

La formazione clinica alla clinica. Un approccio contestuale all'uso del gruppo esperienziale

di Gianni Montesarchio^{*} e Claudia Venuleo^{}**

Premessa

Il contributo che presentiamo vuole problematizzare l'utilizzo del colloquio di gruppo come strumento psicologico-clinico di formazione alla clinica.

Alcune questioni ci guidano in questa riflessione: "come qualificare il concetto di gruppo"? Cosa significa "fare un colloquio di gruppo"? Cosa definisce la portata psicologica di questo dispositivo nella formazione in psicoterapia e più in generale nella formazione clinica?

La proposta di seguito avanzata guarda alla possibilità di ricomporre la dimensione teorica, clinica e metodologica del costrutto di gruppo, entro una generale cornice epistemologica che ci consenta di decentrare l'attenzione dal riferimento ad uno specifico modello di Scuola per far dialogare prospettive teoriche che si riconoscono in un comune postulato fondamentale: la fondazione dialogica e contestuale della mente, del suo sviluppo, del suo cambiamento, per una fondazione dialogica e contestuale anche dell'intervento clinico, formativo o terapeutico che sia.

Quale gruppo?

"Credo che il gruppo sia la mia strada", o "vorrei lavorare con i gruppi", o ancora "credo che sia molto importante aiutare le persone a lavorare in gruppo". Queste alcune delle preposizioni che si ascoltano nei colloqui di committenza di una scuola in psicoterapia di gruppo.

Quando è definito, il gruppo è alternativamente o contemporaneamente identificato con una forma organizzativa, un sistema di valori e/o uno stato di funzionamento auspicabile delle relazioni: |gruppo|¹ ad esempio come livello di coesione/interdipendenza/reciprocità qualificante un sistema di relazioni. L'azione professionale che assuma questa qualità del mondo come scopo viene allora immaginata come azione volta a: "rendere gli individui più uniti, armonici, coesi"; "eliminare i conflitti"; "valorizzare le comunanze". In un senso molto vicino a quello che organizza d'altra parte la domanda di chi si rivolge a "uno psicologo dei gruppi", prima che ad uno psicologo ("serve qualcuno che faccia diventare questa classe un gruppo").

Ma cosa (quali fattori e processi) rende eventualmente il gruppo un spazio di crescita e di arricchimento, o di governo dei conflitti, ecc.? La domanda non tanto per avanzare una risposta, ma per sottolineare come l'importanza di trattare il |gruppo| come oggetto di un discorso metodologico sia vicino ad essere assente non solo nel pensiero ingenuo ma anche nella letteratura clinica e più in generale psicologica (Cfr. Salvatore & Guidi, 2007; Carli, Panizza & Lancia, 1988)²

* Professore ordinario di Psicologia Dinamica. Dipartimento di Psicologia Clinica e Dinamica, Università "La Sapienza" di Roma.

** Ricercatrice di Psicologia Clinica. Dipartimento di Scienze Pedagogiche, Psicologiche e Didattiche, Università del Salento.

¹ Utilizziamo il segno "|" per indicare il riferimento a un costrutto.

² Senza pensare ai primi studi sulla psicologia delle folle di Gustave Le Bon (1895), possiamo trovare segni di un approccio invariante al gruppo anche in buona parte della letteratura gruppo analitica. Nella modellizzazione proposta da Anzieu (1976), il piccolo gruppo è caratterizzato da forte interdipendenza; unione morale e sentimenti di solidarietà, anche al di fuori delle riunioni e delle azioni in comune. La specificità fenomenologica del gruppo mediano, descritta originariamente da De

Siamo d'altra parte propensi a pensare che in questo caso l'assenza possa essere interpretata come indizio/presenza di una più generale teoria sulla natura della conoscenza.

Sappiamo che l'epistemologia moderna ha orientato la ricerca psicologica allo studio di strutture permanenti, fisse ed universali, sulla base di due principali assunzioni: l'idea che ciò che percepiamo è motivato dalla realtà, l'idea che gli individui/gruppi siano espressione di specifiche essenze o caratteristiche in esse contenute, pre-esistenti e non modificabili dalle operazioni interpretative dell'osservatore (Gergen, 1985)³. In questa prospettiva è possibile/giustificato pensare che si possano enunciare le caratteristiche identificative del [gruppo] senza precisare posizioni, punti di vista, condizioni contestuali.

Alcuni autori suggeriscono (Gergen, 1992; Polkinghorne, 1992) che la differenza tra psicologia moderna e postmoderna risieda nella posizione antirealistica/costruttivista e nell'approccio locale alla conoscenza di quest'ultima. Il pensiero psicologico contemporaneo ha radicalmente messo in discussione l'assunzione che il ricercatore/psicologo cerca o interviene su fatti/essenze. Gli oggetti di cui si occupa la psicologia non presentano regolari modalità di funzionamento, e non rispondono a leggi generali, per cui non possiamo coglierne l'essenza "una volta per tutte", ma solo nella contingenza del contesto storico, culturale e sociale in cui l'oggetto investigato è iscritto.

Una tale prospettiva giustifica il tentativo non già di rinunciare a costruire una definizione psicologica di [gruppo], bensì di costruirla in un modo che tenga conto del numero infinito delle sue possibili forme e parametri di funzionamento, oltre che dei possibili criteri interpretativi utilizzabili per comprenderlo.

La costruzione sul [gruppo] di seguito presentata fa dialogare prospettive teoriche accomunate dallo stesso "postulato fondamentale": il principio secondo il quale la forma delle relazioni è un organizzatore del cognitivo (Salvatore, Freda, Ligorio & al., 2003).

Oltre i modelli di scuola

In modo autonomo ma convergente, la teoresi gruppo-analitica, la declinazione in chiave intersoggettiva della psicologia dinamica, la psicologia culturale, la psicologia discorsiva sostengono l'idea che le produzioni cognitive e i modelli di azione degli individui sono alimentati (o, da un punto di vista complementare, vincolati) dalle caratteristiche di rapporto e dei sistemi di significazione in cui gli individui sono iscritti (McNamee & Gergen, 1992, Rappaport, 1998, Stolorow, Atwood & Brandchaft, 1994; Zittoun, 2007). Per Mitchell (1988), esponente di rilievo dell'evoluzione in chiave interpersonale della teoria psicodinamica, la mente affettiva non preesiste alla relazione ma emerge entro ed in funzione dei processi di scambio comunicativo. La concezione discorsiva della mente aiuta ad approfondire ulteriormente questa impostazione, suggerendo che i soggetti mettono in atto *versioni diverse della mente* in ragione dell'ambito discorsivo in cui si collocano (Harré & Van Langenhove, 1991; Harré & Gillett, 1994, Barcinski, 2008). Una tale prospettiva ci sostiene in una concezione semiotica dell'*oggetto mente* di cui si occupa la psicologia. La mente è una realtà dinamica e contestuale; è l'idea, in continuo movimento, che abbiamo di noi

Marè, Piper e Simpson (1991), viene rintracciata invece in un dialogo che nasce dall'ostilità, dipendente dalla frustrazione dell'essere insieme e di vedere la rottura dei confini personali. Il gruppo mediano è attraversato da ansie persecutorie, rigetto di un sottogruppo nei confronti dell'altro sottogruppo, dei nuovi nei confronti dei vecchi, riluttanza a parlare di sé ...

