

Gruppo: Omogeneità e differenze

Quinta edizione, 2019

Rivista annuale dedicata alle ricerche nel campo dei gruppi, con particolare riferimento al tema della composizione omogenea, o non, del gruppo terapeutico e allo studio dei diversi aspetti, di superficie o profondi, delle dimensioni di “omogeneità” e dei processi di differenziazione.

Comitato scientifico: P.Boccarda (Roma) G.Cantarella (Milano) L.Cappelli (Roma) P.Cruciani (Roma) N.Fina (Milano) R.Friedman (Haifa) R.D.Hinshelwood (Londra) R. Kaës (Lione) C.Neri (Roma) M.Pines (Londra) J.Puget (Buenos Aires) F.Tagliagambe (Milano) G.C.Zavattini (Roma)

Redazione: Valerio Galeffi, Lilli Romeo, Maurizio Salis

Direttore: Silvia Corbella, Stefania Marinelli

Web Master: Marco Dimastrogiacomo

Consulente per la copertina: Federico Dazzi

Consulente per le immagini del Sito: Marco Tramonte

Formazione e Complessità a cura di *Silvia Corbella e Maurizio Salis*

Autori: Claudio Neri, Silvia Corbella, Saura Fornero, Manuela Manno, Stefania Bruzzese, Marta De Sabbata, Laura Ferrari, Samir Koshakji, Stefania Volpi, Maria Teresa Aceti, Maurizio Salis, Alberto Lampignano, Anna Palena, Chiara Cappetti, Maria Cristina Gatto Rotondo

Recensioni di: Silvia Corbella, Adelina Detcheva, Matteo Albertinelli, Alessandra Furin e Maria Grazia Sireci

Indice

Ringraziamenti

Stefania Marinelli.....pag.4

Formazione e Complessità: un'introduzione

Silvia Corbella, Maurizio Salis.....pag. 6

Contributi

Il punto di vista dei membri del gruppo su come avviene la cura

Claudio Neri.....pag. 21

Complessità, formazione e campo gruppale

Silvia Corbella.....pag. 26

Sul diventare ed essere psicoterapeuti: commento ai lavori di Claudio Neri e Silvia Corbella

Saura Fornero.....pag. 41

Punteggiatura

Manuela Manno.....pag. 47

Condivisione e individuazione: fatica e consapevolezza del divenire psicoterapeuti

Stefania Bruzzese, Marta De Sabbata, Laura Ferrari, Samir Koshakji, Stefania
Volpi (a cura di).....pag. 49

Si viaggiare...Lo sguardo clinico di un coordinatore

Maria Teresa Aceti.....pag. 94

Diventare ed essere psicoterapeuti.

Tra patto e legame formativo, tra impalcature e scarti: riflessioni sulla formazione alla psicoterapia

Maurizio Salis.....pag. 111

Il “modello” e le sue implicazioni ossimoriche nella formazione psicoanalitica

Alberto Lampignano.....pag. 125

**La formazione in psicoterapia. Tra rifrazioni spaesanti e
ricomposizioni virtuose**

Anna Palena.....pag. 141

Individuo e gruppaltà: articolazioni cliniche e formative

Chiara Cappetti - M. Cristina Gatto Rotondo.....pag. 156

**Le parole che trasformano. Dalla formazione alla psicoterapia alla
pratica clinica**

Maurizio Salis.....pag. 172

Recensioni.....pag. 181

Ringraziamenti

di *Stefania Marinelli*

Malgrado il binomio kleiniano, ‘Invidia e Gratitudine’, non mi sento di rinunciare a esprimere *gratitudine* per la cura di questa eccellente edizione a Silvia, amica e collega oltre che co-Direttrice della Rivista *Gruppo: Omogeneità e differenze*; e a Maurizio, Socio fondatore padovano di Argo, da sempre animatore anche a distanza di iniziative che assicurano al gruppo importanti spinte evolutive.

Il numero ha un carattere polifonico – in una corrispondenza con i curatori lo descrivevo come una *Sinfonia verso il futuro* – e ha il merito straordinario di rendere vivo e comprensibile mediante varie prospezioni il formato saliente della formazione di gruppo. Nei contributi circolano le prospettive, comuni e diverse, dell’amplificazione tematica che arricchisce e approfondisce il pensiero di gruppo; dell’esperienza di rispecchiamento e comunanza dei valori psichici e etici; il rispetto delle differenze; la tolleranza del non sapere; e la cognizione della complessità, che rende possibile nel gruppo l’esperienza emozionale profonda e il transito cognitivo. Nulla allora si perde nell’ambito del gruppo durante l’epoca formativa, né pensieri né parole né sogni e frammenti onirici, captati dal gruppo di lavoro per sviluppare legami, comunanza, pensieri e per rielaborarne la rappresentazione. La condivisione del pensiero di gruppo, non sempre facile, è esemplificata e concettualizzata dagli autori nei diversi apporti più diretti o meno, come produttiva di esperienze maturative. O analogamente, come è indicato attraverso l’individuazione di alcune differenze essenziali fra la concezione del gruppo che ha l’analista, e quella che hanno i pazienti che si rappresentano il gruppo in modi differenti durante il processo – la “teoria della malattia e della cura [manifestata dai pazienti nei frammenti verbali e onirici e nei modi di stare nel gruppo] raccoglie alcuni elementi relativi alle ragioni per le quali il gruppo si è riunito”. La conoscenza dell’analista di questi aspetti facilita la collaborazione e la possibilità di dare il suo apporto (Claudio Neri). Dunque clinica e formazione sono posti come continuità in aumento, che valorizza il metodo.

Il tema della formazione come *confronto con la complessità* è introdotto nella Presentazione dell’edizione dai curatori Silvia Corbella e Maurizio Salis ed è declinato in vari modi: come tolleranza del dubbio e della frustrazione e rinuncia a qualsiasi verità assoluta, a favore della costruzione dell’esperienza diretta e del riconoscimento condiviso del conflitto (fra coscienza e inconscio e fra soggetto e istituzione); ma anche come aumento dei legami e della collaborazione. I temi sono trattati con stili diversi nei singoli contributi. Ma al tempo stesso un pensiero comune esprime che l’apprendimento formativo delle competenze e dei valori di responsabilità psichica e rispetto dell’alterità ha una natura soprattutto interna, e “sociale”: il gruppo, se lavora bene, le favorisce entrambe, e costruisce

con il suo processo evolutivo modelli di relazioni creative, che varranno anche verso il futuro.

Ringrazio per la originale e viva edizione anche a nome dell'Associazione Argo e della Redazione della Rivista *Gruppo: Omogeneità e differenze*, i Curatori di questo quinto numero 2019, gli Autori, i più esperti e i più giovani, e gli allievi (Coirag), che hanno corrisposto profondamente in modo creativo al tipo di apprendimento di gruppo che la Scuola ha assicurato loro; Federico Dazzi per l'elaborazione della copertina; ringrazio i lettori che arricchiscono con la loro partecipazione l'esperienza dell'edizione.

Un riconoscimento per il lavoro svolto con continuità e attenzione, va in questa occasione condivisa, alla Scuola milanese e alla Scuola padovana della Coirag, rappresentate nell'edizione da docenti e trainees, generosamente impegnati a vivere e comunicare le idee, le esperienze, e i metodi di lavoro.

Formazione e Complessità: un'introduzione

Silvia Corbella, Maurizio Salis

Formazione e complessità si presenta come uno spazio di riflessione sul tema che pensiamo fondante le nostre pratiche di psicoterapeuti e formatori analiticamente orientati e i nostri (*non*)saperi permanentemente in divenire e trasformazione.

È un tema che ci coinvolge profondamente e su cui da diverso tempo abbiamo iniziato un dialogo e un confronto, e che abbiamo pensato di iniziare a sistematizzare partendo da alcuni dei lavori presentati al convegno “Diventare ed essere psicoterapeuti. Psicoterapia individuale e di gruppo a confronto con i mutamenti della psicopatologia, della società e delle istituzioni”, tenutosi a Padova il 23 e 24 novembre 2018, organizzato da Asvegra (1) e dalla Sede di Padova della Scuola di Specializzazione in Psicoterapia Psicoanalitica della Coirag (2) in occasione della coincidenza di diversi anniversari, i 35 anni dell'Associazione Asvegra, i 25 della Scuola Nazionale Coirag, i 15 della Sede di Padova della Scuola, dove è stato proposto un incontro tra generazioni di psicoterapeuti in formazione permanente, con il reciproco scambiarsi di esperienze tra maestri e allievi, in un convegno col pensiero non certo celebrativo ma di rilancio su come oggi, noi, possiamo intendere, vivere e proporre la formazione nel nostro campo, in un dialogare sulla psicoterapia e sulla formazione alla psicoterapia.

Formazione e Complessità si apre proprio presentando i lavori portati al Convegno da Claudio Neri e Silvia Corbella, seguiti dagli interventi di Saura Fornero, gruppoanalista e docente della Scuola, presente nel ruolo di discussant, e Manuela Manno, specializzanda del quarto anno della Sede di Padova della Scuola, che, insieme alle sue colleghe e colleghi specializzandi/e, aveva nel convegno la funzione di “*punteggiatura*”, rappresentativa di quesiti, brevi riflessioni, commenti, una traccia interrogativa costante nello svolgersi dei lavori, fornita dagli allievi e dalle allieve della scuola.

Il volume si sviluppa grazie ai testi di colleghi che hanno accolto la richiesta di aiutarci nella riflessione, permettendoci di costruire questo spazio di pensiero sulla formazione psicoanaliticamente e gruppoanaliticamente orientata.

I primi lavori possiamo considerarli rappresentativi di un dialogo continuo e aperto, come anche è stata la loro costruzione, che ha visto gli autori, le discussant e il sottoscritto nel ruolo di coordinatore della sessione confrontarsi riccamente, portando così al convegno uno sviluppo e continuo scambio tra gli spazi della clinica e quelli della formazione in senso più stretto.

Il lavoro di **Claudio Neri** fa capire dall'inizio la sua specifica importanza. Scrive Neri: *Le pubblicazioni dedicate a come gli psicoanalisti di gruppo concepiscono la terapia sono numerose. A fronte di questa massa di articoli e libri, quelli*

dedicati a come la vedono i pazienti sono pochi. Questo lavoro vuole colmare almeno in parte il vuoto.

È qui in primo piano il punto di vista dei pazienti sulla cura, la loro vera e propria teoria su come si è stabilito uno stato di sofferenza e su come potrebbe realizzarsi la guarigione, rintracciata non tanto prendendo in considerazione le rare esplicitazioni che ne fanno i pazienti, ma piuttosto attraverso frammenti di sogni e osservazioni su ciò che succede. È la teoria particolare sviluppata dal gruppo terapeutico, che, nell'analisi di Neri, propone alcune specifiche idee che si sviluppano in tutte le teorie elaborate dai partecipanti ai gruppi psicoanaliticamente orientati.

*Neri evidenzia cinque caratteristiche, ben presentate nel lavoro e alle quali rimandiamo, caratteristiche che sono puntualmente messe a confronto tra il vertice teorico dei pazienti e quello dell'analista. Nel divenire del lavoro, emerge l'importanza per il terapeuta della comprensione della teoria dei membri del gruppo, perché *L'analista che riesce a farsi un'idea di quale sia la teoria della malattia e della cura dei membri del gruppo, collabora più facilmente con loro, fornendo il suo apporto specifico, permettendogli così di avere a disposizione un valido riferimento per individuare la rappresentazione che essi hanno di se stessi come gruppo.**

*Il lavoro di Neri prende sotto osservazione il gruppo clinico, **Silvia Corbella** c'introduce all'interno delle dinamiche di un gruppo di formazione, facendoci proprio "vivere e sentire" quello che succede dentro la formazione "in gruppo", che si è sviluppata nel gruppo classe del quarto anno della sede di Milano della Scuola Coirag, nel suo corso di "Gruppoanalisi".*

*Corbella evidenzia in primo piano che *Parlare di formazione non può prescindere dal confronto con la complessità.* Ci ricorda che *Complexus* è ciò che è tessuto insieme, e la complessità è la risultante di costituenti eterogenei inseparabilmente associati: una e molteplice. (...) Di conseguenza, *La complessità ci obbliga ad abbandonare il pensiero disgiuntivo dominato dall'aut-aut, il pensiero riduttivo che tende alle generalizzazioni ed è incapace di contestualizzare, il pensiero che cerca verità assolute e indiscutibili, perché il pensiero complesso insegna che ogni decisione e ogni scelta costituiscono una scommessa (Morin-2014, pag.17). Qualsiasi formazione, ma in particolare la formazione alla psicoterapia, deve avere il coraggio di non essere rassicurante, di non garantire il raggiungimento della Verità assoluta ma fornire basi per poter accettare l'incertezza, tollerare il dubbio e la fatica del sostare nel non sapere.**

Il percorso del lavoro ci fa proprio toccare con mano, con il pensiero e con gli affetti, che formare un pensiero complesso non è semplice, implica una messa in discussione della persona nella sua totalità, obbligandola all'ineludibile confronto con la complessità del proprio mondo interno e di quello esterno, e quindi a un continuo divenire che necessita l'attivazione di operatori di reliance (3).

A partire da questa premessa, Corbella generosamente esplicita e ci fa sentire la messa in discussione della (sua) persona nella sua totalità, come docente e come analista ma anche la ridiscussione di suoi aspetti personali riattivati nell'incontro-scontro anche "conflittuale" nella "relazione formativa", condividendo con noi la particolare complessità che ha dovuto affrontare insieme ai discenti nell'insegnamento al quarto anno della scuola Coirag.

Quanto vi dirò rappresenta in modo particolarmente emblematico, al di là dello specifico contesto, come il lavoro di psicoterapeuta inevitabilmente ci obbliga a essere costantemente connessi non solo alle trasformazioni del sociale e di ogni gruppo che attraversiamo nel nostro quotidiano come persone e come terapeuti, ma anche alle trasformazioni del mondo interno dell'altro ogni volta che si entra in contatto profondo con lui, che sia paziente, allievo, amico o sconosciuto, in un gioco costante e a volte inaspettato di reciproci rimandi.

Entrare più nello specifico del lavoro rischia di svelare e attenuare l'impatto anche emotivo della sua narrazione, come sempre chiara e profonda, capace di far dialogare "individuo, gruppo e istituzione".

Rimandando alla lettura dei testi, per sviluppare ulteriormente la presentazione di questi primi lavori e contemporaneamente lo spirito che ci ha mosso nel costruire questo numero, riprendo quanto propone **Saura Fornero** nel suo scritto, sviluppato nel convegno dal suo vertice di discussant della sessione: *Uno dei significati del diventare ed essere psicoterapeuti in ambito psicoanalitico e gruppale è allenarsi nel considerare costantemente il rapporto tra conscio e inconscio, sui piani che vanno dall'intrapsichico individuale alle infinite dinamiche gruppali dei contesti di vita, dalla famiglia, alle istituzioni, ai popoli.* Questo è descritto da Fornero come un compito affascinante e faticoso, *Affascinante perché si fonda, secondo me, sulla scelta consapevole di non dare mai nulla per scontato. Faticoso perché nella pratica della complessità il fascino della costruzione di conoscenza si coniuga con la fatica del rigore di pensiero che promuove e richiede.*

Da questa premessa Fornero ha considerato i lavori di Neri e Corbella, alla luce del tema del diventare/essere psicoterapeuti.

Il lavoro di Fornero prende in esame alcuni punti specifici e di particolare interesse.

- Il rapporto tra l'esperienza psicoanalitica e la scrittura che la descrive, rapporto fondamentale tanto nella clinica quanto nella formazione, permettendoci così di rilevare che *Per il complesso legame tra pensiero, linguaggio e realtà, in un mestiere che, come il nostro, si basa sull'inconscio relazionale, scrivere l'esperienza diventa a sua volta esperienza, clinica e formativa. Scrivere l'esperienza consente e richiede di sviluppare la descrizione clinica sui piani interconnessi che vanno dal manifesto al latente passando per la relazione ed esprimendosi attraverso ciò che nella mente del terapeuta si costituisce come discorso comunicabile.*

Sottolinea, dalla sua lettura dei lavori dei due autori, la *complessa e rigorosa scrittura del pensiero professionale, dipanatosi attraverso l'esperienza clinica e*

formativa... assetto fondamentale...nel quale il corpo e la mente del terapeuta/conducente transitano costantemente ... dalla teoria alla pratica alla teoria, dal grupppale all'individuale, dal personale al professionale e via via, integrando antinomie in circolarità né generiche né confuse, bensì rigorosamente complesse, proprio come debbono essere per rendere conto e trasmettere le prassi clinica e formativa psicodinamiche.

- Il grande rilievo che occupano i sogni nei differenti processi, clinico e formativo, permettendoci di ri-scoprire la connessione profonda tra sogni e processi trasformativi, e come i sogni *condivisi nei due gruppi rappresentino l'itinerario faticoso e vero attraverso il quale i piani scomposti delle dinamiche difensive si ricompongono in significati connessi con la realtà.*

Ci ricorda che *nella complessa interrelazione tra conscio/inconscio, sonno/veglia, coscienza/memoria, processi corporei, mentali e realtà che costituiscono il senso della psicoanalisi e del diventare/essere psicoterapeuti in Coirag, mi pare utile ricordare che Freud stesso definì il sogno la "via regia all'inconscio",* cosa che emerge con chiarezza nei lavori di Neri e Corbella, dai quali Fornero sottolinea che *si vede molto bene che cosa significa saper lavorare con l'inconscio, con le sue potenzialità e con le sue trappole.*

La trappola più grossa e pericolosa, evidenzia Fornero, è l'evitamento del fare i conti *con l'onnipresente e potente oste Narciso, i conti onesti con le cose interne ed esterne per come stanno davvero, con i passaggi di consapevolezza, mai conclusi, permettendoci così di tenere ben in mente che uno dei rischi di ogni applicazione terapeutica, non soltanto della psicoanalisi, sia l'utilizzo sostanzialmente difensivo della teoria e della tecnica, di modalità protocollari, applicative, per così dire "a prescindere", che possono condurre al rischio dell'"operazione che è riuscita ma il paziente è morto".*

Trappola che è "sufficientemente ben" gestita ed elaborata da Neri e Corbella, nel continuo dialogo e rimando circolare tra individuo, gruppo, istituzione, con la fondamentale *attenzione ai processi e ... ai contenitori dei processi (i setting, reali e mentali). E' un'attenzione professionale articolata e colta, senza la quale - e questo è fondamentale - nessuna trasformazione è né sarà mai possibile... esattamente il tipo di attenzione richiesto dal diventare/essere psicoterapeuti.*

Conclude questa parte la *punteggiatura di Manuela Manno*, la sua evocativa riflessione presentata al Convegno.

Condivisione e individuazione: fatica e consapevolezza del divenire psicoterapeuti mi sembra pienamente rappresentativo, anche nella sua strutturazione e narrazione, di un tema di fondo che fa da leitmotiv all'intero numero, il dialogo continuo tra individuo gruppo istituzione e società.

È un lavoro contemporaneamente grupppale e individuale, costruito dalle allieve e dagli allievi del quarto anno della sede di Milano della Scuola Coirag, nella continua alternanza di queste voci, attraverso la proposta grupppale dei curatori (**Bruzzese, De Sabbata, Ferrari, Koshakji e Volpi**) che fa da struttura portante agli interventi individuali che man mano esplicitano e rinforzano il tema

di fondo ben evidenziato nel titolo, la *fatica e la consapevolezza del divenire psicoterapeuti*.

Possiamo considerare questo complesso e ben articolato scritto come un entrare contemporaneamente dentro e dietro le quinte di quanto ci ha narrato precedentemente Silvia Corbella, in certo modo lo stesso lavoro sviluppato dalla parte delle allieve e degli allievi, che ci da la possibilità di rivedere ancora più compiutamente, come le *dinamiche che caratterizzano il piccolo gruppo analiticamente orientato possano emergere anche in un gruppo di psicoterapeuti in formazione*, all'ultimo anno della Scuola, col fondamentale e difficile compito di *rinuncia alla condivisione e alla dipendenza dal gruppo classe a favore di un'individuazione come futuri terapeuti*. Questo passaggio vede *l'emergere di difese narcisistiche, come l'idealizzazione/svalutazione e l'istituirsi di una dinamica di capro espiatorio, prima identificato internamente al gruppo e poi nella figura della docente che vive su di lei il passaggio dall'essere l'eroe che tutto può e contiene al «rappresentante di un nuovo "pericoloso", di quell'alterità con cui ogni essere umano deve confrontarsi per il costituirsi della propria identità» (Corbella, 2014).*

È rilevato in maniera molto chiara come *L'accoglimento da parte della docente degli aspetti conflittuali emergenti ha permesso ai membri del gruppo di passare da una posizione di dipendenza a una emancipativa e che, grazie alla possibilità dell'attraversamento del conflitto, i non-detti divenuti poi pensabili e il tradimento verso quei saperi trasmessi dai padri è stato possibile superare l'onnipotenza e affacciarsi all'emancipazione acquisendo la consapevolezza della propria potenza reale.*

Nel lavoro è ripreso continuamente, facendocelo proprio "sentire" in azione, il funzionamento della "spirale", *la figura della spirale ruotante intorno ad un'asse, "Si può dunque andare avanti o indietro, con la possibilità di ritornare allo stesso punto relativamente alla distanza dall'asse, anche se su piani diversi, dal momento che in ogni incontro e per ogni individuo sono presenti contemporaneamente livelli multipli di realtà" (Corbella, 2003).*

Anche la narrazione del lavoro procede proprio "a spirale", un work in progress, in una sorta di continuo iniziare e rivedere a ogni passaggio "la storia e il luogo del gruppo", a ogni inizio arricchito di nuovi contenuti e significati, di nuovi spazi e tempi. Sembra così ben significativa, tra le diverse citazioni proposte, quella di Calvino e del suo "Se una notte d'inverno un viaggiatore", rappresentativa di una continua ricerca del divenire di una storia, che inevitabilmente dovrà continuare ad essere cercata e continuamente ri-scritta, con tanti inizi ricorsivi formati dagli elaborati richiesti dai docenti del corso di "Gruppoanalisi", incastonati in una tramatura che fa risaltare alcuni specifici passaggi.

All'inizio dell'ultimo anno della Scuola s'impongono gli *ORIZZONTI DI SEPARAZIONE E DISORIENTAMENTO*, dove circolano sentimenti di *confusione e fatica* facendo emergere la domanda su *Quali eredità, quali modelli che la scuola propone potevano essere accolte internamente per fondare la propria identità di psicoterapeuti, di gruppoanalisti?* Il campo emotivo del

gruppo appariva destrutturato, con paure di frammentazione e con l'attivazione di modalità difensive per tutelarsi dalla separazione che sarebbe poi avvenuta mediante un vero e proprio attacco distruttivo prima al gruppo, caratterizzato da vissuti di rabbia e svalutazione, in forte antitesi con la posizione idealizzata che avevamo avuto fin dall'inizio e che nel corso della scuola stavamo cercando faticosamente di integrare con gli aspetti più realistici pur preservandone il connotato narcisistico positivamente investito, e successivamente verso la docente (ma anche verso i docenti e la Scuola tutta), capro espiatorio contro cui canalizzare l'aggressività distruttiva del gruppo.

Passata questa prima fase, quello che avviene è il passaggio *DALLO SCONTRO ALL'INCONTRO*, attraverso il faticoso e doloroso passaggio che comporta la rinuncia alle illusorie fantasie di onnipotenza proiettate sul conduttore/genitore e la fatica di assumere su di sé il compito identitario, grazie alla possibilità mostrata dalla docente di sottrarsi al gioco di proiezioni che ascrivevano all'area onnipotente, portando il gruppo tutto a prendere sempre più contatto con quell' "Identità generata dall' alterità" e con l'angoscia di esclusione e solitudine che può generare il mostrarsi per ciò che si è. Emerge in maniera molto chiara, è proprio visibile nello sviluppo del lavoro, come, *A fronte di questa angoscia il piccolo gruppo terapeutico offre la garanzia, la fiducia, di essere sé stessi, autentici, senza paura né vergogna. È il terapeuta, contenitore del contenitore gruppale, che costruisce le condizioni (il setting e le regole che lo governano) che a loro volta garantiscono i partecipanti nel proprio poter essere autentici.*

È quindi in primo piano la possibilità della gestione dialettica del conflitto e non del suo superamento, la gestione dell'aggressività nel suo significato di *adgredior*, che vuol dire andare verso, intraprendere, autorizzarsi a incidere nella realtà, contrapposta al significato della parola che vede invece in primo piano l'aspetto della distruttività [(4), Corbella e Salis, 2009].

Questo ha aperto la strada *VERSO L'INTEGRAZIONE*, strada dove si è dovuto affrontare un doloroso processo di elaborazione e di metabolizzazione dei vissuti di perdita. Il lavoro del lutto è stato possibile grazie ad una continua funzione pensante, che ha permesso ad ogni allievo, di volta in volta, di verbalizzare quello che il gruppo stava affrontando.

La posizione assunta dalla docente ha dato la possibilità al gruppo di dar voce alle proprie parti di fragilità e vederle per ciò che sono, così da riconoscersi fallibili e differenziati gli uni dagli altri. Si può confliggere e separarsi senza "distruggere" l'altro, ma differenziandosi. Questo processo necessita di una grande fiducia nei confronti del gruppo, poiché racchiude in sé il bisogno di autonomia, la paura della solitudine e la rinuncia alla dipendenza idealizzante. Inoltre il lavoro di contenimento svolto tramite il dialogo continuo con la coordinatrice di anno ha permesso di vedere anche nell'istituzione C.O.I.R.A.G. un solido contenitore che ha favorito l'attraversamento di un processo d'integrazione. Questo ha permesso al gruppo di uscire da una fase regressiva

adolescenziale, ad ogni allievo di valorizzarsi nelle proprie differenze e di iniziare il lungo cammino verso l'individuazione.

Il lavoro delle allieve e degli allievi è molto bello, ricco cognitivamente e affettivamente, e soprattutto, oltre ad essere un utile compendio di concetti base del nostro lavoro, è ben rappresentativo di come il gruppo formativo si dimostra essere uno strumento in grado di attivare processi trasformativi e di crescita, *In quanto portatore del valore di una ricchezza condivisa restituisce le proprie risorse, aiutando nel processo del riconoscimento e della valorizzazione, verso l'espressione della propria soggettività.*

È doveroso concludere la presentazione rimandando alla lettura del lavoro completo, come già scritto anche "particolare" e suggestivo nella sua composizione, è però ancora importante sottolineare, riprendendo quanto ben ci ha segnalato Saura Fornero, il grande rilievo che occupano i sogni nei processi clinici e formativi. Anche in questo lavoro sono presenti molti sogni delle allieve e degli allievi, sogni che diventano elementi trasformativi vitali capaci di segnalare le fasi di passaggio e di emergere come stella polare che orienta, a patto però di accettare l'inevitabile e necessario disorientamento, nel percorso di crescita, trasformazione, separazione e individuazione, formato da specifici *passi*, passaggi e attraversamenti: *RABBIA, SOLITUDINE/DISILLUSIONE, BISOGNO DI SENSO, INTEGRAZIONE, FIDUCIA.*

...Grazie alla fiducia, costruita nel tempo, nell'incontro e nello scontro, fiducia in noi come singoli e come gruppo e verso l'istituzione, siamo partiti dalla rabbia per approdare all'integrazione. Quindi c'è bisogno di fiducia? No. C'è bisogno di relazione.

Fiducia e relazione quindi, fiducia nella e dentro la relazione, ma cosa significa fidarsi? Maria Teresa Aceti scrive così verso la conclusione del suo lavoro ... *Quando la situazione si fa difficile e non sai cosa fare, o ti ancorì al certo, al conosciuto, allo stereotipo della sicurezza o ti fidi e rischi. Il rischio di fidarsi non è però sciocco o un semplice tentativo di vediamo cosa succede, è invece la fiducia costruita e sperimentata nel tempo che attendere ed esplorare sia un metodo prezioso.*

Presentando il precedente lavoro, scrivevo che mi sembrava pienamente rappresentativo del tema di fondo di questo numero, il dialogo continuo tra individuo gruppo istituzione e società. *Sì viaggiare...Lo sguardo clinico di un coordinatore*, propone un'osservazione complementare a quella di Corbella e a quella delle allieve e degli allievi, partendo in questa riflessione dal vertice più istituzionale.

Il lavoro di **Maria Teresa Aceti** presenta il percorso e l'esperienza di apprendimento vissuta con gli allievi *raccontata dal vertice del coordinatore, che ha accompagnato con uno sguardo clinico il gruppo nel lento e graduale lavoro di attraversamento di ansie e difese in merito al divenire psicoterapeuti, ponendosi così anche come un'occasione per riflettere intorno al ruolo e funzione del coordinatore/tutor della scuola di specializzazione in psicoterapia della Coirag (5).*

Nella prima parte del suo scritto, Aceti inquadra il suo ruolo e il suo compito istituzionale, attraversando e illustrando il *Dove*, il *Cosa*, il *Perché* e il *Come* del suo percorso gruppale, un *viaggio lungo quattro anni*, con la specifica attenzione allo svilupparsi del *quarto e ultimo anno prima di raggiungere l'agognato traguardo di "nascere" psicoterapeuti*.

Vengono ripresi e ripercorriamo nella sua narrazione, immergendoci nuovamente nel funzionamento a "spirale", quanto già abbiamo letto dagli altri vertici sugli accadimenti dentro il percorso della Scuola Coirag portati da Corbella e da Bruzzese e colleghi.

Aceti ci porta dentro e ci fa vivere proprio la narrazione della "storia", sincronica e diacronica, all'interno della sua "storia personale", quella precedente di psicoterapeuta specializzata Coirag divenuta poi docente e membro del Direttivo della Scuola, e quella in divenire, ormai prossima a un nuovo passaggio e attraversamento, da direttore della sede di Milano della Scuola a partire dal 2020.

Ci mostra come ha giocato il ruolo di coordinatore *in una sorta di reportage ... non fermandosi sugli aspetti organizzativi, gestionali e relazionali*, ma dando rilievo all'importanza della lettura clinica degli emergenti, delle ansie e difese mobilitate dal compito, delle aspettative e desideri consci e inconsci che si attivano nel gruppo in apprendimento.

Proprio per la particolarità della sua narrazione, diventa necessario invitare direttamente alla lettura, che può essere certo fatta anche prima degli altri due lavori collegati, ma forse assume particolare rilievo successivamente, nella sequenza preordinata.

Certamente questo lavoro è un'ulteriore esemplificazione della potenza trasformativa del gruppo formativo, e di come le dinamiche che caratterizzano il piccolo gruppo analiticamente orientato emergano anche nei gruppi di psicoterapeuti in formazione.

In particolar modo mi piace segnalare un passaggio del suo lavoro, sul *dolore dell'apprendimento*. Attraversando le letture delle dinamiche istituzionali, nella burrasca in cui in un certo momento si trova il gruppo ... *nel bel mezzo del ribollire del mare in tempesta: forti polarizzazioni, vive la fine, il percorso si sta concludendo e non c'è più tempo né speranza, la separazione è vissuta come l'essere catapultati fuori ...* e la paura di non farcela fa emergere una importante domanda: *Come fare a diventare grandi?*

... Forse sono arrabbiati anche con me perché non li ho salvaguardati dal dolore dell'apprendimento, ma non posso evitarli, da lì si passa. Il dolore dell'apprendimento dato dal lasciare le certezze del conosciuto e avventurarsi nel mare del non noto... per poi sottolineare, verso la conclusione del suo/loro viaggio:

Placata l'angoscia del non sapere, compare la fiducia, si ritorna agli inizi e il lavoro di pensiero del seminario di chiusura a cura degli allievi prende sempre più forma. Si faranno promotori, inviteranno e dialogheranno con un docente esterno a Coirag, iniziano a pensarsi fuori e lo intollerano "Divenire

psicoterapeuti: Viaggi, paesaggi e attraversamenti”, inviteranno la docente di psicodramma a realizzare una parte “viva” del seminario; la docente di gruppoanalisi è al contempo impegnata in un convegno intitolato “Divenire ed essere psicoterapeuti”.

E io sorrido.

E sorrido anch'io, pensando a tutti i livelli implicati, certo diversi e molteplici, dove però, mi sembra, che alla fine ci si ritrovi tutti allo stesso punto di partenza, all'inizio della fine; la fine intesa come quello spazio che contiene tutti gli elementi dell'inizio.

Ammirata dalla sintesi, articolata e molto puntuale fatta da Maurizio Salis, di scritti - in cui sono stata implicata *come persona nella mia intelligenza, personale e professionale* rispetto ai quali non avrei potuto avere quella empatica lucidità che ha caratterizzato il lavoro di Salis, mi accingo a presentarvi testi di colleghi che con le loro riflessioni arricchiscono ulteriormente questo numero.

Il primo scritto di **Maurizio Salis** ha come assunto centrale che *l'oggetto della formazione è la complessità, tra individuo, gruppo, istituzione e società.*

Lo stile narrativo dell'autore risulta particolarmente coinvolgente, in quanto fa riferimento ai continui rimandi fra individuo, gruppo, istituzione e società, grazie all'alternarsi di riflessioni strettamente personali con altre derivate dal suo ruolo di direttore della sede di Padova che hanno continui rimandi al pensiero sviluppato negli ultimi anni all'interno del Consiglio Direttivo della Sede e nel confronto con gli organismi nazionali della Scuola Coirag. Scuola Coirag in cui è stato *prima allievo, poi docente, membro del direttivo e infine appunto direttore della sede padovana.* Chi meglio di lui poteva farci condividere la possibilità di coniugare passato, presente e futuro nel divenire del formarsi e del passaggio dalla formazione di base alla formazione permanente?

Nella presentazione della formazione che la Scuola offre, evidenzia il valore della costante dialettica fra teoria e prassi per formare al meglio alla nostra professione, e introduce alcuni dispositivi che considera centrali: il Gruppo di Tutoring (5) e quello Esperienziale (6), che con modalità diverse accompagnano gli allievi nel percorso della formazione. Nella sua articolata esposizione (alla cui lettura direttamente rimando) affronta anche il tema complesso e importante della valutazione che abbisogna di un dialogo aperto e di un confronto costante fra corpo docente e allievi. *La valutazione come certificazione, come patto e come processo formativo; il che cosa e come: con quali strumenti e criteri; le conoscenze, le attitudini, le competenze; gli obiettivi: di anno, di biennio, complessivi.*

Nell'addentrarsi nella descrizione degli elementi formativi più importanti per il nostro lavoro s'imbatte nell'estetica per una serie di ragioni che scoprirete leggendo, e arriva a condividere il pensiero di Chianese che sostiene : *“L'estetica non è ...un elemento ornamentale e accessorio dell'uomo ma è fondativo della sua nascita e del suo sviluppo”.*

Salis ci racconta anche i suoi sogni evidenziando un altro importante elemento

formativo per il nostro lavoro: esserci come persone intere, non trascurando il nostro mondo interno e ascoltando i nostri aspetti inconsci e preconsce, che, nei sogni riferiti, gli ricordano il valore dello scambio, dell'alterità, del gruppo e dell'appartenenza, per poter affrontare e superare i timori e il senso di inadeguatezza. Nel suo esserci come persona intera, ci narra del suo piacere di giocare con le parole anche nel ruolo di conduttore di un gruppo di adolescenti, rendendo le parole formative e trasformative, e questo apre alla speranza.

La speranza e il desiderio, vitali, nelle nostre pratiche di psicoterapeuti e di formatori di psicoterapeuti, è quella che La Scuola trasmetta competenze che rendano capaci i professionisti che in essa si formano di esercitare una pratica clinica rigorosa (non rigida) e flessibile (non eclettica), analiticamente orientata, in una pluralità di contesti di cura. Il formare si coniuga con l'estetica e anche con l'etica, è un patto e un legame fra Scuola, docenti e allievi. E ancora creativamente l'autore gioca con le parole, patto- legame, allora *Pattame*.

L'etimo fa riferimento a *"spazzatura e miscuglio di cose peste e infradiciate, che serve a ingrasso della terra"* ma anche a partire dal latino *pactus*, assume il significato di *compatto, come anche quello di congiungere...quindi connettere...mettere in relazione con solidità...a partire da quello che potrebbe essere da scartare* e nell'edilizia significa *tavolame delle impalcature* e aggiunge: *forse questo arbitrario e poco corretto insieme tra patto e legame ha anche il significato di quello che può permettere la possibilità della costruzione.*

Ripensando a Fasolo, Salis ricorda l'importanza di un *procedere affettuoso*, che solo può rendere formativo e trasformativo il lavoro del gruppo. E conclude narrandoci di un ultimo incontro con allievi del quarto anno. *In quest'ultimo incontro, di bilancio, conclusione e separazione, ri-emergono, dalle origini, i desideri e le aspettative sulla scuola, e viene costruita l'immagine del desiderio della scuola come rappresentato dall'unicorno, animale meraviglioso bello ma delle favole, e la delusione alla fine di scoprire che l'unicorno non esiste in realtà è un cavallo, ma anche riconoscere che è un cavallo e che c'è un cavallo, e poter alla fine autorizzarsi a riconoscersi però capaci di saper montare e cavalcare un cavallo, che non sarà bello come l'unicorno però ha certo una sua "grande e reale bellezza".*

Alberto Lampignano prende in considerazione la relazione duale fra maestro e allievo nell'ambito psicoanalitico, ma al contempo evidenzia aspetti importanti che fungono da stimoli di riflessione anche per quel che riguarda i momenti formativi del gruppo classe. L'autore sottolinea la particolare complessità della formazione nell'attuale momento storico in cui le conoscenze diventano obsolete in breve tempo, lasciandoci un senso di perdita e, per quanto mi riguarda, di smarrimento. E scrive: *L'obsolescenza delle conoscenze e degli strumenti tecnici, generata dallo straordinario sviluppo scientifico e tecnologico, crea una situazione, oltre che di euforia, anche d'instabilità.* Cosa che a suo parere rende necessaria una formazione all'apprendere flessibile capace di contestualizzazione, pensiero che condivido pienamente. L'autore poi si addentra in maniera estremamente articolata e rigorosa a considerare la relazione maestro e allievo

nella formazione psicoanalitica, relazione resa particolarmente complessa dalla profonda affettività che la sottende. Sottolinea l'importanza del contesto, istituzionale o meno, in cui avviene la formazione e le complesse dinamiche presenti in questa relazione quali per esempio l'imitazione, l'identificazione e l'idealizzazione satura e insatura, e l'assunzione del potere. Per questi aspetti rimando direttamente alla lettura di questo bel lavoro perché il farne un breve riassunto rischierebbe di essere fastidiosamente riduttivo. Ricordo solo che Lampignano evidenzia momenti di simmetria e di asimmetria nella relazione maestro e allievo, perché il mio scritto e quelli dei miei allievi in questo volume evidenziano quanto sia adeguato quanto sostenuto da Vattimo, riportato da Lampignano, rispetto ai momenti di simmetria : *"il discepolo è l'occasione perché il maestro comprenda se stesso, e viceversa il maestro è l'occasione perché il discepolo comprenda se stesso"*.

Fra gli autori citati rispetto al rapporto con il modello ricorda anche Canetti che scrive: *"È importante avere un modello che possieda un mondo ricco, turbolento, inconfondibile, un mondo che da solo egli ha presentito, da solo ha riconosciuto, accettato, sperimentato, escogitato. L'autenticità del suo mondo è ciò che il modello dà effettivamente a coloro che lo riconoscono come tale, ciò con cui egli s'imprime più a fondo"*. E Lampignano commenta: *Ecco qual è il fascino che suscita il modello: lo splendore della sua autenticità! Il modello è modello, perché chi l'incarna ha fatto un lavoro difficile, frutto di esperienza ("sperimentato"), tribolato ("turbolento"), che gli ha permesso di trovare se stesso, di essersi anche inventato ("escogitato"). E ciò conferisce alla sua persona i caratteri della profondità ("egli si esprime più a fondo")*.

Il tema dell'autenticità è un tema a me particolarmente caro, perché ritengo che in questo momento storico in cui la soggettivazione sta vivendo una grave crisi, causata anche dal bisogno di omologarsi per non sentirsi esclusi, è proprio di autenticità che pazienti e allievi necessitano, per darsi il diritto e il piacere di un sano movimento d'individuazione. Ed è grazie alla consapevolezza e accettazione della propria autenticità, ben evidenziata, come vedrete, negli scritti degli allievi, che diventa possibile differenziarsi e riconoscere le proprie individuali caratteristiche, sia nei sogni sia nella realtà. Lampignano sostiene che un valido modello è tale non perché *attinge a "qualità divine"* ma perché sa mettersi in discussione, riconoscere i propri limiti e modificarsi nella relazione con l'altro senza sterili irrigidimenti. E conclude: *Se la coppia formativa è capace di vivere questa realtà, saprà prevenire il sorgere di dinamiche sterili e soffocanti, saprà tollerare i movimenti emancipativi, di separazione, che sono sempre difficili, faticosi e dolorosi, sia da parte dell'allievo, sia da parte del maestro. Il risultato sarà la nascita di due nuovi individui che prima non esistevano: un allievo formato, ossia non più allievo ma maestro di sé, e un maestro felice di vedere il suo seme divenire fiore e frutto maturo, e di vedersi contemporaneamente egli stesso cambiato, accresciuto dalla relazione feconda con l'allievo, nonostante la perdita che l'individuazione comporta.*

Il lavoro di **Anna Palena** è caratterizzato dalla capacità dell'autrice di coniugare chiarezza e sintesi, condensando tematiche complesse sia a livello teorico sia a livello clinico rispetto alla formazione, in particolare alla specificità dell'assumersi la responsabilità di esercitare un ruolo di terapeuta analiticamente orientato sia a livello individuale sia gruppale, all'interno di un Servizio Psichiatrico. L'articolo nasce da *Conversazioni terapeutiche* con colleghi appartenenti a scuole di differenti indirizzi. L'autrice valorizza giustamente il termine *conversare* evidenziando la presenza della preposizione *cum* che permette di pensare che *il linguaggio relazionale non sia dogmatico*, dunque non sia dominato dall'*aut, aut*. Quanto detto mi evoca immediatamente Eraclito e l'elogio da lui fatto del conflitto (ecco ancora la preposizione *cum*) che evidenzia che lo scopo del confliggere non deve essere la sconfitta dell'avversario, ma, mantenendo il rispetto fra i contendenti, può permettere l'espletarsi della creatività, e quindi di far nascere inaspettate soluzioni e nuovi pensieri. La capacità di confliggere caratterizza il pensare di gruppo e in gruppo e insegna il rispetto e il valore dell'alterità: questo è già un aspetto terapeutico, in particolare in questo momento storico arroccato in un individualismo esasperato e superficiale, un individualismo che si esprime nell'apparire e non nel essere. Palena sottolinea come il termine *terapeutico* non possa mai prescindere *da una disposizione "etica", responsabile, di chi dei due si prende cura dell'altro*. Evidenzia in particolare che *Il piccolo gruppo a finalità psicoterapeutica psicoanalitica, nel suo setting spazio-temporale ripropone la processualità attraverso cui la mente del singolo individuo prende origine da quella dell'Altro (madre, famiglia, società....) e al tempo stesso vi contribuisca*.

In particolare analizza la terapeuticità del *rispecchiamento*, visto in tutte le sue possibili articolazioni, all'interno di un piccolo gruppo analiticamente orientato. Evidenzia la dialettica costante fra esperienze di scambio relazionali e movimenti di costruttiva individuazione, che permettono un movimento di soggettivazione o *ri-soggettivazione*.

Perché questo accada però è fondamentale la responsabilità del conduttore che deve saper costruire una cultura di gruppo insatura e capace di riconoscere il *proprium* di ogni partecipante e di accogliere nuovi pensieri.

In modo congruente con quanto sostenuto, l'autrice poi si sofferma ad analizzare la valutazione della formazione dello psicoterapeuta, *attraverso l'esperienza sul campo svolta da un gruppo di specializzandi di differenti scuole di psicoterapia, presenti contemporaneamente all'interno del CSM di Psichiatria 1 Berchet del Dipartimento di Salute Mentale di Padova*.

Enumera con rigore epistemologico e metodologico gli elementi formativi messi in gioco nel tirocinio nella consapevolezza che la psicoterapia è una pratica etica. Mi preme ancora evidenziare quanto sostenuto da Palena a proposito della responsabilità: *La responsabilità è definibile lungo un arco di significati molto ampio che va dall'istituzionale (dalla rilevanza data ai propri doveri e ai diritti dell'utenza attraverso prestazioni appropriate) al professionale /individuale, ma non lungo un continuum quanto piuttosto in un rapporto figura/sfondo*. E

conclude: *Il contributo della “formazione” e il contributo alla formazione di competenze di base convergono in un circuito virtuoso di ricerca-azione se viene preservata l’aderenza alla mission istituzionale e se vengono individuate responsabili cornici di operatività.*

Lo scritto di **Chiara Cappetti e M. Cristina Gatto Rotondo** vuole evidenziare come il gruppo sia un elemento fondativo del soggetto, tanto che Napolitani ha coniato il termine *gruppalità interna* proprio per definire *l’esito dell’internalizzazione delle modalità relazionali e delle relazioni di cui l’individuo entra a far parte.* Attraverso interessanti stralci clinici tratti da un gruppo analiticamente orientato e a tempo determinato, condotto all’interno di un Centro Diurno, e riferimenti a gruppi di tutoring all’interno del percorso formativo della scuola COIRAG e a Laboratori Gruppali Esperienziali all’interno dell’Università, le autrici mostrano che *l’ottica gruppale riguarda non solo l’utilizzo del gruppo come dispositivo terapeutico, ma concerne anche le prese in carico individuali, il modo di intendere la formazione, il modo di progettare interventi di prevenzione e così via.*

In particolare sottolineano che *i processi formativi hanno a che fare con la trasmissione del sapere, dunque con la trasmissione attenta e rigorosa di teorie e metodi, ma anche con la strutturazione di un campo “multipersonale” (Neri) dove sia possibile l’incontro creativo e generativo tra le differenze individuali, oltre che tra le generazioni, concludendo che a questo proposito l’uso di setting gruppali ed esperienziali è certamente molto prezioso in tutte le fasi del processo formativo.* L’utilizzo del setting gruppale educa alla complessità e alla valorizzazione dell’alterità, al confronto consapevole con i limiti che permette l’accesso alla *dimensione intermedia tra illusione e disillusione, quella del “ludere”, cioè l’area del gioco, della creatività, luogo potenziale che favorisce – citando Winnicott (1971) – lo sviluppo del Vero Sé, che certamente riguarda anche l’identità professionale, e anche alla dimensione intermedia fra «l’attesa messianica» (7) e «l’impazienza apocalittica» (8), per essere più in contatto con il tempo, più disponibili alla non-onnipotenza, alle aperture dell’imprevisto, al cambiamento autentico.* Ciò implica la necessità di mantenere in equilibrio una costante tensione tra due poli, tipica del ricercatore: *da un lato essere aperti al nuovo, alle possibili rotture con ciò che già è stato; dall’altro, provare a dare un nome a ciò che accade mettendolo in relazione con il già saputo. Si tratta di aspetti cruciali nella formazione, così come nel lavoro clinico.* Cappetti e Gatto Rotondo concludono poi il loro lavoro ricordandoci che *I processi identitari costituiscono una strada sempre aperta e mai esaurita, il che non significa “cronicizzarsi” dentro un “atteggiamento temporale senza termine” - nella formazione come nei percorsi psicoterapeutici - , ma autorizzarsi a camminare consapevoli di una “interminabilità”.*

La validità di quanto affermato da Cappetti e da Gatto Rotondo risulterà particolarmente evidente anche dalla lettura del mio scritto in questo stesso numero.

Parlare del secondo lavoro di **Maurizio Salis** che chiude questo volume, significa rimandare immediatamente alla sua lettura. Questo scritto riprende il suo intervento alla presentazione del *Nuovo Dizionario di Psicologia* di Umberto Galimberti e induce festosamente e rigorosamente l'autore a permettersi più che mai di giocare con le parole. Ho utilizzato il termine rigoroso perché l'autore esprime pensieri di grande profondità e rigore epistemologico, dimostrando ancora una volta come *leggerezza* si coniughi con *profondità*. Presentare più puntualmente questo lavoro, il cui contenuto ho condiviso con piacere nella lettura, farebbe correre il rischio di ridurre il piacere del lettore, perché la lettura oltre a essere leggera, coinvolgente, profonda, è anche divertente, a volte stimola il riso, e, come ricorda Salis, il riso nasce dallo scambio e dalla relazione. Allora auguro al lettore un nutriente scambio con lo scrittore, perché alcune letture nutrono e formano alla vita.

Possiamo concludere questa presentazione, ricordando sinteticamente le parole e i concetti che ricorrono in tutti gli scritti presenti in questo volume. Le parole che ricorrono spesso negli scritti sono: *formazione, etica, responsabilità, alterità, rispecchiamento, limite*. I concetti con cui gli autori si confrontano, all'interno di un pensiero analiticamente orientato, e in un momento storico di enorme complessità, sono: la costituzione sociale dell'individuo, l'importanza di formare eticamente all'autenticità, alla responsabilità, al rigore epistemologico, alla flessibilità e alla capacità di contestualizzare, al valore dell'alterità, dello scambio, del rispecchiamento, al rispetto di sé e dell'altro e al valore costruttivo del limite, in totale controtendenza alla società contemporanea che tende illusoriamente a negarlo.

Rileggendo la nostra particolarmente lunga presentazione di questo volume sorge naturale una domanda: abbiamo affrontato il tema della formazione necessaria a divenire e essere psicoterapeuta, ma forse non potremmo dire, riprendendo anche il pensiero di Morin (2014) in *Insegnare a vivere*, che gli elementi e le dinamiche che abbiamo evidenziato siano necessarie anche al formarsi dell'individuo, dei gruppi e della società ?

La fine contiene tutti gli elementi dell'inizio anche il quel tempo a spirale che è la vita dell'individuo, del gruppo e della società.

Note

1. Associazione Veneta per la Ricerca e la Formazione in Psicoterapia Analitica di Gruppo e Analisi Istituzionale

2. Scuola di Specializzazione in Psicoterapia Psicoanalitica Individuale, Gruppale e Istituzionale della Coirag (Confederazione di Organizzazioni Italiane per la Ricerca Analitica sui Gruppi).

3. Con questo neologismo francese che unisce il termine *relier* (collegare) con quello di *alliance* (alleanza), Morin(2014) sottolinea la necessità di un pensiero consapevole del fatto che *un sistema, un tutto organizzato, favorisce o produce qualità assenti nelle parti separate* (pg.73). Leggendo quest'ultimo concetto, forse in modo ingenuo, ho pensato: da sempre la vita sulla terra ha messo in atto questo sapere. [dal testo di Silvia Corbella, *Complessità, formazione e campo gruppale*]

4. Corbella S., Salis M., (2009)“*The art of conflict*”, Abstracts 17° Congress International Association for Group Psychotherapy and Group Processes (I.A.G.P) “Groups in a time of Conflict”, Roma, 24-29 Agosto 2009

5. Il Gruppo di Tutoring accoglie e accompagna l'allievo e il gruppo classe, dal primo giorno di scuola all'ultimo, con la co-costruzione di uno Spazio di elaborazione delle esperienze formative che gli specializzandi maturano nel complesso delle aree didattiche, esperienziali e cliniche in cui si articola la Scuola, dove il focus è posto sulla relazione che l'allievo e il gruppo classe nel suo complesso hanno con il particolare oggetto della formazione alla psicoterapia.

6. Il Gruppo Esperienziale è un gruppo di formazione condotto con un assetto mentale di tipo analitico senza un oggetto o focus di lavoro specifico. Accompagna la formazione con incontri a cadenza regolare, con lo scopo di consentire, con modalità protetta dalla conduzione, di fare esperienza diretta di cosa accade nella vita di un gruppo, quali fenomeni si verificano, quali dinamiche, quali processi appartengono al campo gruppale e come tutto questo evolve nel tempo.

7. “Il *tempo messianico* è il tempo dell'attesa, tempo gravido, portatore di una promessa che ha bisogno di tempo per sciogliere i suoi enigmi. Il rischio insito nel tempo messianico consiste in una sospensione infinita e statica che evita ogni rottura, ogni discontinuità, ogni vera decisione e scelta” (Pellizzari, 2004, p. 7). [dal testo di Chiara Cappetti e Cristina Gatto Rotondo, *Individuo e gruppalità: articolazioni cliniche e formative*]

8. “Il *tempo apocalittico* ha a che vedere con il fascino dell'atto decisivo, della rottura degli indugi, con l'attrazione per le posizioni estremistiche e irrevocabili. Il rischio insito è la tendenza all'agito, che uccide ogni sospensione temporale, ogni ulteriorità, ogni resto” (*ivi*). [dal testo di Chiara Cappetti e Cristina Gatto Rotondo, *Individuo e gruppalità: articolazioni cliniche e formative*]

Il punto di vista dei membri del gruppo su come avviene la cura ⁽¹⁾

Claudio Neri

Abstract

Le pubblicazioni dedicate a come gli psicoanalisti di gruppo concepiscono la terapia sono numerose. A fronte di questa massa di articoli e libri, quelli dedicati a come i pazienti la vedono i pazienti sono pochi. Questo lavoro vuole colmare almeno in parte il vuoto.

Parole chiave: terapia, fattori terapeutici, malattia, buona socialità, immagine del gruppo

Abstract

There are numerous books and articles devoted to how group psychoanalysts conceive therapy. Instead, those dedicated to how patients see it are few. My paper tries to fill this void, at least in part.

Keyword: Therapy, Therapeutic factors, Illness, Good social relations, Group image

*

Ogni psicoterapista ha appreso e messo a punto una o più teorie su come s'instaura una condizione di sofferenza psichica (Eziopatogenesi). Egli ha a sua disposizione, anche, una o più teorie su come condurre la cura (Teoria della clinica, Teoria della tecnica). Anche i pazienti, tuttavia, hanno un loro punto di vista e a volte una vera e propria teoria su come si è stabilito uno stato di sofferenza e su come potrebbe realizzarsi la guarigione.

Nel gruppo, i punti di vista dei diversi individui confluiscono in un'unica visione. Il terapeuta può rintracciarla, non tanto prendendo in considerazione le rare esplicitazioni che ne fanno i pazienti, ma piuttosto attraverso frammenti di sogni e osservazioni su ciò che succede (Anzieu 1975, p. 204 e p. 76, Lecourt, 2010).

Cinque caratteristiche

La teoria della malattia e della cura dei membri del gruppo è una loro elaborazione originale, sebbene includa alcune idee che sono state trasmesse dal terapeuta attraverso i suoi interventi ed il suo modo di stare nel gruppo (Ambrosiano 2013). Ogni gruppo sviluppa una propria teoria particolare. Alcune idee si presentano, però, in quasi tutte le teorie elaborate dai gruppi psicoanalitici.

- 1) Per i membri del gruppo, una teoria delle cause della malattia è sempre strettamente legata ad una teoria delle pratiche che possono condurre alla guarigione. Nella teoria impiegata dall'analista, invece, la relazione tra teoria della malattia e teoria della cura è meno lineare e diretta.

2) La maggior parte di ciò che gli psicoanalisti considerano come conseguenza di traumi infantili, conflitti inconsci e disturbi dello sviluppo; dai membri del gruppo è vista, invece, come un tratto del carattere dell'individuo. I membri del gruppo, ad esempio, potrebbero dire: «Senti, Giovanna, si vede chiaramente che sei una persona appassionata, ma il problema non sta in questo. Il problema, piuttosto, è che, quando ti impegni in una relazione più intima con il tuo “ragazzo del momento”, ti ecciti eccessivamente ed alla fine rischi di ottenere il risultato contrario di quello che vorresti. Sarebbe meglio che tu stessi più calma». I tre elementi - il fatto di essere passionale, la propensione ad una sovr eccitazione e la tendenza all'autolesionismo - sono visti come tratti del carattere della persona, che questa può riuscire a poco a poco a padroneggiare ed armonizzare.

Da uno psicoanalista, invece, il problema di Giovanna potrebbe venire considerato come espressione di un'ambivalenza nei confronti della figura maschile. Più precisamente, come un problema che trae origine da un conflitto edipico. Potrebbe, anche, essere visto come un problema di integrazione del Sé. Giovanna, cioè, non riesce a mantenere una sufficiente coerenza del Sé nelle situazioni nelle quali il coinvolgimento emotivo è maggiore. Questa perdita di coesione del Sé la conduce poi alla rottura delle relazioni.

3) Parlando di un passo in avanti verso la guarigione, i membri del gruppo si riferiscono soprattutto al fatto che la persona è diventata maggiormente capace di relazioni affettive e che vi partecipa in modo diverso da prima. È meno importante, invece, il fatto che la persona abbia acquisito una maggiore consapevolezza dei propri conflitti inconsci.

Anche lo psicoanalista ritiene che l'acquisizione di una maggiore capacità di avere buone relazioni affettive sia un segno di miglioramento, ma dà molta importanza anche alla comprensione e superamento dei conflitti intra-psichici.

4) La parte più sana e forte dell'individuo deve essere sostenuta, perché possa farsi carico degli altri aspetti del Sé portatori della sofferenza. In altre parole, è meglio affrontare i problemi, sostenendo le capacità di un individuo, piuttosto che concentrarsi sui suoi punti deboli. Dopo che gli aspetti sani del Sé si saranno dispiegati, quelli sofferenti potranno essere affrontati e integrati nello sviluppo complessivo dell'individuo.

Questo aspetto della teoria della cura dei membri del gruppo prende forma in vari tipi di interventi di sostegno e indirizzo. Per esempio, uno

dei membri del gruppo potrebbe dire: “Raffaella è vero, che quando tu stai con tua madre proprio non la sopporti; ma bisogna anche considerare che adesso hai una relazione con lei e che riesci sempre a mantenere qualche forma di rapporto. Prima non potevi assolutamente farlo; quando tua madre veniva a Roma, entravi in un vero e proprio stato di confusione. L’ultima volta che è venuta a trovarti, sei riuscita addirittura a farti comprare un vestito”.

L’idea di base è quella di non drammatizzare troppo e non lasciare molto spazio al “crogiolarsi nella sofferenza”. Al contrario, i membri del gruppo sottolineano e festeggiano ampiamente i risultati positivi attraverso segni di approvazione e piccoli riti. Si tratta, ad esempio, di dare sostegno ed attenzione a qualcuno che è riuscito a superare un esame mentre prima era bloccato, ma anche di non sollecitarlo mai troppo e in ogni caso non forzarlo.

Questo modo di intervenire, può sembrare simile, però è profondamente differente rispetto ad analoghe forme di sostegno, che sono utilizzate in alcuni tipi di gruppo come i *Weight Watchers*. La differenza, rispetto a questi gruppi, consiste nel fatto che nel piccolo gruppo a finalità analitica niente avviene in modo meccanico. Vi è, anzi, lo sforzo di capire la condizione di quel partecipante ed il modo in cui egli la vive.

La visione dell’analista, anche riguardo a questo punto, è parzialmente differente da quella dei membri del gruppo. Per l’analista, infatti, la ricerca dell’autenticità personale e lo sviluppo di un Sé maggiormente integrato sono fondamentali, tuttavia egli ritiene che vi siano nodi specifici che debbono essere messi in evidenza, capiti ed affrontati perché la terapia possa procedere efficacemente. In mancanza dello sforzo di comprendere ed affrontare questi nodi, il gruppo correrebbe il rischio di diventare una sorta di “*Beauty Farm* psicologica”, che fornisce a chi vi partecipa una dieta a base di altruismo, accettazione, auto-divulgazione dei propri problemi e così via (Garland 2010).

- 5) Il quinto ed ultimo punto della teoria della malattia e della terapia dei membri del gruppo dà grande rilevanza alla durata. La sofferenza individuale è considerata come espressione di uno stadio 0, che grazie ad una partecipazione prolungata e ad una sorta di immersione nel contesto amichevole del gruppo potrà evolvere a poco a poco verso forme, che al momento non sono ancora ben riconoscibili, ma che saranno verosimilmente favorevoli: $0 \rightarrow 1, 2, n \dots$ Si tratta, dunque, di una visione della terapia come nuova nascita e sviluppo nel seno accogliente del gruppo.

Noterò di passaggio che l’idea della terapia come rinascita (ripartire ed evolvere a partire dal grado 0) è rintracciabile, non soltanto nel piccolo

gruppo analitico, ma anche in molte pratiche di cura tradizionali e tribali che sono state e sono tuttora praticate.

Il terapeuta condivide l'opinione dei membri del gruppo che un'immersione prolungata nel contesto amichevole del gruppo sia un importante fattore terapeutico. Vi è, però, una differenza tra il suo punto di vista ed il loro, per quanto riguarda il modo in cui la Buona socialità si stabilisce e si mantiene. I membri del gruppo considerano la Buona socialità presente nel gruppo come una creazione spontanea. Il terapeuta pensa, invece, che sia frutto di un ininterrotto lavoro di delimitare, contenere e metabolizzare fantasie e sentimenti aggressivi che costantemente riaffiorano.

Tale lavoro viene messo in opera da lui stesso con la collaborazione dei membri del gruppo. A suo avviso, l'uomo non corrisponde pienamente alla sentenza di Thomas Hobbes: «*Homo homini lupus*» (L'uomo è un lupo per gli altri uomini), ma neanche a quella di Spinoza: «*Homo homini Deus*» (L'uomo è un Dio per gli altri uomini).

Utilità per il terapeuta della comprensione della teoria dei membri del gruppo

L'analista che riesce a farsi un'idea di quale sia la teoria della malattia e della cura dei membri del gruppo, collabora più facilmente con loro, fornendo il suo apporto specifico. Egli, inoltre, dispone di un valido riferimento per individuare la rappresentazione, che essi hanno di sé stessi come gruppo. La teoria della malattia e della cura raccoglie, infatti, alcuni elementi relativi alle ragioni per le quali il gruppo si è riunito.

Concludendo, voglio mettere in evidenza che la teoria della malattia e della cura non è statica. L'immagine che i membri hanno di sé stessi come gruppo e quindi, anche quello della malattia e della cura, infatti, cambiano con il tempo e con il procedere delle sedute.

Bibliografia

AMBROSIANO, I. (2013), Discussione di "Come cura il gruppo?" di Claudio Neri. Presentato alla ASVEGRA (Padova, 2 marzo 2013).

ANZIEU, D. (1975), *Le groupe et l'inconscient. L'imaginaire groupal*. Dunod, Paris. Tr. it. *Il gruppo e l'inconscio*. Borla, Roma, 1986.

GARLAND, C. (2010) (a cura di), *The Group's Book*. Karnak, London.

LECOURT, E. (2010), *Comunicazione personale*.

Note

(1) Presentato al Convegno “Diventare ed essere psicoterapeuti. Psicoterapia individuale e di gruppo a confronto con i mutamenti della psicopatologia, della società e delle istituzioni” (Padova, 23-24 novembre 2018 – Asvegra, Coirag Padova).

Claudio Neri

Neuropsichiatra, Psicoterapista di gruppo e Psicoanalista.

Insegna nelle Università di Roma “La Sapienza” e di Torino.

Visiting professor dell’Università Lumière-Lyon II. Socio fondatore della

International Field Theory Association (IFTA) e della International

Organisation of Group Analytic Psychotherapy (IOGAP). Membro onorario

della Coirag e della AsVeGrA. Socio ordinario con funzioni di training della

SPI e dell’IPA; Docente della Scuola d Psicoterapia della COIRAG.

Email: claudiogiorgioneri@gmail.com

Complessità, formazione e campo gruppale (1)

Silvia Corbella

Abstract

Complessità, formazione e campo gruppale sono considerati profondamente interconnessi fra di loro. E il formare ha una profonda implicazione etica da cui il formatore non può prescindere e di cui deve assumersi la responsabilità in particolare quando la formazione riguarda il divenire psicoterapeuti. In questo scritto l'autrice evidenzia come anche in un piccolo gruppo di formazione le dinamiche in gioco riguardino i livelli consci, preconsoci e inconsci di tutti i partecipanti, allievi e docente compreso e come i sogni possano essere materiale privilegiato anche a livello formativo. Viene sottolineato come in questa professione ci si debba assumere la responsabilità di mettersi continuamente in gioco come persona intera con la consapevolezza che il processo analitico dura tutta la vita e che l'essere e il divenire psicoterapeuta sono in perpetuo dialogo.

Parole chiave: formazione, etica, responsabilità, diventare psicoterapeuta, processo analitico

Abstract

Complexity, training and group's field are seen as closely interconnected. The act of training has deep ethical implications that the trainer can't overlook: it's his responsibility to take them on, in particular when the training is aimed at becoming psychotherapists. In this article the author points out that even within a small training group the dynamics involve conscious, preconscious and subconscious levels of each participant, trainer included, and that dreams can be a privileged matter for training as well. She underlines that in this profession it's necessary to always being involved as a whole person, to undertake a relentless soul searching and to be aware that the process of analysis never ends and that between being and becoming a psychotherapist there's a perpetual exchange.

Key words: training, ethics, responsibility, becoming psychotherapist, process of analysis.

*

Complessità

Parlare di formazione non può prescindere dal confronto con la complessità. *Complexus* è ciò che è tessuto insieme, e la complessità è la risultante di costituenti eterogenei inseparabilmente associati: una e molteplice. Poiché si presenta con tratti inquietanti, confusi, disordinati e inestricabili, stimola l'illusione, ai fini della conoscenza, di poter mettere ordine nei fenomeni attraverso chiarimenti, distinzioni e gerarchizzazioni. Tali operazioni però rischiano di eliminare gli altri caratteri del complesso, rendendoci ciechi (Morin-1990). La complessità ci obbliga ad abbandonare il pensiero disgiuntivo dominato dall'aut-aut, il pensiero riduttivo che tende alle generalizzazioni ed è

incapace di contestualizzare, il pensiero che cerca verità assolute e indiscutibili, perché *il pensiero complesso insegna che ogni decisione e ogni scelta costituiscono una scommessa* (Morin-2014, pag.17). Qualsiasi formazione, ma in particolare la formazione alla psicoterapia, deve avere il coraggio di non essere rassicurante, di non garantire il raggiungimento della Verità assoluta ma fornire basi per poter accettare l'incertezza, tollerare il dubbio e la fatica del sostare nel non sapere. Ma formare un pensiero complesso non è semplice, implica una messa in discussione della persona nella sua totalità, obbligandola all'ineludibile confronto con la complessità del proprio mondo interno e di quello esterno, e quindi a un continuo divenire che necessita l'attivazione di operatori di *reliance*. Con questo neologismo francese che unisce il termine *relier* (collegare) con quello di *alliance* (alleanza), Morin(2014) sottolinea la necessità di un pensiero consapevole del fatto che *un sistema, un tutto organizzato, favorisce o produce qualità assenti nelle parti separate* (pg.73). Leggendo quest'ultimo concetto, forse in modo ingenuo, ho pensato: da sempre la vita sulla terra ha messo in atto questo sapere.

Socialità

Damasio (2018) nel suo libro *Lo strano ordine delle cose* ci racconta che dall'apparire delle prime protocellule sulla terra circa 3,8 miliardi di anni fa, la vita ha avuto bisogno della "socialità", e che l'omeostasi è il filo che lega gli umani ai batteri e alle prime cellule. *L'omeostasi si riferisce al processo in virtù del quale la tendenza della materia a una deriva verso il disordine è contrastata da quella per conservare l'ordine: a un nuovo livello però, quello permesso dallo stato stazionario più efficiente.* L'autore fa riferimento a un'omeostasi dinamica, capace di mantenere la vita e di permettere ai viventi di riprodursi e quindi persistere, come specie, nel futuro. In tutto il libro ci evidenzia come dalla protocellula all'uomo la vita abbia bisogno di connessioni, comunicazioni, cooperazioni per mantenere uno stato regolato positivamente, proprio perché la risultante di un *tutto* è assai diversa dalla somma delle parti e produce risultati specifici. La mia ingenuità, cui prima ho accennato, nasce dallo stupore nel costatare che questo principio, presente in natura dal più arcaico formarsi alla vita, e che concretamente incontriamo in atto ogni volta che lavoriamo con i gruppi, è stato chiaro alla scienza all'incirca un secolo fa (un tempo irrisorio se paragonato ai miliardi di anni trascorsi dall'apparire della vita sulla terra). Lewin (1935), aveva sviluppato i concetti di teoria di campo e di dinamica di gruppo, derivandoli dalla fisica di Einstein e di Infeld. Il campo viene da lui definito come un sistema di forze la cui caratteristica non è data dai singoli elementi presenti ma dal loro insieme globale, risultante dalle relazioni fra di loro. Ogni modificazione che interviene nel campo a un dato momento dipende unicamente dalla configurazione assunta dal campo in quel momento stesso; così la causalità temporale lineare viene affiancata dalla contemporaneità della causazione, *hic et nunc*. La peculiarità del gruppo in quanto tale e l'attenzione all'*hic et nunc* degli accadimenti, influenzarono le dottrine sia di Rickman sia di Bion, Ezriel e Foulkes, i padri fondatori del lavoro di gruppo analiticamente orientato.

