

Sull'insegnamento della pratica clinica

Marco Bianciardi*

In questo breve saggio intendo render ragione di come la formazione alla pratica clinica comporti una impossibilità che non può essere elusa o evitata: una impossibilità, per così dire, necessaria.

Ritengo sia utile affrontare ed esplicitare questa impossibilità per due motivi. Il primo è di ordine più generale: il riflettere sugli aspetti strutturali della relazione di insegnamento della pratica clinica può aiutare didatti ed allievi ad una maggior consapevolezza nel percorso che compiono insieme. Il secondo è invece specifico: sono convinto che sia della massima importanza che questa impossibilità venga rispettata con consapevolezza e sincerità da parte di coloro cui è affidato il compito di formare alla pratica clinica - e ciò in quanto essa è intimamente connessa a ciò che definisce una relazione umana come autentica.

Si rifletta innanzi tutto sul fatto che la formazione alla psicoterapia non può limitarsi all'apprendimento di teorie, contenuti, tecniche: viene universalmente riconosciuto che un processo di formazione alla pratica clinica implica qualcosa che va comunque al di là di tutto quanto [rubricato come teoria o come teoria della tecnica] può costituire il contenuto di testi scientifici o di manuali. Non è sui libri che si apprende ad essere psicoterapeuta. E

*Ma sarà
nella solitudine
del rapporto con se stessi,
e nel mistero
della coscienza di sé,
che ciascuno potrà,
provvisoriamente
e con timore e tremore,
sapere di sapere
e sapere di non sapere.*

* Marco Bianciardi: Didatta e Responsabile della attività didattica del Centro Milanese di Terapia della Famiglia.



questa semplice considerazione dovrebbe essere sufficiente a farci riconoscere che questo ‘qualcosa’ - che va al di là di ciò che può essere detto e scritto - è di primaria importanza nella formazione del futuro psicoterapeuta e presumibilmente concerne un aspetto centrale e irrinunciabile della pratica clinica medesima.

Se provassimo ad esplicitare meglio ciò che appare impossibile ‘insegnare’ al futuro psicoterapeuta, potremmo osservare che si tratta di ciò che attiene al partecipare in prima persona all’incontro con il paziente, e quindi alla gestione e al monitoraggio della relazione terapeutica in corso. E anche: che si tratta di qualcosa che riguarda la storia personale, l’universo di credenze e di premesse, la formazione umana, le esperienze soggettive del terapeuta stesso, e riguarda quindi il saper impegnare la propria personalità e le proprie emozioni all’interno della relazione terapeutica. E, ancora: che si tratta di ciò che concerne l’unicità di ogni persona che a noi si rivolge e di ciascun incontro psicoterapeutico, e quindi del saper coniugare efficacemente un certo grado di coerenza al proprio approccio clinico con un certo grado di flessibilità, di creatività, di libertà nella applicazione dell’approccio medesimo.

Tutto ciò, a mio parere, non può essere trasmesso, insegnato, “passato” dal docente all’allievo. Al contrario: è possibile sostenere [anche se questo argomento richiederebbe di essere trattato separatamente] che gli inevitabili fenomeni di identificazione e di imitazione, ancorché involontari, che caratterizzano di regola ogni processo di formazione nelle fasi iniziali, debbono ritenersi fenomeni utili solo ove si rivelino effettivamente provvisori - fenomeni cioè da affrontare, elaborare e superare progressivamente, fino al definirsi di uno ‘stile’ personale del terapeuta in formazione.

Una coppia embricata di concetti di secondo ordine

Al fine di formalizzare con maggior precisione ciò che dobbiamo ritenere impossibile ‘trasmettere’, o ‘insegnare’, nel corso di un processo di formazione alla clinica [e che tuttavia costituisce un obiettivo irrinunciabile di tale processo] propongo di utilizzare la seguente coppia embricata di concetti di secondo ordine: ‘sapere di sapere’ e ‘sapere di non sapere’.