³ Una tale impostazione ha giustificato e nutrito in psicologia una logica di correzione del deficit che ancora oggi attraversa buona parte della pratica clinica. La natura fissa attribuita alle caratteristiche della realtà psichica giustifica il peso marginale attribuito al contesto discorsivo e relazionale entro il quale i sintomi vengono raccontati e prodotti; è insomma legittimo investigare le componenti psicologiche della mente attraverso ciò che il cliente riferisce o manifesta, ma senza porsi il problema di dare un significato al fatto che dica quello che dice o si comporti come si comporta in un determinato contesto.

stessi; un'idea che non nasce nel vuoto contestuale ma, come ribadito anche dal costrutto gruppoanalitico di transpersonale, è funzione del nostro posizionamento rispetto ad un mondo di significazione che da un lato ci ha generato, dall'altro contribuiamo a generare.

Entro queste coordinate, la nostra proposta teorico-metodologica è di definire il *[gruppo/mente]*⁴ in chiave processuale, come: *campo simbolico affettivo che chi condivide un sistema di attività co-costruisce – parlando ed agendo – sul senso del proprio stare insieme.*

In altri termini, la proposta è di pensare al [gruppo] come ad una costruzione intersoggettiva *generata da* – e al contempo *generativa di* – azioni e scambi discorsivi.

In questa ottica, formare alla psicoterapia di gruppo significherà in primo luogo formarsi alla lettura di una realtà contestuale e contingente.

Ma con quali funzioni ed obiettivi? La risposta evidentemente chiama in gioco un modo di intendere la psicologia clinica, la funzione che ricopre, i vettori attraverso cui si dispiega, i processi attraverso cui si declina.

Note sulla funzione della clinica

La prospettiva psicomodinamica ha offerto una spiegazione genetica e motivazionale non solo della natura del *sensemaking*, che poniamo alla base di ciò che possiamo chiamare “mente”, ma anche della sua valenza conservativa ed assimilativa: la costruzione del senso di noi stessi, e della nostra esperienza *con* e *dell'Altro*, non è esclusivamente, né primariamente, un processo di negoziazione semantica sui significati; al contrario, riflette la salienza di dinamiche di simbolizzazione affettiva della realtà (Matte Blanco, 1975; Fornari, 1981), che sono il prodotto del modo di essere inconscio e simmetrico della mente⁵.

Tale modalità logica di pensiero, se da un lato è capace di semplificare la categorizzazione del contesto di azione⁶, dall'altro è incapace, e per la stessa ragione, di vedere differenze, novità, cambiamenti. Fondandosi infatti sullo stabilimento di relazioni di identità, può solo assimilare gli oggetti al proprio mondo simbolico (Di Maria, 2000), un processo non riconoscibile da parte del simbolizzatore, che tratta il proprio mondo di significati come verità, ovvero come realtà condivisa e scontata.

Nella proposta di Renzo Carli (1987), è il venir meno di questa condivisione simbolica a motivare la richiesta di intervento clinico, una violazione di canonicità che avverte del carattere non scontato – non più condiviso del proprio mondo di significati (Montesarchio & Venuleo, 2002). La cosiddetta psicopatologia può essere descritta allora in termini di un posizionamento su un'insieme organizzato di assunti che, appresi prima e/o altrove, non

⁴ L'accostamento gruppo/mente va compreso allora in ragione del fatto che la mente non è confinata, né identificata con la “testa individuale”, né d'altra parte con altra fenomenologia (la famiglia, il gruppo, l'organizzazione ...) vista e trattata come unità acontestuale e dotata di una sua autonomia di funzionamento; piuttosto è sostanziata da processi intersoggettivi di costruzione del significato in cui le unità individuali – come punti nodali – concorrono a costruire il contesto simbolico che chiamiamo mente; in termini gruppoanalitici possiamo qui richiamare il concetto foulsiano di matrice dinamica, una rete comunicativa e simbolica alla cui costruzione concorrono le matrici personali degli individui, ma non riducibile ad esse, dimensione sovraoperatoria che da un lato governa la significazione di tutti gli eventi dall'altro ne è influenzata. Ancora, possiamo esprimere il concetto, ricordando il punto di vista per cui non esiste individuo senza contesto, e non esiste contesto senza individuo (Carli, Paniccia & Lancia, 1988).

⁵ Si accoglie la sistematizzazione proposta da Matte Blanco (1975) sulla concezione dell'inconscio come modo di essere della mente retto dai principi di generalizzazione (ogni cosa è trattata come membro di una classe funzionale più ampia) e di simmetria (le relazioni asimmetriche vengono trattate come se fossero simmetriche).

⁶ Fondando l'accordo su, lo stesso Matte Blanco suggerisce che il pensiero inconscio fonda la socialità e la stabilità nei rapporti, consentendo che l'accordo si poggi su classi molto ampie di significato, all'interno delle quali non vi è distinzione tra gli oggetti (dunque neanche tra sé e l'altro).

aiutano ad affrontare il presente, l'accadente in maniera adattativa rispetto al futuro. È, in questo senso, un pensiero saturo che impedisce agli accadimenti di essere pensati, di generare nuovo senso, di affrontare la novità, l'estraneità, i cambiamenti.

La possibilità di pensare le proprie simbolizzazioni, anziché agirle, implica un modo della simbolizzazione che costruisce rappresentazioni della realtà lasciando spazio al riconoscimento della pluralità dei mondi di significato. Tale modo della simbolizzazione – che possiamo definire secondario – si sostanzia in una funzione di discriminazione/estrazione di differenza tra il proprio mondo/valore psicologico e quello altrui (Venuleo & Salvatore, 2008). La possibilità del suo esercizio non deve essere d'altra parte intesa come funzione di una mente individuale. Nella prospettiva che stiamo condividendo, è il contesto stesso (un contesto costruito intersoggettivamente) a elicitare il modo di lavorare della mente, a definire i gradi di libertà delle sue valenze trasformative e generative.

Vi sono mondi culturali fondati su relazioni primarie orientate dal solo obiettivo di riprodurre il proprio sistema di significazione e identitario, e dove dunque non ci sono persone distinte con le loro peculiari caratteristiche, ma solo amici e nemici, accomunati rispettivamente dalla funzione di essere o non essere fedeli a me, alle mie fantasie di rapporto. Vi sono mondi culturali propri delle relazioni di alterità, matrici insature per dirla con Foulkes (1964), che non danno per scontata la realtà psichica dell'altro e in questo senso offrono spazio alla funzione di modulazione del pensiero, a quella possibilità creativa che consente di riconcepirsi rispetto ad un mondo che ci ha concepito.

La pratica clinica è inscritta nel mondo intersoggettivo dell'alterità, intesa come limite all'identificazione/reificazione del proprio mondo di significati (Montesarchio & Venuleo, 2009).

Se in uno spazio simbolico autoriferito, il chi, il cosa, il perché dello scambio relazionale è dato per scontato, nella relazione clinica tali assunzioni sono l'oggetto stesso dell'analisi. Pensare sul proprio pensare non significa necessariamente cambiare il proprio sistema di senso, ma sottoporlo ad esame di fronte alla realtà di altri mondi dove altri ruoli, regole, fantasie di rapporto possono essere proposte e giocate.

Quale formazione per questa clinica?