Complessità, formazione e campo gruppale sono dunque profondamente interconnessi fra di loro.

Lo stimolo a parlarne in questo convegno che si interroga sul divenire e essere psicoterapeuti, nasce dallo stesso desiderio che mi ha portato a scrivere *Liberi legami*: portare un piccolo contributo alla ricerca, insieme a esperti di diverse discipline, di percorsi che permettano di trasformare la crisi attuale, che attraversa in modo differente e a differenti livelli tutto il pianeta, in una opportunità di cambiamento che esca dalla logica del profitto e accolga il valore di una strategia cooperativa a largo raggio. Con piacere ho incontrato sia in Damasio sia in Morin parole che identificano nella educazione la chiave di un possibile attraversamento evolutivo della crisi.

Educazione e formazione

Già Fenichel (1919) scriveva “*Nessuna rivoluzione intacca la sostanza delle cose, finché si limita a cambiare le istituzioni e ignora gli uomini che vivono in esse (...) Perché una trasformazione della realtà sia radicale occorre afferrare le cose alla radice. E la radice è l’uomo. L’educazione cambia l’uomo*” (pg.309).

Damasio (2018) - dopo una critica puntuale della condizione umana attuale in cui evidenzia fra il resto l’abbassamento della qualità della informazione, il tracollo di una seria sensibilità pubblica e il fatto che il flusso delle informazioni è spesso condizionato da interessi finanziari e politici - trova una via di uscita in una educazione attenta all’etica e in grado di accogliere il bisogno umano di onestà, gentilezza, empatia e compassione, gratitudine e modestia, oltre i bisogni vitali immediati.

Morin nel suo libro *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l’educazione* (2014) dopo aver denunciato che la nostra è un’epoca che ha facilitato le comunicazioni ma non la comprensione, in cui domina *il degrado della qualità della vita sotto il regno del calcolo e della quantità, nella burocratizzazione dei costumi (...) nella vita sempre più cronometrata* (pg.21), sostiene la necessità di un’educazione al *saper vivere*. Educazione capace di comprendere *che ogni vita personale è un’avventura inserita in un’avventura sociale, a sua volta inserita nell’avventura dell’umanità* (pg.26). A suo parere abbiamo bisogno della cortesia intesa non come obbligo sociale, ma come necessità umana di *riconoscimento* per arrivare a comprenderci, anche nelle *nostre umane qualità*, attraverso identificazione e proiezione reciproche (pg.51). Quanto descritto è ciò che avviene spesso all’interno del piccolo gruppo analiticamente orientato, dove s’impara a comprendere e rispettare l’altro anche attraverso meccanismi di proiezione e identificazione, e dove si apprende il valore del tempo dell’ascolto.

Come educare-formare a diventare e a *essere* psicoterapeuti? Un *essere* che deve essere in continuo divenire, aperto ai movimenti sociali, alle rapide trasformazioni del mondo esterno e di quello interno proprio e altrui. Ripenso alla nascita della "Università" Occidentale, avvenuta sulla Rive Gauche a Parigi, per merito delle dispute sostenute con successo e con una logica stringente da Abelardo.

Nel dodicesimo secolo studiare significava soprattutto occuparsi di dialettica, considerata l'arte di pensare per eccellenza. Abelardo a Parigi impegna in tornei il più celebre maestro di dialettica dell'epoca, Guglielmo di Champeaux (di cui era stato brillante discepolo) uscendone sempre vincitore. Guglielmo rinuncia all'insegnamento e Abelardo, trionfante e accompagnato da un vasto numero di studenti, installa la sua scuola sul colle di Sainte-Geneviève, sulla Rive Gauche, che da allora resterà per sempre la sede della cultura parigina. Riferirsi ad Abelardo non può disgiungersi dal pensare ad Eloisa. Abelardo ed Eloisa, una storia d'amore di cui ho scritto (Lopez-Corbella, 1986), ci presentifica, insieme alla già citata relazione fra Abelardo e il suo maestro, con un'evidenza esasperata e proprio per questo macroscopica, la complessità della relazione maestro-allievo/a e alcune delle dinamiche inconsce che questa relazione implica, che inducono a porsi un interrogativo etico su tale relazione.

Formare alla capacità di mettersi sempre in discussione, di formulare ipotesi, di fare connessioni, di trovare e sostenere obiettivi condivisi e condivisibili, avendo presenti i diversi livelli di realtà (conscia, preconsocia e inconsocia) degli individui coinvolti nel progetto comune, non è impresa di poco conto. I formatori per primi dovrebbero porsi come modello capace di tollerare il dibattito esponendo le loro teorie e il loro lavoro all'analisi critica degli allievi, aiutandoli a collegare i diversi problemi nei loro articolati livelli, e valorizzando trame di pensiero aperte a nuove significazioni. Kaës (1993) ritiene che le fantasie che stanno alla base del formare si possano condensare nella formula: *on de-forme un enfant*. L'uso del termine de-formazione nasce dalla consapevolezza della inevitabile perdita di "antiche forme" che permette di fantasticare una nuova nascita e una nuova appartenenza, dove la partecipazione a corsi e seminari viene letta come una sorta di moderno rito iniziatico.

La rimessa in discussione anche degli aspetti narcisistici dell'identità induce a un forzato "ripasso" dalle origini ai nostri giorni, della storia di ognuno, partendo dalle aree più arcaiche per giungere a quelle edipiche, com'è ben evidenziato nell'accento fatto ad Abelardo. Abelardo, figura emblematica, ha eliminato il maestro-padre, si è accoppiato con l'allieva-figlia ed è stato punito con la castrazione, non simbolica nel suo caso, ma concreta.

Il docente consapevole anche dei fantasmi inconsoci evocati dalla formazione, attento a non utilizzare il suo potere a proprio favore e contro gli altri, potrà e dovrà assumere il modello di persona responsabile, cioè in grado di rispondere del suo operato, anche osando per primo il coraggio della solitudine all'interno del campo gruppale.

Complessità, formazione e campo gruppale in atto

Nessun apprendimento può prescindere dagli affetti che vengono messi in gioco, ma saperlo a livello teorico è diverso dal vederli in atto in tutta la loro complessa concretezza.

Insegno alla scuola Coirag di Milano e a quella di Padova dalla loro fondazione. Malgrado la mia iniziale ambivalente perplessità pregiudiziale rispetto al lavoro

nel piccolo gruppo analiticamente orientato, dal primo incontro come osservatrice partecipante al gruppo tenuta dalla dottoressa Luisa Balestri, a cui sono e sarò sempre profondamente grata, ne sono diventata una appassionata sostenitrice e studiosa.

Morin (1998) sostiene che la trasmissione del sapere richiede un tipo di competenza che implica oltre una tecnica anche un'arte e ricorda che per Platone condizione indispensabile di ogni insegnamento è l'eros, inteso come desiderio e piacere di trasmettere amore per la conoscenza e amore per gli allievi. La presenza di eros dovrebbe essere di supporto nel tenere a bada il piacere legato al potere, a vantaggio del piacere legato al dono. Ricordo che non a caso il mito vuole Eros figlio di Penia (mancanza - la materia in cui è assente ogni determinazione) e di Poros (espediente, mezzo per passare un guado, ponte). Così se la trasmissione del sapere può andare a colmare una mancanza, grazie a teorie e metodi che mantengono le basi degli insegnamenti, deve anche potere gettare un ponte verso lidi inesplorati che permettano di esprimere pensieri non ancora pensati, determinandosi verso l'ignoto. L'amore per il sapere, grazie alla partecipazione grupppale, diventa cultura condivisa con ricadute positive sul gruppo medesimo e sul singolo partecipante.

La prima lezione con il piccolo gruppo *classe* è da me vissuto da sempre come un momento di incontro e di scambio, con la curiosità e il timore che l'incontro con l'ignoto comportano e con l'interrogativo: cosa scopriremo insieme? Mi piace immaginare di poter fornire in questo modo una base per un apprendimento partecipato, capace di stimolare e valorizzare sia la condivisione sia l'individuazione, permettendo di sperimentare lo scambio come qualcosa che, non deprivando nessuno, fa sì che tutti partecipino a un vissuto di arricchimento e di crescita, a cui afferiscono differenti livelli di realtà, dove conscio, inconscio e preconcio si esprimono in modo complesso, dinamico e vitale.

Tutto questo ovviamente non accade in modo facile e indolore. Ho sempre però affrontato l'attraversamento di momenti difficili e conflittuali con serena fatica, anche se con dubbi, riflessioni e scambi di pensieri con i colleghi. Ciò detto, vorrei condividere con i lettori la particolare complessità che ho dovuto affrontare insieme ai discenti nell'insegnamento al quarto anno della scuola Coirag formata da un gruppo di 13 persone, 10 femmine e 3 maschi. Quanto vi dirò rappresenta in modo particolarmente emblematico, al di là dello specifico contesto, come il lavoro di psicoterapeuta inevitabilmente ci obbliga a essere costantemente connessi non solo alle trasformazioni del sociale e di ogni gruppo che attraversiamo nel nostro quotidiano come persone e come terapeuti, ma anche alle trasformazioni del mondo interno dell'altro ogni volta che si entra in contatto profondo con lui, che sia paziente, allievo, amico o sconosciuto, in un gioco costante e a volte inaspettato di reciproci rimandi. Per comprendere gli accadimenti che andrò a narrare, a volte userò concetti derivati dalla clinica, a mio parere applicabili a qualsivoglia piccolo gruppo.

Avevo già lavorato con gli allievi l'anno precedente, con piacere e reciproci stimoli.

C'era stata nei miei confronti una sorta di attesa messianica che, ricorda Neri (2017), connota non solo l'assunto di base di accoppiamento, ma anche "lo stadio primitivo" - in questo caso invece un po' tardivo - della vita del gruppo. *Il termine "messianico" indica una caratteristica di questo tipo di attesa, che è carica di speranza di un futuro cambiamento, che riguarderà non soltanto la singola persona, ma l'intero gruppo* (pg. 245). Al nostro primo incontro la classe del terzo anno era attraversata da un vissuto condiviso di insoddisfazione e di scarsa preparazione rispetto all'insegnamento di Psicoterapia psicoanalitica di gruppo, per complesse ragioni che non è qui il caso di riportare.

Per comprendere gli accadimenti è utile fare riferimento al concetto di campo, già utilizzato da Lewin, e ripreso con differenti accenti all'interno del pensiero gruppoanalitico. Neri in *Gruppo* ne rivisita i molteplici significati che vedremo in atto nell'esempio che riporterò. Risultanti dal campo storico (custode in gran parte inconsapevole della memoria del gruppo) sono: rabbia, delusione, senso di impotenza e timore di non essere all'altezza, accompagnati dall'attesa preconsocia di un intervento risolutore e anche un po' magico da parte mia. Questo desiderio, presente fin dal primo incontro nel campo multipersonale costituito dai discenti e da me, produce un movimento di idealizzazione nei miei confronti che al momento mi pare possa essere utile per ridurre e forse superare la rabbia e far ritrovare ai partecipanti la fiducia nelle proprie possibilità. Fin dalla prima lezione sento il dovere e il desiderio di aiutare la classe a recuperare il tempo perduto, di fornire le basi e gli approfondimenti rispetto alla teoria e alla clinica gruppoanalitica che possano permettere di acquisire il ruolo di psicoterapeuti individuali e di gruppo. Nel corso delle lezioni vedo tutti molto impegnati nello studio e via via rassicurati rispetto alle loro competenze nella specifica materia, non solo grazie al mio insegnamento, ma anche al fatto di essere osservatori partecipanti a gruppi analiticamente condotti; esperienza fondamentale per l'apprendimento che facilita il continuo rimando fra teoria e prassi, fra la propria gruppalità interna e quella altrui.

Alla fine dell'anno gli elaborati complessivamente appaiono più che soddisfacenti. I risultati raggiunti in tutte le discipline e l'apprezzamento dei differenti docenti fa sì che il gruppo classe si definisca e utilizzi *come nome di battaglia* (dirà un'allieva): *I fichi della Coirag*. Arriviamo al quarto e ultimo anno: il programma è centrato sulle supervisioni di quelle allieve/i che già conducono gruppi di diverso tipo all'interno delle istituzioni. Il progetto è far sperimentare come la teoria appresa, rispetto alla clinica dei gruppi analiticamente condotti, possa essere applicata a qualsiasi tipo di piccolo gruppo per comprenderne le dinamiche, e imparare che il modo di tradurre la teoria in prassi può e deve variare a seconda del contesto e del focus che è stato proposto al gruppo specifico. La supervisione al gruppo classe permette ai partecipanti di comprendere, nell'hic et nunc della lezione, la particolare attivazione dell'area preconsocia che, in modo naturale, avviene in ogni piccolo gruppo. Ciò mi consente, grazie alla narrazione del caso e agli interventi dei singoli, di evidenziare le tematiche emergenti nel qui e ora del campo multipersonale.

Al termine di ogni incontro chiedo agli allievi di inviarmene un breve commento, prima della lezione successiva. Riferirò delle prime tre lezioni utilizzando in parte anche quanto mandatomi dalle allieve e allievi. Per fare ciò mi aspetta il difficile compito di sintetizzare 12 ore di lavoro in classe e molte altre di riflessioni e pensieri miei e dei futuri colleghi.

Mi ha stupito e affascinato come l'incontro con un gruppo che verrà definito *senza senso* abbia suscitato nel campo gruppale una complessità di affetti tale da permettere a tutti i partecipanti, me compresa, una elaborazione di non detti e di parti non integrate e abbia condotto a una nuova acquisizione di senso grazie a movimenti di integrazione che ho compreso a fondo solo in settembre, rileggendo più volte tutti gli elaborati degli allievi e accogliendo le emozioni che mi suscitavano.

Prima Lezione (2)

Nella prima lezione del 2 febbraio, in un clima di attesa e curiosità, viene portato in supervisione, da Cicero, un gruppo tenuto all'interno di un centro diurno psichiatrico. Il gruppo, definito *gruppo di discussione*, esiste da più di 10 anni, ed è formato da una decina di uomini e donne, pazienti psichiatrici; all'allievo è stato richiesto di accoglierne l'eredità. Cicero affianca per alcuni mesi la collega che al momento conduce il gruppo, ma il *focus* non risulta chiaro. Discutere di cosa e perché? Qual'è *il senso* di riunire pazienti gravi in questo tipo di gruppo? La conduzione, inoltre, appare particolarmente discontinua, con un passaggio annuale di consegne da un tirocinante all'altro, provenienti da scuole differenti e quindi con riferimenti teorico-clinici che possono cambiare di volta in volta. Nella classe serpeggia un sentire confuso e infastidito che in qualche modo condivido. Il campo gruppale in cui all'inizio dominavano la curiosità e il piacere di ritrovarsi, viene invaso da un senso di impotenza e di disorientamento.

Domando all'allievo se ha cercato di comprendere con quale scopo queste persone sono state riunite in gruppo, se ha avuto chiarimenti in proposito dal suo tutor e se ha visto le cartelle cliniche dei pazienti. Cicero racconta che, di fronte alle sue perplessità, il tutor gli aveva detto che non doveva essere troppo accogliente con i pazienti e che doveva utilizzare il gruppo per *addestrarsi*.

Il termine *addestrarsi* mi suscita un profondo fastidio: i nostri allievi non sono marines e un gruppo di pazienti psichiatrici gravi non può costituire un campo di addestramento.

Esprimo il mio indignato stupore rispetto al termine usato e alla mancanza di informazioni passate all'allievo sulla storia e il focus del gruppo e dei singoli pazienti. La mancanza di rispetto verso l'allievo e i pazienti mi riporta al mio primo lavoro retribuito, in un cronicario femminile, poco prima dell'attuazione della legge Basaglia (1978). Il mio compito era di scegliere da una rosa di pazienti- attraverso la lettura delle cartelle cliniche, test e colloqui- quelle che, riunite in un piccolo gruppo, potevano essere messe in appartamenti, sotto il controllo del personale sanitario. Ricordo il senso di angoscia e di spaesamento che seguivano la lettura delle cartelle cliniche e le visite nei reparti a cui il

direttore dell'istituzione qualche volta mi chiedeva di partecipare (forse anche lui per addestrarmi). Sento una continuità, seppur molto modulata, fra la mia esperienza e la mancanza di rispetto e di accoglimento nei confronti di Cicero e dei pazienti del gruppo che sta cercando di condurre. Parto lancia in resta a sostenere che i tirocinanti non hanno solo doveri ma anche diritti, che devono imparare far valere, valorizzando i loro studi e la loro esperienza; i doveri non sono tanto e solo nei confronti delle istituzioni ma soprattutto verso i pazienti di cui si prendono cura. E' anche necessario però comprendere quale sia il mandato istituzionale conscio e inconscio e cosa significhi per l'istituzione la presenza di un gruppo. I tirocinanti, nel momento in cui prendono in carico un paziente a livello individuale o gruppale, devono saper rispondere del loro operato, assumersene la responsabilità con la consapevolezza dell'esperienze e delle conoscenze teoriche accumulate in quattro anni di specialità. Il modo in cui il caso è stato portato in supervisione e gli interventi dei partecipanti evidenziano anche l'angoscia di finire la scuola, che caratterizza spesso l'ultimo anno, la paura di non essere adeguatamente preparati, di non trovare lavoro e di uscire dall'appartenenza al *Gruppo dei Fichi* e dover fare i conti con il dolore della separazione e la paura dell'individuazione. Un'allieva ipotizza che il senso di angoscia che sembra invadere la classe sia simile a quello che devono aver provato e provano i componenti del gruppo portato in supervisione. Alla fine della lezione mi sento affaticata ma soddisfatta e ho la sensazione di aver fatto alla classe una dovuta *flebo* di autostima.

Primi elaborati. Attesa e delusione

Nei rimandi degli allievi viene ripresa la complessità del mondo istituzionale con cui avranno a che fare, l'importanza del momento fondativo del gruppo e dello scopo che si propone, e la difficoltà del pensarsi con diritti e doveri nel loro ruolo di quasi terapeuti. Il mio narrare loro della mia giovanile esperienza in un cronicario li ha colpiti, hanno sentito una sorta di passaggio transgenerazionale fra i manicomi e le attuali istituzioni psichiatriche, rispetto alla difficoltà di accogliere il disturbo psichiatrico grave che sembra non suscitare accoglienza e progettualità.

Riferendosi al gruppo portato in supervisione, Lara scrive: *Credo che queste persone siano alla ricerca di un contenitore che non sia un "colabrodo" e di qualcuno che sia realmente interessato a loro. E si chiede: "Noi dove stiamo andando come "quasi terapeuti"? Che competenze avremo per condurre dei gruppi una volta finita la scuola? Abbiamo forse ancora l'esigenza di sentire un contenitore che ci aiuti a comprendere il senso e ad orientarci tra i vari insegnamenti?*

Lucia aggiunge: *Sostare in questi pensieri e sentimenti così faticosi ha permesso di ricavare, secondo il mio sentire, uno spazio pre conscio nel gruppo, in cui poter dare un nome ai vissuti sopracitati e poterli trasformare, come una madre che aiuta il figlio a dare voce al proprio sentire. Con la scienza del poi, i miei settembrini pensieri mi permettono di dire, come chiarirò in seguito, che il*

piccolo gruppo classe ha aiutato una madre, me, docente, a integrare aspetti non pensati di sé.

Serena si chiede: *Quali eredità, quali modelli che la scuola propone vogliamo accogliere dentro di noi per fondare la nostra identità di psicoterapeuti, di gruppoanalisti?*

Forse ereditare significa fare un'operazione di decostruzione e ricostruzione di quanto raccogliamo, con la possibilità di confliggere e di tradire non nel senso distruttivo del termine ma nel potersi separare e scegliere. E sogna:

Durante la scorsa settimana ho sognato di andare a sostenere l'esame di psicodramma insieme ai miei colleghi, e che durante il tragitto verso la Coirag (che non era a Milano ma a Napoli) un collega mi comunicava che ci avrebbero interrogati su Kant. Nonostante il mio sbigottimento e la paura di essere impreparata su una materia che ho studiato solo negli anni del liceo mi dirigo verso l'aula. Da una porta compare il docente insieme ad una poetessa, e ci comunica che prima dell'esame avremmo ascoltato una poesia. Subito accolgo la notizia con un grande sollievo, la tensione e la paura della valutazione lasciano posto alla certezza che troverò un modo per collegarmi alla teoria attraverso la poesia. Rimango in attesa di ascoltare la poesia, un po' timorosa ma speranzosa.

Questo sogno, conclude l'allieva, molto dice della paura di essere valutati, giudicati, di competere tra colleghi, di confliggere, ma mi sembra anche un'apertura a quegli interrogativi etici che la supervisione mi ha suscitato. La poesia rappresenta, un'azione creativa e ricostruttiva, libera.

Non a caso avevo parlato non solo di diritti ma anche di doveri e Kant docet.

Rileggo durante l'estate gli elaborati degli allievi dopo la prima lezione e grazie a uno strano senso di disagio che mi suscitano molte associazioni, capisco quanto ci sia stato un mio aspetto irrisolto nel sostenere a spada tratta i diritti e i doveri dei tirocinanti. Le angosce e le paure vissute durante il mio lavoro al cronicario erano state portate al mio analista, che le aveva accolte e mi aveva aiutato a affrontarle e, pensavo, a superarle. Da qualche parte però erano rimaste irrisolte l'umiliazione e la rabbia dovute al fatto che una volta il direttore, portandomi in visita ai reparti delle pazienti più gravi - quelle che io non incontravo nel mio studio - tenute a letto con la camicia di forza e/o imbottite di psicofarmaci, per dimostrarmi che ormai non sentivano più nulla, aveva infilato le mani nel décolleté di alcune di loro. Avrei dovuto buttargli in faccia il mio disgusto per il suo comportamento indegno e violento, invece mi ero sentita umiliata e codarda nel mio ammutolimento, perché non ero riuscita a dire una parola né in difesa delle pazienti, né di me. Questo ricordo non era rimosso, ma l'umiliazione, la rabbia e il senso di colpa per non aver reagito erano emersi dal campo gruppale senza che me ne rendessi conto e avevano influenzato il mio comportamento. Non che ci fosse qualcosa di fuori luogo in quello che avevo sostenuto, ma non avevo capito che non stavo parlando solo a Cicerone e alla classe, ma soprattutto alla me venticinquenne, all'ultimo anno della specialità, insicura, spaventata e un

po' codarda. Ritengo che ne dovrò riferire alla classe, assumendo le mie responsabilità.

Seconda lezione. Umiliati e offesi

Nella seconda lezione il 9 marzo dò alla classe un riscontro sui singoli elaborati e chiedo ai tre allievi maschi, i cui rimandi mi erano parsi un po' fuori dal coro, e all'allieva che aveva portato il sogno, di leggere i loro scritti. Desidero comprendere se i tre allievi sono stati portavoce di pensieri che erano circolati non pensati nel gruppo e condividere la felice sintesi di quanto aveva attraversato il campo gruppale nel precedente incontro, ben evidenziata nel sogno dell'allieva. In seguito a questa richiesta, a mio parere "innocente", circolano nel gruppo stupore e irritazione.

Mattia, che nel suo scritto si era fatto portavoce dell'istituzione, aveva formulate ipotesi dettate, secondo me, da un pericoloso movimento di alleanza con l'aggressore che ritengo utile sottolineare punto per punto, anche per comprendere se la sua posizione è condivisa da altri, e capirne il perché.

Pietro nel suo lavoro aveva rintracciato, attraverso il linguaggio economico di Keynes, l'immagine del "deposito di ricchezza": *di qualcosa che ha comunque un valore per il semplice fatto di esserci (...) di un lavoro che ha in se stesso la possibilità di avere significato*. Parlandone in classe riconosco il tentativo di dare valore al gruppo di Cicero e al gruppo classe, entrambi ancora in cerca di un significato.

Dall'elaborato di Cicero si evince che l'allievo non ha sentito accolti né il suo bisogno di supervisione né il suo gruppo. Nello scritto esprime rabbia nei confronti della Scuola - che nel contesto rappresento- che teme non gli abbia insegnato a essere un adeguato terapeuta di gruppo. La discussione su questo tema fa emergere pensieri divergenti. Al proposito è utile ricordare che il *campo-stato mentale*, scrive Neri (2017), non fa riferimento al predominio di un'idea, *ma a un sistema complesso di fantasie, emozioni, idee, legate tra loro* (pg.88). Nello *stato-mentale* del gruppo-classe circolano sentimenti di rabbia, umiliazione, rivalità. Emerge la difficoltà di integrare l'insegnamento di gruppoanalisi con quello di socioanalisi. Sottolineo come il comune vertice di osservazione psicoanalitico dovrebbe facilitare i processi integrativi fra i differenti insegnamenti, ma comprendo la difficoltà del lavoro di integrazione che implica il dolore del lutto e il timore del nuovo.

Nel periodo che intercorre dalla seconda alla terza lezione dell'11 maggio, la classe rielabora con la tutor e con i docenti di psicodramma, cosa che solitamente non accade, i problemi e le tematiche emersi nella mia lezione e le reazioni ambivalenti nei miei confronti.

Secondi elaborati

Carola scrive: *Abbiamo sentito il bisogno di riattraversare i temi affrontati a lezione, sia con la tutor, sia con lo psicodramma, forse per passare attraverso livelli multipli di elaborazione e integrazione(...)* Credo che nell'ultima lezione

siano intervenuti aspetti arcaici, legati a vissuti di matrice persecutoria, in modalità aut-aut(...) La via dell'integrazione sarebbe stata più facilmente percorribile se fossimo già stati, a livello gruppale, in una posizione più depressiva, più benevola nei confronti dei nostri limiti.

I fichi della Coirag si sono sentiti da me attaccati e rimandati in dietro : è come se fossimo tornati al primo anno, scriverà una allieva. Gli elaborati mi inducono a capire che la mia richiesta di lettura in aula, ai tre allievi, ha suscitato vissuti d'inadeguatezza rispetto all'assunzione del ruolo di psicoterapeuti, accompagnati da fantasie persecutorie inerenti la valutazione e il timore di doversi separare dal narcisismo gruppale e dalla idealizzazione nei miei confronti da cui si erano sentiti protetti e riscattati. Scrive ancora Carola: *La docente, collegata a rappresentazioni di eccellenza quasi mitica, a un pensiero arcaico di "madre"onnipotente, è stata vissuta in modo ambivalente, ora molto gratificante, ora invece frustrante e persecutoria (per la richiesta di lettura in classe degli elaborati e i rimandi puntuali). L'inquietudine, legata anche al pensiero della valutazione, deve aver toccato strati profondi, passaggi emotivi ancora in elaborazione.* La stessa, incontratami casualmente per strada, dirà: *è come se avessi incontrato un totem*

Anch'io, nel campo gruppale, sono stata attraversata da emozioni profonde di cui al momento non ho piena consapevolezza. Cicero dopo avermi descritto come una sorte di *dea-madre* aggiunge: *La "madre" può avere una storia personale e dei conseguenti bisogni.* Leggendo queste ultime righe provo una lieve irritazione: ancora non so quanto avesse colto nel segno.

Stupita dall'exasperata idealizzazione penso: *Chi troppo in alto sal, cade sovente, precipitevolissimevolmente.* Decido che queste, saranno le prime parole che dirò all'inizio della terza lezione.

I molti sogni riferiti negli elaborati mi segnalano che emozioni *vorticose e burrascose* sono entrate violentemente nel processo di apprendimento. Risulta evidente che non solo nel gruppo terapeutico ma anche in un gruppo di formazione i sogni hanno una *funzione autorappresentativa*, come scrive Neri (2017) *e insieme alle fantasie e alle speculazioni immaginative sono di una "stoffa" particolarmente adatta a esprimere i desideri, il perturbante, ciò che non è conosciuto e provoca conflitto* (pg.99) Mi piacerebbe condividere con voi tutti i sogni narrati, che hanno costituito una sorta di *Social dreaming*, ma a malincuore, mi limiterò a quello di Emma:

Ho sognato qualche settimana fa di essere in attesa di due gemelli e che mancasse poco tempo al parto, ma il mio addome era completamente piatto senza un minimo accenno del pancione. Quello che però mi angosciava terribilmente era la convinzione di dover partorire dalla bocca. Sogno quindi di fare delle prove davanti allo specchio spalancando la mia bocca il più possibile, pensando che non ce l'avrei fatta, che non sarebbero mai passati di là due neonati, forse sarei riuscita a partorirne solo uno, ma il secondo mi avrebbe sicuramente soffocata.

E continua: *Collego questo sogno al mio vissuto attuale rispetto al processo formativo in corso. E' come se arrivata al quarto anno di scuola mi sentissi "piena di saperi diversi" percepiti spesso come poco tangibili, che non riesco sempre a "vedere" e "afferrare" (assenza della pancia gravida) e il continuare ad assimilare e riempire senza metabolizzare e integrare mi provoca la sensazione che a volte sia tutto troppo, tanto da aver la necessità di evacuare il surplus, correndo il rischio di rimanerne uccisa, che traduco nella paura di non diventare e essere psicoterapeuta. Scrive Ludo: La paura legata alla nostra identità di psicoterapeuti è una tematica che continua ad emergere. Nell'ultima lezione ero completamente divisa in due: le parole della Corbella sembravano risvegliarmi da un "brutto sogno" fatto solo di doveri in cui l'Alleanza con l'aggressore mi era stata sbattuta in faccia ma mai mi era risuonata più viva e vera; dall'altro continuavo a guardare Mattia e sentivo che era solo e "massacrato". Il gruppo paralizzato, diviso, intimorito, rabbioso, in corto circuito. Da cosa ci stavamo difendendo? E qual era la parte massacrata? Forse la parte onnipotente, paravento illusorio di quella impotente?(...) Mi conforta che oggi a livello grupppale possiamo riconoscere e dirci le paure e i sentimenti negativi.*

Il presunto "massacrato" Mattia titola il suo elaborato *Siamo diventati brutti* e scrive: *L'ultimo incontro con la dr.ssa Corbella ha rappresentato per me l'occasione di vedere le mie aspettative, prima evidentemente non così chiare, rispetto al gruppo classe. Un'occasione di vedere il gruppo in relazione a me e viceversa, di toccarlo, e di vederlo e vederci brutti. Brutti rispetto all'idea che ne avevo in mente. È stata per me un'importante occasione d'integrazione e soggettivazione, con i correlati di fatica, sofferenza e serena tristezza, che mi ha poi permesso di tornare nel gruppo classe aperto, a diverse forme di condivisione.*

Arrivo alla terza lezione dell'11 maggio dopo la lettura degli elaborati e dopo aver avuto scambi preziosi di pensiero con la Dottoressa Maria Teresa Aceti, tutor della classe.

Terza Lezione -Elaborati - Dalle stelle alle stalle

Quanto andrò a dirvi è la risultante di un mio tentativo d'integrazione fra la mia lezione e gli elaborati che ne seguirono. Al mio ingresso in aula il cerchio formate dalle sedie mi appare particolarmente scomposto e mi evidenzia un movimento d'individuazione in atto.

Colgo un clima di attesa, di ambivalenza perplessa e anche un po' di sfida. Al saluto iniziale segue- come mi ero ripromessa di fare- la recita del proverbio: *Chi troppo in alto sal, cade sovente precipitevolissimevolmente* e ne chiarisco il senso nello specifico contesto. Cito l'elaborato di Mattia con autentica condivisione e sottolineo che non siamo diventati brutti, altrimenti rischiamo di confondere la parte con il tutto ma, reduci da un faticoso lavoro di integrazione, lavoro che a mio parere termina solo con il terminare della vita stessa: siamo diventati e abbiamo il coraggio di vederci anche *brutti*. Lara, arrivata a lezione

con una *rabbia preparatoria*, sottolineerà nell'elaborato seguente, *di aver potuto sperimentare una posizione diversa da quella fusionale-simbiotica - quella individuativa - senza per questo essere rinnegati dal genitore e, anzi, percependo di poter essere accettati, con rispetto, tolleranza critica e confronto.* Ci racconta con coraggio l'impatto che un sogno, particolarmente significativo, fatto in seguito alla lezione, e le dinamiche avvenute nel gruppo classe, hanno avuto su di lei. Un impatto così profondo da permetterle di fare, sul piano personale, un liberatorio e prospettico movimento d'individuazione fino a potersi *sognare* in modo nuovo.

In un clima sufficientemente pacificato, mi sento ritornata *umana*, e ritengo che quanto avvenuto fra me e gli allievi abbia evidenziato la forza trasformativa del lavoro di gruppo e ci abbia direttamente fatto sperimentare il valore del conflitto che, nella misura in cui non si trasforma in scontro, può esprimersi in modo creativo grazie al mantenimento reciproco del rispetto fra i contendenti. Non so gli epiteti che mi possono aver mandato nel segreto dei loro pensieri, ma negli elaborati le allieve e allievi hanno sempre mantenuto un atteggiamento di rispetto e di apertura allo scambio. Dalle stelle alle stalle siamo caduti insieme e cadere sulla paglia non fa troppo male soprattutto quando le stelle sono appese al soffitto oscillante fra impotenza-onnipotenza, paura e desiderio.

Si condivide un clima di accoglienza che permette di verbalizzare, con domande e confronti, le emozioni attraversate.

Certo, come ricorda Clara, *oscillare fra sentirsi fichi e sentirsi sfigati è stato confusivo e doloroso.* Anche perché, si chiede Emma: *nella nostra unità siamo i fichi di Fiesole. Ma separatamente ci sentiamo dei fichi maturi, che possono sentirsi tali anche se individui singoli appartenenti a un gruppo?*

Nell'individuarsi potrebbe emergere tensioni e rivalità *ma il conflitto mantiene la possibilità dell'et-et, che apre al mondo delle differenze. La diversità è quella che ciascuno di noi porta dentro di sé, ma anche quella che la stessa COIRAG ci propone come offerta formativa.* Stimolante offerta ma anche potenzialmente confusiva. Clara però rifacendosi a Nietzsche scrive: *Bisogna avere ancora un caos dentro di sé per partorire una stella danzante. Il sostare nel disorientamento diventa anche il so stare. La confusione contiene tutta la potenza di quello che potremmo essere.*

Il movimento nel tempo a spirale, il ritornare sugli stessi temi, sulle stesse posizioni nelle diverse unità didattiche hanno evidenziato il bisogno e il valore di ripercorrere alcuni sentieri, con diversi livelli di elaborazione, per raggiungere una maggiore integrazione ed evoluzione.

Stella scrive di aver apprezzato la mia capacità di *immergermi nel gruppo classe nella fase fondamentale di separazione e individuazione*, ma né lei né la classe e neppure io, sapevamo ancora che la mia immersione è stata così profonda da indurmi ad accogliere fantasie e associazioni che mi hanno portato a rivisitare e a comprendere in una prospettiva particolare l'influenza sulla mia vita anche professionale che hanno avuto i primi mesi dopo la mia nascita, prima fondante separazione. Quando ci sono le condizioni, essere psicoterapeuti significa anche

poter rivisitare in modo nuovo la nostra vita. Lucia scrive: *la sensazione di tranquillità percepita alla fine dell'ultima lezione, dopo che la docente si è dimostrata aperta e disponibile al confronto ci ha permesso di passare dall'espressione dell'aggressività ad uno scambio più profondo, autentico, sincero. Siamo usciti dall'aula di certo più "integrati" in noi, tra di noi e con lei.*

Mattia termina il suo elaborato con un sogno, ulteriore rappresentazione del movimento di integrazione avvenuto in lui e in tutta la classe. Ora può ritornare in un luogo noto e vederlo da una nuova prospettiva. *Nuova prospettiva che lo rende anche un luogo nuovo. È il perturbante che in quanto tale è sia un luogo di arrivo che di partenza.*

Un perturbante luogo di arrivo e di partenza sono l'inizio e la fine di ogni nostro lavoro terapeutico per noi e per i nostri pazienti, e anche di ogni incontro formativo. In questo caso per me il livello di profondità raggiunto è stato particolare. Associazioni personali, ricordi e fantasie, stimulate dalla lettura degli elaborati e in particolare il sogno di Lara hanno preconsapevolmente attivato in me un insieme di pensieri che mi hanno permesso un *insight* profondo sul perché mi sono da tempo dichiarata una persona senza particolari interessi e capacità istituzionali, pur ammirando molto e anche un po' invidiando chi di queste capacità è dotato. Cosa mai mi avessero fatto le istituzioni perché io, in un certo senso, le respingessi a priori, non lo avevo mai capito. A un certo momento e inaspettatamente ho collegato l'istituzione alla clinica in cui ero nata settimana e dove mi avevano *massacrato* dentro una rozza postbellica incubatrice, nutrendomi attraverso iniezioni che mi provocavano accessi di cui mantengo ancora un segno, che mi tagliavano senza anestesia, perché, pare dicessero, il feto non sente (come le pazienti del cronicario). Il mio papà, medico, sentendomi piangere così piccola e così disperata, e quasi certamente condannata, sempre a detta del personale ospedaliero, a non sopravvivere, aveva deciso di portarmi a casa dopo aver costruito una sorta d'incubatrice casereccia, che però in assenza di torture, mi ha permesso di vivere, e quindi anche di arrivare a essere psicoanalista. Quanto evocato non vuole essere una descrizione realistica dei fatti ma, non potendone avere ricordi diretti, è un portato dei miti familiari diventato nel tempo un mio vissuto. Non è importante quanto del mio vissuto riferito sia vero o falso, ciò che conta è che grazie a queste illuminanti connessioni una serie di tasselli della mia vita personale e professionale improvvisamente e per la prima volta hanno acquisito un significato. E' stata un'esperienza perturbante, inaspettata ma anche bellissima e profondamente arricchente. E con commozione, mentre scrivevo queste righe, ho ricevuto l'elaborato di un'allieva che iniziava con un riferimento alla sua nascita. Potrei e vorrei dirvi ancora moltissime cose sull'essere e divenire psicoterapeuta, ma spero di avervi passato la magia e la ricchezza di questa professione, con la consapevolezza che anche il processo analitico dura tutta la vita continuando a commuovervi e stupirvi in un tempo dove l'essere e il divenire sono in perpetuo dialogo.

Bibliografia

- Corbella, S. (2014), *Liberi legami*. Borla, Roma.
- Damasio, A.(2018), *Lo strano ordine delle cose*. Adelphi, Milano.
- Fenichel, O. (1919) “Gedanken zu Luserkes Buch”, *Der Neune Anfang*, ottobre, I, n.19.
- Kaës,R.(1993), Critica psicoanalitica della formazione analitica di gruppo. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 21, pp. 11-23.
- Lewin,K.(1935), “The Conflict between Aristotelian and Galicean Modes of Thenght in Contemporary Psychology”. In *A Dynamic Theory of Personality: Select Papers*. Mc Graw-Hill, New York Ed.
- Lopez,D., Corbella, S.(1986), *Libertà e Amore*. Boringhieri, Torino.
- Morin, E. (1990), *Introduction à la pensée complexe*. Ed. Du Seuil. (Paris)
- Morin, E.(1998), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del Pensiero*.Raffaello tr.it Raffaello Cortina, Milano, 2000.
- Morin, E.(2014), *Insegnare a vivere* tr.it. Raffaello Cortina, Milano 2015.
- Neri, C.(2017), *Gruppo Nuova edizione*. Raffaello Cortina, Milano.

Note

- (1) Presentato al Convegno “Diventare ed essere psicoterapeuti. Psicoterapia individuale e di gruppo a confronto con i mutamenti della psicopatologia, della società e delle istituzioni” (Padova, 23-24 novembre 2018 - Asvegra, Coirag Padova).
- (2) I nomi degli allievi per ragioni di privacy sono stati, su loro richiesta, modificati

Silvia Corbella è psicoanalista individuale della S.P.I. e di gruppo (Apg, Argo, Coirag, membro onorario di Asvegra).

Ha partecipato con propri scritti a numerosi seminari e convegni nazionali e internazionali. Dal 2004 al 2007 è stata professore a contratto all'università di Milano-Bicocca di teorie e tecniche di gruppo.

E' docente di Gruppoanalisi/Analisi di Gruppo presso la Scuola di Specializzazione in Psicoterapia Psicoanalitica della C.O.I.R.A.G della Sede di Milano dal 1993 e della Sede di Padova dal 2003. E' co-direttrice della rivista digitale “Gruppo: Omogeneità e Differenze”, membro del comitato di redazione della rivista “Polaris. Psicoanalisi e mondo contemporaneo” e del Comitato Scientifico Internazionale della RPPG (*Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*).

Fra le molte pubblicazioni ricordiamo: *Libertà e Amore*, Lopez e Corbella, Boringhieri, 1986, Torino. La terapia di gruppo, in *Trattato di Psicoanalisi*, Vol. I, Raffaello Cortina,1988, Milano. *Storie e luoghi del gruppo*, Raffaello Cortina Editore 2003 – Milano; *Liberi legami*, Borla, 2014, Roma.

Email: silviricor@gmail.com

Sul diventare ed essere psicoterapeuti: commento ai lavori di Claudio Neri e Silvia Corbella

Saura Fornero

Abstract

Questo scritto commenta i lavori di Silvia Corbella e di Claudio Neri presentati al Convegno "Diventare ed essere psicoterapeuti", organizzato da Asvegra a Padova il 23 e 24 novembre 2018.

Entrambi i lavori evidenziano l'importanza fondamentale del rapporto dinamico tra conscio e inconscio e delle dinamiche narcisistiche nella clinica psicoanalitica e nella formazione alla psicoterapia psicoanalitica.

Ciò che ho inteso porre in particolare evidenza in entrambi i lavori è la funzione fondamentale della scrittura e del sogno nel processo psicoanalitico clinico e formativo.

In tal senso, ho tentato anche di evidenziare il contributo che le neuroscienze stanno dando alla validazione scientifica della clinica e della formazione psicoanalitiche.

Ho infine accennato all'utilizzo professionale del sogno in contesti gruppalmente sociali quali Large Group, Social Dreaming, Reflective Citizens.

Oltre che a C. Neri e a S. Corbella, ho fatto riferimento a W. Bion, R. de Polo, T. Burrow, S. Foulkes, S. Freud, M. Mancina, P. Strata.

Parole chiave: gruppo, complessità, narcisismo, clinica e formazione psicodinamiche

Abstract

This paper comments on the works of Silvia Corbella and Claudio Neri presented at the conference "Becoming and being psychotherapists", organized by Asvegra in Padua on 23 and 24 November 2018.

Both works highlight the fundamental importance of the dynamic relationship between the conscious and the unconscious and of the narcissistic dynamics in the psychoanalytic clinic and in the training in psychoanalytic psychotherapy.

I especially underline the fundamental function of writing and dreaming in the clinical and formative psychoanalytic process.

I have also tried to point out the contribution that neuroscience is making to the scientific validation of the clinic and psychoanalytic training.

I finally mentioned the professional use of the dream in social group contexts such as Large Group, Social Dreaming, Reflective Citizens.

In addition to C. Neri and S. Corbella, I referred to W. Bion, R. de Polo, T. Burrow, S. Foulkes, S. Freud, M. Mancina, P. Strata.

Key words: group, complexity, narcissism, psychoanalytic clinic and training

*

Questo lavoro è nato come commento alle relazioni di Claudio Neri *Il gruppo come cura* e di Silvia Corbella *Complessità, formazione e campo gruppale*, presentate al Congresso *Diventare ed essere psicoterapeuti* organizzato da Asvegra e svoltosi a Padova il 23 e 24 novembre 2018.

Uno dei significati del diventare ed essere psicoterapeuti in ambito psicoanalitico e gruppale è allenarsi nel considerare costantemente il rapporto tra conscio e inconscio, sui piani che vanno dall'intrapsichico individuale alle infinite dinamiche gruppali dei contesti di vita, dalla famiglia, alle istituzioni, ai popoli.

Si tratta di un impegno affascinante e faticoso. Affascinante perché si fonda, secondo me, sulla scelta consapevole di non dare mai nulla per scontato. Faticoso perché nella pratica della complessità il fascino della costruzione di conoscenza si coniuga con la fatica del rigore di pensiero che promuove e richiede. Il rischio sempre presente di involontaria approssimazione può dar luogo a generici insiemi di significati, magari suggestivi, ma debolmente connessi con la molteplicità dei piani logici che il ragionamento complesso – per dirsi tale - deve padroneggiare.

Questa breve premessa introduce la prospettiva attraverso la quale ho provato a considerare i lavori di Neri e di Corbella alla luce del tema del diventare/essere psicoterapeuti.

Entrambi i lavori ci portano in due differenti gruppi: uno clinico, quello descritto da Neri, uno di formazione, come ci racconta Corbella.

Una prima considerazione metodologica riguarda la *vexata quaestio* del rapporto tra l'esperienza psicoterapeutica analitica e la scrittura che la descrive. Questo rapporto è fondamentale tanto nella clinica quanto nella formazione.

Spesso è stata osservata la discrasia tra la complessità dell'esperienza analitica e la linearità della scrittura.

In proposito vorrei ora osservare come l'attuale pratica psicoterapeutica psicoanalitica sia figlia culturale e storica della psicoanalisi delle origini, di quel Movimento Psicoanalitico che si è costituito in modo rilevante anche attraverso la scrittura. Scrittura di relazioni cliniche, di saggi, di corrispondenze scientifiche e di corrispondenze amicali. Anche nella confidente corrispondenza tra Sigmund Freud con l'amico Fliess si sviluppa l'euristica psicoanalitica, che transita attraverso l'autoanalisi che Freud conduce in quel particolare tipo di scrittura relazionale che è (o meglio era? (1)) la corrispondenza epistolare.

Per il complesso legame tra pensiero, linguaggio e realtà, in un mestiere che, come il nostro, si basa sull'inconscio relazionale, scrivere l'esperienza diventa a sua volta esperienza, clinica e formativa. Scrivere l'esperienza consente e richiede di sviluppare la descrizione clinica sui piani interconnessi che vanno dal manifesto al latente passando per la relazione ed esprimendosi attraverso ciò che nella mente del terapeuta si costituisce come discorso comunicabile.

Gli allievi della Scuola di Psicoterapia Psicoanalitica Coirag scrivono abbastanza, mi risulta lo facciano forse un po' di più che in altre scuole. Scrivono e a volte se ne lamentano, la Scuola richiede molto: protocolli di seduta, *recording*, osservazioni, relazioni, tesine e, infine, la temuta tesi di specialità, dove pare

concentrarsi tutta in una volta la fatica del rendere per iscritto, di linearizzare, l'esperienza clinica e formativa psicodinamica, che certo lineare non è, ovvero le linee sono molte, si incrociano, fluiscono, si spezzano, cambiano direzione e – come accennato in premessa - possono far smarrire il confine tra la complessità e il caos.

Secondo me, i lavori di Neri e di Corbella ci portano all'interno delle rispettive esperienze gruppali, ci parlano delle fisionomie e delle dinamiche del gruppo clinico e del gruppo formativo che i relatori rispettivamente hanno condotto e ci parlano anche delle loro proprie gruppalità di conduttori, gruppalità interne ed esterne, connesse con le dinamiche co-transferali specifiche di quel gruppo e non un altro, in quei passaggi e non in altri.

In questa complessa e rigorosa scrittura del proprio pensiero professionale, dipanatosi attraverso l'esperienza clinica e formativa, ho trovato la realizzazione di un assetto fondamentale che in Coirag predichiamo parecchio e che razzoliamo poi come possiamo: l'assetto nel quale il corpo e la mente del terapeuta /conduttore transitano costantemente – e in questo caso direi con scioltezza organizzata ed esperta – dalla teoria alla pratica alla teoria, dal grupppale all'individuale, dal personale al professionale e via via, integrando antinomie in circolarità né generiche né confuse, bensì rigorosamente complesse, proprio come debbono essere per rendere conto e trasmettere le prassi clinica e formativa psicodinamiche.

Ho iniziato questo commento dalla scrittura professionale coerente, comune a entrambi i lavori, poiché mi pare un tema fondamentale del diventare/essere psicoterapeuti.

Ciò fatto, però, a fronte della ricchezza dei lavori di Neri e Corbella mi sono trovata nel forte imbarazzo di scegliere tra le numerosissime possibilità di riflessione che essi offrono. E questo imbarazzo mi ha praticamente obbligata a notare come in entrambi i lavori i sogni occupino un posto di grande rilievo nei differenti processi, quello clinico e quello formativo. Devo dire che questo fatto mi ha dato anche un po' fastidio, non avrei proprio voluto cimentarmi con un argomento così complesso come il sogno. Tuttavia, come infinite altre volte, il noto Super Io sabauda - tra tutti i tipi di Super Io, l'unico che ti fa credere che la persecutorietà sia una risorsa – non mi ha permesso di aggirare questa evidenza in modo diplomatico: in entrambi i lavori, i sogni sono un motore di elaborazione trasformativa molto potente, per dirla con Bion, un motore di quel passaggio da beta ad alfa, da inconscio/preconscio a conscio, che è forza specifica della impostazione psicoanalitica e grupppale.

Neri e Corbella ci mostrano la connessione profonda tra sogni e processi trasformativi. In entrambi i lavori, è molto ben evidenziato come i sogni condivisi nei due gruppi rappresentino l'itinerario faticoso e vero attraverso il quale i piani scomposti delle dinamiche difensive si ricompongono in significati connessi con la realtà, e fanno questo gradualmente e con importanti scossoni e dolori, emotivi e di pensiero.

In un caso come nell'altro, alla fine, la fatica è quella del fare i conti con l'onnipotente e potente oste Narciso, i conti onesti con le cose interne ed esterne per come stanno davvero, con i passaggi di consapevolezza, mai conclusi, che ci portano dalle stelle dei *fichi della Coirag* alle stalle della differenziazione, dalle pentole lavabili con difficoltà fino all'angoscia di ricordi non abbastanza ricordabili (2).

Sul sogno si è scritto moltissimo. Nel nostro ambito, tuttora è *L'interpretazione dei sogni* del 1899, a essere considerato nella *vulgata* il testo fondamentale della psicoanalisi, e non, ad esempio, il più complesso e ambizioso *Progetto per una psicologia* oppure la *Metapsicologia*, nei quali il tema della funzione del sogno è pur fondamentale.

Ma non è certo stata la psicoanalisi a inventare né il sogno né l'inconscio, i sogni e i loro interpreti accompagnano la storia della nostra specie, misurano da sempre temperature misteriose, predicono il futuro, dicono ciò che altro non dice. La psicoanalisi, semmai, possiamo dire sia stata il tentativo storico, energico di dare al sogno e all'inconscio dignità scientifica.

Nella comunità scientifica, inizialmente e in seguito, la psicoanalisi viene accolta in modo controverso: l'evidenza della sua efficacia clinica non può essere ignorata, ma tale evidenza non è supportata da riscontri strumentali adeguati.

Lo stesso Freud, già nel 1891, nel testo *L'interpretazione delle afasie* - testo a lungo negletto - lamentava la mancanza di correlati neurofisiologici a supporto della concettualizzazione che andava costruendo e che diverrà la psicoanalisi.

E' trascorso molto tempo da allora e, secondo me, noi e i nostri pazienti stiamo vivendo un tempo fortunato, perché oggi le correlazioni neurofisiologiche di quei processi inconsci che la psicoanalisi ha teorizzato iniziano a esserci, e sono copiose: le neuroscienze stanno dando importanti conferme all'impianto psicoanalitico, conferme tanto più credibili in quanto non sono certamente finalizzate a verificare o a falsificare la teoria psicoanalitica. E nella complessa interrelazione tra conscio/inconscio, sonno/veglia, coscienza/memoria, processi corporei, mentali e realtà che costituiscono il senso della psico-analisi e del diventare/essere psicoterapeuti in Coirag, mi pare utile ricordare che Freud stesso definì il sogno la "via regia all'inconscio".

Sonno e sogno sono attualmente oggetto di una rinnovata attenzione neuro-fisiologica: i lavori del neurofisiologo Piergiorgio Strata sembrano riprendere e sviluppare quelli del compianto nostro collega e neurofisiologo a sua volta Mauro Mancia, del quale vorrei ricordare il testo "profetico" del 1987 *Il sogno come religione della mente*, dove "religione" vi è intesa nel senso etimologico del ri-legare, legare di nuovo le differenti funzioni mentali. E ancora a proposito di psicoterapia e neuroscienze, un metodo di cura che va oggi per la maggiore, l'EMDR, sfrutta, per così dire, i movimenti oculari spontanei del sonno REM, il sonno dei sogni, movimenti oculari cui già si era interessato il gruppoanalista *ante litteram* Trigant Burrow.

Trovo poi sorprendente la coincidenza tematica effettiva dei lavori di Neri e di Corbella. Vero è che condividiamo formazione e prassi cliniche e tuttavia che

l'evolutivezza individuale e gruppale passassero così profondamente e con evidenza anche attraverso i sogni dei partecipanti ai rispettivi gruppi non è stato criterio di accordo preventivo tra i relatori. E' accaduto, e mi pare un genuino esempio di *serendipity* (3), involontaria coerenza metodologica con il ragionamento complesso e con il posto che in esso occupa l'inconscio, vale a dire il non (ancora?) connesso, il non (ancora?) noto.

Sul piano psicoanalitico e gruppale più ampio, infine, il piano della comunità alla quale il nostro divenire/essere psicoterapeuti appartiene, possiamo osservare come in Coirag e attraverso Coirag e la Gruppoanalisi internazionale si stiano diffondendo realizzazioni del Large Group, del Social Dreaming, della Reflective Citizens. Si tratta di attività psicodinamiche in differenti assetti gruppali nei quali il sogno è centrale. Il sogno, infatti, è funzionamento di specie, trasversale a provenienze e culture.

Tutti questi modi di lavorare si basano sull'allestimento di contenitori gruppali professionalmente molto pensati e impegnativi, intesi a favorire processi autentici di progressiva integrazione tra inconscio e realtà. Tali dispositivi sempre più escono dai congressi e si attrezzano per incontrare i territori nei quali lavoriamo, promuovendo pratiche di gruppalità psicoanalitica coniugata con quell'effettivo sociale molto presente e caro a Foulkes.

L'allestimento di contenitori di processi gruppali complessi, che estendono l'applicazione della psicoanalisi e della gruppoanalisi molto oltre i rispettivi, storici ambiti originari mantenendo saldo il riferimento all'inconscio e alla relazione, è oggi terreno nuovo, di frontiera, è terreno di sfida, perché è ricerca e clinica sociale.

La pratica psicoanalitica gruppale in contesti inediti, la ricerca e i tentativi di teorizzazione che vi si connettono mi pare siano l'odierno impegno a prendersi cura delle matrici umane e della loro evoluzione. Sono in continuità con la tradizione psicoanalitica dell'inconscio e delle sue potentissime dinamiche costruttive e distruttive e si collegano direttamente con la neurofisiologia onirica, con la funzione fondamentale di elaborazione che il sogno ha per i sognatori corporei che siamo.

Il metodo psicoanalitico oggi mi pare più che mai quella "sonda" che via via allarga il terreno che esplora, così come lo definiva Bion.

Nei lavori di Neri e di Corbella, secondo me, si vede molto bene che cosa significa saper lavorare con l'inconscio, con le sue potenzialità e con le sue trappole.

Penso che uno dei rischi di ogni applicazione terapeutica, non soltanto della psicoanalisi, sia l'utilizzo sostanzialmente difensivo della teoria e della tecnica, di modalità protocollari, applicative, per così dire "a prescindere", che possono condurre al rischio dell'"operazione che è riuscita ma il paziente è morto".

Ebbene, nelle relazioni che ho provato parzialmente a commentare certo non è così. Ma quanta fatica, quanto impegno, quanta intelligenza per realizzare questa modalità di lavoro e di scrittura, quanta attenzione ai processi e quanta attenzione ai contenitori dei processi (i setting, reali e mentali). E' un'attenzione

professionale articolata e colta, senza la quale – e questo è fondamentale – nessuna trasformazione è né sarà mai possibile.

E, secondo me, è esattamente il tipo di attenzione richiesto dal diventare/essere psicoterapeuti.

Bibliografia

Bion W. R. (1961), *Esperienze nei gruppi*, Armando, Roma 1971.

Bion W. R. (1962), *Apprendere dall'esperienza*, Armando, Roma 1972.

Corbella S., *Storie e luoghi del gruppo*, Raffaello Cortina, Milano 2003.

Corbella S., *Liberi legami*, Borla, Roma 2014.

de Polo R., *La Psicoterapia Psicoanalitica: un'archeologia del futuro*, Angeli, Milano 2013.

Foulkes S. H. (1964), *Analisi terapeutica di gruppo*, Boringhieri, Torino 1967.

Freud S. (1891), *L'interpretazione delle afasie*, Boringhieri, Torino 1989.

Freud S. (1899), *L'interpretazione dei sogni*, Boringhieri, Torino 1989.

Freud S., (1899), *Progetto per una Psicologia*, Boringhieri, Torino 1989.

Freud S. (1915), *Metapsicologia*, Boringhieri, Torino 1989.

Lettere a Wilhem Fliess, Freud S., Masson J. M., Bollati Boringhieri, Torino 2008.

Mancia M., *Il sogno come religione della mente*, Raffaello Cortina, Milano 1987.

Neri C., *Gruppo*, Cortina, Milano 2017.

Strata P., *Dormire, forse sognare*, Carocci, Roma 2017.

Trigant Burrow, Gatti Pertegato E., Orghe Pertegato G. (a cura di), Ipcoc Milano 2013.

Note

(1) Sarebbe qui opportuna una riflessione sulle connessioni tra pensiero, linguaggio, scrittura tradizionale e scritture digitali. Non è questa la sede per sviluppare tale vasto tema; ritengo tuttavia necessario menzionarlo in coerenza con il paradigma di complessità al quale intendo riferirmi

(2) La lettura preliminare dei lavori di Claudio Neri e di Silvia Corbella è necessaria per orientarsi nel presente commento ed è indispensabile per la comprensione di questo passaggio specifico.

(3) L'attenzione all'accorgersi di un qualcosa che non si sta cercando.

Saura Fornero

Psicologa, Psicoterapeuta, Gruppoanalista, Accredited Practitioner EMDR, Advanced Trainer Neurofeedback Dinamico, Esperta in Mindfulness Clinica. Docente Scuola di Psicoterapia Psicoanalitica della Coirag nelle sedi di Torino e di Milano, Past president A.P.R.A.G.I. Libero professionista, conduce psicoterapie individuali, di gruppo, supervisioni cliniche, formazione.

Email: fornero@libero.it

Punteggiatura

Manuela Manno

Dovendo intervenire oggi, mi sono trovata a ripensare alla spinta ad intraprendere la strada della psicologia. Ormai qualche anno fa credo che cercassi rassicurazioni, anche sistematizzazione, ordine, probabilmente era parecchio il caos che percepivo. Nel tempo, attraverso studi ed esperienza, ho trovato quello che è ben esemplificato nei contributi di entrambi i relatori. Ciò che più mi colpisce infatti è accorgermi di quanto il terapeuta e l'insegnante siano vivi: il loro pane quotidiano, la relazione, è intimamente congiunta alla imprevedibilità, alla conflittualità e a momenti di turbolenza. Mi colpisce anche la curiosità e l'entusiasmo di poter navigare in acque molto spesso mosse e sconosciute, un po' come quando il velista vede alzarsi il vento e sorridendo dice "*oggi ci si diverte*".

È da qualche giorno che chiedo al mio inconscio di confezionarmi un sogno che possa sintetizzare ciò che mi è rimasto dalla lettura delle relazioni. Il mio inconscio generosamente me l'ha donato: io sono distesa su un letto, forse un "*lettino*", e un amico mi aiuta ad alzarmi, mi dice "*non guardare dietro, stai tranquilla*", e sento che è un passaggio molto delicato. Subito dopo una professoressa della scuola mi invita ad entrare in un gruppo per salutare e non so se è un saluto rivolto alla scuola o ai futuri colleghi. Credo che il mio inconscio mi parli del divenire, di cambiamenti e trasformazioni.

Riprendo il mito di Eros per sottolineare che per sua natura è segnato dalla povertà e dalla mancanza e costituisce per ogni uomo lo slancio verso qualcosa estraneo da sé. Quando ho ascoltato del legame tra amore e insegnamento mi è sembrato di trovare "*qualcosa*" che avevo percepito, ma che faticavo a focalizzare in maniera chiara. Credo di aver sempre provato un sentimento vicino all'amore per gli insegnanti per me più significativi e credo per questo che l'affetto sia in grado di stabilire un nodo connettivo tra "*due apparecchi*". Tale nodo rende possibile il fluire non solo dei contenuti, ma anche dell'apparato stesso di pensiero, permettendo così un passaggio di cultura conscia e inconscia. Voglio leggervi ora una mia poesia che mi è stata ispirata da queste relazioni e dall'amore:

"Allora vorrei che ti tuffassi nella mia profondità,
che non ti facessi spaventare dalla mia ombra.

Forse in quel momento potremmo insieme veleggiare su mari pieni,
a volte neri, per raggiungere onde argentee e coste dorate
e poter rinfrancarsi dalla meravigliosa fatica fatta,
una sosta prima di ripartire."

Penso anche che il momento più vicino al concetto di ordine possa essere rappresentato dalla morte, e così sono contenta di aver scelto una professione viva.

Manuela Manno

Laureata in Psicologia Clinica presso l'Università di Bologna, Specializzanda in Psicoterapia Psicoanalitica individuale gruppale e istituzionale (Scuola Coirag Sede di Padova), e in formazione SIPsA (Società Italiana Psicodramma Analitico). Dal 2013 consulente per il Dipartimento di Psicologia di Bologna area Psicosomatica. Ha lavorato con pazienti con storia d'immigrazione e svolge attività libero professionale.

Email: manuela_mannox@hotmail.it

Condivisione e individuazione: fatica e consapevolezza del divenire psicoterapeuti

*Stefania Bruzzese, Marta De Sabbata, Laura Ferrari,
Samir Koshakji, Stefania Volpi*

Abstract

Il presente articolo vuole mostrare come le dinamiche che caratterizzano il piccolo gruppo analiticamente orientato possano emergere anche in un gruppo di psicoterapeuti in formazione, com'è avvenuto per la classe del 4° anno della Scuola di Psicoterapia della C.O.I.R.A.G. di Milano durante il corso di Gruppoanalisi. Il gruppo ad inizio anno si trova ad affrontare il difficile compito di rinuncia alla condivisione e alla dipendenza dal gruppo classe a favore di un'individuazione come futuri terapeuti. Questo passaggio vede l'emergere di difese narcisistiche, come l'idealizzazione/svalutazione e l'istituirsi di una dinamica di capro espiatorio, prima identificato internamente al gruppo e poi nella figura della docente. Quest'ultima vive su di lei il passaggio dall'essere *l'eroe che tutto può e contiene* al «rappresentante di un nuovo "pericoloso", di quell'alterità con cui ogni essere umano deve confrontarsi per il costituirsi della propria identità» (Corbella, 2014). L'accoglimento da parte della docente degli aspetti conflittuali emergenti ha permesso ai membri del gruppo di passare da una posizione di dipendenza ad una emancipativa. Solo attraversando il conflitto, i non-detti divenuti poi pensabili e il *tradimento* verso quei *saperi trasmessi dai padri* è stato possibile superare *l'onnipotenza* e affacciarsi all'emancipazione, acquisendo la consapevolezza della propria potenza reale.

Parole chiave: gruppo, appartenenza, conflitto, individuazione, integrazione, formazione

Abstract

This article shows how the dynamics that characterize the analytically-oriented small group can also develop in a psychotherapists's group during the period of training, which was the case happened in a 4th year class at Psychotherapy School C.O.I.R.A.G. in Milan during the course of Group Analysis. At the beginning of the year, the group was about to face the difficult task of renouncing the collectivity and the dependence on the class group in favour of being identified as future therapists. This passage gave origin to narcissistic defenses, such as idealization/devaluation and the establishment of a scapegoat dynamic, firstly identified internally in the group and then in the lecturer. The latter lived on the transfer from being the hero that can do everything and contains, to being the "representative of a new "dangerous", of that otherness with which every human being must confront for the constitution of one's own identity" (Corbella, 2014). The lecturer's acceptance of the emerging conflictual aspects allowed the learners to move from a dependence position to an emancipatory one. Only by

going through such conflict, the unsaid, which later became thinkable and the betrayal of that knowledge passed on by the fathers, was it possible to overcome omnipotence and face emancipation, gaining awareness of one's real power.

Key words: group, membership, conflict, identification, integration, training

*

Premessa

Gli scritti che seguono costituiscono parte degli elaborati richiesti dai docenti del corso di Gruppoanalisi agli allievi della Scuola C.O.I.R.A.G. durante il loro ultimo anno di specializzazione. Tale gruppo di allievi è eterogeneo per sesso (10 femmine e 3 maschi), età, provenienza geografica, universitaria e per specializzazione lavorativa. Al primo anno di scuola, nel periodo di fondazione del gruppo, in risposta a bisogni di affiliazione e narcisistici (anche rispetto a gruppi "altri": studenti di altri anni, di altre sedi, docenti), i membri del gruppo hanno iniziato a soprannominarsi "Fichi". Appellativo che ha continuato ad identificare la classe durante gli anni, pur ammettendo alcune inflessioni dovute agli attraversamenti gruppali (talvolta diventavano marmellata di fichi, sfigati, altre fichi secchi, Settembrini...). Potersi immergere nella processualità del lavoro e dell'essere gruppale costituisce un apprendimento fondamentale nonché il *proprium* della formazione COIRAG, che gli allievi hanno ulteriormente approfondito durante l'insegnamento di Gruppoanalisi con la dott.ssa Corbella, il dott. Tagliagambe, la dott.ssa Bianchini e la dott.ssa Saottini.

Ma riavvolgiamo il filo a partire dall'inizio: è solo estendendo temporalmente lo sguardo, infatti, che possiamo rileggere i nostri complessi attraversamenti gruppali.

Parte prima. Orizzonti di separazione e disorientamento

All'inizio del quarto anno i sentimenti circolanti nel gruppo erano quelli di confusione e fatica. Ci si misurava con sé stessi, con gli ideali sepolti come un seme quattro anni prima e che, nella maggior parte dei casi, non stavano facendo germogliare esattamente ciò che il gruppo aveva immaginato e idealizzato. Gli allievi si misuravano tra loro e con i docenti il che dava luogo ad inevitabili sentimenti di inadeguatezza, competizione o difensiva noia. Lo sforzo di assumere un ruolo non ancora sentito come proprio generava narcisistiche paure di fallimento e trascinava il gruppo nel perdurare di una fase fusionale in cui ognuno aveva trovato un proprio posto all'interno della *comunità dei fratelli*. Il caso portato in supervisione da un allievo durante la prima lezione della dr.ssa Corbella, che affrontava il tema della conduzione di un gruppo di pazienti psicotici, aveva svolto la funzione di cassa di risonanza rispetto alle angosce difensive che il gruppo stava attraversando all'inizio dell'anno. Questo aveva slatentizzato paure e dubbi in merito all'assunzione del ruolo terapeutico, al potersi autorizzare come psicoterapeuti di gruppo, come giovani professionisti e aveva smosso dilemmi etici. Durante la supervisione, il gruppo classe pareva

bloccato e affaticato nella capacità di poter immaginare e creare delle alternative percorribili per il collega. Parallelamente sembrava che il gruppo si chiedesse se poteva resistere a degli attacchi interni ed esterni, e che si interrogasse su cosa volesse dire prendersi cura.

Quali eredità, quali modelli che la scuola propone potevano essere accolte internamente per fondare la propria identità di psicoterapeuti, di gruppoanalisti? La prima parte degli scritti riportati permette di approfondire meglio le fatiche emergenti in quella fase, a partire dal clima emotivo respirato in gruppo.

Emanuela Brusadelli

È da molti mesi che nel gruppo si respira un'aria diversa.

