

La vertigine nel lavoro dell'osservatore: un'avventura tra le pieghe della complessità

di Elisa Cardoni^{*}, Federica Colli^{**}, Nicole Colussi Mas^{***},
Sara Sassi^{****}, Camilla Turchet^{*****} e Alessandra Furin^{*****1}

[Ricevuto il 30/10/2022
Accettato il 17/11/2022]

Riassunto

In questo lavoro siamo partite da una riflessione rispetto il corso di “Teorie e Metodi dell'Osservazione nei gruppi” per arrivare a capire che cosa significa osservare e formarsi per diventare un osservatore di gruppo. Il gruppo è stato sia oggetto di osservazione, sia strumento di riflessione volto alla co-costruzione di significati condivisi. Per orientare il pensiero è stata utilizzata la griglia osservativa. Si descrive

^{*} Psicologa clinica e di comunità, specializzanda in psicoterapia COIRAG – sede di Padova (via Pavia, 2 – 35010 Vigonza PD); elisacardoni.psi@gmail.com

^{**} Psicologa sociale e delle organizzazioni, specializzanda in psicoterapia COIRAG – sede di Padova (via Pietro Toselli, 121 – 50144 Firenze); dott.ssa.federica.colli@gmail.com

^{***} Psicologa clinica, specializzanda in psicoterapia COIRAG – sede di Padova (via Silvio Pellico, 5 – 33070 Brugnera PN); colussi.nicole@gmail.com

^{****} Psicologa clinica e di comunità, specializzanda in psicoterapia COIRAG – sede di Padova (vicolo Santonini, 7 – 35123 Padova); sara.sassi.psicologa@gmail.com

^{*****} Psicologa clinica, specializzanda in psicoterapia COIRAG – sede di Padova (via Monte Solarolo, 10 – 35141 Padova); camillaturchet.psi@libero.it

^{*****1} Psicologa, psicoterapeuta individuale e di gruppo, psicoanalista SPI e IPA, supervisore COIRAG – sede di Padova, socia Asvegra e CVP, membro GASi; coordinatrice della redazione della rivista *Gruppi* (via Degli Zabarella, 64 – 35121 Padova); alessandra.furin@gmail.com

¹ Ringraziamo Chiara Scapolan, specializzanda e compagna di corso, per aver partecipato ai Gruppi riflessivi.

Gruppi/Groups (ISSN 1826-2589, ISSN^e 1972-4837), 1/2022
DOI: 10.3280/gruoal-2022oa17965

TEMA

il dispositivo: prima concepito online, a causa delle limitazioni causate dalla pandemia, e poi in presenza; quali vissuti e fantasmi sono stati elicitati dalle due differenti modalità? Si racconta della frustrazione come affetto necessario per passare dall'illusione di un dispositivo ideale, all'accettazione di un dispositivo reale; come bisogno di viverci uniti, coesi e insieme, contro i vissuti di solitudine sperimentati durante il lockdown e la didattica a distanza, e infine come catalizzatore per pensare alla propria identità professionale. Ci siamo poi occupate della solitudine insita nell'osservazione, sentimento necessario per essere un bravo psicoterapeuta perché costringe a fare i conti con i limiti e con il proprio narcisismo. Infine, l'osservazione come atto per svelare e svelarsi; cosa mostro, inevitabilmente e inconsapevolmente, di me?

Parole chiave: Osservazione, Formazione, COIRAG, Psicoterapia psicoanalitica di gruppo, Gruppi riflessivi, Griglia osservativa.

Abstract. *Vertigo in the work of the observer: an adventure through the folds of complexity*

In this work, we started from a reflection with respect to the “Theories and Methods of Observation in Groups” course to arrive at an understanding of what it means to observe and train oneself to become a group observer. The group was both an object of observation and an instrument of reflection aimed at the co-construction of shared meanings. The observational grid was used to guide thinking. One describes the device: first conceived online, due to the limitations caused by the pandemic, and then in presence; what experiences and phantasms were elicited by the two different modalities? We spoke of frustration as a necessary affection to move from the illusion of an ideal device, to the acceptance of a real device; as a need to live united, cohesive and together, against the experiences of loneliness experienced during lockdown and distance learning, and finally as a catalyst for thinking about one’s professional identity. We then dealt with the loneliness inherent in observation, a necessary feeling to be a good psychotherapist because it forces one to come to terms with limits and one’s own narcissism. Finally, observation as an act of revealing and unveiling; what do I show, inevitably and unconsciously, about myself?

Keywords: Observation, Training, COIRAG, Psychoanalytic group psychotherapy, Reflective groups, Observation grid.

È stato un corso di disillusione...
forse si osserva proprio con noi stessi.
Quel distacco in realtà è un'illusione.
Il corso mi ha aiutato a essere
disillusa rispetto all'illusione che avevo
di osservare in un certo modo.

È vero che si è soli, ma si è soli
con i propri gruppi interni.

(citazioni dai Gruppi riflessivi)

Il lavoro che ha portato alla stesura di questo scritto può essere visto come il susseguirsi di diverse fasi, per ognuna delle quali il gruppo è stato sia oggetto di osservazione, sia strumento di riflessione volto alla co-costruzione di significati condivisi.

