

Formarsi in comunità: a quali condizioni?

Apprendimento, memoria, inconscio

Andrea Peruffo*

Arriva una telefonata. Mi si chiede la disponibilità ad accompagnare un gruppo di religiosi in una nuova avventura che il capitolo aveva individuato come centrale per la propria realtà. Ho sentito la cosa come estremamente interessante. «Vorremmo che ci aiutasse nel nostro cammino comunitario perché ci rendiamo conto che il modo di stare insieme dice più di tante parole». «Verissimo, rispondo io. Ma sono altrettanto consapevole che lo stare insieme in un certo modo vi chiederà di cambiare sia a livello personale che a livello comunitario e istituzionale». La sfida era lanciata. Al di là di quello che succederà con questo gruppo proviamo a riflettere sulle diverse questioni che coinvolgono questa proposta.

Pensare in chiave intersoggettiva

Formare il soggetto a partire dal gruppo vuol dire operare uno spostamento di attenzione: da un focus centrato sull'intrapsichico ad uno che lascia maggior spazio alla matrice intersoggettiva dell'esperienza stessa.

«Tutto quello che noi pensiamo, sentiamo e desideriamo è influenzato dai pensieri e sentimenti e dalle intenzioni che percepiamo negli altri, in un dialogo incessante (reale o virtuale). In breve, la no-

* Psicologo e psicoterapeuta (Vicenza). Direttore dell'Istituto Superiore per Formatori.

stra vita mentale è frutto di una co-creazione, di un dialogo continuo con le menti degli altri, che io chiamo matrice intersoggettiva»¹.

Possiamo affermare che tutto lo sviluppo della persona procede secondo questa logica, per cui l'incontro tra due persone è incontro tra due menti che creano l'intersoggettività e questa a sua volta modella le menti. Il centro di attenzione si sposta quindi dall'intrapsichico all'intersoggettivo².

Le conseguenze sono molteplici a diversi livelli sia dell'esperienza e che nell'approccio terapeutico. In questo lavoro mi interessano delle conseguenze a livello formativo.

Il sistema motivazionale intersoggettivo

Molte volte in contesti formativi si parla della necessità di trovare il senso per cui vivere e per chi vivere. Imparare a vivere si traduce allora come la necessità di sperimentare la propria esistenza come significativa in ordine a se stessi e in ordine al proprio essere nel mondo. Tutto il percorso evolutivo nelle diverse epoche della vita si può riassumere a partire da questo impegno che non è solo da leggersi come processo e sforzo del soggetto isolato quanto piuttosto del soggetto in relazione. Questo ci porta alla necessità di avere un diverso paradigma interpretativo da mettere a disposizione del formatore.

L'inserimento del bambino in un gruppo, a partire dalla famiglia e in seguito nelle altre realtà sociali, è un elemento centrale per valutare il suo sviluppo e benessere. Egli «consulta» continuamente e in modo via via crescente e differenziato prima i genitori, poi gli amici e poi le altre persone con le quali entra in relazione per imparare il senso che le cose e il mondo hanno con la sua vita. Potremmo dire che questa storia di incontri costituisce per alcuni aspetti l'identità stessa della persona. Appare, così, ragionevole pensare all'intersoggettività come ad un sistema motivazionale fondamentale nella persona. È il sistema motivazionale intersoggettivo che regola il movimento fra l'apparte-

¹ D.N. Stern, *Il momento presente in psicoterapia e nella vita quotidiana*, Raffaello Cortina, Milano 2005, p. 65.

² Questo tipo di approccio sembra avere anche una serie di conferme dal lavoro di ricerca sui neuroni specchio.

nenza e l'isolamento in un continuum continuamente negoziato alla ricerca di una situazione di benessere³.

Anche per il funzionamento del gruppo la motivazione intersoggettiva appare centrale. Non solo il linguaggio verbale ma anche tutta la comunicazione non verbale contestualizzata nel gruppo di appartenenza ha una notevole valenza intersoggettiva nel senso che supera la semplice operazione di decodifica strumentale di quello che si vuole comunicare per interessare invece la sopravvivenza stessa della specie e la formazione delle identità individuali. Nei confronti poi della coesione del gruppo l'intersoggettivo sembra essere alla base della comparsa della coscienza riflessiva come esperienza di condivisione emotiva profonda (empatia) capace di mobilitare comportamenti di avvicinamento e di cura o in senso contrario di allontanamento ed evitamento.