Fin dalla fine dello scorso anno, era balzata agli occhi di tutti la difficoltà nell'organizzare la cena di natale, e di come non si fosse riusciti ad arrivare a un consenso condiviso sulla data in cui ci saremmo visti, ragione per cui in molti alla fine erano assenti. Fino a quel momento, invece, vi era sempre stata una attenta e scrupolosa dedizione nel fare in modo che nessuno venisse escluso, e, per contro, tutti si preoccupavano di non esserlo.

Dall'inizio di questo anno, anche la chat di whatsapp, strumento utilizzato non solo per far circolare le informazioni di servizio ma soprattutto per rinforzare l'esistenza/appartenenza del/al gruppo, aveva sempre più messaggi che "cadevano nel vuoto" senza ricevere risposte.

Relativamente ai lavori da portare a scuola, vi era una tensione emotiva palpabile, con alcuni che non avevano tempo per fare nulla e altri che tentavano con smania di accaparrarsi quanti più spazi di supervisione possibili perché presto la scuola sarebbe finita.

All'inizio delle lezioni, il gruppo appariva destrutturato: la sensazione era come se ognuno pensasse per sé, o al massimo al proprio piccolo sottogruppo, se lo aveva. Ogni argomento rischiava di essere oggetto di un faticoso contenzioso che il più delle volte non portava da nessuna parte concretamente, se non a sfinire le persone ingaggiate. Cito a questo proposito il lavoro di gruppo fatto con il dr. Tagliagambe sulla costruzione di un progetto di ricerca attraverso la costituzione di due squadre antagoniste, in cui alcuni del gruppo si erano sentiti aggrediti dai propri compagni di classe, nel tentativo di prevaricare e primeggiare. Sembrava che queste dinamiche rappresentassero una sorta di modalità difensiva del gruppo per tutelarsi dalla separazione che sarebbe poi avvenuta mediante un vero e proprio attacco distruttivo al gruppo, caratterizzato da vissuti di rabbia e svalutazione, in forte antitesi con la posizione idealizzata che avevamo avuto fin dall'inizio (fichi) e che nel corso della scuola stavamo cercando faticosamente di integrare con gli aspetti più realistici pur preservandone il connotato narcisistico positivamente investito.

Ipotizzo che questa nuova posizione abbia elicitato non solo vissuti negativi ma contemporaneamente anche una paura di frammentazione. È con questo sguardo che ho interpretato il movimento di attacco contro il docente (Tagliagambe),

accusato di averci esposto alla situazione sgradevole da “arena romana”, a mostrare le nostre parti aggressive, che sembrava rappresentare il capro espiatorio contro cui canalizzare l’aggressività distruttiva del gruppo, permettendo pertanto a quest’ultimo la sopravvivenza. Avere un nemico comune, infatti, aveva parzialmente rinforzato nuovamente il senso di appartenenza del gruppo. Finalmente c’era un colpevole a giustificare le tensioni emotive negative sperimentate!

La scelta proprio di un docente come capro espiatorio, inoltre, sembrava avere anche lo scopo di consentire il passaggio da allievi a professionisti, garantita solo dall’uccisione e svalutazione dei genitori, come fosse una *conditio sine qua non*. D’altronde, anche svalutare la scuola aiuta a separarsene!

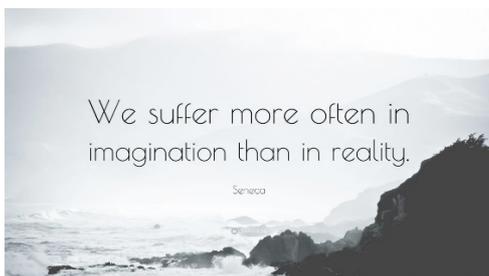
In quest’ottica, successivamente “dal padre si è passati alla madre”, figura idealizzata anch’essa da eliminare. Anche in questo caso, la costituzione di un nuovo capro espiatorio accusato di voler distruggere il gruppo, la dr.sa Corbella, aveva aiutato una nuova coesione del gruppo, ma in cui continuava a permanere la spinta svalutante, e ora oltre alla rabbia vi era la delusione, più depressiva, rappresentata da Michele che non si era sentito difeso dal gruppo e da qui la colpa sperimentata da alcuni per non averlo tutelato dal nemico esterno. Meglio che ci separiamo!

In entrambe le situazioni citate, mi ha colpito il replicarsi della stessa dinamica e la velocità con cui è stato spostato il capro espiatorio da una figura all’altra, e della sofferenza psichica che tutto questo ha generato.

Entrambi i docenti, infatti, si sono presto tolti da quella posizione sgradevole che il gruppo aveva assegnato loro, peraltro con modalità umane e affettuose anziché aggressive e castranti. A memoria, non riesco a ricostruire come ciò sia successo, ma ricordo bene il clima che si distendeva nel corso degli incontri in cui si è affrontata con la classe, da parte del docente, questa problematica.

Tuttavia il problema del gruppo rimaneva ancora aperto. La fatica di riappropriarsi delle proprie parti distruttive per integrarle nel processo di separazione ad oggi non è ancora del tutto risolta. Permane la tensione emotiva nei rapporti e la svalutazione del gruppo che un tempo era quello dei fichi. Al momento di questo scritto ogni aspetto è un pretesto per confermare i vissuti di rabbia, confusione, delusione, esasperazione, tristezza, paura, impotenza. Meno male che a breve ci separeremo!

A tale proposito, è interessante che il gruppo abbia chiesto uno spazio al seminario finale ma non stia pensando a che saluto fare prima di lasciare la scuola. Sono triste e preoccupata per il gruppo. Separarsi è difficile.



Claudia Palazzoli

Sentiero di parole ed immagini

Mi trovo spesso a ripensare al percorso in COIRAG e a riflettere sugli attraversamenti compiuti in questi quattro anni. Ci sono sentieri che una volta percorsi sono stati lasciati poiché vicoli ciechi o appartenenti ad un'epoca più immatura, di una terapeuta alle prime armi. Altri invece sono stati attraversati più volte, forse era necessario tornarci per apprendere nuovamente qualcosa o forse è il corso naturale delle cose.

Ritengo che questo cammino non sarebbe stato lo stesso se non avessi vissuto questa esperienza come parte integrante di un gruppo. Sento che la figura della spirale ruotante intorno ad un asse assume un senso se la riferisco anche al nostro gruppo. «Si può dunque andare avanti o indietro, con la possibilità di ritornare allo stesso punto relativamente alla distanza dall'asse, anche se su piani diversi, dal momento che in ogni incontro e per ogni individuo sono contemporaneamente presenti livelli multipli di realtà» (Corbella, 2003).

Quest'anno il gruppo ha provato timore, incertezza rispetto alla propria identità di terapeuti ed inadeguatezza; la sensazione condivisa era di essere come al primo anno (ad un livello differente, quello del quarto anno). Ci sono stati momenti in cui padroneggiava un bisogno di essere già dei super-terapeuti, dei veri propri "fichi", che poi lasciava posto all'idea di essere dei veri "sfigati". Una oscillazione tra un'illusione di onnipotenza e l'impotenza, passaggi che non ci sono sconosciuti, ma che abbiamo riattraversato negli anni.

"*I Fichi di Coirag*", quando ci penso mi sembra proprio un nome di battaglia, ma quale?

"Polemos è il padre di tutte le cose" (Eraclito)



Mi chiedo, allora, se «il serpente nella stanza», nominato da Michele i primi anni, possa rappresentare il "***Polemos***", il conflitto, inteso non nella sua distruttività, ma come generativo. Un conflitto che serpeggia nell'aula e che per noi è difficile affrontare. *Eraclito* sosteneva che la realtà fosse costituita da un insieme di elementi contrari perennemente in lotta fra di loro, ma mai scissi, uno complementare all'altro. Una lotta dove non domina quindi il paradigma dell'*aut aut*, ma dove è possibile accedere all'*et et*, al mondo delle differenze. La diversità

è quella che ciascuno di noi porta dentro di sé, ma anche quella che la stessa COIRAG ci propone come offerta formativa.

Di fronte a tale vastità e alla complessità sento una grande fatica e paura, **“Caos”**.

*Bisogna avere ancora un **caos** dentro di sé per partorire una stella danzante. Io vi dico: voi avete ancora del caos dentro di voi. (Friedrich Nietzsche)*



Mi sono sentita più volte confusa e sfiduciata, in balia di emozioni forti e discrepanti, confusione che ho cercato di contrastare con un esercizio di controllo razionale e un tentativo di portare ordine. La sensazione era che la mia inquietudine aumentasse e con essa un senso di irrigidimento e di impossibilità. Forse dovevo saper attraversare il Caos, imparare a sostare nell'incertezza e nel disorientamento. Curiosa dell'etimologia del termine Càos scopro che deriva dal latino chaos, greco χάος e contiene la stessa base χα- dei verbi χαίνω, χάσκω, essere aperto, spalancato.

Il concetto di apertura mi rimanda alla possibilità di un passaggio e di un movimento, altrimenti impossibile in uno stato di ordine statico. La confusione disorienta e fa paura, ma dall'altro apre al mondo delle possibilità.

Lo sforzo più grande che la Scuola quest'anno richiede (o forse lo ha sempre fatto) è quello di operare un'**integrazione** a partire dal Caos. Mi sento nel vivo di questo processo: fatico a raggiungere una comprensione razionale, ma mi rendo conto di cogliere emotivamente tale esperienza. Vivo insieme ai miei compagni un vissuto di **perdita** e di **lutto**, sento che delle parti vanno lasciate andare, delle immagini che abbiamo di Noi, come gruppo e come individuo. In un prossimo futuro anche i “Fichi” si scioglieranno. È un processo di elaborazione e di metabolizzazione lungo e doloroso che si accompagna alla fatica di sostenere e tollerare le frustrazioni, le tensioni e la confusione.

Il sostare nel **disorientamento** diventa anche il so stare. Da una parte il gruppo stesso è disorientante e dominato dalle antinomie, si naviga nell'ambiguità e si sente vacillare la propria identità professionale. Dall'altra il gruppo è anche quello che ci consente, dopo esserci persi, di ritrovarci. Riconosciamo nell'altro delle nostre parti e allo stesso tempo ci differenziamo. Allora abbandonare acquisisce anche il senso di lasciare spazio ad altro.

Stiamo vivendo quel processo che gradualmente ci porta **dall'ambiguità all'ambivalenza** e al poter scegliere. La capacità di scelta presume **responsabilità**, l'essere consapevoli delle nostre azioni e modulare in base ad esse le nostre scelte. Ma la **responsabilità** presuppone la **libertà**, che

potremmo intendere nella sua duplice accezione: assenza di costrizioni e di impedimenti e la capacità di determinarsi secondo una scelta autonoma.

“Liberatevi dalle vostre catene”



Ritornando al Caos secondo gli antichi Greci l'Universo sarebbe nato dal Caos primordiale. In principio era dunque il Caos, ossia la totalità in cui gli elementi dell'intero universo erano presenti in maniera indifferenziata. Dal Caos si generarono la Terra ed Eros, la forza dell'amore, e dalla loro unione nacque Armonia. Nel Caos dunque ci sono già in **potenza** tutte le risorse, forse lo stesso vale per Noi. La confusione contiene tutta la potenza di quello che potremmo essere. Avverto difficile questo passaggio: collocarmi in quest'area fatta di autorizzarsi, di responsabilità, di fiducia in sé, di accettazione dei propri limiti e di integrazione dei diversi livelli (individuale, gruppale ed istituzionale). Il movimento a spirale, il ritornare sugli stessi temi, sulle stesse posizioni nelle diverse unità didattiche forse riflettono il bisogno di ripercorrere certi sentieri, con diversi livelli di elaborazione, per raggiungere una maggiore integrazione ed evoluzione.

Penso che il sentiero che resta da continuare a percorrere sia quello dell'**individuazione**. Un attraversamento faticoso e doloroso che comincio a sentire possibile. Ritengo significativo concludere la mia associazione di pensieri con la ***Filastrocca dei Mutamenti*** letta a Fiesole, dalla collega Laura, come inizio del saluto del quarto anno ai colleghi degli altri anni.

*“Aiuto, sto cambiando” disse il ghiaccio
“Sto diventando acqua, come faccio?
Acqua che fugge nel suo gocciolo!
Ci sono gocce, non ci sono io!”.*

*Ma il sole disse: “Calma i tuoi pensieri.
Il mondo cambia, sotto i raggi miei:
tu tieniti ben stretto a ciò che eri
e poi lasciati andare a ciò che sei”.*

*Quel ghiaccio diventò un fiume d'argento
non ebbe più paura di cambiare
e un giorno disse: “Il sale che io sento
mi dice che sto diventando mare.*

*E mare sia. Perché ho capito, adesso,
non cambio in qualcos'altro, ma in me stesso”.*

Bibliografia

Corbella, S. (2003). *Storie e luoghi del gruppo*. Raffaello Cortina, Milano.

Nicola Plebani

Riguardo la lezione passata la prima immagine che mi sovviene è quella di un tribunale, mi viene in mente l'apologia di Socrate. Questa immagine la collego a quanto si è verificato durante la lettura dell'elaborato di Michele; le sue opinioni sono state smantellate una ad una in un silenzio assenso e la domanda che mi pongo è se quello che ho percepito come un processo era rivolto al pensiero in sé o ad altro, come nel caso di Socrate. In particolare mi sovviene una frase nella quale Michele sosteneva che la nostra posizione è vicina a quella dei pazienti.

Mi vengono in mente l'integrazione e l'out – out; questo pensiero di vicinanza al paziente, se non necessariamente condiviso, può risultare condivisibile? Nella professione di psicoterapeuta è necessario sia essere vicini al paziente sia mantenere un certo distacco, in una misura difficile da prendere. Quindi se ogni integrazione comporta un lutto, che perdita può celarsi in un'integrazione di tale tipo? Quello che mi sovviene è la perdita dell'asimmetria relazionale, che comporta la perdita di una posizione privilegiata, così come Socrate perse la sua posizione (e la sua vita) per difendere le sue idee. Idee che Platone fa dire espressamente a Socrate, sostenendo “che la virtù non nasce dalle ricchezze, ma che dalla virtù nascono tutte le ricchezze e tutti i beni degli uomini, sia in privato sia in pubblico”.

Si è poi verificato il caso di un collega, che per la terza volta ha portato come caso quello relativo al gruppo di terapia che segue senza che questo venisse concluso, bensì troncato a metà. Mi chiedo dunque come mai per il gruppo sia così complesso o insostenibile il portare avanti il suddetto caso. L'immagine che mi viene alla mente è quella di Sisifo e della pietra che è costretto a spingere su di una montagna, ogni volta che è prossimo alla cima essa rotola alla base costringendolo a ricominciare per l'eternità. Personalmente ho avvertito una forte irritazione per la mancata supervisione ripetuta del caso, tuttavia devo ammettere che neanche in questa occasione ho proferito verbo a riguardo. Il pensiero a seguire è che il gruppo descritto da Samir presenta una serie di imperfezioni le quali sicuramente fanno arrabbiare, prima fra tutte l'assenza di continuità tra i terapeuti che mi riporta alla pietra di Sisifo, che rotola a valle ogni volta che si intravede la cima, portando un'idea di tempo e di ripetitività che mi fa pensare all'eterno ritorno. Non trovo molto da aggiungere alla riflessione, se non una frase di Albert Camus sulla pena patita dal re di Corinto: “... Ogni granello di quella pietra, ogni bagliore minerale di quella montagna, ammantata

di notte, formano, da soli, un mondo. Anche la lotta verso la cima basta a riempire il cuore di un uomo. Bisogna immaginare Sisifo felice.”

Nel pensiero di Camus la felicità di Sisifo deriva dall'accettazione del suo limite, dal ripudiare gli dei ed il fato quali cause e motori delle proprie azioni, l'accettazione contro la proiezione, quindi la consapevolezza come risorsa che porta alla piena assunzione su di sé del proprio destino.

Sia in vita che nella morte Sisifo si scagliò contro l'autorità, incontrando l'ira degli dei per il suo osare, in una sorta di ribellione simile a quella adolescenziale. Nella sua nuova condizione Sisifo mi fa pensare ad un profondo lutto dell'Ideale dell'Io, egli rinuncia alla sua infantile onnipotenza per integrare quell'autorità che ha sempre denigrato, conflitto simboleggiato dal peso che deve portare. Sisifo si trova paradossalmente libero nella sua ciclica pena, ironicamente come nell'orwelliano slogan di 1984 “la schiavitù è libertà”; una pena immutabile ed eterna che comporta la sua assunzione di responsabilità.

La sua determinazione si fonda sulla consapevolezza dell'immutabilità della sua situazione, ovvero sulla mancanza di qualunque alternativa al mondo; nonostante la sofferenza Sisifo riesce ogni volta a sospingere la pietra, senza rimanerne schiacciato, egli continua a sopportarne il peso. Come ho già scritto, per Camus “ogni granello di quella pietra, ogni bagliore minerale di quella montagna, ammantata di notte, formano, da soli, un mondo”.

Ritengo quindi che Sisifo rappresenti fedelmente il processo di elaborazione e integrazione con il quale ci siamo dovuti confrontare noi studenti del quarto anno. Lo sforzo che ci veniva chiesto era proprio quello di affrontare la sensazione di impotenza di fronte a difficili situazioni, cliniche e istituzionali, incontrate durante il tirocinio, prendendosi però la responsabilità delle proprie scelte e assumendo un ruolo adulto e professionale. Abbandonare l'ideale significa fare i conti con i propri limiti scoprendo però quali sono le risorse, processo che non si esaurisce in una sola volta ma, come è successo per Sisifo, si compie nella ripetizione. Bisogna quindi sostenere l'importanza del compito senza cadere nella rabbia cieca verso sé stessi oppure verso l'autorità, che nel nostro caso era personificata nella figura del docente.

Il valore di Sisifo, così come il nostro in quanto studenti del quarto anno, si rispecchia nel processo e nel divenire (non nel fine); egli diviene sé stesso nell'evoluzione dell'evento, accettando anche ciò che non va (senza alienare cause da sé) nella faticosa ma gratificante assunzione di responsabilità e di ruolo.

Bibliografia

Camus A.(1942), *Il Mito di Sisifo*. Bompiani, Milano, 2001.

Parte seconda. Dallo scontro all'incontro

La presenza di emozioni potenti e perturbanti come la paura, la preoccupazione, la tristezza, la rabbia, insieme a quel senso di disorientamento che spinge verso la ricerca di una fusionalità apparentemente rassicurante, ha portato i membri del

gruppo a confliggere tra loro, aprendo ad un primo riconoscimento delle differenze ma manifestando anche, in modo altrettanto forte, quanto la percezione del gruppo fosse quella di possedere un'aggressività assolutamente distruttiva, che metteva a rischio di ferirsi. Per preservarsi ed evitare le angosce, è andata configurandosi una dinamica di capro espiatorio, giocata dapprima internamente al gruppo, poi spostato sulla docente.

L'iniziale, marcato, processo di idealizzazione della docente, sulla quale si è venuta a giocare una potente oscillazione tra il desiderio di autonomia ed il bisogno di dipendenza, il fantasticare di essere accuditi da un genitore "totalmente buono e onnipotente" poteva rappresentare il tentativo di mantenere una simbiosi confortante (riattualizzazione della posizione simbiotica), per non affrontare quel difficile percorso di individuazione, che comporta prendere contatto con le proprie umane fragilità e peculiarità. D'altro canto la dott.ssa Corbella, come vedremo negli elaborati che seguono, si è sottratta dal gioco di proiezioni che ascrivevano all'area onnipotente, portando il gruppo tutto a prendere sempre più contatto con quell' "Identità generata dall' alterità" e con l'angoscia di esclusione e solitudine che può generare il mostrarsi per ciò che si è. Gli elaborati che seguono, evidenziano il faticoso e doloroso passaggio che comporta la rinuncia alle illusorie fantasie di onnipotenza proiettate sul conduttore/genitore e la fatica di assumere su di sé il compito identitario.

Laura Ferrari

L'integrazione non è mai una conquista ma un processo che non cessa di essere faticoso nonostante l'esperienza che si accumula, e forse proprio per questo sento le parole che seguono come quelle più difficili da esprimere degli ultimi quattro anni di Scuola.

Non riesco a scrivere, avevo preso le distanze da tutto ciò che riguardava la Scuola un po' per stanchezza, un po' nella speranza di riuscire a vedere le cose dall'alto.

I miei appunti sulla lezione dell'11 maggio parlavano di capro espiatorio, di integrazione, di perturbante e di tolleranza. I miei ricordi emotivi parlavano di una grande rabbia preparatoria alla lezione, che si era come sciolta improvvisamente nel discorso di apertura della Dott.ssa Corbella. Come eravamo arrivati lì?

Ho ripreso in mano gli elaborati che ho scritto in questo anno per l'insegnamento di Gruppoanalisi. Nel primo parlavo di come il gruppo classe avesse costituito un capro espiatorio interno, tra i pari, e di come avessimo provato a riconoscerlo riappropriandoci dei portati personali (e gruppali) faticosi di cui il capro espiatorio si stava facendo portavoce. Qualche mese più tardi, nell'elaborato di marzo, riportavo invece la rabbia strisciante nel gruppo per l'assenza di una guida, la sensazione schiacciante di una nuova responsabilizzazione professionale e personale che faceva sentire molto soli e vicini ai pazienti. Riprendevo questo

tema anche nell'elaborato di maggio, nel quale la rabbia perdeva il suo mordente e lasciava emergere sempre più distintamente il senso di disorientamento procurato dal dover fare i conti con il diventare psicoterapeuta e con l'occuparsi anche delle proprie parti ferite per metterle a disposizione dei pazienti. Parallelamente si delineava meglio l'idea che questo processo richiedesse una certa differenziazione di quella comunità di fratelli indistinta che il gruppo aveva potuto permettersi fino a quel momento. La possibilità di differenziarsi dal gruppo generava nuovamente grande rabbia, in parte per la perdita di punti di riferimento, in parte credo per la competizione che tutti i fratelli sperimentano nei confronti dei genitori, dei pari e della vita.

Mi diventava più chiaro come si fosse costruita quella grande rabbia verso il genitore-conduttore che precedeva la nostra ultima lezione, come se il capro espiatorio fosse stato spostato, attraverso i passaggi fin qui descritti, dai fratelli al genitore.

Immersa in queste considerazioni, ho sognato di essere al banchetto del mio addio al nubilato. Mi sarei sposata la settimana successiva e celebravo così con amici e parenti questo momento. C'era una grande tavola apparecchiata con una bella tovaglia bianca, e tante persone a me care sedute intorno a festeggiare. Seduta anche io a questo tavolo, noto che il mio futuro sposo, anche lui presente all'evento, è mio padre. Improvvisamente mi stupisco e resto sconcertata da quello che sto per fare: "come ho potuto pensare di sposare mio padre? Come ho potuto arrivare fin qui? Perché nessuno mi ha avvertita della stranezza di questa vicenda?". Sono sbigottita ma sento di non poter transigere a quanto sta accadendo, così mi alzo, mi avvicino a mio padre e guardo le persone sedute al tavolo: "Vi ringrazio di essere venuti, la prossima settimana ci troveremo qui a bere e mangiare insieme, ma devo dirvi che non ci sarà nessun matrimonio: quest'uomo è mio genitore, mio amante e mio compagno, non può essere tutte queste cose per me, non posso sposarlo". Mi sento liberata di un enorme peso, mio padre non dice una parola e quindi mi risiedo al mio posto, da dove vedo mia nonna paterna chiedere delucidazioni ad altri invitati. Dopo aver compreso che il matrimonio non ci sarà si rivolge a me, dicendomi che sono come una stanza dalle pareti nere (sporche) e che nessuno mi vorrà mai più. Dall'altra parte del tavolo una ragazza gracile ma determinata le risponde: "Signora, mia sorella ha appena acquistato un appartamento con due pareti nere e due bianche, sono di moda ultimamente e hanno un certo valore". Così, forte dall'essere stata difesa, trovo il coraggio di dire a mia nonna di andarsene.

Questo sogno mi ha fatta riflettere in merito al fatto che sul genitore vengano proiettate aspettative, emozioni, ruoli in modo spesso posticcio, giustapposto.

Poiché il genitore è un eroe agli occhi del figlio, ci si aspetta che possa contenere tutto, senza contraddizioni...il che lo espone ad essere assolutamente idealizzato e, di conseguenza, anche aspramente svalutato dal figlio, che gli ha appiccicato addosso – proiettivamente - così tante rappresentazioni.

Il genitore edipico, in questa maniera, diventa capro espiatorio, portatore degli elementi inaffrontabili (e perciò proiettati) del figlio, elementi di novità e di

contraddizione che richiedono tolleranza critica e lungo lavoro integrativo, ma che se non vengono riconosciuti portano ad una frattura, al sacrificio del capro espiatorio, dal quale si potrà poi, illusoriamente, riconquistare il perdono e la pace.

Se il genitore edipico non viene riconosciuto come tale verrà simbolicamente ucciso. Questo succede a Laio, che non riconosciuto da Edipo viene eliminato aprendo al figlio la strada verso l'incesto, e accade anche ad Ulisse. Apollonio scrive nell'Epitome che Telemaco, figlio di Odisseo e Circe, mentre si trova alla ricerca del padre, sbarca ad Itaca provocando un immediato allarme di Ulisse ed i suoi seguaci, che scendono a riva dando luogo ad una battaglia in cui Ulisse viene ucciso proprio per mano del figlio che non lo riconosce.

Riconoscere il genitore, la persona che si cela dietro il complesso edipico, ci costringe a fare i conti con le rappresentazioni, le aspettative ed i ruoli che abbiamo proiettato su di lui e a riportarli a noi, ad integrarli con grande fatica, ma è la sola via che permette di conservare il genitore dentro di noi e di non incorrere in incesti auto sabotanti.

In questa dinamica anche il genitore non è esente da responsabilità. Scrive Corbella, proprio in riferimento all'Edipo di Sofocle: «Egli è il rappresentante di un nuovo “pericoloso”, di quell'alterità con cui ogni essere umano dovrà confrontarsi crucialmente per il costituirsi della propria identità. Le fantasie dei genitori e dell'ambiente nei confronti del bambino ne influenzeranno il sentire e il relazionarsi, dimostrando fin dal concepimento quanto l'infante possa essere condizionato dal contesto sociale, in primis dalla sua famiglia e dalla cultura in cui questa è inserita» (Corbella, 2014). È quindi compito del genitore liberarsi dalle proprie fantasie oracolari e accettare il figlio-terzo con rispetto e tolleranza. Ricordo che la rabbia preparatoria all'ultima lezione della Dott.ssa Corbella era densamente connotata da pensieri castranti e da angosce di esclusione: “forse non posso veramente dire quello che penso, essere me stesso\,a, perché questo potrebbe pormi in una condizione di incomprendimento, di giudizio e di espulsione”. La catarsi che ne è seguita è stata principalmente dovuta, credo, al fatto che abbiamo potuto sperimentare una posizione diversa, oltre a quella fusionale-simbiotica - quella individuativa – senza per questo essere rinnegati dal genitore e, anzi, percependo di poter essere accettati, con rispetto, tolleranza critica e confronto. Sperimentare questo come gruppo ha un grande impatto anche sulla persona, per questo motivo non riesco a pensare al mio sogno e alle mie vicende personali come sganciate da ciò che è accaduto nel gruppo classe e alle riflessioni che stavo maturando quando questo sogno è arrivato.

Pensare, sentire di potersi fondere ma anche individuare, in continuazione, e di poter essere accettati ugualmente, tollerati e rispettati mi ha permesso di sognarmi in modo nuovo. E questa volta non ero più solo parete nera, condannata ad essere triste, ma ero una stanza intera, che poteva contenere pareti bianche e nere, aspetti gioiosi e depressivi insieme, restituendo ai miei genitori ciò che non mi appartiene e facendo i conti con ciò che ho avuto bisogno di proiettare e relegare su di loro e che, invece, mi spetta.

Bibliografia

Corbella S., *Liberi Legami*. Borla, 2014

Michele Benetti

La cultura contemporanea ci dice che, non solo possiamo, ma dobbiamo essere liberi. Oggi non ci sono più i limiti di pochi decenni fa, o meglio ce ne sono meno e diversi, più offuscati. E questo rende la vita potenzialmente più libera ma anche molto più complicata. Diventa sempre più complesso e faticoso individuarsi e differenziarsi. Come affaticata pare essere la psicoanalisi, che è un processo che guarda al passato, non si appiattisce sul presente, impone il limite, non collude con il godimento. È una cultura che contempla e celebra la fatica perché porta alla maturazione, che induce, nel nostro tempo, a essere spesso confusa con il successo. E quando il successo non arriva? Come poter sostenere una fatica senza avere la garanzia del successo? In questa cultura che semplifica, in parte illusoriamente, la vita, che idolatra il successo, perché fare fatica?

Fatica che è innanzitutto relazionale. E nelle relazioni entriamo in contatto con le differenze e le uguaglianze. Fusione e individuazione. Differenze che sono sessuali e generazionali, etniche, economiche, culturali, linguistiche, ecc.

Faccio un passo avanti riagganciandomi all'articolo della dr.ssa S. Corbella: «l'angoscia di esclusione e [...] la minaccia di rifiuto è il processo inconscio che prevale più di tutti». A fronte di questa angoscia il piccolo gruppo terapeutico offre la garanzia, la fiducia, di essere sé stessi, autentici, senza paura né vergogna. È il terapeuta, contenitore del contenitore gruppale, che costruisce le condizioni (il setting e le regole che lo governano) che a loro volta garantiscono i partecipanti nel proprio poter essere autentici. E questo dovrebbe attirare. Quando, oggi, possiamo realmente essere noi stessi, fuori dai modelli, anche di apparente libertà, continuamente proposti? Eppure la psicoanalisi e la terapia di gruppo appaiono e sono controcorrente. Come controcorrente sembra essere la funzione paterna che separa, differenzia, rappresenta e impone il limite.

Il terapeuta contenitore del contenitore gruppale assume la funzione paterna e anche quella materna. Funzioni entrambe necessarie. Eppure oggi la funzione paterna del limite e della separazione è in crisi. Sono il limite e la separazione che contengono in sé il fantasma dell'esclusione e del rifiuto.

Concludo riportando la parte iniziale di un sogno fatto la notte successiva allo scritto sopracitato che mi pare coerente con le riflessioni avanzate e, allo stesso tempo, suggestivo relativamente al percorso fatto in questi due anni di insegnamento di Gruppoanalisi.

È mattina e sto andando al lavoro. Corro per prendere la metropolitana ma vedo che il treno chiude le porte quando disto pochi metri da loro. Penso di trovarmi in una stazione grande perché la banchina di attesa è molto profonda. Mi guardo attorno e vedo un gruppone di ragazzi.

Si tratta della classe di una scuola superiore. Ci sono anche due insegnanti. Immagino siano in gita scolastica. Penso: “c'è un gruppo! Interessante. Andiamo a vedere”. Si stanno mettendo in cerchio ed io mi inserisco. Iniziano a parlare di non so che cosa. Vedo una metro arrivare, fermarsi, aprire le porte, chiuderle e poi ripartire. “Vabbè, prenderò la prossima ed arriverò in ufficio un po' più tardi oggi”. Un professore mi nota e dice che io non faccio parte del gruppo. Mi sento sereno e tranquillo.

Dico: “ma come? Vi siete messi in gruppo per incontrare le differenze, il diverso, l'estraneo. Ed io rappresento proprio questo”. Mi guardano un po' perplessi, poi il gruppo prosegue il suo lavoro fino a concludere le proprie attività. Nel frattempo è arrivata un'altra metro. Corro con in mano una sedia per andare a prenderla. Quando mi manca poco per entrare le porte si chiudono ma riesco a infilare una parte del corpo. Sono riuscito a bloccarle. Ora con uno sforzo riesco ad aprirle ed entrare con la mia sedia. Le porte si chiudono ed il treno riparte. Mi guardo attorno. Per fortuna il vagone non è strapieno. Appoggio la sedia pensando che non mi serve e mi siedo in un posto normale. Si avvicinano tre ragazzi che facevano parte del gruppo classe. Anche loro hanno preso lo stesso treno.

Mi dicono che sono rimasti interessati da quello che avevo detto prima. Sto per arrivare alla mia stazione. Mi rendo conto che non è il solito treno che prendo per andare al lavoro. Si è trasformato in un autobus e le prossime due fermate sono una un po' prima e l'altra un po' dopo quella in cui scendo abitualmente. O almeno così penso. L'autobus sta per arrivare alla prima delle due fermate.

Devo decidere in fretta se scendere a questa o alla successiva. Scendo a questa. Mi ritrovo vicino alla mia fermata abituale ma è come se fossi al capo opposto della piazza. È strano vedere, per la prima volta, un luogo noto da una nuova prospettiva.

Relativamente al mio sogno: mi pare la sintetica rappresentazione del mio percorso di questi quattro anni. Deviare dal consueto percorso lavorativo e decidere di intraprendere la scuola di specializzazione senza “buttar via il lavoro” ma arrivando in ritardo a quest'ultimo. Incontrare una classe di scuola, appunto, in cui bisogna farsi spazio e combattere autorizzandosi a dire il proprio pensiero per entrare. Che è una forma di emancipazione. Non si può dare per scontato l'ingresso in un gruppo. Gruppo classe coordinato da due insegnanti, nel sogno, come due sono gli insegnanti di gruppoanalisi, ma anche di psicodramma e istituzionale (tre coppie maschio-femmina tra l'altro). Riprendere il percorso (verso il lavoro) portandosi dietro una sedia, come se fosse garanzia di un posto per sedersi. Sedia come contenitore che è metafora di un contenitore identitario professionale che, una volta sviluppato e interiorizzato, si può lasciare andare per adattarsi alle sedute che ci sono (o non ci sono). Sedute che ci offrono le sedie. Sedute che svolgiamo in psicoterapia. Sedia che una volta lasciata andare permette di vedere il riconoscimento che deriva da quello che gli altri ci dicono (i ragazzi che mi vengono a parlare in metropolitana come i compagni di classe). Viaggio verso il lavoro che riprende ma riprende cambiato, non più sottoterra

ma in superficie e con aspetti inconsueti e nuovi. Movimento a spirale che fa tornare in un luogo noto, la piazza, ma vedendolo da una nuova prospettiva. Nuova prospettiva che lo rende per alcuni aspetti un luogo nuovo. È il perturbante. E come perturbante è sia un luogo di arrivo che di partenza.

Bibliografia

Corbella S., “Femminile e maschile nel piccolo gruppo analiticamente orientato: un gioco relazionale”, *Gruppi 1*, 2018.

Manuela Mascaro

Prendendo spunto dagli articoli inviatici sulla tematica del maschile e femminile e del valore dell'alterità (Corbella, 2018), ho riflettuto molto sulle implicazioni e i punti di contatto con il concetto di integrazione e di capro espiatorio che hanno attraversato anche il nostro gruppo classe.

Cosa vuol dire che l'identità è generata dall'alterità? Mi viene in mente che per identificarmi e individuarmi ho bisogno di riconoscermi diverso da quello che è altro da me, di riconoscere il limite e il confine me-altro, che rende all'opposto fusi e confusi in un tutto indefinito. È la differenza/diversità che rende l'essere umano unico e che consente l'identificazione, ed è il riconoscimento della diversità come risorsa ciò che permette la costruzione di relazioni mature e fondate su un pensiero adeguato e competente.

Ripenso quindi al nostro gruppo classe e alla differenza di genere al suo interno. Rifletto sul come gli elaborati letti in aula siano stati proprio quelli degli unici tre uomini del nostro gruppo.

È come se si fossero in qualche modo presi carico della funzione di portavoce anche di quella parte femminile, che rappresenta la quota di maggioranza del gruppo, è come se le loro riflessioni si muovessero in controtendenza rispetto alle nostre, e forse questo ha permesso anche l'emergere di un pensiero altro e la possibilità di renderlo condivisibile; non è infatti un caso che la parte maschile abbia, negli anni, rappresentato anche la più silente. Quello che si è verificato in seguito, invece, mi è sembrato assimilabile alla dinamica del capro espiatorio, è come se quella possibilità di far emergere l'alterità e la differenziazione tra noi, abbia poi creato il rischio di una possibile frattura e dunque il riattualizzarsi di una fase più arcaica e fusionale del gruppo, unito contro un capro espiatorio esterno fortemente idealizzato, la figura del docente, e poi di assumere una nuova responsabilità. Il docente rappresentava il precipitato di molte fantasie salvifiche, onnipotenti, di trasmissione di un sapere totalizzante, che avrebbe dovuto consentire di compensare tutte le carenze, i limiti e le inadeguatezze rispetto al ruolo di psicoterapeuta, così presenti e paralizzanti al quarto anno di scuola, quando si è con un piede fuori dalla porta.

È labile il confine tra tramandare e tradire, è ritornato spesso questo tema nelle riflessioni del nostro quarto anno: appropriarsi e fare nostro quanto ci è stato

tramandato dai padri implica necessariamente in qualche modo tradirli? Forse per integrare il sapere appreso – operando una scelta/rinuncia nel processo di integrazione - è come se quello che abbandoniamo o meglio trasformiamo venga in qualche modo sconosciuto, abortito?

A questo proposito ho sognato qualche settimana fa di essere in attesa di due gemelli e che mancasse poco tempo al parto, ma il mio addome era completamente piatto senza un minimo accenno del pancione. Quello che però mi angosciava terribilmente era la convinzione di dover partorire dalla bocca. Sogno quindi di fare delle prove davanti lo specchio spalancando la mia bocca il più possibile, pensando che non ce l'avrei fatta, che non sarebbero mai passati di là due neonati, forse sarei riuscita a partorirne solo uno, ma il secondo mi avrebbe sicuramente soffocata.

Collego questo sogno al mio vissuto attuale rispetto al processo formativo in corso. È come se arrivata al quarto anno di scuola mi sentissi piena di saperi diversi percepiti spesso come poco tangibili, che non riesco sempre a vedere ed afferrare (assenza della pancia gravida) e il continuare ad assimilare e riempire senza metabolizzare e integrare mi provoca la sensazione che a volte sia tutto troppo, da aver la necessità di evacuare il surplus, correndo il rischio di rimanerne uccisa, che traduco nella paura di non diventare ed essere psicoterapeuta.

Come il piccolo gruppo analitico, anche il nostro gruppo a mio avviso ha seguito un andamento elicoidale, che ha visto l'alternanza di fasi maturative e di altre più regressive. Siamo passati dall'essere componenti isolati e sconosciuti di un gruppo, all'essere i "Fichi di Coirag", fichi tutti insieme, nella nostra unità, i fichi di Fiesole; ma separatamente ci sentiamo dei fichi maturi, che possono sentirsi tali anche se individui singoli appartenenti a un gruppo?

Abbiamo attraversato anche la fase adolescenziale, del conflitto interno, in cui forse iniziava a starci stretta quell'etichetta, l'essere un tutto fuso e confuso; da qui l'emergere dei sottogruppi, le appartenenze multiple più rassicuranti, il timore di essere tenuto (e fatto) fuori (se non appartengo non esisto), escluso e rifiutato. Si sono avvicinati processi di identificazione e proiezione, omologazione e differenziazione, c'è stata la difficoltà di integrare vissuti contrapposti, di iniziare a pensare secondo il paradigma dell'et-et. Oltre alla dinamica del capro espiatorio si è palesata quella, altrettanto potenzialmente distruttiva, del non-detto.

Sono state fasi molto importanti e funzionali per la crescita e la maturazione sia di noi come gruppo che come singoli terapeuti in formazione. Ci siamo aiutati anche a scardinare l'illusione narcisistica di dover essere a tutti i costi i migliori, i più preparati, per arrivare alla comprensione realistica dei limiti propri e altrui, riconoscendo e valorizzando i punti di forza di ciascuno.

Bibliografia

Corbella S. "Femminile e maschile nel piccolo gruppo analiticamente orientato: un gioco relazionale", *Gruppi 1*, 2018.

Stefania Bruzzese

«Un signore di una certa età con la vestaglia da camera e il berretto da notte, entrò nella mia cabina. Ho pensato che fosse uscito dalla sua e fosse entrato per errore nella mia. Mi alzai di colpo per dirglielo, ma, sconvolto, riconobbi presto che l'intruso altri non era se non l'immagine di me stesso riflessa nello specchio della porta di comunicazione. Ricordo ancora adesso quanto quest'apparizione sia stata profondamente spiacevole.» (Freud,1919)

Dopo aver letto le riflessioni espresse nell'articolo "Femminile e maschile nel piccolo gruppo analiticamente orientato: un gioco relazionale" (Corbella, 2018), mi sono interrogata sulla costruzione dell'identità nell'individuo, su quello che viene chiamato difetto di soggettivazione e sulla paura. E ho pensato al ruolo che l'ambiente gioca in questi tre aspetti.

Diversi sono gli studiosi che si sono interrogati circa l'identità definendola ad esempio come un sistema non lineare e aperto alla complessità (Di Francesco, 1998), ma la cui unità non è data alla nascita («il bambino è attivo fin da subito nei confronti dei propri bisogni e della gestione di essi» Vanni,1993), ma viene conquistata passo passo all'interno del gioco relazionale tra organismo e ambiente. L'identità potrebbe risultare quindi l'obiettivo del processo evolutivo umano, dove il sistema si riconosce come tale nella sua dialetticità con il mondo e questo riconoscimento lo definisce, lo tiene in contatto con sé stesso, gli fa sapere chi è (Minolli, 2004).

Il rischio, però, è che l'identità diventi il risultato di un'assimilazione di contenuti definitivi provenienti dall'esterno. Un rischio che sembra ripetersi nel tempo.

«Viviamo in una società paradossale. Da una parte siamo stati colpiti da una sorta di epidemia di narcisismo globale, ossessionati come siamo da noi stessi, dal nostro aspetto, dal voler apparire a tutti i costi. Dall'altro siamo sempre più insicuri, fragili ed incapaci di accettare noi stessi. Ma forse questa tendenza non è poi così paradossale. Forse siamo così fragili ed insicuri proprio perché siamo troppo concentrati su noi stessi, ma soprattutto perché ricerchiamo continue conferme all'esterno, spaventati di guardare dentro di noi e trovare un vuoto siderale» (Pasolini,1975)

Leggendo questo scritto, oltre ad essermi stupita della data sentendo le affermazioni facilmente adattabili anche ai nostri tempi, ho ripensato alla Paura: quella di esporsi, affermando la propria individualità (e differenza), sostenendo un limite di fronte all'Altro, da cui mi aspetto un riconoscimento (per ciò che sono?) e non un rifiuto (per ciò che mostro?). Da qui la tendenza sempre più sentita di indossare una maschera per paura di esser mal visti. Jung (1993) sosteneva che "se analizziamo la Persona e stacciamo la maschera, scopriamo che ciò che pareva individuale è in fondo collettivo". Un collettivo, di oggi, rispecchiante una società iper-tecnologica, iper-razionalizzata, dove il fare conta più del dire, e dove netta sembra dover esser la distinzione tra un Noi (in-group) e un Loro (out-group), identità e alterità. Questo conflitto determina il pregiudizio (giudizio-anticipato), strettamente legato al senso di appartenenza,

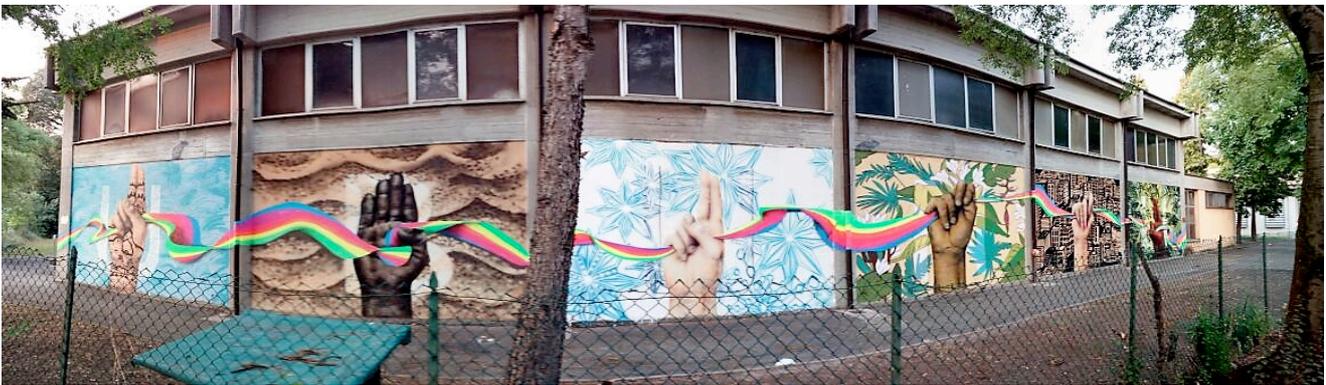
pena il sentirsi *outsider*. In tal modo la maschera rimanda a quello che non c'è o non ci può essere, oppure è la caricatura di ciò che c'è ma non è accettabile. Allude ad un mondo vuoto ma ricco di illusioni e aspettative, in cui abbiamo paura di conoscere noi stessi e di entrare in contatto con le nostre fragilità soprattutto se riteniamo pericoloso che gli altri possano conoscerci per quello che in realtà siamo. Dare la possibilità all'altro di conoscerci e avvicinarsi può produrre un movimento all'interno del setting.

Partendo da queste riflessioni ho ripensato al corso di Gruppoanalisi e alle dinamiche sviluppatesi al suo interno. A quel senso di aspettativa e dispersione provato all'inizio del corso di quest'anno, alla delusione della "supervisione-non supervisione" fatta su un gruppo tenuto da un collega, alla rabbia emersa dalla conversazione a "ping-pong" tra la docente e un altro collega del gruppo, alla paura di esporsi affermando, nel mio caso, di voler portare la conduzione del proprio gruppo come rispecchiamento dei temi emersi in classe, e come desiderio di individuazione e riconoscimento. Ricordo il *fil rouge* ricostruito dalla Dott.ssa Corbella nell'ultima lezione rispetto alla materia Gruppo (iniziata, nella teoria, il secondo anno, ma che aveva lasciato il gruppo classe, me inclusa, molto spaesato, forse con poche nozioni teoriche relative al come far nascere un gruppo e a quali fossero le dinamiche che potessero attraversarlo). Penso che l'esperienza vissuta quest'anno abbia permesso forse di integrare quella che era ed è la Nostra storia di gruppo, all'interno del corso di gruppo-analisi, e all'interno di una scuola di gruppo, in questi 4 anni. Una storia fatta di onnipotenze (il nome del gruppo, pensandoci a posteriori, è stato pensato perché fosse "senza tempo", non "La classe del primo anno" ma "i Fichi", bypassando la possibilità di una possibile fine/separazione), di impotenze (l'entrare allievi e il non sentirsi legittimati, nel corso del tempo, ad affermare la propria identità non solo come studenti, ma anche come terapeuti, confrontandosi quindi con gli insegnanti, visti non solo come entità irraggiungibili e deputati ad una valutazione di chi gli sta di fronte, ma anche come persone dotate di uno sguardo "differente", spesso posto sulle aree ancora cieche dell'altro o difficili da integrare/accettare). Rispetto all'aspetto valutativo, mi ci soffermo perché penso rientri anche in quello che determina i "Non detti" e la paura di esser giudicati/valutati non solo nel rapporto docente/allievo ma anche nel rapporto allievo/allievo. Il legittimarsi a dirsi fichi "non solo belli ma anche brutti", che sembrano non tutelare e lasciar solo chi si fa portavoce di uno stadio trasformativo del gruppo, e il potersi poi nei momenti gruppali successivi, riconoscersi nell'altro fino a poco prima considerato l'unico anello debole della catena (movimento che ha determinato negli anni la creazione di sottogruppi rassicuranti tra "apparentemente più simili o più difesi"), ritengo sia stato determinante.

Penso che le lezioni del corso di quest'anno, l'"immergersi" della Dott.ssa Corbella con Noi, in questa fase di separazione/individuazione, e la capacità del gruppo di "non sfuggire a questi emergenti" ma di provare ad attraversarli, pur con una fatica che a volte permane ma che non risulta mai vana, sia stato molto importante. Alla luce di queste riflessioni, credo che questo elaborato parli

decisamente di un Noi e di un Loro e di una Paura legata allo sguardo altrui rispetto alla propria Identità, vissuto anche nel mio gruppo classe e anche da me lì/qui dentro questo scritto. Così come fuori. Ma di cui forse c'è bisogno di un tempo più lungo per poterlo osservare e descriverlo. E mi torna in mente la frase della Dott.ssa Corbella "tutto arriva a chi sa aspettare".

«Quando parliamo di noi stessi con gli altri, ci poniamo ad una certa distanza dal Sé che noi siamo e ci rivolgiamo ad esso come ad un oggetto [...] nello scambio di elementi idiomati tra paziente e analista o meglio nello scambio tra due sensibilità umane, riuscire ad essere soggetto significa trovare il modo per esprimere la propria situazione interiore in quel momento [...] l'idioma che noi siamo trova espressione nella scelta degli oggetti disponibili nell'ambiente e nel loro uso» (Bollas, 1991).



[Murales Biblioteca Panizzi, Reggio Emilia]

Scelgo di concludere quest'elaborato con questo murales che a mio parere racchiude l'Identità, l'Ambiente, e forse un modo per affrontare la Paura, attraverso un Idioma conosciuto da tutti, nella propria diversità e unicità.

Bibliografia

Bollas C., *Le forze del destino*. Borla, Roma, 1991.

Camus A.(1942), *Il mito di Sisifo*. Tr.it. Bompiani, Milano, 2001.

Corbella S. "Femminile e maschile nel piccolo gruppo analiticamente orientato: un gioco relazionale", *Gruppi 1*, 2018.

Di Francesco M. (1998), *L'Io e i suoi Sé: identità personale e scienza della mente*. Raffaello Cortina, Milano.

Freud S. Il perturbante, 1919, Bollati Boringhieri, Torino, ed. 1989.

Jung C.G. La struttura dell'inconscio, in *Opere*, trad.it. Bollati Boringhieri, Torino, 1993.

Lasch C. (...), *La cultura del narcisismo: l'individuo in fuga dal sociale in un'età di disillusioni collettive*. Bompiani, Milano, 1979.

Lopez D., Zorzi L., *La sapienza del sogno. Coscienza e consapevolezza*. Edizioni Elsevier, 1999, Amsterdam.

Lucrezio, *De rerum natura*, a cura di Fellin A. Utet, Torino, 1963.

Minolli M. L'identità come presenza a se stessi. Milano, *Ricerca Psicoanalitica*, 2006, Anno XVII, n.2, pp. 163-182.

Pasolini P., (1975), *Scritti Corsari*. Garzanti, Milano.

Vanni F. (1993), Verifica di alcune ipotesi metapsicologiche freudiane alla luce dei risultati sperimentali, *Ricerca psicoanalitica*, 1993.

Terza parte. Verso l'integrazione

Il gruppo di allievi, in una terza fase ha dovuto affrontare un doloroso processo di elaborazione e di metabolizzazione dei vissuti di perdita.

Il lavoro del lutto è stato possibile grazie ad una continua funzione pensante, che ha permesso ad ogni allievo, di volta in volta, di verbalizzare quello che il gruppo stava affrontando.

La posizione assunta dalla docente ha dato la possibilità al gruppo di dar voce alle proprie parti di fragilità e vederle per ciò che sono, così da riconoscersi fallibili e differenziati gli uni dagli altri. Si può confliggere e separarsi senza “distruggere” l'altro, ma differenziandosi. Questo processo necessita di una grande fiducia nei confronti del gruppo, poiché racchiude in sé il bisogno di autonomia, la paura della solitudine e la rinuncia alla dipendenza idealizzante. Inoltre il lavoro di contenimento svolto tramite il dialogo continuo con la coordinatrice di anno ha permesso di vedere anche nell'istituzione C.O.I.R.A.G. un solido contenitore che ha favorito l'attraversamento di un processo di integrazione. Questo ha permesso al gruppo di uscire da una fase regressiva adolescenziale, ad ogni allievo di valorizzarsi nelle proprie differenze e di iniziare il lungo cammino verso l'individuazione.

Il gruppo formativo si è dimostrato essere lo strumento terapeutico in grado di attivare processi trasformativi e di crescita. In quanto portatore del valore di una ricchezza condivisa restituisce le proprie risorse, aiutando nel processo del riconoscimento e della valorizzazione, verso l'espressione della propria soggettività. Esso inoltre può continuare ad esistere come introietto nella mente di tutti i partecipanti.

Laura Zanolini

«Ci vogliono parecchi luoghi dentro di sé per avere qualche speranza di essere se stessi»

Leggendo questa citazione dello psicoanalista francese Pontalis (1986), riportata da Vittorio Lingiardi nel suo testo “Mindscapes” (2017), sono sorte in me alcune considerazioni relative all'ultima lezione di Gruppoanalisi. Tale frase credo infatti ben riassuma diverse tematiche emerse nel nostro gruppo in quel giorno e le

riflessioni che quella lezione ha scaturito in me. Ho deciso quindi di utilizzarla come titolo di questo mio breve elaborato e come spunto per introdurre alcuni temi che di seguito proverò a snocciolare.

L'onnipotenza: effetti collaterali per il terapeuta e per il gruppo

La docente nel corso dell'ultima lezione ci ha fatto ripercorrere alcuni momenti importanti di questi quattro anni, relativi al corso di Gruppoanalisi e a come è stato vissuto da noi allievi.

È stato interessante notare come la triade impotenza-onnipotenza-colpa più volte citata relativamente al gruppo terapeutico possa essere applicata anche al nostro percorso come gruppo classe rispetto a tale insegnamento: l'impotenza ha caratterizzato il nostro primo biennio, in cui non eravamo soddisfatti del corso, percepiamo di non aver ricevuto delle solide basi per affrontare gli anni successivi, ma era come se ci trovassimo nella posizione di "non poter dire", ci sentivamo impotenti di fronte a ciò che la Scuola aveva pensato per noi. Arrivati al terzo anno è subentrata poi l'onnipotenza, la docente più esperta è stata molto idealizzata poiché forse era colei che avrebbe potuto farci recuperare il tempo perso e trasmetterci dei concetti forti, per noi fondamentali sulla Gruppoanalisi. Tuttavia, nel corso delle lezioni del quarto anno è come se si fosse presentificata man mano una rabbia "antica" rispetto all'insegnamento, culminata con una colpevolizzazione e una "caduta" della docente nella lezione in cui ha cercato di utilizzare l'elaborato di un collega come portavoce di parti appartenenti al gruppo tutto, ma ha scatenato reazioni di fastidio e rabbia. Infatti la conduzione molto "scolastica" di quella lezione, che ha previsto la lettura in aula del lavoro del compagno, ha riportato tutti proprio a quelle antiche mancanze, alla paura di non essere sufficientemente preparati e di poter essere valutati come inadeguati. Ricordo molto bene in quel frangente la mia sensazione di blocco, di incertezza, di spaesamento e anche di rabbia, che sottendeva proprio l'angoscia di non essere all'altezza. Se la docente dovesse chiedere anche a me di leggere il mio lavoro come mi sentirei? Quali "errori" potrei aver commesso? Per me è stato molto importante riflettere su tutto questo durante la lezione di maggio. Ho percepito da parte della docente il desiderio di chiarire con noi quanto accaduto, di discutere rispetto all'obiettivo che aveva in mente e alle dinamiche che si sono scatenate nel gruppo. È stato per me inoltre pacificante percepire la sua apertura e il suo "mettersi in discussione", ammettendo di aver messo in gioco certamente anche delle sue caratteristiche personali. Ho pensato quindi di focalizzarmi sul tema dell'onnipotenza e di riflettere sugli effetti che essa può avere sia sull'analista che sul gruppo tutto. Credo infatti che alcune delle dinamiche avvenute nel nostro gruppo classe possano rimandare a quanto accade spesso nei gruppi terapeutici analiticamente condotti. In primo luogo, penso infatti all'onnipotenza di cui spesso è investito proprio l'analista conduttore del gruppo. Soprattutto nelle prime fasi della terapia vi è una forte idealizzazione del terapeuta da parte dei pazienti, poiché, come scrive Corbella (1988) «si cerca di negare la dolorosa condivisione del terapeuta attraverso un "anch'io" uniformante il gruppo o facendo agire da un paziente le esigenze simbiotiche, in

modo da ricreare la coppia idealizzata madre-bambino, terapeuta-paziente unico». Essendo questa una difesa dalla relazione autentica con se stessi e con gli altri oltre che una resistenza al lavoro terapeutico, è importante che l'analista risponda modulando accuratamente i suoi interventi e tenendo sempre presente la dialettica individuo/gruppo: i pazienti possono così, da un lato, sperimentare l'universalità delle loro problematiche, ma, dall'altro, anche riconoscere e sentire di esserci per degli aspetti particolari ed assolutamente personali. Inoltre il terapeuta dovrà tener presente che dopo la fase di iniziale idealizzazione ed anzi, proprio perché saranno inappagati i desideri dei pazienti rispetto al fatto di possedere un genitore onnipotente, egli sarà attaccato e dovrà cercare di tollerare e comprendere gli attacchi aggressivi. Solo così potrà dimostrare al gruppo che l'aggressività non è letale e che può costituire, al contrario, la base per uno scambio e una relazionalità più autentica (ibidem, 1990). Rileggendo questo materiale teorico ritrovo molti parallelismi con quanto accaduto nel nostro gruppo classe: avevamo la fantasia di avere un "nostro genitore onnipotente e inattaccabile", che ci avrebbe protetti e "salvati" dalla nostra impotenza. Certo ne avevamo estremamente bisogno. Invece ci stava riportando proprio ad essa? Ecco allora che emergono la rabbia e la colpevolizzazione, che sottendono sentimenti di angoscia e timore. Ricordo molto bene la sensazione di tranquillità che ho percepito alla fine dell'ultima lezione, dopo che la docente si è dimostrata aperta e disponibile al confronto: grazie a questo atteggiamento sento che si è passati dall'espressione dell'aggressività ad uno scambio più profondo, autentico, sincero. Siamo usciti dall'aula di certo più "integrati" in noi, tra di noi e con lei.

In secondo luogo penso però a quanto, sempre più spesso, ci troviamo di fronte anche a pazienti che tendono nella loro vita a "rifugiarsi" dietro il manto di una narcisistica onnipotenza, per avere l'illusione di tenere tutto sotto controllo e non entrare in contatto con vissuti angosciosi quali l'incertezza, l'angoscia, il senso di inferiorità. Rileggendo il titolo del presente elaborato penso tuttavia a quanto sia importante in certi frangenti anche per i pazienti riconoscere di avere un "luogo onnipotente" dentro di sé, che può risultare spesso pericoloso, poiché rischia di non far vedere l'altra faccia della medaglia che è la totale impotenza. È la potenza reale quella a cui tendere davvero. E' importante uscire dal circolo vizioso dell'onnipotenza/impotenza e capire come esercitare la propria potenza vera, il proprio diritto di chiedere o, a volte, anche di dire "No". Spesso si preferisce sentirsi colpevoli piuttosto che impotenti, poiché questo implica entrare in contatto con un forte senso di inferiorità, angoscia, vuoto. Infatti, la triade impotenza-onnipotenza-colpa fa sì proprio che una quota di "potere" venga assunta su di sé e che si possa così mantenere l'illusione di avere un controllo sulla situazione, di essere in qualche modo onnipotente (Corbella, 2003). «Colpevole dunque onnipotente», scrive Lopez (1981). Certo assumere la propria responsabilità e passare attraverso l'impotenza non è affatto semplice e "spesso la possibilità di un cambiamento sconosciuto spaventa, spinge ad aggrapparsi al già noto, per quanto negativo possa essere" (Corbella, 2014).

Il nostro luogo (mentale) non è mai uno solo: l'analista come persona intera.

Concentrandomi sulla figura dell'analista e anche su di noi come futuri terapeuti, ritengo sia molto importante sperimentare su di sé alcuni passaggi relativi proprio al tema della colpa e dell'onnipotenza, esplorando a fondo i diversi luoghi della propria mente e della propria storia, che saranno poi rievocati inevitabilmente dalla situazione gruppale. Mi sorge quindi a questo proposito un quesito: come fare i conti con le proprie caratteristiche personali che entrano in gioco nella relazione terapeutica?

“Siamo diventati brutti”: la frase portata da un compagno nel suo elaborato ha stimolato in aula diverse riflessioni proprio rispetto al terapeuta, al suo essere persona oltre che professionista. Infatti essa ci può ricordare che anche gli stessi analisti portano dentro di sé molti “luoghi”, tra cui anche quelli cattivi, oscuri e questo non è da intendere in senso negativo ma, se vogliamo, integrativo: potremmo dire che “siamo diventati anche brutti”.

Ecco allora che mi tornano alla mente alcune tematiche emerse nell'esperienza residenziale di Fiesole dello scorso anno. Ricordo il sogno portato da una ragazza di un'altra sede che raccontava diverse vicissitudini vissute da lei e i suoi pazienti e in cui campeggiava la scritta “SP” all'ingresso del suo studio. Dalle varie associazioni emerse in plenaria essa era diventata l'acronimo di “Super-Psicoterapeuta”. Questo titolo ci ha accompagnato per tutte le giornate del residenziale e ci ha permesso di riflettere su cosa significhi realmente per noi diventare psicoterapeuta: è fondamentale essere sempre “super” e saper risolvere ogni situazione? Qual è l'ideale a cui vogliamo tendere e cosa comporta? Possiamo avere dentro di noi anche dei luoghi oscuri, delle aree opache, irrisolte? Come possiamo coniugare l'essere terapeuti con l'essere “persone intere”, ognuna con le sue caratteristiche uniche e particolari?

Rifacendomi alle tematiche trattate in precedenza relative al narcisismo e all'onnipotenza ripenso ai concetti più volte esposti dal prof. Tagliagambe nelle sue lezioni di quest'anno: in particolare nelle battute iniziali di un gruppo terapeutico anche l'analista non è esente da una sorta di “contrazione narcisistica”, innescata dal fatto che egli stesso in un contesto gruppale può sentire intaccato il suo Sé grandioso, il suo “luogo onnipotente” e quindi ritirarsi per mantenere la sua individualità, per uscire dal disorientamento e dall'angoscia che il gruppo in sé può evocare (Tagliagambe, 2018). È un aspetto che appartiene a tutti e credo sia soltanto attraverso l'esperienza clinica che si possa costruire man mano un Sé più maturo, che fa divenire più consapevoli di certi meccanismi, che tendono a non creare più un conflitto interno così forte. Ripenso al concetto espresso dalla Dott.ssa Corbella secondo cui «Individuarsi comporta accettare limiti alle fantasie di onnipotenza, sottoporsi ad un doloroso esame di realtà e raggiungere la consapevolezza degli aspetti anche negativi di sé» (Corbella, 1990) e questo implica il passaggio ad una situazione di solitudine e di spaesamento, molto faticoso ma assolutamente necessario anche per gli stessi terapeuti e per noi che lo diventeremo.

Dalle parole di un parroco di un paesino di provincia: “Il tuo lavoro così come il mio penso non sia un lavoro come gli altri, ma una Vocazione. Non sarà quindi

mai possibile scindere il tuo essere persona dal tuo essere professionista e questo potrà farti commettere tanti errori, ma può essere anche arricchente perché è dentro la tua anima che è nata la spinta ad aiutare gli altri”. Ecco allora che, pensando ai nostri luoghi interni, forse non dobbiamo focalizzarci solo sulle parti prestanti, competenti, infallibili ma anche su quelle che forse sono più autentiche, che ci caratterizzano e che, come suggerisce Pontalis (1986), sono proprio quelle che ci possono far avere la speranza di essere davvero noi stessi. E questo ritengo non sia sempre e solo un ostacolo, ma un aiuto reale ai pazienti che incontriamo, poiché è ciò che ci fa essere davvero lì per loro, con loro e ci permette di accompagnarli attraverso i luoghi della loro mente.

Come sarà “diventare grandi”? Disorientarsi per poter integrare

Rileggendo quanto trattato finora mi ritorna alla mente la parola-chiave che ci guida nel percorso di quest’anno: integrazione. Essa ci può consentire, infatti, di fare i conti con il nostro narcisismo, con le proprie parti brutte e farci agire e pensare come persone reali, intere. Senza dubbio arrivare alla consapevolezza di certi aspetti di sé comporta una fatica notevole, è importante esercitare sempre una tolleranza critica per arrivare all’integrazione e sapere che un momento trasformativo implica sempre un lutto (Corbella, 2018) e smuove molte paure. Credo che tutto questo riguardi molto da vicino anche noi “quasi-terapeuti”, che ci troviamo ormai in procinto di terminare il nostro percorso nella Scuola. La fine rappresenta di certo una grande conquista ed un importante traguardo, ci può permettere di definirci, ma porta con sé anche la fatica, la paura del cambiamento e la tristezza insita in ogni separazione.

Quest’anno è stato davvero importante per me, sento di aver attraversato dei momenti di forte disorientamento, ho provato spesso la paura di non farcela, ma percepisco di aver raggiunto anche dei cambiamenti importanti proprio grazie a tali attraversamenti. I luoghi della mia mente in questo momento sono di certo più ampi, più vari ma costellati comunque da molte domande relative al futuro, al timore di “rimanere sola”: come sarà diventare grandi? Ce la faremo a destreggiarci nel mondo “reale” senza il supporto forte della Scuola? E il gruppo classe si scioglierà del tutto e ci perderemo? Che tipo di legami potremo mantenere tra di noi?

Rispetto proprio ai temi del “diventare adulti” e dell’integrazione, vorrei concludere questo lavoro riportando un episodio personale. Circa un mese fa ho scoperto di essere intollerante al lattosio. Nulla di eclatante in sé, ormai allergie ed intolleranze sono molto diffuse. Ritengo però sia stato singolare averlo identificato proprio ora, in un anno così peculiare ed importante per me. In queste settimane sto attraversando un periodo di confusione e di assestamento, perché sento di dover modificare le mie abitudini alimentari e di dover fare i conti con il fatto che “ora il latte è l’alimento che mi fa male e che devo accuratamente evitare”. Il medico mi ha spiegato che c’è una predisposizione genetica per cui, da un certo momento della vita in poi, il corpo umano non produce più del tutto o in modo insufficiente la lattasi, l’enzima deputato a scorporare e far assorbire il lattosio. Nella mia terapia personale ho riflettuto

molto sui significati simbolici di questa mia intolleranza: si è aperto forse un “nuovo luogo” dentro di me, quello relativo all’emancipazione, al dover diventare grande senza più il latte, il seno che dà nutrimento, perché ora probabilmente quel cibo non serve più come prima. Certo in questo momento non è semplice elaborare ed integrare questo luogo dentro di me, è un’esperienza nuova ma d’altra parte «perdere l’orientamento può farci precipitare nel disordine, confondere albe e tramonti; ma non sapersi smarrire impoverisce la fantasia, preclude la scoperta. Vanno persi e ritrovati i punti cardinali» (Lingiardi, 2017), poiché è dal caos che si genera sempre la creatività.

Bibliografia

- Corbella, S. (1988). La terapia di gruppo. In Semi A. A., *Trattato di Psicoanalisi*. Raffaello Cortina, Milano.
- Corbella, S. (2003), *Storie e luoghi del gruppo*. Raffaello Cortina, Milano.
- Corbella, S. (2014), *Liberi legami. Un contributo psicoanalitico per un nuovo patto sociale*. Borla, Roma.
- Corbella, S. (2018), *Appunti, Corso di Gruppoanalisi, Scuola di Specializzazione in Psicoterapia della COIRAG, sede di Milano*.
- Lingiardi V.(2017), *Mindscapes, Psiche nel paesaggio*. Raffaello Cortina, Milano.
- Lopez, D. (1981). Violenza e sacro, Lucifero e dio, uomo e persona, *Gli Argonauti*, n. 8.
- Pontalis, J. B. (1986). *L’amore degli inizi*. Trad. it. Borla, Roma, 1990.
- Tagliagambe, F. (2018), *Appunti del corso di Gruppoanalisi, Scuola di Specializzazione in Psicoterapia della COIRAG, sede di Milano*.

Cristina Corona

L’ultima lezione del corso di Gruppoanalisi è stata molto istruttiva da un punto di vista “tecnico” e accrescitiva da un punto di vista personale: ho sentito un senso di integrazione, come di una riappacificazione di parti. Il giorno dell’ultima lezione ero tesa; avevo vissuto gli ultimi incontri con un’attivazione emotiva inaspettata; quel giorno mi chiedevo come sarebbe andata.

