

# Psicosocioanalisi e formazione

Alessandro Serventi

	<p><b>Narrare i gruppi</b> <i>Etnografia dell'interazione quotidiana</i> <i>Prospettive cliniche e sociali</i>, vol. 4, n° 2, settembre 2009</p> <p>ISSN: 2281-8960</p>
---	---

Rivista semestrale pubblicata on-line dal 2006 - website: [www.narrareigruppi.it](http://www.narrareigruppi.it)

Titolo completo dell'articolo	
<b>Psicosocioanalisi e formazione</b>	
Autore	Ente di appartenenza
<b>Alessandro Serventi</b>	<i>Psicologo. Genova - Comunità Terapeutica Riabilitativa</i>
Pagine 217-237	Pubblicato on-line il 12 settembre 2009
Cita così l'articolo	
Serventi, A. (2009). Psicosocioanalisi e formazione. In <i>Narrare i Gruppi</i> , vol. 4, n° 2, settembre 2009, pp. 217-237 - website: <a href="http://www.narrareigruppi.it">www.narrareigruppi.it</a>	

**IMPORTANTE PER IL MESSAGGIO CHE CONTIENE.**

Questo articolo può essere utilizzato solo per la ricerca, l'insegnamento e lo studio privato. Qualsiasi riproduzione sostanziale o sistematica, o la distribuzione a pagamento, in qualsiasi forma, è espressamente vietata. L'editore non è responsabile per qualsiasi perdita, pretese, procedure, richiesta di costi o danni derivante da qualsiasi causa, direttamente o indirettamente in relazione all'uso di questo materiale.

## gruppi nel sociale

### Psicosocioanalisi e formazione

Alessandro Serventi

#### *Riassunto*

In questo lavoro, che assume la forma dell'intervista, proponiamo al lettore una serie di riflessioni, elaborazioni e concettualizzazioni della psicosocioanalisi italiana. In particolare, ma non solo, il lavoro tratta il tema della relazione tra ansie e difese individuali e istituzionali e il tema del cambiamento epistemologico nella teoria psicosocioanalitica.

*Parole chiave:* psicosocioanalisi, gruppo operativo, formazione

*Psychosocioanalysis and formation*

#### *Abstract*

In this work, formed as an interview, the purpose is give to the reader some reflections, elaborations and conceptualisations about the italian psychosocioanalysis. The interview is about, but not only, the relation between the anxious feelings and individual and institutional defences. Moreover the theme is focused on the epistemology changing in the psychosocioanalysis theory.

*Keywords:* psychosocioanalysis, operative group, formation

#### 1. *L'intervista ri-narrata*

Dott. Ronchi<sup>1</sup>, negli scritti psicosocioanalitici si parla di capacità negativa, di capacità di gestire l'ambiguità, di capacità strategica. Quest'ultima nel senso

---

<sup>1</sup> Psicologo, psicoterapeuta, psicosocioanalista e analista di gruppo. È stato Direttore del Centro Studi e Ricerche COIRAG, e membro di ARIELE PSICOTERAPIA, ARIELE, IAGP, AIF e Sinopsis. È stato anche responsabile dell'area "Modelli e tecniche di gruppo" della scuola COIRAG di specializzazione di Milano e redattore delle riviste "Gruppi nella clinica, nelle istituzioni, nella società" e "Psychomedia Telematic Review".

in cui viene definita nel “Glossario di psicoterapia progettuale” (Basili, 1990), cioè di fare delle scelte strategiche in nome dell’amore. Mi chiedevo se queste tre capacità sono anche obiettivi della formazione ad approccio psicosocioanalitico.

Sono strumenti, risorse emotive di base per arrivare all’obiettivo; come tali sono obiettivi di processo e, in questo senso, anche obiettivi formativi. Nella formazione ad approccio psicosocioanalitico l’obiettivo viene messo a punto di volta in volta in funzione di ciò che emerge dall’analisi della domanda con la committenza e con l’utenza di una certa realtà di lavoro. A meno che, con un committente particolare, nel fare l’analisi della domanda, di fronte a uno specifico problema di sofferenza di quell’organizzazione, di quel gruppo, di quella situazione, con capacità negativa si voglia sintetizzare il nome di un obiettivo-leve su cui investire in modo diretto. In questo caso, può diventare obiettivo di primo livello, in questo caso molto teorico. Nella mia esperienza, uso molto le tre abilità che ha indicato, ma come risorse di transito per raggiungere l’obiettivo di lavoro che si è concordato con l’istituzione e con il gruppo d’aula; se si tratta di un intervento formativo c’è sempre un obiettivo esplicito, negoziato, contrattuale. L’obiettivo dichiarato fa da bussola. Questo obiettivo non è un *optional*; è in genere ciò che il gruppo e l’istituzione sentono come quel qualcosa su cui vale la pena di lavorare, e, insieme, di ricercare. Per questo è importante renderlo esplicito, conoscerlo, ri-conoscerlo, investire tempo, cioè guardarlo meglio, e allenare per conseguenza le specifiche capacità individuali e gruppalmente necessarie per renderlo realisticamente perseguibile; non solo individualmente ma come squadra, come team, come rete aziendale.

La capacità di gestire l’ambiguità è sorella della capacità negativa. Il problema è allora quello di favorire il formarsi di nuove abitudini organizzative su basi più dinamiche. Si tratta di allenare la capacità di con-vivere proprio con quelle emozioni che, in stato nascente, generano vissuti antitetici, per cui, in una logica di tipo lineare, in un pensiero abituato solo alle emozioni specifiche della relazione causa/effetto, ossia in un paradigma non di complessità, generano comportamenti del tipo o è A o è B; diversamente c’è qualcosa che non va. Invece, poter sentire in profondità il senso e il valore di A accanto a quello di B, stare in una situazione del genere e poterla emotivamente, vivere come situazione generativa, può portare a un pensiero C che è la chiave per uscire da quella situazione contingente di difficoltà, o per attraversarla meglio. Quando mancano capacità di ruolo che sappiano fare adeguatamente i conti con la gestione dell’ambiguità, quel tipo di soluzione non viene mai fuori, viene fuori solo un conflitto senza senso. Quel ruolo può essere solo un ruolo esecutivo, un ruolo

oggi sempre meno interessante per tutti. Inoltre l'esito istituzionale tenderà ad incrementare la dinamica conflittuale invece che quella progettuale. Lo stile progettuale, come io lo intendo, è l'esito di un percorso nel quale il conflitto è e rimane il pane quotidiano, è la normalità; ciò che fa la differenza è la capacità di chi riveste determinati ruoli di approcciarlo in modo intelligente, da intendere, termine che contiene nell'etimo la capacità di tessere nuovi ponti tra cose che stanno su lati opposti, di tessere legami nuovi, per amore. Intendere e diligere contengono infatti la stessa radice.

Ritornando al discorso di prima, forse è anche questo l'obiettivo. Se l'individuo non è allenato a pensare anche in termini gruppali e istituzionali, si forma ma poi ritorna nell'istituzione senza la sensibilità che c'è un'interazione anche sul livello del gruppo e dell'istituzione.