Cercare connessioni

Le esperienze di ogni giorno che la persona vive intrecciano da una parte la materialità dei fatti e dall'altra lo sforzo di pensarli e di rileggerli nel loro significato soggettivo.

A partire da questa constatazione lo strutturalismo moderno ha messo a punto un metodo per raggiungere una certa comprensione dell'esperienza umana⁴. Il suo interesse è per le relazioni che si sviluppano fra i diversi fenomeni esplorati.

Nell'analisi *causale* ci si interessa di ciò che ha preceduto direttamente il fenomeno oggetto di studio e si capiscono gli eventi secondo una causalità lineare nel tempo dove il prima spiega quello che succede dopo (dato A segue B). Nell'analisi *strutturale*, invece, ci si interessa delle interrelazioni che uniscono le diverse esperienze cercando i nessi più profondi fra i fenomeni in questione (c'è A perché c'è B e c'è B perché c'è A).

³ Cf D.N. Stern, *Il momento presente in psicoterapia e nella vita quotidiana*, cit., p. 82. Secondo Stern c'è una dipendenza reciproca fra il sistema motivazionale di attaccamento e quello dell'intersoggettività. Si tratta di un'azione condivisa che assicura la coesione del gruppo necessaria alla sopravvivenza delle persone stesse.

⁴ Cf R.D. Stolorow - G.E. Atwood, *Verso una scienza dell'esperienza umana*, in R.D. Stolorow - G.E. Atwood - B. Brandchaft (a cura di), *La prospettiva intersoggettiva*, Borla, Roma 1996 pp. 60-64.

La forza di questo approccio alla realtà è data non dalla sua capacità predittiva secondo l'asse temporale, quanto piuttosto dalla capacità di mettere insieme, in un'interpretazione unitaria, realtà di vita che a prima vista sembravano non connesse aiutando così una comprensione nuova e più profonda di quello che si vive.

La struttura della personalità si può così definire come il modo con cui la persona vive le proprie esperienze. In altri termini, si tratta di trovare e capire quali configurazioni di sé e dell'altro regolano e organizzano il mondo soggettivo di una persona. Trovare e capire i *sistemi o principi organizzatori* tramite i quali le esperienze di una persona assumono le loro forme e i significati caratteristici che poi perdurano nel tempo. In altri termini le diverse esperienze contribuiscono a creare le strutture di riferimento della persona mediante le quali lei interpreterà la realtà successiva. Trovare questi legami profondi è il compito di un lavoro terapeutico ed educativo.

Ora, se questo bisogno centrale di mantenere organizzata l'esperienza prende forma nel tempo in particolari campi intersoggettivi, anche l'azione educativa, come processo che dura tutta la vita, dovrà avere le stesse caratteristiche intersoggettive. Se la matrice intersoggettiva è centrale nello sviluppo del soggetto anche l'apprendimento deve essere ripensato in una logica che non può essere solo individuale, come acquisizione di nuove conoscenze e competenze da parte del soggetto pensato individualmente, ma deve inserirsi in quel processo di interazione fra soggetti di cui abbiamo visto l'importanza a livello evolutivo. Formare, allora, è un'azione che pur avendo dei momenti specifici dovrà sempre più concretizzarsi nell'ordinario della vita delle persone come un processo sociale secondo matrici intersoggettive particolari⁵. Ci si può allora chiedere: dove trovare campi intersoggettivi utili ad attivare continuamente questi processi formativi? Il gruppo è uno di questi.

Le comunità di pratica

Così Etienne Wenger (ricercatore di origine svizzera nel campo della «conoscenza situata») chiama quelle comunità e gruppi di lavoro

⁵ Questo è tanto più vero e necessario se la formazione è pensata guardando al mondo degli adulti e non solo ai bambini.

ro dove l'apprendimento da fatto esclusivamente individuale e mentale diviene un fenomeno sociale e collettivo⁶. L'apprendimento non è più inteso come assimilazione di nozioni proposte dall'esterno ma come frutto di un contesto di collaborazione nel quale le persone sono unite dall'interesse per un tema comune, da modalità condivise di azione e d'interpretazione della realtà; interagendo fra di loro danno vita ad un processo di apprendimento che non solo aumenta le loro conoscenze e capacità di operare nel mondo, ma anche modifica la loro identità e i loro modelli di lettura della realtà: le dinamiche cognitive sono inscindibili da quelle sociali.

