettivi fino in fondo, a sua volta l'essere co-ricercatori richiede il distacco dato dal rigore metodologico, la sospensione del giudizio, l'assunzione della propria soggettività come "oggetto" separato da sé.

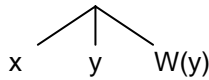
#### L'ASPETTATIVA DELLA "PRESA IN CURA"

Se mettiamo tra parentesi y<sub>1</sub>, vale a dire il ruolo di co-agente nella ricerca, quello che rimane è la rappresentazione di una situazione formativa in cui l'intervento formativo realizzato dal formatore (x) sul formando (y<sub>2</sub>) riguarda l'esperienza di quest'ultimo come formatore (y<sub>3</sub>), e questo configura una relazione assimilabile a una supervisione. Lo si vede bene nello schema 7) se si elimina y<sub>1</sub>. La relazione tra x e y si colloca in un livello di realtà in cui avviene la rielaborazione di una realtà di ordine inferiore in cui il formando è attore (y<sub>3</sub>).



Ma la struttura di questa relazione è sovrapponibile a quella di un rapporto terapeutico a livello psicologico, o comunque di “presa in cura”: lo si può vedere nella rappresentazione 7) se si elimina anche dal predicato la specificazione del rapporto formativo:

9)



Se questa “mappa” ci dà informazioni sul “territorio”, il fatto che una relazione assimilabile strutturalmente a quella terapeutica sia contenuta nella struttura della “clinica della formazione” (del resto il termine “clinica” non è neutro in questo senso) può fornire una possibile lettura di un primo inciampo, una situazione che mi ha spiazzato all’inizio del percorso di “clinica della formazione” in gruppo. Sono stato infatti colpito dal fatto che molte delle narrazioni di episodi riguardanti la propria professione di formatore, richieste ai partecipanti come “deissi interne”, fossero centrate su di sé, sul proprio vissuto intimo; è stato notato nel gruppo, anche da parte di chi conduceva, che a volte scomparivano dalla scena della formazione, così come veniva narrata, i formandi o l’azione formativa in quanto tale. La pragmatica della comunicazione, leggibile anche attraverso segni emotivi, suggeriva che la narrazione era indirizzata al gruppo e, attraverso di esso a chi conduceva, all’interno di una richiesta di ascolto, di condivisione del proprio vissuto, di valutazione (più che altro di conferma) del proprio comportamento.

Questa mossa iniziale può essere ricondotta a una aspettativa di essere in qualche modo “presi in cura” (volendo evidenziare con l’uso di questa espressione l’aspetto di affidamento, la misura della dipendenza, la qualità del potere-responsabilità che viene messo in gioco, diversamente che in una relazione ad esempio di addestramento). Alla luce della struttura ricorsiva della “clinica della formazione” ciò non appare dunque una deriva dal contratto, ma un aspetto costitutivo che potrebbe essere considerato deviante soltanto se isolato e non integrato, se la messa tra parentesi della funzione di ricercatore diventasse una definitiva eliminazione.

#### L’ “INVASIVITÀ” DELLA INTERPRETAZIONE

Allo schema relazionale della “presa in cura” si può riferire, in modo complementare, corrispondente all’aspettativa dei partecipanti, una caratterizzazione del ruolo di chi conduce.

Se nel nostro schema 9) il predicato può rappresentare il complesso sistema di azioni e relazioni cui associamo il termine formazione nel senso più ampio, oppure le singole componenti di volta in volta messe in gioco, c’è un’altra possibilità che la sua struttura può mettere in luce come sottostruttura. Se al posto del predicato si colloca una delle azioni qualificanti il percorso formativo della “clinica della formazione”, avremo che un partecipante può essere il “destinatario” della *interpretazione* di una situazione in cui è stato attore, interpretazione fatta da chi conduce il percorso (ricordo che lo schema 9 si ottiene dal 7 quando viene messo tra parentesi il ruolo di co-ricercatore del partecipante).