La docente è stata fin da subito accogliente, io ho sentito il suo “procedere affettuoso”; mi è arrivato questo tono, prima delle parole. Inizia parlando di sé, e cita (con parole simili): «chi troppo in alto sal/ cade sovente/ precipitevolissimevolmente». E’ bastata questa frase, simpatica, a smorzare la tensione e riassumere il processo di idealizzazione della docente che aveva suscitato pensieri ed emozioni molto ambivalenti e che in questo incontro è tornata ad “essere umana”. L’operazione di rêverie che abbiamo attraversato, nel ripercorrere e dare parola ai movimenti gruppali, è stata molto utile, a livello personale ma soprattutto pensando a quando saremo noi a condurre gruppi nei momenti difficili di trasformazione. La docente ha messo a disposizione del gruppo una funzione pensante, nel senso che ci ha permesso di verbalizzare, sollecitando sistematicamente domande e confronto, quello che avevamo

attraversato. Credo che sulla docente si sia giocata un'oscillazione potente tra il desiderio di autonomia (nell'approssimarsi della fine della scuola) e il bisogno di dipendenza, di essere ancora accuditi da un genitore "totalmente" buono. Forse avevamo ancora bisogno di una fusionalità rassicurante e la docente, già dalla prima lezione, nell'esprimere la sua valutazione e la sua posizione "diversa", si è assunta la responsabilità del pensiero (Bion 1970, in: *Storie e luoghi del gruppo*), prendendo le distanze dal gruppo (accettando la solitudine e gli attacchi) e portandoci, nell'ultimo incontro, al momento di condivisione e integrazione. Anche noi abbiamo fatto la nostra parte di lavoro, mettendo in condivisione molti sogni, riflessioni e stati d'animo; abbiamo potuto sentirci anche "brutti", entrare in contatto con le nostre parti negative: quelle che hanno sovraccaricato il nostro collega Michele, e poi lo hanno lasciato solo, quelle un po' vigliacche che hanno avuto paura di esprimersi, quelle che avrebbero voluto "passare oltre" difensivamente parlando di gruppi esterni, supervisionare, ma non parlare del qui ed ora del "nostro" gruppo. La ricerca del capro espiatorio, che la docente ha rappresentato in alcuni frangenti, sulla quale abbiamo proiettato parti angoscienti, angosciate, forse nella speranza di ritrovare coesione di fronte al fantasma delle separazioni, si è smorzata nella possibilità di parlarsi e di confrontarsi.

E' stata anche un'operazione di valorizzazione e di "adultizzazione", che ci ha fatto uscire da una fase regressiva quasi adolescenziale (anche io che mi ero sentita, in alcuni momenti, tornata ai tempi del liceo). E' questo movimento che sta alla base della individuazione, e prevede anche un lavoro di lutto, nel percepire il proprio limite, l'imperfezione, l'errore: del nostro diventare "grandi" e terapeuti che ancora non si sentono tanto capaci, ancora insicuri, sapendo che dovremo affrontare solitudine e fatiche relazionali. Forse è stata anche la paura della complessità del divenire terapeuti di gruppo, una complessità che percepisco superiore alla terapia individuale e per cui ancora non mi sento sufficientemente attrezzata. E' necessario entrare in contatto con il limite, con la mancanza, con la complessità, e con questo dato di realtà dobbiamo fare i conti. In questo senso è stato utile percepire anche i limiti della docente, che da soggetto idealizzato e onnipotente (un totem, avevo ipotizzato nel precedente elaborato) è tornata persona, con cui confrontarsi. La docente ha infatti parlato di *Polemos* (l'unità dei contrari di Eraclito), il conflitto che dà vita alle differenze e dà la possibilità di far nascere creatività e pensiero nuovo. Alla base è necessario il reciproco rispetto e questo è stato un elemento fondamentale, che non ho mai sentito mancare. "Confliggere", come sottolinea Ugo Morelli, reca in sé anche il significato di incontro e scambio (così come è formulato da Lucrezio nel Libro del *De rerum natura*), la possibilità di "conflitto generativo" nel dialogo continuo tra individualità e pluralità.

Ritengo che uno degli aspetti più pericolosi che abbiamo attraversato, oltre a quello legato alla creazione di sottogruppi, sia stato quello dei non detti, uno dei rischi maggiori per il gruppo, soprattutto nei momenti di fatica e trasformazione. Io credo che abbiamo schivato il pericolo di non elaborare a sufficienza questi

nostri vissuti, lasciandoli “incistati”, non condivisibili nel contesto gruppale, e questo sì, avrebbe potuto consolidare lo strutturarsi del capro espiatorio. In questo senso, ho trovato utile l’implacabile richiesta di elaborati da parte della docente, le riflessioni scritte e condivise in gruppo durante le lezioni, e anche la nostra disponibilità e desiderio di confronto. Se la presenza di non detti è stato un attacco al contenitore, “nella sua duplice funzione genitoriale, quella materna di *rêverie* e quella paterna di contenimento” (Corbella, *Storie e luoghi del gruppo*) ho trovato importante, in questi attraversamenti, anche la presenza istituzionale della Tutor, la dottoressa Aceti, la sua capacità di creare ulteriori condizioni per pensare insieme, sia a livello di gruppo sia nei colloqui individuali. Nel dialogo e nel confronto, che abbiamo percepito, tra la dottoressa Aceti e la docente, ho sentito di essere oggetto di pensiero da parte dell’istituzione, della nostra scuola Coirag, che è stata un contenitore solido all’interno del quale è stato possibile sperimentare frammentazione, angoscia, invidia, rabbia. La docente ha tollerato gli attacchi, che non hanno “distrutto” il contenitore, e questo attraversamento, oltre ad aver consentito il processo di integrazione, è diventato per noi oggetto di apprendimento, come terapeuti di gruppo, su come affrontare e accompagnare il gruppo nei suoi faticosi passaggi evolutivi.

Bibliografia

Bion W.R. (1970), *Attenzione e interpretazione*, ed. Armando, 2010.
Corbella S., *Storie e luoghi del gruppo*. Raffaello Cortina, Milano, 2003.
Fellin A., *Lucrezio-De rerum natura*. Utet, Torino, 1963.

Marta De Sabbata

Quest’anno il corso di gruppoanalisi è stato per me molto ricco di spunti di riflessione; si è dimostrato inoltre, a fronte delle dinamiche emerse, di utile esempio della traduzione della teoria nella prassi. Detto ciò non ho la pretesa di portare una riflessione esaustiva ma, affidandomi all’aiuto del preconcio, spero ricca di s-punti di domanda.

Nell’apprestarmi a scrivere questo elaborato mi accorgo di provare molta confusione, fatico addirittura a ricostruire il contenuto delle tematiche affrontate durante le lezioni come se non fossi stata presente. Ad un’unica lezione realmente non ho partecipato, ed è stata proprio quella in cui sono emerse nel gruppo delle forti dinamiche funzionali al costituirsi del *capro espiatorio*. Durante quel weekend a casa ho percepito chiaramente un senso di colpa che ho attribuito alla mia assenza e al timore di essere messa ‘fuori’; tutto ciò è proprio quello che è accaduto a lezione: uno dei miei colleghi ha sentito il gruppo escluderlo e non prendere le sue difese. Un forte senso di non comprensione e inadeguatezza mi ha pervaso, non riuscivo a capire cosa davvero fosse successo. Il resto del gruppo sembrava sentirsi allo stesso modo; un po’ alla volta l’emergente era una condanna alle modalità tenute dalla docente. Capivo i miei

colleghi ma l'esser stata 'al di fuori' mi permetteva di riconoscere il tentativo del gruppo tutto di proiettare dei sentimenti di rabbia e inadeguatezza nei confronti della docente (o dei docenti?).

Mi chiedo oggi se in quell'occasione si sia giocata una dinamica che aleggiava nel gruppo da molto tempo. Gli obiettivi del corso riguardavano la discussione in classe di aspetti teorici della gruppoanalisi, partendo da casi portati in supervisione. Mi domando se questo mandato possa far emergere l'ambivalenza tra due aspetti fondamentali: l'essere al 4° anno e portare in supervisione dei casi in qualità di terapeuti. Un collega durante la lezione portò il suo gruppo di tirocinio, il quale si svolge all'interno di un dipartimento psichiatrico e che negli anni ha visto svariati conduttori quasi tutti tirocinanti. La riflessione del gruppo fu da subito riguardo il setting, ci si chiese quale fosse l'obiettivo del gruppo? Perché mettere insieme i pazienti: per loro o per il tirocinio? Ci si interrogò sul senso e sulla responsabilità. Emerse un'evidente conflittualità tra il poter proporsi come terapeuti e l'essere ancora tirocinanti: come possiamo prenderci la responsabilità della cura dei pazienti se il nostro essere terapeuti non è del tutto definito? Ciò mi fa riflettere su quanto l'identità di terapeuta in formazione possa essere frammentaria e in evoluzione. Credo sia dipendente e a sua volta dipenda proprio dal setting. Il titolo di terapeuta, in quanto facente parte dello stesso, esplicita ciò che nella relazione noi possiamo fare, le nostre competenze, il nostro campo d'azione; allo stesso tempo permette ad ognuno di noi di identificarsi nel ruolo, introiettarlo ed individuarsi. Ma ciò è possibile solo facendo lo sforzo di assumersi un ruolo che non è ancora nostro. Se nello sviluppo della professione questo è chiaro, nella clinica implica necessariamente una conflittualità in termini di senso e responsabilità. La riflessione avvenuta in prima battuta credo abbia fatto vacillare la parte del gruppo più incline ad autodeterminarsi e vedersi già terapeuta, con il conseguente emergere di fantasie mortifere e di inadeguatezza. Un altro aspetto potrebbe riguardare il senso e la responsabilità dei docenti nell'avere come allievi dei futuri terapeuti: senza un'adeguata preparazione come affrontare il mondo autonomamente? Il senso dell'insegnamento è l'apprendimento o la fiducia nelle capacità altrui? La responsabilità del docente qual è? Nella competenza o nella capacità di far apprendere?

Alla luce di queste riflessioni mi chiedo come l'insegnamento teorico possa essere utile nel comprendere le dinamiche del nostro gruppo. Esso ha bisogno di essere arricchito dal lavoro del preconcio. Lopez descrive il preconcio superiore come «la forma più complessa ed elevata di coscienza che oltrepassa e sintetizza al livello superiore l'irrazionale con il razionale, il libidicoemotivo con la coscienza, la realtà esterna con quella interna» (Lopez, Zorzi 1999). Ebbene quello che il terapeuta è tenuto a fare è tenere conto delle proprie emozioni, dei propri vissuti preconsoci e delle proprie parti 'brutte'. Utilizzo così questa riflessione per parlare dell'ultima lezione, in cui si è parlato del conflagrare con rispetto, pena l'emergere di dinamiche che portano alla ricerca *di un capro espiatorio*. Riemerge in me nuovamente molta confusione e mi accorgo di provare timore per ciò che vorrei

scrivere, come se stessi riportando qualcosa di scomodo e potessi offendere qualche collega. Ricordo il sentimento di senso di colpa che provai durante la mia assenza. Mi chiedo dunque se il nostro gruppo sia mai riuscito a confliggere in questo senso. Ad inizio anno sentivo un sentimento di noia aleggiare, come se perdurasse una fase fusionale in cui tutti avevamo trovato il nostro posto. Successivamente abbiamo iniziato a confliggere, aprendoci ad un primo riconoscimento delle nostre differenze, ma con grande fatica, forse per paura di ferirsi. Se questo timore rispecchia la percezione della nostra aggressività vissuta come distruttiva, diventa difficile confliggere con rispetto. Inoltre proiettare l'aggressività nell'altro significa anche tutelarsi da una distruttività rivolta verso il sé e una conseguente autosvalutazione delle proprie capacità. Queste dinamiche, a parer mio, hanno portato nel gruppo una fase di disorientamento e hanno contribuito a far emergere una dinamica di *capro espiatorio*: colui che non fosse d'accordo non poteva essere salvato. Nelle lezioni successive però il gruppo propose una dinamica peculiare: da un lato si avvicinava al collega sentitosi attaccato, dall'altro 'spostava' le proiezioni nella docente. Da un lato il gruppo svolgeva la sua funzione di autocalmarsi, dall'altro negava in parte le conflittualità presenti, proiettandole nella figura della docente in favore di un mantenimento della coesione del gruppo e di una negazione del cambiamento imminente.

Questa dinamica ha permesso al gruppo di mettere in luce l'aggressività presente e verbalizzarla. La posizione assunta dalla docente a mio parere ha dato la possibilità al gruppo di dar voce alle proprie parti di fragilità e vederle per ciò che sono, così da riconoscersi fallibili e differenziati gli uni dagli altri. Alla luce dei principi di complessità, supplementazione e complementarietà possiamo ora riconoscere che ognuno di noi ha la propria visione e che essa può essere la migliore per se stessi; in altre parole si può confliggere e separarsi senza 'distruggere' l'altro, ma differenziandosi.

Questo processo necessita di una grande fiducia nei confronti del gruppo poiché racchiude in sé il bisogno di autonomia, la paura della solitudine e la rinuncia alla dipendenza. Ma come poter fidarci ancora di un gruppo che va verso la conclusione? Dove ripongo la mia fiducia se a fine anno il luogo non c'è più? Non so rispondere a queste domande ma com'è vero che ogni esperienza introiettata continua a far parte di noi e contribuisce e modifica il nostro mondo interiore, allora credo che il gruppo possa continuare ad esistere come introietto nella mente di tutti i partecipanti.

Bibliografia

Corbella S., *Storie e luoghi del gruppo*. Raffaello Cortina, Milano, 2003.
Lopez D., Zorzi L., *La sapienza del sogno. Coscienza e consapevolezza*. Elsevier, Amsterdam, 1999.

Stefania Volpi

«Cominciare. Sei tu che l'hai detto, Lettrice. Ma come stabilire il momento esatto in cui comincia una storia? [...] Le vite degli individui della specie umana formano un intreccio continuo, in cui ogni tentativo d'isolare un pezzo di vissuto che abbia un senso separatamente dal resto [...] deve tener conto che ciascuno dei due porta con sé un tessuto di fatti ambienti altre persone, e che dall'incontro deriveranno a loro volta altre storie che si separeranno dalla loro storia comune»

Italo Calvino, Se una notte d'inverno un viaggiatore

Cominciare non è operazione semplice: implica vagliare informazioni, esperienze emozioni e scegliere tra potenziali illimitate possibilità.

Fare esperienza del possibile non è solo entrare in contatto con l'ignoto, è assumersi la responsabilità della scelta. Sul cominciare si interroga Calvino in un manoscritto inedito preparato per la conferenza iniziale delle Norton Lectures. Passando in rassegna l'apertura di poemi, saggi e romanzi tesse un elogio degli inizi. Scrive Calvino (1985) *«ogni volta l'inizio è questo distacco dalla molteplicità dei possibili»*. Dunque, ri-comincio pensando alla prima esperienza di distacco: la nascita. Sono nata un nebbioso giorno di novembre e sono cresciuta a Brescia dove abitano molti dei gruppi di cui faccio parte, in primis quello familiare. Ma è anche grazie ad altri luoghi e legami inaspettati che ho potuto compiere altri viaggi, altri distacchi, altre nascite.

Il viaggio, che rappresenta l'imprevedibilità della condizione umana, mi sembra una buona metafora dell'analisi e della formazione gruppoanalitica.

Ripercorrendo questi quattro anni nel gruppo immagino configurazioni spaziali tra loro opposte e apparentemente distanti.

Se penso alla **fondazione** del gruppo mi ritrovo Roma: Freud (1929) sviluppa *«un'ipotesi fantastica che Roma non sia un abitato umano, ma un'entità psichica dal passato similmente lungo e ricco, un'entità in cui nulla di ciò che un tempo ha acquistato esistenza è scomparso, in cui accanto alla più recente fase di sviluppo continuano a sussistere le fasi precedenti»*. L'immagine mi fa pensare al divenire del gruppo nella spirale del tempo con la possibilità, mentre si va avanti, di tornare indietro e al concetto di *“riattualizzazione simbolica”* (Corbella, 2003).

Mentre gli aspetti di **fusionalità** che connotano il gruppo mi trasportano a Napoli, a San Gregorio Armeno dove gli artigiani espongono i presepi. Il presepe – rappresentazione della famiglia e della natività – diventa metafora dell'appartenenza protettiva. Al tempo stesso si percepisce l'eccessiva vicinanza che rischia di divenire indifferenziato.

Si contrappone a queste immagini, un altro viaggio: ci troviamo davanti al Grand Canyon, un paesaggio sconfinato dove i colori del tramonto e della terra si confondono nell'orizzonte. Le grandi distanze americane si fanno portavoce di una differente codificazione dello spazio interno; queste geografie richiamano la

possibilità di evidenziare le proprie **specificità**. Entrambi gli scenari riportano ai movimenti di appartenenza-individuazione che si avvicinano nel gruppo, alle contraddizioni e ambivalenze insite in questo processo.

Straniero familiare

«Noi camminiamo attraverso noi stessi incontrando ladroni, spettri, giganti, vecchi, giovani, mogli, vedove, fratelli adulterini, ma sempre incontrando noi stessi»

James Joyce, *Ulisse*

Ripensando al primo giorno di lezione del primo anno e ricordando il primo incontro con il mio gruppo penso a chi fosse quello straniero e che straniera ero io agli occhi del mio compagno/a.

Soprattutto oggi interrogarsi sullo straniero muove tanti interrogativi. Se straniero rappresenta colui che sta fuori, esterno rispetto a chi sta dentro presuppone che sia estraneo rispetto al possesso, alla terra, a un'identità? Eppure, per Seneca *«entro i confini del mondo non vi può essere esilio di sorta: nulla infatti che si trovi in questo mondo è estraneo all'uomo»* così come per Heidegger *«sulla terra è già sotto il cielo»*. Il richiamo al cielo muove allo straordinario, fuori dall'ordinario, al genio e anche al folle. Straniero come strano, che inquieta, turba. Nell'opera di Brandt *“Stultifera navis”* i folli vengono imbarcati e affidati ai marinai affinché il viaggio possa far tornar loro la ragione perduta mentre lo scopo era liberarsene. Fitzgerald scrive *«I malati di mente sono eterni stranieri sulla terra»*, così migrante e folle sono accomunati dalla medesima condizione di portatori di colpa e contenitori di aspetti indesiderati.

In questo continuo passaggio tra sociale, gruppale e intrapsichico, lo straniero è specchio della nostra estraneità e delle nostre ferite psichiche. Freud, riprendendo Schelling, evidenzia come nel termine Perturbante, in tedesco

Unheimlich “non familiare, estraneo” e per questo motivo spaventoso, sia contenuto *heimlich*, “familiare”. Un'opera perturbante ha la capacità di evocare ciò che sentiamo familiare, conosciuto e al contempo ciò che celiamo, teniamo nascosto. Il Doppio permette di scindere e proiettare sull'Altro desideri rimossi garantendo una presa di distanza da ciò che ci spaventa poiché incapaci di tollerare la compresenza di stati emotivi conflittuali. Come fare, allora, a integrarli?

Guardare alle proprie angosce, le proprie parti scomode ed estranee può comportare una profonda crisi, la stessa esperita dal gruppo nella ricerca della propria identità di psicoterapeuti.

Ritornando al gruppo, per leggere quanto accaduto durante il corso di gruppoanalisi riprendiamo il mito di Edipo che «assume il ruolo del terzo, del portatore di morte di un primitivo narcisismo. Un infante non desiderato e non accolto a cui non viene assegnato un luogo né un'appartenenza» (Corbella, 2013). Anche il nostro gruppo si è confrontato con la ricerca del colpevole, del capro

espiatorio, prima tra la “comunità dei fratelli” provocando senso di frammentazione e attraversando sentimenti di vergogna, impotenza, invidia e solitudine. La rabbia del gruppo è stata poi convogliata verso i conduttori, ricettacoli di proiezioni e colpevoli di averci lasciato soli nel faticoso compito identitario, quasi con l’aspettativa idealizzata di una guida benevola delegata a sgravare dalle profonde angosce che si attraversano in questa fase. La difesa da quelle angosce correva il rischio di essere alimentata da illusorie fantasie di onnipotenza proiettate sul conduttore/genitore che tutto può e deve contenere riattualizzando una posizione simbiotica. Al contrario, attraverso il confronto reciproco e la dialettica grupppale inclusiva dell’ultima lezione è stato possibile accogliere le differenti posizioni e riappropriarsi delle proprie parti, passando dalla colpa alla responsabilità sia in quanto allievi/figli sia come conduttori /genitori.

Sappiamo che il processo di differenziazione passa da momenti di sfiducia e dall’accettazione dei limiti propri e altrui, che diventa condizione del possibile (Benasayag, Schmit, 2005). Neri (2003) descrive la nascita della fiducia «uno dei momenti più difficili e minacciosi nel lavoro analitico». Essa è generatrice di paura proprio perché vincolata alla speranza e Neri ricorre all’immagine dei sopravvissuti a un naufragio utilizzata da Bion (1983) «*Essi si terrorizzarono quando pensarono che si stesse avvicinando una nave. La possibilità di essere salvati, e la ancor maggiore possibilità che la loro presenza non venisse notata sulla superficie dell’oceano, li portò al terrore*». Il conflitto tra fiducia e sospettosità sperimentato nel gruppo di allievi durante l’anno è stata una sorta di lotta alla sopravvivenza rispetto al naufragio psicologico che a volte ci ha fatto sentire in una posizione di forte vicinanza ai nostri pazienti. L’idea che nel proprio portato vi siano le stesse ferite, gli stessi conflitti e l’avvicinarsi all’immagine di terapeuta umano può spaventare. Tuttavia, è condizione necessaria per accedere a una posizione depressiva e fidarsi dell’Altro.

Le città nei sogni: svelamento e autenticità

« [...] anche il sogno più inatteso è un rebus che nasconde un desiderio, oppure il suo rovescio, una paura. Le città come i sogni sono costruite di desideri e di paure, anche se il filo del loro discorso è segreto, le loro regole assurde, le prospettive ingannevoli, e ogni cosa ne nasconde un’altra»

Italo Calvino, Le città invisibili

«Eccolo ancora una volta davanti a lui, l’approdo indescrivibile, l’abbagliante insieme di fantastiche costruzioni che la Serenissima offriva allo sguardo ammirato del navigatore in arrivo. [...] E, guardando, rifletté che in nessun altro modo se non per nave, dall’ampio mare, come lui ora, si sarebbe dovuto porre il piede nella città inverosimile tra tutte»

Thomas Mann, Morte a Venezia

Riporto un sogno di fine agosto (2018).

Devo raggiungere i miei compagni al workshop che non si tiene a Fiesole bensì a Venezia. Per arrivare devo attraversare la Monument Valley e mio padre mi accompagna al confine facendo le tipiche raccomandazioni “da viaggio”. Lo attraverso zaino in spalla e arrivo a Venezia di notte su una barca. Ad accogliermi due uomini con capelli e barba bianchi “i senatori” mi aggiornano su un cambio regole: maschi e femmine sono inizialmente separati. Mi danno una lanterna per orientarmi e trovo le mie colleghe assieme ad alcune compagne del liceo. I maschi della classe ci salutano di nascosto dalle finestre e ci diamo appuntamento in una grotta. Qui “i senatori” ci dicono che per stare insieme dobbiamo superare una prova: una traversata in un mare profondo. Ci forniscono le canoe, io ne afferro una, ma la cedo a un compagno per recuperare la pagaia che mi è caduta. Inizia una pioggia leggera e fitta, temo di rimanere indietro così inizio a nuotare preoccupata e senza canoa ma tutti mi incitano dicendomi che se sono allenata posso farcela. Facciamo ritorno alla grotta e possiamo cominciare il gruppo di tutoring tutti insieme, maschi e femmine. La dr.ssa Aceti ci racconta di aver portato al CDS un nostro sogno di gruppo (nel sogno mangiamo una torta imboccandoci a vicenda) e che è stato interpretato come fase regressiva tuttavia la docente ci stimola a trovare ulteriori significati. Nel gruppo si sviluppa un ricco scambio e ogni membro porta un contributo originale finché la dr.ssa Aceti ci dice che il CDS aveva sognato di cucinare una torta e dividerla con tutti gli allievi. Provo a richiamare l'attenzione della dottoressa per prendere parola ma lei non sente, quando se ne accorge si scusa dicendo che è sorda da un orecchio. Il tempo è quasi terminato, decido di trattenere quei pensieri perché desidero ascoltare una lettera che ci ha scritto. Il sogno termina con la dr.ssa Aceti che inizia a leggerci la lettera...

Il sogno mi riconnette ai movimenti che il gruppo ha attraversato durante l'ultimo anno. La fatica di un viaggio interiore attraverso panorami desertici e a contatto con le proprie aridità. Il deserto potrebbe presentificare la paura di essere soli nella professione, l'angoscia della confusione e lo spaesamento. La Monument Valley è un pianoro di origine fluviale e la distesa di terra e sabbia rossastra incorre spesso in piogge improvvise che mi rimandano a un paesaggio archeologico, al tema della ricerca e dell'imprevedibilità. Sono presenti figure genitoriali che accompagnano senza sostituirsi perché si è alle soglie di un viaggio che è arrivato il tempo di affrontare da soli. Così come i “senatori” che danno regole, non sempre gradite, ma forniscono anche i mezzi per potersi orientare nel buio e per compiere la traversata. La scissione tra maschile e femminile, esprime differenze vissute come pericolose e non integrabili. È in una grotta e nell'acqua che viene simbolizzato il tema del doppio desiderio, uno è quello di emanciparsi dalla propria origine, e contestualmente ricongiungersi fusionalmente ad essa. Nell'acqua è possibile immergersi e riemergere così come accade sia nel ruolo di pazienti – Pontalis (1997) descrive con il termine *traversata* l'esperienza dell'analisi – che nel lavoro di terapeuti. Traversata dove può accadere di perdere la canoa, sentirsi esposti e spaventati. Si entra in contatto con la paura del fallire

“diventerò psicoterapeuta?”. Nella prova sono insiti gli aspetti di competizione presenti nel gruppo eppure è lì che si sviluppano anche gli aspetti di cooperazione. Infatti, il gruppo funge da contenitore delle angosce e rinforzo nel processo di valorizzazione e riconoscimento delle proprie capacità. È possibile appartenere e individuarsi. Maschile e femminile, possono entrare in contatto profondo percorrendo la via dell'integrazione. È presente l'Istituzione che sogna insieme agli allievi, che sprona a trovare nuove interpretazioni, sogni di appartenenza e dipendenza (ci si imbecca) e sogni che stimolano a emanciparsi (la torta-dono da scambiare vicendevolmente). Riprendendo Neri, il sogno si fa portatore del conflitto tra la speranza di essere capito/accolto e la possibilità angosciante di essere nuovamente disilluso (il genitore che lascia soli nella prova può essere vissuto come persecutorio invece sancisce l'accesso all'adulità). Il dono/torta fa pensare allo scambio generativo ma anche al concetto di credenza usato da Zapparoli (1986) per indicare che la funzione del terapeuta ricorda quella che svolgevano nel Medioevo i servi denominati *scalchi*. Essi preparavano e assaggiavano le cibarie in presenza del padrone per fornirgli appunto la credenza, dimostrargli che non erano avvelenati e costruire una relazione di fiducia. Nel sogno, si fanno i conti con il poter trattenere il pensiero, con la mancanza. Non sentire da un orecchio per poter accedere a un altro ascolto. C'è una lettera che potrebbe simboleggiare un'eredità, una comunicazione profonda e intima. La possibilità di nuove narrazioni di sé per riprendere quanto evidenziato da Tagliagambe sull'importanza del racconto «ai fini della strutturazione e organizzazione dei diversi stadi e molteplici frammenti nei quali si articola il complesso mondo interiore della persona umana che muta nel tempo». Una narrazione grupale perché, scrive Corbella (2017) «l'aspetto specifico del lavoro gruppo analitico è dato dal fatto che le narrazioni del singolo vengono arricchite e amplificate dalle interazioni e dai racconti degli altri e ciò produce, oltre ai movimenti verso una sana individuazione, il piacere della condivisione e dell'appartenenza».

Ritorni e nuove partenze desideranti

La fine di un viaggio contiene in sé ambivalenze: non si vorrebbe far ritorno per restare nella posizione errante forse perché dilata il tempo, lo sospende. Eppure, si prova nostalgia, voglia di ritornare. Giunge il tempo di concludere il viaggio, condizione imprescindibile per poterne intraprenderne un altro. L'avvicinarsi della conclusione della scuola è passaggio di doloroso confronto con le proprie ferite, con il perturbante e l'accettazione del limite ma anche di ricongiungimento coi propri desideri.

Mi viene in mente il quadro *Il ritorno di Ulisse*. L'eroe naviga in un mare-tappeto all'interno di una stanza, dove De Chirico raffigura il proprio percorso artistico attraverso arredi e quadri che rappresentano sue opere mentre in un angolo la porta è aperta sull'ignoto. Un moto continuo di andata e ritorno come Ulisse che torna a casa trasformato dopo il viaggio intrapreso.

Durante questo anno mi sono spesso chiesta che fine avesse fatto il desiderio di diventare psicoterapeuti. A fasi alterne il desiderio si è affievolito, a tratti pareva sparito, poi maltrattato, messo in discussione, sofferto, sognato. Mi è sempre piaciuta l'etimologia di desiderio, dal latino de-sidera letteralmente *mancanza di stelle*, che può essere anche intesa come ricerca di ciò che manca. Questa ricerca dolorosa e faticosa è un processo di confronto con le proprie ferite, con la paura del fallimento e scoperta dei propri bisogni autentici. Saper stare nell'area del conflitto e della latenza, confrontandosi con la complessità ha prodotto una condivisione affettiva dove è stato possibile soffrire insieme ed accedere alla passione e al desiderio.

Il gruppo è lo strumento terapeutico in grado di attivare processi trasformativi e di crescita in quanto portatore di ricchezza condivisa che restituisce le proprie risorse, aiutando nel processo di riconoscimento e valorizzazione verso l'espressione della propria soggettività.

«[...]E quindi uscimmo a riveder le stelle»

Dante, Inferno - Canto XXXIV.

Bibliografia

Bion, W. R. (1962). *Apprendere dall'esperienza*. Armando, Roma, 1972.

Benasayag, Schmit (2005). *L'epoca delle passioni tristi*. Feltrinelli, Roma.

Corbella, S. (2003). *Storie e luoghi del gruppo*. Raffaello Cortina, Milano.

Neri, C. (2003). *Il fattore F in psicoanalisi*. Dattiloscritto inedito, presentato alla Université René Descartes-Paris 5 (18 marzo 2003) ed alla Université Lumière-Lyon 2 (3 aprile 2003).

Pontalis, J. B. (1997). *Questo tempo che non passa*. Borla, Roma.

Zapparoli G. (1986). L'alleanza terapeutica nella psicoterapia analitica degli psicotici. *Rivista di Psicoanalisi*, XXXII, 3: 461-469.

Luigina Digiesi

La *Processualità* come componente peculiare, imprescindibile e ineluttabile del lavoro emotivo effettuato come gruppo classe, ha rappresentato un fondamentale apprendimento nella mia formazione COIRAG. A questo proposito, non posso esprimere personali riflessioni in merito al nostro ultimo incontro se non riavvolgendo il filo a partire dal primo. Estendendo temporalmente lo sguardo, ho potuto rileggere i nostri complessi attraversamenti gruppali.

Nella prima lezione ricordo confusione, timore, incertezza: si respirava un clima intriso di emozioni intense, angoscianti e discrepanti. Indubbiamente il caso portato in riferimento al centro diurno psichiatrico, aveva smosso paure e dubbi in merito al nostro ruolo terapeutico. Sotto l'assenza di una domanda chiara, e di un progetto mosso da una responsabilità deontologica, si muovevano domande latenti inerenti "Che cosa andrò a fare?", "Potrò essere in grado?", "Cosa capirò?", "Potrò fare qualcosa per questi pazienti?". Parimenti, vi era un'aspettativa magica e onnipotente sganciata dal contesto reale: "Anche se non so cosa devo fare, non

chiedo e faccio lo stesso qualcosa...”. Torna alla mente il tempo elicoidale con la famosa spirale rotante attorno ad un asse: pur essendo al quarto anno, in maniera diversa, era come fossimo ritornati al primo.

Quel sentiero attraversato più volte e su piani diversi richiedeva una nuova e diversa elaborazione.

Non credo sia un caso che nelle settimane successive alla prima lezione io abbia letto e terminato in pochi giorni “*Diario di una schizofrenica*”. Dopo aver vissuto angosce e paure riportate in maniera puntuale e poetica dalla protagonista, è stato possibile ri-trovare un senso all’interno di un vissuto così drammatico e poter ri-trovare una persona al di là e oltre l’intellegibilità di una patologia così violenta; poterla vedere e sentire lo stesso anche al di là della follia; poterla condividere. Angosce, vissuto drammatico, timore, paura della follia, bisogno di condivisione.

Mi chiedo se non stessi parlando di come io mi sentissi, e di come sentissi il gruppo.

Quelle proiezioni sulla protagonista del libro, mi sono chiesta se non parlassero della dispersione iniziale che stavamo agendo attraverso un blocco del pensiero, che pareva disperdere la nostra fragile identità di psicoterapeuti. A riguardo, Bion insegna: «il cambiamento che produce trasformazione, è sempre *catastrofico*, nel senso che passa inevitabilmente attraverso la disorganizzazione, la frustrazione e il dolore».

E noi come “fichi” del quarto anno, di cambiamenti ne avremmo visti molti, a partire dalla fine di questo intenso ed importante percorso fatto insieme.

Oltretutto ripensavo alla mia osservazione sul nostro gruppo, fatta nella prima lezione di gennaio, con il Dott. Speri. Ricordo di aver intitolato la mia osservazione “*Diario di una schizofrenica*”: sentivo di aver fatto un’osservazione confusa e disorganizzata. In realtà, il contenuto di tutta l’osservazione, riguardava la mancanza di pezzi/parti. Il focus del lavoro richiamava continuamente una dimensione scissa, divisa e a pezzi. Attraversare e sostare in quel caos senza controllarlo o contrastarlo con un esercizio razionale in grado di riportare ordine, era davvero faticoso.

Il Nuovo quanto più sarà trasformativo tanto più mobiliterà resistenze. Anche se sostenuto da momenti di leggerezza e di ironia, lasciar spazio al preconcio e all’immaginazione creativa e al nuovo sarà punteggiato da momenti di crisi e da difficoltà nel prendere decisioni. D’altronde, come ricordato da Nietzsche «Ogni cosa buona è stata cattiva in quanto nuova». Mi sembra un’ottima descrizione di ciò che successivamente a quell’iniziale caos, sarebbe accaduto relativamente a resistenze e difese. Se ripensiamo al meccanismo difensivo della scissione, troviamo alla base una modalità arcaica che tende a non tollerare la componente contraddittoria della realtà affettiva. Potremmo dire che, quindi, essa impedisce di cogliere le sfumature e le complessità di una data situazione, semplificandole e schematizzandole, e rendendole così più facili da pensare. Ovviamente una tale compartimentalizzazione degli opposti favorisce un quadro chiaramente distorto della realtà ed una ristretta gamma di pensieri ed emozioni. Ricordo ancora la

creazione di sottogruppi a favore dell'APG (Corbella, Tagliagambe) o ARIELE (Galletti, Grazioli). C'era chi trovava più chiara e confortevole la modalità di insegnamento dei primi e chi dei secondi. Sullo sfondo vi erano i docenti di Psicodramma che parevano mostrare una "integrazione" tra queste due macro-aree di insegnamento. La COIRAG come contenitore sovrastante non era menzionata.

Ancora una volta, in maniera agita, mi chiedo se non stessimo parlando proprio della difficoltà di accedere all'integrazione di diverse parte. Era evidente che in quella "drammatizzazione" vi fosse la difficoltà di sentire il valore dell'interessa e del gioco degli opposti, elementi fondamentali per una "distruzione creativa". Ma quali vissuti dovevano essere esclusi? Quali emozioni bloccavano il pensiero diventando indicibili?

La Dott.ssa Corbella, nella seconda lezione, ricollega alcuni concetti esplicitati dal collega Michele alla pericolosa collusione "Vittima-persecutore". Ricordo che se da un lato quelle parole sembravano risvegliarmi da un brutto sogno fatto solo di doveri, dall'altro gli "attacchi" subiti dal mio compagno indifeso Michele sembravano paralizzarmi. Ma qual era la parte attaccata e svilita? E soprattutto da chi?

A questo proposito, mi sembra significativo il "non-sogno" grazie al quale prendo contatto con la mia fragilità e paura di non poter diventare una buona terapeuta, di non avere contenuti validi a livello professionale. Un ruolo di terapeuta, quindi, percepito nel sogno come vacante/ 'vuoto' e preceduto dalla condizione di studentessa in formazione, contenitore stretto e scomodo anche se difficile da far "morire" perché rassicurante. La stessa, che più volte ha facilitato la collusione sopraccitata. Inoltre, mi sono chiesta quanto il bisogno di idealizzare la Corbella, ritenuta da tutti noi un guru della psicoanalisi, non rappresentasse un tentativo di mantenere una simbiosi confortante con un genitore accudente, totalmente buono e onnipotente. Un modo per non affrontare quel difficile percorso di individuazione, che avrebbe comportato prendere contatto con le parti più fragili e timorose in un'ottica più realistica e meno ascrivibile all'area onnipotente /impotente.

"Chi troppo in alto sal, cade sovente, precipitevolissimevolmente" ha ricordato la docente nell'ultima lezione. La sensazione di riprendere contatto con la realtà, a seguito degli interventi fatti, credo mi abbia risvegliato da questo stato simbiotico che mi aveva letteralmente incantato, rimettendomi sulla strada di un processo faticoso legato all'integrazione e anche all'elaborazione della fine del contenitore COIRAG.

Nel ricomporre e nell'integrare, infatti, si perdono e muoiono "pezzi" vecchi. La paura legata alla nostra identità di psicoterapeuti è una tematica che continua ad emergere nel corso di quest'ultimo anno all'interno del nostro gruppo classe. Ad inizio anno sembrava più agita attraverso un non pensiero (a proposito del non-sogno) e solo ultimamente inizia a definirsi e a diventare nominabile, pensabile e dunque elaborabile. A questo proposito, la capacità della docente di isolarsi dal gruppo, per assumere la responsabilità del pensiero, mi ha permesso di vedere in

azione come si possono tollerare la solitudine e gli attacchi al pensiero senza venirne sopraffatti. Anzi, nell'esprimere una posizione differente dal gruppo, ha favorito il processo di individuazione e il successivo momento di integrazione e condivisione. La cornice è stata quella di una tolleranza critica e del rispetto reciproco. Ci sono due cose che più spaventano gli esseri umani: 1) l'impotenza; 2) il cambiamento.

Questa frase, riportata più volte dalla docente, torna alla mente come un mantra automatico.

Mi sono anche chiesta se alla luce degli atti trasformativi cui stavamo andando incontro, la Dott.ssa Corbella non abbia rappresentato proprio il capro espiatorio su cui proiettare ed espellere parti angoscianti. Parti che solo in un secondo momento sono diventate pensabili. Mi riferisco al timore di non essere in grado, alla paura di non farcela, al senso di inadeguatezza, alla paura di fallire come terapeuti soli e indifesi.

Vedere in azione la collusione vittima-persecutore, mi ha permesso di riappropriarmi di quelle paure, e di poterle integrare in maniera realistica alla luce del lungo percorso di formazione; ho potuto prendere contatto con il limite e con la dimensione realistica del possibile. Infatti, come gruppo, abbiamo attraversato da un lato l'onnipotenza di poter fare tutto senza chiedere e contestualizzare (ripenso al caso di Samir che ha descritto molto bene questa fase), dall'altro l'impotenza (onnipotente) di non poter far nulla in quanto inadeguati e vuoti come professionisti. Quell'iniziale confusione che tanto aveva spaventato e fatto paura ci ha permesso il contatto con il complesso mondo della possibilità.

Come insegna il Dott. Tagliagambe *“Per orientarmi e trovare la stella polare devo disorientarmi”* e ancora *“In origine vi è la sintesi, è la ragione che smonta tesi e antitesi”*.

Transitare in una zona sconosciuta in cui ri-definire la propria identità professionale e gestire la paura a questo connessa è un'ardua impresa, ma quel che più mi conforta è che oggi a livello gruppale possiamo dirci che c'è questa paura. Possiamo comunicare che vi è un disorientamento che spaventa e terrorizza, e possiamo condividere la paura che anche l'amico sia un ipotetico valutatore della nostra professionalità.

Inoltre, possiamo riconoscere il dolore legato alla fine di un lungo percorso fatto insieme.

Sono disorientata, ma riesco a prendere contatto con le mie fragilità e con le mie insicurezze, e questo mi rasserena perché mi smarca da un meccanismo scissionale del tutto o nulla.

Lo sforzo più grande che ritengo abbia connotato quest'ultimo anno è stato quello dell'integrazione.

Si è trattato di un lungo processo di elaborazione e di metabolizzazione, doloroso e tutt'ora in corso.

Vivo insieme al mio gruppo un vissuto di perdita e di lutto in cui devo lasciare andare delle parti.

Nell'ultima lezione ho sentito un'integrazione di parti grazie ad una continua funzione pensante, che ci ha permesso di volta in volta di verbalizzare quello che come gruppo stavamo affrontando.

Il lavoro di contenimento svolto anche tramite il dialogo continuo con la Dott.ssa Aceti ci ha permesso di vedere nella COIRAG un solido contenitore in cui è stato possibile sperimentare paura, invidia, timore, rabbia, angoscia. Un contenitore che ha retto gli attacchi favorendo continuamente il processo di integrazione tra parti negative e positive; tra parti "vecchie" e parti nuove.

Nell'ultima lezione è stato citato *"Il visconte dimezzato"* di Italo Calvino con l'intento di mostrare come, in realtà, le parti buone da sole facciano danni.

Di sicuro l'integrazione è un processo complesso, faticoso e doloroso poiché implica sempre un po' di lutto. Nel ricomporre e integrare, infatti, si perdono e muoiono "pezzi" vecchi; nasce qualcosa di nuovo: in questo possiamo intravedere la capacità trasformativa insita nel lutto.

Dal rientro delle vacanze ho comunicato il mio vissuto di "dissociazione" nella lezione di coordinamento con la Dott.ssa Aceti: "Mi sento dissociata, ma sono serena...mi sento come un fobico dell'aereo che sta facendo un viaggio verso la Nuova Zelanda: ha paura ma riesce a fare un viaggio di 24 ore con fiducia". La Dott.ssa ha fatto un'osservazione interessante in merito al fatto che la Nuova Zelanda ha la stessa conformazione geografica dell'Italia ma al contrario.

Quale altra parte stiamo andando a recuperare in questo processo faticoso di integrazione? Quello che posso dire è che ho iniziato il percorso COIRAG 4 anni fa con un approccio "maniacale", lo termino con la possibilità di potermi deprimere. E questo per me rappresenta IL traguardo più grande. A proposito di viaggio, perdita, nascita e dunque integrazione, riporto un'immagine che spero possa trasmettere il mio attuale sentire.



Quando i giapponesi riparano un oggetto rotto, ne valorizzano ogni singola crepa attraverso l'unione dei cocci con della resina (che fa da collante) mista a oro. Mi piace vedere in quell'oro la nascita di qualcosa di nuovo che mantiene una sua storicità pur continuando a svilupparsi e cambiare. Mi piace l'idea del collante inteso come un dialogo fecondo tra parti diverse che creano un ponte mantenendo una tolleranza critica rispettosa. Mi piace l'idea che qualcosa muoia per rinascere e trasformarsi in qualcosa di prezioso e pregiato (come l'oro).

E infine mi affascina l'idea che in quella rottura si possano vedere chiaramente i segni di un dolore trasformativo.

Ripenso alla Nuova Zelanda e a cosa questo nuovo viaggio mi e ci riserverà.

Ripenso a quelle parti che lasceremo con dispiacere e malinconia e che oggi mi permettono di provare una "sana" depressione.

Bibliografia

Bion, W. R. (1981). *Il cambiamento catastrofico*. Loescher, Torino.

Calvino I. (1952). *Il visconte dimezzato*. Einaudi, Torino.

Marguerite, A. Sechehaye (2006). *Diario di una schizofrenica*. Giunti, Firenze.

Nietzsche, F. (1901-1906). *La volontà di potenza*. Tr.it. Bompiani, Milano.

Samir Koshakji

“Siate gentili e pazienti con la vostra mente mentre vaga”. Queste sono le parole in cui mi sono imbattuto durante le mie letture estive e che mi hanno aiutato a scrivere queste rielaborazioni. Potrebbe essere questo un segnale di voler lasciare il porto sicuro, rappresentato da grandi modelli genitoriali pronti a definire per filo e per segno il mondo che danno tanta sicurezza quanto voglia di scoprire il proprio mondo interiore? Potrebbe essere il desiderio di staccarmi da ciò che conosco per addentrarmi in qualcosa di non ancora esplorato? Potrebbe essere coerente con l'invito fatto a lezione di trovare una propria strada, valorizzando le proprie risorse e investendo sul proprio progetto professionale?

Più volte in classe sono stati ripetuti termini come “*supplementazione*”, “*complementarietà*” e “*integrazione*”; parole desideranti di compiersi e trovare un contenuto che non le rendano solo termini astratti e affettivamente vuoti, ma che possano acquisire un significato importante sia nel contesto psicoterapeutico che in quello sociale. Con la caduta dei valori tradizionali che caratterizza l'età post-moderna infatti, è nata la paura di annegare nelle incertezze e di rimanere bloccati dal contraddittorio, quando invece quello a cui siamo di fronte è un orizzonte ricco di libertà e di pensiero (forse anche per questo ci spaventa).

E' l'era della messa in discussione, del non conosciuto, della rivalutazione socratica del “*so di non sapere*”. E' il compimento di ciò che la psicoanalisi ha dato avvio: l'indagine dell'inconscio, di ciò che non si conosce ma che muove il nostro agire e plasma i nostri sogni. Ciò ci mette di fronte inevitabilmente al “*perturbante*”, a ciò che non sta direttamente sotto la luce del sole ma che determina il nostro comportamento e/o decisioni (o come direbbe Freud, concorre nella psicopatologia della vita quotidiana).

Arrivare a comprendere che non è possibile conoscere completamente un fenomeno e che gli opposti non necessariamente si escludono a vicenda (secondo una logica di “*out out*”), significa anche fare i primi passi verso l'integrazione e quindi riuscire a mettere simbolicamente insieme elementi che sembrano molto distanti tra loro (senza per questo rinunciare al desiderio di completezza).

Sono convinto che Bion con i suoi scritti ci voleva invitare a vivere con un pensiero sognante, libero dagli schemi proposti dal mondo esterno e dalle proprie figure genitoriali interne, così da aprire uno spazio separato fatto di creatività e possibilità.

Giusto qualche tempo fa iniziai a leggere *Veronica decide di morire* di Paulo Coelho, e mi colpirono le seguenti parole: “*Mantenetevi folli, e comportatevi come persone normali*”. Forse l’invito dell’autore è proprio quello di non lasciarsi comandare internamente da regole “sociali” che schiacciano la creatività e di coltivare dentro di sé quel pizzico di follia di cui tutti abbiamo bisogno per sopravvivere come individui unici e separati.

Un grado di follia che Lopez vedeva nel preconcio superiore che è capace di integrazione e di aprirsi a un mondo di idee e di pensieri creativi, a differenza del preconcio inferiore che scinde e distrugge.

Credo che questi pensieri siano stati parte integrante dell’insegnamento di gruppoanalisi di quest’anno, capace di mettere insieme l’analisi individuale, con quella grupale ed estenderla al mondo sociale. Spesso, proprio per l’alto grado di complessità e incertezza dell’esperienza, mi sono sentito confuso e disorientato e incapace di ottenere uno sguardo d’insieme. Ora che invece riesco a “complementare” e ad usare la “supplementazione” come fonte inesauribile di curiosità anziché frustrazione, riesco a vedere tutto questo un importante viaggio verso l’integrazione e la creatività.

Bibliografia

Coelho P., *Veronica decide di morire*. Bompiani, Milano, 1999.

Conclusioni

Questo lavoro si conclude con le riflessioni espresse a posteriori da Michele Benetti, il portavoce all’interno del gruppo/colui che ha fatto da “lente riflettente” al sentire grupale del passaggio dall’idealizzazione, verso quel contenitore - contenuto chiamato gruppo COIRAG (inclusivo di chi ne è entrato in contatto), alla disillusione, fino al lento e doloroso cammino che ha portato lui e il gruppo stesso, alla liceità del proprio essere e sentire, fidandosi di quel processo costruito nel tempo chiamato relazione.

Alcune riflessioni... un anno dopo. Perché quanto accaduto l'anno scorso non aveva un esito noto. Nessuno, allora, sapeva come sarebbe andata a finire. È stata una vicenda, per tutti, faticosa e, in parte, dolorosa. Certo, a posteriori, funzionale. Ma, appunto, a posteriori. E allora vale la pena di chiedersi cosa l'abbia resa possibile.

Quanto segue sono alcune riflessioni personali. Mi muoverò lungo alcuni, pochi, passi.

Primo passo: Rabbia

Nella vita capita di arrabbiarsi. Può capitare spesso. Eppure, penso non siamo educati, nessuno viene educato, a vivere, esprimere e usare la rabbia. Questa

emozione è stato l'ennesco. O meglio, più che l'emozione di per sé, l'averla espressa. In modo maldestro ma, comunque, espressa. Maldestro perché è stata agita: un agito scritto. Pensata e non pensata allo stesso tempo. "Semi-pensata" potremmo dire. Il fatto di essere stata agita attraverso le parole scritte penso contenga il seme della speranza: la provocazione. Come dire: *"questa cosa proprio non mi va! Allora provo a urlarla a modo mio! Vediamo se succede qualcosa...!"*. Non è stato un passaggio scontato. L'esprimere, per quanto provocatoriamente e maldestramente, la propria rabbia conteneva in sé il rischio della reazione dell'altro. Lanciare un sasso(lino), per quanto il lancio venga fatto con l'intenzione che non colpisca nessuno, ha dei rischi...

Secondo passo: Solitudine - Disillusione

L'espressione della rabbia è stata colta dall'autorità che ha reagito. Eccome! E come mi sono sentito? Innanzitutto, solo. L'idea che avevo del gruppo è scoppiata come un palloncino. L'esito è stato un forte vissuto di solitudine. Ma anche di disillusione. Ho preso contatto con l'idealizzazione che avevo del gruppo. Del "noi". Questo passaggio ha avuto però anche qualcosa di "buono": prendere contatto con le aspettative silenti, implicite verso me stesso, il gruppo e la docente, che avevo. Un sano bagno di realtà: tornare con i piedi a terra. Cosa sempre positiva.

Terzo passo: Bisogno di senso

Eppure, qualcosa si muoveva. In me, nel gruppo, nella docente: il bisogno di dare un senso ed un significato a quanto era e stava accadendo. E quindi sono successe una serie di cose: domande. Io ho chiesto al mio supervisore ed alla nostra coordinatrice d'anno di aiutarmi a capire. Ed il supervisore e la coordinatrice mi hanno rimandato la liceità del mio vissuto da una parte, e l'opportunità di renderlo dialogico dall'altra. Io ho detto ai miei compagni che mi sentivo disilluso. E noi, gruppo classe, abbiamo chiesto alla docente di psicodramma di aiutarci. E questa ci ha accompagnato a rendere nostro quanto accadeva. La docente ci ha chiesto di scrivere i nostri pensieri. E noi l'abbiamo fatto. Tutti, noi, coordinatrice, docenti, "ci siamo stati". Ognuno vedeva e viveva un pezzetto. Nessuno l'insieme. Eppure tutti erano alla ricerca del senso di quanto stava accadendo. E disponibili a dare il proprio contributo per trovarlo.

Quarto passo: Integrazione

L'esito, estremamente faticoso e, mi autorizzo a dire, doloroso, per i protagonisti di questa vicenda è stata l'integrazione. L'integrazione delle parti rabbiose, delle idealizzazioni e delle disillusioni, della storia antica e recente, individuale, gruppale e istituzionale che ci precede, accompagna e vivifica. Le cose, in modo inaspettato, hanno trovato una loro collocazione. Attraverso i sogni innanzitutto. Sogni "perturbanti".

Quinto passo: Fiducia

Riparto dall'inizio: cosa ha reso possibile quanto successo? La fiducia. No. Non è un a-priori. Sarebbe troppo facile e bello. No, non è stato un salvifico "volemose bene". La fiducia, tutti, e sottolineo, tutti: noi studenti, coordinatrice e docenti, l'abbiamo costruita nel tempo, nel confronto, nello scontro, nel dialogo e anche nell'implicito. La fiducia è l'esito. Fiducia che valesse la pena passare e attraversare quella rabbia-solitudine-disillusione-ricerca di senso.

Mi trovo ora a cercare nel mio dizionario etimologico l'origine del termine "fiducia". Ed io, che non sono credente, non ho fede, trovo che "fiducia" rimanda proprio a "fede": *"disposizione a credere nelle qualità di qualcuno o nella verità di qualcosa, per intima persuasione, pur senza averne una certezza d'ordine logico o scientifico"*. E poi, poco dopo, c'è proprio "fiducia": *"sentimento di sicurezza che si prova nei confronti di qualcuno o qualcosa, in quanto ritenuti capaci di esaudire certe aspettative [...] latino 'fiducia', dal verbo fidere <<confidare>>"*.

Grazie alla fiducia, costruita nel tempo, nell'incontro e nello scontro, fiducia in noi come singoli e come gruppo e verso l'istituzione, siamo partiti dalla rabbia per approdare all'integrazione. Quindi c'è bisogno di fiducia? No. C'è bisogno di relazione.

Autori

Michele Benetti

Psicologo, psicosociologo delle organizzazioni e psicoterapeuta diplomato C.O.I.R.A.G., si occupa di Risorse Umane in una multinazionale da più di quindici anni, lavora a contratto all'interno della Laurea Magistrale in Psicologia per le Organizzazioni dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano e svolge privatamente l'attività di psicoterapeuta a Milano.

Brusadelli Emanuela

Psicoterapeuta COIRAG, psicodiagnosta e Dottore di ricerca in Psicologia Clinica, attualmente Lecturer presso la University of Wollongong Australia. Collabora con il reparto di Psicologia Clinica e di Medicina del Lavoro dell'ASST Rhodense di Garbagnate Milanese. Collaboratrice e socia dello Studio Associato A.R.P. e dello studio I.F.P. di Milano. È stata Professore a contratto di Metodi diagnostici e Cultrice della Materia degli insegnamenti di Tecniche del colloquio, Dalla diagnosi all'indicazione al trattamento presso l'Università Milano-Bicocca.

Stefania Bruzzese

Psicologa psicoterapeuta ad orientamento psicoanalitico individuale e di gruppo specializzata presso la Scuola C.O.I.R.A.G (sede di Milano). Lavora come libero professionista sia privatamente sia presso il Servizio di Psicologia Clinica e Psicoterapia dell'IRCCS San Raffaele Turro (Milano) dove ha maturato dal 2013

un'ampia esperienza nell'ambito del trattamento e cura dei disturbi di personalità, e in particolar modo del disturbo borderline di personalità attraverso il metodo GET ® (gruppi esperienziali terapeutici). Svolge inoltre attività di cultore di materia del corso di "Psicologia dei gruppi" presso l'Università Vita-Salute San Raffaele.

Email: stefania-bruzzese@libero.it

Cristina Corona

Psicoterapeuta ad indirizzo psicoanalitico individuale, di gruppo e istituzionale, si è specializzata presso la scuola di psicoterapia C.O.I.R.A.G. di Milano. Libera professionista, oltre all'attività di psicoterapia nel proprio studio privato, realizza interventi formativi nelle Organizzazioni, percorsi di assessment center, svolge attività di supervisione alle équipes di centri diurni disabili.

Marta De Sabbata

Psicologa psicoterapeuta ad orientamento psicoanalitico individuale e di gruppo specializzata presso la Scuola C.O.I.R.A.G (sede di Milano). Svolge l'attività privata di supporto psicologico e psicoterapia nel territorio veneziano rivolta a bambini e adulti. Si occupa di interventi nell'ambito della clinica delle adozioni e della tutela minori.

Luigina Digiesi

Psicologa psicoterapeuta ad orientamento psicoanalitico individuale e di gruppo specializzata presso la Scuola C.O.I.R.A.G (sede di Milano). Precedentemente psicologa presso il Consultorio Familiare Integrato- ASST Grande Ospedale Metropolitano Niguarda. Precedentemente psicologa presso il Servizio di Psicologia dell'Ospedale San Raffaele Turro nell'ambito dei Disturbi di Personalità. Ha lavorato in comunità terapeutiche riabilitative. Collabora con i servizi di psicologia scolastica e lavora come libera professionista.

Laura Ferrari

Psicologa, psicoterapeuta, specializzata in Assessment Terapeutico. Svolge attività privata di psicoterapia con adolescenti, giovani e adulti a Brescia. Collabora con l'U.O.S.D. Promozione della Salute dell'ATS di Brescia dal 2012, occupandosi di progetti regionali e locali di prevenzione delle dipendenze di promozione alla salute. È docente del laboratorio di Psicologia Sociale presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Brescia.

Email: ferrarilaura.psico@gmail.com

Samir Koshakji

Psicologo, psicoterapeuta ad orientamento psicoanalitico individuale e di gruppo specializzato presso la scuola C.O.I.R.A.G. di Milano. Libero professionista, collabora presso alcune comunità psichiatriche e consultori famigliari del territorio milanese e comasco. Svolge privatamente anche attività di valutazioni

psicodiagnostiche attraverso l'utilizzo collaborativo di test psicologici.
Email: s.koshakji@gmail.com

Manuela Mascaro

Psicologa clinica, laureata presso l'Università La Sapienza di Roma, psicoterapeuta ad orientamento psicoanalitico individuale e di gruppo specializzata presso la Scuola C.O.I.R.A.G (sede di Milano). Lavora anche nel settore delle risorse umane come Assessor e Recruiter, oltre ad esercitare l'attività clinica privata svolgendo interventi clinici di terapia individuale per giovani e adulti.

Claudia Palazzoli

Psicoterapeuta ad orientamento psicoanalitico, individuale e di gruppo, formatasi presso la Scuola C.O.I.R.A.G. Ha conseguito la formazione in EMDR di I e II livello. Collabora in qualità di psicoterapeuta con il Centro Divenire, centro di psicoterapia umanistica integrata. Svolge inoltre attività libero professionale sul territorio di Milano, occupandosi anche di assistenza psico-educativa rivolta a ragazzi con disabilità per conto della Cooperativa Sociale Tempo per l'Infanzia.

Nicola Plebani

Psicologo, Psicoterapeuta in formazione individuale e di gruppo. Ha realizzato pubblicazioni sull'IVG in collaborazione con gli Spedali Civili di Brescia." Svolge attività clinica privata con adulti e adolescenti, collabora presso il consultorio familiare dell'ASST degli Spedali Civili Brescia.

Stefania Volpi

Psicologa psicoterapeuta ad orientamento psicoanalitico individuale e di gruppo specializzata presso la Scuola C.O.I.R.A.G (sede di Milano). Ha conseguito un corso di perfezionamento in 'Utilizzo dei test' e si occupa di psicodiagnostica. Svolge in libera professione attività di supporto psicologico con adolescenti e adulti a Brescia. Collabora con l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Brescia occupandosi del progetto di assessment e orientamento rivolto ai neolaureati.

Email: stefania.volpi16951@gmail.com

Zanolini Laura

Psicologa psicoterapeuta ad orientamento psicoanalitico individuale e di gruppo specializzata presso la Scuola C.O.I.R.A.G (sede di Milano). Ha conseguito un master di II livello dal titolo "Utilizzo collaborativo dei test nella clinica e nella psicoterapia". Libera professionista, si occupa di psicodiagnostica, supporto psicologico per adolescenti e adulti ed è assistente alla comunicazione per ragazzi sordi presso la Fondazione Pio Istituto pavoni di Brescia.

Sì viaggiare...Lo sguardo clinico di un coordinatore

Maria Teresa Aceti

Abstract

Un'esperienza di apprendimento da parte di un gruppo di allievi di una scuola di specializzazione raccontata dal vertice del coordinatore, che ha accompagnato con uno sguardo clinico il gruppo nel lento e graduale lavoro di attraversamento di ansie e difese in merito al divenire psicoterapeuti.

Parole chiave: coordinatore, gruppo, istituzione, compito, psicosocioanalisi

Abstract

A learning experience by a group of students of a school of specialization told by the coordinator, who accompanied the group with a clinical look in the slow and gradual work of crossing anxieties and defenses about becoming psychotherapists.

Keywords: coordinator, group, institution, task, psychosocioanalysis

*

*Ci sono frontiere, dove stiamo imparando,
e brucia il nostro desiderio di sapere.*

*Sono nelle profondità più minute del tessuto dello spazio,
nelle origini del cosmo, nella natura del tempo, nel fato dei buchi neri,
e nel funzionamento del nostro stesso pensiero.” Carlo Rovelli*

Partenza: strumenti e mappe

“La mappa non è il territorio” Alfred Korzybski

Prima di partire per un viaggio si fanno i preparativi e chi ha esperienza impara nel tempo a preparare bagagli piccoli ed essenziali. Nella mia valigia ha trovato posto la strumentazione psico-socio-analitica.

Con desiderio e speranza ho intrapreso un viaggio lungo quattro anni che, ora che si è concluso, posso dire non ha deluso le aspettative di conoscenza.

Mi accingo ora a narrare di una parte dell'esperienza, che forse potrà apparire troppo biografica? Spero di no, mi auguro invece di accompagnare i lettori in un “viaggio” altrettanto interessante.

Questo scritto si offre come un'occasione per riflettere intorno al ruolo e funzione del coordinatore/tutor della scuola di specializzazione della Coirag in psicoterapia.

Nella mia esperienza di lavoro clinico nelle e per le istituzioni so che la realizzazione del compito passa inevitabilmente dall'attraversamento di ansie e difese specifiche del compito stesso (1).

Si tratta inoltre di avere chiaro il compito primario dell'istituzione e il mandato affidato.

Lo dico fin d'ora è stata un'occasione di grande apprendimento inteso come cambiamento, anch'io esco da questa esperienza lunga quattro anni diversa e un po' più "grande": con tutto il dolore e il lutto che ogni cambiamento vero comporta.

Dove: in quale istituzione, in quale mare?

“Un'istituzione, dunque, non rappresenta soltanto uno strumento di organizzazione, di regolazione e di controllo sociale, ma è al tempo stesso uno strumento di regolazione e di equilibrio della personalità” José Bleger

La scuola di specializzazione in psicoterapia della Coirag è il luogo - ricco, effervescente, a volte disorientante come lo sanno essere le istituzioni (2) - dove si sviluppa il “viaggio”.

Sono un ex allieva Coirag, e ricordo - di quella scuola lontana nel tempo - l'incontro con differenti pensieri, teorie e modelli. Ne percepisco fin da subito la ricchezza e la pluralità di visioni. Palestra faticosa, ma significativa, che incontra il mio desiderio di “andar per gruppi e per istituzioni”. Apprendere a navigare nel “mare” della complessità aiuta a non spaventarsi di fronte a mari sconosciuti e in burrasca.

La mia passione per l'istituzione è il motore che mi spinge ad affrontare grandi fatiche poiché è innegabile che stare nelle istituzioni e prendersene cura mette in relazione con parti agglutinate, confuse e confusive, depositate dai soggetti che nell'istituzione gravitano.

Al mio ritorno in Coirag (dopo dieci anni) trovo una scuola nuova, ripensata, un nuovo piano formativo, un gruppo di colleghi impegnati a promuovere una scuola sempre più integrata.

Noto con profondo piacere il processo evolutivo e integrativo in atto, partecipo attivamente alla Commissione Didattica Nazionale come rappresentante scientifico di Ariele Psicoterapia e accolgo l'invito ad assumere il ruolo di *coordinatore d'anno* con il desiderio di contribuire alla crescita di una scuola sempre più attenta ai bisogni formativi e alle esigenze di cura che investono gli individui, i gruppi e le organizzazioni.

Cosa: compito - mandato istituzionale

“Il coordinatore svolge nel gruppo un ruolo prestabilito: quello di aiutare i membri a pensare, affrontando l'ostacolo epistemologico rappresentato da

alleanze di base; lavora sulle difficoltà rispetto al compito nella rete di comunicazioni.” Enrique Pichon-Rivière

Il coordinatore d'anno svolge differenti funzioni nei confronti degli allievi e dei colleghi.

È *funzionario* della scuola e co-costruisce insieme al Consiglio di Direzione di Sede l'impianto formativo della didattica dell'anno.

In particolare è l'unica figura che mantiene una relazione di continuità col gruppo classe per tutti e quattro gli anni in cui si sviluppa il percorso formativo, a differenza del corpo docenti che varia in funzione dei due bienni e degli insegnamenti.

È anche il conduttore dell'attività di gruppo di tutoring, svolge nei confronti del singolo e del gruppo una funzione di vigile osservatore, accompagnatore e orientatore del processo formativo dal suo inizio alla sua conclusione.

Nel Piano Formativo si legge: “il gruppo di tutoring è uno spazio di elaborazione delle esperienze formative che gli specializzandi maturano nel complesso delle aree didattiche, esperienziali e cliniche, in cui si articola la scuola. Il focus del lavoro è posto sulla relazione che l'allievo e il gruppo classe nel suo complesso intrattengono con il particolare oggetto di studio: “formazione alla psicoterapia”. Questa relazione si snoda lungo un percorso circolare che va dagli accadimenti e dalle esperienze che gli specializzandi realizzano negli spazi formativi all'evoluzione della rappresentazione mentale di professionista psicoterapeuta, e viceversa”.

Ha inoltre la funzione di coordinare il collegio docenti d'anno, al fine di garantire il confronto, la connessione e la visione d'insieme cosicché sia salvaguardata la collegialità dell'insegnamento.

In quanto funzionario nei confronti degli allievi e dei docenti è la voce dell'istituzione, un'istituzione complessa, ricca e molteplice e quindi non immediatamente comprensibile.

Si può quindi pensare che intorno al ruolo e alla figura del coordinatore (3) si addensino, coagulino e precipitino tanti elementi significativi per tutti i soggetti implicati nel processo: per gli allievi, per i docenti, per la scuola.

Perché: l'ingaggio personale e professionale

“...il desiderio è, senza dubbio, ciò che pone in relazione con gli altri e, in tal senso, si accorda con le nozioni di molteplicità e di pluralità... Il desiderio pone in relazione, crea legami...il desiderio è quindi, semplicemente il fondamento stesso dell'apprendimento...” Miguel Benasayag

In principio passione. È da qui che devo partire, dalla mia passione e dal mio desiderio.

Essi affondano le radici in un tempo lontano, quando ragazzina ho sentito vitale l'incontro con i “maestri”, hanno lasciato dentro di me il seme del piacere del

conoscere. Un apprendimento conquistato a fatica, mai scontato, da grande troverò parole come “rottura dello stereotipo”.

La relazione con un sapere che dà sapore - che permette di scoprire mondi nuovi e modi nuovi di intendere e vedere il mondo - mi coinvolge emotivamente e risveglia in me un piacere intellettuale ed emotivo al tempo stesso. Un sapere che tiene vivo il desiderio, che libera energie e pensieri, mi appassiona, secondo l’etimo stesso della parola (dal greco *pasco*), di una passione che fa riferimento al contempo al dolore e alla sofferenza, alla liberazione e alla vita.

La scuola come luogo dove è possibile, nonostante ambivalenze, incongruenze e ingiustizie, fare anche buoni incontri. Nel mio rapporto con l’istituzione scuola si possono quindi ritrovare legami transferali positivi che mi aiutano a considerare l’istituzione non come matrigna, ma come madre sufficientemente buona.

Potrei dire quindi che è il legame interno che sento profondamente con questa istanza vitale che mi accompagna nel mio essere tutor e mi spinge a stare in situazioni formative.

È il mio modo di partecipare alla costruzione del mondo, di tradurre la responsabilità personale e professionale di mettere in circolo possibilità e speranza.

Come: conoscenze, competenze ed emozioni di ruolo

“E se non c’è l’habitus che Pasternak ipotizza così “La vita deborda dall’orlo di qualsiasi tazza non si è per la vita ma per la tazza, che è certo necessaria, altrimenti il liquido non si contiene, ma che dovrebbe via via adeguarsi. Ecco il contenimento e la capacità di esercitarlo.” L. Pagliarani

Narrando di alcuni accadimenti - come una sorta di *reportage* - mostrerò come ho giocato il ruolo di coordinatore.