Potremmo parlarne in questi termini: a me è capitato di studiare l'inglese in Italia con l'idea che una volta apprese le regole della grammatica, della sintassi e così via si poteva poi andare in Inghilterra e parlare inglese. Vero: si può studiare una lingua per poter meglio leggere, fare, studiare, comunicare quando si va in ambiente di madrelingua. È un modo. Faticoso, buono solo però per una prima alfabetizzazione e solo se non si può fare di meglio.

Poi, dopo l'università, mi è capitato di lavorare in un paese altro, starci un certo numero di anni, studiare la nuova lingua sul posto - in questo caso ero a Rio de Janeiro - non sapendo una sola parola di portoghese. Mi sono trovato a dialogare, scrivere e leggere correttamente usando le categorie di quella cultura senza dover fare traduzioni mentali come invece mi capitava di fare per l'inglese. Certo con un po' di fatica iniziale e senso di smarrimento. Ora, a distanza di anni, trent'anni quasi, il portoghese lo scrivo e lo leggo e quando vado in Brasile me la cavo ancora bene; non altrettanto con l'inglese. Perché è molto diverso imparare una cosa in un contesto e poi pretendere di tradurla in un altro. Una battuta, un modo di dire sintetico, sono a volte intraducibili se non con un lunghissimo e fuorviante giro di parole che in termini di comunicazione segnalano che "non ci sei", che parli ma non capisci i vissuti di base di quel particolare mondo emotivo. Se invece uno apprende "dentro", le abilità di comprensione e di interazione con quel particolare mondo sono strutturalmente diverse. Anche i pericoli, naturalmente.

Io mi occupo di gruppi e di gruppaltà interne/esterne che lavorano verso un obiettivo che in un certo tempo è stato "istituito" o che ancora non c'è e occorre mettere al mondo o assestare. Faccio questo con approccio psicosocioanalitico. Allora posso offrire una formazione dove parlo agli individui e spiego loro

che ci sono i gruppi, che i gruppi sono generatori di dinamiche individuali e istituzionali, che chi li ha studiati ha detto questo e quest'altro; che inoltre c'è anche l'istituzione, che è un sistema di gruppi e così via. Ma quando i partecipanti usciranno dalla cosiddetta aula, varcando il confine per entrare-tornare nel mondo di cui han sentito parlare, pubblico o privato che sia, si ritrovano come me con l'inglese: non è che non serva quel che si è imparato, va benissimo, magari è anche ben fatto e ricco di esercitazioni e realizzato con i migliori supporti audio-video-informatici. Il fatto è che è fondato su una premessa di qualità molto diversa rispetto a quella dell'altro tipo di formazione cui ho fatto riferimento, e cioè a dire: siamo nell'istituzione, siamo persone che stanno interpretando al meglio un certo ruolo, siamo anche gruppo e gruppo istituito attorno ad un certo obiettivo formativo congruente con un'esigenza istituzionale emersa dalla fase di ascolto di un problema che riguarda l'istituzione nel suo insieme; disponiamoci ad ascoltare questa particolare lunghezza d'onda emotiva e cognitiva; decliniamole queste cose e lavoriamoci sopra, perché sono compresenti adesso e proprio ora le possiamo vedere se apprendiamo a leggerle ed a usarle con attenzione a noi stessi, agli altri, al gruppo e all'obiettivo. Le possiamo quindi vedere e leggere adesso; possiamo apprendere a usarle professionalmente, a ben-trattarle o mal-trattarle adesso, in tempo reale, non "fingendo" che ora stiamo facendo della teoria e la realtà sarà "vera" solo a fine seminario, a fine corso. Alleniamoci a conoscerle e ri-conoscerle attraverso gli effetti che si producono sui nostri ruoli quando questi, nello svolgere il compito, risuonano su emozioni al singolare ma anche, soprattutto, al plurale.

Può fare un esempio?

Nel mio scritto cui lei ha accennato prima, "Gruppi operativi, emozioni istituzionali e cambiamento" (Ronchi, 1997), si vede come quel dirigente, nel gruppo d'aula di cui ho detto raccontandone il caso, esprimesse esattamente quel disagio che tutti avrebbero voluto allontanare, negare ed espellere dalla pensabilità organizzativa, proprio con l'idea che solo così, tolto quel "disturbo", si sarebbe potuto finalmente lavorare sul compito. Il poter al contrario sostenere dentro quella fastidiosa emozione - esercizio di capacità negativa - riuscendo a non allontanare il partecipante dal gruppo d'aula o a isolarlo come invece accadeva di regola nelle loro riunioni di lavoro, il rendere accostabile e pensabile in aula quel disagio individuale e gruppale si è rivelato strategia utile proprio per

poter meglio perseguire l'obiettivo di quelle due giornate seminariali<sup>2</sup>. È fondamentale apprendere a vedere quel particolare tipo di disagio come sintomo non tanto personale (non si fonda su questo il contratto d'aula), ma di un disagio dell'istituzione, che agisce sul ruolo che quella persona "interpretava" in qualità di portavoce gruppale. Si tratta di non fare una formazione che agisce sul sintomo, eliminandolo. Questa è una strategia apparentemente più facile ma suicida. Occorre infatti trattare il sintomo con approccio clinico, come se fosse una sorta di misterioso foruncolo irritante sì ma che posso guardare meglio per capire cosa sta ad indicare. Posso certo fare un trattamento locale e magari l'irritazione se ne va via rapidamente, ma posso anche andare a vedere se per caso quel sintomo non è il segno visibile di qualcosa che diversamente risulterebbe invisibile, ad esempio una spia rossa che si è accesa per segnalare un disturbo al fegato grazie alla quale accorgermi che sto mangiando o mettendo in circolo certi prodotti inquinati. Allora per questa seconda via ho la possibilità di accedere a un diverso piano di "realtà" e, guarda caso, intervenendo su questo nuovo piano si ripristina il livello di benessere dell'individuo stesso, del gruppo e la conseguente possibilità di lavorare bene e con gusto anche nell'istituzione. Non si tratta di fare un intervento cogliendo solo l'aspetto "locale", ma di puntare ad un intervento ad azione "ologrammatica".

La formazione ad approccio psicosocioanalitico clinico, così come la intendo io, punta a questo. Prova a leggere il "fenomeno" sul piano gruppale e istituzionale oltre che su quello del singolo ruolo: il signore descritto nel "caso formativo" di cui sto parlando, è anche il portavoce di un disagio gruppale istituzionalizzato, e quindi di un'emozione istituzionale potente ma invisibile a chi sta "dentro", che in aula ha assunto quel particolare modo di manifestarsi.

Se riesco a leggere ciò che accade con gli strumenti psicosocioanalitici che fan parte del mio bagaglio professionale ossia sul livello della gruppalità interna/esterna e quindi cogliendo la forma che l'organizzazione si sta dando nel "qui e ora", posso evitare di colludere col gruppo negando il disagio stesso o avvallando l'idea che la teoria è una cosa e la pratica un'altra. Una buona teoria è sempre pratica ricordava Lewin. L'approccio psicosocioanalitico aiuta a restituire al gruppo quel disagio dotato di senso, con un valore aggiunto dato dallo specifico della mia professionalità.