L’inciampo cui mi riferisco nella mia esperienza personale è quello di una mia reazione difensiva ricollegabile a un vissuto che identificherei come “di invasione”. Una delle conduttrici del gruppo, a seguito dell’intervento di una partecipante che lamentava la reticenza, a suo giudizio, del gruppo nei confronti della esplicitazione delle dinamiche affettive negli episodi narrati come

“deissi interne”, ha commentato supponendo che la reticenza fosse da attribuire alla “innominabilità” di alcuni sentimenti.

Nella mia ricezione questo intervento da parte di una persona “autorevole” implicava l’esistenza di un non-detto e di meccanismi di inibizione di cui lei aveva la chiave interpretativa, diversamente da me, dal momento che il mio vissuto non era affatto quello di una non esplicitazione. Questa, che io percepivo come rivendicazione di una fondamentale a-simmetria nel potere di interpretare, mi evocava la forma di una relazione terapeutica a cui io non ero disponibile in quel contesto e che non faceva comunque parte del contratto di co-ricerca, con conseguente mio vissuto di “tradimento” del contratto.

Assumendo la costitutività di quella forma di ricorsività che è stata delineata più sopra, posso leggere l’inciampo come l’aver fatto cadere da parte mia la ricorsività dal lato della patologia, che nasce dalla confusione dei livelli logici, anziché dal lato della loro integrazione; per cui quello schema relazionale che, preso a sé, configura un contratto di tipo “terapeutico”, l’ho distinto, e quindi contrapposto, a quello della “clinica della formazione”, anziché considerarlo contenuto in esso come sottosistema.

#### LA ROTTURA DELLA SIMMETRIA

Ancora riconducibile a un vissuto di “invasività dell’interpretazione” è un altro inciampo del mio percorso personale che si colloca in un lavoro in sottogruppo, in cui il compito era di interpretare le rappresentazioni grafiche del mondo della vita e del mondo della formazione, prodotte dai partecipanti come “deissi proiettive”.

Tenendo conto che la “clinica della formazione” si svolge in gruppo, è possibile che (vedi schema 7)  $y_1$  sia una persona diversa da quella che è rappresentata con  $y_2$  e  $y_3$ . Si ottiene così di nuovo lo schema 9) che, come abbiamo visto, è quello tipico delle situazioni di “presa in cura” (ribadisco che il termine qui intende sottolineare la struttura relazionale e non l’oggetto specifico o l’ambito della relazione), in cui però l’ “agente”  $x$ , grazie alla associazione nella ricerca, è un partecipante e  $y$  un altro partecipante.

Se di nuovo come predicato assumiamo l’azione di “interpretare”, avremo che un partecipante può essere il “destinatario” della interpretazione di una situazione in cui è stato attore, fatta da un altro partecipante.

È chiaro che se io come partecipante non ero disponibile a una relazione di tipo terapeutico con chi conduceva il percorso, tanto meno l’ accettavo da parte di altre partecipanti, dalle quali non avevo motivo di aspettarmi la competenza e la cura nella gestione del *setting* implicite nel ruolo di conduzione.

Il vissuto è ancora quello della rottura del contratto, in questo caso la rottura della simmetria che è implicita nella co-partecipazione a un percorso di formazione, cioè nel condividere la funzione “destinatario”: io rimanevo in questo ruolo, mentre le mie compagne saltavano nel ruolo di “agente”, con tutte le connotazioni in termini di configurazione del potere che questo implica.

Ma non dimentichiamo che questo schema relazionale è stato ottenuto mettendo tra parentesi il ruolo di co-ricercatore. L’intervento della conduttrice, di fronte alla esplicitazione dell’inciampo, conteneva un invito a considerare l’azione di interpretare esercitata nei miei confronti da parte delle mie compagne di gruppo anche come proiezione di loro vissuti. Questa

mossa, vale a dire l'invito ad essere a mia volta interprete nei loro confronti, non solo ristabiliva la simmetria nel gruppo attraverso una reciprocità, ma "toglieva le parentesi" cioè mi ricollocava nella funzione di co-ricercatore.

