

L'arte di contestualizzare nella consulenza ai sistemi umani

di *Laura Formenti*

Professore Ordinario di Pedagogia Generale e Sociale, Università degli Studi di Milano Bicocca
Presidente della European Society for Research on the Education of Adults (ESREA)

Sommario

L'articolo elabora una riflessione sulla pratica del contestualizzare, come azione propria del professionista sistemico nel lavoro con soggetti, gruppi e organizzazioni caratterizzati da interdipendenza, co-costruzione di conoscenze e intenzionalità trasformativa. L'autrice si interroga, a partire dalla propria esperienza, sulle azioni che qualificano l'azione professionale come pratica della complessità.

Parole chiave

Contesto/contextualizzare, consulenza, apprendimento, epistemologia situazionale

Summary

The paper reflects on the practice of doing context, as an action of the systemic professional working with subjects, groups and organizations which feature interdependence, co-construction of knowing and a transformative intention. Starting from her own experience, the author questions the actions that qualify professional action as a practice of complexity.

Keywords

Context/context making, consulting, learning, situational epistemology

- *L'errore qui è dell'operatore. Mi sembra che sia mancata una capacità di leggere il contesto.*
- *Di leggerlo o di costruirlo?*
- *Forse entrambe le cose. In fondo il contesto non è pre-esistente alla nostra azione, no?*
- *Certo, lo costruiamo e lo trasformiamo interagendo. Il contesto non esiste nel mondo là fuori.*
- *Ma non possiamo nemmeno negare che ci siano dei vincoli. Il servizio ha una sua cultura ma G. sembra non rendersene conto.*
- *Però anche reificare il vincolo è un problema. In fondo il suo compito è quello di sfidare la cornice.*
- *Vuoi dire che lo ha fatto di proposito? In tal caso, l'effetto della sua bella pensata è stato disastroso.*

Premessa: un problema imbarazzante

Se penso a una ricaduta pratica della sistemica nel mio lavoro, la prima idea che mi viene alla mente è quella di contesto. *“Senza l’identificazione del contesto non si può capire nulla”*, scrive Bateson (1975, pag. 146). Quando incontro un sistema umano – individuo, famiglia, classe, equipe – cerco di ricordare che non posso dare per scontato di sapere che cosa sta accadendo, quindi di assumere la responsabilità di definirlo e ridefinirlo. La consulenza ai sistemi umani – sia essa pedagogica, psicologica, filosofica, organizzativa o tecnica – è appesa al filo dell’identificazione/definizione del contesto. Come direbbe l’amico Andrea Prandin, alla necessità di svelare l’ovvio. Naturalmente anche definire una consulenza come pedagogica o filosofica fa parte della definizione del contesto, può essere utile a determinare il campo delle possibilità e a dare senso alle azioni che al suo interno verranno effettuate, ma ho aperto questa riflessione con una conversazione volutamente de-contestualizzata, che potrebbe avvenire in qualsiasi ambito di consulenza, per sottolineare una trasversalità delle considerazioni che farò in queste pagine. Credo che questa trasversalità possa far comprendere la natura dei processi sottostanti, senza reificarne le circostanze.

In fondo, la sistemica è un paradigma transdisciplinare, che lascia sullo sfondo la necessità di chiarire le differenze tra un counsellor, pedagogista, consulente aziendale o filosofico, per concentrarsi su come le persone, concretamente, decidono di usare un certo spazio interattivo per favorire una qualche trasformazione. L’intervento sistemico possiede un vasto apparato di mosse che hanno come effetto quello di proporre all’altro, agli altri un gioco. Mosse linguistiche, come la domanda diretta “che cosa siamo qui a fare?” o interattive, come spostarsi da un punto a un altro della stanza per proporre un nuovo assetto relazionale. Le chiamo mosse, come negli scacchi, perché l’identificazione/definizione del contesto dipende dagli effetti più che dalle intenzioni, e dunque è sempre in forse. Si tratta di un gioco dagli esiti imprevedibili, sempre aperti perché è necessario, ai sistemi umani, sapere che il gioco relazionale può essere ridefinito in ogni momento. Infatti, quando il contesto è statico e determinato a priori, dall’esterno o dalle interazioni precedenti, qualcuno prima o poi darà segnali di disagio.

Ci troviamo, come professionisti, a posizionarci costantemente e a chiedere agli altri di fare la stessa cosa; l’arte del contestualizzare è parte integrante della consulenza, un ingrediente necessario a chiunque voglia favorire apprendimenti trasformativi (Formenti, 2017).

“Ma quanto egomorfismo potrò permettermi nell’interpretare le azioni e i contesti degli altri? Non si può dare una risposta conclusiva, poiché entrambe le fonti d’informazione, quella interna e quella esterna, sono preziose – soprattutto perché si correggono a vicenda” (Bateson, 1975, pag. 146 ed. it.).

Queste parole di Gregory Bateson rispondono a uno dei problemi più complessi e imbarazzanti del lavoro di consulenza, ovvero come tenere a bada le nostre proiezioni per comprendere le azioni dell’altro in processi dei quali siamo con-partecipi e co-creatori. Interpretare l’altro è una necessità alla quale rispondiamo moltiplicando le fonti di

informazione. Il saggio da cui la citazione è tratta è propriamente uno scritto antropologico, nel quale Bateson mostra come l'educazione balinese prepari i soggetti, fin da piccoli, all'esperienza della trance, che in quella cultura è un elemento indispensabile dello stare al mondo, del divenire a pieno titolo membri riconosciuti della collettività. Un balinese che non vada in trance è come un occidentale medio incapace di leggere e scrivere: un disadattato.

