

Psicologia dell'educazione: Carl Rogers, Gregory Bateson, la Clinica della Formazione

1 – Carl Rogers

A – Visione di uomo

Carl Rogers (1902-1987), psicologo statunitense, autore di *La terapia centrata sul cliente* (1951), sostiene che, se una persona si trova in difficoltà, il miglior modo di venirle in aiuto non sia quello di dirle cosa fare, quanto piuttosto aiutarla a comprendere la sua situazione, e a gestire il problema assumendo da sola e pienamente la responsabilità delle scelte eventuali.

Se per il Comportamentismo l'uomo è una macchina, se per Sigmund Freud è un essere irrazionale, prigioniero del proprio passato e del prodotto di quel passato (l'inconscio), per la psicologia fenomenologica-esistenziale l'uomo è una persona che crea il significato della vita, che può vivere dimensioni non condizionate né da altri né dall'inconscio.

B – Metodologie

Utilizzando la tecnica del **colloquio a specchio** (già sperimentata da Rogers nelle pratiche psicoanalitiche), l'insegnante potrà rievocare e sottolineare le parole usate dall'allievo per indurlo a un progressivo approfondimento: il giovane è già di per sé motivato, curioso, bramoso di scoprire e risolvere problemi, e compito del docente è diventare un facilitatore dell'apprendimento, dando forza alla motivazione e agli strumenti per avvalersene. L'importanza di questa tecnica deve basarsi su una forma di comunicazione che specifica le intenzioni e indica precisi comportamenti.

1. Si tratta di riproporre quel discorso allo stesso parlante sotto forma di parafrasi ipotetica, riformulazione suscettibile non solo di conferma e/o integrazione, ma anche di smentita, parziale o totale.
2. Come in campo clinico occorre incoraggiare la continuazione del discorso ma soprattutto fornire al paziente la rassicurazione che in se stesso può trovare le forze che gli permettono di accettare tanto se stesso quanto la realtà, e di modificare i comportamenti che hanno fino ad allora bloccato tale processo, così in campo educativo serve incoraggiare sia l'iniziativa verbale dell'allievo sia la sua motivazione ad apprendere (conferma del nesso rispecchiamento dell'insegnante - motivazione dell'allievo), e fare acquisire nuove conoscenze e più elevate abilità.
3. Può avere come target comportamenti anche non verbali (vedi il disegno per esempio).
4. Come mera dimostrazione di attenzione è sufficiente a realizzare l'intenzione di incoraggiare, anche laddove manchi una accettazione incondizionata (Lucia Lumbelli) (revisione della scrittura).
5. Si può definire come "una risposta ad alto tasso di conferma", ovvero evita la mistificazione o pseudoconferma. Per Ronald Laing la pseudoconferma è quell'atto comunicativo che ha la forma linguistica della constatazione accettante, ma il cui contenuto è del tutto estraneo a quello espresso dall'interlocutore: si attribuiscono all'altro bisogni e intenzioni che in realtà non ha, si è in grado di fargli fare quanto si desidera senza dare l'impressione d'imporsi; così facendo si conferma un falso io, si invalida il vero io, indebolendo la fiducia nelle stesse capacità cognitive, nell'esperienza di sé, degli altri, della realtà esterna. Esempio tipico è quello di una madre che vuole starsene in pace ma apparire benevola nei confronti della voglia di giocare del suo bambino; l'espressione "sono certa che sei stanco, tesoro, e che tu vuoi

andare a letto: non è vero?" presenta le caratteristiche di negare e invalidare l'esperienza appagante del gioco, trasmette al bambino la fallacia delle sue proprie sensazioni, mina la sua fiducia nelle proprie capacità di sentire, di percepire se stesso e la realtà, fino a provocare veri danni cognitivi.

6. Occorre guardarsi dal rischio del cosiddetto *double-bind* (doppio legame), pericolo che si presenta quando si alternano accettazione incondizionata ad atti comunicativi valutativi (Gregory Bateson).

...una delle caratteristiche più profonde è il bisogno di associazione e di comunicazione con gli altri. Se gli è permesso di essere completamente se stesso non vi è il rischio che il soggetto si comporti in modo asociale.

Per aiutare l'individuo a muoversi nella direzione dell'apertura all'esperienza, si deve assicurargli una relazione in cui egli sia apprezzato come persona autonoma, in cui la sua esperienza attuale sia compresa empaticamente, e in cui gli sia assicurata la libertà di vivere i sentimenti propri e condividere quelli degli altri senza sentirsi minacciato. Esiste una tendenza attualizzante: ogni essere umano tende verso il completamento e l'attualizzazione delle proprie potenzialità, e preferisce un ambiente più ricco di stimoli a uno più povero; tale tendenza si manifesta nell'esplorare, nel gioco, nella curiosità, nel bisogno di modificare l'ambiente e di esplorare se stessi (e questo ultimo aspetto rimanda all'autobiografia, e non solo, proposta da Giorgio Amato nel suo testo).

C –La relazione maestro-allievo

È questo uno dei paradossi della psicoterapia: per migliorare la propria comprensione della persona, il terapeuta deve sottoporre le proprie convinzioni più appassionate alla verifica impersonale della ricerca, ma deve poi, per operare efficacemente, utilizzare le conoscenze così acquisite solamente per arricchire la propria persona ed essere, con grande libertà e senza timore, se stesso nella relazione con il cliente.

Non spettatori ma attori: è proprio come attori che possiamo essere efficaci; nel momento della relazione la teoria è poco significativa, se non dannosa, mentre occorre che il terapeuta (e l'educatore) si ponga nella relazione come persona, esprimendo riflessioni personali senza impaurire il "cliente" con interrogativi, ripetendo in modo diverso "Sono qui: ti offro la possibilità di contatto". Un'arte maieutica: tirar fuori le potenzialità di ciascuno.