Mi interessa qui evidenziare non tanto come la conduttrice stesse esercitando una sua funzione di *setting* rispetto alla cura del gruppo, quanto il fatto che configurasse una situazione propria del percorso formativo; è allora evidente come il fare oggetto di interpretazione (in quanto proiezione) l'interpretazione di una deissi, costituisca un altro esempio di ricorsività costitutivo della "clinica della formazione".

## LA COMPLESSITÀ DELLA DEISSI

Ma nella specificità delle deissi la ricorsività ancora una volta gioca un ruolo determinante. Nel caso della "deissi esterna" (un film in questo caso) c'è una prima questione che riguarda l'oggetto di analisi.

Franza individua tre modalità di analisi retorico-ermeneutica dei testi letterari e artistici: a un primo livello «*i testi sono considerati come materiali clinici alla pari di altri documenti sulla vita dell'autore e lo scopo dell'analisi è l'interpretazione della personalità dell'autore*»; nel secondo livello «*il testo viene riguardato come rappresentante una verità psicologica da individuare e interpretare. Qui l'obiettivo è la ricerca e la scoperta della verità psicologica del testo*»; nell'ultimo livello «*si considerano i testi in quanto prodotti di un'intenzione comunicativa e scopo dell'analisi è la decifrazione del significato dell'atto comunicativo. Si tratta insomma di rispondere alla domanda circa che cosa voleva dire l'autore...*» (Franza, 1993a). Si possono collocare queste tre modalità in una distinzione di livelli di cui il secondo (la "verità" della "storia") appare il più interno mentre il più esterno può essere considerato il primo (la personalità dell'autore); intermedio il terzo (il significato comunicativo dell'opera). Ciò che è interessante è notare come i tre livelli siano in relazione, come ciascuno possa contribuire all'interpretazione degli altri.

Ma in questo caso l'oggetto di indagine non è costituito dal testo-film, ma dai testi prodotti dai partecipanti in seguito alla visione del film, seguendo il percorso delle quattro "stanze" della "clinica della formazione". La ricorsività "primaria" ci propone l'attività di interpretazione clinica di un testo (i commenti dei partecipanti) che è rielaborazione di un testo (il film) che a sua volta, in qualche modo, è rielaborazione artistica di una realtà, rappresentata dalla "storia" del film. Lo stesso Franza ripropone, per i testi prodotti dai partecipanti relativi alle deissi della "clinica della formazione", lo stesso quadro analitico prima esposto a proposito dei testi artistici (Franza, 1993b). E suggerisce che il livello di analisi pertinente alla "clinica della formazione", in armonia con la regola dell'oggettivazione, è il secondo: «*in questa sede, i testi considerati sono da intendersi "trattati" solamente per ciò che essi ci dicono, o per la "verità" pedagogica che crediamo di potervi esplicitare.*»

Quello che qui interessa è come tutto questo gioca nella ricorsività della situazione formativa, dal momento che non si dà interpretazione clinica dei testi dei partecipanti senza che questi interpretino il testo-film.

Come co-ricercatore il partecipante, o meglio il gruppo dei partecipanti, interpreta, ricercandone la "verità pedagogica", le proprie interpretazioni del film. Non voglio qui addentrarmi, perché non ne ho gli strumenti, in una analisi del rapporto tra la "mappa" del film e il suo "territorio",

che solo ingenuamente può essere assimilato alla *realtà1* di Watzlawick. Quello che vorrei evidenziare è che il partecipante, nell'analizzare il film, è invitato a porsi di fronte ad esso "come se" fosse una *realtà1* che egli osserva direttamente, mentre sta osservando attraverso la lente e l'occhio dell'artista.