Come avviene a Bali la socializzazione alla trance? Attraverso esperienze interattive ripetute, fortemente ritualizzata, dove il corpo è percepito come somma di parti separate, capace di agire indipendentemente dalla volontà del soggetto. Riconoscere che il corpo non può essere controllato sembra una componente fondamentale del processo di socializzazione nella società balinese. In questi scritti, Bateson stava gettando le basi per la sua teoria del contesto di apprendimento, ovvero l'idea che diventiamo ciò che siamo attraverso l'esperienza interattiva ripetuta. Interiorizziamo così le cornici che poi ci accompagneranno per tutta la vita, difficilissime da trasformare.

Prima però di entrare nello specifico della sua argomentazione, come spesso fa nei suoi testi, Bateson dedica alcune pagine a definire la sua prospettiva. Come arriviamo a classificare le sequenze di comportamento? Come facciamo a decidere che una certa situazione osservata è "gioco" o "litigio" o "manipolazione"? Quali criteri abbiamo per definire il significato (il contesto) di quello che sta accadendo in una determinata circostanza?

Per classificare gli eventi interattivi utilizziamo la nostra capacità di segmentare, ovvero di individuare un ritmo (ripetitività, ridondanze). Si pongono immediatamente due questioni: la prima è che l'osservatore struttura la descrizione dell'evento (ovvero la percezione) in base alle proprie premesse: è vincolato da ciò che sa, che è, che ha imparato a essere attraverso ripetuti eventi (contesti di apprendimento). La seconda è che anche gli altri *"posseggono una loro classificazione e strutturazione degli eventi cui partecipano"* [dunque] *"il nostro primo compito è di imparare come il soggetto struttura il suo modo di vivere"* (ivi, pp. 143-144).

Il problema, scrive Bateson, è *"imbarazzante"* ma non insolubile, perché parliamo di fenomeni osservabili, ed è osservando le interazioni tra le persone che diventa possibile notare quello che hanno imparato, come cercano di armonizzare reciprocamente le proprie azioni e il contesto nel quale ciò avviene. Azioni e contesti di azioni sono livelli diversi di osservazione dell'interazione, che mettiamo in atto costantemente per fare inferenze su cosa sta accadendo.

Tuttavia esistono molti fenomeni non osservabili; non è possibile, ad esempio, entrare nella mente di un altro e stabilire che cosa prova, che cosa percepisce, quale significato attribuisce a un'interazione. Un errore comune è utilizzare un indizio esterno per inferire una causa interna. Di qui, il problema di come far dialogare tra loro le fonti di informazione interne ed esterne, perché possano *"correggersi a vicenda"*.

Queste indicazioni sono preziose per qualsiasi professionista che intenda usare se stesso come strumento, o meglio che voglia perfezionare la sua capacità di partecipare a interazioni volte ad aprire possibilità di trasformazione di sé, dell'altro, della relazione, del contesto. La fonte di informazione interna (memoria, introspezione, meditazione) e la capacità di osservare e interpretare le fonti esterne (percezione, osservazione, ascolto,

rilevazione, misura) sono complementari nella continua auto-etero-eco-formazione del professionista e, a cascata, nelle interazioni che caratterizzano il suo intervento. Ascolto di sé e dell'altro. Autoconsapevolezza emotiva e capacità di vedere cosa accade. In un dialogo continuo tra dentro e fuori. In questa cornice, andiamo a vedere come si declina la concezione del contesto dentro una prospettiva sistemica, e cosa comporta per la pratica.

Componenti del contestualizzare: dalla reificazione all'armonizzazione

Nella prospettiva socio-linguistica dominante, il contesto è dato dalle “*relazioni di forma e significato che un atto comunicativo intrattiene con il co-testo*” (Ferrari, 2010), ovvero gli atti comunicativi che precedono e seguono l'evento, le determinanti nelle variazioni d'uso del linguaggio e gli aspetti situazionali e cognitivi della comunicazione. Il contesto, si dice, serve a determinare motivi, effetti e significati possibili di una comunicazione o testo; conoscere il contesto permette ai parlanti di identificare i referenti, superare le ambiguità, completare/precisare i significati di una proposizione, capire l'atto illocutivo e più in generale per cogliere significati impliciti e fare inferenze che guidano l'azione successiva a un messaggio. Una lettura, questa, cognitiva e individuale, dove prevale la semantica verbale. Ma che cosa significa, dal punto di vista pragmatico, conoscere il contesto? Quando lo si conosce? Come viene costruita tale conoscenza?

In una cornice sistemica, il contesto non è ciò che “*accompagna, circonda, incornicia, precede, commenta, influenza*” (Bianciardi, 1998, pag. 31) il testo, ma è un “mistero” (ivi.), un concetto inafferrabile che rimanda a una pluralità di possibili livelli interpretativi. L'etimologia della parola è illuminante: dal latino *contexere* (contessere), indica connessione, intreccio. Una tessitura, dunque, che trasforma il testo da dato statico a una costruzione in divenire. Contesto e testo fanno un intero inscindibile; è anche interessante rilevare la parentela con il verbo *contestare* (dal latino *contestari* «chiamare in testimonia; intentare un processo»), che rimanda ad azioni dal significato sociale e (contro)normativo. Una chiamata in co-responsabilità.