Nella comunicazione didattica il compito del docente è quello di facilitare l'apprendimento e non insegnare direttamente o condizionare. All'insegna della "non direttività", l'insegnante dovrà entrare in una comprensione empatica con il soggetto richiamandosi alla sua libertà di scelta degli itinerari e delle modalità educative: accettazione di tutti i sentimenti espressi, tanto quelli negativi (paura, dolore, difesa) quanto quelli positivi (fiducia, socialità), perché si possa verificare una modificazione della personalità, ossia una maggiore disponibilità di energie per una vita produttiva. L'educatore non deve avere una preparazione professionale e intellettuale di tipo speciale (psicologia, psichiatria, etc.), e la psicoterapia non è la sola situazione volta a una modificazione della personalità: anche i programmi educativi e i servizi sociali operano in tal senso. Le sei condizioni che, secondo Rogers, permettono una modificazione della personalità (maggiori energie per una vita più produttiva) sono:

1. la nascita di una relazione interpersonale;
2. uno stato di incongruenza, ossia situazioni di discrepanza tra esperienza e immagine di sé: fobia delle piazze come risultato del non essere capaci di accettare di non essere all'altezza se si viene bocciati a un esame, per esempio;
3. una persona in uno stato di congruenza (essere se stessi);
4. una considerazione positiva incondizionata;
5. empatia;
6. comunicazione atta a far passare una considerazione positiva e una comprensione empatica.

Sono gli atteggiamenti e i sentimenti del terapeuta, piuttosto che i suoi orientamenti teorici, a essere importanti nella relazione terapeutica...È la percezione che ne ha il cliente a essere cruciale per la riuscita della terapia.

Se negarsi come persona, e trattare l'altro come un oggetto, non ha probabilità di portare alcun aiuto, ne consegue che l'insegnante dovrà porsi alcuni problemi:

- sono tale da essere percepito dall'altro degno di fiducia e leale nel senso più profondo del termine?
- Sono così espressivo da comunicare i miei reali stati d'animo, belli o brutti, in modo inequivocabile? Ovvero occorre accettare di essere quello che si è e lasciarlo trasparire all'altro.
- Posso permettermi di sperimentare per un altro essere umano calore, simpatia, interesse, rispetto? Posso farmi coinvolgere senza scuotere la mia sicurezza?
- Sono abbastanza forte da non essere distrutto dalla sua ira, lusingato dal suo bisogno di dipendenza, asservito dal suo amore?
- Sono abbastanza sicuro di me da permettere all'altro di essere da me distinto, di essere quello che è, oppure sento che dovrebbe seguire i miei consigli, rimanere dipendente da me, modellarsi su di me?
- Posso permettermi di non valutare?
- Posso riconoscere l'altro come un essere umano impegnato in un processo in divenire anziché ancorarlo al suo o al mio passato?

Occorre "confermare" l'altro come una persona che vive (Martin Buber), ponendosi in un rapporto Io-Tu e non in uno del tipo Io-Esso (l'altro da sé inteso come oggetto manipolabile). Dice Martin Buber:

Conosco tre specie di dialogo: quello autentico - non importa se parlato o silenzioso - in cui ciascuno dei partecipanti intende l'altro nella sua esistenza e particolarità, e gli si rivolge con l'intento di far nascere tra loro una vivente reciprocità; il dialogo tecnico, proposto solo dal bisogno dell'intesa oggettiva; e il monologo travestito da dialogo, in cui gli uomini parlano solo per se stessi...

...due uomini, la cui vita sia dominata da apparenze, seduti a chiacchierare tra loro...c'è Pietro, così come egli desidera apparire a Paolo, e Paolo come egli desidera apparire a Pietro. Poi c'è Pietro così come egli appare realmente a Paolo, vale a dire l'immagine che Paolo ha di Pietro...lo stesso dicasi per la situazione inversa. Inoltre c'è Pietro così come egli appare a se stesso, e Paolo così come egli appare a se stesso. Infine ci sono il Pietro corporeo e il Paolo corporeo: due esseri viventi e sei apparizioni-fantasma che si mescolano in molti modi nel corso della conversazione tra i due. In che modo può aversi una genuina vita interumana?

La relazione è reciprocità: i discepoli contribuiscono alla nostra formazione, bambini e animali ci educano. Il bambino che stringe l'orsacchiotto di pelo, dice Martin Buber, entra in rapporto con l'altro-da-sé, e non si tratta di fantasia (dar anima a tutto, mondo magico) ma istinto: l'oggetto che non è vivente è simbolo, riceve "vita" dalla pienezza del bambino. La relazione è la categoria, l'a priori dell'essere, il Tu innato. Se l'Esso si può ordinare (connessione spaziale, temporale, causale), per il Tu lo spazio è altro: il tempo è il processo, la durata è puramente intensiva, la forza non è dovuta a una causa ma a una interazione con l'Io, ogni misura e confronto scompaiono. Occorre occuparsi e aver cura non dell'altra persona ma della propria, del volere: il Tu mi si fa incontro ma lo entro nella relazione con lui, vengo scelto e scelgo, passione e azione. La relazione non si può insegnare: è accettazione del presente. Il buon maestro (Budda) non vuole mostrare un'opinione ma la via: il significato della vita non si può indicare e determinare, non vuole essere chiarito ma attuato in questa vita, in questo mondo: la conferma del significato ricevuto è nell'unicità del proprio essere, della propria vita. Non è avvicinandoci agli altri a dire loro "dovete conoscere questo, dovete compiere quest'altro", ma solo andare e recare la nostra testimonianza, perchè la relazione può essere solo attuata.

Ancora una volta si delinea come la precondizione per facilitare la crescita altrui come persone distinte è data dalla crescita che ho raggiunto in me: è la qualità dell'incontro interpersonale con l'altro l'elemento più significativo nel determinare l'efficacia e la riuscita tanto della psicoterapia che dell'insegnamento o dell'assistenza sociale. Da una serie di ricerche emerge che:

1. sono gli atteggiamenti del terapeuta, l'atmosfera psicologica in gran parte da lui creata, che provocano realmente le modificazioni che daranno vita a uno sviluppo produttivo della personalità;
2. valutando precocemente un rapporto, possiamo prevederne uno sviluppo costruttivo con il cliente;
3. un rapporto interpersonale non adeguato può avere un effetto negativo sull'evoluzione della personalità.

