

Fare formazione oggi: lo schema di riferimento operativo tra gruppo, transculturalità e istituzione

di Luciana Bianchera* e Giorgio Cavicchioli**

[Ricevuto il 05/07/2023
Accettato il 16/04/2024]

Riassunto

Gli autori trattano il tema del fare formazione negli ambiti gruppali ed istituzionali con un'attenzione specifica a come questi interventi possano essere pensati e declinati nella attuale situazione sociale. Le riflessioni muovono da uno schema di riferimento concettuale e operativo basato sulla psicoanalisi operativa di E. Pichon-Rivière e J. Bleger per la concettualizzazione e l'intervento attraverso i dispositivi gruppali e nei contesti delle istituzioni di cura. La dimensione culturale viene considerata come un aspetto che caratterizza molti contesti del lavoro formativo nella attualità dei servizi psicosociosanitari ed educativi. L'attitudine e la capacità di accogliere il cambiamento da parte degli operatori viene segnalata come una necessità attuale nel lavoro formativo. Ciò presuppone di saper integrare ed evolvere gli schemi di riferimento attraverso i quali operare gli interventi formativi gruppali ed

* Psicopedagoga, docente universitaria, responsabile della formazione e responsabile scientifica del Consorzio di cooperative sociali Sol.Co. Mantova, direttore e docente del Corso di perfezionamento "Gruppo e istituzione" – Istituto di Psicologia Psicoanalitica di Brescia. Esperta in processi gruppali ed etnopsicopedagogici e membro del gruppo internazionale di ricerca sugli effetti psicosociali della pandemia (strada Chiesa Nuova, 55 – 46100 Mantova); luciana.bianchera@solcomantova.it

** Psicologo, psicoterapeuta psicoanalitico, direttore, docente e supervisore alla Scuola di Specializzazione in psicoterapia psicoanalitica e direttore e docente del corso di perfezionamento "Gruppo e istituzione" – Istituto di Psicologia Psicoanalitica di Brescia, formatore presso Sol.Co. Mantova e supervisore presso Servizi psicosociosanitari, socio Asvegra, COI-RAG, Sitpa e Opifer (via Trieste, 4 – 46100 Mantova); cavicchioli.g@gmail.com

Gruppi/Groups (ISSN 1826-2589, ISSNe 1972-4837), 1/2022
DOI: 10.3280/gruoal-2022oa17967

TEMA

istituzionali. La riflessione proposta tiene anche conto di alcuni movimenti che si riscontrano oggi nell'ambito comunitario, nella Polis all'interno della quale avvengono i processi formativi che coinvolgono gruppi e istituzioni. Si pone così la considerazione per cui la formazione abbia assunto, ancora di più in questi ultimi anni, un ruolo di accoglienza dei dilemmi e dei conflitti soggettivi, intersoggettivi, grup-pali ed istituzionali connessi al compito della cura.

Parole chiave: Formazione, Gruppo, Istituzione, Transculturata.

Abstract. *Doing training today: The operational reference scheme between group, transculturality and institution*

The authors deal with the topic of training in group and institutional settings with specific attention to how these interventions can be conceived and implemented in the current social situation. The reflections move from a conceptual and operational reference scheme based on the operational psychoanalysis of E. Pichon-Rivière and J. Bleger for conceptualization and intervention through group devices and in the contexts of care institutions. The cultural dimension is considered as an aspect that characterizes many contexts of training work in the current psycho-social-health and educational services. The attitude and ability to welcome change on the part of operators is highlighted as a current necessity in training work. This presupposes knowing how to integrate and evolve the reference schemes through which group and institutional training interventions operate. The proposed reflection also takes into account some movements that are found today in the community context, in the Polis within which training processes involving groups and institutions take place. Thus the consideration arises that training has taken on, even more so in recent years, a role of welcoming the subjective, intersubjective, group and institutional dilemmas and conflicts connected to the task of care.

Keywords: Training, Group, Institution, Transculture.

Premessa

Il presente testo intende offrire una serie di riflessioni su alcune sfide e tematiche psicosociali che abbiamo incontrato, soprattutto in questi ultimi anni di lavoro, con i gruppi nelle situazioni cliniche e formative.

Ci sembra sempre più necessario e opportuno, in questo tempo, tenere agganciato il lavoro nei setting gruppali alle dimensioni della Polis in cui i gruppi stessi vivono e dalla quale essi non possono mai essere distinti, come se vivessero nel vuoto. Diversamente, gli interventi clinici e formativi rischierebbero, a nostro avviso, di risultare decontestualizzati e, così, perdere di senso e di efficacia.