In situazioni formative che si ispirano ad altri modelli capita che si tenda a dire: va beh, questo è un problema istituzionale e noi qui in aula abbiamo le mani legate e quindi non possiamo farci niente; quindi lasciamo perdere questioni

---

<sup>2</sup> Il titolo di quelle due giornate seminariali era "L'organizzazione ed il ruolo organizzativo. Saper rispondere delle proprie responsabilità; fare bene la propria parte (in rete)".

che fanno solo perdere tempo e adesso lavoriamo, concentriamoci sui contenuti del nostro seminario, parliamo – nell'esempio che sto facendo – di ruolo e organizzazione senza farci fregare da questioni di tipo emotivo. Il messaggio che un formatore di questo tipo passa è: l'istituzione ci dice che dobbiamo apprendere sui nostri ruoli e sulla nostra organizzazione per poter rispondere con responsabilità del nostro ruolo; constatiamo che c'è molto disordine tra i nostri ruoli e la nostra organizzazione d'aula qui oggi; se pretendiamo di guardare davvero i nostri ruoli rischiamo di andare in tilt; se voi però non mi rompete le scatole su questo piccolo dettaglio, anch'io non ve le rompo e anzi vi dico che voi siete bravissimi e che se c'è disagio è da imputarsi ad altri. Facciamo il nostro lavoro buoni buoni come se questo disagio qui in aula non dipendessero da noi, anzi, a riprova, potrete dire che questo è stato un bel seminario e che ce ne vorrebbero altri così. Per me, questo è un modo collusivo di fare formazione perché di fatto si allea con le parti dell'istituzione che – inconsciamente – più resistono al cambiamento. In questo modo il vero mal di pancia – ciò che fa star male la gente e che impedisce globalmente di raggiungere l'obiettivo o di trasformarlo – risulta sempre più "invisibile" ma pronto a produrre esiti organizzativi considerati bizzarri, effetti collaterali all'apparenza incomprensibili.

Nel riuscire a schiodare quella situazione<sup>3</sup>, che sembrava mangiare tempo, che sembrava impossibile persino da accostare – e lì ci vuole un approccio clinico – si vede come è cambiata l'atmosfera, il clima; c'è stata comprensione profonda e il resto del seminario è filato via come l'olio. In quell'evento, ricordo di avere faticato tutta la prima giornata, in certi momenti ero dentro di me angosciato ma confidavo nelle mie risorse e in quelle del gruppo; fare questo lavoro è faticoso, per tutti, ma se si sa convivere con un po' di capacità negativa e di fiduciosa tolleranza dell'ambiguità, ci si predispone all'insight, e in aula un buon insight vale per l'individuo, il gruppo e l'istituzione, è multiplo. È un'esperienza professionale che dà soddisfazione perché non ci aveva pensato nessuno prima d'allora e ci siamo arrivati insieme, grazie al contributo di tutti e in particolare del gruppo d'aula che, apprendendo a leggere in modo non persecutorio la sua stessa dinamica, diventa soggetto in grado di fare da terzo occhio.

Come immagine per rendere dicibile questa situazione – perché talvolta ci vuole una metafora – io uso l'ologramma e lo stereogramma. Ha presente quelle figure che se si guardano in superficie sono piatte e bizzarre, dove sembra non ci sia niente e sembra impossibile che qualcuno, guardando quella stessa immagine in un certo modo, veda invece una qualche oggetto, una forma non caoti-

---

<sup>3</sup> Il riferimento è ancora al caso presentato nello scritto "Gruppi operativi, emozioni istituzionali e cambiamento". Si veda in specifico il paragrafo 11 "La dinamica del caso".

ca ma addirittura tridimensionale? Se uno riesce ad allenare quello che si può chiamare il terzo occhio, si accede ad una visione strategica che consente di non concentrarsi sulla superficie di quella “realtà”, ma su altri punti, in questo caso su un punto intermedio tra la superficie dello stereogramma e il punto di vista dell'osservatore e, a un certo punto, con un po' di allenamento, prende forma una figura che si staglia nettamente dallo sfondo che fino a quel momento risultava senza senso. Intendo dire che si può apprendere a vedere ciò che quella apparente confusione nasconde e non si tratta dell'opinione di un singolo ma di un dato esperienziale emergente attraverso la dinamica gruppale.

E non è che quel livello di realtà non esistesse, sia pur in codice, entro quella apparente dis-organizzazione, eri tu che non riuscivi a leggerlo, ad accedervi e a condividerlo con altri nel suo significato profondo. Per allenarsi a vedere negli stati di possibile confusione, per apprendere a non difendersi impropriamente nell'incontro con l'emozione di confusività indotta dal concentrare l'osservazione sulla superficie senza senso dello stereogramma occorre dotarsi di adeguati strumenti di ruolo in grado di operare a livello non solo di individuo, ma anche di gruppo e di istituzione. Per esercitare nella pratica lavorativa questa capacità, servono profondità di campo e strumenti che sono emotivi oltre che cognitivi; sono questi che consentono di reggere e di stare in ruolo favorendo l'emergere della forma latente fino a poterla cogliere in modo condiviso e vantaggioso. Ora si potrà iniziare a lavorare sul compito primario di ciascun ruolo e convergere sull'obiettivo manifesto proprio perché si è potuto attraversare quello latente che faceva da ostacolo epistemologico<sup>4</sup> all'effettivo perseguimento dell'obiettivo da tutti desiderato. Questa abilità, la si apprende solo in gruppo. In questo esempio si vede come la formazione ad approccio psicosocioanalitico favorisce l'apprendimento attraverso il gruppo; il gruppo d'aula diviene così risorsa imprescindibile e nodo fra i livelli emotivi e cognitivi propri dell'individuo e specifici di una istituzione che apprende.

In uno scritto Pagliarani, concludendo, diceva: «La formazione si propone così come una opportunità di elaborazione della mancanza, piuttosto che come uno “strafare” che altro non è se non uno ostacolo allo sviluppo delle capacità di chi si forma». Volevo chiederle che cosa ne pensa di questa affermazione, e se è ancora attuale?

---

<sup>4</sup> Esso riguarda l'insieme di forze che sono organizzate dal compito/oggetto della conoscenza, prodotte dalle ansie confusionali, paranoide e depressive relative ad ogni processo di trasformazione. Proprio perché si struttura in questo modo, l'ostacolo epistemologico ha le stesse caratteristiche del compito, ma ne diviene il punto cieco, che costa fatica poter vedere (Burlini, Galletti, 2000).