Sembra esserci un *continuum* per tutti i processi di modificazione e di sviluppo della personalità: da un soggetto che vive la sua vita fondandola su come ha costruito in passato la sua esperienza fino a un soggetto che vive la sua esperienza attuale in modo immediato, ricco, mutevole; il clima psicologico che facilita tale percorso è quello in cui il soggetto si sente accettato così come è e compreso empaticamente. Ma la rappresentazione lineare non è adatta: meglio adottarne una "a radice", a cespuglio, in cui i diversi rivioli, separati, diventano un corso unico in cui i componenti sono indistinguibili; tali rivioli sono costituiti:

- dal modo in cui si vivono i sentimenti: estranei al sé e pochi, diventano propri e molteplici;
- dal modo di sperimentare del soggetto: significati stereotipati, distacco del soggetto che non coglie alcun elemento di novità, diventano accettazione di essere in un processo di esperienza che permette di trarre nuovi significati;
- dalla differenza tra quanto prova e quanto rappresenta in sé e nella sua comunicazione: incongruenza, sé come oggetto, diventano dei sentimenti vissuti e rappresentati con grande esattezza;
- dal modo di comunicare il sé: argomenti completamente estranei al sé diventano la volontà di essere quei sentimenti;
- dal modo di porsi di fronte ai problemi: nessun desiderio di modificarsi diventa assunzione delle proprie responsabilità;
- dalle modalità delle relazioni: quelle molto intime non vengono più evitate e vissute come pericolose.

La "terapia centrata sul cliente" è quindi un rapporto profondamente personale e soggettivo con il cliente, da uomo a uomo; essa riconosce nel "cliente" una persona che ha un proprio valore personale.

La vita piena è un processo, non uno stato, è una direzione, non una destinazione; la direzione è quella scelta dall'intero organismo quando dispone della libertà psicologica di muoversi in qualsiasi direzione...L'immagine di sé e la personalità emergono dall'esperienza, a differenza di quanto avviene abitualmente, di quando l'esperienza è distorta per renderla compatibile con l'immagine di sé...Implica la tensione e lo sforzo di realizzare sempre più le proprie potenzialità...gettarsi completamente nella corrente della vita.

D - Relazione tra mondo della vita, mondo della scuola e mondo del lavoro

La relazione di aiuto è quella che favorisce una maggiore valorizzazione delle risorse personali e una maggiore possibilità di espressione; essa dovrebbe includere tanto il rapporto insegnante-allievo che quello del consulente con il gruppo di dirigenti. Per Baldwin l'atteggiamento accettante, democratico (Kurt Lewin), alla pari, genera sviluppo intellettuale accelerato, maggiore originalità, maggiore sicurezza e controllo emotivo (tanto nei figli che nei collaboratori sul lavoro); per Whitehorn e Bertz si possono ottenere risultati positivi con gli schizofrenici se si coglie il significato percepito dal paziente, se si lavora in vista di mete importanti per il cliente, se si ha un rapporto *ad personam*. Heine sostiene che terapie differenti ottengono gli stessi risultati se esiste la relazione,

così come Fiedler nota come terapeuti di scuole differenti lavorino con successo instaurando relazioni molto simili. Per Quinn "capire" i sentimenti del paziente non è altro che il desiderio di comprendere.

La famiglia e la scuola possono permettere dunque ai ragazzi di crescere come individui in grado di coltivare dentro di sé certe qualità: persone piene di calore, spontanee, autentiche, comprensive, non giudicanti; queste competenze possono svilupparsi sperimentando l'empatia nei rapporti con i propri insegnanti, il loro interesse per noi (rapporto Io-Tu), avendo la possibilità di essere autentici (conferma, accettazione), sperimentando le relazioni interpersonali piuttosto che l'apprendimento intellettuale, favorendo una consapevole valutazione critica dei rapporti stabiliti.

E - Quale insegnante nel Consiglio di Classe

È finito il tempo delle scuole di pensiero, dei dogmi; le istituzioni che insegnano ai terapeuti solo un punto di vista sono veri anacronismi.

Prendendo spunto dalla American Academy of Psychotherapists, occorre permettere la libera espressione di tutti i punti di vista in terapia così come nel Consiglio di Classe a chi ne ha titolo professionale; ne nascono profondi e onesti scambi reciproci. Parimenti giova attenersi ai fatti: registrare il lavoro, osservare ed essere osservati, usare test preliminari e successivi, giudizi espressi sia dal docente che dall'allunno, descrizioni fenomenologiche, misurazioni del cambiamento *in itinere*.

I colloqui registrati in psicoterapia possono proporsi come modello d'indagine pedagogica: danno la possibilità di "misurare" il clima psicologico della relazione; si possono studiare e mettere a punto strumenti in grado di rendersi conto di quanto l'allievo si senta compreso, oppure di quanto l'insegnante sia autenticamente interessato all'allievo, la congruenza e l'autenticità, la sua disponibilità psicologica a farsi conoscere, e sembra fondamentale, dice Rogers, la percezione del "cliente", che

sembra predire nel modo più esatto il risultato finale...

Possiamo osservare e trarne le nostre conclusioni, ma ancor meglio possiamo creare un clima che permetta all'altro di rivelare il proprio "sistema di riferimento": ecco lo strumento scientifico che permette di descrivere eventi non osservabili che si verificano all'interno di una persona, e la validazione è data dalla consensualità.

1 – Gregory Bateson

A – Visione di uomo

Gregory Bateson (1904-1980), psichiatra e antropologo, ispiratore della Scuola di Palo Alto e della Pragmatica della Comunicazione, nella sua attenzione alle dinamiche comunicative duali, si discosta in parte dalla psicoanalisi, pur senza negarne il contributo, nel vedere il disagio come causato da una **cattiva dinamica relazionale**, piuttosto che da vissuti interni della prima infanzia. L'osservazione si sposta sul *hic et nunc* del contesto relazionale: la comunicazione produce effetti pragmatici, cioè comportamentali. Nella raccolta di saggi intitolata *Verso un'ecologia della mente* si nota l'applicazione del metodo interdisciplinare.

La mente è un aggregato di parti interagenti sia tra loro che con l'ambiente esterno: un sistema complesso, e la spiegazione dei fenomeni mentali è spiegazione dell'organizzazione e dell'interazione di parti multiple. Osserva Mauro Ceruti:

La mente è qualcosa che ha vita, né un contenitore né una facoltà..."Ecologia della mente" come intera nostra storia fatta di relazioni che intratteniamo nel corso della nostra vita: da statico a dinamico perché relazionale.