La proposta di Wenger per ripensare l'apprendimento in chiave intersoggettiva parte da quattro constatazioni⁷:

1. Siamo esseri sociali. Lungi dall'essere un'ovvietà, è questo un aspetto centrale dell'apprendimento: le dinamiche cognitive sono inscindibili da quelle sociali.
2. La conoscenza è un fatto di competenza per tutta una serie di attività socialmente apprezzate.
3. Conoscere vuol dire partecipare al perseguimento di queste attività socialmente apprezzate, ossia assumere un ruolo attivo nel mondo.
4. Il significato, ossia il nostro fare esperienza del mondo e la nostra relazione attiva con esso come qualcosa di significativo, è ciò che l'apprendimento è chiamato a generare.

L'apprendimento, quindi, è visto come partecipazione sociale a quelle che Wenger chiama «comunità di pratica». «Qui il termine "partecipazione" si riferisce non tanto al coinvolgimento locale in determinate attività con determinate persone, quanto piuttosto a un processo più inclusivo dell'essere partecipanti attivi nelle pratiche di comunità sociali e nella costruzione di identità in relazione a queste comunità»⁸.

⁶ Cf E. Wenger, *Comunità di pratica; apprendimento, significato e identità*, Raffaello Cortina, Milano 2006.

⁷ *Ibid.*, p. 11.

⁸ *Ibid.*, p. 11.

L'idea è che un certo modo di partecipare ad una attività influenza non solo quello che si fa ma anche quello che si è, andando così a strutturare la propria identità.

Prima di procedere credo sia importante precisare, seppur in modo molto sintetico e parziale, da una parte il senso della parola comunità e dall'altro quello di pratica che risultano centrali per il discorso che stiamo facendo.

In primo luogo la *comunità* è intesa come gruppo di persone che si impegnano per uno scopo comune dove l'elemento costitutivo è l'impegno reciproco verso qualcosa che insieme si vuole realizzare e per il quale si è disposti a mettersi in gioco creando dei vincoli forti fra le persone anche a fronte di grandi diversità⁹. «Definire un'impresa comune è un processo, non un accordo statico. Esso produce rapporti di responsabilizzazione che non sono semplicemente vincoli fissi o norme. Questi rapporti non si manifestano nella conformità, ma nella capacità di negoziare azioni responsabilizzanti nei confronti di un'impresa. L'intero processo è generativo e vincolante»¹⁰. Parlare di un processo dinamico implica che l'impegno scelto smuove le persone dal loro punto di partenza mobilitando energie, emozioni, interessi, sfide, conoscenze. Infine, sempre in riferimento alla comunità è importante evidenziare che il gruppo coinvolto deve sviluppare un repertorio condiviso di parole, strumenti, modi di operare, gesti, simboli che nel corso del tempo diventano di uso comune e che ne caratterizzano il significato profondo del suo operare.

Dall'altra parte il concetto di *pratica* non è da intendersi solo nella prospettiva del fare qualcosa ma è radicato in un contesto preciso che dà struttura e significato all'attività stessa. Questo ci aiuta a capire come l'attività manuale non può essere disgiunta dal pensiero e per altri versi il pensiero non è mai disgiunto dal corpo. Pratico allora non può essere pensato in contrasto al teorico, all'ideale o al parlato. *Pratico è un processo attraverso il quale noi possiamo dare significato al mondo e al rapporto che abbiamo con esso.* Questo vuol dire che il significato non è mai qualcosa di aggiunto o successivo all'azione ma è dentro al processo del vivere in comunità e in questa situazione si è chiamati

⁹ La non omogeneità del gruppo da una parte implica l'impegno reciproco all'accoglienza e dall'altra ne è la condizione per avere risultati più soddisfacenti.

¹⁰ E. Wenger, *Comunità di pratica*, cit., p. 97.

concretamente a negoziare nuovi significati a partire dalla vita e dal confronto che si vive con gli altri che fanno parte di quella comunità. Si sperimenta così un processo attivo di produzione di significato che è storicamente contestualizzato.