Dopo una prima riunione organizzativa tra noi autrici, si sono tenuti da remoto due incontri, che chiameremo Gruppi riflessivi², aventi lo scopo di riflettere sull'esperienza attraversata all'interno del corso di "Teorie e Metodi dell'Osservazione nei gruppi". Tali incontri video-registrati sono stati rielaborati utilizzando la griglia osservativa², suddivisa in tre colonne, all'interno di un documento condiviso e modificabile da tutte. All'interno della prima colonna sono state riportate le interazioni avvenute durante i Gruppi riflessivi e nella seconda sono stati scritti i pensieri, i vissuti e gli stati corporei propri del mondo interno di ognuna. Questa fase ha richiesto un tempo necessario a sostare sui vissuti esperiti e attraversati durante tutto il corso, per soffermarsi sulle proprie dinamiche interne e dare un po' alla volta rappresentazione di parola (Racalbutto, 1996) a quelle sensazioni ancora senza nome e senso. Questo lavoro di "meta-pensiero" ha portato alla compilazione della terza colonna. Infine, è stato affrontato un ulteriore passaggio di generalizzazione, che ha richiesto l'inserimento di una quarta colonna in cui esplicitare le tematiche più significative tra quelle che erano state sviluppate. In tal modo, è stato possibile gradualmente notare la presenza di alcuni temi ricorrenti nel corso dei dialoghi. In particolare, sono stati identificati tre argomenti principali: il dispositivo, le difficoltà insiste nell'osservazione e l'osservatore osservato contenenti, a loro volta, ulteriori sotto-argomenti, come spiegheremo di seguito.

² Per la descrizione del dispositivo e della griglia osservativa si rimanda allo scritto di Angelo Silvestri contenuto in questo fascicolo a p. 67.

Il dispositivo

La sperimentazione del dispositivo attraverso gli occhi degli allievi

Correva il mese di marzo 2020: l'Italia aveva da poco decretato lo stato di emergenza sanitaria causato dalla pandemia da Covid-19, insieme a tutte le misure atte a limitare il contagio. La nostra Scuola si accingeva ad attivare la didattica a distanza, a seguito di un periodo di sospensione delle lezioni, modalità che si sarebbe poi protratta fino al mese di maggio 2021. Ma in che modo tale premessa può essere attinente al dispositivo pensato per il Corso di “Teorie e Metodi dell'Osservazione nei gruppi”? Lo è, proprio perché la prima esperienza da allievi all'interno di tale dispositivo è stata, appunto, online. Ci siamo trovati per alcuni mesi a cliccare un link per accedere, come girando una chiave, a una stanza virtuale in cui potevamo apprendere e partecipare incontrandoci come immagini a mezzo busto. Sembrava davvero di stare in una “sala degli specchi” (Foulkes, 1948) in cui:

«le nostre parti non venivano rispecchiate solo dagli altri, ma anche dalle immagini di noi stessi che vedevamo proiettate nello schermo, (...) migliorando in questo modo la capacità di osservare e di auto-osservarsi» (Furin *et al.*, 2019, p. 64).

Un gruppo di diciannove persone il cui compito, imparare a osservare, era definito puntualmente all'inizio di ogni incontro e ricordato da noi allievi con l'impressione di averlo sempre, per un momento, dimenticato.

Durante il corso il docente ha proposto alcuni temi su cui focalizzarsi a ogni lezione come, ad esempio, il dispositivo, il processo, il silenzio e l'osservazione online. Ci siamo suddivisi in piccoli gruppi, in cui a turno quattro persone hanno portato alcuni stralci di sedute del gruppo da loro osservato, considerati rappresentativi della tematica scelta, a seguito di un previo incontro con il docente in cui riflettere sul focus e organizzare il materiale da presentare. Questo è stato proposto utilizzando la griglia osservativa suddivisa in tre colonne in cui trascrivere l'interazione, il vissuto del proprio mondo interno e le ipotesi interpretative elaborate successivamente. In ciascun sottogruppo era presente un osservatore volto a discutere uno dei report proposti, con l'intento di porre l'attenzione non sulle dinamiche del gruppo, ma sull'osservazione stessa. Infine, ci siamo riuniti tutti all'interno del Grande Gruppo per dare spazio ai rimandi degli osservatori e all'elaborazione teorica di quanto emerso dal lavoro svolto a livello esperienziale.

Un aspetto particolarmente affrontato, anche nel corso dei Gruppi riflessivi, è stato la presenza di una tematica da approfondire e sviluppare, oggetto perfino dell'elaborato finale. Sono emersi l'attenzione e l'impegno necessari

a intendere le diverse articolazioni e manifestazioni del tema oggetto di studio e, allo stesso tempo, l'utilità di poter approfondire quest'ultimo attraverso i report delle proprie osservazioni, attività capace di indurre una maggiore riflessione, elaborazione e comprensione della tematica scelta: *“Penso che dover portare a lezione un tema particolare ti costringa a riflettere su quel tema, ti spinga a cercare tutte le sue varie sfaccettature”*.