L'informazione regola i processi: agisce sulla mente provocando cambiamenti che avvengono in una parte del sistema, e quest'ultima, modificata, a sua volta può modificare altre parti del sistema. Osserva Salvatore Natoli:

Se la mente sia immanente o trascendente rispetto al corpo può essere risolto secondo una logica di sistema: l'io (o la mente) è uno dei modi in cui il sistema si riferisce a se stesso. Nessuna parte del sistema d'interazione può esercitare un controllo unilaterale sul resto del sistema o su una sua parte; nell'abbattere un albero è il sistema totale albero-occhi-cervello-muscoli-ascia-colpo che ha le caratteristiche della mente, che orienta i colpi, per cui la mente è corpo ma ancora di più, e il corpo è mente.

B – Metodologie

Nel 1956 formula per la prima volta la teoria del doppio legame (*double bind*). Presso lo zoo di S. Francisco due scimmie lottano tra loro per gioco, esprimendo un messaggio che contiene due livelli di astrazione: il comportamento espressivo che denota aggressività, la metacomunicazione che gli toglie il valore denotante. Molte forme di comportamento usuale hanno tali caratteristiche: l'umorismo, le finzioni, i comportamenti rituali; in molti casi tale "cornice" psicologica è oggetto di consapevolezza, in altri essa può mancare, come nel caso del sogno e del comportamento degli schizofrenici. Una persona o un gruppo di persone che si trovano in posizione privilegiata (*one-up*) rispetto a un'altra persona, più debole e dipendente (*one-down*) – è il caso tipico del rapporto tra docente e allievo -, possono stabilire sistematicamente con quest'ultima un tale rapporto comunicativo. In tale rapporto si può verificare che l'altra persona, per esempio l'allievo, in posizione *one-down*, non sia in grado di recepire il livello metacomunicazionale, e concluda che sia il comportamento patologico l'unica risposta adeguata, l'unica via possibile. La sistematicità e ripetitività di tale comportamento è la condizione fondamentale, ed essa si verifica pertanto di preferenza in "gruppi vitali con storia" (tra i quali la famiglia), proponendosi inoltre come modello di interazione per operare in altri gruppi. La persona privilegiata comunica alla "vittima" dunque una duplice informazione, un doppio comando: se si obbedisce a uno, si trasgredisce inevitabilmente all'altro (ingiunzione contraddittoria). Le due sotto-ingiunzioni vengono comunicate l'una a livello comunicazionale, e l'altra a livello metacomunicazionale, e tale diversità non viene fatta rilevare, né la "vittima" dispone degli strumenti necessari per superare l'incongruenza; la consapevolezza del *one-down* di tale doppio livello comunicativo eliminerebbe il comportamento paradossale (si può reagire metacomunicando).

C –La relazione maestro-allievo

I risvolti sul piano educativo (rapporto con storia) sono tanto più immediati quanto più il rapporto interpersonale è non autoritario, non repressivo, non aggressivo; paradossalmente, quindi, il problema del *double-bind* si pone proprio in quei rapporti che vogliono basarsi sulla relazione e sull'empatia. Occorre uno sforzo costante per rilevare e analizzare le incongruenze tra intenzioni e comportamenti.

Nel processo di apprendimento si verifica la reinserzione all'interno del sistema dei risultati del suo comportamento (retroazione); inoltre ha importanza anche l'elemento casuale e imprevedibile, che inserisce ulteriore informazione nel sistema facendolo evolvere (processo stocastico). Esistono varie modalità di apprendimento:

- l'apprendimento zero (il riflesso: stimolo-risposta);
- l'apprendimento uno (il condizionamento riflesso o pavloviano dello stimolo neutro; in tale caso occorre saper riconoscere i contesti "uguali" che ingenerano quel tipo di risposta usando dei segna-contesto);
- l'apprendimento-due o di secondo livello o deutero-apprendimento (imparare a imparare, acquisire cioè l'attitudine a comportarsi in modo inusuale rispetto alla propria struttura psichica);

- l'apprendimento tre (una profonda riorganizzazione del sé, derivante da una psicoterapia o da una conversione, un processo inconscio, profondo, che comporta una modificazione del carattere).

La schismogenesi è un cambiamento del comportamento individuale, "una differenziazione progressiva lungo le stesse linee" dovuta all'interazione nel tempo con altri individui; non è la società o la reazione dell'individuo a un ambiente esterno che ne modifica il comportamento, bensì il processo di azione-reazione, di *feedback* con altri individui - e tutto questo genera tanto l'individualità quanto la patologia. Alcuni comportamenti conducono a schismogenesi di tipo simmetrico (la vanteria o la concorrenza commerciale: se uno si vanta l'altro lo fa ancor di più, così come la concorrenza, fino alla reciproca ostilità), altri a schismogenesi di tipo complementare (assertività-soggezione, esibizionismo-ammirazione, atteggiamento protettivo-espressioni di debolezza: l'una rafforza l'altra che rafforza la prima).

D - Relazione tra mondo della vita, mondo della scuola e mondo del lavoro

Bateson è stato l'ispiratore della Pragmatica della Comunicazione, sviluppata da Watzlawick, Beavin e Jackson; la comunicazione è governata da cinque assiomi:

1. non è possibile non comunicare (anche stando zitti lo si fa);
2. ogni comunicazione ha una parte di contenuto e uno di relazione: proprio la relazione dice come deve essere inteso il contenuto, e pertanto è metacomunicazione (*report/command* di Gregory Bateson);
3. la comunicazione è regolata dalla punteggiatura;
4. i moduli della comunicazione sono quello numerico (contenuto, parole, codice) e analogico (tutto il non verbale, il simbolico); con il numerico si trasmettono informazioni articolate in una sintassi complessa, con l'analogico le modalità di relazione attraverso il paralinguistico (enfasi, accento, risate, esclamazioni) e l'extralinguistico (competenza cinesica, prossemica, performativa, pragmatica, socioculturale);
5. la comunicazione può essere simmetrica oppure complementare; il contesto sociale e culturale spesso determina tale caratteristica (genitore-figlio, maestro-allievo, medico-paziente, giudice-imputato: situazioni asimmetriche).

Il grande insegnamento è stato nell'indicare come attraverso la comunicazione siano in gioco elementi del sé atti a definire la propria soggettività, a confermare la propria identità, con il rimando all'educazione che proprio dell'affermazione di questi aspetti si deve occupare; inoltre, come osserva Roberto Ravagnani,

i problemi comunicativi sono il risultato delle patologie insite nel processo stesso, e non nelle persone in quanto tali: spesso si creano incomprensioni, risentimenti e sospetti senza che una delle parti abbia in partenza voluto attaccare deliberatamente l'altra.