Allo stesso tempo, inevitabilmente, chi conduce i gruppi è impegnato in un profondo pensiero sulle sue implicazioni con la stessa Polis abitata da se stesso e dai partecipanti ai gruppi. Già da alcuni scritti di Freud (1913, 1921, 1930) traspariva la necessità di mantenere collegata la clinica psicoanalitica con le dimensioni politiche e socioculturali, come fattori che influenzano le condizioni di salute e malattia e, contemporaneamente, le letture e le modalità di pensare e attuare l'intervento.

Anche il lavoro e la vita di Marie Langer ci ricordano come la dimensione politica e quella teorico-clinica possano essere tenute connesse, fino, nel caso di questa autrice, ad assumere un posizionamento militante¹. Durante il suo impegno politico, civile e scientifico, ha approfondito in particolare le esperienze di resistenza e lotta durante la guerra civile spagnola, ha sviluppato e sostenuto movimenti femministi attivando gruppi autogestiti nel Sudamerica degli anni '60/'70, e ha dato voce e scrittura ai temi delle differenze di genere e dell'identità femminile, in particolare nel testo "Maternità e sesso. Studio psicoanalitico e psicosomatico" che ancora ispira le attualissime questioni della famiglia (Langer, 1951). Ci piace entrare in questo scritto dedicato alla formazione gruppale con alcuni pensieri sulla eccezionalità del tempo che stiamo vivendo, consapevoli di quanto il contesto ambientale e gli equilibri psico-sociali ricadano sul funzionamento delle istituzioni e dei gruppi, sullo stato d'animo dei soggetti, sulle pratiche lavorative e sui bisogni, espliciti ed impliciti, che giungono alle organizzazioni formative.

Dalla pandemia ad oggi, si sono susseguiti eventi, cambiamenti, crisi, guerre che trovano spesso corrispondenza con un aumento del senso di precarietà dei soggetti, di angoscia negli anziani, di fragilità nei giovani, spesso incapaci di rappresentarsi un futuro, per alcuni così intensa da giungere a definirsi Ultima Generazione.

Siamo certi che questo termine non possa essere disgiunto dal vincolo tra giovani e adulti, dagli scambi intergenerazionali degli ultimi anni, dal loro contenuto, modalità e senso. La questione intergenerazionale è intrisa di significati rivolti al rinnovamento, alla trasformazione e alla evoluzione dei pensieri; nel momento in cui si tinge di difficoltà di comunicazione, di manifestazioni silenziose o di aggressività, ci pone molti quesiti implicanti.

Ci si interroga spesso sulle capacità di tenuta di istituzioni e servizi, sulla efficacia dell'articolazione delle scelte politiche in materia sociale, sulla frammentazione che attraversa le organizzazioni, i saperi, gli interventi.

¹ Marie Langer, nata a Vienna nel 1910 e trasferita in Argentina durante il nazismo, fu co-fondatrice dell'Associazione Psicoanalitica Argentina e fondatrice, nel 1971 di "Plataforma", un movimento che esprimeva i sentimenti di un gruppo di psicoanalisti, mettendo in discussione l'elitarismo, il dogmatismo, la mancanza di impegno politico e sociale dell'Associazione Psicoanalitica Argentina e anche della psicoanalisi internazionale.

In questo contesto pensiamo alla formazione, più che mai, come a un luogo di ascolto del vissuto che, tra l'esistenziale e il professionale, attraversa individui e gruppi; un luogo in cui si possa posare il pensiero per riconciliare dentro di sé smarrimento e investimento, stanchezza e volontà, paura e desiderio. Un luogo che sostenga il coraggio di tenere gli occhi aperti di fronte ai fatti, alle sensazioni, praticando rêverie e analisi simultaneamente.

Alla luce di questi pensieri, ci chiediamo quanto dedichiamo del nostro tempo di lavoro (e di vita) ad osservare "l'aria che sentiamo" passeggiando per le vie, gli sguardi che le persone si scambiano, la paura che si abbatte su certi angoli di città o quartieri? Potremmo chiederci ancora se consideriamo le albe che filtrano la loro luce nelle abitazioni delle famiglie, se valutiamo la raggiungibilità e la vivibilità dei luoghi di lavoro, la capacità di accogliere e di pensare delle istituzioni.

Lavorando nei gruppi e nelle istituzioni in questi tempi, è utile porsi la domanda su cosa sia accaduto, alle nostre comunità, ai legami tra di noi, alle famiglie, se ci siano spiragli per la creatività e la rigenerazione dei pensieri e delle pratiche di cura.

Tutto questo ci porta, sia sul piano professionale che su quello personale, a riflettere sul rischio dell'indifferenza individuale e collettiva verso la morte, la violenza, la guerra, le ingiustizie sociali che sempre più palesemente attraversano il vivere comunitario, quasi senza produrre reazioni.