Esporrò nel corso della trattazione i motivi per cui ritengo che questi concetti esprimano in modo formalmente preciso ciò di cui stiamo parlando.

Per il momento esaminiamo nel dettaglio ciascun termine di questa coppia concettuale.

Vediamo innanzi tutto in che senso si tratta di concetti di secondo ordine. Nella definizione, come sempre sintetica, che propone von Foerster, i

“concetti del second’ordine”¹ sono “concetti che si applicano a se stessi”². Un concetto deve considerarsi di secondo ordine quando descrive ciò che avviene *ogniquivolta un operatore logico opera sui risultati di quel medesimo operatore logico*, ovvero quando la medesima operazione logica viene esercitata a differenti livelli: è in questo senso che un concetto del secondo ordine descrive una operazione ricorsiva. “In questi casi il risultato di un’operazione viene sottoposto di nuovo alla medesima operazione, e possiamo quindi parlare di ‘operazioni ricorsive’ ”³. In campo logico i più classici esempi di ricorsività espressi da concetti di secondo ordine sono: l’apprendere ad apprendere, la conoscenza della conoscenza, l’organizzazione dell’organizzazione, ecc.

Nei due concetti proposti [‘sapere di sapere’ e ‘sapere di non sapere’] l’operatore logico ‘sapere’ è presente, ovvero ricorre, a due differenti livelli. In questo senso questi due concetti debbono essere considerati di secondo ordine.

Vedremo in seguito come la ‘chiusura’ che caratterizza i processi ricorsivi descritti dai concetti del second’ordine implichi, di per sé, l’impossibilità logica di una loro trasmissibilità.

Esaminiamo ora in che senso si tratta di una coppia embricata. Il concetto di embricazione si pone all’interno di una logica della complementarità. Come ha argomentato Varela a questo proposito, la logica classica è una logica in cui vale il principio di identità [secondo cui “A non è non-A”]. All’interno di tale logica i concetti vengono intesi come collocati sul medesimo piano e confrontati entro una dimensione atemporale: essi tendono a costituire quindi coppie di opposti, ovvero opposizioni concettuali. Ma nei sistemi viventi e naturali ciò che noi possiamo osservare sono *processi che accadono nel tempo*; ed all’interno di tali processi gli opposti concettuali della logica classica possono essere intesi come aspetti differenti, ma che si implicano vicendevolmente, di uno stesso processo: come punti di vista alternativi, come livelli di osservazione differenti, come prospettive che si pongono su piani distinti, nel considerare lo stesso processo che accade nel tempo.

Si consideri, ad esempio, la classica opposizione tra ‘simmetria’ e ‘complementarietà’ [ed è, a ben pensarci, proprio quanto stiamo facendo in questo momento nel contrapporre una logica della complementarità ad una logica dell’identità che è, appunto, una logica simmetrica]. Ebbene: all’interno di

1 Von Foerster, Heinz, “*Cibernetica ed epistemologia: storia e prospettive*”, in: Bocchi, Gianluca e Ceruti, Mauro (a cura di), *La sfida della complessità*, Feltrinelli, Milano 1985; pag.116.

2 *ibidem*.

3 *Ibidem*, pag. 127. Come lo stesso von Foerster ricorda, lo studio della ricorsività è stato formalizzato, in matematica, dalla ‘teoria delle funzioni ricorsive’.



una logica classica i due concetti debbono essere considerati come contrapposti. L'uno è il contrario dell'altro, l'uno è l'opposto dell'altro ed esclude l'altro, l'uno si definisce come il negativo dell'altro [la 'simmetria' si definisce come l'opposto della 'complementarietà', e viceversa]. Quando invece noi osserviamo una qualsiasi relazione tra esseri viventi [e pensiamo, ad esempio, ad una coppia di genitori che ci ha consultato di recente], ci rendiamo conto che la loro relazione può [e probabilmente *deve*] essere descritta come 'complementare' sotto alcuni aspetti, o da un certo punto di vista, e/ma 'simmetrica' sotto altri aspetti, o da un altro punto di vista. Simmetria e complementarietà ci appaiono allora come aspetti distinti, e/ma implicanti, di uno stesso processo: come punti di vista differenti secondo cui considerare la medesima relazione umana. È possibile allora capire in che senso l'un aspetto può essere inteso come emergente dall'altro: è possibile capire, in altri termini, come la simmetria possa essere considerata la matrice, la condizione, l'orizzonte, degli aspetti di complementarietà della coppia, e, alternativamente, come la complementarietà possa essere considerata il contesto, la premessa, la cornice, degli aspetti di simmetria che la coppia presenta.