A scuola, nella vita e nel lavoro, i luoghi in cui ci si relaziona e si comunica, occorre comprendere cosa viene messo in campo all'atto stesso dell'incontro; la capacità di comunicare può ben essere considerata una metacompetenza, e come tale compresa e insegnata.

E - Quale insegnante nel Consiglio di Classe

Comprendere il tono emotivo, l'*ethos*, quello che Salvatore Natoli definisce "il modo di stare al mondo, appartenenza a qualcosa che in un certo modo ci precede" sottostante a ogni fenomeno culturale, e l'*eidòs*, ovvero gli elementi costitutivi di una cultura (le premesse e gli assunti che permettono di riferirsi a comportamenti convenzionali, le sintesi di frammenti di comportamento) significa comprendere il comportamento umano, perché *ethos* ed *eidòs* sono per Gregory Bateson alla base del comportamento umano. A volte si pone l'accento più sull'uno, a volte più sull'altro, ed essi 'formano' una cultura, uni-formano i membri di quella società. Come in ogni contesto di gruppo o relazionale, anche nel Consiglio di Classe entrambi gli elementi entrano in gioco,

complessificando quindi il campo e rimandando agli assunti della Pragmatica della Comunicazione.

1 – La Clinica della Formazione

A – Visione di uomo

La formazione viene prima dell'epistemologia e istituisce le epistemologie, cioè fonda l'ambito a partire da cui è possibile costruire i saperi. Essa istituisce poi le ermeneutiche.

Con questa parole Riccardo Massa, il principale fondatore di un disposto teorico e pratico che va sotto il nome di Clinica della Formazione, concludeva un percorso personale, filosofico, psicologico e pedagogico: se alla base del nostro modo di comportarci c'è il come interpretiamo il mondo (ermeneutiche), questo deriva da come lo vediamo (epistemologie); ma cosa (soprattutto chi) ci ha in-segnato o indicato come “vedere” se non la nostra formazione?

L'uomo è un soggetto complesso: vive in una società che lo costruisce ed è a sua volta costruita da lui; se le sue convinzioni sul mondo determinano le sue azioni, ontologia ed epistemologia non possono essere separate, ovvero siamo quel che siamo perché “vediamo” come vediamo. “Tieni stretta la borsa...” è l'indicazione che qualcuno potrebbe dare vedendo venire incontro a lui una persona con la pelle di un altro colore. Il suo comportamento è funzione di come vede le persone di colore diverso dal suo (ovvero: quali sono le sue epistemologie), ma da dove, da chi provengono tali epistemologie se non dal suo processo formativo, ovvero dalla sua storia di formazione fatta di ambiente familiare, scolastico, esperienze, amici, incontri? Allo stesso tempo il suo comportamento modifica il mondo: lo straniero percepisce l'atteggiamento di paura, e per ipotesi potrebbe sentirsi discriminato, offeso, aumentando in tal modo la sua “aggressività” nei confronti di quella società che lo ospita ma non lo accoglie.

L'uomo quindi fa esperienza di certi dispositivi pedagogici – famiglia, scuola, amici -, storicamente determinati, e che si contestualizzano in un *setting* – in famiglia, a scuola, con gli amici -, un'organizzazione concreta di “vincoli e possibilità” (Mauro Ceruti), di spazio, tempo, attività, metodi. Inoltre a un *setting* esterno, osserva Riccardo Massa, va connesso un *setting* interno al formatore o al genitore (Luciano Cofano), cioè un dispositivo pedagogico sperimentato e portato, del quale non c'è consapevolezza. E, come osserva Diego Napolitani, l'uni-verso familiare resiste tenacemente all'incontro con i pluri-versi degli altri.

In una modalità mai prima d'ora così decisa, l'ottica si sposta totalmente sul soggetto del formatore: su tale “mente adulta” ricadono completamente le responsabilità d'indagine sulla propria storia di formazione (all'origine del suo modo di vedere il mondo, di interpretarlo, e quindi del suo comportamento) e sulla materialità educativa, ovvero sulla costruzione del *setting* pedagogico (spazi, tempi, luoghi) che permetterà di sviluppare certe e non altre conoscenze, abilità e competenze.

La Clinica della Formazione si candida come occasione di indagine di quello che viene definito *transfert* pedagogico, ovvero il riattivarsi dei modelli pedagogici e delle pratiche educative inizialmente sperimentate che hanno co-costruito la nostra soggettività; parimenti viene proposto come oggetto d'indagine anche il controtransfert pedagogico del formatore. La formazione intenzionale e organizzata non può essere appiattita sul processo, ma occorrono “forme di esperienze” che vanno rielaborate in un contesto adeguato; e la Clinica della Formazione si propone come un sapere-di-significati – clinica, interpretazione – e come un sapere-di-pratiche – tecniche, strumenti, *setting* – allo scopo di “prendere contatto con le proprie matrici pedagogiche” (M.G.Riva).

Porre attenzione quindi agli elementi di un processo di “costruzione”, ma soprattutto a una loro possibile “decostruzione” che ne porti in luce gli aspetti latenti; per fare questo occorre un “dispositivo” di elaborazione critico-riflessiva, perché è necessario non solo ‘pensare alla formazione’ ma soprattutto “pensare la formazione”. Si propone di fatto una nuova scienza pedagogica che si occupa tanto della teoria che della metodologia della formazione; un lavoro su

di sé, sugli altri, degli altri su di sé che ne consenta una serie di generalizzazioni trasversali per garantirne una ricaduta teorica. Formazione come pratica consapevole, intenzionale, finalizzata, organizzata e controllata rispetto all'apprendimento di conoscenze, abilità e competenze; ma anche "formazione come romanzo individuale", come "avventura educativa", che meglio fa risaltare il significato vitale ed esistenziale della formazione: a tale accezione si rifà la Clinica della Formazione – "ciò che ha fatto sì che una certa persona si ritrovi a essere ciò che è: tutto ciò che è accaduto" -, nella convinzione che essa soggiace e influenza anche la formazione organizzata (oltre a quella che si riceve in famiglia).