È in parte la ripresa del discorso di prima: sulla capacità negativa. Sono d'accordo, certo. L'emozione connessa alla mancanza, l'apprendimento della capacità di riconoscerla come tale e di renderla elaborabile e generatrice di nuovi pensieri ed azioni non più solamente difensivi ma progettuali è un classico punto di snodo di ogni apprendimento profondo. Nell'approccio psicosocioanalitico questo vale sia nel setting duale, quando il "contratto" è di tipo psicoterapeutico, sia quando il setting è gruppale - psicoterapia di gruppo, gruppoanalisi e gruppo operativo - sia quando il contesto è istituzionale ossia quando il contratto è di tipo consulenziale o formativo. La psicosocioanalisi in buona sostanza lavora sulla conflittualità che si genera nel perseguire, non da soli, un certo compito che sfida le capacità attuali, per definizione spesso carenti o mancanti, e che spesso induce a imboccare la strada della negazione della mancanza e dell'attribuzione della causa di tutti i guai a un nemico esterno spesso inventato giusto per evitare l'angoscia di dover prendere atto dello stato doloroso e depressivo che appunto l'emozione della mancanza genera.

La psicosocioanalisi che io pratico parte da qui e nei diversi setting si propone come risorsa per rendere affrontabile questo stato di crisi per uscirne in direzione dell'obiettivo, con modalità progettuali. In una situazione di conflittualità in aula come quella dell'esempio di prima, è chiaro che il problema nodale era proprio quello di abbandonare l'idea che la fatica dei ruoli direttivi fosse dovuta esclusivamente alla presenza di "persecutori" e di accogliere il fatto, depressivo, che mancava, in quel momento, la capacità di comprendere il senso di ciò che stava accadendo – persino in aula - ossia di riuscire a creare le premesse per elaborare la mancanza; stare in una situazione complessa e confusa (uno che interviene e si porta dietro il gruppo, l'altro che dice tu/voi non capite niente, un sottogruppo che “dice non se ne può più, è la stessa cose che succede nelle riunioni cui partecipa, che stia zitto!” ecc.) è difficile e faticoso. Occorre la capacità negativa, cioè la consapevolezza che si è in presenza di mancanza di comprensione data la complessità dei problemi di ruolo. Apprendere a disporsi in uno stato d'animo in cui non c'è colpa, in cui è possibile sospendere la coazione ad accusare necessariamente qualcuno come strategia di prevenzione di possibili (sicuri) attacchi per lasciare invece spazio all'ascolto e alla compressione di ciò che sta succedendo e del perché questo inibisce il raggiungimento dell'obiettivo, è scoperta che offre grande sollievo. Quindi lavoro sulla mancanza, ma come elemento di ricerca di senso, come risorsa che permette di recuperare la capacità di lavorare sull'obiettivo in precedenza concordato e condiviso. E di solito quando questo diventa patrimonio del gruppo, l'idea nuova viene fuori, prende forma.

Può spiegare meglio?

Intendo dire che io non mi pongo come obiettivo quello di mandare il gruppo nel casino, però so per esperienza che se si lavora su obiettivi sfidanti e davvero cruciali per la cultura di quell'azienda, necessariamente si incontreranno stati di mancanza e questi assumeranno la forma dell'elemento che funge da ostacolo epistemologico al pur desiderato sviluppo; incontrerò cioè l'elemento che mi fa vedere buio, che mi manda in confusione, e l'abilità di ruolo consiste nel sapere che questo succede e che può diventare risorsa. Ha ragione Pagliarani mettendo in guardia su questo punto. Se infatti la mancanza viene negata e con essa il passaggio attraverso uno stato di confusione creativa, può insorgere nel formatore la tendenza, difensiva, a passare all'aula sempre più contenuti per allontanare l'angoscia del sostare in uno stato di vuoto. Ad esempio un formatore può riempirsi ben bene il programma con belle lezioni, con tanto di lucidi a colori, in modo che si ristabilisca col gruppo una relazione di chiara dipendenza capace di mettere a tacere le difficoltà attraverso un'operazione di potere. La fuga nell'iper-organizzazione è un classico; poi ci si lamenta di come la burocratizzazione renda sterile l'organizzazione. Se ho consapevolezza del fatto che l'elaborazione della mancanza è un'opportunità e che lo strafare è uno dei sintomi di presenza massiccia di ansia di ruolo, cambiano le priorità, cambia il peso specifico delle variabili in gioco, prende senso fare A piuttosto che B. Tornando all'aula e all'esempio. Se tutti riescono a fare un passo indietro per poter meglio inquadrare il contesto e osservare senza timore il proprio ruolo per quello che è, diventa poi possibile lavorarci sopra e, grazie agli altri, ognuno può vedere ciò che da solo mai potrebbe vedere rimanendo concentrato nel proprio ruolo ad esempio di responsabile di finanza, di architetto responsabile dell'edilizia, di responsabile delle biblioteche cittadine, in quello di responsabile del personale o di settori della polizia municipale ecc. Potrà portare avanti il suo obiettivo specifico, arricchito dai feed-back dei colleghi, e sentirsi squadra perché ha costruito nuove premesse per co-vedere proprio sugli aspetti più sfidanti del ruolo. Si crea per questa via una sorta di nuova solidarietà organizzativa, per usare un concetto di Varchetta (1993), che non è bontà d'animo di qualcuno, è l'esito di un pensiero intelligente; mi conviene, ci conviene, perché ci guadagnano tutti, cambiano le regole del gioco, in corsa; alle soglie del 2000 l'istituzione apprende attraverso i suoi ruoli rivisitando la sua stessa identità culturale.

Sono tutti passaggi questi che richiedono una processualità e una formazione intesa come risorsa dinamica che attiva e monitorizza processi che invitano alla

"formazione permanente". Così come nella psicoterapia non è che un apprendimento viene fatto una volta per tutte ma deve poter essere rivisitato più e più volte in circostanze diverse, allo stesso modo un'insight in contesto d'aula, per diventare nuovo stile, viene messo più volte alla prova. Ci sono vari momenti in cui si ritorna nella vecchia situazione per testare se l'emozione regge. Per questo non si possono fare interventi formativi "spot" magari colludendo con una committenza e con un'aula che ha intenti onnipotenti, si rinforzerebbero solo le difese al cambiamento.

L'approccio psicosocioanalitico alla formazione così come lei lo intende mette l'accento contemporaneamente sulla dimensione individuale, su quella gruppale e istituzionale; in particolare fa riferimento al gruppo operativo. Come imposta il suo lavoro formativo in aula usando il gruppo operativo?

In contesto di formazione d'aula io lavoro così: lo strumento base è il gruppo operativo, un gruppo di 10-12 persone che lavorano su un obiettivo in precedenza definito. Nel fare questo tipo di lavoro – cicli di unità mediamente di quattro ore – prendono forma specifici nodi problematici: si "sente", "emerge" che ad un certo punto c'è, per esempio, uno scoglio che ha a che fare, poniamo, con il processo decisionario. Il progetto del percorso poggia su premesse particolari (setting) che ho provveduto in precedenza a costruire negozialmente. Nel "contratto" con la committenza prevedo, a priori, accanto alle unità di gruppo operativo, seminari "mancanti" di contenuto, ma presenti come contenitore e già calendarizzati. In questi spazi, con una modalità più tradizionalmente da formatore, e meno da conduttore di gruppo clinico, spesso con l'aiuto di un collega che viene a testimoniare aspetti specialistici, si mette a fuoco il tema relativo allo scoglio emerso: il processo decisionario, la gestione di un colloquio di lavoro, la delega e il controllo, l'analisi della domanda, per esempio. In questo caso non si ha più un contenuto stabilito a priori secondo una certa progressione che piace al project leader o al committente o al formatore, e quindi la formazione psicosocioanalitica si configura più come un accompagnare un processo, una gruppaltà che apprende attraverso l'uso pragmatico del proprio ruolo in situazione. Poiché il gruppo è vivo, è fatto di persone e anche l'istituzione è vivente, i momenti di regressione ci sono e sono frequenti ma diventano occasione di nuovo apprendimento o di consolidamento, in situazione, dell'apprendimento in atto. Nelle istituzioni è importante che si possa istituire un luogo che possa fare da punto di appoggio, da contenitore dove i ruoli possano appoggiarsi per confrontarsi con altri ruoli, periodicamente, sul cambiamento in atto.