Nella logica tradizionale, soggetto e contesto hanno uno statuto ontologico, sono indipendenti e si influenzano a vicenda. Ma dire che il contesto influenza il soggetto (o viceversa) non è sistemico, in quanto la sistemica è anti-essenzialista; non presuppone un testo e un contesto separati e poi connessi. L'interconnessione è originaria, come nel tessuto trama e ordito nascono insieme, già intrecciati. Senza un testo non esiste il contesto, ed entrambi non esistono senza un atto mentale: c'è sempre un interpretante, osservatore/comunità/mente che traccia le differenze pertinenti.

Il contesto non è, dunque, ciò che sta intorno, “*esattamente come il tessuto non incornicia i fili che lo compongono*” (Bianciardi, 1998, pag. 33); non dovremmo confonderlo con l'ambiente sociale o naturale, il setting, il luogo o le circostanze di un evento. La parola “contesto” assume nella sistemica un carattere più specifico e peculiare, segnala una relazione complessa, aggrovigliata (*entangled*) e in divenire tra il tutto e le parti, tra soggetti e gruppi/istituzioni/sistemi di interazioni, tra il parlare, l'agire e la materialità in

cui ciò avviene. Questo ci porta a rivedere l'uso abituale del termine, fuorviante, anti-ecologico e anti-etico: ipostatizzando un contesto già dato, infatti, in qualche modo ce ne laviamo le mani, rinunciando a farcene responsabili.

Le parti e il tutto coesistono in un divenire vivo, articolato, provvisorio. Un soggetto *existe* nel senso che *emerge* dal contesto (ivi.): ma, se siamo generati dal contesto, ci è letteralmente impossibile comprenderlo e ancor più controllarlo. Ecco l'*entanglement*, il paradosso, il mistero. Le teorie della complessità hanno messo in crisi l'idea che sia possibile osservare e definire qualcosa da fuori o una volta per tutte; l'osservatore è interno (Foerster, 1987) al sistema, alla storia, al proprio corpo, al luogo fisico nel quale agisce. Come parte in gioco, avrà sempre una prospettiva parziale; siamo strutturalmente ciechi, come un filo che non sa come il tessuto vada formandosi o una tessera di mosaico ignara del disegno complessivo. La priorità del punto di vista soggettivo insieme alla sua strutturale cecità diventano il nucleo della definizione di contesto come *com-plexus*: vincolato e insieme imprevedibile, intreccio di punti di vista autonomi, frammentario, incompiuto. È proprio per questo, d'altra parte, che la (nostra) storia è viva, e non un copione già scritta.

Per la sistemica, il contesto c'entra con la biologia e questo ci mette nei "pasticci" (Bateson, 1972, pp. 62-68): se parliamo di esseri viventi, capaci in quanto tali di fare previsioni e di apprendere, dunque di agire in modi imprevedibili, i "pasticci" supereranno sempre le regole della lingua e della ragione. Tutto ciò si lega, come dicevo sopra, alla teoria batesoniana dell'apprendimento: quando impariamo (apprendimento I), apprendiamo sempre anche il contesto dell'apprendere; siamo capaci di (ri)definirlo (apprendimento II) e anche, più raramente, di trasformare il nostro modo di contestualizzare (apprendimento III, Bateson 1976; Formenti e West, 2018). Le teorie della complessità offrono del contesto una prospettiva multipla, organica e stratificata, dove i sistemi auto-organizzati costruiscono la loro coerenza in un processo continuo di differenziazione dinamica (Haggis, 2009). Contestualizzare è dunque, prima ancora che una "pratica", un processo connaturato al vivere, al comunicare e co-costruire sapere dentro comunità di parlanti/osservatori in accoppiamento strutturale.

Quello che non viene sottolineato mai abbastanza è lo scarto epistemologico tra contesto e realtà: il concetto di contesto appartiene al regno del mentale, delle interpretazioni, non a quello dei fatti. Reificarlo è un errore. Eppure è quasi impossibile non nominarlo. Forse dovremmo sempre metterlo tra virgolette, per ricordarci che non esiste là fuori, ma è sfuggente, mobile e molteplice. È un evento mentale, ma che non appartiene alla mente individuale; testimonia invece l'esistenza di una Mente come sistema interattivo (Bateson, 1984). Nella sistemica, "è il contesto *che si evolve*" (Bateson, 1976, pag. 191), attraverso la matrice biologica, ricorsiva e auto-organizzata dei processi comunicativi. Non è dunque "là fuori", ma nemmeno "qui dentro". Supera la divisione tra dentro e fuori. L'approccio socio-linguistico, così come la conoscenza di senso comune, si focalizza eccessivamente sulle intenzioni dei parlanti, sulle regole d'uso della lingua e sui significati delle parole, ipostatizzandoli. Questa visione oscura il ruolo delle interazioni nel costante generarsi e (ri)definirsi di quell'entità misteriosa che "si evolve" e che chiamiamo "contesto". Un'invenzione straordinaria, perché poterla nominare svela gli invisibili contorni di una conversazione, ci porta a livello meta, aprendo possibilità

d'azione. Il senso comune sottovaluta enormemente l'indecidibilità del contesto e l'ambiguità intrinseca delle relazioni umane, sempre *in fieri* ed esposte a doppi legami e paradossi. La capacità degli umani di “*trasferire informazione da un contesto a un altro*” (ma questa locuzione forse andrebbe rivista) – o *sindrome transcontestuale* (Bateson, 1972, pp. 293-301) - contiene in sé i germi della trasformazione.