Non sono certo mancate le difficoltà: *“Ho fatto tanta fatica con lo sviluppo tematico spontaneo perché, osservando un gruppo di psicodramma analitico, è come se perdesse senso quel focus osservativo”*. Ci si è trovati probabilmente a fare i conti con l'implicita messa in discussione del metodo di osservazione proposto: questo può essere esteso ad altre tipologie di gruppi, oppure resta valido per lo più per il piccolo gruppo terapeutico analiticamente orientato? E ci sono stati diversi momenti di impasse durante le lezioni: *“Ci siamo incagliati sulla coreografia del gruppo, non si capiva proprio che cosa significasse, che cosa dovevamo andare a osservare”*. Ci siamo chieste se siano entrate in gioco alcune delle questioni relative alla circolarità e al reciproco influenzamento tra la teoria e l'esperienza: come si può osservare qualcosa che ancora non si conosce così bene a livello cognitivo, e che non si è ancora profondamente attraversato a livello affettivo? È emersa quindi la difficoltà a comprendere la teoria senza averne fatto esperienza, e viceversa. Come scrive Foulkes: «Il nostro metodo determina ciò che siamo in grado di riconoscere, come una sorta di profezia che si auto-avvera, ciò che sta alla base sono le nostre assunzioni, e il nostro metodo include queste assunzioni» (Foulkes, 1968, p. 118, traduzione nostra). O come scrivono Galletti e Speri nel loro recente libro sull'osservazione: «A osservare si impara (nel suo doppio significato: osservando si impara, l'osservazione si impara)» (Galletti e Speri, 2020, p. 18).

Tali questioni ci permettono di introdurre quelli che sono stati avvertiti dagli allievi come limiti, propri del piano di realtà che, probabilmente, hanno condizionato la costruzione del dispositivo stesso. Oltre alla situazione pandemica, responsabile della trasposizione delle lezioni alla dimensione online, molti di noi hanno dovuto fare i conti con la grande difficoltà a trovare gruppi da osservare, anche questa in parte causata dall'emergenza sanitaria, che ha portato alla sospensione delle attività di gruppo in diverse realtà. Alcuni di noi, pertanto, non hanno potuto osservare dei gruppi terapeutici, affidando all'anno successivo tale possibilità. Anche la numerosità del nostro gruppo classe è stata rilevante per la progettazione del dispositivo, in particolare per la suddivisione in sottogruppi e la ripartizione dei compiti. Inoltre, per buona parte del corso, ha prevalso un vissuto problematico legato al tempo, sentito sempre come insufficiente rispetto a quanto ne richiedesse il compito da svolgere.

Il tempo, soprattutto nei gruppi online, veniva spesso percepito come “immediato”, facendo emergere quanto la dimensione temporale e spaziale siano intimamente interconnesse. In mancanza della presenza fisica, spaziale, dell’altro si percepiva «una sorta di autotemporalità, (...) in cui il tempo può scorrere, come nei sogni, veloce o lentissimo, avanti e indietro» (Silvestri, 2013, p. 6). La rapidità era enfatizzata da un count down inarrestabile che appariva a un minuto dalla fine e catapultava improvvisamente da una “stanza” virtuale all’altra, dal piccolo gruppo, al Grande Gruppo. Era proprio in quei momenti che le caratteristiche del setting virtuale, temporaneamente dimenticate durante l’incontro con gli altri, facevano bruscamente irruzione nella mente, rimandandoci l’impossibilità di compiere quei movimenti necessari a effettuare un cambiamento fisico tra le varie “stanze”. È proprio questa attività fisica che permette di riattivare un pensiero su di sé e una consapevolezza sulla propria presenza nel qui e ora della lezione. In questo senso la dimensione online ci rimanda a *Il castello errante di Howl*³ dalla cui porta, girando la chiave, è possibile accedere a stanze-mondi differenti all’istante, senza il trascorrere del tempo necessario a compiere il cammino per raggiungerli.

Provavamo una sensazione di immediatezza, ma anche di affanno, come al termine di una corsa in cui si arriva vicino alla meta, ma non la si raggiunge e che ha influenzato anche le fantasie rispetto all’anno successivo: “*L’anno prossimo, quando tutti saremo riusciti a osservare un gruppo, come fare affinché ci sia tempo per ciascuno di portare qualcosa?*”. Il tempo ha continuato a non essere mai abbastanza, anche dopo essere tornati a incontrarci in presenza. Tale sensazione ha caratterizzato soprattutto i momenti di Grande Gruppo, in cui si raccoglievano le riflessioni emerse nei piccoli gruppi con l’intento di elaborare l’esperienza anche dal punto di vista teorico e tecnico. Nei Gruppi riflessivi abbiamo ipotizzato che forse la confusione vissuta durante tali incontri derivava dalla mancanza di un tempo adeguato per “digerire” alcuni pensieri e contenuti emersi durante la sessione di piccolo gruppo. La sensazione era che ci veniva chiesto di pensare a qualcosa in cui eravamo ancora affettivamente immersi. E il docente non ci ha aiutato molto in questo processo, perché “*Aveva i suoi punti da trattare, ma provava a farli esplicitare a noi. Un po’ come gli interventi del terapeuta nei gruppi che devono essere il meno possibile, poiché vale molto di più se la stessa cosa la dice un partecipante. Così, mi sono fatta l’idea che lui si comportasse nello stesso modo, cioè che fossimo noi allievi a dirci le cose, arrivandoci da soli. Questo*

³ Jones D.W. (1986), *Il castello errante di Howl*. Da questo libro nel 2004 è stato tratto un film d’animazione scritto e diretto da Hayao Miyazaki, prodotto dallo Studio Ghibli.

aspetto da un lato è interessante, dall'altro lato può far sentire abbastanza impotenti".