Se questa difficoltà non si presenta nel caso di un dipinto, dove si può dire che questa lente è visibile, essa cresce man mano che da una realtà "artificiale" ci si sposta verso una realtà "virtuale" (dipinto ⇒ fotografia ⇒ film ⇒ "realtà virtuale"); dove quello che rischia di sfuggire alla consapevolezza è il contesto in cui si colloca l'interazione dell'osservatore con ciò che osserva: poiché la sua immersione o meno nel circuito senso-motorio con l'oggetto condiziona la sua reazione emotiva (Parisi,1992), quale "verità" dunque è accessibile all'indagine clinica? In altre parole, sono assimilabili dal punto di vista clinico il vissuto diretto di una persona in una *realtà1* con quello riferito a una *realtà2* mediata dal vissuto di un'altra persona, ovvero è assimilabile una narrazione a una narrazione di una narrazione?

#### GLI OGGETTI DELL'INTERPRETAZIONE

Questo tipo di difficoltà legata ai "livelli di realtà" ha giocato un ruolo nell'inciampo riferito precedentemente. In quel caso si trattava, come detto, della "deissi proiettiva": i testi prodotti da ciascun partecipante erano due, il primo doveva essere, secondo le consegne, una rappresentazione grafica del "mondo della vita", l'altro quella del "mondo della formazione". Nel mio caso i due prodotti erano di natura diversa: mentre il primo era un dipinto prodotto senza una intenzionalità rappresentativa cosciente se non quella relativa al significato attribuito alla scelta di usare per dipingere materiali "naturali" invece dei pennarelli (una specie di "pittura automatica"), il secondo era una metafora costruita consapevolmente secondo un codice rappresentativo esplicito.

Queste caratteristiche sono ancora una volta leggibili in termini di ricorsività perché istituiscono i due testi come oggetti di interpretazione di "tipo logico" differente. Il secondo testo infatti, a differenza del primo, incorporava già un circuito semantico di interpretazione, oggettivato in un codice simbolico che veniva esplicitato.

Benché anche il primo disegno fosse stato interpretato nel gruppo, il vissuto di "invasività" relativo all'interpretazione si era manifestato in me solo nel caso del secondo, dando una evidente qualità emotiva diversa alla mia reazione. Mi sembra di poter dire che, là dove l'assenza di un codice e di una intenzionalità rappresentativa dava al primo disegno il valore di una *domanda* (rivolta anche a me stesso del resto) sulla mia identità, cui i miei compagni con le loro interpretazioni fornivano possibili risposte, il secondo disegno aveva più il valore di una *affermazione*; e la non assunzione da parte delle mie compagne di gruppo del codice, e quindi dei significati, che io avevo intenzionalmente incorporato nel testo, e la loro interpretazione in base a un altro codice simbolico, veniva così ad assumere il senso di un disconoscimento e probabilmente mi ricollocava soggettivamente in una situazione assimilabile a un "giudizio" nei miei confronti.

Quello che interessa qui non è il livello psicologico del vissuto soggettivo quanto il rapporto che questo tipo di vissuto può avere, a livello di pragmatica della comunicazione, con la struttu-

ra relazionale implicata nel lavoro di “clinica della formazione”, e in particolare con un aspetto della sua ricorsività.

## CONCLUSIONI

Vorrei riconsiderare i due aspetti derivanti dalla ricorsività, quello della distinzione dei livelli per evitare errori di “tipo logico” e quello dell’integrazione dei livelli per cui ogni sistema è un sottosistema.

Entrambi questi aspetti sono indispensabili per una organizzazione vitale. Gregory Bateson (Bateson, 1984) mette la “*gerarchia di tipi logici immanenti ai fenomeni*” tra i “*criteri del processo mentale*” (intendendo per “mente” la “*struttura che connette*”, cioè che caratterizza il vivente). Applicare il discorso fatto per il processo mentale a una interazione sociale, quale è un percorso di formazione, mi sembra più che una metafora.