Non mi fermerò sugli aspetti organizzativi, gestionali e relazionali, ma darò rilievo all’importanza della lettura clinica degli emergenti, delle ansie e difese mobilitate dal compito, delle aspettative e desideri consci e inconsci che si attivano nel gruppo in apprendimento.

L’attenzione e la lettura delle dinamiche che si sviluppano e si giocano tra i soggetti protagonisti della formazione, tra i formatori e i formandi, dinamiche che rimettono al centro la domanda di fondo di cosa e di chi è in apprendimento.

Se è vero che l’istituzione si ammala di ciò che intende curare, realizzare, un’istituzione di formazione quali ostacoli dovrà affrontare?

Sulla soglia...

“La vertigine non è paura di cadere, ma voglia di volare” Jovanotti

Inizio anno accademico 2018, come di consuetudine si apre con un seminario teorico ed esperienziale per gli allievi di tutti e quattro gli anni. In particolare per il gruppo che coordino è il quarto e ultimo anno prima di raggiungere l’agognato traguardo di “nascere” psicoterapeuti.

Tornando con la mente e con il cuore a quell'inizio ricordo esattamente di avere vagato nella stanza alla ricerca di un posto dove sedermi, di essermi seduta e alzata più volte, attraversata da una strana sensazione. Alla fine scelgo e mi siedo vicino alla porta d'ingresso.

Guardavo gli allievi e pensavo che si era all'inizio della fine; la fine intesa come quello spazio che contiene tutti gli elementi dell'inizio, che si ripresentano e vanno riattraversati.

E poi noto la partecipazione numerosa degli allievi del quarto anno al *role playing* "Giacomo uomo di mezza età che ha vissuto una vita normale, di famiglia modesta, fatica a instaurare legami duraturi con le donne, è coinvolto in un incidente, ha travolto un'auto e ucciso il conducente. Frequenta settimanalmente il CPS. Apparentemente ordinato, ma folle. Matto, ma non stupido. Lo si incontra al bar all'ora della spesa intento a giocare alle macchinette".

È una storia potenzialmente pericolosa, giocata al bar fuori dagli spazi istituzionali, avverto il desiderio degli allievi di raccontarsi, di essere accolti nella propria follia, il timore di incontrarla, la dimensione di angoscia e di morte, la rabbia per l'accaduto, la paura di essere espulsi, il gioco alla macchinetta come espressione ossessiva di dipendenza che permette di difendersi dalla morte.

Mi commuovo, mi salgono le lacrime agli occhi e penso che mi sono messa sulla soglia e che anche loro sono sulla soglia. La soglia come luogo di passaggio, un'immagine che lascia intendere un dentro e un fuori, un prima e un dopo, un al di qua e un al di là.

Accolgo il mio sentire e custodisco i sentimenti e i pensieri sorti dal gioco: sento che dovrò porre molta attenzione al tema della separazione legato alla fine della scuola, accompagnare il gruppo ad affrontare il transito tanto inevitabile quanto importante per una autentica individuazione.

Gli obiettivi dichiarati dal programma di tutoring del quarto anno "favorire l'elaborazione delle problematiche relative alla fine del percorso formativo e ai progetti futuri" prendono corpo e sentimento.

Immagino che l'anno che verrà mi vedrà impegnata ad accompagnare il gruppo classe nel lavoro di elaborazione delle angosce legate alla separazione, all'individuazione e all'assunzione responsabile del ruolo di psicoterapeuta.

Avverto il travaglio che si prospetta, penso alla nascita come momento di vita, ma anche di reale rischio di morte, nascere a psicoterapeuti rimette in gioco il desiderio e le paure, che vanno riattraversate.

Per affrontare questo lavoro tutti gli attori (4) dovranno impegnarsi, gli allievi, i docenti e l'istituzione; a me nella funzione di coordinatore ora più che mai il lavoro di cura del setting formativo.

Nel corso dei mesi diverrà sempre più chiaro che quello stare sulla soglia rappresentava anche il bisogno e la necessità di contenimento dei protagonisti. Il desiderio di finire subito, in fretta, allontanando la paura e l'angoscia della separazione, il dolore e la rabbia che questo produce. Il bisogno di contenimento, di poter con-tenere le emozioni per guardarle e ri-guardarle, darsi un tempo per

non uscire in fretta, fuggendo ed evitando il dolore della separazione o restando nell'illusione e idealizzazione del corso, del gruppo, della scuola perfetta.

Mentre scrivo ricordo di una passeggiata in montagna. Era calata la nebbia e camminavo con una visuale di pochi passi, stavo sul sentiero tracciato, stretto, ma niente di preoccupante, fino a quando improvvisamente si alza la nebbia e mi rendo conto di essere su un crinale, in vetta e la vista dà le vertigini e mette paura, bisogna prestare molta attenzione a dove si poggiano i piedi.

Ecco penso che in quell'inizio d'anno la visione della fine abbia mosso in ciascun protagonista una sorta di vertigine. Occorre pazientare, l'andare in fretta non aiuta; non debordare, non fuggire, fare attenzione ai singoli passi, rallentare è fondamentale per la propria incolumità.

Inoltre in montagna è importante non perdersi di vista, stare connessi.

Con il gruppo mi vivo così, sono il rappresentante dell'istituzione il mio compito è accompagnare tutti alla propria meta, ognuno con i propri tempi e modi, rispettosa delle specificità di ciascuno e al tempo stesso responsabile dell'intero gruppo.

Gennaio – Dentro la fine...si ritrova il fine

“Mi apro alla chiusura” Harry Potter

“Apriamo le danze...accerciamoci...siamo alla fine” sono le parole con cui il gruppo si presenta nel primo incontro di tutoring, mi si fanno vicini e avverto la compresenza di elementi vitali e mortiferi.

Compaiono fin da subito i sogni (durante tutto l'anno il gruppo sognerà molto, indice della profondità che si sta attraversando) *“ci sono mamme che muoiono e abortiscono”*.

Viene evocata una nascita/separazione difficile, violenta, mortifera. In classe aleggia un sentore depressivo, non c'è tempo, oramai è finita e purtroppo non si è così capaci come si era immaginato di diventare. Angoscia per la fine, rabbia per la mancanza per quello che la scuola non ha dato. Gli interventi della classe sono prevalentemente di perdita e di ostilità. Ci collochiamo già alla fine dell'anno e si sta male.

L'emozione che avevo contattato si ripresenta forte e chiara: l'essere sulla soglia è un concetto da esplorare a livello cognitivo, emotivo, affettivo, relazionale e culturale, a livello degli individui, del gruppo e dell'istituzione.

La fine come spazio unico per rivedere e riattraversare le criticità, per divenirne più consapevoli, con uno sguardo che riemerge e che guardando con un po' più di distanza nota il cammino fatto, rivede le esperienze e fa il lutto di quello che non è stato.

Sono fiduciosa, conosco gli allievi da tre anni, il gruppo classe è stato attraversato da momenti impegnativi e difficili - gli apprendimenti sono sempre anche dolorosi -, hanno dato prova di tenuta, di prendersi cura di sé e dei compagni.

Mi trovo a dire più e più volte *“siamo all’inizio della fine, abbiamo tutto un anno per elaborare la separazione, rimettere al centro gli apprendimenti, fare i conti con l’onnipotenza che in diversi momenti ha caratterizzato la dinamica del gruppo”*.

Le emozioni che circolano non piacciono e tutti sembrano impegnati a fuggirle.

Il gruppo come oggetto dentro il quale mascherare la responsabilità individuale, ma si deve uscire e fuori la responsabilità è sempre individuale: *“fuori di qui risponderemo personalmente delle nostre scelte”*.

Il gruppo pare chiedersi se dell’istituzione ci si può fidare.

Penso sia importante dare voce al desiderio e bisogno di relazione con un’istituzione che ascolta, che si interroga e che si mostra.

Scelgo di condividere parte di un sogno fatto la notte *“un sacerdote dentro una chiesa con un coro, si devono battezzare forse due bambini, il prete dice che bisogna però verificare”*.

Un membro del gruppo ricorda di aver sognato il tutor incinta e che per crescere un bambino ci vuole un programma affettivo. Un altro aggiunge di avere sognato il tutor che stava male e sopravvissuta a un tumore.

Il gruppo legge la propria rabbia nei confronti dell’istituzione e al tempo stesso il desiderio di potersi fidare, di nuovo, così come è stato negli anni precedenti.

Ora bisogna rifare il gioco, vedere se tiene.

Febbraio – In mezzo al guado

“Tutto qui: imparare la pazienza, che significa convivere dentro e fuori con il contrario; vivere nella “e” e non nell’ “aut-aut”...” L. Pagliarani

Pochi giorni prima di rivedere il gruppo ricevo una telefonata appassionata dalla docente di gruppoanalisi che mi chiede di aiutarla a capire. Ha ricevuto alcuni elaborati dai quali a suo avviso traspare qualcosa che va oltre l’insegnamento; coglie attraverso gli scritti, la rabbia e la delusione che in qualche modo il gruppo sta riversando su di lei.

So che il gruppo sta attraversando un momento turbolento.

L’ipotesi che faccio e condivido con la docente è che il gruppo sia alle prese con il lavoro profondo d’individuazione e di integrazione delle differenti parti: teorie, insegnamenti e modelli. Questioni importanti a cui occorre mettere pensiero: integrazione e responsabilità individuale del proprio apprendimento. La fatica del lavoro porta alla bellezza e alla piacevolezza non immediate; occorre tempo, occorre fare pace con le istanze rivendicative e onnipotenti.

Quando rivedo il gruppo le emozioni e i pensieri in circolo sono di sfiducia nel futuro, delusione in quello che è stato, fatica, confusione, dispiacere, impossibilità di vedere soluzioni.

Alla domanda iniziale *“come state?”* Un lungo e gravido silenzio.

E quando le voci arrivano sono di insoddisfazione, c'è disorientamento. Il gruppo in particolare lamenta incomprensioni e difficoltà con una docente, in superficie c'è mare mosso, venti impetuosi, si sta apprestando una tempesta.

La classe è divisa in due schieramenti tra gli insegnamenti di gruppoanalisi e di analisi istituzionale, chi è favorevole all'uno è contrariato dall'altro e viceversa. L'insegnamento di psicodramma invece appare un territorio neutro, luogo sicuro e facilitante, che gli allievi utilizzeranno come spazio per "giocare" le dinamiche di cui si sentono investiti.

Il gruppo sempre coeso e pronto a lavorare insieme appare almeno ai miei occhi in grande sofferenza e a rischio di disgregazione; ciascuno sembra ritirarsi in una zona di riparo dove sentire meno le raffiche di vento, sento aleggiare una profonda solitudine.

Il tema sono i gruppi: quelli terapeutici, quelli nelle istituzioni. Gli allievi si chiedono: *"Ci sono ancora gruppi? I gruppi sono obsoleti o sono il futuro? Che psicoterapeuti diventeremo? Ci sarà un futuro? Ci saranno possibilità concrete di realizzarsi professionalmente?"*.

Irrompe la fatica professionale dell'andare fuori, nella *polis*, nel sentirsi più o meno adeguati e preparati ad affrontare il mondo.

Dico della telefonata che è intercorsa con la docente; gli allievi sanno che ho un filo diretto con i loro docenti e che è mio compito facilitare il lavoro di tessitura dei differenti insegnamenti. Sono in circolo sentimenti di delusione, rabbia, difese e aspettative magiche.

L'idealizzazione prende la scena e il gruppo classe si interroga sulla dinamica onnipotente che in diversi momenti ha caratterizzato la vita del gruppo, dinamica che è stata vista, elaborata, ma ogni tanto torna.

Osservo il gruppo in difficoltà, penso sia un momento di passaggio, da attraversare e da sostenere. Ho fiducia nel gruppo e nella docente che sento particolarmente desiderosa di comprendere e di affrontare la situazione.

Incontro tutti gli allievi anche individualmente. Nei colloqui ho modo di ascoltare i singoli, di accogliere anche parti più intime e personali.

Ciascun allievo sembra essere portatore di cose non dette, la questione non è solo con la docente, ma anche tra i membri del gruppo. Invito i singoli a provare a dire e a dirsi, a uscire dal non detto, dallo scontato che è affare solo personale, ma per fare questo occorre prendersi dei rischi e se il rischio è quello di perdere tutto allora è meglio prendersela con la docente. Il conflitto viene esportato e il gruppo è messo in salvo, ma l'illusione non dura molto e non convince nessuno.

Ho chiari alcuni termini della questione, ma non posso dire al posto di, non mi posso sostituire, posso custodire, invitare a dichiarare, a parlarsi nei luoghi e sedi deputate, cioè la classe (5); un difficile compito di rispetto delle parti in gioco, degli equilibri, dei tempi che devono maturare perché i soggetti possano parlarsi in modo nuovo.

Il richiamo alla responsabilità di ciascuno, alla possibilità per ciascuno di dare una risposta, la propria, di metterla a confronto con quella degli altri,

riconoscendo al gruppo la valenza di un luogo e spazio dove cercare insieme senso e significati e non un'arena dove difendere la verità.

Godo della fiducia delle due parti: gli allievi fin dal primo anno mi hanno definito *“l’istituzione con cui si può parlare”* e alla docente mi lega un profondo sentimento di stima e affetto.

Osservo quello che sta accadendo e l’ipotesi che mi guida è che il gruppo abbia ingaggiato con la docente un braccio di ferro alla ricerca di comprendere il perché di alcuni eventi, rappresentativi a mio avviso di alcuni ostacoli epistemologici. Ai miei occhi quello che c’è in gioco è molto di più che un’incomprensione con un docente, quello che si sta giocando è il senso profondo dell’essere psicoterapeuta, del divenire psicoterapeuta e del formare nuovi psicoterapeuti.

A uno sguardo più ampio immagino che il gruppo e ogni singolo allievo sia ingaggiato nel difficile compito di integrare differenti parti, non solo quelle belle, piacevoli, profumate e armoniose, ma anche quelle dure, spinose, rabbiose, incapaci...

Ipotizzo inoltre che l’integrazione non sia solo a livello individuale e gruppale, ma anche istituzionale. Nella rappresentazione che si sta svolgendo i protagonisti sono i tre vertici legati a chi è in formazione (allievi), a chi la eroga (docenti) e a chi la rende possibile, la garantisce (istituzione-coordinatore). In scena infatti ci sono l’insegnamento di gruppoanalisi cioè *“l’oggetto del contendere”*, l’insegnamento di psicodramma ingaggiato *“per lavorare”* le parti emotive e l’istituzione *“con cui si può parlare”* attraverso il tutor.

Penso che le *“tre anime profonde”* di Coirag (rappresentate dagli insegnamenti di gruppoanalisi, psicodramma e analisi istituzionale) stiano dialogando in un punto dell’organizzazione, in scena quindi c’è ai miei occhi molto di più di un gruppo di allievi in apprendimento.

Ed è con questa ipotesi che tengo nella mente il gruppo dei docenti (6), e con loro lavoro perché sempre di più il collegio docenti sia luogo di elaborazione anche delle dinamiche istituzionali.

Come coordinatore presidio i collegamenti tra due gruppi quello degli allievi e quello dei docenti, lavoro per favorirne l’incontro, e soprattutto faccio tesoro delle risonanze dei due gruppi. L’idea che mi accompagna in questa funzione è che se il gruppo allievi è attraversato da dinamiche che deve imparare a riconoscere ed elaborare, il gruppo docenti risuona delle stesse.

I docenti, portatori di differenti modelli e teorie, attraverso il compito di formare psicoterapeuti interrogano costantemente la teoria. La teoria si fa esperienza e l’esperienza è riletta alla luce della teoria.

Promuovono una formazione che va ben oltre la trasmissione di un sapere cattedratico, tutti condividono pur nelle specificità degli insegnamenti e degli stili personali il paradigma *“dell’apprendere dall’esperienza”*.

Gli allievi sono quindi immersi costantemente in situazioni gruppali che attivano e che chiedono sforzi continui di stare, sperimentare, pensare e condividere.

La lettura transferale e controtransferale del sentire che attraversa il corpo docenti, l’assumerlo come ipotesi di lavoro per comprendere le istanze cosce e

inconsce che il gruppo degli allievi sta attraversando, consente di formulare ipotesi di lavoro condivise per aiutare gli allievi ad attraversare gli ostacoli epistemologici legati all'apprendimento, grazie al gruppo docente che si fa carico e lo restituisce in tempi e modi condivisi ed appropriati al raggiungimento degli obiettivi formativi.

L'ingaggio è profondo.

Penso che l'istituzione non possa delegare parte del suo compito e incanalare il conflitto verso gli allievi e al tempo stesso penso che gli allievi in quanto parte dell'istituzione possano contribuire alla crescita e alla maturazione dell'istituzione stessa.

Un delicato equilibrio.

Marzo – Tutto ribolle e tutti ribelli

“Il compito consiste quindi nell'elaborazione delle ansie di base, paura per la perdita (ansia depressiva) delle strutture esistenti, e paura dell'attacco (ansia paranoide) della nuova situazione..... Queste due ansie coesistenti e operanti, configurano la situazione di base di resistenza al cambiamento che deve essere superata...” Enrique Pichon -Rivière

È un momento particolarmente faticoso e potenzialmente pericoloso, sento un rischio reale di dissolvenza del gruppo. Torno in aula e ritrovo un gruppo in pieno malessere.

Viene notata la caduta di un “quadretto” (in classe sono stati appesi dei quadretti, uno per ogni associazione costitutiva di Coirag), il gruppo si chiede se ci sono stati cambiamenti organizzativi. Una consociata ha lasciato la Coirag, penso a come l'inconscio istituzionale parli, come il gruppo sia profondamente in sintonia con l'ambiente istituzionale e al tempo stesso come non debba farsi onnipotentemente carico d'istanze non proprie.

Il gruppo è nel bel mezzo del ribollire del mare in tempesta: forti polarizzazioni, vive la fine, il percorso si sta concludendo e non c'è più tempo né speranza, la separazione è vissuta come l'essere catapultati fuori, “buttati come il quadretto”.

Il gruppo oscilla, i singoli membri continuano a non dire, li vedo sofferenti, naufraghi in mare, aggrappati ai loro non detti.

Fiduciosa li ascolto e faccio memoria di altri momenti di attraversamento di ostacoli. Mi pongo come testimone di un'istituzione non perfetta, ma in apprendimento. La possibilità di esplicitare un conflitto, il poterlo assumere è un segnale di un'istituzione viva e che si è data una reale possibilità di apprendere.

Li faccio sentire dentro una storia, ricordo loro il desiderio di salvare la Coirag, non devono farlo, non devono spostare evitando il contatto con la realtà.

Sono alle prese con un profondo e complesso processo di integrazione, ne conosco la fatica e il dolore, mi pongo come “una sorta di sorella maggiore” e ripeto loro che *“nessuno è dio”*. È una frase che mi sentono dire dal primo anno, *“nessuno significa nessuno, nemmeno io”* dico loro sorridendo. Forse sono arrabbiati anche con me perché non li ho salvaguardati dal dolore

dell'apprendimento, ma non posso evitarglielo, da lì si passa. Il dolore dell'apprendimento dato dal lasciare le certezze del conosciuto e avventurarsi nel mare del non noto. Faccio memoria, mi torna alla mente il manufatto che il gruppo aveva costruito nel secondo anno come rappresentazione simbolica del gruppo "una barca che rischiava di perdere dei pezzi" e di non detti che avevano fatto vivere il pericolo di perdita.

Le cose non dette, i segreti sono deleteri e rovinosi, se si vuole davvero divenire psicoterapeuti che curano con la parola la sfida è trovare le parole per dire.

E le parole arrivano, sono di diffuso malessere, sfiducia, rabbia, aggressività nei confronti di alcuni docenti, ma anche tra allievi; compare la competizione, la valutazione dentro il gruppo, si rompe l'illusione e la magia dell'essere un corpo solo, si deve fare i conti con i fratelli.

Si dà voce alla rabbia nei confronti delle istituzioni sedi di tirocinio, un modo per dire della rabbia nei confronti della scuola: *"Ma la Coirag ci ha preparati per davvero? Si riuscirà una volta fuori di qui a condurre un gruppo in autonomia?"*.

Si lavora sul contenitore istituzionale, la rabbia viene accolta e compresa, la relazione sufficientemente buona anche con il coordinatore permette di risvegliarsi per l'ennesima volta dall'idea onnipotente e ritrovarsi anche un po' brutti, ma desiderati.

L'attacco portato sulla docente e sulle istituzioni viene lentamente assunto come la paura di non farcela, compare un sentire più disponibile a fare i conti con la mancanza; si fa riferimento a delle supervisioni, e a nuovi mondi, la fatica di passare da un setting all'altro, c'è un passaggio generazionale che si sta evidenziando: *"Come fare a diventare grandi? A confliggere con i padri e al tempo stesso non fare la guerra?"*. Il gruppo fa i conti con la propria autoreferenzialità.

Il gruppo non vuole soffrire: l'individuazione e la soggettivazione tanto declamate fanno paura, i singoli temono che perdendo il gruppo si perdano anch'essi, sono spaventati e attaccano.

La docente diventa il bersaglio di questo attacco, su di essa viene spostato il conflitto intragruppale e quello con l'istituzione.

Il gruppo le riconosce da sempre un ruolo di spicco nel panorama dei docenti, non la vogliono considerare una "divinità", ma al tempo stesso è stata investita di attese messianiche e riparatrici in merito all'insegnamento di gruppoanalisi di cui il gruppo ha sentito la mancanza. Non le concedono nessun passo falso, è un osservato speciale e nel bene e nel male rilevano ogni sua parola, comportamento e dichiarato.

È dentro questa relazione di grande intensità e coinvolgimento che il gruppo fluttua, si coalizza, rivendica, attacca e la docente non si sottrae.

Guardo l'evolversi del conflitto (7).

Tutti i protagonisti sono impegnati a titolo personale, la posta in gioco è alta, la partita si gioca in diversi set/setting; quando un'organizzazione esce dall'ambiguità e non evita il conflitto in realtà si è data un'occasione importante

perché tutti i soggetti possano apprendere, rompere le stereotipie e trovare nuovi equilibri. Di volta in volta elementi della disputa si sciolgono mentre altri si complicano; il gioco a tratti si fa duro, tutti però giocano.

In questi momenti è fondamentale presidiare attentamente il setting formativo e istituzionale. Io continuo nel mio stare, nel mio esserci e nel mio ricondurre le questioni concrete all'apprendimento in gioco. Faccio anche io i conti con la mia onnipotenza, ho appreso nel tempo a non farmi carico di tutto, non è possibile e nemmeno salutare (8), ho imparato a confidare nell'altro, a pormi in una logica di curiosità e di esplorazione; siamo tutti alle prese con un possibile cambiamento.

E allora succede lentamente che in gruppo qualcuno inizi a dire e come in un lento gioco di rimandi e di rispecchiamenti ciascuno può ritrovarsi nell'altro, vedersi un po' simile e un po' diverso, si esce dal magma indifferenziato e ciascuno prende una forma specifica, personale, che arricchisce il gruppo e non lo distrugge.

Alla fine dell'incontro saluto il gruppo con *“ecografia fatta, il terzo mese è stato superato, possiamo ben sperare”*. Il percorso sarà ancora lungo e irto di incognite, ma il gruppo è al lavoro.

Maggio – La vacanza occasione di

“Vuoto più del vuoto ...il tutto è niente” Qohélet

Incontro il gruppo dopo una lunghissima pausa delle vacanze (Pasqua e festa di Liberazione) e la lezione della docente di gruppoanalisi.

È passato tanto tempo, pausa utile, poiché è solo se si fa vuoto che si può accogliere ed essere disponibili al nuovo. I membri del gruppo appaiono sintonizzati col tempo, le parole che circolano sono *“darsi e prendersi il tempo”, “c'è tempo e c'è bisogno di tempo per riflettere, per scrivere, integrare, so-stare”* certo *“per i concorsi serve il titolo, e quello ancora non c'è”*.

L'inizio della fine permette di vedere la fine e con essa il limite e fare i conti con la mancanza.

Il gruppo continua a dire *“pensare la fine non è mai come te la immagini, ha sempre dentro un elemento che sfugge al controllo”*, ci si chiede *“dove mettiamo le cose? In quali spazi/setting?”*

“Ognuno di noi ha lapidato il gruppo” dice un membro del gruppo.

Si riporta il pericolo corso dal gruppo di uscire frammentato, disintegrato, scomposto; all'inizio dell'anno il gruppo aveva avuto bisogno di contenimento, era spaventato, doveva prendere atto delle paure ed entrare in contatto con le parti brutte e rabbiose, la paura di essere allontanati, del rifiuto, che gruppo è questo? Reale? Artificiale?

Si torna a sognare molto *“ il meeting commerciale, l'esame di maturità, l'altare della patria, il milite ignoto, il bosco e la foresta, tutti sullo stesso sentiero”*.

Giugno – Paura è desiderio

“Nella circonferenza del cerchio il principio e la fine coincidono” Eraclito
(cit. in Reale G, 2006)

Si apre in scioltezza e in leggerezza, il gruppo classe è stato a Fiesole (al workshop nazionale), dove si è sperimentata la paura di essere dimenticati, di non essere nella mente di qualcuno anche dopo la fine della scuola, la rabbia lascia il posto alla paura, c'è chi è contento dei passaggi che si stanno facendo, delle scoperte, ha preso contatto che il gruppo finirà, si aprono possibilità di differenti frequentazioni, in differenti tempi, ma è chiaro che il gruppo finirà.

Come mantenere il legame introiettato, i gruppi interni, paura di non essere ricordati, di non esistere e di essere un fantasma, l'incontro è un'occasione per il gruppo di riflettere sul suo essere, sulla separazione pensata, c'è maggiore tolleranza, minore discriminazione, si ricordano gli inizi, si parla di padri morti, del nume tutelare.

Placata l'angoscia del non sapere, compare la fiducia, si ritorna agli inizi e il lavoro di pensiero del seminario di chiusura a cura degli allievi prende sempre più forma. Si faranno promotori, inviteranno e dialogheranno con un docente esterno a Coirag, iniziano a pensarsi fuori e lo intollerano “Divenire psicoterapeuti: Viaggi, paesaggi e attraversamenti”, inviteranno la docente di psicodramma a realizzare una parte “viva” del seminario; la docente di gruppoanalisi è al contempo impegnata in un convegno intitolato “Divenire ed essere psicoterapeuti”. E io sorrido.

Settembre e Ottobre – Arrivare in porto

“Arriverà la fine, ma non sarà la fine” Nesli

Il rientro dalle vacanze mostra il bisogno di parlare la propria lingua, il mondo di fuori chiama, bisogna uscire ma come? C'è ancora del tempo per stare, ma non per molto.

“Il tappetino rilassante chiodato” è usato a metafora della Coirag, si è in ripresa, è un periodo di molti cambiamenti, la soglia come speranza autentica, un equilibrio precario: perdita della scuola Coirag, e al tempo stesso l'associazione Coirag come casa anche per i nuovi colleghi.

Il tema della casa che si cambia, si sognano case più grandi e più belle, si rischia la truffa, si cambia casa, si torna a casa, si vende casa; compare la Nuova Zelanda che ha la stessa forma dell'Italia ed è esattamente dall'altra parte del globo. Il gruppo ha fatto il giro di boa, costi e benefici, la Coirag investimento o debito? Sicuramente un costo, è davvero difficile crescere.

Si leggono gli elaborati di autovalutazione, molte emozioni e grande commozione, sperimentiamo un fuori setting, il primo e unico in quattro anni, mi regalano la maglietta del gruppo. Il gruppo ha scelto un'immagine che

rappresenta il processo dell'evoluzione della specie, con un'aggiunta, *dalla scimmia al gruppo*, e mi diplomano "coordinatrice e compagna di viaggio".

Con la lente psicosocioanalitica ho guardato il dispiegarsi degli eventi, la complessità l'ho assunta come paradigma per orientarmi all'interno di un momento che sembrava non finire mai. Quando infatti sembrava trovare un senso, la situazione si riapriva.

Non mi è dato sapere tutto quello che succede all'interno della classe, la relazione che i singoli e la classe vivono in rapporto ai singoli docenti, assisto fiduciosa al travaglio della conquista da parte di ciascuno del proprio apprendimento e cambiamento.

Non ho la pretesa, ma soprattutto non mi pongo nella condizione di guidare, quanto quella di assecondare con piccoli movimenti, ma fermi e decisi.

Presidio il setting e le costanti di tempo e spazio, tengo nella mente l'obiettivo e non scendo a compromessi, non parteggio, non colludo, non mi schiero, tengo il timone del compito che l'istituzione mi ha affidato. Sono sulla soglia di due mondi, li tengo in connessione senza confonderli, permettendo loro di incontrarsi.

Da quell'incontro a tratti acceso e di confronto muscolare - un sano conflitto anziché un mantenimento ambiguo di posizioni stereotipate - ne sortisce un apprendimento per tutti i soggetti.

Quando la situazione si fa difficile e non sai cosa fare, o ti ancori al certo, al conosciuto, allo stereotipo della sicurezza o ti fidi e rischi. Il rischio di fidarsi non è però sciocco o un semplice tentativo di vediamo cosa succede, è invece la fiducia costruita e sperimentata nel tempo che attendere ed esplorare sia un metodo prezioso.

L'esploratore che non sa cosa incontrerà, ma è fiducioso nei suoi strumenti di rilevazione, la teoria che si è fatta esperienza, mosso anche dal desiderio di conoscere, di apprendere e quindi di crescere e vivere.

Mi piace pensare la finestra psicosocioanalitica (con i suoi quattro quadranti: singolare/plurale, affetti/lavoro) come a una bussola, non mi indica dove andare, ma mi dice dove sono. Con questo strumento mi sono mossa e mi muovo quando lavoro con i gruppi e nelle istituzioni.

Bibliografia

Benasayag M, Schmit G. (2003), *L'epoca delle passioni tristi*. Milano: Feltrinelli, 2004.

Bion W.R. (1962), *Apprendere dall'esperienza*. Roma: Armando, 1972.

Bleger J. (1989), *Psicoigiene e psicologia istituzionale*. Loreto: Libreria Editrice Lauretana.

Burlini A., Galletti A. (2000), *Psicoterapia "Attuale"*. Milano: Franco Angeli.

- Burlini A., Ronchi E. (2002), Quando lo scheletro può uscire dall'armadio...Chi cura un'istituzione che cura?, *Gruppi* Vol. IV n.3 settembre-dicembre 2002, Franco Angeli.
- Corbella S. (2003), *Storie e luoghi del gruppo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Jovanotti, (2005). *Mi fido di te. 2005 Buon sangue*. California, USA: UMG Universal Music Group.
- Korzybski A. (1994), *Science and Sanity: An Introduction to Non-aristotelian Systems and General Semantics*. Brooklyn, New York, USA (1933): Institute of General Semantics.
- Mancuso V. (2017), *Il bisogno di pensare*. Milano: Garzanti.
- Nesli, (2009). *Arriverà la fine ma non sarà la fine. Fragile - Nesliving* Vol.2. Milano: Doner Music.
- Pagliarani L. (1993a), Metodologia dell'analisi del controtransfert istituzionale: approdo e problemi, Possono Cassani M., a cura di, *L'inconscio organizzativo*. Milano: Guerini e Associati.
- Pagliarani L. (1993b), *Violenza e bellezza*. Milano: Guerini e Associati
- Pichon-Rivière E. (1985), *Il processi gruppale*. Loreto: Libreria Editrice Lauretana.
- Qohélet. (2018), *La Bibbia Tob*. Torino: Elledici.
- Reale G. (2006) a cura di, *I presocratici*. Milano: Bompiani.
- Ronchi E. (1989a) a cura di, Psico-socio-analisi: Fondamenti uno, Trascrizione di un seminario di Luigi Pagliarani, in *Psycomedia Telematic Review*.
- Ronchi E. (2006b). Psico-socio-analisi italiana e gruppo operativo tra individuo, gruppo e istituzione, www.area3.org.es, Asociación para el estudio de temas grupales, psicosociales e institucionales .
- Ronchi E., Ghilardi A. (2003), *Professione psicoterapeuta*. Milano: Franco Angeli.
- Rovelli C. (2014), *Sette brevi lezioni di fisica*. Milano: Adelphi Edizioni.
- Rowling J.K. (2008), *Harry Potter e i doni della morte*. Milano: Adriano Salani.

Note

1. “In termini di lavoro gruppale possiamo distinguere tre istanze: il pre-compito, nel quale si pongono in gioco le tecniche difensive del gruppo mobilitate dalla resistenza al cambiamento e destinate a ritardare l'elaborazione delle ansie che funzionano da ostacolo epistemologico. Il compito consiste precisamente in un approccio in cui l'oggetto di conoscenza si rende penetrabile attraverso una elaborazione che implica la rottura della norma stereotipata che funziona come ristagno dell'apprendimento e deterioramento della comunicazione. Il progetto nasce quando si è raggiunta l'appartenenza dei membri; si concretizza quindi in pianificazione. Il gruppo si pone obiettivi che vanno più in là del “qui e ora”, costruendo una strategia destinata a raggiungere l'obiettivo stabilito. Però dentro questo “qui e ora” possiamo interpretare che il progetto, come ogni meccanismo di creazione, è destinato a superare la situazione di morte o di perdita che hanno

sperimentato i membri quando, attraverso la realizzazione del compito, avvertivano la possibilità della separazione o fine del gruppo”. Pichon Rivière, 1985, p.227.

2. “Nell’approccio psico-socio-analitico l’istituzione è un soggetto collettivo. Il soggetto “istituzione”, con la parte “visibile” (manifesta) della sua organizzazione, mostra il setting, l’*enquadre* entro cui si svolgono i processi che rendono possibile la pensabilità del sistema. Al tempo stesso, l’istituzione, con la sua parte “latente”, mostra la fatica emotiva di assolvere al compito di contenere le ansie e le difese che si attivano, nei singoli ruoli e nei gruppi, nel perseguimento del compito primario. Per poter accostare e aiutare l’istituzione occorre favorire il formarsi di una educazione sentimentale condivisa che non scinda il campo emotivo specifico della dimensione individuale, da quello specifico della dimensione gruppale, da quello altrettanto specifico delle dimensioni istituzionale e sociale”. Ronchi(b), 2003.

3. “Il conduttore a mio parere dovrebbe cercare di svolgere una funzione di comunicazione fra i diversi sistemi che interagiscono cercando di chiarire le aspettative, i bisogni, le rappresentazioni mentali e le eventuali percezioni distorte che ogni “insieme” ha dell’altro; avendo presente, da una parte, la necessità di stabilire confini definiti e dall’altra, di costruire ponti di comunicazione e scambio produttivo per evitare quegli aspetti potenzialmente pericolosi che stimolano aggressività primitive e di conseguenza anche rigide difese dominate dalla logica arcaica dell’*aut aut*”. Corbella, 2003, p.290.

4. “Non si può pensare di organizzare l’insegnamento in gruppi operativi senza che il personale docente rientri nello stesso processo dialettico degli studenti, senza dinamizzare e relativizzare i ruoli e senza rendere possibile un reale e costruttivo scambio fra insegnanti e studenti”. Bleger, 1989, p.162.

5. “Se esistono delle regole che devono essere immancabilmente rispettate e osservate dall’équipe [...] queste si possono così formulare: non permettere che situazioni di tensione o notizie diffuse in sordina rimangano implicite, poiché ogni dissociazione è sempre un focolaio attivo e nascosto di nuove tensioni; in secondo luogo, non lasciare permanentemente in sospeso situazioni e problemi noti, senza che vengano perlomeno affrontati in maniera concreta e realistica. Infine, tutte le possibili chiarificazioni e spiegazioni non vanno fornite in qualunque momento e in qualunque sede, ma nel preciso ambito che l’équipe deve aver istituzionalizzato a tal fine, in modo che le aree dei diversi tipi di compito di cui il gruppo si è incaricato vengano rigorosamente rispettate; inoltre ogni compito portato a termine al di fuori del contesto e del suo ambito determinato deve essere visto come una agito che va esaminato in se stesso come un ulteriore sintomo di conflitti”. Bleger, 1989, p.91.

6. “L’immagine idealizzata del professore onnipotente e onnisciente disturba l’apprendimento, in primo luogo quello dell’insegnante stesso. La cosa più importante, in qualsiasi campo della conoscenza, non è tanto disporre di un’informazione completa, quanto possedere gli strumenti atti a risolvere i problemi inerenti al settore considerato. Chi si ritiene il depositario di un’informazione con queste caratteristiche ha esaurito le sue possibilità di imparare e di insegnare in modo davvero proficuo. Insegnare e apprendere nell’ambito di gruppi operativi non significa soltanto trasmettere delle informazioni, ma condurre coloro che ne fanno parte all’assimilazione e all’uso appropriato degli strumenti di indagine. E si può raggiungere questo risultato soltanto quando vi è già riuscito il corpo docente”. Bleger, 1989, p.162.

7. “Dunque, in primo luogo è importante non avere paura del conflitto e averne paura nel momento in cui i segni lasciano intravedere che è in atto una conflittualità distruttiva. Di quest’ultima bisogna aver paura. Ma quanto più invece si tratta di una conflittualità che contrappone opinioni diverse, posizioni diverse, tanto più non bisogna avere paura, perché di lì può nascere la soluzione, se si ha pazienza. [...] a sostenerci nella pazienza è la bellezza del progetto e la ricerca continua che lo accompagna, per evitare di cadere nell’angoscia della certezza, che può derivare da un uso difensivo delle soluzioni istituite.” Pagliarani, 1993b, p.105, 106.

8. “Accettare l’incertezza che deriva dall’esame critico è sempre fonte di sofferenza e nella migliore delle ipotesi stimola ambivalenza. Proprio per questo i formatori per primi dovrebbero porsi come modello capace di tollerare il dibattito scientifico esponendo le loro teorie e il loro lavoro all’analisi critica degli allievi, fornendo loro come base sicura e arcipelago in cui sostare la “mentalizzazione”. Questo potrebbe costituire il loro primo impegno etico”. Corbella, p.332.

Maria Teresa Aceti

Psicologa Psicoterapeuta Psicosocioanalista, socio ARIELE Psicoterapia, Funzionario Scuola COIRAG, Professore a contratto Università Cattolica di Milano e Brescia insegnamento “Metodi e tecniche di conduzione dei gruppi”.
Lavora in ambito istituzionale, pubblico e privato, realizzando progetti di sviluppo organizzativo e di comunità.
Email: mt.aceti@gmail.com

Diventare ed essere psicoterapeuti. Tra patto e legame formativo, tra impalcature e scarti: riflessioni sulla formazione alla psicoterapia

Maurizio Salis

Abstract

Il presente lavoro s'interroga su quali possano essere gli aspetti formativi fondamentali alla professione di psicoterapeuta, partendo da alcune riflessioni sviluppate all'interno della Sede di Padova della Scuola di Specializzazione in Psicoterapia Psicoanalitica della Coirag, nel dialogo continuo tra formazione di base e formazione permanente. L'assunto centrale è che l'oggetto della formazione è la complessità, tra individuo, gruppo, istituzione e società. La formazione è diretta alla co/costruzione attiva del mondo interno ed esterno, mettendo in campo sistemi complessi, l'attenzione all'individuo, al suo mondo interno, e al sociale a partire dall'attenzione alla gruppalità interna ed esterna.

Parole chiave: Formazione, trasformazione, gruppo e complessità, angoscia della bellezza, legame formativo

Abstract

The present work questions the fundamental formative aspects of psychotherapist's profession, starting from some reflections developed in the seat of Padua of the Coirag Postgraduate School of Psychoanalytic Psychotherapy, in the ongoing dialogue between basic training and continuous training. The central assumption is that the object of training is complexity, between individual, group, institution and society. The training is directed to the active co / construction of the internal and external world, applying complex systems, attention to the individual, to his internal world, and to the social beginning from paying attention to internal and external groupness.

Keywords: Training, transformation, group and complexity, anxiety of beauty, training relationship

*

“Non aveva mai pensato di chiedergli del suo passato. Senza dubbio sarebbe parso strano, impertinente, perfino, ma in fondo tutti sapevano che Silente aveva combattuto quel leggendario duello con Grindelwald, e Harry non gli aveva mai chiesto niente, né di quello, né degli altri suoi celebri successi. No, avevano sempre parlato di Harry, del passato di Harry, del futuro di Harry, dei progetti di Harry... e ora gli sembrava, nonostante lo attendessero prove così rischiose e incerte, di aver perso preziosissime occasioni non chiedendo a Silente qualcosa di più su di lui. Anche se l'unica domanda

*personale che gli avesse mai rivolto era la sola alla quale sospettava che Silente non avesse risposto con sincerità:
<Lei che cosa vede, quando guarda in quello specchio?>.
<Io? Mi vedo con in mano un paio di grossi calzini di lana>”.*
J. K. Rowling (2007), “Harry Potter e i doni della morte”

Questo lavoro presenta una riflessione su alcuni aspetti della formazione all'interno della Sede di Padova della Scuola di Specializzazione in Psicoterapia Psicoanalitica della Coirag (1).

È un lavoro personale ma anche costruito con continui rimandi al pensiero sviluppato negli ultimi anni nel confronto con i colleghi e le colleghe del Consiglio Direttivo della Sede, una riflessione che diventa una sorta di sintesi di alcuni anni di lavoro gruppale, che mi piace pensare di presentarlo alternando nello scritto momenti di espressione prettamente individuale e intima ad altri che emergono come più collegiali e gruppali, in una sorta di dialogo tra un mio parlare dal vertice di direttore della sede e un parlare dal vertice delle riflessioni sviluppatesi all'interno del Consiglio Direttivo, e nel confronto con gli organismi nazionali della Scuola, quasi in un oscillazione che rimanda, può rimandare, a quella continua e ineludibile tra individuo e gruppo, aspetto già questo che diventa un primo vertice nell'assetto, sia concreto che mentale, del nostro operare, nella pratica clinica come nel nostro “formare”.

Il pensare a questo lavoro cade a metà del mio percorso da direttore, tra la fine del primo e l'inizio del secondo mandato, percorso iniziato, poco più di tre anni fa nel gennaio 2016, con una riflessione molto particolare, con cui mi sono dovuto confrontare mentre esordivo nel mio nuovo ruolo, dopo essere stato prima allievo, poi docente, membro del direttivo e infine appunto direttore della sede padovana della Coirag, sede attiva da sedici anni all'interno di una scuola nazionale esistente da ventisei anni.

Seguendo questa premessa, nello scritto citerò anche passaggi provenienti da alcuni colleghi, ma subito ho il desiderio e il piacere di citare con gratitudine le colleghe e i colleghi che in questi anni hanno lavorato attivamente con me, membri del Direttivo attuale e altri presenti all'inizio del mio incarico: A.R. Barbuzzi, C. Cappetti, O. Galuppi, M.C. Gatto Rotondo, I. Locati, A. Palena, E. Stenico, C. Zaniboni.

Lascio per un attimo in sospenso questo punto di partenza, per sottolineare preliminarmente, per chi non conosce la Scuola Coirag, che il modello scientifico/clinico della Scuola si colloca nell'ambito della psicoterapia a orientamento psicoanalitico, privilegiando un vertice analitico di gruppo, declinato in vari ambiti e dispositivi, Gruppoanalisi, Psicodramma, Analisi Istituzionale. Questo paradigma analitico considera la gruppaltà, la relazionalità e il legame (familiare, sociale, comunitario e istituzionale) quali dimensioni costitutive, cosce e inconse, della psiche umana. Individuo e Gruppo, in

quest'ottica, non connotano più dimensioni distinte o in opposizione ma divengono prospettive complementari di sguardo sulla soggettività, in cui l'una è alternativamente in posizione di figura o sfondo rispetto all'altra. Ne consegue una pratica clinica attenta di volta in volta ai correlati gruppali e istituzionali delle varie situazioni, al rapporto tra dimensione conscia e inconscia del dispositivo stesso di cura e delle organizzazioni terapeutiche in cui ci si muove (2).

Questo vale anche per la formazione, per il suo dispositivo come per il suo svilupparsi nel divenire del tempo, all'interno di una Scuola che si caratterizza per la capacità di applicare il metodo psicoanalitico e gruppele anche nella costruzione condivisa degli stessi strumenti che adopera, tra i quali la questione della valutazione è centrale, centrale della relazione tra apprendimento e formazione.

Facendo una presentazione molto sommaria della nostra scuola, possiamo considerare che la formazione nel suo svilupparsi ha due aree, la formazione teorico/metodologica, che comprende insegnamenti specifici con continui rimandi dalla teoria alla clinica, e la formazione esperienziale, che prevede il rimando continuo dall'esperienza diretta e clinica alla teoria.

Non è questo il luogo per parlare in maniera specifica della strutturazione della scuola, ci sembra però importante citare due tra i diversi dispositivi dell'Area Esperienziale in particolare, il Gruppo di Tutoring e il Gruppo Esperienziale, che hanno come scopo, in modo diverso, quello di accompagnare gli allievi nel percorso formativo

Il Gruppo di Tutoring accoglie e accompagna l'allievo e il gruppo classe, dal primo giorno di scuola all'ultimo, con la co-costruzione di uno Spazio di elaborazione delle esperienze formative che gli specializzandi maturano nel complesso delle aree didattiche, esperienziali e cliniche in cui si articola la Scuola, dove il focus è posto sulla relazione che l'allievo e il gruppo classe nel suo complesso hanno con il particolare oggetto della formazione alla psicoterapia. Il Tutor è un membro del CdS, cosa che permette un monitoraggio puntuale e continuo del percorso.

Il Gruppo Esperienziale è un gruppo di formazione condotto con un assetto mentale di tipo analitico senza un oggetto o focus di lavoro specifico. Accompagna la formazione con incontri a cadenza regolare, con lo scopo di consentire, con modalità protetta dalla conduzione, di fare esperienza diretta di cosa accade nella vita di un gruppo, quali fenomeni si verificano, quali dinamiche, quali processi appartengono al campo gruppele e come tutto questo evolve nel tempo. Come scrive Di Blasi (2011), il Gruppo Esperienziale è uno strumento metodologico di privilegiata importanza per la formazione, perché referente simbolico, contenitore e strumento di elaborazione delle costellazioni emotive, delle relazioni fantasmatiche, delle rappresentazioni mentali, delle simbolizzazioni affettive di ciascuno in riferimento alla propria organizzazione professionale di appartenenza.

Sempre in assetto di presentazione, sia pure molto parziale, ritengo importante segnalare che, sia a livello nazionale sia nelle varie sedi, esistono gruppi di lavoro su specifiche aree. Nella nostra sede sono diversi, dall'area della Comunicazione a quella dei Tirocini, dall'area dell'Osservazione a quella della Valutazione, e sono composti da membri del CdS, da docenti, da ex allievi ma anche da allievi nel presente della formazione, gruppi che si confrontano nel continuo lavoro del quotidiano come nel complesso svilupparsi del divenire, dal "qui e ora" del presente dei momenti della formazione al "lì e all'allora" del futuro dopo la formazione, dove anche verso la conclusione "l'allora" acquista anche un altro significato, spesso sotto forma di inquietante domanda, "e allora? e adesso che abbiamo finito cosa succederà?".

Nello sviluppare della riflessione penso importante soffermarsi sull'area della valutazione, dove per il particolare e centrale oggetto di studio, il gruppo di lavoro inevitabilmente oscilla continuamente tra il pensare alla valutazione e il pensare alla nostra proposta di formazione, cercando sempre e trovando spesso punti d'incontro, scambio e confronto e nuovi rilanci in un dialogo continuo con il corpo docente come con gli allievi. Questo può permettere l'individuazione puntuale delle criticità, o attraverso incontri per aree, per esempio di un certo impianto teorico, o nella formazione per i docenti, a cui chiediamo molto, come anche agli allievi e alle allieve, ma che anche rispondono molto, facendoci sentire e facendo sentire, per i docenti come per gli allievi passione, piacere e senso.

I gruppi di lavoro di sede si devono naturalmente interfacciare in un dialogo continuo in integrazione con il lavoro che si sviluppa contestualmente a livello nazionale, il lavoro di questi anni mira certo a riflettere sulle metodologie didattiche, ma soprattutto a individuare convergenze nell'intera scuola e con tutte le sedi su aspetti formativi fondamentali e centrali alla professione di psicoterapeuta e sulle competenze necessarie da acquisire.

Ma quali sono gli aspetti formativi fondamentali e centrali alla professione di psicoterapeuta?

Questa domanda, mi permette di tornare al punto di partenza che ho lasciato in sospeso, per toccare un aspetto su cui mi son dovuto inevitabilmente porre, all'inizio del mio ruolo di direttore, un interrogativo importante. L'apertura dell'Anno Accademico 2016, infatti, già programmata dalla precedente direzione, era organizzata intorno a un tema molto particolare, "*La dimensione estetica nella formazione alla psicoterapia*", con relatore Domenico Chianese che aveva appena pubblicato il suo libro "*Come le pietre e gli alberi - Psicoanalisi ed estetica del vivere*" (2015) e con la nostra docente Marilena Morello nel ruolo di discussant.

Allora, se questo lavoro e la domanda posta poche righe fa mira a interrogarsi sugli aspetti fondamentali e centrali alla professione di psicoterapeuta, per quale motivo diventava importante occuparsi all'inizio di un anno di formazione della dimensione estetica? Era il primo appuntamento dell'anno e nell'avvicinarmi a quel momento si erano imposti e mi sono posto molti interrogativi: rispetto a quale introduzione sviluppare, quale discorso tenere, su quali aree puntare

l'attenzione, cercando di fare scelte non saturanti o non inibenti. Certo, c'erano da ospitare e introdurre i relatori, ma c'era anche da considerare che era il primo appuntamento dell'anno per gli allievi e i docenti, che nel pomeriggio avrebbero poi avuto il gruppo di apertura dell'anno accademico riservato loro, con l'attività didattica che iniziava però in quel preciso momento, in quel seminario oggetto di pensiero e lavoro per la nostra scuola, per la nostra formazione e per le nostre pratiche. Poi certo, c'era anche il mio essere presente in un nuovo ruolo, con la particolare e forte emozione nell'avviare le attività del nuovo anno accademico come direttore dopo essere stato allievo di questa stessa Scuola, con molte persone che sono state miei docenti e maestri.

La prima domanda che allora ho posto prima a me stesso e poi al gruppo di lavoro del seminario era, e forse lo è ancora di più oggi, ben attuale: *“Perché in tempo di crisi desideriamo occuparci di estetica, al punto da aprire il nuovo anno accademico rivolgendoci a futuri psicoterapeuti che chissà dove e come lavoreranno, con un seminario su La dimensione estetica nella formazione psicoterapeutica?”*.

Provando a riflettere sull'estetica, il suo etimo ci porta ai significati di “*sensibile*”, capace di sentire, (*dal greco Aistètikòs*), e ad *Aisthèsis*, sensazione, sentimento.

Il filosofo Baumgarten, pubblicò nel 1750 una teoria del “*bello*”, da cui deriva la parola “*bellezza*”, col titolo di *Aesthètica* e denominò in tal modo questa scienza. Secondo Baumgarten la verità estetica, lungi dal risolversi in quella logica e intellettuale, regolata da principi chiari e universali, costituisce un ambito diverso, quello della “*conoscenza sensibile*”. La verità estetica dunque è quella che può essere affermata come tale dai sensi, attraverso la percezione. Si afferma quindi così che il “*sentimento*” estetico, identificato con la capacità creativa e costruttiva del pensiero umano, è la condizione che rende possibile non solo l'esperienza artistica, ma anche l'esperienza in generale e la stessa conoscenza (inclusa quella propriamente scientifica) che ne possiamo avere. Ciò che nell'esperienza estetica appare decisivo è proprio l'attenzione al particolare nella sua irriducibile concretezza e specificità. L'attenzione è dunque al sensibile, e al sentire; che sente, percepisce, che ha la facoltà di sentire, di percepire.

Chianese (2015) lo evidenzia in modo molto chiaro: *“L'estetica non è ...un elemento ornamentale e accessorio dell'uomo ma è fondativo della sua nascita e del suo sviluppo”*. E ancora, *“Un fatto è certo: che l'estetico si trovi in un rapporto di co-evoluzione con l'acquisizione della dimensione simbolica e che, a loro volta, la competenza simbolica...e l'architettura cerebrale sono anch'esse connesse in una relazione co-evolutiva che, in un lungo tempo misurabile in milioni di anni, ha trasformato gli ominidi in una “specie simbolica” immersa in una “nicchia simbolica” tanto pervasiva e potente da agire sulla costituzione biologica. Sotto questo profilo, l'estetico è stato un elemento non secondario nella costruzione dell'uomo, o meglio un elemento non secondario attraverso il quale l'uomo creò se stesso”*.

Questi primi passaggi potevano e possono permetterci, penso senza forzature, la pertinenza del tema al compito, anche in tempo di crisi: non è un lusso ma una

necessità, perché costitutivamente nostro, dell'umano come della nostra pratica clinica come della complessità del nostro oggetto e progetto, da guardare nella sua realtà e complessità.

La nostra scuola chiede cose complesse perché l'oggetto di cui si occupa è la complessità, tra individuo, gruppo, istituzione e società. Richiede di formarsi nella co/costruzione attiva del mondo interno ed esterno, mettendo in campo sistemi complessi, l'attenzione all'individuo e al suo mondo interno appunto, e al sociale a partire dall'attenzione alla gruppalità interna ed esterna. Il pensiero gruppale ci permette di accostarci dentro e fuori di noi alla complessità dell'essere e del sentire.

Chianese cita Didi-Huberman (1990), storico dell'arte francese: *“Chi sceglie soltanto di sapere raggiunge certamente l'unità della sintesi e l'evidenza della semplice ragione, ma perde la realtà dell'oggetto a causa della chiusura simbolica del discorso che reinventa l'oggetto a propria immagine e somiglianza, o meglio, in base alla propria rappresentazione di esso. Chi, al contrario, desidera vedere o guardare perde l'unità di un mondo chiuso per ritrovarsi nella scomoda apertura di un universo ormai fluttuante, esposto a tutti i venti del senso”*.

Parliamo quindi di Bellezza, che dunque ha a che fare con la complessità. Ma altri significati si associano a bellezza, un altro significato lo introduco attraverso questi versi di Rilke (2000):

“La bellezza non è altro che l'inizio dello spaventoso che noi siamo in grado a mala pena di sopportare”

Chiara Cappetti e Cristina Gatto Rotondo, due colleghe diplomatesi nella nostra Scuola, e ora Coordinatrici d'anno nella Scuola e membri del CdS, in un lavoro pubblicato qualche anno fa sulla rivista della Coirag “Gruppi”, ci forniscono un rimando alla bellezza che oltre ad aiutarci in questo pensare ha anche il merito di riproporre il pensiero di Gino Pagliarani. Scrivono le autrici, <<...”*L'angoscia della bellezza*”, per utilizzare un'espressione di Pagliarani (1985) sta ad indicare la certezza di nuove potenzialità ancora non definite, che ci impongono l'assunzione dell'ambiguità di ciò che sta germinando e contemporaneamente la responsabilità della cura e dell'attuazione di ciò che si va definendo (Burlini e Galletti, 2000). La bellezza, - proseguono le autrici - riguarda il poter fare esperienza, tollerando i doni e gli inevitabili scarti; scarti intesi come interrogativi, dubbi, elementi grezzi non sempre o non subito trasformabili; oppure scarti intesi come aperture, cioè tempi necessari ad accogliere e far proprio qualcosa>> (Gatto Rotondo, Cappetti, Nicolini, 2015).

Questo tema mi e ci porta allora realmente all'interno delle nostre pratiche, dentro la formazione psicoterapeutica, dentro un inizio per gli allievi del primo anno e dentro i percorsi già attivi degli allievi degli altri anni, dentro l'inizio del pensare alla conclusione di questa formazione e al dopo per chi è arrivato al

quarto anno, come dentro alla formazione del diventare direttore di una scuola di specializzazione in psicoterapia, contemporaneamente dentro angosce e responsabilità necessarie e vitali.

Dopo aver accettato di assumere il ruolo di direttore della Scuola di Padova, per alcune notti ho sognato di trovarmi in situazioni d'incompletezza e/o d'inadeguatezza. La costante dei sogni era che dovevo andare a parlare a dei convegni, portare delle relazioni, ma sempre arrivavo in ritardo e quando arrivavo non ero nel posto giusto o nel convegno giusto, oppure arrivavo e non trovavo la borsa con la mia cartellina o se trovavo la borsa non c'era la cartellina o se trovavo la cartellina non c'era la relazione.

Poi ho sognato che mi trovavo con degli amici e colleghi, e insieme costruivamo dei progetti...e ci dicevamo: dobbiamo fare così, insieme facciamo questo, questa parte la svolgi tu quest'altra io, ecc ecc ecc.

Ero in un gruppo, insieme costruivamo dei progetti, in gruppo non sbagliavo più sede di convegno e non dimenticavo più nulla. Ero in un gruppo e non ero solo!

Dopo quest'ultimo sogno non ho più avuto notti agitate.

Ricordo che in quei momenti ho pensato a Franco Fasolo, a quanto sarebbe stata importante e bella per me la sua presenza in quella mattina. Ho ricordato un suo pensiero: *"Il gruppo "curante" è (o dovrebbe essere) base sicura per la mente individuale, esattamente come il grembo materno è (o dovrebbe essere) base sicura per l'infante"* (Fasolo 1995). Il mio gruppo, professionale e affettivo è la (mia) base "sicura" che mi autorizzava ad assumere un nuovo ruolo e a fare nuove esperienze, tollerando errori e "scarti" e accettando doni d'inaspettata bellezza ma anche complesse responsabilità.

Il tema dello scarto mi ha stimolato poi alcune associazioni. La prima riguarda un vecchio aneddoto su Michelangelo: Michelangelo quando lavorava il marmo partiva con un'idea, un progetto di lavoro, poi lavorando trovava dei nodi nel marmo che gli impedivano di fare quello che aveva in mente. Gli si poneva davanti sempre questa alternativa: o scartare quel pezzo di marmo, scelta troppo costosa, o far sì che quel nodo diventasse parte del lavoro; questo voleva dire cambiare la sua idea iniziale e cedere a quello che aveva davanti.

Questo riguarda la vita, ma certamente anche il nostro lavoro, cosa dobbiamo fare con i nodi nostri che s'incontrano con quelli dei pazienti se non farli diventare parte del nostro lavoro, non eliminarli, rimuoverli o depositarli in un magazzino abbandonato, ma renderli significativi rispetto alle possibilità di trasformazione e cambiamento?

Una seconda associazione mi permette di riportare un frammento di una seduta di un gruppo di adolescenti come una possibile esemplificazione della trasformazione che può attivare un cambiamento a partire dagli scarti.

Dopo una seduta particolarmente intensa che aveva portato grande intimità fra i membri del gruppo, e che verrà raccontata agli assenti, in un clima di giocosa vicinanza, descrivendola come una seduta dove era successo un gran "casotto", nel gruppo si rappresenta il percorso fatto finora come un passaggio di

importanti cambiamenti attraverso due possibili significati del “casotto”. Da quello vicino a confusione, chiasso, caos, casino, estremamente rappresentativo della prima parte del percorso del gruppo dove spesso l’atmosfera era quasi urlata, con vomiti di parole, forti rumori, movimenti e agitazioni, al significato che introduco verso la fine seduta, di “casotto” come in Sardegna quando ero piccolo chiamavamo le casette in legno e onduline che si costruivano per l’estate al mare, luogo dove si poteva stare insieme, giocare, chiacchierare o anche non far niente. Dove era possibile condividere pensieri e fantasie, come ora in questo gruppo si sta iniziando a fare. Questa trasformazione avvenuta nel gruppo attraverso la bonifica del termine “casotto”, porterà la settimana dopo a un avvio di trasformazione esterna, a partire anche qui dagli scarti, dalle cose apparentemente inutili e buttate via, mentre il gruppo s’interroga su cosa può essere una vita normale. Giulia dice che per lei avere una vita normale sarebbe non perdere tempo ed energie nel controllare il cibo e nel controllare i giudizi e i pensieri degli altri, ma esprime anche contentezza, perché è riuscita a fare una cosa di quelle che poteva fare un tempo e che non riusciva più a fare, una cosa che definisce “completamente inutile” ma che mentre la racconta la emoziona e la commuove. Dice di aver trovato per strada tipo un cerchione di ruota di macchina, abbastanza integro, di averlo preso e portato a casa, di aver passato diverso tempo a lavarlo e sgrassarlo per togliergli tutto l’unto e tutto il nero. Adesso comprerà i colori e lo dipingerà, con colori caldi e vivaci, come quelli dei dipinti aztechi, lo appenderà in camera. Appenderà in camera il suo bel cerchione, il suo cerchio grande, ben rappresentativo del cerchio del gruppo in cui si è autorizzata a muoversi e a essere nuovamente creativa.

E il gruppo proprio in seduta s’interroga sul cambiamento, sollecitato da chi si sente indietro forse non ancora pronto e s’interroga su questo. Il cambiamento non è certo facile da definire, ma si sente, come dirà Klara:

“...allora, come posso spiegarmi... io non sono brava a esprimermi... secondo me il cambiamento è una cosa che non riesci ad identificare. È qualcosa che ti succede, che senti, che cambia dentro e stai meglio, ma non sai il perché...”

Dal cerchione, e dal cerchio gruppo “base sicura”, ripenso all’angoscia della bellezza, e alla bellezza che diventa agente trasformativo se possiamo autorizzarci a essere, appunto, estetici, a stupirci prima di tutto, e a sentire e a percepire e a poter vivere sufficientemente bene il conflitto estetico che Chianese riprende da Meltzer (1988) come primus movens dello sviluppo psichico. “*In principio c’era l’oggetto estetico e l’oggetto estetico era il seno e il seno era il mondo*”, scrive Meltzer, e Chianese continua: “*L’infante è colto alla nascita da un misto di panico ed estasi, l’amore e la gioia suscitati dalla bellezza del mondo e l’odio e la paura connessi ai suoi aspetti misteriosi e incontrollabili*”.

Dalla bellezza, e attraverso l’estetica di Chianese, mi collego a un concetto e a un’emozione rimesso in circolo proprio nel lavoro di Chianese, concetto ed emozione importante e necessario: *la speranza*. Concetto che sembra in questo tempo di crisi un po’ perduto, che è stato vitale e vitalizzante nel lavoro di Franco

Fornari (1985) e che Yalom (1970), nel suo Teoria e Pratica della Psicoterapia di Gruppo, considera l'infusione di speranza come un fattore terapeutico specifico grupppale.

Scrive Chianese *“La speranza: dietro tutto ciò che sono andato finora argomentando c'è la figura della speranza, fatta oggetto di sentimenti opposti e ambivalenti sia in filosofia sia in psicoanalisi, ma su cui è bene soffermarsi”*. Chianese cita Maria Zambrano (1996), filosofa spagnola, che sostiene: *“L'unità di una cultura proviene dal sistema di speranze che in essa viene delineata. Ma poiché tale sistema di speranze e disperazioni è solitamente nascosto dai fatti, non solo è stato misconosciuto ma anche rifuggito, a seguito della paura che assale l'uomo moderno di fronte a tutto ciò che va oltre il semplice accadimento”*.

E conclude, Chianese, con la domanda a suo avviso fondamentale, alla quale ha cercato di rispondere nel suo libro, domanda che riguarda certo noi, la nostra scuola, le nostre pratiche e la vita stessa: *“La cultura psicoanalitica contiene in sé, semmai nascosto, un “sistema di speranze?”*.

La speranza, e il desiderio, vitali, nelle nostre pratiche di psicoterapeuti e di formatori di psicoterapeuti, è quella che La Scuola trasmetta competenze che rendano capaci i professionisti che in essa si formano a esercitare una pratica clinica rigorosa (non rigida) e flessibile (non eclettica), analiticamente orientata, in una pluralità di contesti di cura. Dunque non solo lavoro psicoterapeutico in ambito privato ma, interventi clinici in contesti istituzionali, enti, organizzazioni che intervengono in ambito sanitario o sociale, quindi: importante insegnare a riconoscerne le specificità, comprendere le sue dimensioni organizzative, i suoi mandati impliciti, con la capacità di governare setting complessi e multiprofessionali. Una chiara e forte consapevolezza è che la formazione in ambito psicoterapeutico non può prescindere da una certa qualità specifica del legame formativo. Non si trasmettono, infatti, solo conoscenze, ma anche un determinato assetto interno nella relazione con l'altro (3).

In generale, ma certo per noi pensando alla caratterizzazione della scuola, che cosa significa formare?

Che cosa significa *formare* e quali implicazioni etiche comporta?

Si tratta, come scrive Corbella (2003), di formare alla capacità di formulare ipotesi, di avere opinioni sulle cose, sulle relazioni tra le cose, di pensare alle persone, alle relazioni tra le persone, di trovare e sostenere obiettivi condivisi e condivisibili avendo presenti i diversi livelli di realtà delle persone, con la necessità di porsi interrogativi.

E cosa significa *valutare*?

E' possibile adoperare gli strumenti specifici che abbiamo in quanto psicoterapeuti psicodinamici, e docenti che formano attraverso il gruppo, per costruire, attraverso essi, un modo di valutare coerente con il metodo didattico che vogliamo applicare? Come possiamo intendere il *“giudizio”* formativo in termini psicodinamici rigorosi e costruttivi?

Allora, la valutazione intesa in questi termini diventa assetto formativo centrale. La valutazione come certificazione, come patto e come processo formativo; il che cosa e come: con quali strumenti e criteri; le conoscenze, le attitudini, le competenze; gli obiettivi: di anno, di biennio, complessivi.

Certamente è necessario tenere conto dell'asimmetria specifica della relazione formativa, ma anche della reciprocità della relazione formativa e della valutazione, come anche la condivisione e la restituzione delle valutazioni, dai docenti e dalla scuola verso gli allievi e le allieve e da loro verso la scuola. Sono due versanti di sempre difficile riflessione: da una parte abbiamo sempre i questionari che gli allievi devono restituirci per la loro valutazione dei vari corsi e dei docenti e dell'impianto complessivo della scuola; da un'altra parte ci sono gli interrogativi del docente su come e cosa valutare, quali criteri per una minima omogeneità nel corpo docente con le tante domande che emergono sempre negli incontri con i docenti; ma anche, la restituzione che gli allievi richiedono rispetto a questo, richieste che provano a cercare "pensiero e senso" in incontri appositi con gli allievi, nel momento in cui i coordinatori d'anno costruiscono uno spazio/tempo per restituire in maniera più articolata le valutazioni complessive. Consideriamo il progetto formativo come un processo cui formatori e formandi partecipano insieme, mettendo in discussione le persone a diversi e complessi livelli di realtà, stimolando dubbi, curiosità, e domande. Questo modo di formare, oltre all'area che possiamo chiamare più cognitiva, non può prescindere da una riflessione su di se, sugli allievi come sui docenti, e su quanto accade nel gruppo.

Questi alcuni interrogativi, rispetto ai quali, come parziale risposta abbiamo elementi che potremmo chiamare "formali, strutturali, quantitativi", che riguardano appunto, nel rispetto dell'assunto della reciprocità, la valutazione degli allievi verso i docenti e verso la Scuola ma anche quella dei docenti, che viene fatta certo individualmente dal docente ma che poi viene rimessa in gioco collegialmente, attraverso gli scambi tra i coordinatori d'anno e i docenti, a partire dalle valutazioni di metà anno o pre-valutazioni, per arrivare alla valutazione finale, attraverso una valutazione quantitativa ma anche qualitativa, dove individuiamo criteri su cui comunque siamo sempre in continua riflessione. Per esempio, riguardo al voto finale complessivo, consideriamo molteplici aspetti; la frequenza e la partecipazione attiva durante le lezioni; il contributo al lavoro del gruppo; le conoscenze che vengono acquisite; la capacità critica ma anche la capacità di sintonizzarsi affettivamente; l'integrazione tra capacità affettive e intellettive, tra aspetti clinici e teorici, come tra teoria ed esperienza; se quanto arriva dalla teoria è utilizzabile nell'organizzare l'esperienza, ma anche quanto spazio è progressivamente autorizzato per l'elaborazione contro transferale, che si parli di clinica come di formazione. Certo, di partenza ogni docente valuta in conformità a criteri coerenti con gli obiettivi del proprio progetto formativo, nell'assunto della condivisione e della coerenza con gli altri corsi dell'anno o delle aree vicine.