La sistemica, figlia del pragmatismo, si fonda sulle interazioni e sulle loro conseguenze: dall'idea di un contesto reificato, che *sta intorno* al testo, ci porta verso l'azione del definire e del contestualizzare, come principi di metodo (Fruggeri, 1998). Ci invita a riflettere in tempo reale sugli effetti delle nostre idee e azioni, e a connetterle con quelle degli altri attraverso la costruzione di una teoria pratica locale del *come* azioni e interpretazioni si compenetrino, nel qui-e-ora di quella specifica conversazione. La ripetizione, il ritmo, l'armonia/disarmonia – qualità formali, più che di contenuto (ci ritornerò verso la fine dell'articolo) - sono gli indizi che usiamo per punteggiare e classificare la sequenza di eventi che caratterizzano una certa relazione.

Nel saggio sopra citato, Bateson sottolinea l'importanza del segmentare, azione propria dell'osservatore che introduce/individua un ordine in un flusso solo superficialmente e apparentemente continuo e indifferenziato. Il vivente ha una sua regolarità. Può apparirci caotico, ma non lo è mai. Perfino nella follia c'è sistematicità. La “differenza che fa una differenza” nasce da un atto di distinzione: c'è sempre un interpretante (che va individuato con chiarezza: *di chi è questa punteggiatura, in quale contesto questa storia ha senso?*). Ed è importante riconoscere che c'è stata una socializzazione. Se i balinesi sono portati verso la trance, noi verso cosa siamo portati? Dal nostro segmentare nasce un ritmo, nasce il senso. Qual è? Una famiglia, ad esempio, ha il suo *groove*, e farci l'orecchio è un passaggio fondamentale per poterci interagire in modo ecologico, generatore di bellezza (Formenti, 2013). Visto che interagiamo con altri, il ritmo/senso non è mai neutro: tra gli infiniti modi possibili di segmentare, solo alcuni saranno convalidati nell'interazione, il cui obiettivo è il coordinamento: rendere l'interazione possibile e mantenerla viva. Proprio come in una jam session, il fine primario è la condivisione e la celebrazione dell'arte, non la performance.

C'è una dimensione di potere, oltre che di rischio, di errore, implicita in ogni contestualizzazione, in ogni definizione. La moltiplicazione dei contesti, delle punteggiature e delle storie è un'ancora di salvezza, un metodo che ci protegge dal rischio delle teorie egemoni, della colonizzazione dell'altro, delle storie saturate, dove la trasformazione è bloccata e prima o poi qualcuno ne soffrirà.

La punteggiatura semantica delle sequenze d'azione – nominare i processi e le loro componenti - è un procedimento indispensabile del contestualizzare, perché è economico e facilita il coordinamento nelle interazioni; questo potrebbe spiegare perché sia così importante per la specie umana. Ma come avviene concretamente? Può avvenire solo qui-e-ora, nell'interazione comunicativa. Come arriviamo a dare senso a comportamenti, enunciati, gesti emergenti nella relazione professionale? La risposta è sempre in certa misura un mistero e un problema imbarazzante, se vogliamo “*essere certi di non vantare una comprensione cui non abbiamo titolo in base alla nostra esperienza*” (Bateson, 1975, pag. 144), in quanto l'esperienza dell'altro ci è inaccessibile in sé. La mia traduzione personale di questa frase è “ricordati che non capisci nulla”, una lezione che imparai anni

fa da Harry Goolishian con la sua idea di “*not-knowing expert*” (Anderson & Goolishian, 1992). Siamo esperti di incertezza.

Se interpretiamo il contestualizzare come un’arte dell’armonizzazione e del coordinamento, sembra necessario essere capaci, a un tempo, di *trascendere*, cioè portarsi a livello meta con l’immaginazione o con il discorso, e di *discendere* dentro il corpo, sentire, risuonare con la situazione. Armonizzando gli opposti dentro di noi e fuori di noi. Come componiamo nella nostra azione professionale la capacità di mentalizzare, pensare, fare ipotesi, e il “farsi l’orecchio” sul contesto? Sembra indispensabile saper articolare proposizioni di tipo logico superiore, quelle che ci consentono la metacognizione e la metacomunicazione, ma l’armonizzazione mi sembra una necessità ancora più basilare. È il coordinamento a dirci se esiste un accoppiamento strutturale, e di che tipo. Il consenso di cui parla Maturana (1990) non ha niente a che vedere con l’accordo di stampo buonista o con la mancanza di conflitto: è trovare insieme un ritmo che consente di essere, almeno per un poco, un *noi*. Un sistema di terzo ordine. La validazione del contesto somiglia più a una danza che a una verità proposizionale: si tratta di rispondere costantemente alle domande “chi sono io per te, chi sei tu per me, che cosa stiamo facendo, qui-e-ora?”.