La *kliné* richiamata, che non attiene allo specifico della terapia ma ad un vertice di osservazione che fonda anche una modalità d'intervento⁷, orienta evidentemente anche una teoria della formazione alla psicoterapia e del suo prodotto che qui proviamo a riassumere nei termini di una *competenza a instaurare rapporti di scambio con l'estraneità* (Montesarchio & Crotti, 1993). Ai fini del nostro discorso, ci interessa evidenziare come una tale competenza non possa essere perseguita sul piano meramente nozionistico della trasmissione dei saperi.

In primo luogo perché i saperi operano in modo tendenzialmente incapsulato (Guidi & Salvatore, 2006); sono dunque ciechi rispetto all'alterità, in quanto si focalizzano sulla selezione della risposta corretta in corrispondenza dello stato ambientale ri-conosciuto, secondo lo schema "se... allora", es. "se il membro x sta in silenzio o occupa sempre la stessa sedia, allora significa che si sta difendendo, ha paura del cambiamento, ecc.", uno schema che non prevede alcuna interrogazione sul contesto di obiettivi, attese, domande, evidentemente variabili, che alimentano/motivano l'atto comportamentale o discorsivo.

In secondo luogo, perché – come un'ampia letteratura clinica e psicodinamica ha evidenziato – non vi è sapere e processo conoscitivo che non sia organizzato da aspettative, valori, desideri, dimensioni simboliche ed affettive. Da questo punto di vista anche la credenza nell'oggettività, il tentativo di controllare una parte del sistema di cui facciamo parte, la ricerca di verità universali e/o di causalità lineari ..., può essere inteso

⁷ In questo senso il "colloquio è clinico o non è" (Di Maria & Lavanco, 1998)

come uno dei modi che la mente simbolica sceglie per declinarsi e non può dunque essere risolta su un piano meramente cognitivo.

In terzo luogo, perché se non è il contenuto semantico, ma il contesto simbolico di significazione che lo nutre e che lo anima, l'oggetto dell'intervento clinico, di questo contesto fa parte l'osservatore: il processo conoscitivo è pregno delle sue categorie epistemologiche, teoriche e simbolico-affettive, che sollecitano uno specifico posizionamento e una specifica costruzione dell'oggetto su cui discutere, oltre che delle domande che è importante porsi per comprenderlo (Montesarchio & Venuleo, 2006a). Immaginiamo uno psicologo che dica al suo cliente: "Penso che sia necessario incontrarci per cinque incontri per definire se il suo umore possa essere definito depressione". Questa struttura del discorso implica: a) una rappresentazione di quale sia l'oggetto dello scambio (l'umore, lo stato d'animo); b) una rappresentazione di quale punto di vista debba essere assunto per parlarne (es. il riferimento a criteri di tipo nosografico); c) una connessa rappresentazione di cosa sia importante per il cliente (es. conoscere il nome da dare al suo "stato d'animo"). Da questo punto di vista, l'eventuale proposta narrativa del cliente di precisare indizi/segni della sua depressione, piuttosto che per esempio, progetti ed obiettivi di sviluppo, non può essere compresa senza tenere conto del contributo che l'interlocutore – lo psicologo – ha dato alla definizione della forma narrativa con cui la polisemia della storia si è ridotta nel suo farsi discorso.

In quest'ottica, la formazione alla clinica non può che contemplare la formazione al riconoscimento del ruolo costruttivo e al contempo vincolante della propria soggettività nel processo conoscitivo.

Una tale prospettiva non implica ovviamente il rifiuto di una formazione esplicita e tecnica alla psicologia ma rende saliente il punto di vista per cui i saperi e le tecniche non possiedono in sé né obiettivi né criteri che ne possano organizzare l'uso, piuttosto prendono forma ed orientamento in funzione dei modelli simbolici di chi li dialoga. Tale piano rappresentazionale, se influenza la percezione degli oggetti, è anche all'origine dell'azione messa in campo; (...) che può essere analizzata se, per chiudere il cerchio, si co-costruisce un set(ing) idoneo allo scopo (Grasso & Cordella, 2007).

Possiamo così esplicitare l'idea che i modelli formativi basati sull'*apprendere dall'esperienza* costituiscano il setting privilegiato per questo scopo. Più nello specifico individuiamo nel gruppo esperienziale il dispositivo per eccellenza della formazione clinica alla clinica. Con una importante specificazione: qui il termine gruppo è evidentemente utilizzato in un'accezione diversa da quella su cui prima ci siamo soffermati: se il |gruppo/mente| è una cornice di senso emergente dall'interpretazione intersoggettiva di un sistema di attività, il gruppo esperienziale è uno specifico sistema di attività.

Proviamo allora a chiarire da che punto di vista e sotto quali condizioni di utilizzo lo individuiamo come dispositivo per apprendere dall'esperienza a governare il paradosso che non si può comprendere la realtà contestuale e contingente del |gruppo-mente| se la si tratta come cosa altra da sé, dalla propria soggettività, dai propri criteri interpretativi, dalle proprie attese di rapporto, ma allo stesso tempo se non si assume una posizione riflessiva su queste dimensioni e fantasie, si finisce per negare l'alterità di cui la |mente- gruppo| è fatta/nutrita/alimentata.

Il gruppo esperienziale

"Apprendere attraverso l'esperienza" è il processo che consente in un'ottica psicologico-clinica di utilizzare il gruppo esperienziale per perseguire una categoria di obiettivi che possiamo definire "metodologica", relativa alla possibilità di pensare su ciò che si dice e si fa. Da un punto di vista psicologico, *pensare* significa trasformare in oggetto di discorso le assunzioni su di sé e sull'altro agite / contenute nei propri e negli altrui posizionamenti discorsivi, in modo da renderle rappresentabili e, quindi – con le opportune mediazioni –

ulteriormente elaborabili in funzione della possibilità di instaurare rapporti di scambio produttivo con l'alterità.

Nel gruppo esperienziale, i formandi sono incoraggiati a considerare contenuto di esperienza, "fatto clinico", elaborabile sul piano affettivo e cognitivo, le proprie stesse rappresentazioni: la loro visione di cosa sia utile discutere, le loro attese di rapporto nei confronti dei colleghi e del conduttore, la loro rappresentazione del ruolo da assumere rispetto a quanto detto dall'altro, e le connesse assunzioni culturali su ciò che significhi formarsi in psicoterapia, cosa formarsi in una specifica scuola.

Quale è "la regola" per selezionare quanto dire nel gruppo, qualunque cosa venga in mente? Quelle che ci riguardano come figli o quelle professionali? Le cose che ci danno fastidio o quelle che apprezziamo? Le nostre "parti belle o quelle brutte"? I sogni tutti o solo quelli in cui compare qualche membro della scuola? Al tempo stesso, in nome di cosa raccontare qualcosa di me? A che serve espormi se ho chiesto "solo" di essere formato? Qual è il prodotto di questa esperienza?

Il conduttore abbandona la funzione didattica intesa in senso stretto come trasmissione di verità date e preesistenti la relazione, per affidare la funzione formativa all'analisi dei significati che i partecipanti stanno condividendo e costruendo insieme (Fornari, 1966). In verità, così facendo, ovvero lavorando per generare pensiero sull'agito formativo, il lavoro del conduttore ha una significazione propriamente didattica, nel momento in cui propone, suggerisce, mette in azione un modo di pensare il colloquio e la conduzione. E questo è "FARE" didattica nel contesto del gruppo esperienziale, così come lo sarebbe la produzione di conoscenza referenziale nel contesto di una lezione.

L'ascolto e il punto di vista sollecitato nei formandi si configura dunque come proposta metodologica di conduzione del colloquio clinico, dove la narrazione del cliente non può essere compresa obliterando la relazione e il contesto culturale, simbolico, organizzativo che la motiva⁸.