Al di là della valutazione quantitativa, abbiamo poi strutturato setting per lavorare sulla complessità che la formazione mette in campo: l'autovalutazione, del gruppo e del singolo; l'accompagnamento durante la formazione, dove hanno un ruolo fondamentale il Gruppo di Tutoring e il Gruppo Esperienziale che ho presentato brevemente all'inizio del lavoro; la valutazione del tirocinio, in un interscambio con il tutor e il luogo del tirocinio, ma anche, quando è possibile, l'attivazione di un dialogo tra Scuola e Servizi, intorno alla ferma convinzione che l'esperienza del tirocinio e la relazione con il maestro/tutor, occupino, dovrebbero occupare, un posto centrale nella formazione del futuro psicoterapeuta. La reciproca conoscenza dei contesti, l'integrazione di contributi teorici e esperienze dirette promuove la crescita attitudinale alla psicoterapia dell'allievo, ma può rappresentare un apporto professionale/culturale stimolante per il tutor, nonché una costante fonte di attualizzazione per la Scuola. Ricordiamo poi i Gruppi di lavoro già citati, che concorrono anche alla formazione dei e con i docenti, cui dedichiamo e chiediamo momenti d'incontro collegiali o per aree.

Tutto questo, possiamo definirlo, come un tentativo dinamico di mettere insieme Patto e Legame formativo

Riprendo qui una discussione avviata in CdS tre anni fa, quando abbiamo deciso di focalizzare una Giornata di Formazione Docenti proprio sul tema Valutazione, giornata poi sviluppata nei dettagli da Anna Palena, vice direttrice della sede, che aveva proposto come titolo, "Quel che resta del legame formativo": nella discussione in CdS il titolo si è trasformato in, "Quel che resta del patto formativo".

Anna Palena aveva così introdotto: *"Patto o Legame, cosa caratterizza maggiormente una scuola di psicoterapia? Il vincolo di appartenenza e la trasmissione attraverso una generatività simil-familiare (dai padri fondatori agli eredi designati tra i figli) o il contratto in cui si definiscono obiettivi, scopi e risorse, scambi che ci si impegna a rispettare e garantire? L'uno interroga inevitabilmente l'altro"*.

Vado a concludere su questo interrogativo, e sulla necessità di interrogarsi sempre su questo, come sulla necessità di integrare il Patto e il Legame.

Chi mi conosce sa della mia naturale propensione a giocare con le parole, e mi scuso se il gioco che ora propongo può essere poco consono, ma nel mio giocare e riflettere su Patto e Legame, mi è nata in automatico la parola "*Pattame*", che mi sembrava avesse una sua esistenza e un senso che però non riuscivo a collocare, varie ricerche in rete dove mi davano dei rimandi ma non sufficienti ad autorizzarmi al suo uso, poi ne ho trovati alcuni.

L'etimo rimanda al significato di "*spazzatura e miscuglio di cose peste e infradiciate, che serve a ingrasso della terra*". Ma anche, a partire dal latino *pactus*, il significato di *compatto*, come anche quello di *congiungere* ... quindi *connettere*...mettere in relazione con solidità...a partire da quello che potrebbe

essere da scartare.

Inoltre, da un glossario di termini locali sull'edilizia, trovo il significato di *“tavolame delle impalcature”*...non mi dilungo qui su cosa sono le impalcature, e che cosa queste possono permettere, ma forse questo arbitrario e poco corretto insieme tra patto e legame ha anche il significato di quello che può permettere la possibilità della costruzione.

Penso poi a quanto scrivono Emde e Fasolo, sul lavoro terapeutico, Emde (1990) dice che il terapeuta mette a disposizione del paziente i propri processi di affetto-segnale ed è disponibile a una risonanza con ciò che il paziente tenta di comunicare. È fornire delle *“impalcature affettive”*: l'individuo apprende da un altro che fornisce *“impalcature”* e spinte in avanti verso lo sviluppo, e che rende possibile l'uso degli affetti come segnali interni.

Il lavoro di Emde è incentrato sul rapporto psicoterapeutico individuale, Fasolo (1995) propone il concetto di affetto nel lavoro sul piccolo gruppo terapeutico: *“Secondo il pensiero intermedio è preferibile inventare problemi, piuttosto che risolverli. Il pensiero può essere intermedio solo quando il piccolo gruppo funziona, cioè la rete o matrice, che nel suo (stare) insieme costituisce la base affettivamente sicura per le esplorazioni del pensiero. In gruppo si lavora con gli affetti: il pensiero intermedio non è tanto un fatto cognitivo, quanto piuttosto un affetto pensabile, un procedere affettuoso. È l'esperienza dell'affettuosità intermedia che fa terapeutico – e, aggiungo io, tras-formativo - il piccolo gruppo”*.

Un'altra suggestione dal *“pattame”* viene da Harry Potter, allievo di una ben nota scuola di specializzazione, certamente di altra prospettiva, ma anche, certamente, di *“tras-formazione”* alla vita...Dal suo ultimo capitolo, quindi alla conclusione del suo percorso di formazione:

“Harry aveva passato la mattina a svuotare completamente il baule di scuola per la prima volta da quando l'aveva riempito sei anni prima. All'inizio degli anni scolastici passati, si era limitato a scremare la superficie e a sostituirla o aggiornarla, lasciando uno strato di detriti sul fondo: vecchie piume, occhi di scarafaggio essiccati, calzini spaiati ormai piccoli. Qualche minuto prima, affondando la mano in quel pattame, aveva avvertito un dolore penetrante all'anulare della mano destra e l'aveva ritratta coperta di sangue....Poi procedette con più cautela...”, (2007).

Gli ci volle un'altra ora per vuotarlo, gettar via le cose inutili e dividere il resto in pile, a seconda di quanto gli sarebbero servite da quel momento in poi. E, tra tutte le cose che tira fuori dal baule pieno di sei anni di scuola, sceglie di leggere un articolo di giornale che riguarda e racconta qualcosa della storia del suo maestro, Albus Silente, e ripensa a tutto quello che gli ha chiesto, ma anche a quello che non gli ha chiesto, a quello che ha dato e ricevuto, come quello che ancora non ha dato e ancora non ha ricevuto.

Formare, come scrive Silvia Corbella (2003), richiede la capacità di trasformare, perché mette in discussione a livello profondo sia il docente sia l'allievo, mettendo in discussione l'immagine di sé come la sua forma, attraversando appunto l'oceano d'incertezze, citando Morin, l'incontro con i limiti, attraverso il cui risultato sarà comprensibile solo alla fine di un percorso, anche attivando e permettendo il passaggio dall'impotenza all'onnipotenza e alla potenza del reale. È ineludibile *“la necessità di apprendere a navigare in un oceano di incertezze attraverso arcipelaghi di certezze, perché abbiamo sempre a che fare con l'incontro con il limite”* (Morin,1999).

Viene qua in mente un commento di un'allieva al quarto anno, in un questionario di valutazione sulla scuola, che scrive così: *“È un percorso lungo, complesso e non subito comprensibile, richiede la sospensione del giudizio, e solo ora che sono alla fine riesco a poterlo intravedere e assumere”*.

Anche, ripenso all'ultimo incontro di un gruppo esperienziale che ho condotto qualche anno fa con gli allievi di un ultimo anno. In quest'ultimo incontro, di bilancio, conclusione e separazione, ri-emergono, dalle origini, i desideri e le aspettative sulla scuola, e viene costruita l'immagine del desiderio della scuola come rappresentato dall'unicorno, animale meraviglioso bello ma delle favole, e la delusione alla fine di scoprire che l'unicorno non esiste in realtà è un cavallo, ma anche riconoscere che è un cavallo e che c'è un cavallo, e poter alla fine autorizzarsi a riconoscersi però capaci di saper montare e cavalcare un cavallo, che non sarà bello come l'unicorno però ha certo una sua *“grande e reale bellezza”*.

Bellezza che inevitabilmente anche mette angoscia, perché attraverso quella bisogna accettare di essere psicoterapeuti, e d'imparare a esserlo e non più a diventarlo.

Bibliografia

Baumgarten, A. G., (1750), *L'estetica*. Aesthetica, Palermo, 2000.

Burlini, A., Galletti, A., (2000), *Psicoterapia “attuale”*: nodi di una rete emotiva e cognitiva tra individuo, gruppo e istituzione. Franco Angeli, Milano.

Chianese D., (2015), *Come le pietre e gli alberi - Psicoanalisi ed estetica del vivere*. Alpes Edizioni, Roma.

Corbella, S., (2003), *Storie e luoghi del gruppo*. Raffaello Cortina, Milano.

De Blasi, V., (2011), “Il gruppo esperienziale tra formazione e cambiamento”, in Marinelli, S., Neri C., (2011), a cura di, *Il gruppo esperienziale*. Raffaello Cortina, Milano.

Didi-Huberman, G., (1990), *Devant l'image. Question posée aux fins d'une histoire de l'art*. Minuit, Paris.

Emde, R. N., (1990), *Mobilizzazione di modi fondamentali di sviluppo: disponibilità empatica e azione terapeutica*, Tr. it. *Gli Argonauti*, n.53, 1992.

Fasolo, F., (1995), *Verso una psichiatria a vertice gruppale*, in Di Maria, F., Lo Verso, G., *La psicodinamica dei gruppi*. Raffaello Cortina, Milano.

Fornari, F., (1985), *Affetti e cancro*. Raffaello Cortina, Milano.

Gatto Rotondo, M. C., Cappetti, C., Nicolini, C., (2015), *Adolescenza e alimentazione: gli “schemi del corpo”*. L'esperienza con i gruppi classe. *Gruppi*, XVI, 2, Franco Angeli, Milano.

Meltzer, D., (1988), *Amore e timore della bellezza*. Borla, Roma, 1989.

Pagliarani, L., (1985), *Il coraggio di Venere*. Raffaello Cortina, Milano.

Rilke, R.M., (2000), *Poesie 1907-1926*. Einaudi, Torino.

Rowling, J. K., (2007), *Harry Potter e i doni della morte*. Salani, Firenze.

Yalom, I. D., (1970), *Teoria e pratica della psicoterapia di gruppo*. Bollati Boringhieri, Torino, 2009.

Zambrano M., (1991), *Verso un sapere dell'anima*. Raffaello Cortina, Milano, 1996.

Note

- 1) - La Scuola di Specializzazione in psicoterapia psicoanalitica individuale, di gruppo e istituzionale della Coirag persegue lo scopo di specializzare Medici e Psicologi attraverso una formazione che sviluppi competenze specifiche, tecniche e relazionali, tali da renderli idonei ad interventi psicoterapeutici e psicosociali, individuali e di gruppo, nei contesti privati e istituzionali. La Coirag è una Confederazione di organizzazioni per la Ricerca Analitica sui Gruppi. La Scuola è attiva da 26 anni e ha cinque sedi distribuite nel territorio nazionale: Milano, Padova, Palermo, Roma e Torino.
- 2), 3) – Estratti dal Piano Formativo della Scuola Coirag “Clinica psicoanalitica contemporanea”, www.coirag.org.

Maurizio Salis,

Psicologo psicoterapeuta, gruppoanalista, libero professionista, docente formatore e supervisore individuale e di gruppo.

Specialista Ambulatoriale Referente Area Psicoterapia UOC IAFC (Unità Operativa Complessa Infanzia Adolescenza Famiglia e Consultori, Aulss 6 Euganea). Direttore della Sede di Padova della Scuola di Specializzazione in Psicoterapia Psicoanalitica Individuale, di Gruppo e Istituzionale della COIRAG (Confederazione Italiana Ricerca Analitica sui Gruppi)

Membro del Consiglio Direttivo ASVEGRA, (Associazione Veneta per la Ricerca e Formazione Psicoterapia di Gruppo e Analisi Istituzionale).

Membro del Consiglio Direttivo nazionale ARGO (Associazione Ricerca Gruppi Omogenei).

Email: maussalis@gmail.com

Il “modello” e le sue implicazioni ossimoriche nella formazione psicoanalitica

Alberto Lampignano

Abstract

La relazione formativa è intrinsecamente complessa per una serie di elementi: cognitivi, affettivi, identitari e di affiliazione. Il maestro spesso si pone e viene vissuto come un “modello”, che ha in sé aspetti ossimorici, ossia è quello con cui identificarsi e idealizzare, per essere inseminato dalla sua sapienza e dalla sua personalità e nello stesso tempo è quello da cui ci sente oppressi, da cui bisogna separarsi per accedere alla propria soggettività e creatività. In questo lavoro vengono descritte le difficili vicende che ogni relazione formativa è *costretta* ad attraversare, per far sì che un allievo alla fine si senta formato e un maestro si senta soddisfatto che il proprio allievo abbia trovato la propria originalità.

Parole chiave: formazione, modello, disposizione analitica, de-intificazione, idealizzazione satura, idealizzazione insatura

Abstract

The training relation in psychoanalysis is deeply complex due to many elements: cognitive, affective, elements concerning identity and affiliation. The master often acts and is perceived as a “model”. The model presents several oxymoronic sides. From one side, the pupil looks at the master as an object of identification and of idealization in order to catch and acquire his many-sided knowledge. On the other side, the pupil may feel the master as an oppressive personality, from whom it is necessary to break up with in order to achieve his own subjectivity and creativity. In this paper it is described the difficult relationship in the psychoanalytic training, in which pupil and master must confront to permit one to achieve his own training and the other one to happily accept to lead his pupil on his own way of originality.

Keywords: Training, Model, psychoanalytic attitude, Identification, saturated Idealization, insaturated Idealization

*

Sembra che ai giorni nostri la figura del maestro, a causa della disseminazione di tante agenzie sociali di aiuto, di supporto e di formazione, si sia indebolita, poiché si è sentita meno l'esigenza di una guida unica, stabile, che accompagna nel tempo l'allievo. Si è sentita di più la possibilità di appoggiarsi, di far riferimento a più persone, a più strutture, per muoversi con più agilità e meno vincoli, con meno dipendenza.

L'andamento attuale è meno legato alla tradizione e più aperto alla novità, con grosse ripercussioni a livello culturale, sociale e antropologico. Oggi è difficile

considerare il rapporto tra il maestro e l'allievo nei termini tradizionali, come un rapporto profondo e intenso in cui siano implicate due persone nella loro intelligenza e un sapere nella sua completezza. Viviamo in epoca postmoderna, in cui il sapere s'è frammentato, così come il Sé, in cui il sapere si è estremamente complessificato, e anche parcellizzato.

Partiamo da una constatazione. Le conoscenze di cui disponiamo oggi diventano obsolete abbastanza presto. L'obsolescenza delle conoscenze e degli strumenti tecnici, generata dallo straordinario sviluppo scientifico e tecnologico, crea una situazione, oltre che di euforia, anche di instabilità. Non abbiamo ancora finito di apprendere determinate conoscenze che già sono state soppiantate da altre nuove, lasciandoci spogliati del nostro sapere. Su questo aspetto di perdita, che penso abbia grosse ripercussioni sulla vita degli individui e forse anche della società, non mi sembra che ci si questioni a sufficienza.

Ciò che conta quindi non dovrebbero essere tanto le nozioni in sé, diciamo la sostanza delle conoscenze, perché queste sono più o meno caduche in tempi abbastanza brevi. Ciò che è divenuto necessario è *l'acquisizione di un'attitudine*. L'attitudine a mettersi di fronte a delle conoscenze che deperiscono in fretta e che non servono più e a nuove realtà che chiedono di essere decifrate, per di più molto velocemente. C'è bisogno di qualcosa che, nel vorticoso trascorrere di oggetti, cose, conoscenze che passano e vengono sostituite da altre, possa rimanere abbastanza stabile.

Potrebbe sembrare che anche per gli psicoanalisti il fulcro della formazione possa essere l'acquisizione dell'attitudine ad "apprendere ad apprendere", che Bateson (1972) definisce "deutero-apprendimento". L'apprendere all'apprendere necessita di una disposizione ad abbandonare le conoscenze acquisite, per accoglierne altre, necessita di una malleabilità da parte nostra nel prendere forme sempre diverse a seconda dei diversi contesti in cui siamo inseriti.

Contestualizzazione

Nella psicoanalisi, nonostante negli ultimi anni si avverta un'aria di maggior libertà rispetto alla tradizione e alla teoresi consolidata, il nuovo, contrariamente al trend dominante, fa fatica a farsi largo, sia sul versante teorico, ma soprattutto su quello tecnico. Non so se tra le varie cause che hanno concorso alla stabilità della disciplina possa essere annoverata la difficoltà a tollerare la perdita. Ritengo che questo elemento, oltre che per la storia della psicoanalisi, possa rivestire una qualche importanza nel difficile rapporto tra maestro e allievo. Se tra loro congiuntamente, non in uno sì e nell'altro no, si verifica una sufficientemente buona elaborazione del lutto, frutto della inevitabile separazione tra i due, allora ci sarà non un conflitto, come spesso avviene, né un' indefinita sottomissione dell'allievo al maestro (Lampignano, 2005).

Nonostante l'indebolimento dell'autorità della figura del maestro per le ragioni suesposte, il rapporto tra maestro allievo nella formazione psicoanalitica rimane comunque, per l'affettività intensa di cui è sotteso, un rapporto profondo e complesso e spesso conflittuale, similmente a quello tra figlio e genitore, perché in esso confluiscono e si strutturano contemporaneamente due dinamiche

ossimoriche. Mi piace illustrarle con le riflessioni di Claudio Magris e di Aldo Gargani.

Magris in “Maestri e scolari”, compreso nel suo splendido *Utopia e disincanto* (1999, p. 35), riporta un brano di saggezza ebraica:

In quel *Midrash* si parlava di Rabbi Meir, un caposcuola dell’ortodossia ebraica, il quale era allievo di un eretico, Elisha ben Abiyuh, detto Akher. Un sabato i due discutevano accanitamente di questioni religiose, Akher in groppa a un asino e Rabbi Meir a piedi, in ossequio al divieto di cavalcare nel giorno sacro; presi dalla loro controversia, erano giunti senza accorgersi al limite del cammino che, di sabato, un pio ebreo non può oltrepassare. Rabbi Meir, distratto, stava per varcarlo, quando il suo maestro eretico, che fino a quel momento aveva confutato le sue opinioni ortodosse, lo fermò dicendogli di tornare indietro, perché quello era il suo confine ed egli non doveva procedere oltre per seguirlo.

Magris sostiene che “questa storia è uno dei più intensi apologhi sul rapporto fra maestro e allievo”, perché mostra che

il maestro è tale perché, pur affermando le proprie convinzioni, non vuole imporle al suo discepolo; non cerca seguaci, non vuole formare copie di se stesso, bensì intelligenze indipendenti, capaci di andare per la loro strada. Anzi, egli è un maestro solo in quanto sa capire quale sia la strada giusta per il suo allievo e sa aiutarlo a trovarla e a percorrerla, a non tradire l’essenza della sua persona.

Una considerazione un po’ diversa viene avanzata da Gargani (1995, p. 19), quando afferma che il maestro sa più dell’allievo chi egli sia:

il maestro diventa la figura esemplare per il discepolo in quanto egli prende forma nell’orizzonte d’attesa del discepolo, in quanto egli diventa contro il discepolo la figura più prossima alla verità che il discepolo non sa riconoscere in se stesso; in quanto il maestro diviene più vicino al discepolo di quanto il discepolo sia vicino a se stesso.

Mentre Magris sottolinea che il maestro deve accompagnare l’allievo per fargli trovare la propria strada, senza imporgliene una tutta sua, per Gargani invece il maestro sa dell’allievo ciò che questi non sa di se stesso. Quindi il maestro conosce la verità, che l’allievo non conosce. Mentre la preoccupazione di Magris riguarda il pericolo che la figura del maestro non si sovrapponga all’allievo, per Gargani è opportuno che l’allievo si sottometta al maestro, perché questi conosce la sua verità, che all’allievo è preclusa. Se la verità dovesse riguardare l’intero loro rapporto si creerebbe una situazione a rischio: di totale sottomissione da parte dell’allievo. Il ritenere che la propria verità possa essere conosciuta dal maestro e

non da se stesso potrebbe indurre l'allievo ad atrofizzare la sua libertà di giudizio e le sue capacità critiche. La relazione con il maestro potrebbe trasformarsi per l'allievo in un appiattente indottrinamento, invece che in un percorso di ricerca di verità e d'identità.

Se pensiamo a quanti maestri, o falsi maestri, si sono condotti o si conducono in modo da avere seguaci e non "intelligenze indipendenti", capiamo come sia complesso il rapporto tra maestro e allievo e quante configurazioni differenti esso possa offrire. Processo di individuazione

Nella formazione analitica, in cui l'analisi personale riveste un ruolo speciale, è auspicabile che l'analista sappia indicare in certi momenti cruciali "la strada giusta", ma ritenere che egli sia *tout court* il depositario di un sapere di cui l'analizzando sia privo, ecco questo può condurre, come dice Pontalis (2013, in realtà 1970) a "una caricatura della situazione analitica". Ritengo che una considerazione analoga sia valida anche nel rapporto di formazione.

Per ora abbiamo parlato, seppur da punti di vista contrastanti, di un rapporto asimmetrico tra formatore e formato. Vattimo (1995), citando Kierkegaard, ritiene che il rapporto tra maestro e discepolo debba invece essere *solamente* simmetrico: "il discepolo è l'occasione perché il maestro comprenda se stesso, e viceversa il maestro è l'occasione perché il discepolo comprenda se stesso". Esattamente quello che è successo a me e ai miei allievi

Ma anche una simile concezione finisce per valorizzare un solo aspetto, seppur importante, della relazione, trascurandone altri, quelli altrettanto importanti, come l'asimmetria rispetto alle esperienze, l'asimmetria rispetto ai saperi, l'asimmetria rispetto all'autorità. E non va trascurata un'altra asimmetria, quella inerente il potere, che il rapporto asimmetrico tende a innescare.

Tutti i rapporti umani indistintamente, anche quelli più improntati alla autenticità, al rispetto, all'amore, partecipano per qualche grado e in qualche modo e tempo all'universo immaginario (Napolitani, 1987), e non possono quindi esseri esenti dalle varie espressioni del potere. Soltanto considerando l'insieme degli universi relazionali, o, detto altrimenti, le varie parti del Sé, secondo cui un rapporto si struttura, e anche si lacera, è possibile fornire una descrizione che non sia parziale.

Ora introduco un'altra considerazione, che ha un suo peso nell'influenzare il processo formativo: l'importanza del contesto in cui avviene la formazione.

Va tenuto presente che la formazione avviene solitamente all'interno di un'istituzione, pubblica o privata, e che l'istituzione come peculiarità ad essa intrinseca ha l'esigenza di organizzare la propria identità attraverso una teoria e un metodo. Teoria e metodo che vanno tenuti per lo più stabili per permetterne la trasmissione da un lato, e la coesione del gruppo dall'altro.

L'istituzione ha bisogno di stabilità per la propria sopravvivenza, E la richiedono anche quelle istituzioni la cui organizzazione è lassa, aperta e i propri obiettivi cambiano spesso. L'istituzione è organizzata in modo tale che la sua identità sia riconosciuta e confermata, per continuare ad esistere. Pertanto nella formazione istituzionale sono inevitabili irrigidimenti di ruoli, ripetitività di contenuti. E

l'asimmetria tende spesso ad essere vissuta come sicura posizione di potere invece che come responsabilità.

Finora abbiamo nella nostra disamina evidenziato - anche coadiuvati da autorevoli pensatori - nella problematicità della relazione tra maestro e allievo - quindi della formazione - alcuni aspetti di carattere generale, tra loro anche contraddittori. S'è detto che il maestro deve facilitare a che l'allievo trovi la propria strada, quindi facilitare la sua indipendenza; d'altra parte, il maestro comprende l'autenticità dell'allievo più profondamente dell'allievo stesso, quindi non è per lui facile emanciparsi. Infine s'è posto l'accento sulla funzione ostativa l'autonomia dell'allievo da parte dell'istituzione d'appartenenza.

Ma di quali dinamiche *effettivamente* il loro rapporto si sostanzia? Credo che ogni singolo rapporto si strutturi in modo diverso a seconda della coppia formativa, secondo dinamiche specifiche e in parte esclusive. Tuttavia ritengo che in misura variabile si possano ritrovare, molto spesso, dei caratteri comuni, che possono essere individuati nell'intreccio di processi imitativi, processi identificatori, processi d'idealizzazione e insieme processi d'individuazione e di scoperta della propria autenticità. Questo intreccio produce dinamiche che portano alla costituzione della configurazione del "modello", impersonato dal maestro e alla configurazione dell'"allievo". Ma nello stesso tempo produce un movimento di distanziamento dal modello da parte dell'allievo, per approdare alla propria autodeterminazione, provocando una non pacifica relazione.

Cominciamo, per chiarezza espositiva, a occuparci per prima cosa dei processi per cui il maestro si pone come modello.

Non potendo soffermarmi a esaminare nel dettaglio come operano e si distinguono ciascuna modalità relazionale, che vanno a comporre il modello, per brevità dirò che nell'*imitazione* vi è l'assimilazione delle caratteristiche dell'altro senza una sufficiente separazione e distinzione tra sé e l'altro; mentre nell'*identificazione* le qualità dell'oggetto vengono introiettate attraverso un intervento "creativo" del soggetto. Per quanto riguarda l'*idealizzazione*, contrariamente alla vulgata che la considera un meccanismo di difesa dereistico, quindi fundamentalmente negativo, ritengo al contrario che essa, nella sua forma *insatura* permetta di vivere il mondo in termini di fiducia e di incontro produttivo, perché permette di sperimentare il bello e l'amore (Lampignano, 2013). L'idealizzazione si costituisce nelle esperienze di concordanza (Napolitani, 1987), o nelle sintonizzazioni di comunione (Stern, 1985). Poiché queste esperienze non si danno sempre e neppure troppo spesso, possiamo pensare che possano essere vissute appunto come "ideali".

Queste tre componenti vanno a costituire la struttura del modello, la cui forza attrattiva è illustrata *sensorialmente* da uno dei maggiori scrittori del Ventesimo secolo, Canetti, il quale mostra quale arduo percorso bisogna seguire, quando ci si identifica a un modello e insieme si vuole trovare la propria soggettività. Chi assume un modello è spinto al *cambiamento*, per acquistarne le qualità o le caratteristiche. Nella descrizione di Canetti colpisce l'aspetto di *violenza* insito nella relazione con il modello: il modello esercita un'azione violenta su chi lo

riconosce come tale, producendo un'esperienza squassante, misteriosa, di straordinario arricchimento, che promuove la scoperta del proprio mondo, della propria autenticità. Ma facciamo parlare il "poeta" (Canetti, 1972, p. 54):

E' importante avere un modello che possieda un mondo ricco, turbolento, inconfondibile, un mondo che da solo egli ha presentito, da solo ha riconosciuto, accettato, sperimentato, escogitato. *L'autenticità del suo mondo è ciò che il modello dà effettivamente a coloro che lo riconoscono come tale*, ciò con cui egli si imprime più a fondo. Da questo mondo ci si lascia avvolgere e sopraffare, e non posso immaginare uno scrittore che da principio non sia stato neppure una volta dominato e paralizzato da *un'autenticità estranea*. Nell'*umiliazione* di questa violenza subita, quando egli sente di non aver più nulla di proprio, di non essere se stesso, di non sapere chi egli stesso sia, cominciano a *destarsi le sue forze nascoste*. La sua persona si articola, nasce dalla resistenza: ovunque egli si liberi, c'è stato *qualcosa* che lo ha liberato. *Ma quanto più ricco era il mondo di colui che lo teneva sottomesso, tanto più ricco diventerà il suo proprio mondo*, che da quello si svincola. E' dunque un bene desiderare dei modelli forti e ricchi, Ed è un bene soggiacere ad uno di essi se davvero, solo segretamente, in una sorta di oscurità da schiavi, si è assorti nel proprio peculiare possesso, del quale ancora ci si vergogna, e giustamente, poiché ancora non è visibile (corsivi miei). Bisogno dell'allievo e del paziente di autenticità.

Ecco qual è il fascino che suscita il modello: *lo splendore della sua autenticità!* Il modello è modello, perché chi l'incarna ha fatto un lavoro difficile, frutto di esperienza ("sperimentato"), tribolato ("turbolento"), che gli ha permesso di trovare se stesso, di essersi anche inventato ("escogitato"). E ciò conferisce alla sua persona i caratteri della profondità ("egli si esprime più a fondo"), oltre che della copiosa dovizia.

Questo mondo che il modello rappresenta ha un potere di fascinazione, ha una forza di seduzione, che contiene in sé i caratteri della "violenza", della "sopraffazione" ("ci si lascia avvolgere e sopraffare"). Canetti usa questi termini per significare la forza travolgente e pervadente con cui l'autenticità del modello giunge a "coloro che lo riconoscono come tale". Vi è dunque un incontro tra una forza espansiva e una *volontà accogliente*. Attraverso la colonizzazione dell'anima operata dal modello, l'"occupato" si rende simile all'invasore, all'estraneo che lui, il modello, effettivamente è. E proprio a partire da questa sensazione di possessione, di schiavitù, di "alienazione" che il "violentato" "desta le sue forze nascoste" e comincia a "resistere" e a procedere alla campagna di liberazione ("svincolarsi"). Ma questa colonizzazione, se è stata ricca e profonda, produce frutti abbondanti e saporiti. Canetti parla di vergogna, che può accompagnare e corroborare le oscure forze destate nell'opera di liberazione. Queste oscure forze sono quelle che permettono di riconoscere *il quid non*

assimilabile all'altro, che irriducibilmente parla della propria soggettività, del tutto originale. Canetti (1972, p. 55) prosegue nella sua disamina:

Nessuno infatti, quando è al principio, può sapere che cosa troverà in sé. E come potrebbe anche solo presentire ciò che troverà, dal momento che ciò che troverà non esiste ancora? Con strumenti presi in prestito egli scava in un terreno che esso pure è preso in prestito ed estraneo, è un terreno che appartiene ad altri. Quando per la prima volta, d'improvviso, si trova dinanzi qualcosa che non conosce, che non gli giunge da nessuna parte, egli si spaventa e vacilla: poiché quella è veramente cosa sua. Può essere una cosa da poco, un'arachide, una radice, una minuscola pietra, una puntura velenosa, un odore nuovo, un suono inesplicabile, o anche una linfa oscura che si spinge lontano: quando egli ha il coraggio e l'accortezza di distarsi dalla prima vertigine di paura per riconoscere e dar nome a ciò che ha trovato, allora comincia la sua vera vita." (corsivi miei). Dal modello all'incontro con sé stesso.

Proprio su un terreno colonizzato con strumenti presi a prestito dal suo colonizzatore chi ha avuto l'avventura di ricevere una tale visita può sorprendentemente scoprire che da tutta quell'estraneità balza qualcosa di spaventoso, d'ignoto, un brano di inaspettato se stesso! Canetti illumina con sciabolate di estrema chiarezza come opera l'intreccio tra imitazione, identificazione e idealizzazione, quando si è in presenza di un modello. La confluenza dei suddetti processi nel modello permette di cogliere un fatto assolutamente inaudito: che attraverso la domiciliata violenza dell'estraneo invasore – operazione del tutto diversa dall'addomesticamento, in cui l'altro, l'estraneo, è assoggettato a sé – il soggetto riconosce il proprio sé autentico, a cui prima dell'invasione non poteva attingere. Si tratta di ingaggiare una lotta quasi titanica. Nell'incontro si sono generati dei nuovi mondi interiori, scaturiti dall'impatto con il modello. L'incontro con l'altro da sé, in questa relazione del tutto speciale e miracolosa, conduce al paradosso che ciò che appartiene all'altro viene improvvisamente riconosciuto proprio. Il soggetto viene fecondato dal modello e nello stesso tempo acquisisce la propria autenticità che zampilla da quell'esperienza. E l'impressione che ne deriva è vertiginosa, di mancamento, di paura come in presenza del *numinoso*. Questo aspetto che appartiene alla dimensione del sacro verrà ripreso tra poco.

Il modello opera attraverso una duplice percezione topologica: viene sentito *dentro* di sé, colonizzatore dell'anima; parimenti viene sentito *lontano*, distante. E' in questa irrazionale, misteriosa dislocazione spaziale del modello – che è dentro per opera dell'identificazione e lontano per opera dell'idealizzazione – a renderlo scaturigine di sempre nuove esperienze, capacità, possibilità d'essere. E' verosimile che l'idealizzazione avvenga sia da parte dell'allievo che da parte del maestro. Da parte dell'allievo, perché egli scopre nel maestro la fonte della propria verità, del sapere, perché vede in lui chi più degli altri gli porge ciò a cui

egli anela; da parte del maestro, perché vede nell'allievo chi può comprenderlo più degli altri, chi può essere un interlocutore privilegiato rispetto alla sua ricerca, chi può anche essere il continuatore della sua arte o della sua scienza. Ma quando l'idealizzazione eccede nella sua versione satura, ossia prende una deriva dereistica, o quando l'identificazione viene operata da una volontà non accogliente, allora può esitare in persecuzione. La persecuzione si declina su di un ventaglio di possibilità quasi infinite. A scopo esemplificativo accennerò solo ad alcune configurazioni: da parte dell'allievo, la paura può riguardare la valorizzazione o meno dei suoi contributi: può immaginare che il maestro non li tenga in debito conto, oppure li faccia passare per sue scoperte, sia insomma invidioso e non lo voglia far crescere; da parte del maestro, la paura può riguardare la non sufficiente fedeltà dell'allievo, che può tradirlo seguendo altre correnti di pensiero o altri maestri; oppure può essere eccessivamente preoccupato che il suo pensiero non sia inteso in modo sufficiente corretto, o che in esso vengano introdotte delle inserzioni derivate da altri. Di qui accuse più o meno esplicite di pressapochismo, sincretismo, mancanza di metodo e di rigore. Che il rapporto tra maestro e allievo possa diventare addirittura drammatico, con una venatura addirittura religiosa, ossia attingendo a una idealizzazione satura, è dichiarato senza mezzi termini da Matte Blanco (1981, p. 476):

Nei paragrafi precedenti ho cambiato e forse distorto il pensiero di Bion per farlo diventare il mio proprio pensiero. Questo tipo di attività è inevitabile perché uno non può uscire dalla propria pelle. Ma è anche una cosa buona, sebbene sia temibile. Questa è l'attività che si osserva quando si impara ad essere discepolo. Assimiliamo il maestro, diventiamo lui e facciamo che lui scompaia, per ritornare dopo, ma questa volta in un modo nuovo, dentro di noi: deicidio, auto-deificazione, deificazione del maestro nel mezzo di un deicidio, ma una deificazione che rimane deicidio perché il maestro è diventato parte di noi stessi, una parte che noi usiamo ed esprimiamo. Cioè egli ha smesso di essere maestro.

Matte Blanco introduce l'idea che il pensiero del maestro nell'essere assunto dall'allievo possa essere distorto. Ma, secondo me, il lato essenziale non è la distorsione del pensiero del maestro. Tutti i cattivi discepoli distorcono o semplificano il pensiero del maestro. La distorsione è pratica che non richiede un'attività particolare. E' il risultato dell'inerzia del pensiero già pensato a contatto con il nuovo. Ciò che richiede attività, fatica, intelligenza è l'*ascolto e la comprensione*, che implicano il riattraversamento del sapere istituito. Il discepolo particolarmente geniale può essere capace addirittura di *comprendere il maestro meglio del maestro stesso*, perché sa estrarre dal pensiero del maestro quel pensiero *in nuce*, quel pensiero non espresso che neppure il maestro è stato capace di – o era interessato a – esprimere. Il discepolo trova così la sua autenticità *anche* in questa operazione, perché partendo dalle origini sa farle parlare con contenuti e con accenti che non possedevano prima. Il nuovo

pensiero ha la matrice, che può anche essere consistente e ampia, del maestro. Ma il discepolo-a sua volta-maestro sa qualcosa, non ancora nato, del maestro, oltre a ciò che di suo ha imprevedibilmente scoperto dentro se stesso nel corso del processo di imitazione-identificazione-idealizzazione con il maestro. Egli attraverso la sua soggettività lo fa nascere come produzione propria. Sa fare nascere dal padre o dalla madre, da cui è stato generato, un suo proprio figlio. E' vero che quando avviene una nascita, si verificano in concomitanza una serie di nascite e di morti. Nasce un figlio, nasce una madre e un padre, nascono dei nonni ecc.; muoiono un feto, una gravida, uno/a coniuge senza figli. Nascere continuamente attraverso il tempo, generatore di continue esperienze, significa affrontare tante nascite e quindi tante morti. Un allievo che nasce maestro, comporta il lutto della perdita dell'antico maestro. Questo fenomeno di gioia e di dolore insieme è stato rappresentato da Matte Blanco, come abbiamo visto, (1981, p. 476) come un deicidio, concetto su cui ritorna in un altro significativo passo:

Alcuni "bioniani" mi danno l'impressione di essere piuttosto meccanici. Dal modo in cui impiegano i concetti di elementi alfa e beta, O, K ecc., essi sembrano allo stesso tempo, rozzi e approssimativi. Forse vi è in questo una pigrizia che porta a ripetere delle parole che alla fine diventano prive di senso. La loro pigrizia scaturirebbe dalla paura di pensare e quindi di affrontare cambiamenti catastrofici; e anche di affrontare da soli l'orrore di essere deicidi allo scopo di essere Dio, cioè di realizzare la segreta speranza di ognuno e di tutti gli esseri umani. Nessuno ci può confortare in questa circostanza perché se qualcuno lo fa, la nostra creazione non è più nostra ma di un altro. Non è, quindi, sorprendente afferrarsi a concetti trasformati in stereotipi.

Perché certi concetti che usano certi bioniani sembrano "rozzi e approssimativi"? Perché non sono stati debitamente introiettati in profondità, perché sono rimasti slogan, formule, perché quei bioniani non sono stati capaci di farsi colonizzare dal modello, ossia di uscire dalla loro soggettività e diventare oggetto, perché non sono stati capaci di divenire "personale impersonalità", per poi ritrovare la loro soggettività personale arricchita.

Canetti (1972 pp. 54-5) sostiene che esistono modelli negativi. Il che sembra una contraddizione in termini. I modelli negativi sono totalizzanti, s'inoltrano nei luoghi più riposti dell'anima e non lasciano neppure un angolo della persona libero. Questi modelli sembrano essere il risultato di una idealizzazione satura. Ma ci sono altri modelli, ancora più contraddittori dei precedenti: quelli basati sulla convenienza, sulla piaggeria, ossia sul potere. Questi modelli danno solo l'illusione di stimolare la scoperta di sé, ma di fatto sono ingannevoli.

Indubbiamente sono falsi modelli, costruiti presumibilmente sulle identificazioni e sulle idealizzazioni delle sintonizzazioni imperfette e delle sintonizzazioni selettive, per dirla con Stern (1985), per le quali si introietta come idealizzata la

relazione in cui l'altro propone una relazione nei termini di dominio-sottomissione, e non nei termini della bellezza e dell'accordanza.

Balint (1947, p. 29) individua da un'altra prospettiva *l'azione violenta di costrizione* nel rapporto maestro e allievo all'interno della formazione psicoanalitica, e che riguarda in modo specifico l'analisi didattica. Secondo Balint, la relazione tra maestro e allievo non è dissimile da un rito iniziatico, che ha lo scopo di modellare l'allievo, senza tenere conto della soggettività dell'iniziato, per renderlo conforme alla società d'appartenenza. Anche in questo caso si può parlare di rapporto basato su sintonizzazioni selettive, allo scopo di forzare l'esperienza dell'allievo:

Sappiamo che ogni iniziazione mira generalmente a forzare il novizio ad identificarsi con il suo iniziatore, per introiettare lo stesso e i suoi ideali e costruire, su questa identificazione, un forte Super-io che lo influenzerà per tutta la vita. E' davvero una scoperta sorprendente: quel che noi coscientemente desideriamo dai nostri candidati è che essi sviluppino un Io forte e critico, in grado di reggere notevoli tensioni, libero da ogni inutile identificazione e da ogni transfert automatico o da modelli di pensiero. Contrariamente a questa aspirazione conscia, il nostro comportamento e quello vigente nell'attuale sistema didattico conduce necessariamente – per molti aspetti – ad un indebolimento di queste funzioni dell'Io e alla formazione e al rafforzamento di uno speciale tipo di Super-io.

Gli aspetti negativi della formazione psicoanalitica rilevati da Balint non riguardano solo mancanze (il non formare un Io forte, libero e critico), ma presenze ingombranti e affatto indesiderate (la formazione e il rafforzamento di uno "speciale" Super-io). E' vero che Balint non definisce le caratteristiche di questo "speciale" Super-io, ma sembra che la sua peculiarità consista nella *modalità* della sua introiezione, che egli definisce con Ferenczi "intropressione", ossia un'intropressione continuata e coercitiva – come spiegherà nel saggio del '53 – dell'immagine idealizzata dell'analista.

Balint (1953) tuttavia conferma l'importanza anche dell'idealizzazione, che è processo da cui l'Io viene arricchito: "le immagini idealizzate con il passare del tempo tendono ad assimilarsi all'Io, ad arricchirlo" (p. 59). E' necessario però che si verifichi un processo "digestivo", tale per cui l'identificazione perda le sue connotazioni specifiche, riferite a quel determinato oggetto, e questo possa così essere assimilato:

La condizione principale per una tale armoniosa coalescenza è data dalla graduale perdita – da parte dell'oggetto idealizzato e introiettato – della sua *precisa individualità*, che non dovrebbe resistere alla digestione e assimilazione dell'Io (p.59) (corsivo mio).

Questo processo digestivo-assimilativo non può avvenire nel caso dell'analisi didattica, sostiene Balint, perché il processo d'idealizzazione viene costantemente alimentato da una *bulimica* (quindi coatta e automatica) assimilazione di immagini idealizzate, che il particolare rapporto tra i due all'interno di una struttura formativa di un certo tipo impone. Anche Balint, non diversamente da Canetti e Matte Blanco, accenna alla perdita della "sua precisa individualità" da parte dell'oggetto idealizzato e introiettato, perché esso sia disponibile all'assimilazione e all'integrazione nella personalità del ricevente. Le osservazioni di Balint confermano che per essere utile e feconda l'idealizzazione deve avere le caratteristiche che ho incluso nella definizione di *insatura*. Nell'idealizzazione insatura l'oggetto, il modello si offre permeabile, "scomponibile", per poter essere assimilato e diventare cellule vive dell'organismo ricevente. Se non avviene, l'oggetto idealizzato va "ingoiato intero [...] Il cibo ingoiato senza masticare è più o meno indigesto agli esseri umani" (Balint, 1953, p. 60).

Mi sembra che la differenza tra il pensiero di Canetti e quello di Balint rispetto alla violenza del processo introiettivo risieda in un elemento di fondamentale importanza: l'agente della volontà. Se è il maestro o l'istituzione formativa a operare l'introiezione del modello, allora gli esiti sono più che negativi, mortificanti; se l'agente della volontà è l'allievo, allora possono avvenire dentro di lui quei processi di creazione di sé che il modello promuove.

Ritengo che i processi introiettivi del modello possano avvenire secondo percorsi come quelli descritti sopra, ma anche secondo dinamiche differenti, e che possano gli uni e gli altri intrecciarsi tra loro. A me piace pensare all'introiezione del modello in termini meno drammatici e bellicosi di quelli immaginati da Canetti. Ritengo che possa avvenire lentamente, attraverso uno sviluppo simile a quello del seme nel grembo materno. Il seme con il tempo, attraverso numerose e diverse imitazioni, identificazioni e idealizzazioni, s'accresce e si dilata dentro l'allievo, proprio come il feto nel grembo della madre, fino a farlo nascere nuovo. Qualcosa del genere può capitare anche al maestro. Il maestro può sentire l'allievo, o il gruppo degli allievi, come il *contenitore* del suo sapere, del suo pensiero, che correrebbe il rischio di disperdersi, di non venire riconosciuto, se non fosse contenuto dal loro interesse e dal loro amore. L'allievo, gli allievi, gli permettono di percepire che il suo pensiero ha una sua fisionomia, una sua entità, una sua dignità. Poiché l'allievo protegge con la sua continua assimilazione il pensiero del maestro, questi può continuare a svilupparlo con la riflessione e l'approfondimento.

Non solo: il maestro tende a costituire un cenacolo abbastanza limitato e chiuso di allievi naturalmente interessati e abbastanza devoti, che pongono una particolare cura nel trattamento del suo insegnamento o del suo pensiero. Le spiegazioni, le precisazioni, che gli allievi chiedono, possono assumere un carattere protettivo, di cura, che talvolta neppure il maestro mostra così assidua e interessata per la propria produzione. L'introiezione e l'assimilazione rafforzano la stabilità della funzione del maestro, ma soprattutto fanno da contenitore caldo

– utero – per l’ulteriore svolgimento delle sue idee e pensieri, che possono essere paragonati a un organismo fetale in continuo sviluppo (Lampignano, 2002).

Il maestro, da parte sua, può sentire l’allievo come un germoglio da coltivare e sviluppare, godendo della bellezza della crescita; può vedere che egli ha contribuito alla nascita di una nuova entità, a cui ha conferito dei caratteri propri. Anche da parte del maestro può determinarsi una forma di idealizzazione dell’allievo, proprio nell’intenzionarlo come chi più di altri è capace di comprenderlo e di trasmettere correttamente la sua eredità.

La relazione formativa può reggersi però non solo sui processi evolutivi, ma anche su rapporti di potere, messi ben in luce da Lopez (2001, p. 227), il quale, riprendendo il concetto di Girard di “mimetismo di appropriazione”, asserisce che il rapporto tra didatta e allievo (nell’ambito dell’analisi didattica) si può modulare su un *reciproco* desiderio mimetico: ognuno cerca di ottenere potenza e potere dal rapporto con l’altro:

Ho messo in evidenza la reciprocità speculare tra il desiderio mimetico del paziente-studente, che vuole acquisire la potenza culturale, psicologica, libidico-emotiva, sociale ed economica del suo psicoanalista, e il desiderio di quest’ultimo che vuole appropriare e mantenere presso di sé il desiderio mimetico del paziente, [...] poiché gli è difficile rinunciare al duplice narcisismo, cioè all’identificazione proiettiva di se stesso bambino sul paziente, e all’identificazione soggettiva di se stesso quale genitore che non molla mai la presa e il controllo sui figli.

Ma le configurazioni relazionali nell’ambito della formazione si danno con tanta dovizia di forme, che ci può essere un maestro, come quello auspicato da Magris, che non aspira a crearsi il codazzo di allievi, ossia non aspira al potere, come Wittgenstein, come ci viene testimoniato dal suo allievo Norman Malcolm (1954-1984), il quale asserisce che il grande filosofo riteneva che “la sua influenza come maestro fosse, in complesso nociva allo sviluppo di un pensiero indipendente tra i discepoli”. Tuttavia Malcolm riconosce che grande era il fascino della sua personalità e del suo stile” tanto che “riusciva pressoché impossibile imparare qualcosa da Wittgenstein senza adottarne i modi di esprimersi e gli slogan, e addirittura senza imitarne il tono della voce, i modi e i gesti” (p.26). [E riconosce che] tale mimetismo scivolava facilmente nel ridicolo in paragone all’originale” (p.41).

Come si vede, l’imitazione è l’operazione più facile da farsi. E’ più facile apprendere i tic di una personalità, piuttosto che il suo pensiero o i suoi valori morali, acquisizione che avviene per un percorso, come abbiamo visto, assai più arduo e faticoso.

E’ invece necessario creare le condizioni perché il rapporto tra formatore e formando si mantenga nel proficuo equilibrio tra imitazione, identificazione e idealizzazione, tra idealizzazione satura e idealizzazione insatura, così da evitare che il rapporto con il maestro approdi a due esiti perniciosi: o all’idealizzazione

eccessiva, cioè satura, o alla completa deidealizzazione, cioè allo screditamento. Bisogna per quanto possibile che le componenti transferali, che riguardano essenzialmente i rapporti basati sulla dipendenza e sul potere siano abbastanza elaborati così da non offuscare altre aree relazionali ben funzionanti. Altrimenti si produrranno, come afferma Cremerius (1999, p. 14):

due tipici risultati: ribellione, protesta, distacco o identificazione. Quest'ultima è la causa di quella che Balint ha definito 'formazione del clan' intorno al didatta.

Penso che Cremerius intenda per "identificazione" il processo d'imitazione, in cui si dà adeguamento, compiacenza, sottomissione. Interessante è vedere che incapaci di operare idealizzazioni insature, certi allievi non solo rimangono legati al maestro attraverso un'attività prevalentemente imitativa, ma ripropongono lo stesso legame con i pari, costituendo clan: il legame con il maestro viene rinsaldato attraverso il legame di gruppo. Questo si contrappone ad altri gruppi per la conservazione rigida della propria identità. La costituzione di gruppi più o meno chiusi può essere dovuta anche ad un particolare legame tra maestro e allievi, legati tra loro al fine di rafforzare la loro autostima in un circolo relazionale chiuso: sia l'uno che l'altro si sentono soddisfatti delle attenzioni, delle cure, della stima che l'altro gli accorda. Essendo i filtri con l'esterno poco pervii, dato lo stretto rapporto che intercorre tra loro, i rimandi positivi rinsaldano la considerazione che ognuno ha di sé, stringendo contemporaneamente il legame. Se non intervengono correttivi, il circolo può diventare veramente vizioso, producendo immagini poco realistiche e alla lunga rivelare la loro fragilità.

Il mio scritto, come si vede, contiene numerose citazioni. Non è raro per me parlare con la voce degli altri. Sento che quando altri sono riusciti a penetrare in modo profondo, illuminante, nelle fibre del mondo e dell'anima, gli strumenti in mio possesso risultano inadeguati. Allora volentieri prendo a prestito i loro perché meglio dei miei mi permettono di esprimere il mio sentimento e il mio pensiero. Proprio il sentire la mia mancanza di fronte a tanti modelli mi ha permesso di identificarmi ad essi, idealizzandoli nella loro eccellenza. Sentendomi così rimpicciolito (non ho la genialità di Canetti che si era sentito "annullato" di fronte al suo modello), ho cercato di trovare con il loro aiuto pensieri, che spero siano di stimolo e di qualche utilità anche per altri. In questa pratica "per citazioni" non mi sento solo. L'esempio di Bion (in Gaddini, 1981, p.368) mi accompagna:

Ricorro ai poeti perché mi sembra che essi dicano qualcosa in un modo che è al di là dei miei poteri, e che pure è tale che io stesso sceglierei, se ne avessi le capacità.

Credo che il mio stile dica qualcosa circa il rapporto che ho avuto con i maestri.

Alla fine, come esplicitamente dichiaro, mi sembra che un rapporto sufficientemente buono tra maestro e allievo si moduli su un *accompagnamento per crescere e conoscere*. Quanta indipendenza di movimento e di giudizio possiamo raggiungere dipende dal grado di distanza che tolleriamo. E' insomma sempre una questione di separazione, di solitudine. Ma tutto va riportato ancora ad un'origine: alla capacità di amare. Solo chi sa molto amare può stare solo. Ancora Matte Blanco (1981, p. 477):

Ma l'amore ancora rimane. E l'amore contiene implicitamente la deificazione del maestro così come la nostra, senza deicidio. L'amore è veramente una cosa meravigliosa!

L'amore nell'allievo non porta all'uccisione, seppur simbolica, del maestro, porta alla sua ammirazione, con la coscienza della distanza che lo divide da lui. Così come l'amore nel maestro non porta alla sottomissione dell'allievo, porta all'ammirazione di un virgulto che si slancia nel mondo e può andare lontano corredato dalla sua bellezza d'essere. L'accettazione della distanza dall'oggetto amato ci permette di attingere alla nostra autenticità e alla nostra soggettività. Ma sicuramente c'è dell'altro in questa spessa materia. Molto altro. E come chi sa tollerare una distanza modesta, così come è modesta la sua capacità d'amare l'oggetto della conoscenza, mi pongo in attitudine d'ascolto della voce di chi sa calcare spazi "selvatici", lontani dai campi coltivati vicino a casa, perché mi dica delle sue esplorazioni e delle sue "in-venzioni".

Mi sembra che la testimonianza di Bion (1974, p.349), a proposito di uno dei suoi maestri John Rickman, ci possa far comprendere profondamente il senso del mio discorso condotto fino qui, a proposito dell'essenza del modello:

John Rickman, per cui avevo molta simpatia, mi ha molto influenzato, anche se più tardi si capì che aveva varie difficoltà personali. Noi dobbiamo servirci di queste persone che hanno queste difficoltà. Sono le persone che diventano i nostri maestri; sono le persone che fanno i progressi. Io lo ricordo indubbiamente con molto affetto.

Il modello è chi non è rappresentato da una figura che attinge a qualità "divine", che non ha in sé la perfezione, ma è quello che pur mostrando limiti e difficoltà personali, "fa progressi", ossia sa cambiare la sua struttura identitaria, trasformandola in un Sé meno limitato e più libero, che sa trascendere i suoi limiti e la sua storia. Ecco qual è il fascino che suscita il modello: *lo splendore della sua autenticità!* Il modello è modello, perché chi l'incarna ha fatto un lavoro difficile, frutto di esperienza ("sperimentato"), tribolato ("turbolento"), che gli ha permesso di trovare se stesso, di essersi anche inventato ("escogitato"). E ciò conferisce alla sua persona i caratteri della profondità ("egli si esprime più a fondo"), oltre che della copiosa dovizia.

Se la coppia formativa è capace di vivere questa realtà, saprà prevenire il sorgere di dinamiche sterili e soffocanti, saprà tollerare i movimenti emancipativi, di separazione, che sono sempre difficili, faticosi e dolorosi, sia da parte dell'allievo, sia da parte del maestro. Il risultato sarà la nascita di due nuovi individui che prima non esistevano: un allievo formato, ossia non più allievo ma maestro di sé, e un maestro felice di vedere il suo seme divenire fiore e frutto maturo, e di vedersi contemporaneamente egli stesso cambiato, accresciuto dalla relazione feconda con l'allievo, nonostante la perdita che l'individuazione comporta.

Bibliografia

- Balint M. (1947), *Il sistema didattico in psicoanalisi*, in Balint (1965).
- Balint M. (1953), *Formazione analitica e analisi didattica*, in Balint (1965).
- Balint M. (1965), *L'analisi didattica. Chi psicoanalizzerà gli psicoanalisti?*, Guaraldi, Rimini-Firenze 1974.
- Bateson G. (1972), *Verso un'ecologia della mente*. Adelphi, Milano 1976.
- Bion, (1974), *Intervista a cura di Anthony G. Bannet*. In *Il cambiamento catastrofico. La griglia/la cesura/seminari brasiliani/intervista*. Loescher, Torino, 1981.
- Canetti E. (1972), "Karl Kraus, scuola di resistenza. In *Potere e sopravvivenza*, Adelphi, Milano 1974 (1987).
- Cremerius J. (1999), *Il futuro della psicoanalisi. Psicoterapia e Scienze Umane*, 33, 4.
- Gaddini E. (1981), *Itinerari nella creatività di Bion*, *Rivista di Psicoanalisi* 27, 3-4.
- Gargani A. G. (1995), *La figura del maestro. Esemplarità, autenticità e inautenticità*, in Vattimo (1995), *Introduzione*, in *Filosofia '94* (a cura di). Laterza, Roma-Bari.
- Lampignano A. (2000), *A proposito del rapporto tra maestro e allievo*, *Rivista Italiana di Gruppoanalisi*, 14, 3.
- Lampignano A. (2002), "Condizione fetale e gestazione nella formazione psicoanalitica", *Rivista Italiana di Gruppoanalisi*, 16, 1.
- Lampignano A. (2005), "Le antinomie nella relazione tra maestro e allievo" *Rivista Italiana di Gruppoanalisi*, 19,3.
- Lampignano A. (2013), *Sull'idealizzazione: l'idealizzazione satura e l'idealizzazione insatura*. *gli Argonauti*, 137.
- Lopez D. (2001), *Andare avanti. gli argonauti*, 23, settembre.
- Magris C. (1999), *Utopia e disincanto*. Garzanti, Milano.
- Malcolm N. (1954-1984), *Ludwig Wittgenstein*. Bompiani, Milano 1997.
- Matte Blanco I. (1981), "Riflettendo con Bion", *Rivista di Psicoanalisi*, 27, 3-4.
- Napolitani D. (1987), *Individualità e gruppalità*. Boringhieri, Torino 1987.
- Pontalis J.-B. (1970), *Lo psicoanalista toccato in ciò che ignora. Intervista con Otto Hahn*, *Rivista di Psicoanalisi*, 2013, 59,1.
- Stern D. N. (1985), *Il mondo interpersonale del bambino*. Bollati Boringhieri, Torino 1987.
- Vattimo G. (1995), *Introduzione*, in *Filosofia '94* (a cura di). Laterza, Roma-Bari.

Alberto Lampignano è stato direttore della *Rivista Italiana di Gruppoanalisi*, docente e supervisore presso la Scuola di Formazione in Psicoterapia Gruppo analitica. Ha scritto innumerevoli articoli di clinica e teoria psicoanalitica, apparsi, tra le altre riviste, in *gli argonauti*, *Psicoterapia e Scienze Umane*, *Rivista Italiana di Gruppoanalisi*, *il Ruolo Terapeutico*. Ha pubblicato *Formarsi attraverso l'attualità. Percorsi possibili*, (Borla). E' cofondatore e socio della Associazione di Psicoanalisi Relazionale (A.P-RE).
Email: albertoalampi@gmail.com

La formazione in psicoterapia. Tra rifrazioni spaesanti e ricomposizioni virtuose

Anna Palena

*Se mi trovassi davanti a questa effige
Ignoto a me stesso, ignaro dei miei lineamenti
In tante orrende pieghe d'angoscia e d'energia
Leggerei i miei tormenti e mi riconoscerei. (1)*

P. Valery

Abstract

Formazione degli psicoterapeuti e valutazione della loro formazione sul campo della clinica istituzionale: due contesti non sempre in connessione tra loro. Le riflessioni che seguono, e ne conseguono, nascono da situazioni di confronto, scambio e incontro tra modelli terapeutici diversi. Muovono dal pensiero gruppoanalitico, con riferimento al rispecchiamento e alla nascita del pensiero, e al gruppo di lavoro, per convergere sulla sostanzialità etica della psicoterapia e sulla assunzione della responsabilità contemporanea nella pratica clinica.

Parole chiave: Gruppo, rispecchiamento, setting istituzionale, pratica etica, assunzione di responsabilità

Abstract

Psychotherapist trainings and evaluation of trainees clinical practice inside public institutions: two different contexts, not always linked together. From two different occasions of discussion, exchanges and interactions within various therapeutic approaches came the following reflections. Moving from groupanalytic thought, considering the mirroring, the theory of thinking and the work group, to converge on ethical substanciality of psychotherapy and on the current responsibility in clinical practice.

Key words: psychotherapy training. Between disorienting refractions and virtuous recompositions

*

Chi, da clinico, si è approcciato all'insegnamento in una scuola di psicoterapia si sarà più volte interrogato sulla propria capacità di sintonizzarsi alle necessità dei futuri psicoterapeuti e nello specifico, su quanto il desiderio di trasmettere il proprio debito verso i maestri, riesca a connettersi con quanto la contemporaneità, in cui si è immersi insieme agli allievi, ancora non lascia vedere.

D'altro canto, e più in generale, una certa "*poetica della cura e il rigore della osservazione scientifica*" (2), come riportato da Boccanegra, hanno diviso il pensiero del mondo psicoanalitico, e pervadono anche quello delle istituzioni

accademiche e psichiatriche: uno iato pericoloso, determinante per la sua ricaduta sulle politiche sociali e assistenziali.

All'interno di questa ampia e sfumata circoscrizione di campo, due distinti momenti di riflessione:

1. l'essere chiamata a tracciare un segno distintivo del pensiero gruppoanalitico a un confronto/vetrina tra alcune scuole di psicoterapia locali (Conversazioni Terapeutiche – Padova, 9 Novembre 2018)
2. la costituzione di una modalità formativa e operativa, di trasmissione del sapere applicato al contesto istituzionale del Servizio Psichiatrico, l'unico, credo, che vede riconosciuto tra i suoi LEA (Livelli Essenziali di Assistenza) la psicoterapia, e luogo di tirocinio professionalizzante, secondo disposizioni ministeriali

mi hanno condotto a cercare nel pensiero gruppoanalitico, quegli elementi “*geneticamente*” identitari, centrali, ma/e adattabili al dibattito tra modelli diversi e a identificare nella formazione sul campo dei servizi pubblici, la responsabilità della pratica clinica, come connettore tra teoria, tecnica e interpretazione del sociale.

1. Parte prima

Rifrazioni terapeutiche: dal con-versare al pensare con

Il titolo del confronto, *Conversazioni Terapeutiche*, mi è parso subito una forma di “linguaggio efficace” (3), perché nella sua essenzialità

- suggerisce qualcosa di più ampio: ad esempio che i vari – troppi – modelli di psicoterapia non riescano a conversare tra loro, e possano sembrare più impegnati a differenziarsi, a trovare nuove soluzioni tecniche, a inseguire un linguaggio “scientifico”, forse con l'effetto opposto di confermare l'immaterialità ultima del proprio oggetto
- parla, attraverso il “cum” del conversare, dialogare, di due o più soggetti distinti in riferimento ad un oggetto comune, *terzo*, su cui *vertere*, riversare qualcosa che in conclusione abbia un ritorno per entrambe i membri della coppia. Insomma sembra intendere che il linguaggio del “conversare” non sia dogmatico. E che - aggiungo io - funzionerebbe meglio se – come J. Borges dice di aver appreso in Giappone – “*si acquisisse l'ammirevole abitudine di supporre che l'interlocutore abbia ragione*” (4).
- l'attributo *terapeutico* rimanda, ancora, ad una disposizione “etica”, responsabile, di chi dei due si prende cura dell'altro, senza riferimento né alla casualità (non esclude che talvolta una qualunque conversazione possa essere terapeutica), né alla stretta causalità (cioè che debba esserlo sempre).
- forse ancora, con un'iperbole, lascia intuire che il linguaggio sia almeno un buon precursore della realtà, che va oltre la semplice rappresentazione di cosa, che concetti come realtà, pensiero, linguaggio, sè/individuo, comunicazione, siano separabili solo a fini di ricerca, e costituiscano invece un'unica

organizzazione variamente mobile, ma il cui disgregarsi o il cui blocco, causi sofferenza mentale o psicofisica.

La psicoterapia allora, finalmente, promuoverebbe nuove riorganizzazioni e darebbe impulso a tali interconnessioni di significati, affinché il paziente riprenda a generarne di propri, grazie all'esperienza che la relazione (conversazione) con l'esperto gli ha permesso di fare.

Il *linguaggio dell'efficacia o "linguaggio dell'effettività"* (1972), secondo W. R. Bion è quello che mette in contatto con una realtà psichica senza restringerla in definizioni ma lasciandola sufficientemente insatura, aperta alla continua formazione di nuovi sensi e nuovi transiti .

Lo sviluppo e il dispiegarsi del pensiero necessita di incontrare parole/narrazioni *efficaci*, capaci di fornire la stessa soddisfazione vitale dell'azione, di essere cioè sperimentate con tutti i sensi, come "vere" o veritiere.

Purtroppo ciò che è percepito come "vero" non è sempre sopportabile, accettabile e può aver bisogno di subire molteplici trasformazioni prima di diventare disponibile al pensiero, di poter essere pensato.

Si deve alla nozione di inconscio, non tanto come *topos*, quanto come funzione, la scoperta che la mente, sia collettiva che individuale, al fine di rispondere allo sviluppo di altre operatività, quali l'acquisizione del pensiero logico razionale o della attenzione, della pacificazione interiore, o della socialità, abbia bisogno di relegare al di fuori della consapevolezza realizzazioni eccessivamente disturbanti o concretizzazioni emotivo-affettive potenzialmente minacciose per l'equilibrio psichico.

Di questo materiale, prodotto da esperienze, che non sono mai solo del singolo individuo, ma che si connettono anche alla trama, alla matrice che ha generato e sostiene la sua individualità, ne disponiamo unicamente attraverso "*tracce*" (J. B. Pontalis 1999), che fanno la loro comparsa nella vita onirica ma anche nell'uso del linguaggio comune.

È il linguaggio che struttura il pensiero e rende disponibile in forma simbolica la realtà, o meglio l'esperienza della realtà, in sua assenza; le tracce invece hanno più a che fare con le immagini e la sensorialità, che cercano parole adeguate per essere decifrate.

Il linguaggio nel rappresentare, nel significare, allude, al tempo stesso, a quanto la forma logica razionale/grammaticale del discorso non è adatta a esprimere e, se è vero che essa trova spazio nella materia dei sogni e della espressione artistica, può anche trovare criptiche condensazioni in un sintomo, nell'uso della fisicità del corpo, in allucinazioni ecc...La terapia si occupa di seguire le *tracce*, di conservarle e esplorarle come i tasselli di un puzzle attraverso associazioni "di prova" temporanee, l'offerta del contenitore di un ascolto *disteso* e di attribuzioni di senso provvisorie. Nel tempo e nel processo di elaborazione esse subiranno più volte delle trasformazioni, progressivamente sempre più soddisfacenti ai fini della loro disponibilità psichica, della loro *effettività*.

La scelta di questa premessa estremamente sintetica e forse di scarsa efficacia suggestiva, cui spero di rimediare nello sviluppo del discorso, ha una doppia

finalità: evidenziare le profonde radici nella psicoanalisi della teoria gruppo analitica, e accennare contemporaneamente al contributo che lo studio e la pratica del gruppo fornisce alla conoscenza della mente e di come operino i processi trasformativi della cura.

Il piccolo gruppo a finalità psicoterapeutica psicoanalitica, nel suo setting spazio-temporale ripropone la processualità attraverso cui la mente del singolo individuo prende origine da quella dell'Altro (madre, famiglia, società....) e al tempo stesso vi contribuisca.

Le semplici e quasi poetiche considerazioni di D. W. Winnicott che *non esiste qualcosa come un bambino o una madre* (1970), esprimono meglio il senso contenuto forse anche nel "con" o *cum* del conversare, che non sia possibile dare senso ad un individuarsi se non rispetto all'altro. La terapia non è un riattraversare della memoria stadi di sviluppo più o meno critici, ma una nuova traversata nell'*hic e nunc*, attraverso un organismo (il gruppo) appunto dotato di una forma di vita psichica propria, palpabile, visualizzabile, prodotta delle attivazioni inconsce dei singoli, che consente di abbandonare, ma più correttamente, trasformare parti significative della propria soggettualità.

Nel mio contributo al confronto, cercherò di argomentare la terapeuticità del piccolo gruppo a finalità psicoterapeutica psicoanalitica attraverso il fenomeno del rispecchiamento gruppale, lasciando solo intuire sullo sfondo una concezione e caratteristiche modalità di funzionamento della mente.

Il rispecchiamento è elemento intrinseco della gruppalità: il vincolo che accomuna, che sia una passione sportiva, una finalità artistica o sociale, o una malattia ha la sua ragione nel vedere sull'altro qualcosa di sé. Lo studio dei gruppi, non solo terapeutici, ha evidenziato come al gruppo l'individuo sacrifichi o modifichi parti di sé, in cambio di acquisirne altre che dall'insieme gli tornano come identità, supporto affettivo, forza etc. Ai fini dell'appartenenza, l'aspetto perturbante dello specchio, che non sempre rimanda al nostro stesso sguardo ciò che ci attenderemmo di vedere, viene tenuto fuori, sacrificato appunto.

Nel gruppo terapeutico la predisposizione a sentirsi rispecchiati è presente già prima dell'ingresso in gruppo. L'interrogativo di chi possano essere gli altri membri è oggetto di richieste esplicite e di fantasie, che spesso vengono collocate sulla figura del terapeuta, prolungando la dipendenza da quest'ultimo.

Oscillano quasi sempre tra almeno due preconcezioni che tenderanno a ricorrere alternativamente (5):

1. sarò compreso dagli altri perché condividono qualcosa di me (scindendomi in due);
2. sarò compreso perché la terapeuta mi conosce e non mi esporrà a nulla di sgradevole e/o comunque ne sarà responsabile (un tutt'uno, ma solo).

Il terapeuta d'altro canto si rapporta in qualche misura con le attese che la "gestazione" del gruppo ha comportato:

1. avrà isolato cioè una configurazione di tratti (di personalità, di età, di genere, di funzionamento psicopatologico, etc...) che anticipa il prefigurarsi una forma armonica

2. la preconcezione del gruppo ha luogo nella sua mente, in un'area già ibridata dal contributo e dallo scambio con i singoli membri, e sullo sfondo del setting spazio-temporale che ne conterrà il necessario *holding*, la crescita e l'evoluzione verso la maturità.