Il soggetto non va certo a dire in gruppo i suoi problemi se il gruppo operativo non fosse condotto con abilità clinica; soprattutto se il processo prende l'avvio in una azienda "malata". I partecipanti non si fiderebbero non tanto del formatore ma della tenuta emotiva del gruppo; questo verrebbe vissuto come minaccia e non come risorsa. Il gruppo operativo consente di costruire la fiducia proprio perché, lavorando sull'operatività quotidiana, mostra e attraversa ostacoli emotivi e cognitivi che si frappongono al perseguimento degli obiettivi individuali e gruppali. Il motto psicosocioanalitico è: niente alle spalle di nessuno. Diversamente i partecipanti rischierrebbero di sentirsi presi in giro; in tre giorni tutti saprebbero dei loro guai e non si potrebbe certo lavorare sulla mancanza: quando l'istituzione è malata e la formazione non fa i conti con l'etica il rischio è questo. Per cui è un risultato quello di avere persone che, man mano, apprendendo attorno alla gruppaltà, scoprono i vantaggi dell'apprendimento fatto in e attraverso il gruppo, nuova risorsa che funziona non più come minaccia ma come opportunità e garanzia di professionalità diffusa.

Il gruppo operativo è una risorsa molto potente e versatile. L'anno scorso ho fatto un intervento in una città in cui qualcuno, intelligentemente, ha investito per mettere in rete ruoli di istituzioni diverse che avevano tutti lo stesso obiettivo di fondo: essere risorsa per gli adolescenti. Solo che non si parlavano, data anche la distanza, se non per vie burocratiche: il provveditorato agli studi di fatto lavora con il disagio adolescenziale, ma se domandi ai minori se possono appoggiarsi in caso di bisogno a questa istituzione non sanno dire e l'idea suona loro male; lo stesso vale per le forze dell'ordine e il tribunale dei minori. Nell'ASL quelli della psichiatria hanno un loro approccio e con quelli della neuropsichiatria infantile non hanno niente a che fare così come quelli dell'assistenza sociale sia municipale che dell'azienda sociosanitaria. Quelli della componente sanitaria "socio" si occupano istituzionalmente di minori come quelli della componente sanitaria senza prefissi ma hanno competenza e approcci molto diversi. Le cooperative del privato sociale parlano un'altra lingua. Tutti costituiscono risorse che la collettività finanzia perché siano risorse per i minori e invece risulta che i minori vedono la cosa in tutt'altro modo. Curioso, no? Tutti si danno un gran da fare, vogliono a parole la rete però non sono rete e non riescono ad esserlo. Dichiarare questo nuovo obiettivo, voler essere rete, è bello e tutti condividono e nel caso di cui parlo si è persino stanziato denaro. Ma essere effettivamente rete vuol dire attraversare tutta una serie di angosce tremende che sono poi quelle che nel grande gruppo alimentano una frammentazione difensiva di ruoli e funzioni e fanno crescere l'ansia a più livelli.

Ci si potrebbe chiedere: se la città è così scissa e i suoi ruoli così “specializzati” da non riuscire più a comunicare nemmeno tra loro e ad offrire senso agli utenti-clienti per cui quei ruoli hanno ragione di esistere, ci sarà pur una ragione. Sappiamo che la scissione è un meccanismo di difesa da angosce molto forti, e a forza di scindere uno si consente di vedere solo un pezzettino del problema e, a breve, si riduce l'angoscia salvo il fatto che questa presenta poi il conto con gli interessi. Una volta che l'angoscia la fa da padrone, vedere anche con uno sguardo globale, gruppale, richiede consistenti nuove abilità di ruolo che a loro volta fanno leva sulla capacità negativa, e sulla possibilità di dar valore alla mancanza in modo da poter produrre un pensiero nuovo capace di ripensare l'adolescenza, cioè il senso del proprio ruolo. Attraverso un lavoro a trama e ordito centrato sul gruppo operativo è stato possibile mostrare che non c'è presenza di qualcosa di cattivo, c'è assenza di pensiero non tanto sul piano individuale ma su quello gruppale, quello dell'incontro tra ruoli; però non solo non è impossibile cambiare ma è persino bello e sfidante. Il desiderio degli operatori c'è, è forte e non va tradito; se tuttavia uno accosta queste emozioni senza uno specifico training, ossia senza competenze gruppali apprese in assetto operativo gruppale offre e prende solo palate nei denti, perché rete è bello da dire... Se, in questo esempio, gli adolescenti di una città non possono vivere le istituzioni come rete sufficientemente buona, si sentono senza riferimento e per di più minacciati, ciò induce in loro un vissuto specifico, persecutorio e insieme abbandonico. L'iperattività “cieca” e frammentata porta ad ammalare queste risorse che sono quelle su cui la città deve far leva per il proprio futuro. Invece di fatto, le deprime, non le valorizza, quando non le ammazza. Un po' come un tempo certe aziende inospitali facevano con i neoassunti: solo le organizzazioni più intelligenti e lungimiranti ponevano attenzione ai loro giovani e investivano su di loro scongiurando situazioni in cui il neo assunto rischiasse di essere abbandonato ad arrangiarsi da solo salvo far poi intervenire gli ispettori o il pronto soccorso.

Fare formazione oggi, soprattutto nel pubblico, implica accostare obiettivi molto sfidanti che necessariamente generano angoscia: la formazione psicosocioanalitica, per come la vedo io, lavora sui punti di sofferenza e di crisi di un soggetto sia questo individuale, gruppale o istituzionale. L'istituzione dichiara certi obiettivi, ma generalmente quelli effettivi sono altri perché c'è sofferenza nel perseguire quelli dichiarati. Ma se non faccio mai i conti con la sofferenza che si genera negli altri che lavorano con me, sono costretto a rendere l'obiettivo virtuale, devo solo scriverlo sulla carta: non riesco più a perseguirlo, oppure lo perseguo ma spremendo come un limone le risorse. L'azienda fallisce: se è

pubblica fallisce sul piano culturale prima, e su quello sociale e finanziario dopo; se è un'azienda privata il fallimento arriva apparentemente sul piano economico ma questo è il sintomo visibile del fallimento culturale del *management* e della proprietà che c'è dietro. Pubblico e privato sono le due facce della stessa medaglia, per come la vedo io. Sono a livello di ampie gruppalità due modi complementari di difendersi dalle ansie di ruolo: il privato si difende nel fare, nello strafare, stressando le capacità e producendo beni e servizi a volte di dubbio valore etico e sociale; il pubblico enfatizza spesso i bisogni, rincorre la bisognosità e rischia di diventare un pozzo senza fondo.