Ecco che il conduttore impegnerà i partecipanti non ad accertare *il* significato di quanto viene raccontato, soggettivo, culturale e dunque contingente, situato, ma a conferire *un* senso agli eventi, un senso che "viene facendosi" nel contesto, e che non è dunque "oggettivo" ma *sintomatico* della relazione, o meglio della costruzione che ne è fatta; costruzione che se da un lato si fonda sulla funzione simbolopoietica degli individui, dall'altro si alimenta di segni (anche discorsivi) disponibili entro il contesto della loro relazione, livelli così variamente interrelati da rendere difficile una decodifica automatica dell'uno senza fare riferimento all'altro, come nel "nastro di Moebius" (cfr. fig. 1) dove non è possibile distinguere ciò che è interno da ciò che è esterno (Montesarchio & Venuleo, 2009).



Fig. 1: Il Nastro di Moebius

Imparare a navigare lo spazio del gruppo esperienziale, da questo punto di vista, significherà apprendere dall'esperienza la pratica di un vertice interpretativo che consenta, nella valorizzazione della diversità e dell'autonomia interpretativa dei partecipanti, di non cadere entro una posizione radicalmente relativistica che riduca il processo conoscitivo alle individuazioni di "infinite unicità", tra loro non confrontabili, rapportabili o organizzabili.

⁸ Una tale assunzione è inscritta evidentemente in una specifica teoria del significato, secondo la quale non è nella forma e nella fenomenologia delle cose dette che va cercato il loro valore psicologico (nella diversità dei contenuti espressi, i significanti possono rimandare a uno stesso significato e i significati essere espressi da mille significanti), ma nella realtà che il contesto discorsivo assegna loro, nel suo inevitabile e incessante lavoro di ridefinizione.

Ciò che si dovrà apprendere dall'esperienza è la capacità di dare significato ad un contesto e di farlo all'interno di una multidimensionalità dei significati e delle relazioni. (Di Maria, 1994).

In questo senso, pensare – e formare a pensare “di gruppo” assume un’accezione molto diversa da quella che assume nel linguaggio comune: non significa pensare in modo omogeneo ed uniforme, una logica dove l’altro avrebbe una sola possibilità di pacifica convivenza, il diventare “uguale a”, perdere ogni connotazione di “diversità”, rifiutare le proprie origini (Di Maria & Lavanco, 1998); significa, piuttosto, pensare *attraverso* il confronto con l’altro, problematizzando la dipendenza e valorizzando la diversità. Così inteso, il pensiero di gruppo è dunque un pensiero che non separa, non isola, non classifica, non svela, né impone, ma connette, trans-forma, *genera* pensieri terzi (Montesarchio & Venuleo, 2009), non pre-esistenti ma costruiti per il tramite della relazione (ciò che giustifica l’esperienza dell’incontro).

La competenza da acquisire è dunque anche competenza a connettere e a contestualizzare.

Un approccio semiotico all'uso di grandi, medi, piccoli, gruppi nella formazione clinica alla clinica

È entro le generali coordinate teoriche e metodologiche sopra esposte, che è da inquadrarsi la nostra proposta di una rilettura semiotica (dell’uso) delle diverse tipologie di gruppo esperienziale – “grandi”, “medi”, “piccoli” gruppi - nella formazione clinica.

Per comodità espositiva, faremo riferimento alla struttura ed articolazione dei dispositivi esperienziali all’interno di una scuola di formazione alla psicoterapia (Cfr. Montesarchio & Venuleo, 2006b).

La scuola, che impegna 3 giorni al mese, prevede – accanto alle giornate di approfondimento teorico, e alle giornate di supervisione (gruppi di attenzione alle dinamiche collusive) – le giornate di “apprendimento attraverso l’esperienza” che impegnano 1 giorno al mese e, una volta e ad ogni fine anno formativo, un’intera settimana.

I partecipanti attraversano in successione quattro tipologie di gruppi esperienziali - *grande, piccolo, medio* e gruppo a *sorpresa* (Cfr. fig. 2) – ciascuno della durata di 90 minuti, e intervallati da pause di mezz’ora o di un’ora a pranzo⁹.

- si inizia con l’incontro di “grande gruppo” che vede partecipare tutti i conduttori (quattro) e tutti i formandi (circa ottanta) di tutti i quattro anni di corso previsti dalla scuola;
- si prosegue con l’attivazione di quattro “piccoli gruppi”, in cui proporzionalmente si distribuiscono tutti i partecipanti al grande gruppo, ciascuno guidato da uno dei quattro conduttori;
- nei due medi gruppi confluiscono i partecipanti di 2 piccoli gruppi e i loro conduttori;
- la sequenza termina con quattro piccoli “gruppi a sorpresa”, incontri di piccolo gruppo in cui però la composizione – in termini sia di partecipanti che di conduttori - è definita in base ad un sorteggio poco prima dell’avvio.

La composizione delle prime tre tipologie di gruppo è “stabile”, nel senso che al loro interno partecipanti e conduttori rimangono gli stessi per tutta la durata di un anno formativo; ma è al contempo *aperta* nel medio periodo: l’anno successivo gli specializzandi del quarto anno

⁹ A margine degli incontri (in apertura della giornata ed in chiusura) si svolgono due incontri di gruppo definiti “incontri di staff” in cui si incontrano i conduttori e gli specialisti dell’ultimo anno, che svolgono la funzione di osservatori partecipanti in uno dei gruppi attivati: ad inizio giornata, per riflettere sulle dinamiche socio simboliche colte e/o segnalate dai resoconti prodotti sul *week end* precedente e per evidenziare le aspettative sulla giornata di incontri di gruppo che inizierà a breve; alla fine della giornata, per riflettere sugli aspetti di cornice e sulle tematiche emerse, come sulle dimensioni simboliche attivate dall’esperienza dell’osservazione. Non vi è lo spazio in questa sede per approfondire la funzione degli incontri di staff, così come dell’osservazione partecipante, che pure consideriamo centrale. Ci sia consentito di rimandare ad altri scritti (Montesarchio & Venuleo, 2006b).

avendo finito la scuola non prenderanno parte agli incontri ed entreranno invece i formandi del nuovo primo anno.

In questo modo la stessa articolazione del setting suggerisce di contemplare contestualità e contingenza: la cultura del gruppo esperienziale prende forma in ragione della ripetizione dell'esperienza degli incontri nel tempo, e in questo senso "sopravvive" alla fenomenologia del singolo partecipante, che pure ha contribuito a generarla, al contempo non si definisce una volta per sempre, non si ripeterà sempre con la stessa composizione, e non assumerà sempre la stessa forma.

Volutamente non ci soffermiamo sulla specificità delle dinamiche attribuite dalla letteratura alle diverse "tipologie" di gruppo: nella prospettiva che intendiamo condividere, i temi, i processi, le emozioni che attraversano un setting clinico dipendono e vanno costruendosi primariamente a partire dalle opzioni ermeneutiche dei fruitori, dall'intenzionamento, situato e dunque suscettibile di continua trasformazione, che gli attori danno anche alle dimensioni contrattuali che vengono loro proposte.