Analoghe preconcezioni riguardano il contenuto degli incontri di gruppo: di che cosa si parlerà? Ci sarà un tema? Un momento di *self-disclosure*? Un confronto di storie?

In queste reciproche e inevitabili attese si pongono le basi per una sintonizzazione tra mente curante e mente gruppale, il rapporto tra qualcosa che vuole essere trovato e la disponibilità ad essere fornito. Da anni io e i miei collaboratori, abbiamo cura nello stendere per iscritto e ad opera di mani diverse, quanto viene detto dal "gruppo curante" nei pre e post gruppo, e quanto nella seduta, e ciò ha contribuito moltissimo alla osservazione di come la "mente curante" si sviluppi e articoli pensiero, in risonanza con la mente del gruppo, in un'assonanza a volte "sufficientemente buona" e a volte dissonante. Non ha a che fare con il razionale di obiettivi, scopi espliciti, dichiarazioni di intenti etc., ma è fondamentale per graduare l'esposizione a quanto di imprevisto inevitabilmente e, auspicabilmente ai fini del cambiamento, si verificherà.

Terapeutiche saranno dunque anche le condizioni per l'instaurarsi di una attitudine esplorativa, *riflessiva*, che avrà come oggetto se stessi in relazione al gruppo e il gruppo stesso come entità a sé stante.

Quando propongo ai pazienti il gruppo psicoterapico, tra le varie indicazioni non trascuro di far riferimento all'interesse per i propri processi mentali e relazionali, che ho colto in loro. Anticipo, quindi, nella struttura riflessiva e autoriflessiva una caratteristica fondante del lavoro di gruppo: il suo oggetto non saranno solo le intense esperienze relazionali ma il costituirsi della propria individualità.

Nel gruppo psicoterapeutico il destino delle fantasie anticipatorie dei vari componenti, che abbiamo considerato prima, nel loro insieme, è quello di contribuire a delimitare preliminarmente i confini del gruppo e a differenziare un tempo e uno spazio interni da quelli del mondo esterno. Ci si trova, proprio a causa di questa barriera, a confrontarsi con uno spazio e un tempo qualitativamente distinti che si sviluppa nel corso delle interazioni spontanee dei suoi membri e che viene percepito agire su loro stessi. (Noi prima o dopo la seduta, durante la seduta, sogni sul gruppo)

Lo stesso linguaggio subisce modificazioni, perde di coerenza man mano che prevale e anche viene indotta la libera associazione come stile di comunicazione; l'espressione verbale perde qualcosa della sua naturale funzione comunicativa e può essere vissuta come non più adeguata a descrivere quanto si sta provando; dalla facilità di scambio iniziale magari si entra in un meditativo silenzio o al contrario ci si trova compulsivamente a reagire a qualche racconto altrui, di cui inspiegabilmente si partecipa intensamente. Alcuni vissuti possono coinvolgere anche il corpo, stati percepiti come fisici (irrequietezza, sonnolenza,..) o forme di temporanea depersonalizzazione, è ciò che nelle fasi iniziali costitutive del gruppo, ma che può ripresentarsi anche in altri momenti di cambiamento, viene

definito come *stato nascente* (C. Neri, 1979) del gruppo: una forma di spaesamento che riproduce l'angoscia catastrofica del neonato, quando viene esposto alla perdita dei riferimenti esterni.

Questo primo lutto originario, favorirà il costituirsi del gruppo nel suo complesso come punto di riferimento esterno e interno ai singoli componenti, e alla creazione di forme proprie di comunicazione.

L'apparato psichico gruppale costruisce un proprio immaginario (immaginario gruppale), in analogia con il sogno, e anche figurazioni sulle proprie origini, sui propri obiettivi e su quanto rappresenta per i suoi membri. Negli incontri si viene sedimentando un'immagine ideale del gruppo, nel suo insieme, con cui si innescano confronti e formulano giudizi.

Il senso della vista è particolarmente sollecitato nel gruppo, siamo tutti esposti allo sguardo dell'altro, terapeuta compreso, ne consegue che *la parola* in cui ci riconosciamo ritorna ad essere per così dire *incorporata*.

L'esserci nel gruppo mobilita la componente immaginaria, va inevitabilmente ad alterare l'immaginario confine tra ciò che è interno e ciò che è esterno; anche i nostri personaggi/istanze interni vengono riattivati e chiamati a confronto. In termini più descrittivi viene percepito uno scarto tra immagine ideale e quanto di sé si vede rimandato dal gruppo o da qualcuno dei suoi membri in particolare, ed è proprio da qui che prende l'avvio una possibile ri-soggettivazione.

Contemporaneamente all'esigenza di condividere armonicamente e in modo affettivo un'area comune cui abbandonarsi, fa la sua comparsa anche l'angoscia di disintegrazione, che l'appassionante fusione nasconde, e si ripropone quella funzione primaria di percepire il proprio io come unitario.

L'artificio di riferirmi linguisticamente alla vista è finalizzato alla descrivibilità di processi che come nel concetto di mente o attività psichica riguardano finalità di conoscenza possibili attraverso il convergere di intelletto e emozione.

Il gruppo mette insieme tanti "punti di vista" quanti sono i suoi membri: ma per "*vedere*" abbiamo bisogno di accedere a funzioni superiori a quelle dell'organo in sé, come per la nostra binocularità (J. C. Sandler, 2004). Il gruppo per la sua complessità funzionerebbe, con la metafora di Guelfo Margherita, come l'occhio della mosca (6), formato da una miriade di organi indipendenti, coordinati da molteplici funzioni superiori.

Come agisca a fini terapeutici il gruppo e il fenomeno del rispecchiamento rappresentano qui due direzioni che non viaggiano affatto separatamente ma anzi si intersecano continuamente, dando origine a *vertici*, punti di vista, dai quali è possibile operare delle differenziazioni, nelle direzioni più svariate.

Vedere qualcosa in modo diverso, dentro o fuori di sé è alla base del cambiamento.

Lo psicoterapeuta di gruppo opera attraverso la scelta di *vertici* diversi a seconda del momento, e un po' in chiave cinematografica, regola lo zoom, che mette a fuoco progressivamente elementi utili alla processualità in corso.

Il rispecchiamento non riguarda solo la vista ma stimola la costruzione di metafore e rappresentazioni co-costruite dal gruppo, che promuovono nuove prospettive e forme di pensiero.

Un mio paziente propose al gruppo l'immagine della *mirrorball* della discoteca, come metafora del susseguirsi di rispecchiamenti che gli sembrava di poter cogliere nel lavoro terapeutico: immagine, a mio avviso, significativa dello sforzo di accedere ad una dimensione unitaria e al tempo stesso dello stato di angosciante euforia che la frammentarietà e la confusione suscitava in lui.

Sia per poter riflettere, che per sentirci riconosciuti, abbiamo bisogno dell'altro, allo stesso modo in cui per vedere abbiamo bisogno del contributo di entrambe gli occhi e del cervello che elabora quanto l'occhio può trasmettergli.

Nel gruppo la presenza degli altri consente di dare corpo esterno, vedere sull'altro, vedere rispecchiate, quelle parti di se stessi che contribuiscono a intessere scenari relazionali noti e a rafforzare tratti caratteriali dell'*Io*, tracce e stratificato residuo di identificazioni del passato e immagini del sé corporeo. Il gioco della reciprocità dello sguardo, restituisce però anche l'essere oggetto di proiezioni, un prezioso quanto destabilizzante contributo: il sé di cui l'altro è osservatore non corrisponde all'io di cui egli stesso è osservatore.

La disposizione riflessiva dei partecipanti al gruppo, non è di per se sufficiente a rendere trasformativa l'esperienza. Il vero rispecchiamento sta nelle condizioni che permettono di vedere se stessi che vedono sé, e ha delle precise condizioni. Per vederci del resto non è sufficiente lo specchio, lo specchio non riflette nulla senza la nostra presenza di osservatori.

Come nello stadio dello specchio, è la presenza e lo sguardo della madre che rende possibile il riconoscersi e permette il passaggio alla costituzione di sé come corpo unitario e indipendente.

Il gruppo funziona esattamente come lo sguardo della madre, da cui abbiamo preso vita, nome, corpo e alla cui capacità di *rêverie*, siamo cresciuti, diventando un Noi stessi, di desideri/mancanze e potenzialità di realizzazione.

Gli sguardi degli altri, perché possano essere percepiti come aspetti di riflessione, capaci di interagire con la visione che il soggetto ha di sé, devono attraversare la superficie "riflettente" dello spazio gruppale. Condizioni che sembra abbiano più a che fare con la rifrazione che con il rispecchiamento. Come accade che la luce riflessa da un oggetto attraversando due sostanze di diversa densità (aria acqua del bicchiere) venga percepita dall'occhio con uno scarto tra il punto percepito e quello realmente occupato dall'oggetto che riflette la luce, così il ritorno dell'immagine non ricalca quella che ritorna all'occhio direttamente come quella dello specchio. Il bicchiere rappresenterebbe la disponibilità alla riflessività del singolo e l'acqua il gruppo, il medium attraversato dal raggio di luce.

L'impressione di *identità* può sorgere solo in base ad un riconoscimento (ricordo impressione passata a cui quella nuova appare identica). *Ritrovare qualcosa che già c'è* e l'importanza delle relazioni esterne, per mantenere stima e coesione del sé: il senso di sé emerge dalla madre ambiente e dal riconoscimento in una relazione affettivamente molto significativa.

Il gruppo diventa uno schermo, diventa il *luogo* contenitore dell'esperienza, dove l'immagine visiva si trasforma in parola: come nei sogni, l'immagine visiva è sostegno indispensabile della narrazione e l'esperienza umana si organizza in forma di narrazione.

2. Parte seconda

Quando la formazione trova applicazione nella clinica. Convergenze tra specificità dei modelli teorici, mission istituzionale e valutazione della formazione

Allo sviluppo di questa seconda parte, molto devo agli scambi con i colleghi in formazione che elenco in ordine alfabetico e ai quali va un mio sentito ringraziamento: Bellavere Giulio, Ferraro Ciriaco, Lazzarini Mara, Marastoni Anna, Marzini Silvia, Matranga Daniela, Riggi Giuseppe, Rizzo Francesco.

Il lavoro si sofferma sulla valutazione della formazione dello psicoterapeuta, attraverso l'esperienza sul campo svolta da un gruppo di specializzandi di differenti scuole di psicoterapia, presenti contemporaneamente all'interno del CSM di Psichiatria 1 Berchet del Dipartimento di Salute Mentale di Padova.

In particolare pone in evidenza lo specifico contributo formativo dato allo sviluppo della *assunzione di responsabilità*, che ha luogo durante il tirocinio.

Il percorso formativo del tirocinio che promuove l'autonomia professionale mette in campo non solo competenze ma anche aspetti etici e deontologici dello psicoterapeuta.

Si ritiene che particolare attenzione alla cura di questa competenza soggettiva debba essere riconosciuta all'interno della formazione in psicoterapia perché da essa dipende la percezione e considerazione della propria efficacia come terapeuti e la resilienza alle complicazioni interne alla relazione di cura. *Ma quale considerazione ha nei percorsi formativi? Quali le modalità per rilevarla? Chi ne risponde? Le scuole? I luoghi di apprendistato? Lo specializzando stesso?*

Nella maggior parte dei casi i tirocini si svolgono presso strutture pubbliche. Il rapporto con questi luoghi è vincolato a una convenzione con gli Istituti di formazione e al riferimento ad un tutor. Diversificate e spesso ambigue sono le modalità con cui viene accompagnata l'attività pratica, e non più solo osservativa, dei colleghi in formazione e tutt'altro che limitato il ricorso al loro contributo per garantire qualche intervento specialistico.

La **responsabilità** è definibile lungo un arco di significati molto ampio che va dall'istituzionale (dalla rilevanza data ai propri doveri e ai diritti dell'utenza attraverso prestazioni appropriate) al professionale/individuale, ma non lungo un continuum quanto piuttosto in un rapporto figura/sfondo.

Tale area di competenza professionale può:

- trovare solo un parziale sviluppo all'interno del training formativo scolastico, ad esempio attraverso le supervisioni. Spesso viene lamentata però la tipologia dei casi, troppo complessi e/o disperati, affidati agli allievi dai tutor

istituzionali, e le difficoltà a garantire spazi di lavoro adeguati ad un setting stabile.

- venire, nei Servizi, sottostimata a generica attribuzione di fiducia (“*quello specializzando è proprio in gamba*”) che non aiuta a soffermarsi sulle difficoltà, quando non nasconde dietro resistenze e limiti del paziente e dei suoi familiari il danno di una mancata cura.

2. a. Dalla nostra esperienza, una metodologia

All'interno del Centro di Salute Mentale è nata e si è sviluppata una specifica area di consultazione psicologica. L'equipe è formata attualmente da 7 specializzandi, allievi di diverse scuole di psicoterapia, 2 o 3 tirocinanti post-lauream e una dirigente psicologa con funzione di tutor e coordinatore.

L'area psicologica ha la funzione di esaminare, attraverso 4 incontri di consultazione, le richieste di intervento psicologico e psicoterapico che pervengono dall'interno del servizio psichiatrico.

Ciascuno specializzando conduce nel tempo consultazioni e percorsi psicoterapeutici, supervisionati dal tutor istituzionale, e oggetto di confronto all'interno dell'equipe dell'area psicologica.

2. b. L'Area Psicologica nel CSM Psichiatria 1 di Padova

Può così sinteticamente essere definita:

- un referente psicologo strutturato, ma soprattutto un coordinamento co-costruito (7 specializzandi di diversi orientamenti, 2-3 psicologi post laurea)
- un setting spazio-temporale, settimanale di intervizione
- un luogo virtuale in cui accogliere globalmente il paziente, non limitatamente alla sua sintomatologia
- un settore specifico all'interno del Centro di Salute Mentale, dedicato alla pratica della psicoterapia e dell'intervento di consultazione

2. c. Vantaggi

- Una maggior accuratezza e ampiezza della diagnosi
- Più ipotesi circa il significato della domanda di cura
- Attenzione ai fattori di ordine contestuale, oltre alle vulnerabilità strutturali del paziente
- Formulazione di ipotesi prognostiche, finalizzate a proporre interventi appropriati, fondati sulla considerazione delle risorse personali e ambientali di ciascun paziente.

2. d. Evidenze

La funzione di coordinamento si è strutturata sul lavoro di gruppo, e ha indotto lo sviluppo di fattori a nostro avviso positivi quali:

- lo sviluppo di una “*mentalità comune (di gruppo)*” (W. R. Bion 1971): un vero supporto per lo specializzando, impegnato nel lavoro sul campo e nel corpo a corpo individuale con il paziente

- la garanzia di uno scambio di pensiero libero e paritario, di rispetto della sensibilità e del parere altrui
- la curiosità e desiderio di maturare come professionisti, attraverso consapevolezza e rispetto dei limiti personali di ciascuno
- una maggior estensione dell'osservazione, contribuendo a liberarla da pregiudizi e intenzioni (“*senza memoria, senza desiderio e senza comprensione*” (7))
- la differenziazione, attraverso il confronto, del piano dell'osservazione da quello dell'intervento, potenziando il momento diagnostico
- l'apertura al dialogo tra differenti approcci, arricchendo la lettura clinica del paziente

Particolare rilievo è stato dato inoltre ad alcune processualità specifiche verso assunzione di responsabilità.

2. f. Il lavoro elaborativo del gruppo

Dall'osservazione di quanto è stato oggetto di argomento di incontro e sviluppo del gruppo di lavoro, è possibile estrapolare alcune tematiche propedeutiche alla assunzione di responsabilità:

- Regolazione della distanza: processi d'individuazione reciproci paziente - terapeuta e responsabilità
- Quando e come, è il paziente stesso che dà riscontri sulla propria percezione dell'assunzione di responsabilità del terapeuta: sogni, segnali verbali e non verbali di una maggiore spontaneità e capacità di concentrazione su se stesso, ecc.
- Il passaggio dallo sguardo interno a quello esterno, attraverso più cornici di senso (intervisione)
- Non evitare la relazione, magari dietro il ricorso “difensivo”, perché prematuro, a obiettivi e finalità terapeutiche
- Imparare dagli errori: la consapevolezza e l'analisi delle contingenze può contribuire a ridefinire il setting, se bonificata da angosce o ferite narcisistiche, sensi di colpa ecc..
- Riconoscere l'*Istituzione*, pensare l'*Istituzione*: lo specializzando a confronto con i “*transfert dispersi*” (8) del paziente sui vari operatori, e con i propri, tende a confondere il setting con la relazione diadica con il paziente.
-

2. g. Risultati attesi

Ad una prima conclusione a un anno di distanza, ci sentiamo di affermare che la presenza di un'area definita all'interno del CSM induce:

1. una maggior considerazione, in generale, alla componente psicologica dei pazienti seguiti dal Servizio Psichiatrico

2. l'attivazione di una virtuosa convergenza tra mission istituzionale, applicazione di modelli teorici specialistici e sviluppo della *competenza alla presa in carico e gestione responsabile del progetto terapeutico* (9).

2. h. Un risultato... attendibile: il contributo alla valutazione della assunzione di responsabilità

Grazie ad alcune esperienze cliniche, ci siamo resi conto che la competenza alla *“presa in carico e gestione responsabile del progetto terapeutico”* sia solo in parte sovrapponibile a quella di *assunzione di responsabilità*.

L'accentuazione etica di *assunzione di responsabilità*, ci muove *“Oltre le tecniche”*, come la S.P.R.(Society for Psychotherapy Research) ha titolato il suo congresso annuale 2018, interrogandoci sulle aree attinenti alla sua rilevabilità e al suo sviluppo e infine sul senso ultimo stesso della psicoterapia.

2. i. Psicoterapia come pratica etica. Una definizione necessaria

La condivisibile sottolineatura di Z. Bauman sulla nostra contemporaneità, caratterizzata dall'instabilità delle norme e dei valori e nella quale non ci sono più norme che siano sostenute da autorità molto potenti, chiede sempre più di far appello alla propria coscienza etica. Il poter prendere decisioni in autonomia e effettuare scelte morali adeguate al contesto in cui si opera, si prospetta come un campo incerto, indefinito, con poche indicazioni.

Ne sono espressione i Servizi stessi alle prese con criteri di razionalizzazione delle risorse, e spezzettamento della mission in procedure, cioè di regole in sostituzione della condivisione di criteri etici, a detrimento del contributo umano della relazione, e con le difficoltà di fronteggiare nuove manifestazioni patologiche, dalle patologie limite alle doppie diagnosi, o a quelle di chi è stato sradicato violentemente dalla propria cultura, che tanto spostano l'intervento dallo psichico al mentale, coinvolgendone profondamente e radicalmente la sua origine sociale.

Con Theodor W. Adorno:

“con ogni probabilità si può dire che qualcosa di simile ad una problematica morale sorge sempre quando l'ovvio e indiscusso carattere prestabilito delle norme morali di comportamento non è più accessibile nella vita di una comunità” (10)

Molto ambigua eticamente è d'altro canto la posizione dello specializzando: responsabile per desiderio (formativo) e per riconoscimento formale della propria operatività ma senza i vincoli contrattuali di una retribuzione.

Quanto gioca questa ambivalenza nella relazione con l'utente, sia che ignori la non retribuzione del tempo dedicatogli o forse ancor peggio che ne sia consapevole?

Da questo punto di vista responsabilità e metodo dello psicoterapeuta, qualunque sia il modello che si adotti, coincidono.

Vediamo di approfondire in che cosa consista la responsabilità

2. l. Il costrutto della responsabilità

Sinteticamente il costrutto della *responsabilità* può essere articolato come dimensione e funzione dell'Io che:

- pone un nesso tra l'Io e l'azione
- ci chiede di rendere conto delle nostre azioni
- ci interroga sulla coerenza tra coscienza etica e concetti quali: *“intenzione e relative capacità di anticipazione, di autoriflessione ed autoregolazione dei propri comportamenti”* (Gaetano De Leo, 1996)

ma anche come *coscienza etica critica*, definita efficacemente da J. Butler *“dar conto di sé”* (2006, pg. 95-114) che assume:

- la parzialità della comprensione di sé, mai conclusa una volta per tutte (oltre la funzione dell'Io)
- il vincolo all'altro del senso di sé
- l'inconsapevolezza frequente delle varie Alterità cui rispondiamo dentro di noi.

La soggettività non è scindibile dal contesto etico (ethos) da cui emerge e ha bisogno di un nuovo contesto per essere rilevata, cioè in psicoterapia della proposta metodologica del terapeuta.

La psicoterapia quindi è una pratica etica perché si occupa dell'etica del soggetto, delle modalità in cui *“dà conto di sé”*.

Molti autori di orientamenti diversi hanno assimilato la psicoterapia al gioco, D. W. Winnicott, G. Bateson, o, come W. e M. Baranger nel concetto di campo bipersonale, hanno individuato nell'inevitabilità del coinvolgimento, una componente fondamentale del processo terapeutico.

Hanno evidenziato che gli individui depositano nel campo o nello spazio di gioco (nella proposta di “gioco” del terapeuta) emozioni, sensazioni e perfino parti scisse di sé, che contribuiscono a costituire un insieme di elementi disparati che non corrisponde più né ai singoli partecipanti né alla loro relazione, ma che condiziona entrambi.

È responsabilità del terapeuta esserne, dall'esterno, attraverso la propria soggettività e le possibili cornici di senso e significato, il regolatore, l'interprete attento e attivo ricercatore di nuovi significati.

2. m. Una questione (e una pratica) di cornici

“La psicoterapia è una pratica etica” (11): D. Zoletto motiva così la sua felice affermazione:

- perché la psicoterapia ha a che fare con il *gioco* e il gioco con la pratica delle cornici (di provenienza dalla filosofia etica)
- nell'etica come nella psicoterapia, è necessario il coinvolgimento e la gestione della distanza
- è la cornice che permette di immergersi nel gioco totalmente ma anche di delimitare un esterno, da cui recuperare nuove intelligibilità

E ancora con J. Bleger: “cornice” nel rapporto psicoterapeutico è quanto costituisce un “non-processo” (*setting istituzione*) (12).

Proviamo allora a rispondere a quanto potrebbe essere richiesto alla formazione di uno psicoterapeuta affinché sia allenato a rispondere eticamente del proprio operato:

1. una maggiore attenzione ai contesti, agli sfondi in cui si incontra con il paziente: abituarsi a sentirsi lui stesso in un campo, quello dell’istituzione reale, di cui partecipa insieme al paziente e dentro il quale opera alcune scelte e assume determinati comportamenti
2. la capacità di cogliere legami e differenze:
 - tra quanto accade nell’intrapsichico o relazionale e il setting terapeutico dinamico
 - tra deontologia professionale e responsabilità come metodo della psicoterapia
 - tra l’ethos da cui muovono i nostri giudizi e la necessità di più attuali scelte morali

Si tratta di aree all’interno delle quali principalmente ci si trova ad operare delle scelte, ma che sono definibili solo come intersecate tra loro e che dunque sollecitano una attività di disambiguazione.



In sintesi

La richiesta formativa per lo specializzando in psicoterapia non può prescindere dall’esperienza clinica sul campo. Il rapporto di reciproco scambio, purtroppo non ancora monetizzato, tra il desiderio dello specializzando di mettersi alla prova e assumere piena responsabilità e quello del Servizio di garantire interventi di qualità e provata efficacia si sviluppa solo attraverso adeguate modalità di riscontro e riconoscimento.

In questo senso il gruppo Area Psicologica ha costituito una responsabile cornice tra obblighi formativi e organizzazione istituzionale, una sostanziale attività

psicoterapeutica, che ha permesso di giocare e di accrescere la responsabilità come metodo dei suoi partecipanti.

Conclusioni

Il contributo della “formazione” e il contributo alla formazione di competenze di base convergono in un circuito virtuoso di ricerca-azione se viene preservata l’aderenza alla mission istituzionale e se vengono individuate responsabili cornici di operatività.

L’iniziale poesia di P. Valery, “*Ignoto a me stesso*”, cui sono particolarmente legata, perchè condensa lo spaesamento di fronte al rispecchiamento e l’impossibilità (umana e quindi etica) di ignorarne tanto l’appartenenza quanto il ruolo nel riconoscimento di noi stessi, si presta allora ad una riformulazione interrogativa finale:

“Nel formare psicoterapeuti quanto riusciamo a mettere da parte la nostra “*effigie*”(appartenenza identitaria), nello sforzo di ritrovare noi stessi, psicoterapeuti/formatori, e l’altro, allievo, partecipi della stessa umanità, della stessa *angoscia, energia e tormento?*”

Bibliografia

- Bion W. R.(1961), *Esperienze nei gruppi*. Armando, Roma, 1971.
Bion W. R. (1962), *Apprendere dall’esperienza*. Armando, Roma, 1972.
Bion W. R. (1970), *Attenzione e Interpretazione*. Armando, Roma 1973.
Butler J. (2005), *Critica della violenza etica*. Feltrinelli, Milano, 2006.
De Leo G., *Psicologia della responsabilità*. Laterza, 1996.
Foulkes S. H. (1964), *Psicoterapia e analisi di gruppo*. Boringhieri, Torino, 1967.
Neri C., La torre di Babele: lingua, appartenenza, spazio-tempo nello «stato gruppale nascente». In *Gruppo e Funzione Analitica*, I, 2-3, 1979, pp. 25-47.
Pines M. (1998), *Riflessioni Circolari*, Borla, Roma, 2000.
Pontalis J. B. (1997), *Questo tempo che non passa*. Roma, Borla, 1999.
Sandler P. C., “Visione binoculare e pratica della psicoanalisi” in *Koinos. Gruppo e Funzione Analitica*, XXV, 1, 2004.
Winnicott D. W. (1963), *Sviluppo affettivo e ambiente*, Armando, Roma, 1970
Bauman Z. (1997), *Il disagio della postmodernità*, edizione digitale 2018, www.laterza.it.

Note

- (1); Valery P., (trad. it.di R.Guarini), *Quaderni*, Adelphi, Milano, 1985, Vol.I, pg. 108
(2); Boccanegra L.,(2018) *Per Giovanni Hautmann*, in Archivio relazioni del Centro Psicoanalitico di Firenze, www.spi-firenze.it

- (3), Corrao F., Neri C., (1981), Introduzione in *Rivista di Psicoanalisi*, XXVII, 3-4, pp. 1-4
- (4); Borges J.L., *Altre conversazioni con Osvaldo Ferrari*, Tascabili Bompiani, 2003, pg.13
- (5); Bion W. R., (1963) in *Gli Elementi della psicoanalisi*, Borla, Roma, 1979 La pre-concezione è un elemento della GRIGLIA, che intende l'esistenza di un desiderio che richiede una REALIZZAZIONE, pp.93-94
- (6); Margherita G., *L'Insieme Multistrato. Gruppi, Masse, Istituzioni, tra Caos e Psicoanalisi*, Armando Editore, 2012, pg.168
- (7); Bion W. R., *Attenzione e Interpretazione*, Borla, Roma 1973, pp.62-63
- (8); Correale A. (2013), *La valle dei transfert dispersi*, www.psychiatryonline.it
- (9); Vedi sito www.ipeppt.it, Progetto Internazionale sull'efficacia della psicoterapia e dei training in psicoterapia
- (10); Citazione in Butler J. (2005), *Critica della violenza etica* Feltrinelli, Milano, 2006, pg.11
- (11); Zoletto D., *Quale etica per quale psicoterapia*, relazione al Convegno "Psicoterapia come etica. La responsabilità postmoderna nella pratica clinica", 2009, www.associazioneculturaleepisteme.it
- (12); Bleger J. (1967), *Simbiosi e ambiguità*. Lauretana, Loreto, 1992, pg. 235.

Anna Palena, Psicologo, Psicoterapeuta presso il Centro di Salute Mentale del Servizio di Psichiatria 1 di Padova, Vicedirettore e Supervisore della sede COIRAG di Padova.

Email: annapalena@libero.it

Individuo e gruppalità: articolazioni cliniche e formative

Chiara Cappetti, M. Cristina Gatto Rotondo

Abstract

In questo lavoro le Autrici individuano alcuni elementi caratterizzanti la psicoterapia a orientamento psicoanalitico - individuale e di gruppo - e i risvolti nei contesti formativi. L'intento è di utilizzare un linguaggio adatto a chi si sta avvicinando a questi ambiti; connettersi alle rappresentazioni "interne" per raccontarsi all'"esterno".

A partire da alcune premesse sul rapporto individuo-gruppo, viene evidenziato come il dispositivo gruppale, opportunamente pensato, possa permettere di fare un'esperienza affettivamente significativa e dunque potenzialmente trasformativa, nella clinica come nella formazione.

Le Autrici, anche attraverso un'esemplificazione clinica, mettono in luce come il piccolo gruppo terapeutico a orientamento analitico costituisca uno spazio intermedio, tra dimensione intima e dimensione sociale, nel quale sperimentare, comprendere meglio e mettere in discussione modalità intrapsichiche ed intersoggettive.

Riflettono inoltre sulle trasformazioni evolutive legate ai percorsi formativi, i quali riguardano la trasmissione del sapere ma anche, attraverso la strutturazione di setting di lavoro gruppali, l'incontro creativo e generativo tra le differenze individuali, oltre che tra le generazioni.

Parole chiave: psicoterapia, formazione, psicoanalisi, ottica gruppale, comunicazione

Abstract

In this article the Authors identify some characterizing elements of psychoanalytic psychotherapy - individual and group - and the implications in training contexts. The intention is to use a language suitable for who are approaching these areas; connect to "internal" representations to talk about yourself "outside".

Starting from some premises on the relationship between the individual and the group, in this work it is highlighted how the group device, properly thought out, can allow to make an emotionally meaningful and therefore potentially transformative experience, both in the clinic and in the training contexts.

The Authors, through a clinical exemplification, show how the small therapeutic group with analytical orientation constitutes an intermediate space, between intimate and social dimension, in which experiment, better understand and discuss intrapsychic and intersubjective modalities.

They also reflect on the evolutionary transformations connected to the training paths, which concern not only the transmission of knowledge but also, through

the structuring of group work settings, the creative and generative encounter between individual differences as well as between generations.

Keywords: psychotherapy, training, psychoanalysis, groupal perspective, communication

*

1.Pre-testo

Poter dire qualcosa sul rapporto individuo-gruppo, dal punto di vista formativo oltre che dal punto di vista clinico, per un uditorio prevalentemente costituito da laureati e laureandi in Psicologia e Medicina, nell'ambito di un convegno finalizzato al dialogo e al confronto tra modelli (1), ci è sembrata una proposta interessante, un *pretesto* per cercare di *tradurre* il senso di alcuni aspetti teorici e metodologici connessi alla psicoterapia a orientamento psicoanalitico, individuale e di gruppo.

Crediamo sia estremamente importante, per noi psicoterapeuti, esercitarci ad utilizzare un linguaggio autenticamente volto alla *comunicazione con l'altro* e mosso da una "sufficientemente buona" circolarità tra affetti-sensazione, rappresentazione di cosa e rappresentazione di parola (Racalbuto, 1994).

L'intento comunicativo attiva certamente *processi* complessi, che concernono il rapporto *tra dentro e fuori*; per poter raccontarsi e rappresentarsi in modo comprensibile all'esterno, risulta indispensabile connettersi al contesto e alle rappresentazioni interne (2), declinando premesse e sviluppi.

2.Premesse: rapporti reciproci tra esperienza, teoria e metodologia

L'identità esiste solo in rapporto ad una alterità
[A. Racalbuto]

*Cosa significa 'gruppo'? Con questa parola indichiamo una 'cosa'
- un fatto, un fenomeno, un processo, una struttura -
o indichiamo piuttosto un'area dell'esperienza umana?'*
[D. Napolitani]

Certamente "gruppo" indica prima di tutto un'area dell'esperienza umana. Il rapporto tra individuo e gruppo ci riguarda tutti, fin dai primi istanti di vita. Nasciamo all'interno di un gruppo, quello familiare, che si colloca a sua volta all'interno di una storia transgenerazionale e di un campo socio-culturale; contesti fatti di relazioni, desideri, aspettative...

Già nel 1921 Freud evidenziava questo aspetto: "Nella vita psichica del singolo l'altro è regolarmente presente come modello, come oggetto, come soccorritore, come nemico, e pertanto, in quest'accezione più ampia ma indiscutibilmente

legittima, la psicologia individuale è al tempo stesso, fin dall'inizio, psicologia sociale” (ivi, p. 261).

Spinta pulsionale e vicissitudini relazionali appaiono dunque strettamente embricate “in una inevitabile circolarità in cui l’esperienza di sé non può che essere informata dagli oggetti e l’esperienza degli oggetti non può che essere letta con gli occhiali soggettivi del proprio funzionamento psichico” (Racalbuto, 2003, p. 615).

Il termine “gruppalità interna” (Napolitani, 1987) indica l’esito della internalizzazione dell’insieme di relazioni e modalità relazionali di cui l’individuo entra a far parte, fin dalla nascita. Riprendendo le parole di Pontalti (1998), possiamo affermare che la nascita della vita psichica individuale e il suo complessificarsi è concepibile solo nell’ambito di una rete, caratterizzata dalla stratificazione di *molteplici campi*, dal biologico al sociale, dal trans-generazionale al transpersonale. Utilizzare un’*ottica grupitale* significa tenere conto dell’esistenza di questi molteplici campi.

Un modello a orientamento psicoanalitico e gruppoanalitico considera la gruppalità, la relazionalità e il legame (familiare, sociale, culturale, comunitario e istituzionale) quali dimensioni costitutive dello psichismo umano, cosciente e inconscio (3). Tale ottica riguarda quindi non soltanto l’utilizzo del gruppo come dispositivo terapeutico, ma concerne anche le prese in carico individuali, il modo di intendere la formazione, il modo di progettare interventi di prevenzione e così via. Si tratta dunque di un *modus pensandi*, che ha diverse declinazioni operative.

Fatte queste premesse, proviamo ad entrare nel merito di alcune articolazioni cliniche e formative. Come evidenziato, il rapporto tra individuo e gruppo ci riguarda tutti: questa è la ragione principale per cui il dispositivo grupitale, opportunamente pensato, può permettere di fare *un’esperienza affettivamente significativa e dunque potenzialmente trasformativa*, nella clinica come nella formazione.

3. Articolazioni cliniche: il gruppo come dispositivo terapeutico

Il paziente guarisce, diventando sempre più se stesso, solo quando può integrare le sue esperienze familiari [...] con esperienze di gruppi non familiari, nei quali può dire la sua, nei quali confronta attivamente pensieri e stili relazionali differenti dai propri nella fiducia che siano altrettanto interessanti.

[F. Fasolo]

Il *gruppo psicoterapeutico* si colloca in uno spazio intermedio tra dimensione intima e dimensione sociale; in tal senso costituisce una sorta di microcosmo sociale, un laboratorio protetto all’interno del quale risulta possibile sperimentare, comprendere meglio e mettere in discussione le proprie modalità intrapsichiche ed intersoggettive. Il lavoro psicoterapico si sviluppa attraverso movimenti transferali/controtransferali (verticali e orizzontali) che si dipanano nel

qui e ora di una nuova esperienza relazionale. Scrive Yalom (2005): “Il compito cruciale non è scoprire, ricostruire e comprendere pienamente il passato, ma usarlo perché esso offre un aiuto nella comprensione (e nella trasformazione) del modo di essere in relazione con gli altri che l’individuo ha nel presente” (p. 183). Il setting gruppale, inoltre, allena “ad un modo di intessere reti e tessuti relazionali caratterizzati dall’attenzione reciproca e dallo scambio che valorizza le differenze” (Fasolo, 2009, p. 208), aspetti cruciali in un’epoca caratterizzata da un aumento delle patologie del legame intersoggettivo (Käes, 1999). Quando parliamo di *piccolo gruppo terapeutico* (Corbella, 2003) dobbiamo immaginarci un gruppo che va dai 7 ai 12 pazienti al massimo. Per quanto riguarda la durata, esistono gruppi a tempo determinato e a tempo indeterminato; gruppi a breve termine e gruppi a lungo termine; gruppi chiusi e gruppi *slow open*; gruppi omogenei e gruppi eterogenei. Il terapeuta, in base alla tipologia di pazienti, al contesto e agli obiettivi, costruirà un determinato tipo di gruppo (4). Ovviamente, e solo per inciso, è importante evidenziare l’importanza del fare ricerca, sia in termini di esito che in termini di processo, per costruire progetti terapeutici sempre più efficaci (Vasta, Gullo e Girelli, 2019).

Ma *come funziona* un piccolo gruppo analiticamente orientato? A differenza della psicoterapia individuale, in cui è presente il flusso delle libere associazioni, il piccolo gruppo terapeutico è caratterizzato da *catene associative*, le quali, come ricorda Neri (2004), “sono doppiamente determinate: sono formate da enunciati espressivi della vita emotiva e fantasmatica dei singoli membri del gruppo e, contemporaneamente, sono il prodotto di una logica gruppale, i cui contenuti e metodi di strutturazione rivelano l’esistenza di un pensiero di gruppo e di fantasie condivise” (*ivi*, p. 123). Come evidenzia Pisani (2012), nel gruppo “*non esiste una partitura*, il tema è sempre nuovo e irripetibile. Ogni seduta è un brano ‘musicale’ senza partitura” (*ivi*, p. 6).

Il *conduttore* è una sorta di “agente catalizzatore” (Foulkes, 1967) che ha diverse funzioni, tra cui: monitorare contenuti e processi, oltre che limiti e confini; sollecitare fiducia nel “contenitore gruppale”, inteso non solo come *luogo di pensabilità* ma anche come *ambiente facilitante* nel quale poter rafforzare *qui e ora* la “capacità di usare gli oggetti” (Winnicott, 1971); valorizzare i differenti punti di vista aiutando il passaggio da un’ottica dall’*out out* ad un’ottica dell’*et-et* (Corbella, 2003). A ciò possiamo aggiungere quanto sostenuto dalla dott.ssa Anna Palena e cioè che lo psicoterapeuta di gruppo opera attraverso la scelta di *vertici* diversi a seconda del momento, e un po’ in chiave cinematografica regola lo *zoom*.

3.1. “Dall’informe alla forma”: quali sono gli “assist” per “prendere la patente” di se stessi?

di C. Cappetti

Il gruppo come dispositivo terapeutico del quale di seguito ripercorrerò alcuni momenti è un gruppo a tempo determinato della durata di due anni, con sedute a

cadenza settimanale, condotto all'interno di un Centro Diurno. Ho condotto il gruppo insieme ad una infermiera ed era presente anche uno psicologo in formazione con il ruolo di osservatore.

Partecipano al gruppo 7 pazienti adulti dai 40 ai 50 anni di età: Armando, Carla, Cesare, Danilo, Marco, Samuele, Serena. Il gruppo è eterogeneo anche se sono tutti pazienti cosiddetti "gravi" con differenti problematiche psicopatologiche. L'omogeneità di questo gruppo è data dalla frequentazione del Centro Diurno. Ogni paziente del gruppo partecipa alle varie attività giornaliere a seconda del piano terapeutico previsto. Alcuni dei pazienti hanno già fatto esperienza di gruppi terapeutici a tempo determinato all'interno della stessa struttura con un differente conduttore, altri invece hanno esperienza solo di attività gruppalì educativo-riabilitative.

Il compito organizzativo del Centro Diurno è quello di fornire al paziente la possibilità di costruire e vivere una dimensione relazionale in un contesto protetto che faciliti una trasformazione evolutiva, volta alla riappropriazione della propria dimensione soggettiva. Un gruppo terapeutico in una struttura intermedia come quella del Centro diurno, ha senso se pensiamo che contribuisca attraverso i "pari" a tessere i germi di un nuovo tessuto comunitario che permetta una miglior qualità della vita.

Nelle prime sedute il gruppo come dispositivo terapeutico non esiste ancora; come sottolinea Corbella (2003), può essere rappresentato da una struttura semivuota simile ad una rete leggera o ad uno spazio virtuale in cui sono definiti solo i ruoli di terapeuta e paziente (Puget et al., 1994) che fungeranno da base per le trasformazioni terapeutiche nel lavoro successivo.

Seduta 1

Saluti iniziali. Sottolineo che è la nostra prima seduta come gruppo e riprendo quanto detto con ciascuno di loro nei colloqui individuali rispetto al fatto che in gruppo si può parlare di qualunque cosa e che ci si può prendere il tempo per farlo o anche per non farlo. Qualche sorriso. Comunico che oggi due pazienti sono assenti. Si parla del freddo e dell'anno nuovo iniziato con temperature rigide. Si alternano nel fare poche considerazioni sul tempo (...) Poco dopo Marco si riaggancia alla comunicazione sui due assenti e osserva che due sedie sono vuote, contando il numero di persone che sarebbero dovute esserci: "in generale dieci" dice, "dieci e lode!". Tutti ridono. Marco continua dicendo che una volta, molto tempo fa, non esisteva proprio questo voto. "E' quindi nuovo come la nuova conduttrice". Nuovo come anche il proprio taglio di capelli.

All'inizio di una terapia le parole dette tra i pazienti spesso non sono verbalizzazioni di effettivi stati d'animo, sono piuttosto come oggetti transizionali che si lanciano al terapeuta considerato come il capitano che sa a cosa si può giocare e quali sono le regole del gioco.

Il terapeuta deve cercare di non fornire risposte saturanti ma di far circolare la comunicazione fra i vari componenti.

Dico che il 10 e lode è un voto piuttosto impegnativo da mantenere, e che la media rischia di rovinarsi subito. Risate. Chiedo poi che cosa può significare avere un nuovo conduttore che ancora non li conosce: la pancia che borbotta di Carla parla al suo posto. Armando si chiede se forse non ci sia la paura di perdere il lavoro fatto. Silenzio (...) . Marco commenta il passare del tempo, che sente come fastidioso, dice di non amare il ticchettio dell'orologio da parete. Nemmeno Armando dice di amarlo, tanto che in camera ha tolto del tutto la sveglia, optando per tenere sempre addosso l'orologio da polso che è meno fastidioso. Silenzio. (...) Riprendo il timore portato da Armando sostenendo che il nuovo è sempre supportato dal vecchio, e che il lavoro già fatto fino ad adesso servirà per ripartire.

Nelle sedute successive vengono nominate spesso la fatica di lavorare con carichi pesanti, la paura e lo spaesamento di non sapere che cosa riserverà per loro il futuro.

Il gruppo pare muoversi contemporaneamente su due versanti: un primo movimento, del gruppo come un corpo unico, sembra essere quello dell'accoglienza, dell'apertura e della possibilità che con il nuovo, rappresentato anche dalla mia conduzione, si possano vivere esperienze ricche e vivaci che diano maggior spazio di pensiero; un secondo movimento sembra essere quello dei singoli partecipanti che reagiscono all'idea del nuovo come a qualcosa che spaventa, che rischia di deludere le aspettative, che può far soffrire. C'è il rischio di esporsi a qualcuno che potrebbe approfittare della fiducia mostratagli (Carla teme ad esempio che i medici possano aumentarle la terapia farmacologica se lei parla troppo), c'è lo spaesamento che persone nuove in gruppo potrebbero riattivare vissuti già sperimentati (Armando sembra ricordare in qualche modo il tempo in cui lui è entrato in gruppo e contemporaneamente il tempo in cui lui ha iniziato a stare male), c'è il riemergere di ricordi colpevolizzanti (Cesare ricorda con dolore il suo essere stato particolarmente aggressivo nei confronti di una donna), ma c'è anche la consapevolezza di aver già fatto un percorso, che pare più ancorato, meno frammentabile (Marco ad esempio sembra essere meno preoccupato del nuovo, come se l'essere il più "vecchio" del gruppo, quello che ha già visto entrare nuove persone, gli garantisca la sicurezza di non perdere il suo posto).

Come sottolinea Fasolo (2009), "l'individuazione per gruppazione" cioè attraverso l'esperienza del gruppo, può essere anche rischiosa e sgradevole, perché c'è sempre una contaminazione con l'altro ma anche una ri-contaminazione con parti di sé che si pensavano già affrontate e risolte. Stare in gruppo, forse in modo molto più forte che rispetto ad altre situazioni, mette di fronte al limite, all'impotenza, ad una continua ricerca di equilibrio fra distanza e prossimità, fra intimità ed estraneità.

È molto importante poter lavorare in gruppo sul riconoscimento che “ciascuno ha i propri tempi”, una capacità di attesa che non significa rimanere fermi ma anzi tendere (at-tendere) verso nuovi passaggi, che si potranno realizzare appena i tempi saranno maturi.

Seduta 33

I pazienti si interrogano vicendevolmente sul loro partecipare al Centro Diurno. Armando afferma che dalla partecipazione al gruppo vorrebbe guadagnarne una certa capacità comunicativa, Marco non ricorda esattamente le aspettative di quando è entrato in gruppo, ma adesso sa che sia lui che Carla sono in “aspettativa”, in attesa cioè che la cooperativa trovi un lavoro ad entrambi. Interviene l’infermiera spiegando come però i percorsi di Marco e Carla debbano comunque considerarsi come separati in quanto ognuno ha i propri tempi. Marco ringrazia l’infermiera per aver fatto questa specifica, dicendo che lo pensava anche lui ma che non sapeva come comunicarlo.

In gruppo la presenza dell’altro è un continuo stimolo a guardarsi dentro, interrogarsi, mettersi in discussione, collocarsi e cercare la propria posizione dentro il percorso che si sta facendo.

La spirale del tempo attraversa quel continuum che dall’individuo va al gruppo e all’individuo ritorna, cercando in un polo fusionalità, appartenenza e sicurezza, e nell’altro originalità, differenziazione, autonomia. In tutto ciò troviamo una risonanza per cui il tempo di ciascuno si innesca col tempo dell’altro, con possibilità reciprocamente trasformative.

Seduta 40

Oggi Davide si è presentato con uno zainetto da cui estrae un grande mestolo di legno, lavorato da suo zio. Lo mostra agli altri, lo fa girare per tutto il cerchio di mano in mano innalzando le qualità, sia dell’oggetto sia della lavorazione che ha richiesto. Tutti apprezzano il lavoro. Davide spiega che suo zio ha lavorato un ramo informe di pero o di melo (non è sicuro), fino a crearne un mestolo, quindi specifica: “dall’informe alla forma”. Qualche secondo di silenzio, poi Armando dice che fuori ha sentito molto freddo oggi, era anche prevista la neve. Davide si aggancia spiegando che gli ultimi giorni di gennaio sono chiamati i “giorni della merla”. Non sa esattamente cosa indichino e Armando gli spiega che c’è una filastrocca a riguardo: una volta i corvi erano bianchi, poi si sono appoggiati ai camini per costruire i propri nidi e la fuliggine li ha trasformati in uccelli neri. Dice che è affascinato da questa storia (...). Discutono della finzione, a partire da alcuni stralci di film, e di che cosa significhi sembrare in un modo o in un altro. Sottolineo come quello che sta emergendo mi faccia pensare al rapporto che c’è tra la realtà esterna e quella che si vive nel gruppo. Secondo Davide in gruppo si è un po’ finti, si

ha una maschera. Serena lo contraddice con fare convinto dicendo che non è vero, che qui ci si comporta come fuori, si dice quello che si pensa, si riporta il proprio dolore. Davide racconta di essere stato in chiesa dove nella predica il prete ha detto di stare tutti insieme, che una parte del corpo non può esistere senza l'altra. Aggiunge poi che suo zio si occupa anche di innesti, mettendo insieme pezzi differenti. Silenzio. Intervengo: "Pensavo agli innesti dello zio di Davide, alle trasformazioni delle piume degli uccelli, al corpo fatto di tanti pezzi e consideravo che anche qui possiamo considerarci come pezzi differenti di uno stesso corpo, e talvolta può non essere semplice". Armando si chiede che pezzo sarà Carla, per poi rispondermi: "Un orecchio, perché ascolta sempre senza parlare!". Risata generale. Davide dice di aver riflettuto su certe questioni, soprattutto per quanto riguarda il rapporto con i propri familiari. Egli si accorge che ha degli atteggiamenti simili sia a casa sia nel gruppo, prima forse a casa era diverso, non riusciva a parlare con i propri familiari. Mi domanda poi se il termine 'terroni', come le sue origini, deriva dal torrone o dalla terra che si coltiva. Sorridendo chiedo la sua opinione. Risponde: "dal torrone, perché è molto più buono rispetto alla polenta". Tutti ridono.

Il rispecchiamento non riguarda solo la vista ma stimola la costruzione di metafore e rappresentazioni co-costruite dal gruppo, che promuovono nuove prospettive e nuove forme di pensiero.

Il gruppo a tempo determinato, per la sua specifica connotazione, si propone l'obiettivo di condurre i pazienti a vivere un'esperienza emotiva condivisa, con un confine temporale predefinito, laddove il confine limita lo spazio, formandolo allo stesso tempo, stimolando un continuo movimento tra dentro e fuori, tra vecchio e nuovo. Come evidenzia Corbella (2003), da un lato la dimensione temporale rende "omogenei", favorendo movimenti di condivisione e fusione all'interno del gruppo, dall'altro la consapevolezza del termine, in questo tipo di gruppi, necessita dell'elaborazione della separazione e questo stimola il movimento verso l'individuazione riducendo inevitabilmente la possibilità di stasi difensiva rispetto al cambiamento.

Seduta 46

Si parla di posti, spostamenti, trasferimenti (...) Ricordo che Edoardo, il nostro osservatore, terminerà il suo percorso di tirocinio a maggio, in qualche modo quindi cambierà posto. Movimento, bisbigli. Aggiungo poi che a fine anno il gruppo così come è formato si concluderà. Serena strabuzza gli occhi dicendo: "non è vero!!!" (ovviamente tutti i membri sapevano che il gruppo si sarebbe concluso con la pausa natalizia). Davide afferma che adesso pensa di voler mollare il gruppo. Pensa appunto di far prevalere, rispetto a quest'attività, un'altra: il lavoro. L'infermiera fa presente che, un po' di tempo fa, lui rifiutava assolutamente l'idea di lavorare, quindi questa è una cosa positiva. Silenzio.

Armando, quasi come fosse protettore del gruppo: “Noi veniamo qua alla fine per migliorare. E non dobbiamo pensarla una cosa fissa e determinata, ma come una condizione di passaggio, di miglioramento e di cambiamento”. Ricorda una vecchia paziente che aveva fatto parte del gruppo anni prima e che adesso sta bene. Marco dice che crede di aver capito: “Il passaggio è uno scambio della palla come nelle partite di calcio..... per arrivare a fare rete, c'è bisogno di vari scambi di passaggi... di assist! Per me ad esempio un passaggio importante è stato quello di iniziare a lavorare alla cooperativa”.

Alla fine di un'esperienza di gruppo, i singoli individui che si sono contaminati nel corpo unificante del gruppo, riprendono ad essere singoli individui, il gruppo per così dire restituisce l'individuo, o per dirla con le parole di Fasolo (2010), lo reistituisce: “Non l'individuo fa il gruppo, ma il gruppo fa gli individui, che si individuano nel loro trascorrere di gruppo in gruppo, da una generazione alla successiva, e nel corso di ciascuna biografia personale” .

(...) Samuele dice che il gruppo può aiutare, riportando similmente lo stesso comportamento anche all'esterno, “nei propri legami sociali esterni il gruppo aiuta molto”. Marco dice di essere d'accordo con Samuele, idem Armando. Carla aggiunge che il gruppo aiuta per un confronto su quello che si pensa. Serena dice che Danilo è bravo a venire anche se la situazione a casa sua non è delle migliori. Danilo ammette che fa fatica a venire, ma che comunque viene; i suoi genitori lo vorrebbero vedere lavorare, ma lui fa quel che può. Armando dice che sua sorella e i suoi genitori sono contenti del fatto che lui venga al gruppo. Davide racconta di essere stato al bar a far colazione dove gli è capitata una cosa bella: è entrato per prendere un cappuccino e una brioche e si è accorto di avere solo pochi spiccioli, e allora prima di ordinare ha chiesto alla cameriera se poteva pagare in un altro momento. La ragazza non glielo ha permesso, allora Davide è andato al bar dello zio di Carla assicurando che i soldi li avrebbe portati il giorno dopo, aggiungendo che conosce Carla. Gli hanno dato un cappuccino, che ha pagato, e una brioche gli è stata offerta. Davide racconta di essere tornato al bar precedente dicendo che gli era stata offerta una brioche nell'altro bar. Tutti ridono. Intervengo dicendo che ha trovato un modo originale per portare i legami che ha dentro il gruppo anche all'esterno.

È molto importante per questi pazienti che i legami, che si sono rafforzati dentro al gruppo, possano divenire una “rete” da utilizzare nella realtà esterna, che spesso non viene vissuta perché se affrontata da soli viene percepita come troppo spaventosa. Intenerisce pensare a Samuele che sostiene che il gruppo può aiutare anche all'esterno, se si pensa che, durante le sedute individuali preparatorie al gruppo, temeva che incontrare altre persone avrebbe potuto portarlo lontano da ciò che desiderava per la sua vita.

Seduta 60

(...) Serena riprende il discorso fatto poco prima sulle auto e dice che è inutile volere grandi macchine se non c'è la patente. "Non avere la patente significa che non siamo abili a far niente?" Interviene Cesare dicendo che al marito di sua nipote hanno fatto circa 2000 euro di multa per averlo trovato a guidare senza patente e che questa cosa comporta molti rischi. Cesare dice che lui ha guidato per molto tempo la vespina anche senza patente della macchina, ma adesso non lo farebbe più, non è più possibile ora. Serena aggiunge che rispetto agli episodi di cui hanno parlato, oggi i loro riflessi non sono sicuramente pronti come quelli di un tempo. Sottolineo che quello di cui stanno parlando mi fa venire in mente che forse la patente a cui si fa riferimento è quella per guidare se stessi. Scambi su che cosa può significare guidare se stessi. Samuele e Danilo sostengono che ad un certo punto bisogna avere il coraggio per prendere in mano le proprie cose anche quando costa molta fatica e Cesare dice che per guidare se stessi ci si deve mettere cervello. Dello stesso parere è Marco. Armando sostiene che avere la patente di se stessi vuol dire che "guidando la nostra macchina, siamo solo noi che possiamo decidere la velocità dei cambiamenti di marcia, e che alcune marce vanno scalate piano piano". Commento che effettivamente il gruppo sta vivendo tanti cambi di marcia. Faccio l'esempio di Marco che verrà dimesso dal gruppo verbale aumentando le ore al lavoro, di Danilo che riesce a partecipare alle attività del Centro Diurno con costanza, di Serena che è riuscita a sentire che può vivere la propria vita senza necessariamente essere influenzata da quella del fratello, di Carla che ha iniziato il lavoro in cooperativa proprio quando stava per perdere le speranze, di Dario che ha sentito piano piano di potersi fidare degli altri, di Cesare che pensa ad una nuova abitazione, di Armando che al lavoro non ha più il timore di parlare di fronte agli altri; di Samuele che ha una novità. Rimango in silenzio qualche istante e sorrido a Samuele come ad incentivarlo a parlare della novità che sembra averlo reso felice nei giorni scorsi. Samuele con fare orgoglioso racconta che inizierà l'attività motoria, dicendo che per lui sarà un cambiamento grande e che però farà un po' alla volta, magari "usando le marce corte!". Davide dice che Samuele non si dovrà preoccupare perché al gruppo di attività motoria sono presenti 4 membri che fanno parte anche di questo gruppo, quindi conoscerà già qualcuno e si sentirà meno solo. Samuele sorride. Marco dice che io ho dato loro un grande contributo perché li ho aiutati a costruire il loro cerchio. Armando commenta che effettivamente anche nei loro legami ci possono essere dei cambiamenti e questo non necessariamente sarà negativo. Davide interviene per dire che adesso ha capito: "Non posso guidare la macchina senza patente, ma posso usare il mio cervello per guidare la mia vita". Risate che smorzano la commozione.

La conclusione non è una illusoria indipendenza, è una separazione, e come tale è dolorosa, annuncia una perdita, presuppone una scelta non onnipotente, limita, contiene, protegge. I membri del gruppo sembrano testare un nuovo equilibrio, del quale non sono ancora certi averne il pieno possesso, la “patente”, ma che permette loro di sentire che hanno fatto dei piccoli passi.

4. Articolazioni formative: il gruppo come “campo” di apprendimento

*Creare le condizioni e lo spazio adeguato
perché un certo tipo di apprendimento possa svilupparsi dinamicamente
come movimento stimolante che permetta la crescita
[Resnik S.]*

La formazione alla psicoterapia può essere definita come un processo maturativo di un'identità, professionale e personale (Giannini et. al, 1986). Si tratta di un percorso strutturalmente *in fieri*, che inizia all'interno di una Scuola di Specializzazione ma che continua anche dopo, preferibilmente avvalendosi di una comunità scientifica all'interno della quale tenere vivo il rapporto circolare tra teoria, clinica e ricerca.

Si rivela centrale poter favorire lo sviluppo di prassi e competenze professionali *rigorose* ma anche *flessibili*, che permettano di declinare la funzione terapeutica e gli strumenti di cura nei diversi contesti, pubblici e privati.

I processi formativi riguardano un'attenta e rigorosa *trasmissione del sapere*, ma anche la strutturazione di un “campo multipersonale” (Neri, 2004) dove risulti possibile *l'incontro creativo e generativo* tra le differenze individuali, oltre che tra le generazioni. La formazione alla psicoterapia deve infatti poter sostenere non solo la conoscenza della teoria e della tecnica ma anche la partecipazione attiva, lo scambio, l'elaborazione critica e autonoma dei concetti, “accompagnata dalla consapevolezza delle componenti emozionali inconsce e dunque della complessità e pluralità dei livelli di realtà [...] in un'ottica trasformativa” (Corbella, 2003, p. 347). In tal senso si rivela prezioso l'utilizzo del gruppo come strumento di elaborazione e apprendimento.

La didattica deve poter passare attraverso l'esperienza (personale, clinica e formativa), affinché la conoscenza acquisisca spessore affettivo e relazionale; si tratta di un elemento cruciale, soprattutto perché il lavoro clinico, come evidenzia Racalbutto (2004), consiste nel saper «trasformare, con l'ascolto 'interno', un dato affettivamente e/o rappresentativamente informe in una forma di comunicazione viva» (*ivi*, p.391).

4.1. Un tempo per iniziare, un tempo per stare, un tempo per concludere. Incontri, modulazioni e ri-conoscenza

di M.C. Gatto Rotondo

Farò alcune riflessioni in merito al rapporto individuo-gruppo nella formazione pensando alla mia esperienza come docente e come allieva, due dimensioni che credo debbano rimanere sempre in connessione.

Tutti i processi - evolutivi, psicoterapici, formativi, etc. - si iscrivono all'interno di uno spazio e di un tempo. Gli *spazi* hanno a che fare con l'ambiente che accoglie. I *tempi* riguardano, tra le altre cose, quelle fisiologiche "*fasi evolutive*" di cui, come clinici e come formatori, dobbiamo tener conto; la conoscenza di alcuni aspetti "generalisti" ci consente infatti di entrare in rapporto con il "particolare". Non si tratta di tappe statiche ma piuttosto di passaggi dinamici che possono ripresentarsi in vari modi nel tempo, come ben rappresentato dalla metafora della spirale (Corbella, 2003).

L'inizio della formazione si colloca in una terra di confine, a vari livelli. E' una sorta di preadolescenza, un tempo di transizione tra il "non più" legato alla dimensione universitaria, che rispetto ad alcune scelte di vita è un tempo di latenza, e il "non ancora" riferito a quelle "conoscenze esperite" che gradualmente si acquisiscono nel corso dell'avventura della soggettivazione professionale.

Quali sono i "pilastri" della nostra formazione? Si chiede un'allieva all'inizio del I anno COIRAG, durante uno dei primi incontri del gruppo di tutoring (5). Per uno specializzando una delle conquiste più importanti e difficili consiste nel poter contenere la *complessità*; il che significa, potremmo dire, tollerare e accogliere la coesistenza di piani diversi, familiarizzare con i nodi, con i grovigli e con le pluralità senza rimanerne impigliati da un lato e senza cercare rifugio nei riduzionismi dall'altro, costruendo direzioni autentiche e percorribili. Un terreno fertile per far crescere tali capacità è la *disponibilità ad incontrare l'altro*, che può avere la forma della teoria, dei pazienti, dei maestri, degli "altri" che abitano dentro di noi. Indubbiamente, una formazione che chiede di lavorare gruppalmente allena profondamente all'ascolto rispettoso delle alterità. A tal proposito, riporto i pensieri di alcuni studenti di un laboratorio condotto all'università, con momenti frontali e momenti più esperienziali in assetto grupppale.

"Avevamo tutti stili diversi, chi era un impressionista, chi espressionista, chi minimalista, chi surrealista e così via, ma per tutti era previsto un unico quadro da condividere, su cui la conduttrice aveva tracciato alcune linee decise, che erano molto importanti per facilitare gli artisti nella creazione dell'opera. I pittori cominciarono a farsi avanti..."

"Mi viene in mente il film 'Mona Lisa Smile', quando la professoressa di arte dice alle sue allieve: Fatemi un favore, fate un favore a voi stesse,

smettetela di parlare e guardate, non vi viene richiesto di scrivere un tema a riguardo, non vi viene richiesto di ritenerlo bello, vi viene richiesto di prenderlo in considerazione, questo è il vostro unico compito per oggi, quando avete finito potete andare”.

"L'esperienza in gruppo ha rappresentato per me l'attraversamento di un confine molto importante e anche molto difficile. Passare dal mio 'ordine' interno all'accoglimento di quella che dal mio punto di vista era la 'confusione' dell'altro ha richiesto un grosso sforzo, ma è stata anche una piacevole scoperta. Ho iniziato ad apprezzare la bellezza delle infinite possibilità portate dal caos, di cui talvolta il gruppo si è fatto portavoce”.

Il rapporto individuo-gruppo interroga quegli aspetti che hanno a che fare con i confini, con i limiti, con la fiducia, con la paura di essere “contaminati” ed espropriati della propria individualità, con la disponibilità a mettersi in ascolto e a prendere parola, con il proprio modo di dare spazio e prendere spazio. Scrive Vezzani (2001): “L'altro c'è, con la sua presenza preme e ci interpella. [...] Il gioco che si attiva è tremendamente serio: la nostra soglia di ospitalità è dove crediamo che sia? Dove ci vantiamo che sia? L'altro sa riconoscerla? L'accetta? Intende violarla? La viola di fatto? Ce la fa scoprire più arretrata o più avanzata?” (p. 53-55). Questioni che peraltro fanno da sfondo ad ogni incontro terapeutico.

Dopo aver iniziato, arriva il tempo del *so-stare*. Le fasi centrali, nei processi formativi come in quelli psicoterapici, sollecitano aspetti inerenti le *necessarie modulazioni tra illusione e disillusione*, fisiologiche poiché connaturate nell'esperienza umana. Il neonato ha bisogno della madre, all'inizio ha bisogno di sentire che la madre sa tutto e risolve tutto; man mano auspicabilmente scopre che la madre non sa tutto e non può tutto ... ma non per questo non sa nulla e non può nulla. Tali modulazioni tra illusione e disillusione possono svilupparsi grazie a relazioni “sufficientemente buone” (Winnicott, 1971), cioè relazioni che mettono in campo una buona articolazione tra presenza e assenza, tra vicinanza e distanza, permettendo la nascita del pensiero attraverso lo sviluppo del “*ludere*”. L'utilizzo di setting gruppali nella formazione dà valore all'area potenziale e creativa, stimolando lo sviluppo di un “vero Sé” professionale. I percorsi di apprendimento devono poter accompagnare nella ricerca di una dimensione intermedia tra «l'attesa messianica» (Pellizzari, 2004) (6), e «l'impazienza apocalittica» (*ivi*) (7), tra l'*osservazione* e l'*azione*, sollecitando ad essere più in contatto con il tempo, più disponibili alla non-onnipotenza, alle aperture dell'imprevisto, al cambiamento autentico e al riconoscimento che non tutto può essere trasformato. Ciò implica la necessità di mantenere in equilibrio una costante tensione tra due poli, tipica del ricercatore: da un lato essere aperti al nuovo, alle possibili rotture con ciò che già è stato; dall'altro, provare a dare un nome a ciò che accade mettendolo in relazione con il già saputo.

Si tratta di aspetti cruciali nella formazione, così come nel lavoro clinico. A tal proposito, potremmo dire che la psicoterapia deve essere una sorta di laboratorio di ricerca-azione, ma può esserlo solo se il terapeuta, a partire da basi solide e

rigorose, è in grado di sopportare “l’angoscia della bellezza [...], che sta ad indicare la certezza di nuove potenzialità ancora non definite, che ci impongono l’assunzione dell’ambiguità di ciò che sta germinando - ‘il puer che è drago e tesoro’ (Pagliarani, 1985) - e contemporaneamente la responsabilità della cura e dell’attuazione di ciò che si va definendo” (Burlini, Galletti 2000, p. 59).

Anche le *fasi conclusive* presuppongono dei passaggi e necessitano di un certo tempo per essere elaborate; un tempo per fidarsi delle buone autonomie, rese possibili dalle buone dipendenze; un tempo per integrare quelle “regressioni” che ogni separazione porta con sé; ma anche un tempo per potersi salutare con riconoscenza. La riconoscenza, insieme alla capacità di separarsi, sembra richiamare il continuo “farsi” dei movimenti relazionali e identitari. Riconoscersi, appunto.

Poter sperimentare questi aspetti nella *relazione formativa* risulta fondamentale per poter (ac)cogliere ciò che accade nella *relazione di cura*, la quale, per essere “personalizzante” deve essere “debitamente capace di recuperare la consapevolezza dei tempi che sono in gioco” (Fasolo, 2009, p. 210).

La possibilità di sperimentare un “tempo per concludere” differenzia in maniera sostanziale le conclusioni dalle interruzioni o dalle sospensioni; non è facile attraversare questo tempo, viverlo senza cercare di evitare ciò con cui esso confronta, cioè con le separazioni, con le perdite, con gli scarti (intesi come interrogativi, dubbi, elementi ‘grezzi’ non sempre o non subito trasformabili; oppure intesi come aperture, cioè tempi necessari ad accogliere e far proprio qualcosa), dunque con l’esistenza di collegamenti e aree psichiche in continua trasformazione. I processi identitari costituiscono una strada sempre aperta e mai esaurita, il che non significa cronicizzarsi dentro un atteggiamento temporale senza termine, ma autorizzarsi a camminare consapevoli di una “interminabilità” (Freud, 1937) dei percorsi evolutivi, nella formazione come nelle psicoterapie.

Post scriptum

Partendo dal pretesto e tenendo conto del contesto, attraverso la *scrittura* - anch’essa “luogo potenziale” che chiede di muoversi tra il dentro e il fuori - abbiamo operato delle scelte, attingendo dalla teoria e dall’esperienza, inserendo riflessioni “a quattro mani” ma anche individuali, cercando di lasciarci attraversare dalle articolazioni individuo-gruppo oggetto della nostra narrazione. Concludiamo con uno stralcio clinico tratto dall’ultima seduta di un gruppo a tempo determinato, di giovani adulti, che abbiamo co-condotto alcuni anni fa.

“Io non mi ricordo più come ero all’inizio del gruppo, ero sicuramente più confuso...come sapete non ho un buon rapporto con i ricordi! Mi sento più maturo però. Mi viene in mente il Viaggio di Santiago, un viaggio personale... non so bene se sto concludendo questo viaggio o se l’ho solo iniziato”.