Tale analogia con il gruppo terapeutico, ha permesso di riflettere sulla complessità insita nella nostra formazione, assimilabile alla complessità propria dell'esperienza gruppale e dell'osservazione di un gruppo. All'interno del dispositivo formativo abbiamo avuto la possibilità di partecipare attivamente ricoprendo più ruoli a diversi livelli, permettendoci così di sperimentare ciò che si esperisce quando si è inseriti in un gruppo sia come osservatori, sia come osservati. Ciò ha comportato la necessità di considerare e tenere insieme diversi piani di osservazione e il concomitante rischio di sentirsi impotenti o confusi. Inoltre, da un lato dovevamo fare i conti con un senso di sovrabbondanza da gestire e dalla quale ricavare gli aspetti meritevoli di restare impressi nella mente; dall'altro c'era il timore di non ricevere abbastanza, di trovarsi "senza", come per chi non ha potuto osservare un gruppo terapeutico. Troppi fratelli in competizione tra loro di fronte a un padre che non elargiva la "parola magica", capace idealmente e onnipotentemente di rispondere a tutti i quesiti sollevati.

Il vissuto di mancanza è stato sperimentato anche all'interno dei piccoli gruppi, al termine dei quali risultava sempre faticoso il passaggio al gruppo allargato. Anche qui il tempo di discussione sembrava non essere mai abbastanza ma, forse, erano i desideri di stare insieme e di sentirsi coesi a non trovare mai il sufficiente appagamento. *"È come se i piccoli gruppi svolti online non si avessero in mente quanto quelli in presenza"*: come se, dopo mesi di incontri a "distanza", si volesse sperimentare nuovamente il piacere di condividere uno stesso spazio anche a livello sensoriale, qualunque fosse il compito da svolgere.

Si è molto riflettuto su quanto il dispositivo stesso sia stato pensato e ideato a partire dalle "mancanze" insite nella realtà di quel momento, allo scopo di valorizzare ciò che invece era presente. Ciò ha garantito di adempiere a due funzioni principali: trovare una soluzione che potesse adattarsi il meglio possibile al setting online e creare gruppi da osservare per permettere a tutti di iniziare a sperimentarsi in tal senso, tenendo in considerazione il tempo a disposizione e la numerosità del gruppo classe. E così, ciò che è stato vissuto con un po' di difficoltà durante l'anno, nel corso dei Gruppi riflessivi ha potuto essere digerito e ricollocato in un contesto più ampio: *"Credo che questo dispositivo sia stato istituito partendo dalle difficoltà del tempo, dello spazio e dalla mancanza, partendo da quel che c'era. Forse c'è stata la necessità di trovare un compromesso"*.

Grazie al lavoro fatto nei Gruppi riflessivi è stato possibile riflettere sulla contrapposizione tra il dispositivo ideale, come era immaginato nei pensieri e nelle fantasie degli allievi, e quello che è stato il dispositivo reale. Ha preso campo una pretesa onnipotente di poter trovare il dispositivo didattico perfetto che rispondesse sia ai bisogni del gruppo relativi alla funzione espressiva, sia ai bisogni formativi relativi alla funzione esecutiva⁴. È stato necessario sostare nel limite del dispositivo, momento elaborativo che è avvenuto sia negli allievi, sia nel docente: *“Mi piacerebbe creare un dispositivo almeno molto buono, ma di solito le cose non vanno così. Quanto è vostra e quanto è mia questa questione del dispositivo ideale? Forse è nostra, da punti di vista diversi”* (parole del docente).

Nelle fantasie degli allievi la possibilità di creare un dispositivo ideale avrebbe finalmente concesso di apprendere a osservare e a diventare a tutti gli effetti dei terapeuti di gruppo. Riconosciute le mancanze del dispositivo reale, si è assistito alla tendenza degli specializzandi di proiettare la responsabilità della loro frustrazione sul dispositivo stesso (Bleger, 1967): *“Il dispositivo era frustrante, perché rappresentava tutte le mancanze e tutti i limiti. Poteva essere ideale, perché permetteva a tutti di partecipare, di poter osservare un piccolo gruppo, di poter portare delle osservazioni, ma nel momento stesso ne rappresentava il limite”*.

Oltre alle mancanze c'erano anche le opportunità: *“Si potevano avere tanti contributi e tante situazioni diverse su cui lavorare. Ma come gestire tutta questa abbondanza?”*. Se da un lato c'erano molte mancanze, dall'altro si assisteva all'abbondanza e alla ricchezza di esperienze, di rimandi e di contributi, che hanno costretto a fare i conti con l'insaturo e con il sovrasaturo⁵. Quali erano le nostre possibilità di apprendere dalla nostra esperienza e di prendere dalle esperienze fatte e condivise dai colleghi? Quali erano invece le aspettative del docente?

Il saturo e il sovrasaturo si sono depositati soprattutto nei vissuti transferali e controtransferali tra docente e gruppo classe. Da un lato gli allievi, per sciogliere o quanto meno diluire i loro dubbi, fantasticavano la possibilità che, durante i gruppi di rielaborazione in plenaria, il docente svelasse la

⁴ Bock ha teorizzato che nei gruppi vengono svolte tre funzioni: esecutiva, di controllo ed espressiva. Per saperne di più vi rimandiamo al libro: Bock P.K. (1974), *Antropologia culturale moderna* e allo scritto di Angelo Silvestri (1993), “Psicoterapie di gruppo ad indirizzo psicoanalitico”, pp. 187-217.