È il discorso del *controtransfert* istituzionale: così come nell'individuo il suo star male ha a che fare con il suo ostacolo epistemologico, con ciò che desidera e che al tempo stesso impedisce, così l'istituzione ha un piano di sofferenza strettamente legato all'obiettivo che sta perseguendo. Questo obiettivo se non viene presidiato anche sul piano emotivo, sostanzialmente induce l'istituzione a difendersi e scindersi o a inglobare e divorare tutto. L'emozione profonda connessa al perseguimento dell'obiettivo x fa da ostacolo epistemologico al perseguimento dell'obiettivo stesso, salvo che non si investano tempo e pensiero per rendere conscio ciò che è latente.

Una certa formazione spesso collude perché, come direbbe Pagliarani, continua ad inventare sì nuovi temi, nuovi seminari che cavalcano i sintomi, ma che si configurano come azioni spezzettate che alimentano il gioco della frammentazione e che, secondo me, servono solo a rallentare l'estinzione di questa tipologia di formatori. Ho letto in questi giorni di un seminario dal titolo "Il riequilibrio energetico in situazione di stress" oppure, tempo fa ho visto una tesi di laurea sugli effetti collaterali indesiderati del cambiamento organizzativo; mi sento lontano da questo modo di approcciare ciò che per me è il continuum individuo-gruppo-istituzione. L'assenza di approccio clinico e di capacità di ascolto profondo di soggettualità collettive eleva il rischio di collusione nel non poter parlar chiaro, nel non poter rendere visibile e utilizzabile ciò che il vertice di osservazione gruppale consente di cogliere. C'è il rischio che il formatore tradizionalmente inteso divenga esplicitamente il giullare di corte del nuovo secolo: se il signore non tira fuori il soldo, lui perde il lavoro e quindi ... è costretto a una ridicola ma ben remunerata serietà. Invece, proprio dal vertice di osservazione del formatore, si potrebbero dire cose di carattere generale di qualche utilità per incidere sul nostro attuale grado di civiltà. Le aziende più lungimiranti, mi pare, sono sensibili a questi piani, a questi nuovi orizzonti.

È in questo senso che il formatore si assume un certo grado di responsabilità, risponde di quello che fa?

Certo, e non solo “un certo grado di responsabilità” ma la piena responsabilità di ruolo; ne’ di più ne’ di meno. Così come lo psicoterapeuta. Per esempio uno dei test per capire se un professionista è un buon psicoterapeuta o meno, è vedere se fa supervisione, se appartiene a un gruppo scientifico di ricerca, se fa ricerca contemporaneamente a ciò che va facendo, se tiene allenata la matrice da cui trae gli strumenti del suo lavoro e la tiene costantemente in confronto dialettico con ciò che la scienza, l'arte e la cultura vanno producendo. Allo stesso modo per un formatore: se ha un gruppo di riferimento e se questo gruppo fa ricerca in rete e con chi. Altrimenti questi rimasterà l'acqua calda, necessariamente. Di nuovo la responsabilità e la qualità sono un problema gruppale. C'è una dimensione plurale che ha un valore e che va studiata continuamente. È vero, infatti, che un gruppo può andare in “dinamica”, può cioè perdere facilmente la capacità di lavoro. Quindi saper vivere la dimensione gruppale, saperla gestire, co-gestirla, è un'abilità che si apprende, ed è una risorsa a più livelli. Credo oggi ancora poco valorizzata, perché non c'è consapevolezza di questo, non è percepita come dimensione. La psicosocioanalisi in fondo ricerca e valorizza le componenti "psico" in sinergia con quelle "socio" e la risorsa gruppo è una risorsa ponte oggi ancora poco visibile.

Come con Chernobyl: l'aria non si vedeva, quindi nessuno si preoccupava di presidiarne il valore; solo una volta che è stata inquinata ce se ne accorge. Il fatto è che anche se non la vedo, l'aria c'è e produce effetti vitali. Finché è un bene invisibile, chiunque è tentato di scaricarvi i suoi rifiuti, ma solo perché non c'è ancora una consapevolezza diffusa del suo valore. Lo stesso vale per l'aria gruppale e istituzionale e non solo quindi per quella individuale. Si tratta di livelli di funzionamento mentale diversi e complementari. Se tra i ruoli direttivi in particolare non c'è consapevolezza del valore strategico di queste dimensioni, non può sedimentarsi un pensiero organizzativo di qualità nuova e quello che si produce resta patrimonio di pochi.

Allora, la formazione con approccio psicosocioanalitico, per me e per chi come me fa ricerca su queste dimensioni capaci di connettere più setting, è uno scoprire e rendere visibili nuove dimensioni qualitative del vivere quotidiano.

Sono incocciato sul concetto di “realmente operativo”. Mi chiedevo se l'apprendimento è “realmente operativo” nella misura in cui i contenuti sono elaborabili, creatori di nuovo ordine nelle proprie mappe cognitive, forieri di nuovi corsi d'azione. Cosa vuol dire “realmente operativo” in termini anche concreti?

L'apprendimento è tale se è realmente operativo, altrimenti sono palle, magari ben raccontate. L'apprendimento che intendiamo qui è azione, è contestuale, è usabile, spendibile in comportamenti. Quando diciamo "operativo" è per sottolineare la dimensione etica dell'apprendimento. L'apprendimento è trasformazione. È cambiamento e necessariamente, proprio se "operativo", mobilità ansie. Ma si può apprendere a gestirle. Nella teorizzazione di Bateson si parla di apprendimento 0, 1, 2 e, se possibile 3. Qui stiamo parlando di apprendimento sul confine tra 2 e 3 che fa uso anche degli altri livelli (Galletti, Ronchi, 1996). Piaget parla di assimilazione e accomodamento e qui si allude all'interazione dinamica di entrambi i processi. Pichon Rivière parla di operatività in quanto allude a un apprendimento inteso come appropriazione (esperienziale) della "realtà", per modificarla. Sono questi alcuni rapidi riferimenti, giusto per capire il campo in cui ci si muove.

La formazione, in questa logica, è una formazione che deve fare i conti con l'etica. E l'apprendimento è cambiamento. L'apprendimento non è cosa si dice di voler fare; è cosa fai, quindi è operativo. Dice ad esempio De Masi: "La formazione è introspezione e convivialità è professionalità e gioco, è amore e bellezza. Una cosa bella è una gioia creata per sempre (...) La vita media sarà più lunga e le tecnologie ci potranno aiutare. Avremo più tempo per correggere i nostri errori. Ci aspettano cinque - sei dosi in più di dolori e di gioie (...). Della formazione ci sarà sempre più bisogno perché la vita sarà più lunga e quindi dovremo formarci varie volte" (De Masi, 1998).