È precisamente in questo senso che gli opposti concettuali della logica classica possono essere intesi come punti di vista distinti e alternativi che si generano e si implicano vicendevolmente.

Più in generale, due concetti possono essere considerati come legati tra loro da una relazione di embricazione ove vengano *intesi su piani distinti*, in modo tale che, da un punto di vista, l'un concetto *nasca ed emerga* dall'altro, e contemporaneamente, ma da un altro punto di vista, il medesimo concetto *si ponga come matrice e origine* dell'altro. La relazione di embricazione è quindi una relazione reciproca e complessa, ovvero che intreccia tra loro piani e prospettive differenti e irriducibili, cosicchè ciascuno dei due concetti possa essere considerato, contemporaneamente - e in relazione alla prospettiva cui ci si pone - causa e conseguenza, figura e sfondo, cornice *ed* elemento, dell'altro.

Chiarirò come i due concetti proposti ['sapere di sapere' e 'sapere di non sapere'] possano e debbano essere intesi come concetti tra loro embricati.

Ri-flettere sulle proprie modalità di conoscere

Con il concetto di second'ordine 'sapere di sapere' dobbiamo intendere qualcosa di più articolato, di più dialettico, ed anche di più specifico, che non il semplice essere consapevoli del fatto di aver appreso, e quindi di conoscere, un dato contenuto. Dovremmo cioè parlare, più precisamente, di un 'sapere *del* sapere', ovvero di una conoscenza relativa ai processi di cono-

scienza, o alle modalità operazionali secondo cui una conoscenza viene a formarsi e a stabilizzarsi in noi.

Solitamente questo livello di conoscenza non è necessario, e, anzi, con ogni probabilità risulterebbe ingombrante. Si consideri, ad esempio, che, anche se tutti noi abbiamo potuto apprendere sui libri di scuola *come* l'immagine si forma sulla retina quando 'vediamo' un oggetto o una persona, non sarebbe presumibilmente adattativo esserne consapevoli ogniqualvolta incontriamo una persona o manipoliamo un oggetto.

Tuttavia, l'uomo appare caratterizzato dalla potenzialità di riflettere su di sé e sulla propria esperienza nel mondo: l'uomo *ri-flette*, ovvero, letteralmente, *volge verso di sé* la attività cognitiva che lo specifica come organismo vivente. La storia della civiltà umana, in questo senso, è la storia dei miti, delle teorie, delle religioni, delle filosofie, che esprimono e raccolgono le riflessioni dell'uomo sul proprio essere uomo. Ed è nell'ambito di tale riflettere che, da sempre, l'uomo costruisce ipotesi relative ai propri processi cognitivi: le filosofie sono sempre, anche, epistemologie.

Il conoscere, quindi, nell'uomo, implica e comporta la possibilità di *conoscere il conoscere*: esso introduce una pluralità di livelli logici e inaugura un processo ricorsivo. Il sapere umano è caratterizzato dalla possibilità [e quindi dalla inevitabilità] di un sapere *del* sapere, o di un sapere *sul* sapere. Non intendo con questo sostenere, si badi bene, che il 'sapere' di ordine più elevato [il primo 'sapere' all'interno della locuzione "sapere di sapere"] debba essere inteso, e intendersi, come in qualche modo 'giusto' o obiettivo: anche a questo livello l'uomo costruisce pur sempre ipotesi provvisorie, le quali, nel corso della storia umana, sono costantemente cambiate ed evolute formando un anello embricato tra la storia degli uomini, d'un lato, e la storia delle idee e delle teorie degli uomini su se stessi, d'altro canto. Intendo ricordare, più semplicemente, che l'uomo si caratterizza come animale senziente in cui il conoscere implica e comporta una poter conoscere il conoscere; e che questo poter *ri-flettere* sulla propria attività cognitiva [in quanto caratterizzante l'essere 'uomo' dell'uomo] deve essere considerato come irrinunciabile all'interno di una relazione terapeutica.