In questo orizzonte, allora, l'apprendimento rimanda:

- ✓ ad un senso di appartenenza ad una determinata comunità;
- ✓ al divenire nella propria identità;
- ✓ ad azioni pratiche concrete e specifiche;
- ✓ a fare esperienza di significati connessi a determinati vissuti dove l'incontro con la mente dell'altro è capace di attivare nuovi orizzonti ristrutturanti la persona stessa.

Conoscere dentro questo orizzonte vuol dire partecipare ad attività sociali assumendo un ruolo attivo nel mondo: si vive l'esperienza del dare significato alle cose. Partecipare non è solo fare insieme determinate cose ma essere coinvolti in determinate pratiche che prendono forma in specifici gruppi che fra le altre cose stimolano i processi di costruzione identitaria. Partecipare alla vita in questo modo vuol dire operare una sorta di trasformazione continua e dinamica di quello che si vive come singoli e come comunità/gruppo.

Possiamo sintetizzare quanto detto in questi termini: la comunità di pratica si presenta come un contesto intersoggettivo particolare capace di produrre nuovi significati per le persone che la vivono come esperienza di vita. Questi significati, negoziati continuamente in un processo dinamico, diventano elementi strutturanti l'identità della persona che alla fine si trova ad essere diversa, nuova non solo nel suo modo di operare ma anche nel suo pensarsi e valutarsi.

L'esperienza di comunità di pratica come esperienza convalidante

Tutto l'approccio intersoggettivo evidenzia in modo chiaro l'importanza di contesti intersoggettivi facilitanti, affettivamente sintonizzanti, per cui la persona, quando si trova in tali situazioni in cui può vedersi rispecchiata nei suoi vissuti, ha la possibilità di ripensare e trasformare i suoi vissuti in realtà soggettivamente significative.

La comunità di pratica come è descritta da Wenger sembra rispondere a questa esigenza non perché idealizzata come ideale quanto piuttosto perché quel tipo di esperienza permette alla persona di esprimersi nella sua unicità valorizzando al massimo le proprie com-

petenze in vista di un interesse più grande di quello individuale. Le tensioni e i conflitti che in essa possono nascere, lungi dall'essere un'esperienza negativa, sono piuttosto l'espressione di un vissuto emotivamente significativo per la persona che li sperimenta, e la comunità di pratica diventa il contesto in cui la persona è *disponibile a risignificarsi in un processo emotivo-relazionale-cognitivo nuovo che si attiva non tanto a partire da un'operazione teorica ma da vissuti esperienziali significativi legati all'ordinario della vita*. Partecipare in modo attivo ad una comunità di pratica diventa un'esperienza condivisa di ricerca e di costruzione di significati nuovi contestualizzati in un concreto spazio e tempo.

Naturalmente non si tratta di un processo automatico, soprattutto se vuole essere qualcosa di profondo che incida nella personalità del soggetto. Le comunità diventano luoghi di apprendimento «nella misura in cui renderanno possibili delle traiettorie, cioè nella misura in cui offriranno un passato e un futuro che si possano vivere come traiettoria personale»¹¹. In particolare il passato di ciascuno, la storia personale deve essere incorporata nella prassi che si sta costruendo; in secondo luogo la partecipazione attiva dovrebbe favorire traiettorie inedite, creative per il vivere insieme e per rispondere ai bisogni della realtà stessa facendo emergere risorse finora inutilizzate.

L'apprendimento come risultato di un processo continuo di negoziazione di significati che nascono da pratiche condivise è un processo temporale: «da questo punto di vista le comunità di pratica si possono assimilare a storie condivise di apprendimento»¹² dove ci si racconta quello che è il frutto di esperienze significative.

Con il passare del tempo la partecipazione attiva di ogni membro della comunità porta ad una trasformazione della comunità stessa e delle sue pratiche. Anche l'arrivo di nuove persone comporterà un elemento di discontinuità generazionale che obbligherà tutto il gruppo a ripensarsi a diversi livelli. Si tratta di cambiamenti che possono essere incoraggianti o destabilizzanti eppure necessari per poter evolvere nel concreto di quella vicenda. «Con l'interazione di queste generazioni successive, una parte della storia sottostante alla pratica

¹¹ *Ibid.*, p. 243.

¹² *Ibid.*, p. 103.

rimane incorporata nelle relazioni generazionali che strutturano la comunità. Il passato, il presente e il futuro convivono insieme»¹³.