Sul versante della distinzione, Bateson sottolinea l’errore di “tipo logico” che si commette quando si confonde l’individuo con la classe, ad esempio quando si pretende di eliminare la “delinquenza” punendo singoli atti criminali di singoli individui. Ma sul versante dell’integrazione, Bateson afferma anche che «*il passaggio da un tipo logico a quello immediatamente superiore è un passaggio dall’informazione su un evento all’informazione su una classe di eventi, o dalla considerazione della classe alla considerazione della classe di classi.*»; ci sono messaggi metacomunicativi che rendono accessibile il significato di altri messaggi perché ne “classificano” il contesto: è possibile cioè “apprendere ciò che riguarda il contesto”. L’autonomia, che è una delle caratteristiche della “mente”, cioè dell’organizzazione vivente, risulta dalla struttura ricorsiva del sistema, dal fatto che i messaggi possano essere metamessaggi; la possibilità che un sistema ha di elaborare informazioni su se stesso è ciò che lo caratterizza come organismo, e si può considerare la base biologica della consapevolezza.

Mi sembra che tutto ciò possa fornire un quadro di riferimento per la “clinica della formazione” in cui sono compresenti, distinti e integrati, da una parte l’aspetto individuale, cui corrisponde la scelta di restituire all’individuo la responsabilità della interpretazione della propria esperienza, e quindi dell’apprendimento, del cambiamento che questa può indurre, a livello personale, e dall’altra l’attività interpretativa che caratterizza la “clinica della formazione” come luogo di ricerca collettiva e quindi di possibile evoluzione di un gruppo che compie un’indagine relativa ai modelli e alle rappresentazioni, agli stili o ai tipi, agli eventi e alle dinamiche della formazione in quanto oggetto sociale.

Il “fare esperienza dell’esperienza” è, come si diceva all’inizio, dimensione propria della “clinica della formazione”; lo strumento, il veicolo, il contesto di questa integrazione di livelli di esperienza è ben rappresentato dalla “narrazione”, termine dal duplice significato di *testo*, quindi di oggetto strutturato in una forma, e contemporaneamente di *azione del narrare* nel qui e ora dell’interazione comunicativa. Questo mi riporta a un’ultima connotazione della ricorsività come modello di interazione tra forma e flusso, struttura e processo, che caratterizza l’apprendimento e l’evoluzione.

I modelli, le rappresentazioni, gli schemi relazionali, frutto di un *processo* di apprendimento attraverso l’esperienza, rappresentano una *struttura*. Ma quando un insieme di queste strutture come tali diventa esso stesso oggetto di un processo di apprendimento (attraverso il confronto

e l'attribuzione di significato) si può sviluppare una struttura cognitiva di ordine superiore (Bateson, 1989), un apprendimento che riguarda il cambiamento nell'epistemologia, cioè nelle premesse generali dell'apprendimento, *“una liberazione dalla loro tirannia”* per usare le parole di Gregory Bateson, che comporta *“una profonda riorganizzazione del carattere”* (Bateson, 1976).

#### RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Bateson G., 1976, *“Verso un'ecologia della mente”*, Adelphi, Milano
- Bateson G., 1984, *“Mente e natura”*, Adelphi, Milano
- Bateson G., 1989, *“Dove gli angeli esitano”*, Adelphi, Milano
- Bruner J., 1992, *“La ricerca del significato”*, Bollati Boringhieri, Torino
- Franza A., 1988, *“Retorica e metaforica in pedagogia”*, Unicopli, Milano
- Franza A., 1993a, *“Giovani satiri e vecchi sileni”*, Unicopli, Milano
- Franza A., 1993b, in Massa R. (a cura di), *“La clinica della formazione”*, Franco Angeli, Milano
- Massa R. (a cura di), 1993, *“La clinica della formazione”*, Franco Angeli, Milano
- Morin E., 1985, *“Le vie della complessità”*, in Bocchi G. – Ceruti M. (a cura di), *“la sfida della complessità”*, Feltrinelli, Milano
- Mottana P., 1993, *“Formazione e affetti”*, Armando, Roma
- Parisi D. – Antinucci F., 1973, *“elementi di grammatica”*, Boringhieri, Torino
- Parisi D., 1992, *“Realtà artificiale”*, in Golem n. 5/6, Olivetti
- Perticari P., 1996, *“Attesi imprevisti”*, Bollati Boringhieri, Torino
- Watzlawick P., 1976, *“La realtà della realtà”*, Astrolabio, Roma