Dobbiamo poter avere fiducia che un coordinamento sia possibile: noi *viviamo* di “*affermazioni la cui validità è in funzione della fiducia*” (Bateson, 1968, pag. 240) che vi riponiamo. Un’idea tautologica, quasi un koan zen. Come dire: è vero se ci credi. O: credici, se vuoi che sia. Ma non basta che ci credi tu. Dobbiamo crederci insieme: è la base di ogni comunicazione e del legame originario tra esseri umani. Riprendendo la metafora del ritmo, è il coordinamento poliritmico ciò che ci consente di danzare o suonare insieme, non il fatto di avere tutti lo stesso identico ritmo, ma di saperli coordinare tra loro.

Bateson ci ha mostrato che i segnali non verbali hanno un ruolo determinante nel costruire la fiducia nel contesto. La pratica del contestualizzare è fatta in gran parte da un uso sapiente del corpo, della voce, dello sguardo, della postura. Così sapiente, mi vien da dire, da essere inconsapevole. Sì, perché interviene una complicazione in più quando “usiamo” questi segnali in modo finalizzato: la manipolazione dell’altro è un ostacolo alla fiducia (abbiamo visto i possibili danni di una teoria pratica sistemica come la programmazione neurolinguistica, quando venga piegata a finalità esterne alla relazione). Basta “*un piccolissimo mutamento nell’interpretazione o nel rilievo dato a una certa affermazione*” (Bateson, 1968, pag. 241), perché il contesto cambi radicalmente. Mistificazioni e doppi legami sono sempre dietro l’angolo.

Queste componenti si integrano nelle operazioni del contestualizzare, ovvero del tracciare, definire, delimitare, interpretare, trasformare i contorni delle nostre conversazioni. “Che cosa stiamo facendo, qui-e-ora?” Lo svelamento dell’ovvio (che tanto ovvio non è) avviene per molte vie, verbali e non. Lo scienziato sociale, scrive Bateson (ma anche il consulente pedagogico, filosofico, aziendale, ecc. aggiungiamo noi), ha la fortuna di poter articolare uno sguardo esterno (osservare le azioni delle persone e i contesti di queste azioni – compreso sé stesso visto da fuori – uno sguardo etnografico, il più possibile rigoroso) e uno sguardo interno (in contatto con le sensazioni, emozioni e idee che nascono dal proprio stare in situazione). Quello che percepiamo e proviamo, prima ancora di pensarlo, ha effetti nella relazione. Un esempio. Quando ero

agli inizi della professione mi succedeva di allarmarmi e mettermi sulla difensiva per quello che interpretavo come minaccia nelle azioni comunicative dell'altro. La punteggiatura era quella "classica": visto che mi provocava emozioni negative, l'altro doveva essere cattivo, stupido, ignorante o malato. È quello che facciamo quando una conversazione non ingrana. Con il tempo, ho imparato a chiedermi: Come sai quali sono le sue intenzioni? Quanto c'è di esterno e di interno, di suo e di tuo, in questa tua punteggiatura, in questa vostra interazione? Quale tipo di contesto state generando, qui-e-ora, insieme? E soprattutto: che cosa cambia se cambi postura, se fai qualcosa di inaspettato? Ho imparato a falsificare la mia interpretazione e a comprendere che si può – forse *si deve* - trasformare il contesto. Quella che prima era una potenziale squalifica transazionale oggi diventa un'informazione sulla relazione in corso, che mi aiuta a orientarmi/orientarla in direzioni più interessanti e sane. In fondo, visto che il nostro obiettivo è la trasformazione (Formenti, 2017) e che la nostra idea di apprendimento non è individuale e deterministica, sappiamo che modificare il contesto è già apprendimento, a livello sistemico.

Suggerisco di "usare" l'introspezione e l'empatia: come dice Bateson, sarebbe sciocco non confrontare le esperienze precedenti con quella in corso, per provare a dare senso a ciò che accade, ma *"ciò che è disastroso è pretendere un'obiettività per la quale non siamo allenati e poi proiettare sul mondo esterno premesse che sono idiosincratice o limitate sotto il profilo culturale"* (Bateson, 1975, pag. 147). Non saremo mai obiettivi, in una interazione che ci vede parte in causa. La proiezione è un modo di funzionare della mente umana, non una patologia (lo diventa solo quando è praticata in dosi massicce e non equilibrate dall'ironia). Mutuo da Cecchin l'uso del termine "pregiudizi" (Cecchin, Lane e Ray, 1997) per sottolineare che non facciamo altro, per tutta la vita, che proiettare le nostre premesse sul mondo e sugli altri. Siamo fortunati se riusciamo qualche volta a distanziarcene.

La consapevolezza diventa una leva per il cambiamento, per l'apertura di possibilità. Perché ciò accada è necessario vivere un conflitto, interno e/o esterno, che ci obbliga a prendere atto della necessità di (ri)contestualizzare. Ma il professionista non può affidarsi solo al caso, alla vita che comunque ti pone delle sfide, anche quando non le cerchi: talvolta è necessario cercare attivamente lo spiazzamento, la crisi, il dilemma. La problematizzazione del contesto – siamo sicuri di quello che stiamo facendo? - è parte integrante dell'arte della consulenza.