Le riflessioni che proponiamo in questo contributo derivano, infatti, da una pluridecennale pratica di lavoro formativo e di supervisione da noi realizzato sia all'interno di contesti istituzionali di cura quali cooperative sociali, servizi alla persona e psicosociali pubblici e privati che operano negli ambiti della disabilità, della psichiatria, della migrazione, delle dipendenze patologiche, della tutela minorile, sia presso istituzioni che hanno il compito specifico di formare i professionisti del lavoro di cura: università e scuola di specializzazione in psicoterapia.

La formazione dunque ha assunto in questi ultimi anni, a nostro avviso, un ruolo di accoglienza dei dilemmi e conflitti soggettivi e intersoggettivi a proposito del compito della cura; sta altresì dando spazio alla possibilità di concentrarsi su quanto non sappiamo, non solo del mondo intorno a noi, ma anche del nostro essere in transito su crinali intrisi di nuove esperienze, modalità di vivere e altrettante modalità di sottrarsi alla vita, ritirandosi in spazi angusti, in un isolamento imposto o talvolta scelto.

La frequentazione di decine di gruppi formativi ci ha fatto incontrare, in questi setting, un particolare tipo di sensibilità consentita dalla gruppaltà stessa, verso problematiche sociocomunitarie a cui si accennava più sopra. I piccoli gruppi, al di là del compito specifico (formazione, clinica ecc.) mostrano una forte tendenza verso la acquisizione di consapevolezza del loro

essere testimoni della socialità a cui appartengono e che vivono, riuscendo spesso a porsi le questioni superando il rischio di rimanere in modalità difensive deneganti. Il lavoro gruppale pare così alimentare la sensibilità di saper tenere insieme l'attuale e lo storico, allargando il senso dei vissuti e ponendosi alla ricerca delle trasmissioni inter- e transgenerazionali per significare il presente e il futuro.

Contemporaneamente, osservando contesti macro-istituzionali e comunitari, riscontriamo un diverso processo psicosociale che sembra portare piuttosto al disimpegno, ad atteggiamenti difensivi e ostili in cui può prevalere la paura dell'altro, della diversità, della povertà, in un tentativo estremo e disfunzionale di mantenere e difendere i propri privilegi identitari e culturali.

Se ne trae l'idea che nel piccolo gruppo sia più possibile sopportare ed elaborare l'inquietudine e mantenendo coinvolgimento e implicazione, mentre nella dimensione collettiva prevalgano atteggiamenti scotomizzanti, deneganti e di ricerca proiettiva del male nell'altro, nell'altrove.

Riflettendo ora sulle variegata esperienze di lavoro con molti diversi gruppi di operatori, équipe di servizi, istituzioni di cura che abbiamo incontrato, ci appaiono più chiari alcuni aspetti del lavoro formativo e di supervisione che in questo periodo ci sembrano importanti da sostenere e praticare. Proviamo, nei paragrafi successivi, a focalizzare quelli che sentiamo come i più rilevanti.

Pensare l'inquietudine

Il primo ha a che fare con la necessità di un lavoro che corra lungo le pratiche formative, sulla individuazione di nuovi paradigmi per pensare e pensarsi in questa realtà. Pensiamo a paradigmi che possano aprirsi alla ricombinazione di saperi duttili, dialogici, in grado di organizzarsi intorno alla visione condivisa di compiti sociali inquieti e per certi versi inquietanti.

Pensiamo sostanzialmente che oggi un paradigma legato all'apprendimento debba saper più che mai essere, esso stesso, un "paradigma inquieto", un'attitudine agli interrogativi e alla ricerca, nella tolleranza del dubbio, dell'accoglienza del pensiero diverso, nella decostruzione di ripetizioni di modelli lasciando così lo spazio alle intuizioni e all'affettività che si intrecciano con il pensiero. Riteniamo che il fare quotidiano di ogni operatore ed équipe, oggi più che mai, debba essere sempre più umanizzato, piegato nel verso dell'accogliere i frutti degli scambi intersoggettivi (Cavicchioli, 2013; Benetti, Cavicchioli e Scalvini, 2022).

Ognuno di noi è specchio di altri e da altri viene rispecchiato.

La pratica dell'ospitalità ci sembra particolarmente adeguata a dar voce alle inquietudini che non necessariamente sono indicatrici di malesseri ma anche di emergenti, voci nuove, immaginazioni che hanno bisogno di essere rappresentate.

Ospitalità e capacità di ripensare la trasmissione e il cambiamento sono protagonisti, a nostro avviso, del tempo attuale, di una epistemologia convergente (Pichon-Rivière, 1971) che si intrecci con la vita quotidiana di cittadini, pazienti, utenti, professionisti e istituzioni.