Quest'ultima infatti si caratterizza come incontro interpersonale volto ad affrontare una domanda che non attiene, per lo meno precipuamente, a problemi fisiologici od organici, ovvero a problematiche che, se pure con una certa cautela, possano essere circoscrivibili e oggettivabili. Al contrario, una psicoterapia si definisce come tale ove accolga una domanda che concerne precisamente quel nodo pur sempre misterioso ove si intrecciano la parola ed i visceri, le funzioni fisiologiche e i significati emozionali, le relazioni significative e il patrimonio ereditario. Una relazione psicoterapeutica, in altri termini, accoglie e affronta una domanda che è relativa alle modalità secondo



cui l'uomo conosce il mondo nel conoscere se stesso e conosce se stesso nel conoscere il mondo - o, anche, a come l'uomo sperimenta il proprio mondo riflettendo sulla propria esperienza nel mondo, e riflette su di sè nello sperimentare il proprio mondo. Anche se non c'è qui lo spazio per affrontare adeguatamente un punto così cruciale e appassionante, queste brevi considerazioni evidenziano come la psicoterapia concerna precisamente l'anello ricorsivo di cui stiamo parlando, e non possa quindi prescindere da un riflettere sui processi cognitivi che in essa intervengono⁴.

Sapere di sapere significa, quindi, ri-flettere sulle modalità secondo cui viene a formarsi in noi una conoscenza dell'altro e della relazione cui partecipiamo.

Se ci soffermiamo sul termine *dia-gnosi* [gnosi = conoscere, dia = attraverso], il sapere sul sapere di cui stiamo parlando altro non è che l'essere consapevoli del *dia* che ogni conoscere comporta, ovvero del fatto che la conoscenza avviene sempre e comunque *attraverso* [premesse logiche ed emotive, aspettative, pregiudizi, strumenti linguistici e concettuali, ecc.], e soffermarsi quindi a riflettere sulle proprietà e le caratteristiche di tutto ciò attraverso cui conosciamo⁵.

Si considerino due concetti classici della storia della psicoterapia: il concetto di 'inconscio' e il concetto di 'sistema'. Il futuro psicoterapeuta dovrà conoscere i concetti, e, a un altro livello, dovrà 'sapere' che di concetti si tratta. Egli dovrà apprendere, e quindi sapere, sia la definizione teorica dei concetti, sia il contesto epistemologico e culturale entro cui sono nati, sia la storia delle idee, delle dispute, delle applicazioni cliniche che ne sono derivate, sia, infine, il loro collocarsi all'interno della più ampia architettura concettuale che essi reggono e che li comprende. Ma, oltre a conoscere tutto ciò, il futuro psicoterapeuta dovrà anche, e soprattutto, sapere che di *concetti* si tratta: non dovrà mai dimenticare, cioè, che essi altro non sono che strumenti euristici, principi esplicativi, modalità interpretative, e quindi che essi appartengono [a buon diritto, si intende] alla *propria* mente e alla *propria* operazionalità cognitiva, ma *non* sono proprietà dell'altro o della relazione. Il futuro psicoterapeuta, insomma, dovrà imparare, poco a poco, a non confondere sé con l'altro, a non sovrapporre i propri strumenti conoscitivi al proprio 'oggetto' di conoscenza - un 'oggetto' di conoscenza che in realtà è una *soggettività autonoma* che lo psicoterapeuta

4. Come sappiamo, vi sono approcci teorico-clinici che si pongono, fra le altre, la precisa finalità che il paziente stesso acquisisca una maggior capacità ri-flessiva relativa ai propri processi psichici. Altri metodi non si pongono questa finalità, ma in ogni caso l'approccio cognitivo del clinico non può, a mio parere, prescindere da una attenzione riflessiva, pena il ridurre l'incontro psicoterapeutico a semplice confronto-scontro tra due visioni del mondo che si pongono e si mantengono sul medesimo piano logico.