Qui nello studio Sinopsis facciamo riferimento al concetto di E.C.R.O. - schema concettuale di riferimento e operativo, concetto preso a prestito dal lavoro clinico di E. Pichon Rivière. L'apprendimento è l'esito dell'ECRO ossia dell'insieme delle strutture di legame che si comportano come funzioni della mente. Nel momento in cui facilito una migliore consapevolezza rispetto al come vado co-costruendo le mie strutture di legame, nel muoversi delle mie strutture di legame, cambio le mie abilità di interazione con me stesso, con l'altro, con l'oggetto del mio lavoro e col mondo. L'apprendimento di cui qui stiamo parlando è quindi azione. Questo approccio è molto potente e quindi bisogna allenare una sensibilità particolare per intervenire ed essere risorsa rispetto a questo apparato che il soggetto ha, che il gruppo ha e l'istituzione ha: è una mente interattiva, psico-socio-eco-sistemica.

Il gruppo ai vari livelli di operatività può essere considerato come un corpo unitario la cui mente è l'ECRO. I singoli soggetti che lo compongono interagiscono tra di loro come funzioni attive di un particolare ECRO gruppalmente in grado di apprendere. Apprendimento e operatività fan rima con gruppaltà, perché

sono l'esito di un insieme dinamico di relazioni. L'apprendimento nasce grup- pale. L'ipotesi che un individuo prima impari per esempio a scuola e poi appli- cherà quella sua conoscenza da un'altra parte è un'ipotesi falsa. Nel nuovo con- testo semplicemente applicherà lo stile del conoscere che ha dedotto dall'in- sieme dei suoi maestri. La struttura gruppale è intrinseca, è co-presente, perché è l'esito di queste relazioni che danno origine all'ECRO, quindi, alla capacità di co-pensare, e quindi di leggere dinamicamente ciò che sta succedendomi intor- no.

La nostra ricerca mostra come gli individui, mentre esprimono la loro soggettivi- tà, lo fanno "inconsiamente" in risonanza con l'ECRO gruppale attivo in quel momento, divenendo per questa via "portavoci" di una sorta di auto- organizzazione gruppale che tende ad istituzionalizzarsi ma anche a stereoti- parsi difensivamente. Questo tipo di stereotipo è sinonimo di malattia, si dif- fonde a più livelli, induce mal-essere e inibisce il raggiungimento di ciò che pur si desidera.

Quando il contratto è psicoterapeutico e il setting duale, il lavoro psicosocioa- nalitico si esplica gestendo una relazione che favorisca nel paziente una mag- giore consapevolezza del proprio ECRO, in modo che il soggetto possa usare come risorsa se stesso nelle interazioni individuali, gruppali e istituzionali, ossia nel vivere quotidiano.

Se il contratto è psicoterapeutico e il setting gruppale, l'intervento terapeutico produce effetti sul "corpo" del gruppo, sulla struttura "emergente" del pro- blema su cui si sta lavorando, ossia sulle differenti configurazioni individuali di un soggetto collettivo accolto nella sua globalità. L'apprendimento è operativo proprio perché il cambiamento è contemporaneamente individuale e gruppale; se il gruppo è condotto secondo questa tecnica un osservatore noterebbe che una diversa qualità delle relazioni gruppali favorisce apprendimenti sul livello dell'ECRO dei singoli e, contestualmente, il mutamento dello schema concet- tuale di riferimento e operativo dei singoli muta la qualità delle strutture di le- game sul livello del gruppo, mente di quel sistema. "Settando" l'ascolto e l'azione terapeutica su questo particolare livello di realtà gruppale è possibile favorire interazioni tali per cui le diverse funzioni mentali, di cui i soggetti sono portavoce, perdono progressivamente fissità. I soggetti sono in grado di ap- prendere al singolare e al plurale. Quel gruppo è realmente operativo.

Il contratto formativo implica una peculiare qualità di questa stessa modalità di lavoro; in situazione formativa il contesto è l'aula con sullo sfondo, poniamo, l'azienda. Il lavoro psicosocioanalitico si esplica anche in questo caso gestendo una relazione gruppale che favorisca nei partecipanti apprendimenti ugualmen-

te operativi. Ciò che cambia sono il contratto e l'obiettivo. Quando lo psicosocioanalista entra in aula l'obiettivo da condividere e su cui fare contratto d'aula non sarà la "cura" di una sofferenza che impedisce alla persona di realizzare la sua vita ma il raggiungimento di un certo obiettivo di cambiamento in precedenza concordato con la "committenza" e l'"utenza" per raggiungere il quale occorre attivare sul livello del ruolo professionale capacità di apprendimento che in quel momento sembrano non essere disponibili. Il problema è quello di favorire apprendimenti nei ruoli ma in modo che l'azienda nel suo insieme tragga beneficio da quegli apprendimenti, ossia in modo che essa stessa sia in grado di apprendere come soggetto collettivo, come "corpo" gruppale (Ronchi, 1998). Da quanto detto spero si capisca che questo obiettivo potrà divenire realmente operativo solo se i contenuti proposti dal formatore potranno costruirsi includendo la capacità di accostare e attraversare le emozioni individuali e gruppali indotte proprio dal perseguimento operativo di quel ben preciso obiettivo.

Si tratta di lavorare realmente sul compito pattuito e quindi non solo sul compito manifesto e immediatamente visibile ma, all'occorrenza, su quello latente, non facilmente visibile e quindi sull'effettivo ostacolo epistemologico, su ciò che è in grado di sabotare e di far abortire sul piano emotivo plurale proprio ciò che razionalmente si auspica. Come si noterà la situazione strutturalmente è molto simile a quella cui ho poco fa accennato. Con la tecnica del gruppo operativo è possibile trattare un particolare tipo di sofferenza da cambiamento trasformativo che in questo caso riguarda un soggetto collettivo e che la clinica psicosocioanalitica ha studiato sia in contesto psicoterapeutico che organizzativo riuscendo a ibridare campi e saperi un tempo rigidamente scissi e in forte conflitto.

È operativamente diverso se un formatore entra in aula e vede ogni difficoltà come attacco alla sua o altrui leadership, o passa ai partecipanti l'idea che il problema del dirigente che sta disturbando il lavoro d'aula non riguarda l'aula anche se è di tutta evidenza che sta impedendo al gruppo di lavorare alla realizzazione del compito manifesto. E quindi cosa fa in aula un formatore con approccio psicosocioanalitico? Si occupa di stereotipie, di fissità dei ruoli, di disfunzionalità nel repertorio di emozioni collettive ricorrenti messe in atto nella gestione del ruolo. L'intervento è su questo tipo di stereotipia che tende a produrre dinamiche defatiganti, difensive. E il gruppo apprende nel momento in cui i ruoli si flessibilizzano, quando è possibile giocare giochi nuovi che riattivano la capacità di lavorare sinergicamente sul compito.

Ciò che fa la differenza è il compito primario. Non si può andare in aula se non è ben chiaro l'obiettivo dichiarato, condiviso, su cui si è fatto contratto, perché è l'obiettivo che ti aiuterà a leggere quello che ha detto la persona X, espressione di una dinamica, di un problema, di una difficoltà istituzionale, senza toccare l'individuo; e l'individuo ne ha sempre un ritorno su di sé, come persona e il tutto prende più valore. Dopo, se lui vuole andare a vedersi quella determinata stereotipia che ora rileva come ricorrente e che lo disturba non solo sul lavoro ma anche negli affetti, se l'andrà a vedere in un altro contesto, con un altro contratto a valenza più psicoterapeutica, magari richiedendo che il setting sia grupppale.