Per restare la «stessa pratica», cioè per rispondere alla stessa finalità, quella pratica deve cambiare, divenire. Quello che rimane lo stesso è il metodo di lavoro, ossia la capacità di mettersi in gioco nella finalità comune. «La pratica è una storia condivisa di apprendimento che richiede uno sforzo di partecipazione. Non è un oggetto materiale che passa da una generazione all'altra. La pratica è un processo continuativo, sociale, interazionale. [...] Il fatto che i membri interagiscano, facciano delle cose insieme e imparino l'uno dall'altro è già insito nella pratica; è così che evolvono le pratiche»¹⁴ e con esse cambiano le persone.

Questo vuol dire che l'apprendimento dovrebbe essere progettato non solo a partire dai contenuti ma come cammino di integrazione di diverse esperienze consce ed inconsce di cui la persona è portatrice in un processo continuo di negoziazione di nuovi significati in contesti intersoggettivi che si attivano nel concreto delle attività che le persone sono chiamate a fare in un determinato contesto per un certo fine. L'apprendimento è allora un'esperienza di identità e non solo di capacità acquisite. Quello che impariamo struttura quello che siamo. Le comunità di pratica, nella misura in cui mettono insieme esperienza e competenza, possono essere considerate come comunità di apprendimento e quindi luoghi in cui si struttura l'identità personale. «In quanto traiettoria, l'identità deve incorporare un passato e un futuro. Le comunità di apprendimento diventeranno luoghi di identità nella misura in cui renderanno possibili delle traiettorie, cioè nella misura in cui offriranno un passato e un futuro che si possano vivere come traiettoria personale»¹⁵.

Cercasi formatori di comunità...

Chi lavora nel campo della formazione a volte si trova di fronte a situazioni dove la persona sembra bloccata e incapace di immaginare un modo diverso di fare. È come se il mistero unico della persona

¹³ *Ibid.*, p. 108.

¹⁴ *Ibid.*, p. 120.

¹⁵ *Ibid.*, p. 243.

non avesse la forza di emergere in tutta la sua forza e creatività¹⁶. Si è bloccata la sua «capacità di giocare», quell'attività così importante nel bambino perché occasione per immaginare ed elaborare soluzioni nuove precedentemente solo intuite o viste messe in opera da altri. In riferimento a questa esperienza si può intravedere l'analogia con le comunità di pratica come occasione per sbloccare situazioni di impasse attraverso contesti intersoggettivi convalidanti che danno alla persona il sostegno necessario per ripensarsi e rigiocarsi nel concreto della situazione.

Qui ci preme sottolineare che la forza del pratico, in situazione emotivamente sintonizzante, può bypassare situazioni che in altre epoche evolutive non avevano ricevuto il sostegno necessario e che hanno portato la persona ad una specie di congelamento.

Dal punto di vista formativo la cosa che appare necessaria è quella di favorire le condizioni dove le persone siano libere di esprimersi e di confrontarsi. La comunità di pratica può fiorire quando si trova nella possibilità di non essere ostaggio di determinate esperienze passate ma a partire da quelle si muove verso un futuro diverso.

In questo processo di uscita da sé risulta importante il clima emotivo che si riesce a stabilire fra i partecipanti all'esperienza stessa (esperienza empatica convalidante) in modo da utilizzare, attraverso il rimando simbolico intersoggettivo, quei materiali rimasti bloccati in esperienze precedenti. Questo apre la strada alla presenza di nuove figure di educatori che siano in grado di lavorare come accompagnatori di comunità non nel senso di fornire contenuti formali per rendere efficace la vita insieme, quanto di essere capaci di favorire nei membri la condivisione della propria storia e delle proprie pratiche per stimolare cambiamenti sia organizzativi che personali nati proprio dal nuovo che le persone stanno sperimentando.

¹⁶ Cf F. Imoda, *Sviluppo umano, psicologia e mistero*, EDB, Bologna 2005, pp. 203-204.

APPROFONDIMENTO

Apprendimento - memoria - inconscio

Perché la comunità, nel significato appena descritto, è luogo di apprendimento che segna profondamente l'identità dei suoi partecipanti, con l'effetto non solo di prescrivere dei ruoli ma di ristrutturare l'identità stessa dei suoi membri? Come mai ha questo potere così incisivo?