Dunque, paradigmi rinnovati si presentano necessari anche per le istituzioni che pescano dalla comunità sintomi, segnali, fenomeni ed eventi come figure della perdizione, del coraggio, talvolta dell'orrore, del trauma o dell'abbandono e devono impegnarsi per ospitarle in un bacino di senso. In altre parole, si devono mettere in un atteggiamento attivo verso tanto vissuto, pronunciarsi e inclinarsi per accogliere le comunicazioni, per facilitarle e camminare verso di loro. Il lavoro successivo sarà trasformare questi fenomeni in azioni parlanti sulla socialità e sui giochi di potere e di ruolo territoriali, nazionali e internazionali.

Potrebbe essere utile per questa rilettura e interpretazione la partecipazione attiva dei cittadini, degli stessi pazienti o persone implicate nell'abitare un contesto sociale. È riconoscibile in questo tratto di riflessione un invito a riattualizzare il concetto di pratica istituyente nella nostra stessa esistenza, professionale e privata. La dimensione istituyente si sostiene a patto di cogliere gli aspetti latenti e inconsci nei processi comunicativi, di accostarsi a una modalità in cui *insight* e creatività affianchino gli schemi di riferimento teorico-operativi (Bianchera e Cavicchioli, 2017).

L'istituyente oggi dovrebbe indugiare senza timore sul concetto di *Agapè* così come nella cultura greca era inteso: perdere il pudore verso i sentimenti di amore e fratellanza che possono abitarci e sostanziare le nostre vite relazionali, dimorare nelle comunità stesse. Oggi istituyente è mettere una affettività limpida al posto di conflitto e distruzione, riproporre la questione del dono contro la logica della sottrazione, dell'avidità, dell'omertà.

Nei contesti formativi questo preconizza un apprendimento come spazio di generosità totale, di onestà negli scambi, di curiosità pura verso le modalità di lavoro e ricerca dell'altro. Tutt'altro che la visione dell'apprendimento come "furto" o mera opportunità di guadagno.

Il lavoro con decine di migranti (Bianchera, Cavicchioli e Bertelli, 2022), ad esempio, in questi anni ci ha insegnato che istituyente è la cura del misticismo, della spiritualità che per alcuni di noi è indispensabile alla vita, è l'indugiare nell'aspetto poetico e artistico della clinica e della pedagogia, ovvero la totale consapevolezza della unicità del momento che si sta sperimentando, chinati verso la conoscenza del nostro interlocutore, sia egli un

sopravvissuto, un testimone, un soggetto in cui le parti vitali appaiono spente, un portatore di condensati storico-geografici che ci riposizionano in brecce di terra in cui cultura, poesia, creatività diversità, incontrandosi, rigenerano la vita.

Studi sulle interfacce

Il secondo aspetto che vorremmo segnalare come tensione centrale nei processi formativi è un'ispirazione alla interdisciplinarietà (Bauleo e De Brasi, 1994). Senza ledere in nessun modo la necessità di formazioni specialistiche, crediamo vitale oggi la pratica di contesti formativi interdisciplinari sempre più allargati. Da tempo privilegiamo la costruzione di percorsi e oggetti di studio che possano coinvolgere figure professionali diverse intorno a un ri-apprendimento di pratiche gruppali (Cavicchioli e Bianchera, 2005, 2020), in cui l'“azzardo” sia pensare i pazienti o utenti come parte di una rete di relazioni e di una comunità allargata. Ci affasciniamo alla ricerca di soggetti portavoce di atmosfere intrise di significati talvolta inascoltati o forse inascoltabili se affrontati separatamente, con la logica della frammentazione delle competenze, delle iper-specializzazioni che perdono il contatto col mondo, con la storia, con i legami inter- e transgenerazionali.

Mentre noi scriviamo e lavoriamo, in molti luoghi della terra stanno accadendo conflitti o vere e proprie guerre di fronte alle quali siamo quasi totalmente impotenti. Ma il compito, in un assetto interdisciplinare, porterebbe a studiare e trattare traumi certi, strazianti nel presente e nella loro ricaduta sulle generazioni future. Appare importante predisporre e sostenere, fin da ora, spazi di racconto, di parola, narrazioni che possano almeno parzialmente prevenire quelle trasmissioni dei fantasmi della violenza, dell'umiliazione, della perdita di sé come appartenenti al genere degli umani.

Si tratterebbe di agire per mettere fine alla fuorclusione di ciò che è talmente vero che gli occhi non vogliono vedere, gli orecchi non vogliono sentire, che nelle comode vite di molti risultano scandalosamente perturbanti.

Quale reazione è possibile per chi vive la totale distruzione della propria città, della casa, della famiglia stessa? Come occuparsi di queste reazioni se non attraverso gruppi che adottano una visione dell'uomo integrata e integrante, allargata all'ambiente, al paesaggio, al cosmo? Dal più piccolo al più grande dei fenomeni che le nostre istituzioni sono chiamate a trattare si richiede uno sguardo arricchito, impreziosito di saperi complessi, tessuti insieme, così forti da non temere l'implicazione di ogni evento con ogni altro evento.