Intendiamo dire che seppure possiamo riconoscere nel piccolo gruppo il luogo privilegiato in cui è possibile osservare movimenti di solidarietà (Anzieu, 1976), non avvertiamo questa constatazione come indicazione utile per orientare la prassi. Ci sembra più utile (generativo) esplorare (e formare ad esplorare) la dinamica collusiva sottesa a questi movimenti di solidarietà e proporre un pensiero sulla loro funzionalità in relazione agli obiettivi condivisi.

"All'interno del grande gruppo e medio gruppo non riuscivo a trovare un mio spazio da condividere con gli altri; sentivo il gruppo, tranne in alcuni momenti, come formale, fittizio, privo sia di empatia che di contenimento; per descriverlo con le parole di Bion lo vivevo come un nemico dal quale bisognava difendersi" (da un resoconto prodotto da un allievo del primo anno)

"Le uniche entità che riuscivo a distinguere erano i diversi gruppi denominati 'quelli del I anno, del II e del III' con cui, per lungo tempo ci siamo riconosciuti ed identificati. La presenza dei sottogruppi era molto rassicurante perché mi dava la certezza di poter contare sul 'mio piccolo gruppo' che viveva la mia stessa condizione, in un clima sentito come ansiogeno, giudicante e pieno di incognite" (da un resoconto prodotto da un allievo del primo anno)

Quello che può sembrare un buono scambio di doni, può rivelarsi per esempio sotto un'inquadratura che allarga lo sguardo, una barriera posta alla visualizzazione delle differenze e del potenziale conflitto; una strategia di "buone regole di maniera" con cui ci si assicura "in premessa" la fiducia di una buona famiglia (Carli & Paniccia, 2003); una negazione di estraneità, non interessata a conoscere e a lavorare insieme ma ad evitare primariamente le seccature che potrebbero derivarne.

Similmente concordiamo che "la processualità del gruppo grande è assolutamente peculiare, difficilmente sovrapponibile ad altre esperienze umane, in quanto è del tutto innaturale che 30, 60 o più individui accettino di ritrovarsi insieme, in cerchi concentrici, per esplorare ciò che emerge in questo abnorme assembramento" (Ancona, 2002, p. 246); non siamo sicuri però che l'emozione che lo caratterizza sia quella indicata da Anzieu: l'angoscia, intrinseca ad una situazione nella quale "io non so chi 'essi' siano ed 'essi' non sanno chi io sia".

Se il conduttore per primo saprà custodire una dimensione "senza" certezze, senza memoria e senza desiderio seguendo Bion (1961), se egli per primo incoraggerà l'invenzione, piuttosto che la coerenza (intesa come fedeltà ad un'idea di "gruppo", ad una storia), il grande gruppo apparirà anche nella sua grande, confusiva, intimità; il piccolo gruppo nella sua dimensione conflittuale, oltre che fusionale, il medio gruppo nella sua capacità di integrazione, oltre che di scissione sottolineate da de Marè, Piper e Thompson (1991), e sarà allora non tanto un contenuto, una legge, una regola ad essere appresa dall'esperienza, ma la possibilità generativa di un movimento di decategorizzazione e ricategorizzazione continua.

In questo processo, una narrazione del tipo "piccolo gruppo contenitivo/grande gruppo frammentante" (atto primo del film formativo, il *la* alla storia), si rileverà auspicabilmente nella sua natura non di "dato di fatto" ma di costruzione semiotica da analizzare, un testo

che parla della qualità delle relazioni tra i sistemi di appartenenza coinvolti per come sono vissuti, raccontati, prodotti, reificati.

Prendiamo quindi le distanze da una letteratura che attribuisce le caratterizzazioni dinamiche delle diverse tipologie di gruppo alla loro composizione numerica. Proponiamo piuttosto di riconoscerne la comune essenza nel contesto affettivo tramite il quale i partecipanti interpretano e in questo modo costruiscono la realtà esperienziale in cui sono immersi. Per esprimerci con un esempio:

il nostro attuale Presidente del Consiglio, nella riformulazione del numero di partecipanti al G8, certamente consigliato da esperti, ha indicato in 14 il numero utile massimo di partecipanti perché un gruppo di lavoro sia funzionale, identificando nel "giro di tavolo" l'unico modo che la diplomazia ancora oggi conosce per rendere bilanciati gli interventi. Naturalmente siamo per un'attenzione non al numero, ma ai significati di quello che viene detto che potrebbe, se già espresso, non essere retoricamente ripetuto da un altro Paese con la fatidica frase "sono d'accordo con quello che dice il mio collega". La frase "sono d'accordo con quello precedentemente detto" potrebbe avere cittadinanza in un momento di conta delle mozioni, ma ha diverso senso se detta durante una discussione di costruzione del tema dove l'aspetto simbolico-emozionale costruisce significati e segue percorsi non riconducibili al "giro di tavolo" (per cui ad esempio dichiarare di essere d'accordo con quanto già detto potrebbe assumere un valore simile al dire "non mi interessa investire in questa costruzione, o in questo giro di tavolo, ecc.")

È stato suggerito come il riferimento ad una concezione semiotica dell'inconscio consenta di intendere la dimensione simbolico-affettiva condivisa come il prodotto di una combinazione metonimica degli atti linguistici introdotti dai parlanti (Cfr. Salvatore, 2004; Salvatore, Tebaldi, & Potì, 2009)¹⁰, processo cui concorrono le istanze semiotiche individuali ma non riducibile ad esse.

Così, in un piccolo gruppo, Luigi che racconta, piangendo, il dolore di non aver conosciuto il padre, dà il là a Cristiana che, raccontando di essersi resa conto solo recentemente di quanto lei e i suoi genitori non si siano mai interessati a conoscersi veramente, aiuta a ridefinire in termini emozionali l'assenza, aprendo la comunicazione di Giulia che può pensare a cosa significa essere presenti per l'altro nel qui ed ora; uno shift che attribuisce nuova cornice al discorso, e che pure non si sarebbe prodotto senza le precedenti produzioni discorsive: "con la genitorialità stiamo parlando di noi", ridefinizione che da un lato ri-inventa il significato delle precedenti narrazioni e dall'altro fonda e genera le nuove, consentendo a Tiziana, attraverso di lei a Maria, attraverso Maria e Tiziana ad Elena, di raccontare i diversi colori cromatici (dipendenza, autonomia, reciprocità) che si vorrebbe far giocare al conduttore.

In questa prospettiva, i diversi atti discorsivi dei partecipanti come note musicali concorrono alla costruzione della cornice simbolica del gruppo esperienziale: il significato della nota sta nella musica che concorre a produrre e può dunque essere compreso solo osservando l'uso che se ne farà nel procedere dello scambio.

Su un altro livello, e focalizzando l'attenzione sulla sequenza delle diverse tipologie di gruppo (Cfr. fig. 2), potremo comprendere ogni unità di lavoro attiva entro la stessa giornata come contesto di declinazione locale della cultura espressa dal grande (il primo della sequenza, e a cui tutti prendono parte), cultura su cui i piccoli gruppi esprimeranno il loro posizionamento, che andrà rinegoziato nel medio gruppo, e di nuovo ridefinito nei gruppi sorpresa.

¹⁰ Riprendiamo qui sia la proposta di Fornari (1976) che assegna al linguaggio un ruolo fondamentale nella fondazione del gruppo, che quella di Salvatore e coll. che da alcuni anni avanzano la proposta teorica e metodologica di pensare all'inconscio come ad un discorso (Cfr. Salvatore, 2004; Salvatore, Tebaldi, & Potì, 2009).