In un suo scritto ha accostato “apprendimento 3” e “angoscia della bellezza” (Galletti, Ronchi, 1996). Può chiarire questo accostamento?

L’“Apprendimento 3” fa riferimento a un modello, quello di G. Bateson, che è sinergico alla mia visione. “L’apprendimento 2” indica la capacità non solo di apprendere, ma di apprendere ad apprendere ed ha a che fare con il metodo: allude all'apprendimento di strutture emotive, di moduli e automatismi comportamentali. Uno non solo sa procurarsi il pesce pescato da altri ma impara a pescarselo. Si tratta di un’abilità di secondo livello. L’apprendimento 3 va oltre. Nel libro di Burlini e Galletti, “Psicoterapia attuale. Nodi di una rete emotiva e cognitiva tra individuo, gruppo e istituzione”, viene ripresa una citazione di Bateson a proposito di quel maestro Zen che diceva “Abituarsi a qualsiasi cosa è terribile”. Pagliarani ha chiamato “angoscia della bellezza” l'emozione sorgiva del trovarsi in un tipo di situazione che apre – operativamente, potremmo ora dire - a più possibilità. Chiozza (1987), chiama questa stessa “cosa” processo terziario. È il terreno dell'insight – ricordano Burlini e Galletti - quello di cui noi abbiamo solo alcuni indizi. Di quest'area, che di fatto resta indicibile e di cui abbiamo per lo più, appunto, solo degli indizi, forse ci accorgiamo quando transitiamo nei suoi paraggi, ma non ne conosciamo le modalità di funzionamento. Certo l'analista dovrebbe essere più allenato ad avvicinarvisi grazie alla maggior permeabilità del suo sistema conscio - preconscious e a maggior ragione uno Psicosocioanalista dato che per apprendere su questo tipo di terreno è indispensabile avere fatto su di sé un’esperienza analitica individuale e grupppale e possedere competenze in campo clinico, formativo, consulenziale e di gestione di ruoli di responsabilità. Di solito questa è un’esperienza che consente di conoscere “da dentro” di cosa si sta parlando. Vi sono persone (santi, artisti, scienziati) che con quest'area hanno più dimestichezza. Prendendo a prestito il pensiero di Bateson (1976), sembra quasi miracoloso che alcuni di costoro pos-

sano sopravvivere, ma forse alcuni sono salvati dall'essere spazzati via in un empito oceanico di sensazioni, dalla loro capacità di concentrarsi sulle minuzie della vita: è come se ogni particolare dell'universo offrisse una visione del tutto. Ecco un altro modo per esprimere ciò che abbiamo chiamato capacità ologrammatica. Si vede bene come il tollerare l'ambiguità sia elemento imprescindibile sia da un punto di vista intrapsichico che interpersonale. Rimando al testo di Burlini e Galletti per vedere meglio come il poter accostare "apprendimento 3" e "angoscia della bellezza" implichi tenere in allenamento una solida e continua formazione in cui teoria, tecnica ed esperienza clinica, non possono assolutamente prescindere l'una dall'altra in un continuo processo di riattraversamento degli impliciti che ne costituiscono di volta in volta il limite e la difesa rispetto alla possibilità di scoperta.

Qui possiamo dire che la capacità di sopportare l'angoscia della bellezza (Basili, 1990), similmente all'accesso all'apprendimento 3, ha a che fare con la capacità di sostare nel terreno dell'incertezza dove tutte le possibilità coesistono senza contrapposizione. L'alto rischio connesso a questa "posizione" (posizione glischrocarica) richiede l'attivazione di particolari funzioni della mente e una diversa responsabilità di ruolo. Da questo punto di vista la formazione si pone quindi fortemente in termini sia etici che estetici. Si può vedere su questo punto anche il testo curato da Varchetta "Etica ed estetica della formazione" (Varchetta, 1990).

Su questi temi il discorso si amplierebbe e non possiamo qui permettercelo. È un discorso che cerchiamo di sviluppare nella formazione quadriennale della Scuola COIRAG di specializzazione in psicoterapia, nell'ambito del Training in psicosocioanalisi. In sostanza quanto più si sapranno coniugare i vari ruoli relativi all'apprendimento (psicoterapeuta, istruttore, insegnante, formatore, consulente al ruolo e consulente all'istituzione) conoscendo bene le caratteristiche che li distinguono, tanto più saremo operativi in ciascuno di essi. E questo è il senso della psicosocioanalisi. Ciò che distingue la psicoterapia, dalla formazione, dall'educazione sono il contratto psicologico, la chiarezza circa gli obiettivi e la consapevolezza circa i metodi che si usano per raggiungerli e, soprattutto, la capacità di costruire e gestire setting predefiniti negozialmente (Burlini, 1992).

### *Bibliografia*

Basili, A. (1990). *Glossario di psicoterapia progettuale*. Milano: Guerini e Associati.

Bateson, G. (1976). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.

- Bleger, J. (1961). "La simbiosi". *Revista de Psicoanàlisi*, XVIII, 4. Trad. it. Bleger J (1992). *Simbiosi e ambiguità - cap. II°*. Loreto: Editrice Lauretana.
- Burlini, A. (1992). "Riflessioni sul testo di Girolamo Lo Verso 'Clinica della gruppoanalisi e psicologia'". *La Finestra sul Cortile* N. 15.
- Burlini, A., Galletti, A. (2000). *Psicoterapia "Attuale". Nodi di una rete emotiva e cognitiva tra individuo, gruppo e istituzione*. Milano: Franco Angeli.
- Chiozza, V. (1987). *Verso una teoria dell'arte psicoanalitica*. Roma: Borla.
- De Masi, D. (1998). "Intervista sulla formazione". *FOR - Rivista AIF per la Formazione* n. 34-35.
- Forti, D., Patruno, D. (a cura di) (2007). *La consulenza al ruolo*. Milano: Guerini e Associati.
- Galletti, A., Ronchi, E. (1996). "Gioco della formazione e giochi istituzionali. Problemi di apprendimento tra psicoterapia, consulenza e formazione". *FOR - Rivista AIF per la Formazione* n. 27/28.
- Pagliarani, L. (1985). *Il coraggio di Venere*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Pichòn Rivière, H. (1985). *Il processo gruppale*. Loreto: Editore Lauretana.
- Ronchi, E. (1993) "Il gruppo Ariete: socioanalisi, psicosocioanalisi, psicoterapia progettuale". In M. Cassani Bortoloso (a cura di). *L'inconscio organizzativo*. Milano: Guerini e Associati.
- Ronchi, E. (1997). "Gruppi operativi, emozioni istituzionali e cambiamento". *Rivista Italiana di Gruppoanalisi*, Vol. XIII, n. 2.
- Varchetta, G. (a cura di) (1990). *Etica ed estetica nella formazione*. Milano: Guerini e Associati.