Infinite, misteriose traiettorie

Un terzo aspetto irrinunciabile negli approcci formativi è, sempre più intensamente, la dimensione transculturale (Silvestri *et al.*, 2021). Questo ci richiede di attrezzare mente, corpo e relazioni alla consapevolezza della forza culturale con cui pensiamo il mondo e i suoi significati. A partire da ciò sarebbe possibile aprire spazi, nelle nostre pratiche per vedere, con occhi limpidi, i processi di sradicamento (Eiguer, 2019) in corso.

In questi spazi si darebbe voce alle estenuanti fatiche per riorganizzare l'identità viaggiante di chi migra o comunque ci porta brani di cultura diversi, logiche di pensiero, testimonianze, forme della memoria, riti che da tempo ormai co-abitano nei nostri paesi e città, frequentemente in assetto di apparente invisibilità, come corrispondessero alla costruzione di mondi paralleli, che di tanto in tanto si intersecano (Bianchera e Cavicchioli, 2020).

Da queste intersezioni siamo particolarmente affascinati, allo sperimentare, in ogni campo, il “non sapere” verso la cultura dell'altro, la dura difficoltà linguistica che è altresì una difficoltà di immaginare logiche, pensiero, stati d'animo, legami, rappresentazione del rapporto con gli urti della vita. Pensiamo all'acqua che ti sommerge fino al collo, ai rifiuti identitari nella legislazione, ma anche ai desideri di integrazione, le riuscite e i fallimenti.

Formarsi all'etnoclinica (Kirmayer, Guzder e Rousseau, 2014) potrebbe essere un atto verso processi di integrazione simbolica e pratica, metterebbe le équipe e i professionisti in condizione di sopportare l'erosione del sapere assoluto, della diagnostica automatica muovendosi invece con curiosità e determinazione verso il “misterioso” che domanda di essere osservato e, di nuovo, accolto.

Dunque, inquietudine, mistero, improbabili accostamenti, riappassionamento per una realtà apparentemente dis-ordinata in quanto eterogenea e diversa o esageratamente prevedibile, cura per le dimensioni poetiche del vivere si disvelano, oggi, come fattori preziosi nei processi di apprendimento.

Possono aprire sentieri e disboscare gli organizzatissimi etno-centrismi per farci approdare verso quelle epistemologie convergenti in cui l'antropologia può intrecciarsi con la pedagogia, con le medicine e le psicologie.

Siamo certi che due effetti collaterali potrebbero discendere da queste attitudini: la riattivazione di una estetica e di una etica della cura, da un lato; il superamento del diffuso senso di solitudine e impotenza di moltissimi operatori sociali dall'altro. E perché no, dei cittadini stessi.

Schema di riferimento operativo e istituzione

A partire dai pensieri fin qui suggeriti ci sembra importante riprendere alcuni elementi che permettono un passaggio operativo e metodologico nelle pratiche gruppali, formative e istituzionali.

In specifico analizzeremo lo schema di riferimento operativo dell'istituzione. A questo proposito ci riferiamo agli studi e alla concettualizzazione che proviene da autori che hanno molto lavorato su questi aspetti: Enrique Pichon-Rivière e Josè Bleger, a partire da una rifondazione decisiva dell'approccio grupale nella lettura dei processi identitari e sociali.

Pichon-Rivière (1971, 1979) propone per primo, a partire dalla fine degli anni '50, in Argentina, la nozione di schema di riferimento operativo, definendolo come insieme di idee, atteggiamenti, emozioni, affettività, conoscenze ed esperienze con cui i soggetti pensano e agiscono nel campo operativo.

Ricordiamo questo autore anche per la grande attenzione ai processi creativi necessari alla conoscenza, all'apprendimento, alla trasformazione dei sintomi patologici ma soprattutto al mantenimento della salute, tema, quest'ultimo, di cui si è occupato specificamente anche Bleger (1966).

Lo schema di riferimento ha quindi un aspetto *concettuale* perché è un insieme articolato di conoscenze che configura l'approssimazione all'oggetto, ed è di *riferimento e operativo* perché non riguarda solo la concettualizzazione dell'oggetto ma anche il campo entro il quale queste conoscenze vengono applicate.

Ecco, dunque, che possiamo cominciare a tracciare qualche collegamento tra lo spirito del nostro tempo, i fenomeni sociali che costituiscono il contesto e quali attrezzature intellettuali ed emotive ci permettono di implicarci nell'attività della cura e della formazione: rimettiamo al centro il vincolo.

Lo schema di riferimento è composto altresì di atteggiamenti ed emozioni, affetti, connessi all'esperienza, al compito, alla nostra stessa storia.