B – Metodologia

La premessa epistemologica è che la formazione non è qualcosa di puramente esterno – curriculum, programma, progetto – bensì l'intreccio di dati esterni, rappresentazioni mentali, vissuti affettivi circostanziati. La formazione tradizionale si avvale di un processo di progettazione (analisi dei bisogni, progettazione, erogazione, valutazione) tendendo così a incorrere nell'errore di rimuovere il momento dell'erogazione: si trascura la grande importanza che assumono gli stili comunicativi, le interazioni di gruppo, le metodologie, le modalità organizzative, le procedure, i tempi, gli spazi, i materiali. Il potere pedagogico consiste proprio nel creare le condizioni affinché avvenga formazione. C'è sempre uno scarto tra progettazione ed erogazione, e occorre misurare la congruenza tra le due, facendo emergere i significati nascosti. "Mondo della vita" (Edmund Husserl) e "mondo della formazione": in un rimando continuo, inseparabilità, significati vitali della formazione e significati formativi della vita, senza che per questo tutta la vita sia formazione: un significato più ampio di formazione, più profondo, che richiede di essere "pensato" in una sua "materialità educativa", ossia nell'insieme concreto che caratterizza tanto il mondo della vita che quello della formazione.

Mentre viviamo, mentre scorre la vita la sperimentiamo materialmente, con il corpo, i suoi umori e i suoi malesseri, con i sensi, con i gusti, nell'impatto con gli incontri, con le cose, le regole intorno, la sensibilità e la suscettibilità che ci ritroviamo, le paure, le timidezze...Cogliamo la dimensione materiale, la noia o il piacere intellettuale, l'essere fisicamente in un posto e mentalmente in un altro, l'apprendere per paura di cosa diranno i genitori...La materialità, come la concretezza, rinviano piuttosto all'idea di esperienza, cioè di qualcosa in cui il soggetto è immerso con tutto se stesso, con il suo corpo principalmente, con le sue emozioni, le sue azioni, i suoi pensieri.

Così si esprime Maria Grazia Riva, e aggiunge:

Materialità educativa come "struttura che connette" - Gregory Bateson - in un paradigma relazionale e sistemico.

Il rimando è continuo: la storia della vita è influenzata dalla materialità educativa – vita materiale, condizioni e pratiche quotidiane, momenti di cambiamento – ed è storia di formazione; la formazione organizzata, orientata da questa storia, incide sulla storia di vita interagendo attraverso la materialità educativa – relazione formativa. Ma la materialità educativa stessa è già stata "orientata" da una vera e propria "fantasmatica inconscia" che ha dato senso e significato agli oggetti che si ripropongono (messa in scena): vediamo il mondo attraverso una ineliminabile mediazione educativa.

Come la Psicoanalisi, la Clinica della Formazione istituisce un *setting* specifico - costruttivismo - di lavoro che permette di esprimere un momento conoscitivo, uno esistenziale e uno tecnico: né solo tecnica né solo sentimentalismo, ma anche riferimento teorico, "apprendere dall'esperienza" (modalità riflessiva) nell'attraversamento di emozioni e affetti; come per la Psicoanalisi, stipulazione di un contratto, rielaborazione critica, *epochè*, intersoggettività; *transfert* pedagogico come riattivazione non solo delle esperienze familiari, ma anche delle esperienze di formazione, perché è la formazione la sorgente delle nostre epistemologie, delle nostre ermeneutiche, delle nostre latenze pedagogiche; inoltre il sapere psicoanalitico entra direttamente nel corpo dottrinale limitatamente alla decodificazione di elementi fantasmatici dell'esperienza di formazione.

Si prevedono uno o più clinici, soggetti in piccolo gruppo (“l’unica vera formazione che funziona” per M.G.Riva), incontri scadenziati e riavvicinati, disposizione intorno a un tavolo, diari, appunti, testi letterali, film, etc.; vanno rispettate le regole della intransività (non si eroga sapere ma s’induce scoperta), oggettivazione (non si parla del mondo interno ma di eventi), referenzialità (c’è un percorso specifico da svolgere), impudicizia e avalutatività; la conduzione è di tipo non direttivo; si privilegiano 3 modalità comunicative o deissi – deissi interna o esperienza personale, deissi esterna o esperienza di altri soggetti, deissi simbolico-proiettiva o fantasmatica come proiezione del proprio mondo di vita, mondo della formazione - che vanno attraversate separatamente per poi essere riconsiderate trasversalmente, rilevandone congruenze e discrepanze riguardo a forme e contenuti, anche in rapporto alla congruenza tra progettazione e azione formativa, oltre che alla materialità educativa. Ogni modalità comunicativa o deissi prevede un attraversamento metaforico di 4 stanze, di 4 latenze pedagogiche, rispettivamente:

1. prima stanza o di latenza referenziale: “Cosa è veramente successo? È tutto chiaro nella rappresentazione che se ne dà? Quale personaggio ha più peso?”. Prevede un’attività di narrazione attraverso la quale si esibisce e si ricorda in un dato modo, e questo può prestarsi a essere analizzato per rilevare lo “sfondo” familiare e sociale che permette di cogliere i personaggi significativi, gli incidenti critici, i criteri di valutazione, successi e insuccessi, il progetto che s’intendeva realizzare e quello messo in atto; emergono matrici e modelli della formazione (diffusa o organizzata) radicati nella vicenda di formazione del soggetto narrante e nel suo contesto di vita materiale del mondo della vita;
2. seconda stanza o di latenza cognitiva: “Quali sono i modelli di comprensione in gioco? In quale modo si interpreta, si legge il mondo? Quali analogie si fanno? Quali inferenze? Quali attribuzioni?”. Tende a porre in luce la rappresentazione sociale sia della formazione che dell’Altro, le categorie di cui ci si avvale, il “modello di comprensione” che si attiva sia nella progettazione, che nell’azione, che nella vita; si agisce come formatore in funzione dell’idea di formazione e di me stesso che possiedo; occorre decodificare dunque le immagini e le metafore della narrazione, dei modelli teorici, delle visioni di mondo (*Weltanschauung*) esplicite e implicite;
3. terza stanza o di latenza affettiva: “Quali giochi affettivi si mettono in movimento? E quali retroazioni, interretroazioni si generano? Quali dinamiche transferali?”. Vuole occuparsi della relazione tra rappresentazioni e affetti nella formazione: quale fantasmatica soggiace nella relazione formativa, quale “codice affettivo” è in campo, in un registro latente, tanto nella comunicazione quanto nelle interazioni di gruppo, e nella progettazione stessa; la narrazione come terreno di fantasie, emozioni, sentimenti, transfert, proiezioni, identificazioni, nel limite costituito dal riferimento al mondo della formazione, non al mondo interno;
4. quarta stanza o di latenza pedagogica: “Che cosa ha fatto sì che ciò che è avvenuto sia avvenuto proprio in quel modo? Attraverso quale percorso le componenti si sono organizzate per farci essere ciò che siamo? Quale il dispositivo in atto? Quali rituali, norme, iniziazioni, valutazioni? Quali simboli?”. Si analizzano tanto i sistemi di azione formativa quanto le situazioni esistenziali, perché contengono un dispositivo pedagogico latente che può essere decostruito nelle sue dimensioni di spazio, di tempo, corporea, simbolica, transizionale, rituale, prescrittiva; solo conoscendo tali componenti si è in grado di teorizzare in pedagogia elaborando una teoria, progettando e mettendo in atto.