5. Cfr. a questo proposito: Bianciardi (1999).

[per motivi logici ed epistemologici, ma anche per ragioni cliniche e per motivi etici] dovrà pur sempre saper considerare 'altro', e per ciò stesso non conoscibile secondo modalità oggettivanti.

Il concetto di 'inconscio' e il concetto di 'sistema' sono utili e necessari. Ma non descrivono l'*altro*, bensì descrivono il *nostro approccio* all'*altro*.

Questo 'sapere di sapere' reca con sé, in modo direi necessario, un 'sapere di non sapere'. Ove infatti io sia consapevole del fatto che la mia conoscenza dell'*altro* è costruita e autoriferita, è storica e contestuale, è locale e provvisoria, è soggettiva ed è contaminata, è ipotetica ed è relativa ... allora so anche che essa si fonda sull'ignoranza. Innanzi tutto, perché la consapevolezza del fatto che il processo di conoscenza viene costruito secondo date modalità, fondandosi su date premesse, e collocandosi entro certi tagli metodologici, comporta la consapevolezza che il mio conoscere si dà al prezzo dell'ignoranza di ciò che potrei conoscere secondo altre modalità operazionali, entro altre cornici teoriche, o a partire da differenti premesse.

Non solo: la consapevolezza di un conoscere *auto-riferito* permette di mantenere un autentico rispetto verso l'*altro* in quanto soggetto a sua volta autonomo, e in quanto tale inconoscibile. Se infatti so che i miei principi esplicativi descrivono il *mio* approccio alla relazione con l'*altro* [e quindi, in definitiva, parlano *di me*], allora non pretendo di *spiegare* l'*altro*, ovvero riconosco che l'*altro* [nella propria soggettività, ovvero nella propria modalità soggettiva di descrivere la relazione] resterà pur sempre un mistero letteralmente in-spiegabile. Come infatti vedremo - se pure brevemente - tra poco, l'autonomia soggettiva è la chiusura di operazioni ricorsive; ne deriva che la supposta possibilità di considerare tale chiusura come 'spiegata' [ovvero, letteralmente, come 'aperta'] implicherebbe logicamente il negare l'autonomia dell'*altro*.

Il concetto di 'inconscio' e il concetto di 'sistema' non descrivono l'*altro*, bensì descrivono le modalità cognitive del clinico. Il clinico che lo 'sappia' non confonde e non sovrappone sé con l'*altro*, e quindi non solo è consapevole della propria ignoranza, ma considera tale ignoranza come un dono della autenticità della relazione.

Psicoterapie classiche e psicoterapie post-moderne

Le riflessioni finora proposte pongono, almeno apparentemente, un problema. Tradizionalmente, le teorie della psicoterapia non hanno sottolineato l'importanza della consapevolezza di cui stiamo parlando. Al contrario,



nate nel clima culturale dell'occidente di fine ottocento, esse hanno consapevolmente perseguito una scientificità di tipo classico, tendente a neutralizzare il soggetto a favore di una conoscenza il più possibile 'oggettiva'.

Ne conseguirebbe che solo le psicoterapie sviluppatasi all'interno del clima culturale e della consapevolezza epistemologica di fine novecento, risponderebbero a quel requisito irrinunciabile dell'essere psicoterapeuta che qui sto proponendo come 'sapere di sapere' e 'sapere di non sapere', mentre gli approcci teorico-clinici classici [a meno di essere stati successivamente e sostanzialmente rivisitati] escluderebbero a priori tale possibilità.