Bibliografia

- Burlini A., Galletti A. (2000), *Psicoterapia "attuale". Nodi di una rete emotiva e cognitiva tra individuo, gruppo e istituzione*. Milano: Franco Angeli.
- Corbella S. (2003), *Storie e luoghi del gruppo*. Milano: Raffaello Cortina editore.
- Fasolo F. (2009), *Gruppoanalisi e salute mentale*. Padova: Cleup.
- Fasolo F. (2010), *Foulkes, la comunità, la cura*. Relazione presentata al Congresso Nazionale del Laboratorio di Gruppoanalisi. Catania: Stampa in proprio.
- Foulkes H. (1967), *Analisi terapeutica di gruppo*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Freud S. (1921), *Psicologia delle Masse e Analisi dell'Io*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Freud S. (1937), *Analisi terminabile e interminabile*. OSF, 11.
- Giannini L., Santoanastaso P., Pavan L. (1986), *Gruppi propedeutici all'internato di clinica psichiatrica: riflessioni sui primi problemi di formazione*. Atti del XX Convegno Nazionale di Psicoterapia Medica. Napoli, 21-23 novembre.
- Käes R. (1999), *Le teorie psicoanalitiche del gruppo*. Roma: Borla, 2006.
- Napolitani D. (1987), *Individualità e gruppalità*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Neri C. (2003), *Gruppo*. Roma: Borla.
- Pellizzari G. (2004), *Adolescenza. Scoperta del tempo e nascita dell'esperienza*. Ciclo di Seminari su Psicoanalisi e adolescenza. Centro Veneto di Psicoanalisi, Padova.
- Pisani R. A. (2012), *L'arte della conduzione in gruppoanalisi*. Seminario tenuto alle Edizioni Universitarie Romane, 6 giugno 2012.
- Pontalti C. (1998), I campi multipersonali e la costruzione del progetto terapeutico. In Ceruti M., Lo Verso G., a cura di, *Epistemologia e psicoterapia*. Milano: Raffaello Editore.
- Puget J. (1994), *Il gruppo e le sue configurazioni*. Roma: Borla.
- Racalbutto A. (1994), *Tra il dire e il fare*. Milano: Raffaello Cortina.
- Racalbutto A. (2003), Pulsione e Relazione. Inconciliabilità o integrazione? In Mangini E., a cura di, *Lezioni sul pensiero post-freudiano*. Milano: Led.
- Racalbutto A. (2004), Le parole scritte e lette in psicoanalisi. Lavori che seducono, lavori che annoiano. *Rivista di Psicoanalisi*, 2: 389-400.
- Resnik S. (1986), Osservazioni sulla formazione. *Quaderni di Psicoterapia di gruppo*, 4: 5-24.
- Tagliagambe S. (2014), Introduzione. In Corbella S., *Liberi legami. Un contributo psicoanalitico per un nuovo patto sociale*. Roma: Borla.
- Vasta F. N., Gullo S., Girelli R. (2019), a cura di, *Psicoterapia psicodinamica di gruppo e ricerca empirica. Una guida per il clinico*. Roma: Alpes Italia.
- Vezzani B. (2001), *Tra rete e cornici*. Padova: Unipress.
- Winnicott D.W. (1971), *Gioco e realtà*. Roma: Armando, 1974.
- Yalom I. D. e Leszcz M. (2005), *Teoria e pratica della psicoterapia di gruppo*. Quinta edizione riveduta e aggiornata, Torino: Bollati Boringhieri.

Note

(1) Questo scritto è una rielaborazione della relazione presentata al Convegno “Conversazioni terapeutiche: tre scuole di psicoterapia a confronto”, tenutosi a Padova il 9 novembre 2018.

(2) Aspetti su cui ci interroghiamo molto anche come membri del Gruppo Comunicazione della Scuola COIRAG, sede di Padova.

(3); Tratto dal piano formativo nazionale 2019 della Scuola di Specializzazione in Psicoterapia della COIRAG.

(4) Secondo Corbella (2003), il gruppo risulta controindicato per pazienti con malattie fisiche gravi o alterazioni psichiche che conducono all'isolamento; si possano inoltre considerare inadeguati ad una terapia di gruppo anche pazienti con tendenze suicide, psicotici acuti o sociopatici, gravemente paranoidei, o legati ad un'ideologia politica o religiosa in maniera rigida e integralista.

(5) Il *gruppo di tutoring*, previsto dal piano formativo della Scuola COIRAG, è uno spazio di elaborazione delle esperienze formative che gli specializzandi maturano nel corso dei 4 anni. Il focus è posto sulla relazione che il singolo allievo e il gruppo-classe intrattengono con la “formazione alla psicoterapia”.

(6) “Il *tempo messianico* è il tempo dell'attesa, tempo gravido, portatore di una promessa che ha bisogno di tempo per sciogliere i suoi enigmi. Il rischio insito nel tempo messianico consiste in una sospensione infinita e statica che evita ogni rottura, ogni discontinuità, ogni vera decisione e scelta” (Pellizzari, 2004, p. 7).

(7) “Il *tempo apocalittico* ha a che vedere con il fascino dell'atto decisivo, della rottura degli indugi, con l'attrazione per le posizioni estremistiche e irrevocabili. Il rischio insito è la tendenza all'agito, che uccide ogni sospensione temporale, ogni ulteriorità, ogni resto” (*ivi*).

Chiara Cappetti

Psicologa, Psicoterapeuta individuale e di gruppo; docente del gruppo tutoring, membro del Consiglio Direttivo e coordinatrice del Gruppo Comunicazione della Scuola COIRAG Sede di Padova; socia ASVEGRA.

Collabora con il Servizio di psicologia della LILT (Lega Italiana Lotta Tumori Sezione di Padova).

Email: tadice@hotmail.com

Maria Cristina Gatto Rotondo

Psicologa e Psicoterapeuta individuale e di gruppo; docente del gruppo tutoring, membro del Consiglio Direttivo e del Gruppo Comunicazione della Scuola COIRAG Sede di Padova; docente a contratto del DPSS dell'Università degli Studi di Padova; socia ASVEGRA. Collabora con il Servizio di psicologia della LILT (Lega Italiana Lotta Tumori Sezione di Padova).

Email: cristina.gattorotondo@gmail.com

Le parole che trasformano. Dalla formazione alla psicoterapia alla pratica clinica (1)

Maurizio Salis

Abstract

Questo lavoro è un adattamento della relazione presentata al seminario “ Le Parole della Psicologia: Incontro con Umberto Galimberti”, in occasione della presentazione del “Nuovo Dizionario di Psicologia” di Galimberti (2018, Feltrinelli), organizzata dall’Università degli Studi di Padova il 22 marzo 2019. Il focus di questo intervento mira a riflettere su quale può essere il senso e qual è l’importanza di un “Nuovo Dizionario di Psicologia” per il lavoro clinico e per la psicoterapia, nel rimando circolare tra la formazione alla psicoterapia e la pratica clinica, nelle ineludibili interazioni tra la formazione di base per i futuri psicoterapeuti e la formazione permanente per chi opera nella clinica.

Parole chiave: formazione, rispecchiamento, affetto, familiarizzare con il perturbante, trasformazione

Abstract

This work is an adaptation of the report presented at the lecture "The Words of Psychology: Meeting with Umberto Galimberti", on occasion of the presentation of the "New Dictionary of Psychology" by Galimberti (2018, Feltrinelli), organized by the University of Padua on March 22, 2019. The focus of this paper is to reflect on the meaning and importance of a "New Dictionary of Psychology" in the clinical work and psychotherapy, in the circular relationship between psychotherapy training and clinical practice, in the inescapable interactions between basic training for future psychotherapists and continuous training for those working in the clinical practice.

Keywords: training, mirroring, affection, becoming familiar with the uncanny, transformation

*

Un’opera filosofica valida e seria
potrebbe essere composta interamente
da barzellette.

Ludwig Wittgenstein (1977)

Questa frase di Wittgenstein si può trovare in esergo in diversi testi, per esempio in un testo del filosofo sloveno Slavoj Žižek (2014), e può portare subito a chiederci: che relazione può avere un importante filosofo con la barzelletta? Può essere oggetto di studio del pensiero filosofico? E, estremizzando, la barzelletta, in quanto tale, possiamo considerarla una categoria filosofica?

La frase di Wittgenstein la troviamo anche, curiosamente e interrogativamente, ne “Il libro degli esseri a malapena immaginabili”, di Caspar Henderson (2018), un naturalista, documentarista e divulgatore scientifico che ha costruito un'antologia/bestiario di animali mostruosi e pericolosi, cercando trovando e mettendo insieme intere famiglie di esseri viventi, compreso l'Homo Sapiens, manuale che può essere anche considerato come un libro di filosofia, un libro che può spingere a riflettere sulla diversità e sulla molteplicità, nel gioco eterno di rimandi cercati e temuti tra reale e fantastico.

Poi, dal libro di Henderson, il passaggio associativo automatico è con Borges (1969), “Il libro degli esseri immaginari”. Cito un passaggio della voce “Animali degli specchi”: *“A quel tempo il mondo degli specchi e il mondo degli uomini non erano, come adesso, separati fra loro. Erano inoltre, molto diversi: non coincidevano né gli esseri, né i colori, né le forme. Entrambi i regni, speculare e umano, vivevano in pace; si entrava e si usciva dagli specchi. Una notte, la gente dello specchio invase la terra. La loro forza era grande, ma dopo sanguinose battaglie prevalsero le arti magiche dell'Imperatore Giallo. Questi respinse gli invasori, li imprigionò negli specchi e impose loro il compito di ripetere, come in una sorta di sogno, tutte le azioni degli uomini. Li privò della loro forza e della loro figura, e li ridusse a meri riflessi servili. Un giorno, tuttavia, si scuoteranno da questo magico letargo”.*

Questa voce si conclude poi così: *“Altri ritengono che prima dell'invasione sentiremo salire dal fondo degli specchi il rumore delle armi”.*

Qui mi viene una prima domanda: le parole possono essere specchi? E possiamo dire che, a volte, in certe situazioni, invadono? Deve essere un'inevitabile battaglia? Possiamo costruire alleanze?

Grazie a Wittgenstein mi autorizzo con leggerezza a porre le domande che mi vengono, rassicurato da quando dice che *“Un trattato filosofico può contenere solo domande, senza risposte”*, (1977).

Certamente, queste domande, per me diventano un primo ponte verso quello che ho pensato il focus di questo intervento, quale può essere il senso e quale è l'importanza di un “Nuovo Dizionario di Psicologia” per il lavoro clinico e per la psicoterapia, nel rimando circolare tra la formazione alla psicoterapia e la pratica clinica.

Riprenderò in seguito questo tema, ora ritorno ai miei punti di partenza.

E' evidente, e spero possa essere accettabile, che mi sono avvicinato a questa relazione lavorando associativamente, son partito dal ritrovare Wittgenstein, e ho seguito la catena associativa che si è sviluppata, scoprendo poi come sempre che si arriva ben lontano da quello da cui si è partiti... o forse, anche, no....

Sempre Wittgenstein scrive: *“Il linguaggio è un labirinto di strade. Vieni da una parte e ti sai orientare; giungi allo stesso punto da un'altra parte, e non ti raccapizzi più”*, (1953).

La catena associativa: è quello che c'è dietro le quinte...o dietro lo specchio per riprendere Borges...dietro o dentro? E cosa si vive tra il dietro e il dentro? Ma anche, e soprattutto, tra il dentro e il fuori, che è ineludibilmente la necessità vitale del nostro vivere e del nostro operare.

Cito un brevissimo stralcio da una recente supervisione con un gruppo di allievi della Scuola Coirag²:

A. commenta *“rispetto ai pensieri, (il paziente), in apertura porta il problema per cui ha chiesto la consultazione, però anche non riesce poi a starci dentro...sembra troppo difficile per lui...”*

B. commenta *“Sembra non riuscire a dire perché... è per lui tutto troppo spaventoso?”*; (tutti nel gruppo hanno pensato a pensieri suicidari), e, (aggiungo io) *“può essere spaventoso anche per il terapeuta che forse si trova per la prima volta in una situazione del genere?”*

C. aggiunge: *“O perché sente il vuoto, non riesce a recuperare i pensieri?”*

A. riprende *“Come se mancassero le parole...”*

Allora le parole, ma su quali parole dobbiamo confrontarci, avere a che fare, dove le cerchiamo? Dove e come le immaginiamo?

Il libro di Henderson mostra qual è il problema o punto di partenza, come cita il filosofo Felice Cimatti (2019): *“l'inimmaginabilità di questi animali. Che dal loro punto di vista, ovviamente, sono gli animali che sono. Perché gli animali, appunto, sono. È la nostra immaginazione, su questo Henderson è esplicito, che non è abbastanza ricca per accogliere tutta questa diversità. In questo senso ... il libro di Henderson può essere considerato ... un libro di filosofia nel senso pieno del termine ... o di psicologia, o di psicoanalisi ... un libro cioè che aiuta a fare esperienza della diversità e della molteplicità. Perché l'animale è diversità. Ma allo stesso tempo ... dell'animale sappiamo tutto. Ecco, nel contrasto fra ciò che sappiamo e ciò che non capiamo ... in un'area d'impensabilità e d'inimmaginabilità ... si colloca l'animale”*.

Come sottolinea Cimatti, la categoria che per Henderson meglio descrive questa radicale inimmaginabilità è quella che Freud chiama il “perturbante”.

Per Freud (1919) *«il perturbante è quella sorta di spaventoso che risale a quanto ci è noto da lungo tempo, a ciò che ci è familiare»*.

L'animale, è proprio *“ciò che ci è familiare”*, dentro uno spazio/tempo d'inimmaginabilità. Infatti, prosegue Cimatti, *“l'animale è ovvio – che cosa c'è di strano in un animale? – ma è contemporaneamente inimmaginabile, incomprensibile, <<spaventoso>>”*.

L'esperienza del "perturbante", sottolinea ancora Cimatti, è così quella in cui c'è la possibilità di non capirci più niente: *"La situazione in cui non sappiamo che cosa pensare, né come pensarlo. Nell'animale vediamo quello che non dovremmo vedere, nel senso che vediamo quello che di noi stessi, del 'nostro' corpo, ignoriamo, e vorremmo sempre ignorare, il fatto sconcertante che non è affatto in nostro potere, che scappa via da tutte le parti: «Il perturbante è tutto ciò che avrebbe dovuto rimanere segreto, nascosto, e che è invece affiorato» (Freud, 1919)".*

Torno all'inizio, ma mi chiedo quale inizio, citando ancora Wittgenstein, *"È così difficile trovare l'inizio. O meglio: è difficile cominciare dall'inizio. E non tentare di andare ancor più indietro"*, (1969).

Allora apro il Nuovo Dizionario (Galimberti, 2018), e riparto appunto dall'inizio, le barzellette. Nel Nuovo Dizionario non c'è la voce "Barzellette", ma c'è la voce per me fondante, che descrive il "Comico". Tra parentesi, mi piace sottolineare che nelle indicazioni bibliografiche per questa voce, e anche in altre, ci sono segnalati testi dell'amico e maestro Franco Fasolo.

<<COMICO: aggettivo riferito a tutto ciò che suscita RISO come effetto della risoluzione imprevista di una tensione o di un contrasto...Definito da Aristotele come ciò che scaturisce dall'incongruenza logica, il comico è stato studiato da Kant, per il quale è "l'effetto di un'attesa che si risolve nel nulla", e da Bergson per il quale il comico scaturisce dalla reificazione dello spirito che si verifica ogni volta che l'anima prende il sopravvento sul corpo>>.

<<REIFICAZIONE: processo che porta a trattare concetti astratti come se fossero concreti ... esperienze schizofreniche dove le parole e i pensieri assumono lo spessore e la consistenza delle cose, modificando di conseguenza il comportamento del soggetto, che, come scrive Jung, "resta in uno stato di dipendenza primitiva dalle sole parole, che, sostituendo le cose, assumono forme ipertrofiche, diventano stravaganti, strane, inconsuete, e la reificazione diventa così l'essenza dell'alienazione>>.

E così via, il Nuovo Dizionario, a partire dal mio inizio mi spinge nel e rinforza il mio percorso associativo, come quando in rete clicchi i vari link che si presentano ad ogni nuova ricerca, ad ogni nuovo, successivo step, nel labirinto di strade di Wittgenstein, *"Vieni da una parte e ti sai orientare; giungi allo stesso punto da un'altra parte, e non ti raccapizzi più"*.

Forse è quello che succede ai nostri pazienti quando le parole escono dallo specchio e iniziano l'invasione, ma forse anche quando, nella formazione, sia quella di base sia quella permanente, quella del diventare psicoterapeuti come quella dell'essere psicoterapeuti, perché la formazione è continua, dobbiamo confrontarci con le Limit(I)Azioni che inevitabilmente s'incontrano.

Diventa man mano necessaria la possibilità e la capacità della **Trasformazione**, dei limiti nostri e dei nostri pazienti, in azioni che possano aiutarci a so-stare nel territorio dell'incontro.

Limiti, da non considerare come linee invalicabili ma un vasto territorio, dove potersi muovere, incontrare e sperimentare. E permette di trasformare, il non dicibile in acquisizione di senso e di affetto, di formare il divenire dei nostri percorsi di cura, di formare e di dare forma.

Formare, come ci aiuta a pensare Silvia Corbella (2003), che ho trovato con piacere citata nelle fonti e in alcune voci del Dizionario, richiede la capacità di trasformare, perché mette in discussione, anche de-formando, a livello profondo sia il docente sia l'allievo, il terapeuta come il paziente, mettendo in discussione l'immagine di sé come la sua forma, attraversando la navigazione in un oceano d'incertezze, citando Morin (1999), l'incontro con i limiti. Il risultato sarà comprensibile solo alla fine di un percorso, anche attivando e permettendo il passaggio dall'impotenza all'onnipotenza e alla potenza del reale. Formare è **trasformare**, anche de-formando, togliendo forma, perdendola, anche non riconoscendosi più, per poi acquisirne una nuova, sempre provvisoria.

Certo, il tutto avviene attraverso l'incontro con la complessità, dove innumerevoli variabili e processi entrano in scena.

Qui mi fermo solo su un aspetto del processo, per tornare alla Parola, con l'inserimento nel discorso della parola AFFETTO.

Riprendo allora in mano il Nuovo Dizionario (Galimberti, 2018): <<AFFETTO, Secondo Sigmund Freud l'affetto è sempre legato a una Rappresentazione, perché affetto e rappresentazione sono le due modalità con cui ogni pulsione si esprime>>. E di seguito, <<AFFETTIVITÀ: Sfera dei sentimenti e delle emozioni che interagisce con la sfera motoria e con quella intellettuale da cui si distingue solo astrattamente>>.

Già solo con queste righe penso ai legami, alle interazioni, alle relazioni, e sento necessario riprendere qui i rimandi a Emde e a Fasolo già presentati nell'altro lavoro presente su questo numero³.

Lo psicoanalista Emde (1990) dice che il terapeuta mette a disposizione del paziente i propri processi di affetto-segnale ed è disponibile a una risonanza con ciò che il paziente tenta di comunicare. È fornire delle "impalcature affettive": l'individuo apprende da un altro che fornisce "impalcature" e spinte in avanti verso lo sviluppo, e che rende possibile l'uso degli affetti come segnali interni.

Lo psichiatra gruppoanalista Fasolo (1995) propone il concetto di affetto nel lavoro sul piccolo gruppo terapeutico e scrive "Secondo il pensiero intermedio è preferibile inventare problemi, piuttosto che risolverli. Il pensiero può essere intermedio solo quando il piccolo gruppo funziona, cioè la rete o matrice, che nel suo(stare) insieme costituisce la base affettivamente sicura per le esplorazioni del pensiero. In gruppo si lavora con gli affetti: il pensiero intermedio non è tanto un fatto cognitivo, quanto piuttosto un affetto pensabile, un procedere affettuoso. È l'esperienza dell'affettuosità intermedia che fa terapeutico – e, aggiungo io, **trasformativo** - il piccolo gruppo".

Ritorno qui al Nuovo Dizionario (Galimberti, 2018), e riprendo un altro passaggio dalla voce COMICO, nella sottolineatura del contributo di Baudrillard: <<non si ride mai da soli, perché il riso non ha senso se non nello scambio... Si ride sempre con altri, perché è fondamentale la reciprocità dello scambio>>. C'è, aggiungo io, la relazione, e il nostro essere costitutivamente fatti di relazione, e di gruppi, e di comunità.

Torno allora alla Parola, dentro la relazione, ma anche alla possibilità che queste escano dagli specchi. Spaventando o reificando, diventa fondamentale, la co/costruzione di un linguaggio, e il suo saperlo usare, che sia in grado di comunicare con l'altro, mantenendo viva una sufficientemente buona circolarità tra affetti-sensazione, rappresentazione di cosa e rappresentazione di parola, ricordando Racalbutto (2004). Deve esser attivato un processo complesso, che concerne il rapporto *“tra dentro e fuori”*: per poter raccontare e raccontarsi, significare e significarsi, rappresentare e rappresentarsi per poter trasformare i limiti in azioni affettive alimentando un'autentica capacità rappresentativa interna, facendo dialogare istanze e linguaggi diversi, come *“facilitatore”* di tale processo tra dietro, dentro e fuori lo specchio.

E aggiungo un Senso in più, ricordando ancora Racalbutto: uno psicoterapeuta deve, nel proprio lavoro, cercare quanto più di approssimarsi a quella *«parola-gusto che esprime vita libidico-emotiva, ritmo, una parola che testimonia e genera trasformazioni, in una dimensione ludica dell'esperienza»* (Racalbutto, 2004).

Verso la conclusione, continuando a giocare con le associazioni e a utilizzarle, mi viene da pensare che nel nostro lavoro poi s'impone la necessità di altri due tipi di Dizionario. Un primo è specifico del rapporto con il paziente, emergente dall'interazione con loro, che si lavori in individuale o in gruppo: il “Dizionario delle Parole che non esistono”, fino a quel momento, o che esistono solo ancora dietro lo specchio fino a quel momento.

Penso a un paziente che, raccontando una situazione di conflitto creatasi al lavoro dice...*“Sono rimasto proprio <<esacerbato>> da quanto mi è successo...così amareggiato ed esasperato in modo inimmaginabile...come se fossi stato CERBATO sei volte”*... raccontando questa cosa in una seduta di psicoterapia di gruppo dove quella sera siamo presenti in sei.

Ma soprattutto mi viene in mente un altro paziente che arriva alla seduta qualche giorno dopo aver visto in ecografia tridimensionale la Forma ben visibile del figlio nella pancia della moglie. All'inizio racconta la cosa con estrema noncuranza, poi quando gli chiedo come si è sentito mi dice: *“è stato RILASCIANTE”*, si blocca, e dopo qualche attimo inizia a piangere intensamente, poi, pian piano dice: *“l'ho visto, l'ho proprio visto questa volta, non come nelle altre ecografie dove tutti dicono guarda la forma della gambina, guarda il profilo, ma io annuivo e facevo finta ma non riuscivo a ri-conoscere niente...no, qui l'ho proprio visto, e ho visto e ho capito che esisteva, e contemporaneamente*

ero felice che esisteva, e mi sentivo rilassarmi perché era vivo, e contemporaneamente ero angosciato perché esisteva, esisteva questa cosa che era mia ma allo stesso tempo non lo era, e non potevo più nascondermi”.

RILASCIANTE, contemporaneamente rilassante e angosciante.

Associo qui una frase di Claudio Neri, che citando a un convegno una frase emersa in una cena con amici, una persona che aveva da poco partorito, aveva detto *“fai un figlio e ti ritrovi in casa un estraneo”*.

Ritorno al Nuovo Dizionario (Galimberti, 2018), e al PERTURBANTE: <<recuperando anche il secondo significato di *heimlich*, che rinvia a ciò che è nascosto e segreto. Freud afferma che quando ciò che doveva rimanere nascosto e segreto (*eimlich*) è invece affiorato (*un-eimlich*) il proprio mondo interiore subisce una scossa, e ciò che prima era familiare sorge in-solito. “Questo elemento perturbante non è niente di nuovo o di estraneo, ma è invece un che di familiare alla vita psichica fin dai tempi antichissimi e a essa estraniatosi soltanto a causa del processo di rimozione....il perturbante è qualcosa che avrebbe dovuto rimanere nascosto e che è invece affiorato, Freud (1919)”>>.

Ecco il filo che possiamo e dobbiamo rintracciare e che è importante, nella clinica come nella formazione: noi psicoterapeuti psicoanaliticamente orientati chiediamo ai nostri pazienti di utilizzare le libere associazioni potendo aver fiducia del fatto che non verranno risucchiati da un pericoloso perturbante ma che verranno accompagnati nell'assunzione di una maggiore familiarità con il familiare-estraneo che li abita, potendo così tracciare limiti (e dunque azioni) più chiari nelle loro vite, sentendo che le parti più regressive/impulsive/viscerali possono non prendere il sopravvento solo se non vengono schiacciate.

Se la questione è proprio questa, allora, nella formazione come nella clinica diventa strumento importante il gruppo e la gruppaltà, prima di tutto come assetto mentale interno, e inserisco qui una Parola dal nostro “Dizionario di Lavoro Gruppoanalitico”, Parola che mi piace qui considerare come uno strumento alternativo, e di comunità, alla magia dell’Imperatore Giallo degli Animali degli Specchi di Borges.

Il RISPECCHIAMENTO: “Processo attraverso cui ogni membro del gruppo, nell’interazione, vede se stesso o parti di se riflesse dagli altri, attraverso le loro reazioni, le loro risposte, i loro comportamenti. La funzione di rispecchiamento è importante, sia nel funzionamento del gruppo come insieme, sia in quello dell’individuo: consente, infatti, di scoprire aspetti di sé non riconosciuti, d’integrare l’immagine interna che abbiamo di noi stessi con quella esterna che gli altri ci rimandano”, (Neri 2017).

Familiarizzare con il perturbante richiama la possibilità di rendere più fluido il rapporto tra rappresentazione di parola, rappresentazione di cosa e affettivizzazione (riprendendo ancora Racalbuto, 1994). Facendo questo, di fatto, chiediamo ai pazienti di cercare, insieme a noi, nuovi modi per narrarsi, per lavorare sul loro “Dizionario interno”, l’altro Dizionario necessario, esistente ma

da ri-attivare nella relazione, provando a dare nome, e parola, alle cose anche quelle più mostruose e spaventose, nome e parola, con le Limit(I)Azioni che ci aiutano a so-stare nel territorio dell'incontro.

Bibliografia

- Borges, J. L., (1969), *Il libro degli esseri immaginari*, Tr. it. Adelphi, Milano 2006.
- Cimatti, F., (2019), *Fragilissima. La vita impensabile degli animali*, www.fatamorganaweb.unical.it.
- Corbella, S., (2003), *Storie e luoghi del gruppo*, Raffaello Cortina, Milano.
- Emde, R. N., (1990), *Mobilizzazione di modi fondamentali di sviluppo: disponibilità empatica e azione terapeutica*, Tr. it. *Gli Argonauti*, n.53, Roma, 1992.
- Fasolo, F., (1995), *Verso una psichiatria a vertice gruppale*, in Di Maria, F., Lo Verso, G., *La psicodinamica dei gruppi*, Raffaello Cortina, Milano.
- Freud, S., (1919), *Il perturbante*, in *Opere (1967-1993)*, Bollati Boringhieri, Torino, vol. IX.
- Galimberti U., (2018), *Nuovo Dizionario di psicologia. Psichiatria Psicoanalisi Neuroscienze*, Feltrinelli Editore, Milano.
- Henderson, C., (2018), *Il libro degli esseri a malapena immaginabili*. Adelphi, Milano.
- Morin, E., (1999), *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Tr. It. Raffaello Cortina, Milano, 2000.
- Neri, C., (2017), *Gruppo*. Raffaello Cortina, Milano.
- Racalbutto A. (1994). *Tra il dire e il fare*. Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Racalbutto A. (2004), *Le parole scritte e lette in psicoanalisi. Lavori che seducono, lavori che annoiano*, *Rivista di Psicoanalisi*, 2.
- Wittgenstein, L., (1953), *Ricerche filosofiche*, Tr. It. Einaudi, Torino, 1967.
- Wittgenstein, L., (1977), *Pensieri diversi*. Tr. it. Adelphi 1980.
- Wittgenstein, L., (1969), *Della certezza. L'analisi filosofica del senso comune*. Tr. it. Einaudi, Torino, 1978.
- Žižek, S., (2014), *107 storielle di Žižek*. Ponte alle Grazie, Firenze.

Note

1. Adattamento della relazione presentata al seminario “ Le Parole della Psicologia: Incontro con Umberto Galimberti”, in occasione della presentazione del “Nuovo Dizionario di Psicologia” di Galimberti (2018, Feltrinelli), organizzata dall'Università degli Studi di Padova il 22 marzo 2019
2. Scuola di Specializzazione in Psicoterapia Psicoanalitica Individuale, Gruppale e Istituzionale della Coirag (Confederazione Italiana Ricerca Analitica sui Gruppi)

3. Diventare ed essere psicoterapeuti. Tra patto e legame formativo, tra impalcature e scarti: riflessioni sulla formazione alla psicoterapia”

Maurizio Salis, Psicologo psicoterapeuta, gruppoanalista, libero professionista, docente formatore e supervisore individuale e di gruppo. Specialista Ambulatoriale Referente Area Psicoterapia UOC IAFC (Unità Operativa Complessa Infanzia Adolescenza Famiglia e Consultori, Aulss 6 Euganea). Direttore della Sede di Padova della Scuola di Specializzazione in Psicoterapia Psicoanalitica Individuale, di Gruppo e Istituzionale della COIRAG (Confederazione Italiana Ricerca Analitica sui Gruppi). Membro del Consiglio Direttivo ASVEGRA, (Associazione Veneta per la Ricerca e Formazione Psicoterapia di Gruppo e Analisi Istituzionale). Membro del Consiglio Direttivo nazionale ARGÒ (Associazione Ricerca Gruppi Omogenei).
Email: maussalis@gmail.com

Recensioni

Silvia Corbella: *Il vertice spazio nel lavoro psicoanalitico*, di Stefania Marinelli, Borla, Roma, 2019.

Adelina Detcheva: *Il vertice spazio nel lavoro psicoanalitico*, di Stefania Marinelli, Borla, Roma, 2019.

Matteo Albertinelli: *Perché non mi rispondi? Psicologia e psicopatologia dei contatti frequenti con il cellulare*, di Giuseppe Riggi, Michele Porceddu, Francesco Rizzo. InEdit, Bologna, 2018.

Alessandra Furin e Maria Grazia Sireci: *GRUPPI. Nella clinica, nelle istituzioni, nella società*. FrancoAngeli, Milano.

Adelina Detcheva: *Psicoanalisi di gruppo in setting istituzionale. Esperienze cliniche: nevrosi, psicosi e disagio dell'adolescenza*. Di A. Argenti, G. Cinquemani, V. Errico, G. Fiore.

“*Il vertice spazio nel lavoro psicoanalitico*” di Stefania Marinelli. Borla, Roma, 2019

Recensione di **Silvia Corbella**

Quando ho il piacere di avere fra le mani un nuovo libro, fresco di stampa (la lettura digitale non mi suscita lo stesso piacere) la prima cosa che faccio con curiosità è dare uno sguardo all'indice. Questa operazione nei confronti dell'ultimo libro di Stefania Marinelli *Il vertice spazio nel lavoro psicoanalitico* (Borla, 2018) mi ha immediatamente confrontato con la vastità di orizzonti del pensiero dell'autrice e fatto sorgere una domanda: da dove cominciare? Ogni capitolo è a sé e al contempo connesso con gli altri, e titoli e sottotitoli sono estremamente accattivanti e in un certo senso, dal mio punto di vista, anche stupefacenti. A livello non certo scientifico ma emotivo, sono sempre stata catturata dalla complessità del tempo e ho considerato lo spazio una sorta di accessorio necessario al tempo e interconnesso a quest'ultimo, ma direi, di serie B. Stefania invece privilegia la dimensione *spazio*, e la coniuga in molteplici

articolazioni in costante dialogo con altre menti, in uno spazio condiviso nell'alternarsi e incrociarsi dei ruoli di contenitore e contenuto. Ciò permette al lettore di godere delle *quote creative e artistiche* dell'analista Marinelli che permeano tutto il testo e di guardare allo spazio da prospettive nuove e inaspettate.

La psicoanalisi è indissolubilmente legata al contesto storico sociale in cui si dispiega e evolve con esso, e al cui interno anche le patologie e i malesseri si modificano. I sintomi per cui le persone oggi si rivolgono all'analista non sono che in parte corrispondenti a quelli del passato, in cui vi era maggior accoglimento e contenimento del dolore con spazi adeguati *sia nei soggetti che nei legami sociali*. Sarà compito della funzione artistica e creativa dell'analista cercare e creare uno spazio specifico con ogni soggetto, spazio non rigido ma flessibile, capace di accogliere i bisogni complessi di ciascuno nella propria specificità e capace di contenere la sofferenza e attivare un processo trasformativo. Dagli esempi clinici, estremamente preganti, relativi al lavoro analitico con adolescenti colpisce ancora una volta non solo la grande cultura e esperienza clinica dell'autrice ma in particolare la sua *naturale* disposizione emotiva all'accoglienza, grazie alla quale il paziente sente e sperimenta che può trovare nella mente, ma anche soprattutto nel cuore della sua analista, uno spazio sicuro e protetto in cui il dolore ha diritto di asilo e può diventare pensiero condiviso che lenisce ferite anche profonde e permette di osare nuovi percorsi esistenziali accompagnato da un ascolto affettuoso e garantito, da un cuore capace di seguire con fiduciosa curiosità anche *polvere di stelle*.

Marinelli si sofferma in modo originale ad analizzare anche la specificità *dell'ascolto analitico*, caratterizzato da una *qualità attiva*, quella di poter assolvere alla funzione di *contenitore-contenuto* che permette alla relazione analista-paziente di evolvere e di produrre trasformazioni. Ascolto anche sognante che, in particolare nel lavoro di gruppo, si apre a uno *spaziotemporale multiplo e simultaneo* che rende i legami presenti nel gruppo liberi di operare connessioni e individuazioni nel divenire evolutivo dello spazio grupppale. A questo proposito rimando alla narrazione partecipata e intensa dell'autrice che emerge dagli esempi, capaci di evidenziare la complessità ma anche la potenziale specifica ricchezza del setting grupppoanalitico. Setting che non può essere circoscritto all'ambito clinico. Marinelli in particolare sottolinea il valore del gruppo dei pari, scolastico o *specializzato* che sia, per affrontare i malesseri e contenere i rischi in cui incorrono i ragazzi nella nostra società.

L'autrice si sofferma in modo molto approfondito e originale anche sulla particolarità della dimensione temporale nel gruppo che si articola in modo diverso a seconda della costituzione specifica del gruppo stesso, si tratti di un

gruppo omogeneo o di un gruppo eterogeneo, di un gruppo a tempo determinato o indeterminato. Rifacendosi anche alle ricerche di Bion sui gruppi a partire da *Esperienze*, ancora una volta è molto attenta a sottolineare che per cogliere la complessità delle dimensioni temporali che si presentano nello spazio gruppale l'ascolto dell'analista deve essere multidimensionale e non lineare.

Il capitolo sulla vitalità di Bion e dei suoi costrutti mi ha colpito non solo per la profonda conoscenza e l'articolata e vivace comprensione che Marinelli ha dell'autore, ma anche per la vitalità contagiosa con cui ne parla, vitalità che nel titolo e in tutta la stesura del capitolo ha "contagiato" Bion stesso e anche me a tal punto che, per la prima volta, ho avuto il rimpianto di non aver mai incontrato Bion di persona. L'autrice conclude il capitolo *con la speranza condivisibile che la psicoanalisi riesca a comprendere se stessa e il mondo sociale in cui opera, e nutrire la vita di individui e gruppi con un respiro ossigenante, sottraendola alle deludenti secche delle scissioni e ai radicalismi distruttivi, dialogando con un gruppo sociale addolorato quando non può comprendere, far parte, ed essere contenuto.*

Di questo gruppo sociale addolorato fanno parte, in un numero sempre in aumento, persone affette da anoressia, patologia di cui l'autrice si occupa da tempo. Marinelli ha seguito pazienti anoressiche sia a livello individuale, sia in gruppo all'interno di un'istituzione. Colpisce la capacità di Stefania di sapere sempre mantenere una disponibilità empatica nei confronti di queste pazienti che la porta a cogliere, anche nelle situazioni più difficili, quell'elemento che apre alla speranza.

Nei capitoli molto articolati che trattano dell'anoressia, particolarmente ricchi sono i riferimenti teorici e intense le narrazioni cliniche, con un continuo dialogo fra teoria e prassi. Rimando all'avvincente lettura perché qualsiasi tentativo di sintesi risulterebbe profondamente inadeguato. Ma desidero sottolineare che le numerose citazioni di studiosi di altre discipline, di poeti, di maestri e di colleghi, evidenziano una modalità speciale e generosa dell'autrice di mantenere la mente curiosa e desiderosa di scambiare e tessere connessioni con le menti degli altri, mai per saturare il pensiero ma per evidenziare nuove complessità e stimolare interrogativi che inducono a ulteriori dialoghi e approfondimenti. Questa generosa vitalità di Marinelli è in continuità con la sua modalità di ascolto e di parola nella pratica clinica e nel campo del gruppo inteso in tutte le sue articolazioni, ma anche nel suo modo di accostarsi alla cultura e all'arte come si evince dai capitoli dedicati proprio all'arte pittorica e musicale che la porta a scrivere: *Sembra che l'idea dello spazio, e delle sue operazioni rappresentazionali, oltre che per lo psicoanalista e per la quota di arte che potrebbe ritrovarsi nella creatività della psicoanalisi, sia contenitiva a maggior*

ragione per gli artisti, per i più diversi usi: controllarlo, plasmarlo, immaginarlo diverso, immergervi, rappresentare con diverso orientamento la sua funzione contenitiva. L'autrice si avvicina all'opera dei pittori che prende in considerazione con la stessa competenza teorica e disponibilità empatica di cui è capace con i pazienti, vedendo in Van Gogh e nelle tele più drammatiche di Goya la possibilità, da parte degli artisti, di entrare in contatto con la propria sofferenza, utilizzando uno spazio contenitore che permette il raggiungimento di valori universali e l'espressione del genio. Avvincente è anche il modo di Marinelli di visualizzare con le sue parole la bellezza e il mistero dell'uso dello spazio nelle opere di Piero della Francesca, alla cui lettura rimando.

Nel capitolo *Lo spazio musicale come scena. Don Giovanni sul divano di Bion: il diritto alla gioia* mi ha affascinato e coinvolto l'originale modalità dell'autrice di avvicinarsi al personaggio di Don Giovanni, facendo riferimento al libretto di Da Ponte e alla musica di Mozart, per *indicare un aspetto particolare relativo alla dimensione della gioia* che con profondità e complessità la porta ad una analisi dell'O di Bion in tutte le sue possibili articolazioni.

L'ultimo capitolo ci riporta alla clinica e ancora una volta ci dà la possibilità di comprendere e ammirare la capacità dell'autrice di creare spazi di ascolto fiducioso che permettono ai pazienti di vivere esperienze mai vissute di accoglimento in grado di aprire a uno spazio vitale.

Questo viaggio attraverso spazi di pensiero creativo e vitalizzante mi porta a concludere con un profondo ringraziamento a Stefania, che consente al lettore di condividere l'esperienza di uno *spazio* che, in tutte le sue articolazioni, *può fare miracoli*.

Note

Questa recensione è in parte tratta dalla Presentazione da me scritta nel libro *Il vertice spazio nel lavoro psicoanalitico* (Borla, 2019).

Silvia Corbella è psicoanalista individuale della S.P.I. e di gruppo (Apg, Argo, Coirag, membro onorario di Asvegra).

Ha partecipato con propri scritti a seminari e convegni nazionali e internazionali. Dal 2004 al 2007 è stata professore a contratto all'università di Milano-Bicocca di teorie e tecniche di gruppo. E' docente di Gruppoanalisi/Analisi di Gruppo della Scuola di Specializzazione in Psicoterapia Psicoanalitica della C.O.I.R.A.G della Sede di Milano dal 1993 e della Sede di Padova dal 2003. E' co-direttrice della rivista digitale "Gruppo: Omogeneità e Differenze", membro del comitato di redazione della rivista "Polaris. Psicoanalisi e mondo contemporaneo" e del Comitato Scientifico Internazionale della RPPG (Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe).

Il vertice spazio nel lavoro psicoanalitico di Stefania Marinelli. Borla, Roma, 2019

Recensione di **Adelina Detcheva** dei due Capitoli dedicati all'importanza dello spazio nei disturbi anoressici e bulimici

La dimensione dello spazio, presente in molti aspetti delle patologie anoressiche e bulimiche e nel conflitto con il sé corporeo, dà un importante accesso alla comprensione di ideazioni, esperienze emotive, sensazioni - o alla mancanza di emozioni e sensazioni – utile a contenerle. L'autrice individua direttamente o mediante l'uso di metafore e altre rappresentazioni, alcune di quelle dimensionalità trattate nel lavoro clinico individuale e di gruppo.

E' la “*no entry syndrome*” di G. Polacco (1999, citata dall'autrice a p. 275): il bloccare l'eccesso di proiezioni ricevute, “l'adolescente anoressica che rifiuta ora, (...), ha patito allora non solo il rifiuto di essere riconosciuta e desiderata, ma il rifiuto di ricevere le sue proiezioni. Il bisogno vitale di proiettare le emozioni e sensazioni perché fossero elaborate non solo le era stato negato, ma anche sostituito dal movimento opposto: quello di inviare eccessive proiezioni in lei. E la bambina si era sentita invasa da oggetti “cattivi” introdotti a forza dentro di lei” (Marinelli, 2019, pp. 275-276). Dunque, niente entra più e tutto esce all'infinito, seguendo la logica dello svuotamento tramite identificazione proiettiva massiva, eccessiva, “fino al punto che l'apparato psichico si sbarazza di se stesso” (*ibidem*, p. 268), fino a diventare via via bidimensionale, poi unidimensionale. C'è da dire, però, che l'identificazione proiettiva, oltre ad essere un meccanismo di espulsione, è un meccanismo arcaico di comunicazione (Bion, 1962), cosicché nasce una speranza.

“Il legame è supposto esistere. Sempre.” (Marinelli, 2019, p. 178); l'oggetto è *dedotto*. “Brandelli. Segmenti. Lampi che hanno guizzato in un istante di parola o gesto durante le sedute” (*ibidem*, p. 179). Un tipo di ascolto psicoanalitico che sa accogliere e contenere il vuoto sa ascoltare anche “ciò che manca” (*ibidem*, p. 161); “le esperienze che non ci sono mai state” (*idem*), eventuali sensazioni vengono “per la prima volta salutate con sollievo in seduta” (*idem*). Una sensazione corporea qui vale più di una qualunque elaborazione cognitiva, l'oggetto “inferiore” qui è più prezioso dell'oggetto “superiore” (Camassa, 2010,

citata dall'autrice a p. 246), seppur quest'ultimo sia dotato di ingegnosa complessità anestetica, dell'idealizzazione dei prodotti della mente, nella cornice della falsa mentalizzazione.

Una nota sulla relazione analitica di grande utilità clinica: il conflitto anoressico “tende ad annullare se stesso e i termini della sua origine” (Marinelli, 2019, p. 161) e non solo: l'oggetto anoressico mira a coinvolgere in questa sparizione anche l'*altro*, in perfetta simmetria con il sé, nella totale sincronia gemellare. Il silenzio, di per sé, qui non è di grande aiuto, si cade nel vuoto: “il silenzio finisce per aumentare la distruttività dell'attesa e l'assenza” (*ibidem*, p. 201). Contenere il silenzio, *attraversare* questo vuoto, “mantenere il pensiero indipendente per pensare l'oggetto anoressico senza disturbarlo o senza restarne negati” (*ibidem*, p. 265) rappresenta, invece, la vera sfida. Crescere *nonostante* la sua presenza-assenza. Non definire il vuoto, ma accoglierlo, senza farsi negare.

Infine, due parole sul *setting* più adatto a trattare i disturbi alimentari. Siccome si tratta di “ascoltare il niente” (*ibidem*, p. 263), la paziente siffatta si giova di uno spazio duale, in un'intimità progressiva nella quale lentamente può venir accolta. In un'altra casistica, soprattutto all'inizio della patologia, ovvero prima che il dispositivo alimentare possa diventare riferimento identitario, è una buona opzione (forse la più favorevole) costruire uno spazio di gruppo. Il *setting* gruppale, infatti, “tende a creare spazio, ha bisogno di farlo o sentirebbe di essere congestionato e in pericolo di claustrofobia” (*ibidem*, p. 162). Il contesto plurale si dà nell'insieme, nella fusionalità, nel campo intorno; attiva, perciò, più rapidamente rispetto ad un *setting* individuale, moti contrari, per così dire, “controcampi” (*ibidem*, 2004), in grado di stimolarne la separazione e l'individuazione identitaria.

La presente recensione si propone di sviluppare alcuni spunti di riflessione particolari a partire da due capitoli del lavoro di S. Marinelli: si tratta di *Il capitolo dell'anoressia: fondare in gruppo un nuovo spazio* (6) e *Il ritorno dell'anoressia* (6.1): i capitoli indicati esplorano le vicissitudini delle patologie alimentari dal vertice dello spazio dal punto di vista psicoanalitico.

L'occasione è quella di seguire il destino dello spazio interno nei pazienti anoressici e bulimici. Uno spazio rarefatto o dissipato, “*sparente*”¹ (Marinelli, 2019, p. 160) o evacuato; è l'interno del corpo ad esser mantenuto in condizioni di vuoto o ripetutamente, talvolta ritualisticamente, svuotato dei suoi contenuti. Storicamente isterica, attualmente *borderline*, la patologia alimentare *in prevalenza* incontra lo sviluppo psicosessuale femminile e solo raramente o indirettamente il maschile (Nunziante Cesaro, 1996), con un *esordio* per lo più

¹ Corsivo dell'autrice.

adolescenziale². Il risultato è “la possibilità di *rifiutare il rifiuto*”³ (Marinelli, 2019, p. 159), di *disvolere* lo sviluppo: in ultima analisi, l’adolescenza è “impraticabile” (*idem*), la crescita è terribile (intesa come terrificante, mostruosa). Le coordinate spaziali sono fragili e il tridimensionale si riduce di spessore: gli analisti parlano di “fobia intracorporea” (Ferrari, 1994), “rappresentazione fobica e persecutoria” dello spazio interno (Pallier, 1990), relazione invertita tra il contenitore e il contenuto (Bruni, 2002), “espulsione della mente afrenofobica” (Marinelli, 2014)⁴. Qualcosa di terribile all’interno *deve* scomparire - essere reso assente - in un modo o nell’altro, e ciò al prezzo di *tutto*: “di anoressia ci si ammala e si muore - è la sola malattia psichiatrica che potrebbe produrre direttamente la morte” (Marinelli, 2019, p. 247).

Nulla al centro. Il vuoto è attivo, è mantenuto vuoto/svuotato in continuazione e tale (infinita) sparizione è la prova del tentativo di “negare un contenuto che invece è *stato percepito*” (*ibidem*, p. 241)! L’oggetto anoressico opera così la sua tirannia sulla vita psicosomatica dell’anoressica, crogiolandosi nella “dissociazione psicosomatica” (Ciocca, 2014), ovvero nella frattura del corpo psichico e sensoriale, nel cuore del sé corporeo. I traumatismi narrati, ove possibile narrarli, sono molteplici e primitivi: “un trauma che ha turbato e anche travolto l’organizzazione precoce e immatura dello sviluppo psichico (...), un turbamento tale da sopraffare ogni possibilità di essere percepito e tanto meno espresso” (Marinelli, *ibidem*, p. 165); “l’esperienza del rifiuto persecutorio, della violenza, a volte l’abuso, del non essere comprese e neppure viste, e della denigrazione” (*ibidem*, p. 175).

Bibliografia

Ammaniti M. *et al.* (2016), Psicopatologia dell’infanzia e follow-up dei disturbi della sfera alimentare, in *Giornale di Neuropsichiatria dell’età evolutiva*, 26, pp. 445-457.

Bion W. R. (1962), *Apprendere dall’esperienza*, Roma: Armando editore, 2009.

Bruni A. (2002), Relazione contenitore-contenuto invertita, presentata al Congresso Mondiale dell’IPA, Nizza.

Camassa P. (2010), Anoressia: un’epidemia del corpo come oggetto “inferiore”, in *Rivista di Psicoanalisi*, 56, 3: pp. 549-560.

Ciocca A. (2014), *Anoressie: patologie del sé corporeo*. Roma: FrancoAngeli.

² Infatti, come gli studi più recenti dimostrano (Ammaniti *et al.*, 2016), l’anoressia infantile è spesso discontinua rispetto a quella adolescenziale.

³ Corsivo dell’autrice.

⁴ Tutti i contributi indicati sono citati in Marinelli (2019), p. 159.

⁵ Corsivo dell’autrice.

Ferrari, A. B. (1994), *L'eclissi del corpo*, Roma: Borla.

Marinelli, S. (2004), Funzioni dell'omogeneità, in *Gruppi omogenei*, Roma: Borla.

Marinelli, S. (2014), Memoria del futuro per una mente afrenofobica. Nota sulla funzione del contenimento. In Psiche Soma Gruppo, KOINOS Gruppo e Funzione Analitica. Edizione Magi, Roma.

Marinelli, S. (2019), *Il vertice spazio nel lavoro psicoanalitico*, Roma: Borla.

Nunziante Cesaro, A. (1996), *Del genere sessuale. Saggi psicoanalitici sulla identità femminile*, Napoli: Guida.

Pallier L. (1990), Agorafobia, claustrofobia e processi schizoparanoidei. In *Fusionalità*, Roma: Borla.

Polacco G. (1999), *Paesaggi interni e corpi estranei. Disordini alimentari e altre patologie*. Milano: Mondadori Bruno.

Adelina Detcheva è psicologa clinica e psicoterapeuta in formazione presso la Scuola di Psicologia Clinica della Sapienza Università di Roma; consulente in ambito privato, collabora con il Consultorio Familiare di San Basilio (ASL RM2).

Email: adelina.detcheva@gmail.com

Perché non mi rispondi? Psicologia e psicopatologia dei contatti frequenti con il cellulare di Giuseppe Riggi, Michele Porceddu, Francesco Rizzo. InEdit. Bologna, 2018.

Recensione di **Matteo Albertinelli**

Non c'è dubbio che lo *smartphone* sia uno degli oggetti che più hanno cambiato le abitudini di buona parte degli esseri umani.

Uso di proposito la formula convenzionale “cambiare le abitudini”, tentando di catturare con una rete ampia l'insieme dei significati a cui può rimandare e che vengono studiati nel libro.

Lo *smartphone* influisce sui comportamenti, i pensieri, i sintomi del suo proprietario.

La tesi del libro è presto detta: se tutti negli ultimi anni ci siamo messi in casa –o meglio, in tasca- uno *smartphone* con così tanta facilità, non è per una ragione superficiale, ma perché sembra fornire o illude di poter fornire una soddisfazione particolarmente efficace a dei fondamentali bisogni umani.

Il saggio è diviso in tre parti, ciascuna con il compito di approfondire un diverso aspetto del rapporto fra il singolo individuo e questo oggetto così contemporaneo.

Nella prima parte, Riggi pone il cellulare all'apice dell'evoluzione degli strumenti di comunicazione, nell'ottica di una "progressiva emancipazione dall'utilizzo della materia" (pp.20-21). La tesi è che non sia mai esistito prima uno strumento altrettanto raffinato nel rievocare l'oggetto nella sua assenza. Lo *smartphone*, cioè, sarebbe considerato un oggetto capace di creare uno stato di costante copresenza virtuale con l'oggetto.

Porceddu dedica la seconda parte alla discussione dei meccanismi psichici interessati dall'uso del cellulare come strumento di comunicazione. Viene proposta la visione dello *smartphone* come oggetto che da un lato alimenta il desiderio onnipotente del soggetto, dall'altro si propone come oggetto transizionale attraverso cui gestire l'angoscia di separazione.

Nell'ultima parte del libro, infine, Rizzo si propone di chiarire ulteriormente i meccanismi psichici già descritti attraverso una rassegna delle forme psicopatologiche legate all'uso dello *smartphone*. Le riflessioni dell'autore collegano l'oggetto con uno dei temi centrali della clinica contemporanea: il limite e la sua assenza.

Il libro ha il grande pregio di proporre uno sguardo il più possibile neutrale su un oggetto così importante per la vita quotidiana e che viene troppo spesso liquidato con osservazioni insofferenti riguardo alla sua presenza pervasiva. Se le persone usano il cellulare per avere "contatti frequenti", come da titolo, è perché desiderano contatti umani frequenti. A questo punto diventa necessario domandarsi se sia possibile considerare lo *smartphone* sufficiente per creare dei contatti umani. Il libro è molto prudente nei suoi accenti. L'intenzione dichiarata degli autori è quella di mantenere una posizione il più possibile neutrale. L'intenzione sembra quella, per così dire, di voler momentaneamente mettere da parte gli episodi di sovrainvestimento libidico del cellulare per concentrarsi sulle spinte pulsionali elementari che contribuiscono a farne un oggetto avvertito come imprescindibile.

Non ci sono dubbi, però, che l'indirizzo generale del libro sia quello di vedere nei contatti eccessivamente frequenti qualcosa di comico e drammatico insieme. Il desiderio che l'altro sia con sé nel momento esatto in cui si esprime il desiderio della sua presenza porta, non c'è dubbio, a sovrainvestire lo *smartphone* come oggetto capace di popolare con magica celerità il proprio mondo interno (e in misura maggiore proprio quando questo viene percepito un luogo desolato).

D'altra parte, ogni periodo storico è caratterizzato da costumi che portano con sé espressione affettive criticabili. Oggi, un uso frenetico dello *smartphone* per

restare in contatto con gli altri può tradire una cattiva gestione di sentimenti depressivi. In passato, però, Freud (1899) era relativamente libero di sputare sulle scale che lo portavano da Irma; un comportamento (relativamente (1)) culturalmente accettabile per dare sollievo alla propria gola di fumatore ma, allo stesso tempo, un probabile veicolo dell'espressione plateale di sentimenti di odio. Gli autori lasciano da parte questi fenomeni, di natura affettivamente più connotata. Il senso dell'operazione mi sembra quello di concentrare l'attenzione su riflessioni di altro genere (sui temi della comunicazione, dell'oggetto, del limite), lasciando il resto per un'altra occasione.

Portando la discussione sul piano dei meccanismi psichici alla base di un utilizzo –anche improprio e invadente– del cellulare, gli autori spostano il problema dal campo della tecnologia a quello della psicologia, facendone un prodotto umano d'ineludibile interesse per la comprensione del funzionamento psichico della persona.

La discussione sul tema, chiaramente, non viene risolta all'interno del libro, che si propone di fornire utili spunti di riflessione, lasciando il campo aperto ad ulteriori approfondimenti e allargamenti di campo, come potrebbe essere con la trattazione dei rapporti mediati da *smartphone* fra paziente e psicoterapeuta e degli utilizzi non comunicativi di questo strumento.

In merito a ciò, si auspica che gli autori abbiano modo di dedicarsi in futuro. Detto questo, rimane la soddisfazione di leggere un libro che aiuta a riflettere in modo non superficiale sui fenomeni della vita quotidiana che risultano, come sempre, difficilissimi da afferrare.

Note

1. Difatti viene redarguito dalla donna di servizio della paziente.

Bibliografia

Freud, S. (1899) *L'interpretazione dei sogni*. Opere di Sigmund Freud II. Bollati Boringhieri. Torino.

Matteo Albertinelli, psicologo, psicoterapeuta COIRAG, socio ASVEGRA, socio AIADC.

Email: ma.albertinelli@gmail.com

GRUPPI. Nella clinica, nelle istituzioni, nella società
Franco Angeli Editore, Milano

Recensione di **Alessandra Furin** e **Maria Grazia Sireci**

Le autrici presentano *Gruppi*, la Rivista della COIRAG, partendo dal mito di fondazione scritto da Franco di Maria, primo Direttore. Ne descrivono poi le caratteristiche di metodologia e di pensiero, dando una breve presentazione dei contenuti fino ad ora trattati e quelli in corso di pubblicazione.

A partire dalla primavera 1999 la Rivista *Gruppi* si propone come strumento di approfondimento del gruppo, inteso come spazio psichico individuale, relazionale ed istituzionale, nelle sue varie declinazioni organizzative e sociali. *Gruppi* si rivolge ai clinici, ai ricercatori ed ai formatori, psichiatri e psicologi, psicoterapeuti ed operatori sociali. Propone itinerari monotematici, contributi originali di ricerca, informazioni su pubblicazioni ed eventi e materiali audiovisivi che costituiscano occasione di riflessione e di formazione, soffermandosi sulle complesse sfaccettature sia nell'ambito della psicopatologia sia negli utilizzi formativi, organizzativi, sociali e di comunità.

L'idea di realizzare una Rivista della COIRAG è nata con la presidenza di Franco Fasolo ed è stata attuata con la direzione di Franco Di Maria; fin da quel tempo il nostro editore è Franco Angeli. Ci piace ricordare alcuni stralci significativi di quella prima presentazione della Rivista che Di Maria fece nel primo numero del 1999, considerata ancora pietra fondante di un metodo di lavoro e di pensiero intorno alla riflessione, alla lettura e alla scrittura del lavoro coi gruppi in una dimensione dialogica. Di Maria ha scritto: "*Gruppi* vuole essere polis, cioè luogo delle fondazioni, ma anche agorà, cioè luogo dello scambio, del dialogo, dell'elaborazione.... si propone di ribadire la centralità del gruppo nella cultura psicologica, nella dimensione dell'intervento, nell'analisi stessa dell'evoluzione del mondo intrapsichico ed interindividuale. Proprio per questo *Gruppi* non pensa semplicemente alla ricerca o alla cultura scientifica autoreferente, quanto alla capacità di dialogare con i nodi che s'intersecano con il malessere, individuale e sociale, in questo senso si propone la ricerca di strumenti per la promozione del benessere, degli spazi di cittadinanza per le diversità e le differenze. La cultura di gruppo è, conseguentemente, il grimaldello e la chiave di lettura dell'ipotesi scientifica e culturale della rivista. E se il gruppo può essere considerato la nuova frontiera della cultura psicologica, la sua cultura guarda ai sistemi polisemici, alle indagini multidimensionali, a quel paradigma della complessità che permetta di leggere le differenze e, soprattutto, di promuovere e valorizzare le diversità.... Per questo *Gruppi* porrà al centro i problemi del dialogo con l'Altro, il diverso da Sè, la dimensione multi-etnica e multiculturale, il rapporto con le nuove tecniche d'indagine e d'intervento" (pagg. 5-6).

Quanto sopra detto può essere individuato fin dalla scelta della composizione della Redazione, poiché si cerca di avere un membro per ogni Consociata della

COIRAG che possa portare la cultura della propria Associazione di appartenenza e così sottolineare e promuovere la polisemia del pensiero sul gruppo. Da due anni si è istituito un secondo gruppo di lavoro, chiamato Osservatorio, costituito da allievi, ex allievi e docenti di tutte le sedi della Scuola COIRAG. Il lavoro redazionale è divenuto così sempre più articolato nella preparazione di ciascun fascicolo, aumentando anche il numero delle sezioni, in modo tale da permettere la pubblicazione di articoli di argomento differenziato rispetto al tema monografico.

I contributi che raccoglie la rivista *Gruppi* vogliono stimolare un dialogo multidisciplinare fra gli addetti ai lavori e non soffermarsi solo sulla complessità delle relazioni di gruppo. In qualche modo tutti siamo coinvolti: ricercatori, operatori, studenti, insegnanti, formatori ecc. il cui scopo comune è quello di diffondere esperienze e stimolare confronti e crescita professionale. Parlare della rivista *Gruppi* significa toccare i tanti temi che nell'arco degli anni sono stati attraversati e illustrati, mettendo sempre in "connessione" diversi punti di vista, numerosi apporti e contributi sempre in un'ottica dialogica.

Attenta e sensibile ai problemi attuali, sempre più nel corso degli anni la Rivista è maturata rispetto al modo di leggere i processi, le dimensioni, le evoluzioni, ma ha anche avuto la capacità di far incontrare il rigore scientifico con la dimensione flessibile, incerta, dinamica e in costante divenire che lega le culture della soggettività ai processi intrapsichici e intersichici.

Gruppi è una rivista con una importante valenza scientifica, che si dimostra come un grande pozzo cui attingere nel momento in cui si parla di gruppi, sia che ci si approcci a questi dal punto di vista della clinica, della formazione, o della ricerca. Il panorama che offre è talmente vasto che consultandola non si può se non ricevere un valido aiuto o un mero stimolo quando si lavora con i gruppi o semplicemente si ha il desiderio di approfondire delle tematiche ad essi connesse.

La filosofia della rivista *Gruppi* non è tanto quella di arrivare ad ogni numero ad una serie di ipotesi esaustive, ma bensì quella di sollevare nodi e problemi all'interno di quelle che sono le tematiche affrontate: dalle dimensioni inconse a quelle di genere, dalla tecnica analitica al setting di gruppo con tossicodipendenti o con altri tipi di utenza, dalle esperienze di gruppalità supportate o mediate dalla tecnica psicodrammatica, alla psicoterapia di gruppo con adolescenti, all'intervento di psico-emergenza dopo il terremoto aquilano, alla ricognizione sul panorama delle terapie infantili, ai gruppi in età evolutiva, ai gruppi istituzionali e tanto altro, fino ad arrivare a "cosa bolle in pentola". I temi che verranno esaminati nei prossimi numeri saranno: "I gruppi al tempo di Internet", "Gruppi e dipendenze senza sostanza" e "I professionisti della gruppalità al tempo delle grandi migrazioni".

Come sono strutturati i fascicoli? Ciascun numero della Rivista è suddiviso in alcune sezioni che possono o meno essere presenti in ogni fascicolo. Già da molti anni le due Sezioni più importanti sono quella dei Contributi Originali e quella del Tema. La prima raccoglie articoli scientifici riguardanti gli argomenti di

pertinenza della Rivista: i gruppi nella clinica, nelle istituzioni e nella società. Questi contributi non devono essere necessariamente inerenti il tema cui è dedicato il fascicolo, vengono spontaneamente proposti dagli autori e sono sottoposti a referaggio in doppio cieco. La seconda Sezione, dedicata al Tema cui è intitolato il singolo fascicolo, è importante perché esprime la politica editoriale della Rivista e della sua redazione.

Vi sono poi alcune Sezioni che servono a completare e a rendere fruibile la Rivista, come ad esempio i contributi prodotti sulle attività della scuola o delle associazioni, eventualmente riedizioni di lavori pubblicati su riviste straniere che ci sembrano rilevanti. La Sezione Saggi raccoglie contributi con ampio respiro o lezioni magistrali, di solito richiesti ad autori “importanti” come cornice o introduzione al tema previsto nel numero successivo. Una Sezione interessante è quella delle “Connessioni” dedicata a raccogliere brevi scritti ispirati dalla lettura di un libro, di un articolo magari pubblicato sulla rivista stessa, dalla partecipazione ad un convegno o altro. Si tratta di qualcosa di simile alle lettere al Direttore, uno spazio poco formale, dove condividere una breve riflessione o una suggestione, formulare una domanda su cui si ritiene sarebbe importante aprire un dibattito o magari proporre l’idea per una ricerca.

Bibliografia

Di Maria F. (1999), Presentazione della rivista. In *Gruppi*, volume 1. Milano: FrancoAngeli.

Alessandra Furin: Psicologa, Psicoterapeuta individuale e di gruppo COIRAG, Candidata della Società Psicoanalitica Italiana, socia ASVEGRA, Coordinatrice della Redazione e del gruppo Osservatorio della rivista *Gruppi*

Email: alessandra.furin@gmail.com

Maria Grazia Sireci: Psicologa, Psicoterapeuta COIRAG, Operatrice di Training Autogeno, Socia ASVEGRA, Responsabile dei “Percorsi” per l’Osservatorio della rivista *Gruppi*

Email: sirecimariagrazia@gmail.com

Psicoanalisi di gruppo in setting istituzionale. Esperienze cliniche: nevrosi, psicosi e disagio dell'adolescenza,
di A.Argentiere , G.Cinquemani, V.Errico, G.Fiore

Recensione di **Adelina Detcheva**

Inizierò questa recensione pensando all'insiemità, al trasversale, all'invariante. Si tratta di quattro gruppi a finalità analitica esperiti in vari contesti istituzionali; diversi per stile, le quattro parti di questo libro poggiano sullo stesso *humus* teorico-clinico psicoanalitico proposto da Bion e arricchito da Corrao. I postulati sono omogenei: l'oggetto basico è il gruppo; il conduttore esercita una funzione analitica che mette a disposizione del lavoro di gruppo; quando i lavori procedono, il gruppo si dota di una mente plurale, capace di sostare negativamente in terreni selvaggi, tollerare stati di frammentazione e confusione, generare nuovi pensieri; infine, le potenzialità della mente gruppale si dispiegano nello sviluppo della funzione *gamma*, "l'analogo simmetrico, nella struttura di gruppo, di ciò che rappresenta la funzione α nella struttura personale" (Corrao, 1981, pag. 39). Una variabile incognita, un obiettivo analitico: la funzione *gamma* allarga il campo mentale e promuove la crescita psichica attraverso il contatto con il transpersonale, il molteplice, l'altro.

L'invarianza è data dal metodo psicoanalitico, dalla "funzione del pensare, nella tenuta del (...) contenitore e non nella persistenza dei (...) contenuti" (Cinquemani *et alii*, 2015, p. 35). L'invarianza lascia fluire le differenze. Variano i contenuti, variano le condizioni. Nel reparto di Neuropsichiatria Infantile, G. Cinquemani segue il percorso di un gruppo di preadolescenti alle prese con le fatiche della maturazione; A. Argentiere si confronta con la nevrosi ed i fantasmi di un gruppo inizialmente incapace di "soffrire" il dolore mentale (Bion, 1970; Neri, 2002); V. Errico, presso un'Unità Operativa di Salute Mentale, tenta di aprire nuovi scenari di simbolizzazione in pazienti con sintomi somatici; infine, G. Fiore, presso il Centro Diurno dell'UOSM, sosta in prolungati stati di frammentazione all'interno di un gruppo di pazienti psicotici cronici. Tutti gli autori mantengono un'ottica rivolta all'istituzione nelle sue molteplici dimensioni multistrato (Margherita, 2012). Si tiene conto dei gruppi di supervisione, delle équipes professionali, della società e del contesto; le condizioni varianti compongono il quadro d'insieme.

La pratica della psicoanalisi di gruppo in ambito istituzionale impone di tener conto di un luogo *altro*, che non *appartiene* al conduttore - piuttosto è il conduttore ad appartenere all'istituzione! Lungi dall'essere una superficie muta,

l'istituzione organizza la relazione con l'individuo, si posiziona come struttura significativa, come deposito affettivo per emozioni sincretiche (Bleger, 1967) e di base (Fornari, 1988). Il *setting* istituzionale accoglie gli investimenti dei membri del gruppo, le loro angosce primarie (*ibidem*), le loro fantasie; fantasie circa l'analista, ma soprattutto nei confronti del gruppo stesso. In un campo di relazioni - con l'istituzione, con il conduttore, con gli altri membri - il *luogo* "istituzione" si accinge a divenire spazio mentale. Il lavoro psicoanalitico così definito mira a "creare le condizioni per cui, là, *dove c'è il luogo, possa esservi lo spazio*" (Corrao, 1991, citato da G. Cinquemani, p. 29). Il vertice allargato costruisce la possibilità di una *terzietà* (Britton, 1998), di un'ulteriore dimensione di profondità della mente (Meltzer, 1986), presso la quale il gruppo a finalità analitica possa *sostare* per vivere e trasformare l'esperienza.

Bibliografia

- Argentiere A., Cinquemani G., Errico V., Fiore, G. (2015), *Psicoanalisi di gruppo in setting istituzionali*. Roma: Armando 2015.
- Bion W. R. (1970), *Attenzione e interpretazione*. Roma: Armando 2010.
- Bleger, J. (1967), *Simbiosi e ambiguità*. Studio Psicoanalitico. Roma: Armando 2010.
- Britton (1998), *Credenza e Immaginazione*. Roma: Borla 2006.
- Corrao, F. (1985), *Funzione analitica del piccolo gruppo*. In Orme, vol. II. Milano: Raffaello Cortina 1988.
- Corrao, F. (1991), *Per una topologia analitica*. In KOINOS. Gruppo e funzione analitica, anno XII, n. 2, luglio-dicembre 1991.
- Fornari, F. et. al. (1988), *L'istituzione e le istituzioni*. Roma: 2011.
- Margherita G. (2012), *L'insieme multistrato. Gruppi, masse e istituzioni tra Caos e psicoanalisi*. Roma: Armando 2012.
- Meltzer, D. (1986), *Studi di metapsicologia allargata. Applicazioni cliniche del pensiero di Bion*. Milano: Raffaello Cortina 1987.
- Neri, C. (2002), La condivisione del dolore. In *Quaderni di Psicoterapia Infantile* 44, pp.85-97 (maggio, 2002).

Adelina Detcheva è psicologa clinica e psicoterapeuta in formazione presso la Scuola di Psicologia Clinica della Sapienza Università di Roma; consulente in ambito privato, collabora con il Consultorio Familiare di San Basilio (ASL RM2).
Email: adelina.detcheva@gmail.com