Le fonti di informazione si correggono a vicenda: si equilibrano, sempre provvisoriamente, come sul filo. Componendo *"l'introspezione, l'empatia e le premesse culturali comuni"* (Bateson, 1975, pag. 146), il consulente può provare a immaginare quello che vede, sente, intende l'altro, sapendo che ci sarà sempre una zona cieca. Sapendo che può chiederglielo: perché anche l'altro avrà lo stesso imbarazzo, la stessa zona cieca rispetto a se stesso e a noi. Ma chiedendoglielo avremo una differenza sulla quale costruire una visione binoculare. La base del dialogo sta tutta qui: nella nostra capacità di (ri)contestualizzare in modi complessi, insieme, tenendo insieme conoscenza e ignoranza, sé e altro, parole e azioni.

Il ventaglio di azioni possibili, quando cominci a oscillare tra dentro e fuori, e in generale tra le polarità opposte e complementari (Keeney, 1985), si amplia enormemente. Le

minacce, la passività, la squalifica, gli aspetti che ci disturbano perché minano la nostra immagine di consulenti esperti, sono davvero tali solo quando ci crediamo, e si trasformano in possibilità se facciamo dell'altro. Un principio dell'interazione umana che può cambiare radicalmente il nostro modo di stare al mondo e di lavorare. Non è facile. Se uno studente mi sfida in aula, se un gruppo di formazione appare passivo o un'equipe rifiuta una mia proposta, esempi di situazioni nelle quali il contesto (tras)formativo viene messo in discussione, credo di avere un (relativo) potere di re-incorniciare questi comportamenti e favorire un'interazione proficua usando la meta-comunicazione e l'ascolto attivo. Ma se qualcuno mi minacciasse fisicamente? Se fossi distratta, preoccupata, vulnerabile per altri motivi? Ovvero: esistono limiti al nostro potere di ridefinizione del contesto?

Nora Bateson (2016, pp. 76-77), racconta un episodio della sua infanzia quando il padre gestì un momento critico (un autostoppista che cercava di rapinarlo, mentre lei osservava la scena dal sedile posteriore) con curiosità e "amore": questa è la parola che Nora usa, a sottolineare che sotto l'arte di contestualizzare c'è il desiderio per una vita buona, ecologica. *Eudaimonia*: la ricerca della felicità non separabile dalla ricerca del bene. L'evento ebbe un epilogo felice. Non sempre è così.

I modelli contestuali nella consulenza: dall'apprendimento situato alla complessità situazionale

Qualsiasi consulente vi dirà che il suo modello tiene conto del contesto, o forse lo definirà proprio un "modello contestuale", perché è nello spirito dei tempi. Ma le prospettive di significato che accompagnano l'uso di questo termine nella ricerca e nell'intervento hanno connotazioni diverse e ricadute pratiche diverse. In molti casi l'idea di contesto è relativista e de-responsabilizzante: "Dipende dal contesto" è una frase passepartout, che sta a indicare qualcosa al di sopra o al di là delle nostre possibilità d'azione. In altri casi, il contesto viene invocato per analizzare o sottolineare alcune determinanti di un certo evento; ad esempio aspetti istituzionali, del setting, del compito, della conoscenza pregressa, delle relazioni o del linguaggio, che "influenzano" l'azione. I modelli contestuali nella consulenza possono mettere a fuoco diversi tipi di variabili, secondo le preferenze di scuola: c'è una prospettiva materialista e più oggettivante nella quale contano le variabili strutturali, la dimensione fisica, gli spazi, il "discorso"; una prospettiva costruttivista e soggettiva che valorizza le variabili simboliche: significati, cornici, sistemi di rappresentazioni; una prospettiva riflessiva, dove sono le variabili di processo, ricorsive e mentali, ad avere la centralità: osservatore, circuiti riflessivi, strani anelli, paradossi, complementarità cibernetiche; e infine, ma non ultima, la prospettiva enattiva sottolinea variabili di processo interattive e co-evolutive: comunità/cultura, co-operazione, *languageing*.

Oltre a queste prospettive, i modelli contestuali nella consulenza possono riferirsi più o meno esplicitamente a filosofie diverse: dal pragmatismo (contesto come interazione) al relativismo (contesto come cultura), dalla necessità di un incorniciamento epistemico (contesto come insieme di presupposti impliciti) al localismo (contesto come divenire

storicizzato). Ad esempio, la teoria della conoscenza situata (Hansman, 2001) usa un'idea di *contesto sociale* di derivazione materialista o costruttivista, in un quadro pragmatico. Definisce l'apprendimento come

“un evento quotidiano di natura sociale [...] tool dependent poiché il setting fornisce strumenti (computer, mappe, strumenti di misura) che facilitano e soprattutto strutturano il processo cognitivo; in ultima analisi, ciò che determina l'apprendimento è l'interazione con il setting in relazione alla sua natura sociale e tool dependent (Wilson, 1993, pag. 73, trad. mia).