Naturalmente una affermazione di questo tipo si rivelerebbe ingenua, e in definitiva contraddittoria a quanto sto proponendo.

Innanzitutto bisogna sottolineare che, nel concreto di una relazione in corso, la consapevolezza razionale di un clinico che si collochi all'interno di una epistemologia post-moderna non lo garantisce affatto dal rischio confondere l'altro con i propri strumenti conoscitivi, e quindi di sovrapporre le proprie 'mappe' riduttive ed ingenua al mistero della relazione con l'altro. D'altra parte, sono profondamente convinto che clinici che seguono approcci teorico-clinici classici, sappiano, nel concreto della relazione terapeutica, mostrarsi capaci di flessibilità nella applicazione del metodo e della teoria della clinica, e attenti al rispetto della alterità non riducibile del paziente, ben più di molti clinici post-moderni che fanno esplicita professione della propria consapevolezza epistemologica.

Ma la discussione di questo punto introduce direttamente alle conclusioni di questo saggio, ovvero ai motivi logici per cui la consapevolezza di cui stiamo parlando non può essere insegnata: motivi che risiedono, precisamente, nella 'chiusura' che caratterizza i processi ricorsivi descritti dai concetti del second'ordine.

Al fine di meglio comprendere questi motivi, è necessario distinguere i contenuti di una teoria, e anche di una teoria della clinica [i quali possono essere trasmessi dal maestro all'allievo], dalla modalità secondo cui quei medesimi contenuti vengono assunti in prima persona e diventano vivi nell'operazionalità cognitiva, e clinica, dell'allievo.

Riprendiamo i concetti di 'inconscio' e di 'sistema'. La definizione teorica dei concetti, ovviamente, può essere insegnata: un contenuto teorico può essere scritto per esteso, studiato, appreso. Il docente inoltre può verificare che l'allievo lo abbia appreso correttamente, e lo farà basandosi sulla norma che la corretta definizione stabilisce. Ciò non toglie però che nel momento in cui l'allievo studia ed apprende un contenuto teorico, egli comunque lo integra all'interno delle proprie precedenti esperienze e conoscenze, lo interpreta e lo fa suo secondo modalità comunque autonome e irriducibili. Il concetto di

‘sistema’ così come appare nella definizione contenuta in un libro è un concetto per così dire morto, ovvero è un sapere potenziale, almeno fino a che non viene fatto proprio, e quindi comunque reinterpretato, da un singolo soggetto. Il concetto teorico fino ad allora scritto in modo lineale, diviene allora un concetto operativo in qualche modo unico, peculiare a quel solo soggetto, irripetibile, e pur sempre in divenire. In definitiva, il concetto così come viene fatto proprio in modo esperienziale dal singolo soggetto, non coincide mai con il concetto teorico che può essere scritto, trasmesso, insegnato e verificato dall’esterno.

Ebbene, la consapevolezza critica e il riflettere di cui stiamo parlando si riferiranno precisamente non al concetto scritto in modo lineale su di un testo, bensì al concetto vivo e vissuto, operativo e operativo, soggettivo e provvisorio. Quindi la ricorsività espressa dal concetto di second’ordine ‘sapere di sapere’ opera, e non può che operare, sul contenuto teorico così come è stato assunto, letto, compreso e interpretato dal singolo soggetto: ne segue che l’insegnate, o il testo scritto, non sono più presenti nell’anello ricorsivo che i due livelli di conoscenza intrecciano. Il ‘sapere di sapere’ è il riflettere precisamente *sulle modalità soggettive* di fare proprio il contenuto di un concetto..

In altri termini: una interpretazione di primo ordine del ‘conoscere’ e del ‘sapere’ [ad esempio, il conoscere l’esatta definizione teorica di un concetto così come è riportata in un testo di studio] implicano una distinzione e una separazione tra colui che insegna e colui che impara, tra colui che detta la norma del giusto contenuto del ‘sapere’ e colui che tale contenuto deve apprendere; quando invece i due concetti vengono applicati a se stessi e diventano concetti di second’ordine, accade che il maestro, l’insegnante, il testo [e la normatività che essi stabiliscono], non sono più pertinenti, e restano, per così dire, sullo sfondo, o - meglio - escono di scena. Il soggetto infatti conosce il *proprio* conoscere, riflette sul *proprio* sapere.