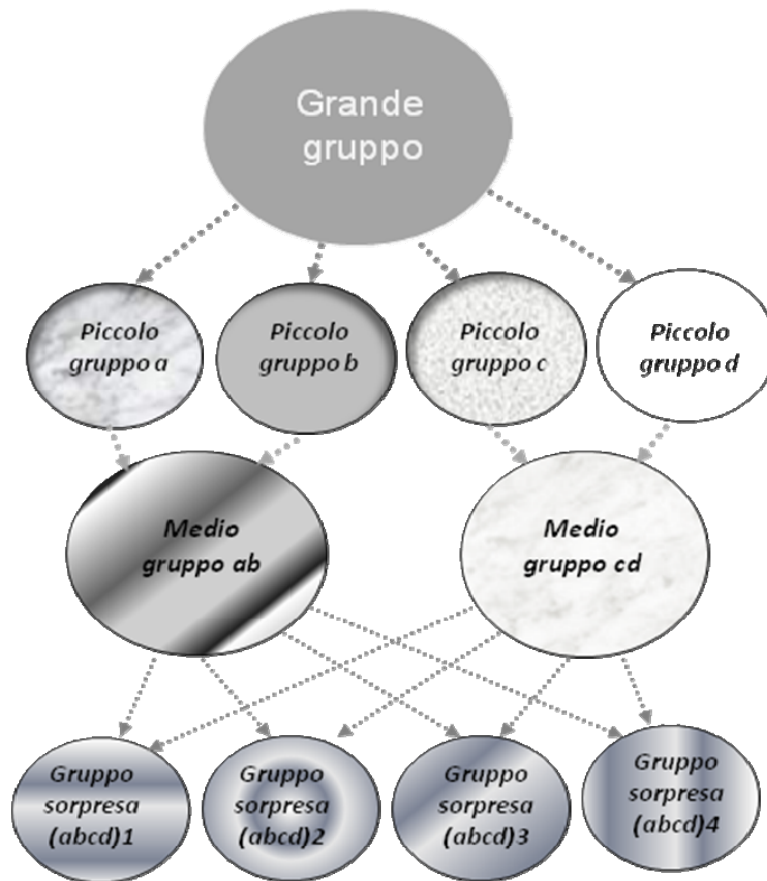


Fig. 2 La sequenza dei gruppi esperienziali nella giornata formativa dell' *Apprendere dall'esperienza*

Va detto peraltro che se quella descritta è la sequenza attuale delle diverse tipologie di gruppo entro il percorso formativo che stiamo descrivendo, potrebbe bene accadere che il grande gruppo sia collocato a fine giornata, che il gruppo sorpresa sia, numericamente, un medio gruppo e/o sia collocato a inizio giornata, ecc. Questo per ribadire che il senso e il valore simbolico delle diverse tipologie di gruppo esperienziale non risiede nella forma esatta della sequenza descritta, ma nella possibilità stessa dell'attraversamento dei diversi (e diversi livelli) di sistemi di attività e di appartenenza.

Su un ulteriore livello ancora, ogni incontro (e dunque ogni complesso di voci in parallelo e in sequenza dei 10 gruppi esperienziali in esso attivi) è una storia (un "là e allora") risignificata nell'incontro successivo, che dunque andrà compreso – semioticamente - attraverso la ricognizione della circolarità tra le forme simboliche esistenti (quello che è stato, quello che è già) e i processi situati di queste forme (quello che è nel *qui ed ora*). In questa prospettiva, il grande gruppo che apre la giornata è allora sia un testo polisemico che genera, una narrazione che fonda la possibilità di altre narrazioni, sia ciò che è generato/riconcepito dal modo con cui nella contingenza degli scambi che lo hanno seguito nei "mesi precedenti" (Cfr. fig. 3), è stato raccontato e reinterpretato.

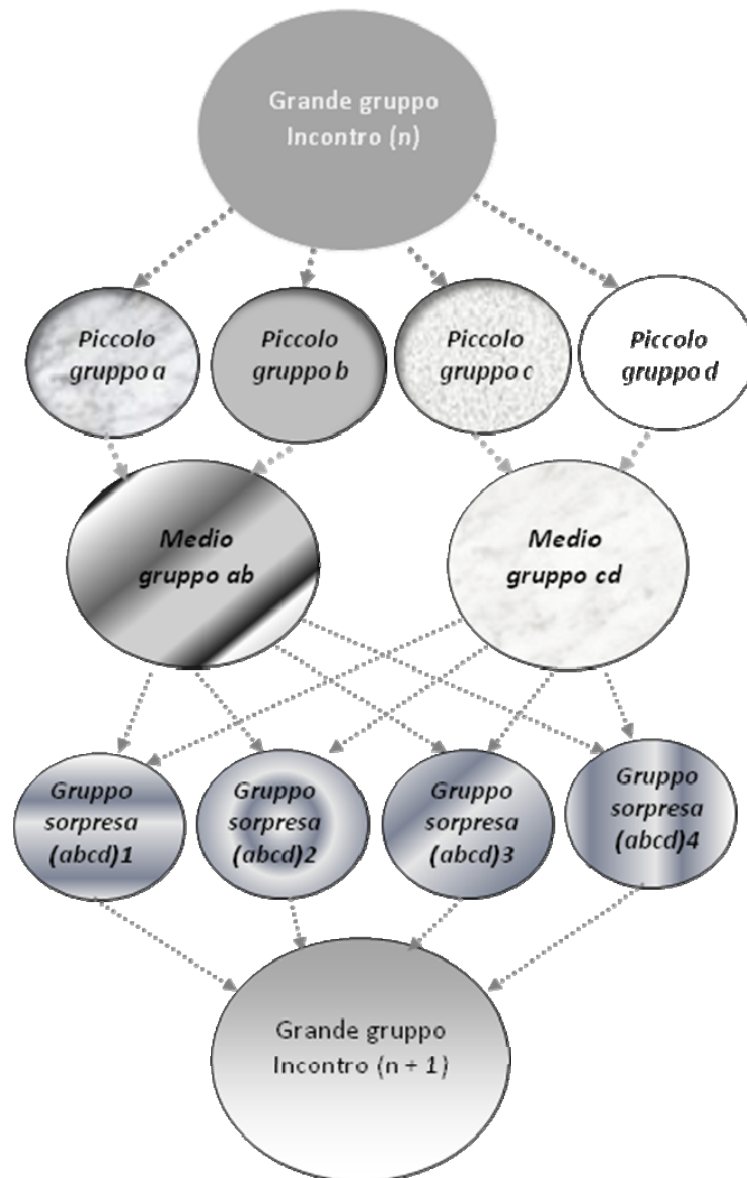


Fig. 3 La sequenza dei gruppi esperienziali nella giornata formativa dell' *Apprendere dall'esperienza e la circolarità da un incontro (n) all'altro (n+1)*

Il succedersi dei gruppi è, da questa prospettiva, dispositivo per rendere visualizzabile e pensabile non solo il ruolo giocato da ciascuno e da ciascun atto discorsivo nella contingenza di uno specifico scambio (es. piccolo gruppo a, b, c, o d, o gruppo sorpresa e, f, g, h), ma anche la matrice/cultura che li concepisce e che aiutano a riprodurre o a riconcepire, aggiungendo segni che ne rimarcano la cornice simbolica o al contrario producendo segni che suggeriscono nuove vie di simbolizzazione.