Le recenti ricerche sulla memoria e sull'inconscio possono aprire a delle spiegazioni interessanti: la comunità ha un potere così incisivo perché è capace di stimolare la «*memoria implicita*» e l'«*inconscio non convalidato*», per cui incorpora nella prassi che si sta facendo energie immagazzinate nel passato ma dimenticate e apre a nuove prospettive per il futuro. La sua capacità ristrutturante sta nel fatto che attiva, nelle persone, quei materiali non ancora utilizzati ma disponibili, depositati nella loro memoria implicita e facenti parte del loro inconscio non convalidato. Vediamo in dettaglio.

Memoria esplicita ed implicita

Abbiamo già affrontato in questa rivista il tema dell'inconscio cercando di vedere come questa dimensione della vita psichica sia estremamente variegata nel suo sviluppo e nelle sue implicazioni per la vita, tanto che un suo ripensamento comporta il superarne una visione solamente negativa per vederne anche le potenzialità positive in ordine alla formazione delle persone¹⁷.

Oggi il tema dell'inconscio va in qualche modo di pari passo con quello sulla memoria dove si distingue fra memoria a lungo termine esplicita o dichiarativa, e memoria implicita¹⁸.

¹⁷ A. Peruffo, *Il pensiero non pensato*, in «Tredimensioni», 6 (2009), pp. 233-243. Id., *Inconscio, intuizione e scelta di vita. Riflessioni alla luce del pensiero di Matte Blanco*, in «Tredimensioni», 9 (2012), pp. 19-31.

¹⁸ Cf D. Siegel, *La mente relazionale*, Raffaello Cortina, Milano 2001, pp. 29-32. F. Fabbro, *Neuropsicologia dell'esperienza religiosa*, Astrolabio, Roma 2010, pp. 65-67.

La *memoria esplicita* è legata a quello che comunemente riteniamo essere il processo di apprendimento con le operazioni coscienti di fissazione, immagazzinamento e recupero dei dati; è associata all'esperienza soggettiva di «stare ricordando qualcosa». In essa uno spazio importante è data dalla memoria autobiografica che comincia a svilupparsi attorno ai tre anni e che implica un senso di sé nel tempo. Un fatto significativo che testimonia il sorgere di questa memoria è la capacità del bambino, a partire dai due anni circa, di parlare di piccoli fatti della sua vita, di esperienze precedenti che gli sono successe. La memoria esplicita si divide in episodica (o autobiografica) e semantica (o enciclopedica) e attiva particolari circuiti neuronali connessi con il processo di fissazione, immagazzinamento e recupero dei dati. Si tratta di processi che coinvolgono l'attenzione e la volontà del soggetto¹⁹.

La *memoria implicita* invece è presente già nella vita fetale e non richiede la partecipazione della coscienza ai processi di registrazione e di recupero. Le esperienze di vita attivano connessioni neuronali in aree diverse del cervello quali l'amigdala e altre regioni limbiche, i nuclei di base e la corteccia motoria e percettiva, creando così delle associazioni che hanno una valenza sia cognitiva che emotiva. La contemporaneità temporale dell'attivazione neuronale ne rafforza il legame che viene via via comparato con esperienze analoghe. Si creano così dei *modelli mentali* o *schemi* che aiutano il bambino a interpretare il presente e a prevedere meglio le future esperienze. «I modelli mentali sono componenti fondamentali della memoria implicita; le nostre menti utilizzano modelli mentali del mondo per valutare più rapidamente le diverse situazioni, e per intuire ciò che molto probabilmente ci riserva il futuro immediato»²⁰. Qualcuno parla di memoria prospettica per indicare lo sforzo del cervello di «ricordare il futuro» a partire dagli avvenimenti del passato. Queste strutture inconscie che costituiscono la nostra memoria implicita sono il risultato della nostra interazione con la realtà esterna ma allo stesso tempo influenzano le nostre successive esperienze percettive nel senso che il nostro cervello è in qualche modo predisposto a prevedere il futuro

¹⁹ Dal punto di vista neurologico la memoria esplicita si struttura a partire dalla maturazione dell'ipocampo.

²⁰ D. Siegel, *La mente relazionale*, cit., p. 30.

di una situazione e ad attivarsi di conseguenza sia a livello cognitivo che emotivo-relazionale²¹.