Nel primo caso stiamo considerando i sistemi come sistemi *eteronomi* [è il didatta, o il testo, che stabilisce la *norma* della giusta definizione del concetto]. Nel secondo caso siamo nel campo dei sistemi studiati come sistemi *autonomi* [il didatta esce di scena, in quanto il soggetto riflette sulle proprie modalità di far proprio il concetto].

Queste riflessioni ci permettono di sottolineare come i concetti di second’ordine descrivano una ricorsività che deve essere intesa come il chiudersi su se stesso di un anello autonomo⁶.

È questo il motivo logico e formale per cui il ‘sapere di sapere’ e il ‘sapere di non sapere’ [a differenza di un contenuto teorico] non possono essere

6. “Una condizione essenziale perché un sistema sia chiuso è che la ‘fine’ di un dominio deve coincidere con l’ ‘inizio’ ”. (von Foester, 1985, p. 125)



insegnati. Il *sapere* di sapere non ha per oggetto un contenuto che possa essere fornito dall'esterno, bensì la propria operazionalità cognitiva, e *in definitiva se stessi*. Nulla di nuovo, nessun nuovo contenuto che possa venire dall'esterno, viene appreso. È un farsi consapevoli, è un prendere coscienza di qualcosa che riguarda il *come* del proprio essere organismi viventi che conoscono ed apprendono. I concetti di second'ordine, implicando e descrivendo questa 'chiusura', sono i concetti della autonomia. Essi descrivono le proprietà che caratterizzano i sistemi viventi come sistemi autonomi: come sistemi cioè che si danno da sé le proprie norme. E l'autonomia, per definizione, non può essere né insegnata, né imposta, né normata dall'esterno.

Infine, è per questo stesso motivo logico e formale che non dobbiamo ritenere, ingenuamente, che sia sufficiente rifarsi a una epistemologia costruttivista per acquisire, una volta per tutte, la consapevolezza di cui stiamo parlando [né ritenere, con una certa supponenza, che coloro che si mantengono entro una epistemologia tradizionale non possano accedere alla consapevolezza medesima].

Si rifletta sul fatto che anche i concetti di second'ordine sono concetti che possono essere scritti in modo lineale [ed è precisamente quanto abbiamo fatto in questo saggio!], e quindi proposti sotto forma di contenuto teorico che può essere appreso. Ma naturalmente, in questo caso, il concetto di second'ordine viene oggettivato, posto fuori di me, osservato, trasmesso, insegnato, appreso. Questo apprendimento teorico si colloca precisamente a un livello di conoscenza di primo ordine [l'allievo apprende a livello di primo ordine, ovvero in modo eteronomo, un concetto di secondo ordine, ovvero che descrive l'autonomia]. È ben noto che prendere coscienza di una propria modalità operativa è altra cosa dallo studiare la presa di coscienza sui libri.

Quanto ho cercato di spiegare utilizzando una coppia di concetti di second'ordine, non può quindi essere insegnato, e ciò per il fatto stesso che si tratta di processi ri-flessivi e ri-corsivi che si collocano nel campo dell'autonomia. Se potesse essere insegnato, si tratterebbe di qualcos'altro.