In questa ottica, l'attraversamento delle diverse tipologie di gruppi esperienziali è dispositivo della formazione clinica volto da un lato a promuovere la competenza a riconoscere il ruolo della (propria e altrui) soggettività nella costruzione delle condizioni simboliche del proprio sviluppo, dall'altro a rendere ostensibile e pensabile la contestualità della mente umana, ovvero "la matrice della vita mentale dell'individuo", ciò che Foulkes chiama *[gruppo]*, "una serie di eventi che si muovono e procedono ad ogni istante" (Foulkes, 1975) e poco si adatta alla logica del ripetibile, del confrontabile, del prevedibile, del già visto.

Entro la cornice di questa ultima affermazione, ci piace inquadrare anche il senso dato all'istituzione del cosiddetto "gruppo sorpresa", dispositivo per strappare il setting all'ordine del "non pensabile".

Il *gruppo a sorpresa* è l'ultimo di una giornata di "apprendimento attraverso l'esperienza". Primo di essi gli allievi hanno già "colloquiato" un grande gruppo, un piccolo gruppo, e uno medio.

Il gruppo sorpresa ha la dimensione di un piccolo gruppo, ma la sua composizione è a tutti estranea fino al momento del sorteggio che interessa tutti, conduttori compresi. Nella scuola Iter venne introdotto da un certo punto in poi in sostituzione di un piccolo gruppo "standard" collocato a fine giornata.

Per sottolineare solo uno dei molteplici fattori di campo che hanno contribuito a questo cambiamento, si può raccontare come, il "doppio" piccolo gruppo si traduceva spesso nell'edificazione di una doppia muraglia rispetto al gruppo più ampio in cui si collocava, ostacolando l'integrazione ed il confronto con chi era collocato fuori dai confini dell'istituita appartenenza (ad uno specifico piccolo gruppo, guidato da uno specifico conduttore).

Ed è proprio come tentativo di elaborazione dell'appartenenza istituita una volta per tutte che ci piace concettualizzarlo; il suo prodotto in quest'ottica è l'apprendimento di un'appartenenza scoperta e costruita di volta in volta; *il qui e l'ora* il tempo che preferisce, anche se la pensabilità stessa della sua istituzione è frutto di una storia.

Note conclusive

Le ultime note per chiarire il senso e il valore che diamo all'*apprendere dall'esperienza* entro il processo del gruppo esperienziale/formativo.

Se vista nella sua funzione di apprendimento chiusa in se stessa e per certi versi a se stante (se vogliamo, acontestuale) rispetto agli intrecci discorsivi che si sviluppano nella contingenza dell'incontro, il gruppo esperienziale costituirà una dimensione (uno spazio) in cui l'allievo, nelle vesti di partecipante o di osservatore partecipante, possa mettersi a *guardare per imparare a fare il conduttore*, non imparando tuttavia a condurre, ma al massimo osservando *come qualcun altro fa* la conduzione.

Nella prospettiva condivisa da questo scritto tuttavia si perderebbe del tutto il senso del suo essere qui ed ora nella matrice dinamica del gruppo esperienziale, che si va sviluppando anche in ragione del fatto che lui sta occupando quella certa posizione.

Se visto in quest'ottica, il gruppo esperienziale è al contrario il luogo in cui l'allievo può apprendere dall'esperienza:

- che la *[mente-gruppo]* con cui si confronta non è una fenomenologica statica e dalle caratteristiche invariabili, ma al contrario un processo che si configura ed acquista specifiche modalità di funzionamento in ragione del contesto organizzativo e simbolico entro cui ed in ragione del quale si dispiega; nel gruppo esperienziale, l'estraneo è un "ospite fisso" che continuamente rinnova l'idea che i valori non hanno fondamenti assoluti, che i comportamenti variano notevolmente in rapporto al valore d'uso che assumono per i loro protagonisti, come alle interpretazioni e reazioni che sollecitano;

- (*apprende*) che gli interventi del conduttore non si propongono come esemplificazioni di un "come si fa/come si conduce", ma come scelte strettamente ancorate al qui ed ora dello scambio discorsivo ed al campo con-transferale che lo attraversa; campo alla cui invenzione e generazione anche il conduttore partecipa, proponendo, incoraggiando, alimentando, convalidando, premesse, criteri di rapporto e di adeguatezza al ruolo;

- (*apprende*) che la competenza da acquisire è competenza a contestualizzare; comprende che la valenza comunicativa delle storie scambiate e condivise entro il gruppo esperienziale richiede di "mettere insieme i pezzi" non solo di cosa viene raccontato ma anche come, a chi, dove, in quale momento;

- (*apprende*) che i fatti non sono entità date (“vere”), ma costruzioni simboliche da comprendere, e che qualunque storia venga prodotta, essa è creata, mantenuta o ripensata intersoggettivamente (Billow, 2003);
- (*apprende*) che il progetto conoscitivo dell’altro passa attraverso la propria implicazione soggettiva e al contempo l’assunzione di una posizione riflessiva, che è il principale regolatore dell’incontro e del processo conoscitivo, ciò che consente di attraversare il paradosso che non si ha (non si vede/non si comprende) il [gruppo] se si pensa che il [gruppo] sia proprio (ovvero se si pensa che sia il parto di un unico artefice), ma se non si pensa che il [gruppo] sia proprio (ovvero lo si considera altro dalla propria soggettività), non si ha il [gruppo] (Di Maria & Lavanco, 1998). La competenza interpretativa richiede in questo senso di apprendere un “saper fare sull’orlo”, che percorre le due funzioni mentali e tecniche “dell’essere *nel* e dell’essere *per* il gruppo” (Lo Verso, 1994);
- (*apprende*) a “generare” nuovi pensieri e nuovi significati che non sono richiesti a priori (o a prescindere), né imposti, ma che sono frutto dello scambio discorsivo, della narrazione comune - una storia condivisa, anche se non sempre condivisibile - che la relazione ha consentito di dispiegare; un nuovo posizionamento – *generativo* - all’interno del percorso formativo.

Bibliografia

- Ancona, L. (2002). Pragmatica clinica del gruppo mediano e grande [*Pragmatics of the median and the Large Group*]. In F. Di Maria, G. Lo Verso (Eds), *Gruppi* [Groups] (pp. 235-251). Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Anzieu, D. (1976). *Il gruppo e l’inconscio* [*the Group and the unconscious*]. Roma: Borla, 1990.
- Barcinski, M. (2008). The Identity Construction Process of a Woman involved in Drug Trafficking: a Systemic Approach. *YIS. Yearbook of Idiographic Science*, 1, 107-134.
- Billow, R.M. (2003). *Relational Group Psychotherapy: From Basic Assumptions to Passion*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Bion, W.R. (1961), *Experiences in Groups*. Tavistock [trad. It. *Esperienze nei gruppi*]. Roma: Armando, 1971.
- Carli, R. (1987). Analisi della domanda [Analysis of the demand]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 1 (1), 38-53.
- Carli, R., & Paniccia, R.M. (2003). *L’analisi della domanda. Teoria e tecnica dell’intervento in psicologia clinica*. [*The analysis of the demand. Theory and technique of the intervention in clinical psychology*]. Bologna: Il Mulino.
- Carli, R., Paniccia, R.M., & Lancia, F. (1988). *Il gruppo in psicologia clinica* [*The group in clinical psychology*]. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- De Marè, P.B., Piper, R., & Thompson, S. (1991). *Koinonia: From Hate through Dialogue to Culture in the Large Group*. London: Karnac [trad. It. *Koinonia: dall’odio, attraverso il dialogo, alla cultura nel grande gruppo*. Roma: Edizioni universitarie Romane, 1996].
- Di Maria, F. (1994). Polis senza individui. La relazione fra gruppoanalisi e politica [Polis without individuals. The relationship between groupanalysis and Politics]. In F. Di Maria & G. Lavanco G. (Eds), *Nel nome del gruppo* [*In the name of the Group. Group Analysis and society*] (pp. 13-21). Milano: Franco Angeli.
- Di Maria, F. (2000). *Psicologia della Convivenza. Soggettività e socialità* [*Psychology of the living together. Subjectivity and sociality*]. Milano: Franco Angeli.