Il legame tra la storia sociale, la narrazione soggettiva e la gestione dei compiti professionali comporta una urgenza di schemi di riferimento flessibili, aperti, incuriositi verso differenti discipline, così da evitare esperienze di ripetizioni e stereotipie nel rapporto con l'altro.

In questo è evidente il riferimento a un certo modo di pensare la ricerca, ovvero pensarsi in una continua ricerca, intesa come ricerca-azione, su una pluralità di piani: la ricerca verso l'oggetto di trattazione e di lavoro, la nostra implicazione con questo e, non meno importante, l'osservazione costante di quanto le pratiche professionali che svolgiamo modifichino profondamente il nostro assetto identitario, allargando e sostenendo la capacità di pensiero, di gestione della affettività e la capacità di sostare nell'incertezza.

In effetti lo stesso Freud, anche in questo, ci ha insegnato molto: pensiamo a come siano cambiate le sue teorie e le sue concettualizzazioni, nell'arco di tempo che va dal 1895 alla sua morte, il passaggio dalla prima alla seconda topica o le evoluzioni nella teoria del trauma. Un aspetto della sua grandezza, possiamo dire, sta proprio nella sua capacità di evoluzione del suo schema di riferimento, una evoluzione, dunque, connessa all'idea stessa di psicoanalisi, cioè a partire da quell'immagine dello *Junktim*² che connette, appunto, teoria, clinica ed esperienza pratica ed esistenziale.

Possiamo quindi già dire che una competenza fondamentale da apprendere stia proprio nella capacità di porre in essere una continua azione di auto-osservazione e apertura al cambiamento, alla tras-formazione di sé e di conseguenza del proprio schema di riferimento.

Questa importante operazione di “manutenzione” del sé professionale, basata sul costante apprendimento dall'esperienza (Bion, 1962), dovrebbe avvenire sia durante la formazione di base, sia in seguito, per tutto il tempo di lavoro, attraverso i vari strumenti utili a questo scopo: la formazione continua e permanente, la supervisione (Cavicchioli, 2017; Cavicchioli e Bianchera, 2005; Braidì, 2001), la produzione scientifica e di documentazione del lavoro ecc.

Venendo ora al tema dell'istituzione, Bleger (1966, 1967, 1988) propone di distinguerne un livello manifesto, inteso come organizzazione e quindi come insieme di processi e funzioni gerarchizzate che si sviluppano in un dato tempo e spazio fisico, da un livello latente, offrendoci così la possibilità di una psicoanalisi dell'istituzione.

Questo livello latente dell'istituzione è da intendere come uno spazio psichico sia individuale che gruppale e intersoggettivo, uno spazio di processi inconsci che consente il funzionamento e il deposito di parti primitive della personalità, dei suoi aspetti simbiotici, o sincretici, che molto bene si possono osservare nelle dinamiche di gruppo.

Il soggetto, quindi, cercherebbe nell'istituzione la possibilità di contenimento di emozionalità e angosce primarie, legate ai bisogni di sicurezza, di integrazione dell'identità, di appartenenza, come aveva individuato, tra i primi, Jaques (1955). Sul piano del funzionamento sociodinamico, possiamo anche dire, come ha suggerito Bleger (1966), che l'istituzione è un gruppo di gruppi, cioè la dinamica tra le sue parti può essere intesa come la dinamica tra le parti di un gruppo.

Pensiamo dunque a quanto siano state e siano attualmente sollecitate le istituzioni, negli ultimi tempi, in termini di richiesta di contenimento delle

² Per una interessante trattazione recente della questione dello *Junktim*, che arriva fino al rapporto tra psicoanalisi ed epistemologia, si veda Cavagna (2022).

ansie e della insicurezza sociale e a quanto, in realtà, possiamo ipotizzare una loro stessa responsabilità nei processi di contagio delle angosce e disorientamento verso il presente e il futuro. Riteniamo così essenziale per la vita di gruppi e istituzioni, in questo tempo, rifondare un concetto di salute e prevenzione, ricorrendo al coinvolgimento di diversi soggetti sociali in una pratica discorsiva che permetta, da un lato, la co-costruzione di concetti, dall'altro l'espressione di sentimenti e stati d'animo.

A nostro avviso compete alle istituzioni lavorare al proprio schema di riferimento per costruire un contenitore più ampio e accogliente, contrappo- nendo alla forza bruta di alcuni eventi una forza gentile e autenticamente accogliente, a partire da una pratica di umiltà rispetto ai propri saperi e la consapevolezza della inarrestabile necessità di nuovi apprendimenti.

Lasciamo, ora, gli eventuali approfondimenti su queste due nozioni, quella di schema di riferimento operativo e quella di istituzione, alla lettura degli autori citati e torniamo a collegarci con la tematica del titolo, ovvero a come questi elementi entrino in gioco nella formazione degli operatori.