⁵ Nelle scienze fisiche il termine sovrasaturo si riferisce a una soluzione in cui il solvente ha più soluto della massima quantità che può contenere.

parola magica contenuta nel suo “quaderno delle meraviglie”: “*Aveva il quaderno dei suoi appunti e non li condivideva con noi, era frustrante. Aveva le cose in mente, ma le dovevamo dire noi. La parola magica era il modo di trovare ordine all'interno di quel caos*”. Il vissuto transferale degli allievi era forse legato alla relazione con un padre un po' avido che non elargisce il suo sapere, generando così una percezione di scarsità? Dall'altro lato il docente, controtransferalmente, viveva il rischio di dare troppo, di creare confusione e generare quel sovrasaturo.

Ci viene qui alla mente la relazione dinamica tra contenitore e contenuto (Bion, 1963): qualcosa che contiene e qualcosa che è contenuto assumono reciprocamente la funzione di contenere ed essere contenuto a loro volta. Mentre il contenuto può essere inteso come l'insieme dei bisogni di apprendimento e affettivi degli allievi, il contenitore può essere inteso non solo come la mente del docente, ma anche come il gruppo nel suo complesso.

Grazie al lavoro fatto nei Gruppi riflessivi, che può essere paragonato al passaggio dalla seconda colonna (il mondo interno sperimentato durante il corso) alla terza colonna (le note interpretative e le ipotesi che vengono costruite a posteriori), è stato possibile riconoscere che quella frustrazione ha rappresentato una fase preliminare rispetto alla necessità di considerare in una logica *et-et* scarsità e abbondanza e dispositivo ideale e reale, di pensare che quella parola magica non esiste e che l'apprendimento avviene proprio in, con e attraverso il gruppo.

Dalla frustrazione alla disillusione di osservare

Nel corso dei Gruppi riflessivi è stato sperimentato con molta frustrazione il passaggio da dispositivo ideale a dispositivo reale, in una sorta di processo di disillusione. Si tratta dello stesso inevitabile percorso che avviene dall'illusione di osservare alla disillusione di osservare, che implica la consapevolezza del limite dell'osservazione: “*Osservo solo quello che posso*”, e “*C'è stato un passaggio dall'onnipotenza al vedere tutti i limiti che ci sono nei nostri gruppi che osserviamo, ma anche nel gruppo a cui stiamo partecipando*”. Attraverso questi passaggi rielaborativi ci è sembrato di fare esperienza diretta di quello che Anzieu sottolinea quando dice che: «il gruppo può essere, in definitiva, un'eccellente scuola di disillusione» (Anzieu, 2020, p. 26).

Con Borgogno si può dire che l'osservazione:

«è un processo altamente sovradeterminato, non sempre e del tutto cosciente, il più spesso inconscio. Ne consegue che i dati ottenuti sono intrinsecamente parziali,

arbitrari talvolta, in ogni caso influenzati dalle dinamiche appartenenti al nostro mondo interno» (Borgogno, 2020, p. 44).

Non sono dunque solo i gruppi ad avere dei limiti, ma è l'osservatore stesso che influenza la sua osservazione in base al suo vertice emotivo: «amore e odio, invidia e gelosia, rabbia e tenerezza possono quindi essere visti o scotomizzati a seconda dell'osservatore e di chi osserva in lui» (Borgogno, p. 48).

Molti altri interrogativi sono sorti in merito all'origine di questa frustrazione sperimentata dal gruppo classe. Oltre a considerare lo scarto tra dispositivo ideale e reale, la frustrazione sperimentata potrebbe essere nata anche dal bisogno di coesione del gruppo. Ci è sembrato di identificare un bisogno di stare insieme conseguente al periodo del lockdown e della didattica a distanza, che si è vivificato nel momento in cui abbiamo ricominciato le lezioni in presenza: *“Parlandone, ci siamo rese conto che a lezione era bellissimo stare nei sottogruppi e provavamo una grande frustrazione nel momento in cui bisognava ‘lavorare’”*. E ancora: *“Sentivo fastidio quando il docente ci diceva che il tempo era finito e anche il suo entrare nei sottogruppi era come se fosse ‘incursione della realtà’ che mi faceva rendere conto che stavamo facendo un lavoro. Questo non vuol dire che quando il docente non c'era non lo facevamo, però era qualcosa di più intimo”*.

Era comune la percezione durante le lezioni di non avere ben chiaro in mente il compito da svolgere, nonostante il docente puntualizzasse all'inizio di ogni lezione gli obiettivi da raggiungere. Forse veniva dimenticato per una difesa rispetto al bisogno, e al desiderio, di stare insieme in gruppo: *“Era importante il fatto di non perdersi, di essere presenti insieme. Tutto il resto passava in secondo piano, la formazione, l'idea di osservare, era importante non perdersi”*.

Sappiamo bene che la coesione ha una funzione rassicurante nel piccolo gruppo. Mentre con la prima sessione di piccolo gruppo in classe veniva facilitato lo sviluppo della coesione, con il lavoro successivo, costituito dalla rielaborazione in plenaria, si andava incontro a un processo di differenziazione. In altri termini, i due momenti formativi facilitavano, in modo diverso, l'emergere di momenti di fusionalità e momenti di individuazione (Corbella, 2003). Il bisogno emotivo del gruppo era quello di sperimentare la fusionalità all'interno del piccolo gruppo a discapito dell'individuazione che caratterizzava il lavoro della rielaborazione in plenaria. Ma è proprio nella dialettica tra fusione e individuazione che, come ricorda Silvia Corbella: «avvengono trasformazioni positive, sia per i singoli membri sia per il gruppo nel suo insieme» (Corbella, 2003, pp. 32-33).