- Di Maria, F., & Lavanco, G. (1998). Quale Colloquio per quale gruppo [What psychological conversation for what group]. In G. Montesarchio (Ed), *Colloquio da manuale* [Psychological conversation by manual] (pp. 207-240). Milano: Giuffrè.
- Foulkes, S.H. (1975). *Group-Analytic Psychotherapy. Method and Principles*. London: Gordon&Beach [trad. It. *La psicoterapia gruppoanalitica*. Roma: Astrolabio].
- Foulkes, S.H. (1964). *Therapeutic Group Analysis*. London: Maresfield Library [trad. It. *Analisi terapeutica di gruppo*. Torino: Boringhieri, 1967].
- Fornari, F. (1966). *Nuovi orientamenti in psicoanalisi* [New orientations in psychoanalysis]. Milano: Feltrinelli.
- Fornari, F. (1976), *Simbolo e codice: dal processo psicoanalitico all'analisi istituzionale* [Symbol and code: from the psychoanalytic process to the institutional analysis]. Milano: Feltrinelli
- Fornari, F. (1981). *Il codice vivente* [The living code]. Torino: Boringhieri.
- Gergen, K. (1985). The social constructionist movement in modern psychology. *American Psychologist*, 40, 266-275.
- Gergen, K.J. (1992). Toward a postmodern psychology. In S. Kvale (Ed.), *Psychology and postmodernism* (pp. 17-30). London: Sage
- Grasso, M., & Cordella, B. (2007), Gruppo e formazione in psicologia clinica e psicoterapia: l'esperienza formativa come occasione di confronto con la funzione professionale [Group and training in clinical psychology and psychotherapy: the training experience like opportunity of comparison with the professional identity]. *Scritti di Gruppo*, n. 1. Consultato il 20 Aprile 2009 su: http://www.associazioneppg.it/rivista_psicologia/numero_01.asp
- Guidi, M. & Salvatore, S. (2006). Trasformazioni di scenario e nuovi modelli di formazione [Transformation of scenary and new models of training]. In F. Bochicchio (Ed.), *Gli esperti della formazione. Profili interpretativi di una professione emergente* [The experts of the training. Interpretative outlines of an emergent profession] (185-214). Lecce: Amaltea Edizioni.
- Harré, R., & Gillett, G. (1994). *The Discursive Mind*. London: Sage.
- Harré, R., & Van Langenhove, L. (1991). Varieties of Positioning. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 21, 393-408.
- Le Bon, G. (1985). *Psychologies des foules*. Paris: Alcan
- Lo Verso, G. (1994). Per un'epistemologia gruppo analitica [For a group-analytic epistemology]. In F. Di Maria & G. Lavanco (Eds), *Nel Nome del gruppo. Gruppoanalisi e società* [In the name of the Group. Group Analysis and society] (pp. 113-129). Milano: Franco Angeli.
- Matte Blanco, I. (1975). *The Unconscious as Infinite Sets. An Essays in Bi-Logic*, London: Gerald Duckworth & Company Ltd [trad. It. *L'inconscio come insiemi infiniti. Saggio sulla bi-logica*. Torino: Einaudi, 1981].
- McNamee, S., & Gergen, K.J. (1992) (Eds.) *Therapy as Social Construction*. London: Sage.
- Mitchell, S.A. (1988). *Relational Concepts in Psychoanalysis. An Integration*. Cambridge Mass.: Harvard University Press.
- Montesarchio, G., & Crotti, M.T. (1993). Dal riconoscimento al disconoscimento [From the identificaion to the disowning]. *Rivista di Psicologia Clinica*, VII, 2-3, 169-174.
- Montesarchio, G., & Venuleo, C. (2002). Narrare il setting per narrare [Telling the setting to tell]. In G. Montesarchio (Ed.), *Colloquio in corso* [Conversation in progress] (pp. 11-75). Milano: FrancoAngeli.

- Montesarchio, G., & Venuleo, C. (2006a). Constructing Psychotherapists' Social Roles. *European Journal of School Psychology*, 4 (2), 403-415.
- Montesarchio, G., & Venuleo, C. (Eds.). (2006b). *Narrazione di un iter di gruppo: Intorno alla formazione in psicologia clinica* [Narration of a group iter: About training in clinical psychology]. Milano: FrancoAngeli.
- Montesarchio, C., & Venuleo, C. (2009) (Eds). *Colloquio Magistrale. La narrazione generativa* [Magistral conversation. The generative narration]. Milano: FrancoAngeli.
- Polkinghorne, D.E. (1992). Postmodern epistemology of practice. In S. Kvale (Ed.), *Psychology and postmodernism* (pp. 146-165). London: Sage.
- Rappaport, J. (1998). The art of social change: Community narratives as resources for individual and collective identity. In Ximena B. Arriaga & Stuart Okamp (Eds.), *Addressing Community Problems* (pp. 225-246). London: Sage.
- Salvatore, S. (2004). Inconscio e discorso: Inconscio come discorso [Unconscious and discourse. Unconscious as discourse]. In B. Ligorio (Ed), *Psicologie e culture: Contesti, identità ed interventi* [Psychologies and Culture: Contexts, Identities, Interventions] (pp. 125-155). Roma: Carlo Amore.
- Salvatore, S., & Guidi, M. (2007). *Note per una rivisitazione del costrutto [Gruppo] [Notes for a revisiting of the concept of [Group]]*. *Scritti di Gruppo*, n. 1. Consultato il 20 Aprile 2009 su: http://www.associazioneppg.it/rivista_psicologia/numero_01.asp
- Salvatore, S., Freda M.F., Ligorio, B., & al. (2003). Socioconstructivism and theory of the unconscious: a gaze over a research horizon. *European Journal of School Psychology*, 1 (1), 9-41.
- Salvatore, S., Tebaldi, C., & Potì, S. (2009). The Discursive Dynamic of Sensemaking. *International Journal of Idiographic Science*, In S. Salvatore, J. Valsiner, S. Strout-Yagodzynski, & J. Clegg (Eds.), *YIS: Yearbook of Idiographic Science*, Volume 1 (pp. 39-71). Rome: Firera Publishing.
- Stolorow, R.D., Atwood, G.E., & Brandchaft, B. (1994). *The intersubjective perspective*. New Jersey Hillsdale: Jason Aronson, Inc.
- Venuleo, C., & Salvatore, S. (2008). Una lettura semiotica del gioco d'azzardo [A semiotic reading of gambling]. In: P. Meringolo & G. Lavanco (Eds). *Le dipendenze sociali* [The social dependences] (pp. 299-333). Milano: Unicopli.
- Zittoun, T. (2007). Review symposium: Symbolic Resources in Dialogue, Dialogical Symbolic Resources. *Culture & Psychology*, 13 (3), 365-376.