Le interazioni concrete tra le persone, con gli strumenti e con l'ambiente contribuiscono a definire la *situazione*, a partire dagli interessi, bisogni e conoscenze pregresse dei partecipanti. La consulenza agisce nel mondo reale attraverso pratiche sociali e relazioni (Lave, 1996): nel modello della conoscenza situata, si passa dalla mente individuale a mettere a fuoco l'intera situazione di apprendimento, dove l'assunzione di credenze, valori e conoscenze non è un mero fatto soggettivo, ma nasce dal partecipare a una comunità/cultura (Lave e Wenger, 1991). Le risonanze con la sistemica sono evidenti. Oggi l'epistemologia situazionale, che definisce ogni sapere come contestuale e locale, può essere vista come il paradigma emergente nel campo della formazione (Bagnall e Hodge, 2018), in grado di contrastare il dominio quasi assoluto dell'epistemologia strumentale. Anche le epistemologie sono contestuali e locali: nella nostra società la sfida etico-politico-epistemologica sembra essere il superamento di un'idea riduttiva di formazione e di consulenza, centrata sul potenziamento di abilità e competenze individuali al servizio del sistema, sulla professionalizzazione spinta, sulle esigenze del mercato e la soluzione di problemi (Formenti, 2018). Abbiamo bisogno di nuovi strumenti concettuali connessi a buone pratiche, per rispondere al bisogno di accrescere la nostra *“sensibilità e responsività”* (Bagnall e Hodge, 2018, pag. 29). L'epistemologia situazionale, dunque, si offre come risposta ai dualismi e ai dilemmi posti dalla contemporaneità.

Contestualizzare significa allora (anche) saper leggere al di là dell'interazione presente, a livello macro, quello che il senso comune chiama “contesto storico”. Oggi la moltiplicazione di forme, bisogni e occasioni di consulenza/apprendimento/terapia/accompagnamento genera una pluralità di teorie e pratiche, nel tentativo (vano?) di *“integrare e applicare all'apprendimento una varietà di approcci razionali, psicologici, comportamentali, incorporati, spirituali, o olistici in contesti diversi di costruzione del sapere”* (Nicolaidis e Marsick, 2016, pag. 12, trad. mia). I tradizionali approcci *problem-solving* non bastano e i professionisti devono saper leggere il contesto e chiedersi se l'apprendimento che stanno cercando di produrre sia *«semplice, complicato, complesso o caotico»* (ivi, p. 14). Il riferimento delle autrici è la teoria della complessità, intesa come cornice transdisciplinare forse capace più di altre di trovare un senso in questo caos, connettendo il livello individuale con i sistemi di interazioni, i vincoli con le possibilità.

Ripetizione, ritmo, armonia/disarmonia: un metodo per contestualizzare la consulenza

L'approccio sistemico è profondamente situazionale; non solo perché propone di sostituire il contesto come oggetto con il *contestualizzare*, dunque un'azione e un principio di metodo (Fruggeri, 1998). L'epistemologia situazionale richiama un'idea di consulenza come arte, come danza e improvvisazione. Non a caso ho parlato sopra di caratteristiche formali, e non di contenuto: la ripetizione, le risonanze, la possibilità di stare nel presente con pienezza non hanno nulla a che vedere con i contenuti della consulenza. Con una laurea in psicologia o in filosofia, o con il metodo di lavoro che il consulente ha appreso e fatto suo. Come a Bali, siamo socializzati a qualcosa, ma cosa? Mi piacerebbe poter rispondere chiaramente a questa domanda, ma ho le idee confuse in proposito. Forse la socializzazione del consulente sistemico è proprio a questa confusione, o *not-knowing*, come postura intenzionale ma senza scopo. Chissà.

Credo che servano, al consulente sistemico, metodi e pratiche capaci di connettere e comporre (*connettersi* e *comporsi* con) le diverse dimensioni e livelli dell'apprendere nella situazione qui-e-ora. Cito la *co-operative inquiry* di Heron (1996), perché è quella che conosco e che mi ha ispirato più recentemente. Potrei citare l'epistemologia operativa di Fabbri e Munari (2005), che ho approfondito anni fa, o altre teorie e pratiche di matrice sistemica che presentano epistemologie radicalmente situazionali. Questi autori invitano a non separare ricerca, formazione e consulenza: quando si lavora con i sistemi umani la trasformazione è trasversale a questi "contesti".

Heron indica l'intreccio tra quattro forme del sapere, ciascuna ha un suo accesso specifico al contesto:

- l'esperienza autentica contestualizza l'apprendimento attraverso la sensorialità *embodied*, ovvero ciò che percepiamo dentro e fuori di noi, interagendo nell'ambiente, ci mette in diretto contatto con la situazione, intesa come atmosfera o *groove* (una metafora musicale che mi sembra particolarmente appropriata nella sua difficile definizione);
- la rappresentazione estetica contestualizza l'apprendimento sullo sfondo metaforico e cangiante del pensiero abduittivo (la domanda potrebbe essere: disegna il contesto presente attraverso un simbolo), ci mostra un contesto immaginato e narrato, quasi sognato, che può prendere forme diverse come qualcosa di stabile o dinamico, stratificato, chiuso ma anche aperto, evanescente eppure reale, interiore ed esteriore...;
- la comprensione intelligente contestualizza attraverso le parole, la concettualizzazione, le conversazioni, che compongono informazioni, definizioni e spiegazioni, consente di pervenire a una teoria soddisfacente e condivisa, per quanto locale e provvisoria, del "chi sono io per te, chi sei tu per me, che cosa siamo qui a fare?";
- infine, l'azione deliberata è il coronamento di ogni contestualizzazione poiché definisce il contesto attraverso la pratica, genera un mondo, secondo il principio di enazione. Quando i nostri gesti e atti comunicativi intenzionali sono volti a svelare l'ovvio, a tracciare e attraversare confini, a negoziare posizionamenti e scelte. In fondo, è a questo che mira ogni consulenza.