Questo aspetto difensivo legato alla predominanza del bisogno fusionale potrebbe avere a che fare anche, per dirla con Bock (in Silvestri, 1993), con

il bilancio tra funzione esecutiva e funzione espressiva del dispositivo didattico. L'occultamento del compito potrebbe essere un segnale del fatto che la funzione espressiva fosse, per alcuni allievi, molto sacrificata. Altri specializzandi, al contrario, hanno esperito le prime ore come molto esecutive e il successivo momento rielaborativo come molto espressivo. Erano sicuramente presenti entrambe le funzioni, ma forse non in modo bilanciato. Siamo riusciti a diventare consapevoli di questo, perché la rimozione del compito è avvenuta anche durante il lavoro dei Gruppi riflessivi: anche quei gruppi hanno assunto talvolta, nella nostra mente, la funzione di contenitori espressivi, offuscandone la funzione esecutiva.

Nei Gruppi riflessivi il comprendere l'occultamento del compito ci ha fatto interrogare su quante altre cose "ci nascondiamo", e ciò ci ha permesso di interrogarci sulla "macchia cieca": che cosa impedisce all'osservatore di osservare? Forse sono proprio i nostri aspetti interni non sufficientemente elaborati che ci impediscono di osservare e di stare nel compito: *"È come quando si legge un libro da giovani e rileggendolo a distanza di tempo la lettura sembra in alcuni punti illuminante, mentre prima non si era capito un passaggio"*. La frustrazione è stata quindi determinata anche dalla *"sensazione di esercitarsi a farsi sempre più domande e darsi sempre meno risposte"*.

Porsi queste domande e attraversare tali vissuti ha costretto gli allievi a interfacciarsi con il problema dell'identità di psicoterapeuta di gruppo: *"Credo che questo corso costringa a fare i conti con che tipo di terapeuta sto diventando, perché obbliga a fare i conti con i propri limiti. Ho capito? Cosa sto facendo? Sono un disastro? È un po' spaesante, rispetto a delle certezze interne"*.

Parafrasando Vanni (1979), in un gruppo psicoterapeutico il compito dei partecipanti è curarsi, mentre il compito dell'osservatore è formarsi: *"Non potevo giocare con loro, dovevo guardare loro giocare, perché il mio compito era imparare e questo mi obbligava a stare sola"*. La difficoltà del compito ha a che fare con il vissuto di solitudine. Molto probabilmente nel gruppo classe c'era un fortissimo bisogno di stare insieme che portava alla negazione del compito e della solitudine insita nell'osservazione. La solitudine, come dice Stefania Nicasi, è quel sentimento del quale ogni terapeuta:

«(...) necessita per poter "guardare e riguardare le stesse cose", seduta dopo seduta, fino a quando non gli sembra di "vedere" per la prima volta qualcosa del paziente, di sé, del processo analitico, del funzionamento psichico» (Nicasi, 2019, p. 435).

Essere bei bravi psicoterapeuti significa allora acquisire la capacità di essere soli.

Difficoltà insite nell'osservazione

Il passaggio dall'osservazione a una riflessione più interna, che coincide con il momento della scrittura e il passaggio dalla seconda alla terza colonna, ha a che fare con la necessità di stare soli con i propri pensieri, senza giocare, con il rischio di non capire nulla, e questo comporta una certa quota di solitudine e angoscia. Per fare una riflessione su di sé è dunque necessario accettare di sentirsi persi e di perdere il legame con gli altri. Come scrive Resnik:

«scoprire che c'è uno spazio per sentire e pensare appare di frequente, fenomenologicamente, come un vuoto o un pozzo senza fondo. Acquistare una prospettiva interiore, sporgersi all'interno della propria finestra, equivale a cadere nell'abisso opaco e ignoto e subitamente accecante della realtà inconscia» (Resnik, 1990, p. 18).

La difficoltà dell'osservazione si muove dunque su un doppio registro: è necessario da un lato chiedersi perché il gruppo ha mosso certi vissuti e cosa significano, dall'altro occorre elaborare quei vissuti per capire di che cosa il gruppo sta parlando. La capacità dell'osservatore di capire cosa il gruppo ha toccato in lui è sempre molto difficile, perché lo costringe a osservarsi e a farsi cassa di risonanza del gruppo: *“Quando ti toccano delle cose così importanti che ti fanno vibrare, ci si sente le vertigini, si è costretti ad auto-osservare che cosa il gruppo ha toccato di noi”*.

Così come l'osservazione nei gruppi prevede di osservare il gruppo, osservarsi mentre si osserva ed essere osservati dal gruppo stesso, allo stesso modo nel corso di “Teorie e Metodi dell'Osservazione nei gruppi” l'osservazione avviene su più livelli, riflessivi e passivi, ovvero si osserva il piccolo gruppo di lavoro, ci si osserva e si è osservati dai compagni di classe. In ogni sottogruppo, infatti, vi sono sempre un allievo che porta il report della sua osservazione e uno che fa l'osservatore. Grazie ai Gruppi riflessivi è stato possibile comprendere come a diversi livelli di osservazione corrispondano diverse solitudini. Da una parte l'allievo che porta il report si trova in qualche modo sotto i riflettori, esposto allo sguardo dei colleghi, e dall'altra i colleghi, osservatore compreso, possono scoprire delle parti non conosciute di sé, sentendosi allo stesso modo soli con i propri vissuti. Essere riconosciuto dallo sguardo dell'altro è un atto di appropriazione ed espropriazione al tempo stesso, come mostra bene Sartre:

«Essere guardato significa sentirsi oggetto sconosciuto di apprezzamenti inconoscibili, e, in particolare, di apprezzamenti di valore (...). In questo senso possiamo considerarci come “schiavi” (...) in quanto sono oggetto di valori che giungono a qualificarmi senza che possa agire su questa qualificazione (...). Attraverso lo

sguardo altrui, io mi vivo come fissato in mezzo al mondo, come in pericolo, come irrimediabile» (Sartre, 2008, p. 321).