Formazione, tra gruppo e istituzione

Le riflessioni precedenti ci portano dunque a pensare che essere un operatore nel campo psicosociosanitario sia un aspetto identitario forte della persona, contenga la sua storia, le sue esperienze, la pratica professionale.

La formazione che porta allo sviluppo di questa identità è chiaramente un processo complesso che avviene nel tempo e nello spazio, non si risolve mai definitivamente, probabilmente affonda le sue radici in vissuti inter- e transgenerazionali, attraversa l'esperienza di una serie di campi intersoggettivi che hanno come compito quello della formazione al lavoro.

Questo processo formativo che accompagna una lunga fase di vita delle persone, la successiva identificazione nel ruolo e nella figura di operatore professionale non portano solo a poter svolgere un ruolo lavorativo, una professione riconosciuta socialmente e giuridicamente, ma anche a configurare certi aspetti della personalità.

La formazione è naturalmente un processo di apprendimento e quindi di cambiamento: non può esserci apprendimento senza cambiamento. Questo apprendimento-cambiamento avverrà all'interno di un campo intersoggettivo e di una serie di vincoli, relazioni; è un processo potenzialmente ricchissimo, influenzato da alcuni importanti fattori che ora proviamo sinteticamente a considerare:

- una certa motivazione personale, sulla quale, come sappiamo, hanno influenza la storia di vita e familiare, le motivazioni e le aspettative

profonde e inconsce, ma anche aspetti del funzionamento normale o patologico del proprio gruppo familiare e, appunto, delle dinamiche e vicissitudini transgenerazionali;

- le dinamiche relazionali e gruppali che si attivano durante il processo formativo; i giochi di identificazioni e proiezioni, le identificazioni proiettive e i depositi di contenuti psichici ed emozionali, nella rete gruppale che la persona vive durante la formazione. Quando la formazione avviene in gruppo – probabilmente il dispositivo più funzionale ai processi formativi – si crea un campo gruppale formativo, dove si attivano le dimensioni del gruppo di lavoro, centrato sul compito della formazione e dell'apprendimento, e del gruppo di base, dove la gruppalità verrà incarnata dagli assunti di base (Bion, 1961) relativi alle emotività e alle angosce specifiche di quel gruppo in quel momento;
- le identificazioni e i depositi reciproci che si attivano non solo con i singoli colleghi in formazione e con il gruppo in formazione, ma anche con i docenti, i didatti, i supervisori, e poi, ancora, con l'istituzione all'interno della quale si produce il processo e l'esperienza formativa, istituzione quindi intesa sia come organizzazione che fornisce la formazione, sia come teoria e modello: anche la psicoanalisi è un'istituzione.

Come abbiamo accennato prima, l'istituzione formativa è anche il luogo psichico di deposito delle angosce primarie legate al processo di formazione-apprendimento-cambiamento.

Una buona comprensione ed elaborazione delle dinamiche emotivo-affettive connesse al processo di apprendimento (Bion, 1962, 1965) risulta necessaria, anche per la “secondarizzazione” dello schema di riferimento, ovvero per la creazione di uno schema di riferimento professionalmente attrezzato in cui confluiscono biografia, ricerca, trasformazioni dovute alle integrazioni di nozioni teoriche e tecniche nel proprio processo di pensiero.

Considerazioni sulle istituzioni formative

Riguardo al ruolo dell'istituzione che organizza la formazione degli operatori è importante considerare l'importanza della formalizzazione del setting formativo, quindi, il contenitore (in senso bioniano) senza il quale i contenuti non potranno essere pensati, così come il valore del modello teorico-tecnico di riferimento e i relativi contenuti tematici; i dispositivi e le metodologie didattiche.

È evidente che questo insieme di scelte istituzionali relative alla concezione e alla produzione dei dispositivi della formazione corrisponde a un ampio potere nelle mani dell'istituzione (Vezzani, 2022; Cavicchioli e

Bianchera, 2022), che ricade e vincola più o meno direttamente i processi di apprendimento all'interno del gruppo in formazione.

All'interno dell'istituzione formativa, le figure dei docenti, dei tutor, dei supervisori, dei didatti diventano oggetti di investimento emotivo e affettivo, che vengono interiorizzati attraverso processi identificatori, determinando una riarticolazione del gruppo interno degli allievi.

Risultano quindi di particolare importanza la qualità e le caratteristiche dei vincoli relazionali tra le diverse figure e ruoli all'interno dei dispositivi formativi. La cura di questi vincoli relazionali dovrà essere oggetto di analisi e riflessione, soprattutto per un'istituzione che voglia mettere l'intersoggettività (Cavicchioli, 2013), la gruppalità e la relazionalità al centro della scena epistemologica, teorica e tecnica. Che tipo di gruppalità esiste tra le diverse figure che animano il campo gruppal formativo: allievi, docenti, tutor, didatti, supervisori?