Da quanto stiamo dicendo si capisce allora che i processi della memoria non sono statici ma continuamente in evoluzione, sollecitati da stimoli sia interni che esterni al soggetto. Un fatto, una parola, un oggetto, un profumo... sollecita una quantità enorme di connessioni sia esplicite che implicite per cui l'esperienza di riattivare una rappresentazione permette in un certo senso di immagazzinarla nuovamente in una forma però modificata²².

Il diverso funzionamento della memoria implicita da quella esplicita fa sì che noi non abbiamo coscienza dell'implicito se non in modo indiretto grazie alla comparsa di sensazioni o impulsi comportamentali che vengono poi associati alla memoria esplicita anche se le loro radici sono altrove. «Nella nostra vita quotidiana noi riattiviamo e ricostruiamo continuamente circuiti e profili neuronali che hanno codificato rappresentazioni implicite ed esplicite legate alle nostre passate esperienze, e le sensazioni soggettive che si accompagnano a queste due forme di memoria riflettono la loro diversa distribuzione anatomica all'interno del nostro cervello»²³. È ancora importante notare che «noi filtriamo gli elementi della memoria esplicita attraverso i modelli mentali impliciti, ma possiamo cercare di riconoscere le influenze esercitate da questi "ricordi" impliciti sia sulle storie che raccontiamo, sia su altri aspetti non verbali del nostro comportamento e del nostro modo di comunicare con gli altri»²⁴.

Un altro aspetto importante è la constatazione che il funzionamento della memoria esplicita è fortemente condizionato dal coinvolgimento emotivo che la persona vive circa il fatto da ricordare. Ciò che non è emozionalmente significativo viene accantonato, dimenticato più facilmente rispetto a quello che viene valutato come emotivamente coinvolgente. Secondo lo stesso principio accade che ciò che è eccessivamente coinvolgente possa attivare meccanismi neuronali

²¹ La memoria implicita è composta da una serie innumerevole di sottocomponenti quale per esempio la memoria procedurale che gestisce la capacità di camminare o di articolare le parole, di guidare l'auto... o i riflessi condizionati che associano stimoli sensoriali e complesse risposte fisiologiche.

²² In questo processo i lobi frontali hanno un compito centrale.

²³ È quello che si cerca di fare attraverso il racconto terapeutico: D. Siegel, *La mente relazionale*, cit., p. 43.

²⁴ D. Siegel, *La mente relazionale*, cit., p. 43.

che inibiscono il processo della memoria esplicita, per cui la registrazione avviene a livello implicito e quindi contribuisce a sedimentare quella realtà psichica che comunemente viene chiamata inconscio che continua a costruirsi nel corso dell'esperienza²⁵.

Quindi, esperienze a forte valenza emotiva dove la persona si sente coinvolta in modo personale non solo attivano certi ricordi impliciti, inconsci, ma possono andare a ristrutturarli, ad aggiornarli, ad elaborarli in modo nuovo. Ecco perché la comunità di pratica ha il potere di incorporare nella prassi di oggi il bagaglio che i suoi membri hanno accumulato nel passato, non tanto per ripeterlo oggi o come ostacolo al futuro, ma per rivitalizzarlo, risignificarlo, ri-apprenderlo e servirsene come risorsa in più per nuove traiettorie future comunitarie.

Inconscio non convalidato

Parlare di inconscio fa immediatamente pensare a Freud. La sua attenzione si è mossa soprattutto all'inconscio *dinamico* che si va formando in seguito ai processi di rimozione dei vissuti emotivi ritenuti inaccettabili da parte del soggetto.

In un nostro altro intervento abbiamo anche parlato di un altro tipo di inconscio chiamato da alcuni *primitivo* (a seconda degli autori prende anche il nome di inconscio non pensato o preriflesso o strutturale) per descrivere la presenza a livello psichico di materiale inconscio non rimosso ma semplicemente precedente al pensiero stesso, o meglio precedente ai processi nei quali la persona è in grado di riflettere su se stessa in modo consapevole. Le esperienze d'interazione che il bambino vive nel corso del suo sviluppo con le persone che si prendono cura di lui contribuiscono a formare i principi organizzatori, strutturali che caratterizzeranno la vita psichica del soggetto e impressi nell'inconscio primitivo. «Il conosciuto non pensato è una forma di conoscenza che possediamo grazie alle primissime esperienze del mondo oggettuale. Agli albori della vita umana i significati, siano essi traumatici o generativi, non possono essere pensati. Il senso di ciò che apprendiamo nei primi anni è immagazzinato dentro di noi in varie forme: immagini, paradigmi che governano le

²⁵ Nel linguaggio psicoanalitico si parlerebbe in questo caso di memoria affettiva.

nostre congetture, stati d'animo che partecipano a creare la polifonia del carattere»²⁶.