È però possibile, e auspicabile, farne l'esperienza. Il futuro psicoterapeuta ne farà esperienza ogniqualvolta inizierà a 'vedere' un paziente come un paziente 'fobico' ad esempio, o un coppia come una coppia 'simmetrica', o una famiglia come una famiglia 'invischiata' ... per poi saltar fuori da questo modalità cognitiva, lasciandosi stupire da letture differenti e alternative, uniche, peculiari a quel solo incontro, non ripetibili. Ma è necessario sottolineare che l'esperienza di cui sto parlando non è semplicemente l'abbandonare un'ipotesi esplicativa a favore di un'altra, nella speranza che la seconda risulti più 'giusta' o più utile: si tratterebbe in questo caso solo di sostituire una

‘lettura’ con un’altra. L’esperienza soggettiva di un ‘sapere di sapere’ che nessuno potrà mai insegnare, è che il clinico possa dire a se stesso: “Sono io che ho in mente la ‘fobia’, la ‘simmetria’, l’ ‘invischiamento’ ... !”.

Il metodo didattico può creare un contesto relazionale ed esperienziale che faciliti la possibilità di questa esperienza. Credo che ciò avvenga, ad esempio, quando il didatta ha un atteggiamento coerente che non sia mai istruttivo in ambito clinico [ovvero che, ogniqualvolta si affronti in modo diretto o indiretto una situazione clinica, non dica mai come si deve fare, cosa bisogna dire, ecc.], ma piuttosto si ponga sinceramente in posizione di ascolto nei confronti dei suoi più giovani colleghi: un didatta che ascolti autenticamente l’allievo e la sua modalità di capire e spiegare la situazione clinica, un didatta che si mostri sinceramente disponibile a imparare dall’allievo, probabilmente crea le premesse affinché l’allievo possa fare l’esperienza di ascoltare e imparare dal paziente, riconoscendo che i propri concetti esplicativi non descrivono l’altro, bensì parlano di sé.

Ma sarà nella solitudine del rapporto con se stessi, e nel mistero della coscienza di sé, che ciascuno potrà, provvisoriamente e con timore e tremore, sapere di sapere e sapere di non sapere.


Non si tratterà comunque di una esperienza che è possibile fare propria. Si tratterà se mai di una esperienza che è possibile ricevere come un dono.

La consapevolezza di cui stiamo parlando, infatti, non si dà una volta per tutte, e non si dà come acquisita e definitiva. Questo perché il non ri-flettere sulle nostre modalità cognitive, e il sovrapporre alla realtà esterna le nostre operazioni per conoscerla, risultano meccanismi a tal punto adattativi da essere intrecciati con le fibre stesse del nostro vivere conoscendo e del nostro conoscere vivendo. Osservare dall’esterno i propri principi esplicativi distinguendoli dal mistero dell’incontro con l’altro, è quindi un po’ come saltar fuori da se stessi.

Quando ciò può avvenire possiamo solo riconoscere che si tratta di un dono della relazione.

Bibliografia

- Bateson, G. (1969), *Mente/Ambiente*, in: Bateson, G. (1991), *Una sacra unità*, Milano, Adelphi.
- Bianciardi, M. (1999), Autonomia del vivente e criteri diagnostici, *Connessioni*: 5
- von Foerster, H. (1985), “Cibernetica ed epistemologia: storia e prospettive”, in: Bocchi, G. e Ceruti, M. (a cura di), *La sfida della complessità*, Milano, Feltrinelli.
- von Foerster, H. (1987), *Sistemi che osservano*, Roma, Astrolabio.



Formare alla terapia ha un risvolto pratico, clinico, e un risvolto più propriamente teorico.

Negli ultimi anni, l'amore per la teoria pura che aveva caratterizzato gli anni eroici della terapia sistemica è stato soppiantato, quasi universalmente, da una valorizzazione degli aspetti pratici: la clinica, le emozioni, i vissuti personali del terapeuta, le interazioni di gruppo, eccetera.

Ne è derivato un collocare la teoria in second'ordine, fino a ridurne fin troppo il valore - il che ha però anche portato a una perdita d'identità per molti terapeuti sistemici.

L'articolo di **Paolo Bertrando** affronta il nodo del ruolo della teoria nella formazione sistemica, attraverso un riesame della rilevanza delle teorie per la pratica clinica, e del modo in cui i terapeuti effettivamente usano le proprie teorie durante il loro lavoro.