C –La relazione maestro-allievo

Ho sempre preferito i maestri che, invece di una “deissi interna”, cioè la propria storia di formazione, esibivano una “deissi esterna”, capace cioè di ancorarsi a una “deissi interna” dei formandi... Anziché parlare di me, parlo di un oggetto dato, ma il contenuto di esso è rilevante per la tua vita come lo è per la mia. La trasmissione educativa funziona quando si trova un contenuto che faccia da mediazione (Riccardo Massa).

Ciò che interessa alla Pedagogia è proprio la circolarità tra il sapere, il saper fare, il saper essere: il momento clinico è costitutivo di ogni sapere pedagogico: non ha alcuna destinazione terapeutica, è al contempo teorico ed empirico, critico e ancorato alla individualità concreta, indagine qualitativa e intersoggettiva, riferimento prioritario al linguaggio, creazione di un *setting* apposito eplicitandone

i criteri costruttivi, ridefinizione del rapporto tra spiegazione (perché) e comprensione (come), circolo ermeneutico, superamento della contrapposizione teoria-prassi.

Atteggiamento di decentramento emotivo dall'agire immediato: si guardano i propri assunti educativi, si rispetta l'altro coinvolgendosi nella sua storia; è progetto pratico che struttura spazio e tempo alla ricerca di sempre maggiore consapevolezza e criticità decostruendo, decodificando; circolarità si diceva tra il sapere, il saper fare e il saper essere che configurano la pedagogia come disciplina conoscitiva ma al contempo analitica e critico-ermeneutica.

Dall'ermeneutica la didattica può mutuare il principio dell'ascolto, la storicità, la procedura interpretativa, la testualità, mentre dalla fenomenologia la connessione teoria-prassi, l'unità di senso dell'essere-in-didattica-con-l'altro nel qui e ora, l'esserci sia storico, culturale, economico, sia emotivo e affettivo – entusiasmo, tristezza, etc. – della situazione (didattica in situazione).

Un soggetto aperto per l'energia, il nutrimento, l'informazione, e chiuso quando le perturbazioni rischiano di distruggere la sua organizzazione (Mauro Ceruti): il cambiamento è subordinato al mantenimento della propria organizzazione. Per formare occorre allora garantire che l'organizzazione resti invariata (Jean Piaget): ma quale organizzazione? Quella cognitiva o quella globale? Siamo gettati, siamo assoggettati, ma è tale la complessità delle spinte che si formano crepe che permettono schismogenesi (Gregory Bateson) e morfogenesi; il soggetto complesso è forte e debole, autonomo e dipendente, neotenco (lento nel divenire ma già dotato dei presupposti per la sua creatività), che si prende cura di ciò che per lui è significativo fino ad assumere come proprio il progetto in cui si trova gettato (Martin Heidegger). Ogni evento lascia un segno solo se è significativo, solo se noi gli attribuiamo un segno: cioè se lo interpretiamo; il soggetto torna allora protagonista della sua formazione, co-costruzione con l'ambiente.

Un passaggio pedagogico importante...dall'essere giocati al potersi finalmente giocare, al poter giocare con gli altri e anche al lasciarsi giocare (Riccardo Massa).

D - Relazione tra mondo della vita, mondo della scuola e mondo del lavoro

Formazione come costruzione che usa *lateres*, mattoni, unitamente a un "sapere edificante" pure esso nascosto; occorre allora decostruire rappresentazioni mentali, vissuti affettivi, idee, modelli, pratiche formative, non allo scopo di semplificare e spiegare tutto con una teoria, ma per chiedersi quale teoria potrebbe essere all'altezza dell'oggetto in questione. La logica è quella di partire dallo "stile" del direttore d'orchestra per arrivare al "modello" che lo "muove"; osservando infatti il proprio stile, si possono decodificare i modelli, per poi tornare allo stile (ricorsività) e modificarlo, se del caso, ma ancor più di prenderne consapevolezza, in modo da trasgredirne l'assolutizzazione: dal sapere al saper sperimentare su di sé, dal sapere al saper fare.

Formazione come teatro: il formatore è regista e attore, in una specificità spazio-temporale, in un continuo "gioco di prestigio" che va dalla disponibilità al coinvolgimento totale fino alla capacità di riappropriarsi delle maschere per ricondurre alla dimensione di finzione (ineludibile). Dietro la facciata "liscia" della formazione ci sono la logica del committente e quella del destinatario, in conflitto tra loro, la logica del formatore e il suo "avviluppamento relazionale" – gioia, dolore, ansia, gratificazione: razionalità e relazionalità che occorre mediare.

Inoltre vi è una latenza pedagogica che riguarda le strutture, i dispositivi della formazione, e che abbraccia tanto il tecnico quanto l'esistenziale; formatore e formando sono richiesti d'intervenire tanto sul versante del ruolo quanto su quello della persona, da giocare con tatto e cautela perché la pulsione esistenziale della fusione vuole compiersi: nella progettazione più accurata si stende allora un "copione" nella segreta speranza che, *in itinere*, succeda qualcosa di altro e diverso.