Tuttavia, esporsi nel piccolo gruppo permette di maneggiare il proprio narcisismo e di crescere attraverso i rimandi degli altri. Ma il mondo interno dello specializzando è osservabile solo dal proprio terapeuta e dal proprio supervisore, o anche, inevitabilmente, dai compagni? La necessità di essere riconosciuti all'interno del piccolo gruppo può essere allora accompagnata dal timore di essere guardati in modo voyeuristico da qualcuno a cui non si è esplicitamente "aperta la porta".

Accanto all'ambiguità e alle difese che emergono nel lavoro dei piccoli gruppi rispetto al compito di "osservare le difficoltà insite nell'osservazione", c'è sempre la possibilità di un arricchimento. Si diventa osservatori anche attraverso i rimandi degli altri e questo mettersi in discussione dell'allievo è una competenza grupale unica nel suo genere e possibile all'interno di una Scuola, quella della COIRAG, che si propone di formare futuri psicoterapeuti individuali e di gruppo. Nell'ambito di questo percorso formativo è possibile gradualmente far propria la capacità di tollerare punti di vista diversi sul proprio caso individuale, sul proprio gruppo e sulla propria capacità osservativa.

Ma tornando al corso oggetto della nostra riflessione, scrivere un elaborato finale, evidenziando i temi trattati durante l'anno, è stato percepito come un compito molto complesso. L'impressione di "ricordare troppo" e quindi fare poca sintesi, oppure "ricordare troppo poco" e quindi non riuscire a registrare tutto, ha messo gli allievi di fronte ai limiti dell'osservazione e alle difficoltà insite in questo arduo, seppur affascinante, compito. In particolare, prendere in considerazione una sola seduta di gruppo rendeva difficile evidenziare tutti i temi in modo esaustivo e, dall'altra, scegliere degli stralci di seduta rischiava di non far emergere l'atmosfera del gruppo, utile per fare dei pensieri sui temi. È stato necessario dunque fare un lavoro di "taglia e cuci" un po' complesso dove il vissuto dominante era di perdere inevitabilmente qualcosa. Durante i Gruppi riflessivi, in associazione a quanto appena descritto, è emersa l'immagine del "filtro" con la sua funzione di trattenere qualcosa e a partire da questo ci siamo chieste quanto gli allievi fossero focalizzati sui temi da evidenziare nell'elaborato, potenziali filtri, e quanto rischiassero di perdere del processo osservativo. È emerso anche il significato di filtro come "pozione magica" destinata ad accendere o spegnere una passione e quindi si è ipotizzato che il gruppo osservato possa accendere o spegnere nell'osservatore, che, come sappiamo è funzione del gruppo (Vanni, 1984), dei vissuti che poi lo condizionano nel condurre un'osservazione parziale.

Un ulteriore interrogativo riguardava quanto l'osservazione può essere influenzata dai preconcetti e dalla teoria di riferimento. In altre parole, quali filtri mettiamo per osservare? Gli allievi in formazione forse sentono ancora di più la necessità di rimanere ancorati alla teoria e a qualcosa di conosciuto.

L'osservatore osservato

Un ulteriore filtro, e ulteriore aspetto di complessità, era costituito dall'operare una scelta sul materiale da portare in classe. Ciò che si sceglie di proporre a lezione e, ancor prima, ciò che si osserva e si ricorda del gruppo psicoterapeutico osservato, ha a che fare con la personalità e la formazione dell'osservatore. Molti di noi si sono ritrovati a fare i conti con alcuni quesiti: cosa e come scelgo? Propongo la trascrizione che mi sembra di aver compreso di più, o quella di cui ho la sensazione di non aver capito nulla? Cosa scelgo di mettere in gioco di me?

Riflettere a posteriori sul processo di selezione del materiale ha permesso di notare come tale operazione avesse a che fare con lo scegliere cosa svelare di sé e su cosa invece porre un velo, facendo i conti con la propria identità di psicoterapeuta in formazione nell'hic et nunc del lavoro gruppale. Le difficoltà insite nell'osservazione, infatti, costringono continuamente a entrare in contatto con i propri limiti e con le proprie caratteristiche personologiche, con la frustrazione che origina dal non capire, con vissuti così intensi da restare impressi indelebilmente o, a volte, da essere dimenticati, grazie al silenzioso operato della rimozione. Sperimentarsi nel ruolo di osservatore, nel microcosmo del gruppo terapeutico o anche all'interno del gruppo-classe, significa far apparire contenuti e affetti che, a volte, fanno luce su parti di sé ancora oscure o che non vorremmo far vedere e conoscere agli altri. Osservare, allora, va forse di pari passo con l'auto-osservarsi: vedere ciò che ho osservato, ma anche cosa gli altri vedono e mi rimandano del racconto di ciò che ho osservato.