Accanto a queste due forme di inconscio c'è una terza forma che alcuni autori chiamano *inconscio non convalidato*. Tutta l'esperienza conscia del bambino si articola progressivamente nel corso dello sviluppo grazie alla risposta convalidante dell'ambiente che contribuisce alla crescita e strutturazione della coscienza che il bambino ha di sé. Parlare di risposta convalidante vuol dire fare riferimento soprattutto a vissuti affettivo-relazionali con gli adulti significativi del bambino che riescono ad interagire con lui in modo efficace, per cui il bambino riconosce e decodifica il messaggio che riceve.

Secondo Storolow e Atwood la situazione di non convalida da parte dell'ambiente può dare luogo a due tipi di inconscio: quello *dinamico* frutto di un'opera di rimozione di esperienze significative ma conflittuali «sacrificate» per cercare di mantenere un rapporto positivo con le figure di accudimento e quello, appunto, *non convalidato*. I nostri autori così precisano: «Altri aspetti dell'esperienza del bambino possono rimanere inconsci, non perché sono stati rimossi, ma semplicemente perché, in assenza di un contesto intersoggettivo convalidante, non hanno mai potuto esprimersi»²⁷.

Usando un'immagine, i nostri autori parlano della psiche come di un palazzo a più piani e con uno scantinato²⁸. La parte conscia è rappresentata dai vari piani della nostra costruzione: da quelli più bassi a quelli più alti espressione dei più elevati gradi di integrazione e di sviluppo della persona; l'inconscio *dinamico* è rappresentato dallo scantinato che essendo ricavato nel sottosuolo resta nascosto alla vista. Qui ci sono gli elementi conflittuali della persona legati a comportamenti da lei sperimentati come minacciosi. L'inconscio *primitivo*, invece, non è associato a contenuti particolari quanto piuttosto è da pensarsi in relazione al progetto dell'architetto che contiene il piano base per la costruzione del palazzo, i principi organizzatori degli spazi e dei servizi. Resta da definire l'inconscio *non convalidato*. Nell'immagine può essere rappresentato dai mattoni, dal legname e da altro materiale che è rimasto inutilizzato e sparso nel cortile e

²⁶ C. Bollas, *La domanda infinita*, Astrolabio, Roma 2009, p. 170.

²⁷ R.D. Storolow - G.E. Atwood, *I contesti dell'essere*, Bollati Boringhieri, Torino 1995, p. 42.

²⁸ *Ibid.*, pp. 45-46.

nei piani del palazzo stesso. Sono materiali che si sarebbero potuti utilizzare e che invece sono rimasti inutilizzati. Fuori dalla metafora si tratta di esperienze che sono rimaste per certi versi non elaborate dalla persona e che quindi non contribuiscono a strutturare la sua esperienza cosciente. Solo in caso di «convalida» saranno utilizzate dalla persona, altrimenti resteranno inconse.

Stolorow e Atwood considerano questo modello valido e utilizzabile anche oltre il periodo infantile, per cui può succedere che in presenza di particolari contesti intersoggettivi si possono riattivare processi di convalida da parte dell'ambiente nei confronti dei vissuti psichici «inconsci non convalidati» del soggetto. La comunità pratica può essere un contesto intersoggettivo convalidante, tale da riattivare processi psichici bloccati e convalidare quanto è rimasto in sospeso (ma non rimosso).

Finendo il discorso sulla memoria avevamo già visto che esperienze a forte valenza emotiva nelle quali la persona si trova coinvolta hanno la possibilità di riaggiornare i contenuti impliciti della memoria stessa. Ora possiamo aggiungere che l'esperienza di inserimento attivo in una comunità come siamo andati a definirla, può fornire al soggetto quella matrice intersoggettiva capace di riattivare e utilizzare materiali presenti nell'inconscio non convalidato.

Tutto ciò può avere una certa importanza anche in prospettiva cristiana, dato che la comunità per il Regno stimola i suoi discepoli a dissotterrare i talenti nascosti e ad estrarre cose nuove da quelle vecchie. Qui c'è indicato un metodo per farlo.