L'avvenimento del passato può essere letto in modo letterale oppure esemplare; attraverso il *ricordo letterale* – non vuol dire reale – non c'è possibilità di superarlo, si sottomette il presente al passato, si rilevano le cause e le conseguenze del fatto, si scoprono tutte le persone che in qualche modo si possono associare con chi all'inizio ci ha fatto soffrire, e le si fa soffrire a loro volta; il *recupero esemplare* del passato offre un esempio, che non ne riduce la gravità, da cui si trae una lezione: il passato è principio d'azione per il presente, in un dialogo tra esseri umani" (Tzevtan Todorov).

Formazione ed esistenza sono intimamente intrecciate (Martin Heidegger), mondo della vita e mondo della formazione si co-costruiscono: vanno ascoltate, componenti diverse di un unico oggetto complesso, “isolando ciò che in realtà è sempre connesso” (Mauro Ceruti) e tenendo presente il principio dell’ologramma. Il sapere pedagogico è complesso, dotato di una profonda logica di controllo, di strutturazione disciplinare (Michel Foucault), ontologia ed epistemologia coincidono (Gregory Bateson) perché le convinzioni sul mondo determinano il modo di vederlo e di agirvi.

Oggi formazione è professionalità plastica, *in-progress* perché queste sono le esigenze del momento in politica, modello vincente, conformista, per il mercato del lavoro; e tutto questo va bene come ruolo regolativo (forma), purchè non tralasci una logica decostruttiva per non bloccare “il gioco complesso e sempre incompiuto delle forme” (Franco Cambi).

E - Quale insegnante nel Consiglio di Classe

Formazione è un contenitore molto ampio, e ben si presta a essere un polo di riorganizzazione delle diverse discipline: ogni disciplina può dire cosa intende con tale termine, darne un proprio “taglio”, così poi da sottoporli a critica – nel senso di ecologizzarli: tener conto dei contesti, anche sociali e culturali. Ma se in moltissimi campi siamo critici e riflessivi, educazione, scuola e formazione sembrano campi non sottoponibili alla critica (Riccardo Massa). Nella formazione è in gioco tutta la persona: linguaggio, pratiche, socializzazione, crescita personale interiore; ogni punto di vista è parziale, occorre un passaggio dalla Scienza alle scienze, dall’idea di sintesi a quella di complementarità per ricomprendere il tutto.

Il discorso tra le discipline non è semplice, l’insegnamento scolastico produce mappe cognitive parcellizzate e rigide che portano a una frammentazione cognitiva del mondo; spetta alla pedagogia il compito di analizzare criticamente queste visioni, assolvendo un compito genealogico, ermeneutico e fenomenologico (Riccardo Massa). Interconnettere i saperi e tradurli in “saper fare”: ecco un compito che può assolvere la didattica, in grado di trasformare conoscenze in competenze; in ambito biologico e cibernetico si sostiene che il soggetto costruisce le conoscenze mentre costruisce se stesso, in un processo di co-evoluzione, apprendimento attraverso una *enazione* (Francisco Varela), ossia un’azione costruttiva nel rapporto con il mondo, radicata nella corporeità e nel senso che si dà alle esperienze, adattamento come “conservazione del sistema” integrandovi le perturbazioni esterne – conservazione e ricostruzione – come dice Jean Piaget – e non più attraverso una selezione delle stesse secondo l’ottica del neo-darwinismo.

Il “paradigma narrativo” è uno strumento di conoscenza e di ricerca: non insegna un sapere scientifico ma relazioni umane, memorie, lacrime: una didattica dirompente, se venisse applicata. Connessione, nella didattica, di teoria, esperienza, materialità educativa, situazionalità. Il Marxismo offre il suo contributo (Riccardo Massa) ricordandoci che una formazione economico-sociale determinata necessita di una mediazione, di un “dispositivo pedagogico” – microfisica dell’educazione – costituito da un reticolo di pratiche – spazio, tempo, corpo, cultura materiale e simbolica. La ricerca empirica è molto importante per poter comprendere i meccanismi concreti e storicamente determinati che la formazione usa – perché quel metodo e non un altro?; per la Clinica della Formazione il metodo di ricerca è quello clinico, qualitativo, sia sul piano teorico che su quello empirico; fare ricerca inoltre come esperienza di formazione laddove occorre ri-pensare, ri-attraversare, comprendere, in una ricorsività tra ricerca e formazione, in un circolo di autoriflessione che investe la clinica stessa, conoscenza degli strumenti in uso per produrre conoscenza, studio del contenitore – metacontesto – dentro al quale occorre non sentirsi costretti. La Clinica della Formazione (Riccardo Massa) è

una prospettiva di ricerca e d’intervento che si propone di scoprire e di rielaborare i significati impliciti del lavoro formativo, quale che esso sia.

Tante sono le latenze nel processo della formazione:

- il potere, fatto di reticoli e strategie che soggettivizzano assoggettando, rendendo in grado di riprodurlo coattivamente;
- la materialità educativa;
- i pre-giudizi ineludibili, indice della nostra complessità costitutiva;
- la divaricazione storica mente-corpo, *logos-pathos*;
- le dinamiche inconscie, “essere in relazione con” interiorizzato nella nostra “gruppalità interna” (Diego Napolitani); se siamo una molteplicità di relazioni identificatorie, ogni gruppo al quale si partecipa diventa replicazione drammatica, transferale, della propria gruppalità, un “dispositivo” che codifica il mondo e il proprio rapporto con esso;
- il potere desiderante dei genitori e degli educatori su di noi – sporco/pulito, buono/cattivo, bugia/verità, e siccome spesso per affermare se stessi occorre mentire...

Ci vuole cura (Palmieri): all’architettura complessiva e ai particolari, sensibilità percettiva a livello visivo e affettivo, disposizione euristica, attenzione alle tecniche e agli strumenti, creatività pedagogica, cura metodologica, anzitutto cura verso se stessi (Riccardo Massa). Un contesto formativo di secondo livello, un “pensiero secondo” (Hannah Arendt) come spazio transizionale per non appiattirsi su quanto si è agito, per non rimanere incastrati nella pedagogia familiare che ci accompagna, “mondo vitale di secondo livello”(Riccardo Massa) che permetta l’apparire di crepe – unico modo per la rinascita personale – attraverso questo meta-contesto riflessivo che rende consapevoli del proprio esser-parte-di-contesti al quale abbiamo contribuito anche noi. Problema infine etico dell’essere rispettosi del mondo della vita e della formazione altrui, etica che non può essere a priori ma a posteriori – gli effetti desiderati/realizzati.