Nel corso degli anni precedenti, quando gli allievi erano meno numerosi e il gruppo di lavoro era condotto interamente dal professor Silvestri, c'era probabilmente una forma diversa di condivisione tra i partecipanti, maggiormente tutelati dalla presenza del conduttore che garantiva loro di stare sul compito e di sperimentarsi meno in modo esperienziale e affettivo. Ci siamo molto interrogati riguardo alla qualità dell'esporsi all'interno dei nostri gruppi di lavoro, privi del conduttore ma con un osservatore in più, il professore stesso, che passava silenziosamente da un gruppo all'altro. Sebbene il focus fosse l'osservazione in sé portata da un collega, avevamo la consapevolezza che in prima persona vi era l'osservatore stesso che si esponeva allo sguardo del gruppo con una buona dose di ambivalenza. Da un lato, infatti,

ciascuno di noi sentiva il bisogno di un rimando e di un riconoscimento da parte dei colleghi in formazione, alla ricerca di un accrescimento della propria identità di terapeuti; dall'altro il rischio era quello di sentirsi guardati troppo, o, viceversa, si aveva la sensazione di guardare da troppo vicino il collega che, assieme alla sua osservazione, portava anche pezzi di sé, del suo mondo interno e delle sue personali difficoltà.

Abbiamo notato una generale propensione a focalizzarci su “cosa” è stato osservato, piuttosto che sul “come” quella osservazione sia stata compiuta. Un po' come avviene quando un sogno viene portato nel gruppo: c'è sempre la tentazione di occuparsi del significato del sogno, pur sapendo che occorre focalizzarsi su cosa ci suscita e in che modo ci riguarda. Tutto ciò è avvenuto anche nei gruppi di lavoro dove ci si occupava più di cosa veniva osservato, piuttosto che di come tutto ciò ci riguardasse. Come se il compito fosse duplice: un compito esplicito, osservare l'osservazione da un punto di vista meramente didattico, e un compito implicito, ovvero la valutazione dell'operato proprio e altrui in quanto specializzandi e futuri terapeuti di gruppo. Questa ulteriore riflessione ci ha portato a comprendere meglio il vissuto del partecipante del gruppo terapeutico quando viene introdotto un osservatore: seppur consapevole che all'interno del gruppo “siamo tutti osservatori”, sa che per l'osservatore esiste il secondo tempo, il pensiero in più, la terza colonna.

Riferimenti bibliografici

- Anzieu D. (2020). Ciò che può e non può il gruppo. *Gruppi*, XXI, 2: 15-27.
DOI: 10.3280/gruoa2-2020oa12578
- Bion W.R. (1963). *Elements of Psycho-Analysis*. London: Heinemann (trad. it.: *Gli elementi della psicoanalisi*. Roma: Armando, 1973).
- Bleger J. (1967). *Simbiosi e ambiguità*. Roma: Armando, 2010.
- Bock P.K. (1974). *Antropologia culturale moderna*. Torino: Bollati Boringhieri, 1978.
- Borgogno F. (2020). *L'illusione di osservare. Riflessioni psicoanalitiche sull'incidenza del soggetto nel processo conoscitivo*. Torino: Rosenberg e Sellier.
- Corbella S. (2003). *Storie e luoghi del gruppo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Foulkes S.H. (1948). *Introduzione alla psicoterapia gruppoanalitica*. Roma: EUR, 1991.
- Foulkes S.H. (1968). Some Autobiographical Notes. *Group Analysis*, 1: 117-122; 202-205.
DOI: 10.1177/053331646800100214
- Furin A., Colombani L., Ambrosiano I., Formentin S., Frassin M., Silvestri A., Silvestro A., Stenico E. e Friedman R. (2019). Il nostro dream-group online. *Gruppi*, XX, 1: 57-72.
DOI: 10.3280/GRU2019-001005
- Galletti A. e Speri L. (2020). *Con la lente della mente. Alle radici dell'osservazione psicoanalitica*. Molfetta-Bari: La Meridiana.

- Jones D.W. (1986). *Il castello errante di Howl*. Bologna: Kappalab.
- Nicasi S. (2019). Sfogliare la cipolla: solitudine e solitudini in psicoanalisi. *Rivista di Psicoanalisi*, LXV, 2: 435-436.
- Racalbuto A. (1996). *Tra il fare e il dire. L'esperienza dell'inconscio e del non verbale in psicoanalisi*. Milano: Raffaello Cortina.
- Resnik S. (1990). *Spazio mentale. Sette lezioni alla Sorbona*. Torino: Bollati Boringhieri, 1991.
- Sartre J.P. (2008). *L'essere e il nulla: la condizione umana secondo l'esistenzialismo*. Milano: Il Saggiatore.
- Silvestri A. (1993). Psicoterapie di gruppo ad indirizzo psicoanalitico. In: Santonastaso P., a cura di, *Manuale di Psicoterapia*. Milano: Masson.
- Silvestri A. (2013). La foresta e l'albero: alcune considerazioni sugli intricati equilibri alla base della memoria sociale. *Aperture*, 29: 1-18. Testo disponibile al sito: <http://www.aperture-rivista.it/public/upload/Silvestri29.pdf>
- Vanni F. (1979). Dal recorder all'osservatore partecipante. In: Vanni F., a cura di, *Saggi di psicoterapia di gruppo*. Torino: Boringhieri.
- Vanni F. (1984). *Modelli mentali di gruppo*. Milano: Libreria Cortina.