Tutto questo ha importanti conseguenze per la formazione. Saper leggere e marcare il contesto attraverso la comunicazione consapevole e concertata è oggi, forse, la competenza più rilevante per un adulto e ancor di più per un professionista. Molti errori comunicativi possono essere ricondotti a una difficoltà di posizionamento nel contesto. O meglio: leggere l'errore in questo modo offre interessanti sviluppi. Il professionista sistemico potrà smettere di pensare che il contesto esista già, prima dell'azione. Un apprendimento difficile, che implica un lungo lavoro di decostruzione e ricostruzione delle cornici alle quali siamo socializzati. La formazione dovrebbe farsene carico, invitando i consulenti a un esercizio costante di messa in gioco personale, corporea ed emotiva, immaginazione, spiazzamento, dialogo e riflessione critica, progettazione consapevole. *Draw a distinction!* (Spencer Brown, cit. in Foerster, 1973), incita von Foerster per ricordare che ogni trasformazione è l'esito della costruzione coordinata di conoscenza, quindi di un mondo. In questo quadro, ogni singola azione indica un costante misurarci nel, del e con il "contesto".

Bibliografia

Anderson H., Goolishian H. 1992. The client is the expert: A not-knowing approach to therapy, in McNamee S., Gergen K.J. (a cura di), *Inquiries in social construction. Therapy as social construction*, Sage, Thousand Oaks: 25-39.

Bagnall R.G., Hodge S. 2018. Contemporary Adult and Lifelong Education and Learning: An Epistemological Analysis, in Milana M. et al. (a cura di), *The Palgrave International Handbook on Adult and Lifelong Education and Learning*, Palgrave Macmillan, London: 13-34.

Bateson G. 1968. Importanza della fiducia per la validità delle norme della comunicazione, in Ruesch G. e Bateson G. (1976), *La matrice sociale della psichiatria*, Il Mulino, Bologna: 239-256.

Bateson, G. 1975. Alcune componenti della socializzazione per la trance, in *Una sacra unità*, Adelphi, Milano: 141-158.

Bateson G. 1976. *Verso un'ecologia della mente* (ed. orig. 1972), Adelphi, Milano.

Bateson G. 1984. *Mente e natura* (ed. orig. 1979), Adelphi, Milano.

Bateson N. 2016. *Small Arcs of Larger Circles*, Triarchy Press, Axminster.

Bianciardi M. 1998. Complessità del concetto di contesto. «Connessioni. Testo Contesto Sistema», 3: 29-45.

Cecchin G., Lane G., Ray W.A. 1992. *The Cybernetics of Prejudices in the Practice of Psychotherapy*, Karnac, London.

Fabbri D., Munari A. 2005. *Strategie del sapere. Verso una psicologia culturale*, Guerini, Milano.

Ferrari A. 2010. Contesto, in *Enciclopedia dell'Italiano*, Istituto Treccani. <http://www.treccani.it/enciclopedia/contesto> (Enciclopedia-dell'Italiano)/

- Foerster H. von 1973. Costruire una realtà, ripubblicato in Watzlawick, P. (a cura di), *La realtà inventata. Contributi al costruttivismo*, Feltrinelli, Milano: 37-56.
- Foerster H. von 1987. *Sistemi che osservano* (ed. orig. 1981), Astrolabio, Roma.
- Formenti L. 2013, *Farsi l'orecchio: le invisibili partiture della famiglia*, in Formenti L. (a cura di), *Re-inventare la famiglia. Guida teorico-pratica per i professionisti dell'educazione*, Apogeo, Milano: 5-35.
- Formenti L. 2017. *Formazione e trasformazione. Un modello complesso*, Raffaello Cortina, Milano.
- Formenti L. 2018. *Complexity, Adult Biographies and Co-operative Transformation*, in Milana M. et al. (a cura di), *The Palgrave International Handbook on Adult and Lifelong Education and Learning*, Palgrave Macmillan, London: 191-209.
- Formenti L., West L. 2018. *Transforming perspectives in lifelong learning and adult education: a dialogue*, Palgrave Macmillan, London (forthcoming).
- Fruggeri L. 1998. *Dal contesto come oggetto alla contestualizzazione come principio di metodo. «Connessioni. Testo Contesto Sistema»*, 3: 75-85
- Haggis T. 2009. *Beyond 'mutual constitution': looking at learning and context from the perspective of complexity theory*, in Edwards R., Biesta G., Thorpe M. (a cura di), *Rethinking contexts for learning and teaching*, Routledge, London: 44-60.
- Hansman C.A. 2001. *Context- Based Adult Learning*, in Merriam S. (a cura di). *The new update on adult learning theory. New Directions for Adult and Continuing Education*, 89: 43-52.
- Heron J. 1996. *Co-operative inquiry. Research into the human condition*, Sage, London.
- Keeney B. 1985. *L'estetica del cambiamento*, Astrolabio, Roma.
- Lave J. 1996. *The Practice of Learning*, in Chaiklin S., Lave J. (a cura di), *Understanding Practice: Perspectives on Activity and Context*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Lave J., Wenger E. 1991. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, New York.
- Nicolaïdes A., Marsick V. 2016. *Understanding Adult Learning in the Midst of Complex Social "Liquid Modernity"*. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 149: 9-20.
- Wilson A.L. 1993. *The Promise of Situated Cognition*, in Merriam S. (a cura di), *An Update on Adult Learning Theory. New Directions for Adult and Continuing Education*, 57.