Potrebbe esservi, ad esempio, il rischio di un'angoscia confusionale nell'allievo (e non solo in lui...) se non ci fosse un livello sufficiente di coerenza e comune identificazione in uno schema di riferimento operativo condiviso; o il rischio di angoscia paranoide se dovessero esserci conflitti, attacchi o ostilità non elaborate tra le diverse figure all'interno dell'istituzione formativa, con conseguenti possibili conflitti di lealtà o mancate identificazioni negli allievi.

Stiamo evidentemente facendo riferimento a qualcosa che accade sul piano della coerenza istituzionale in ogni campo delle relazioni umane, dalla politica, all'istruzione, alla erogazione di servizi sociali, ai processi di integrazione psicosociale.

La identificazione con la teoria, l'interiorizzazione del modello teorico-tecnico passa quindi sempre da un vincolo, da un campo intersoggettivo e dai processi emotivo-affettivi che si creano all'interno del contesto formativo, tra allievi e formatori, nel quadro più ampio dell'istituzione che contiene entrambi e i loro vincoli. Il compito di apprendimento e quello di insegnamento sono le due parti di uno stesso vincolo intersoggettivo: non può esservi l'uno senza l'altro. I due ruoli che ne derivano, quello di allievo e di docente, sono complementari, si implicano reciprocamente; la loro compresenza nel campo forma una unità intersoggettiva. Parafrasando Winnicott potremmo dire che "non esiste qualcosa come un allievo", cioè allievo e formatore possono esistere, in quanto tali, solo all'interno del vincolo esistente tra loro, esattamente come il bambino e la madre, o il paziente e il terapeuta.

Allo stesso modo possiamo sostenere che all'interno del campo formativo sono necessarie la capacità e la disponibilità dei formatori di restare in una costante esperienza di apprendimento dagli stessi allievi. Questo porterebbe a una pratica di formazione in cui l'attitudine alla esplorazione del sapere dell'altro agisce come garanzia della democraticità della costruzione del

sapere e delle relazioni. La costante presenza di un terzo configura questa unità intersoggettiva come un campo grupppale formativo, cioè identificato dal compito della formazione.

La co-appartenenza di queste figure formative a una stessa istituzione riflette la configurazione del contenitore psichico comune che determina una gruppalità identificante, a partire dall'elemento condiviso del compito formativo e al reciproco riconoscimento in un modello teorico-tecnico.

Il dispositivo grupppale della formazione lavora, inoltre, sulla progressiva costruzione di aspetti condivisi dello schema di riferimento, cioè sulla evoluzione di uno schema di riferimento grupppale. Ciò risulta di particolare importanza nelle situazioni formative che siano rivolte a gruppi di lavoro, come ad esempio équipe di servizi. Questi gruppi, infatti, hanno la necessità di operare sui loro compiti a partire da modelli teorico-tecnici e strumentazioni metodologiche che siano sufficientemente condivisi, coerenti e comuni tra i componenti del gruppo.

Il rischio, diversamente, come molte volte si riscontra negli interventi di supervisione istituzionale (Cavicchioli e Bianchera, 2005; Cavicchioli, 2015), è che non vi sia un gruppo di lavoro ma un insieme di operatori che lavorano indipendentemente gli uni dagli altri, attivando modalità di concepire l'oggetto di lavoro e le tecniche per attuare gli interventi in modo frammentato e incoerente. Non vi sarà, così, una identità grupppale dell'équipe ma una sorta di raggruppamento di operatori in uno stesso luogo. Frammentazioni, scissioni, conflitti, perdite o carenze di competenza, stati di disagio e malessere, inefficacia e inadeguatezza saranno le inevitabili conseguenze.

Riferimenti bibliografici

- Bauleo A. e De Brasi M. (1994). *Clinica grupppale. Clinica istituzionale*. Padova: Il Poligrafo.
- Benetti R.G., Cavicchioli G. e Scalvini T., a cura di (2022). *Il legame che trasforma. Pensieri e strumenti per una psicoterapia psicoanalitica orientata all'intersoggettività*. Milano: FrancoAngeli.
- Bianchera L. e Cavicchioli G., a cura di (2017). *Istituzioni, apprendimento e nuovi emergenti sociali. Tras-formazioni necessarie*. Padova: Unipress.
- Bianchera L. e Cavicchioli G. (2020). Migration et soin de l'autre entre individu, groupe et institution. *Le divan familial. Revue de thérapie familiale psychanalytique*, 44: 151-167, printemps 2020.
DOI : 10.3917/difa.044.0151
- Bianchera L., Cavicchioli G. e Bertelli R., a cura di (2022). *Viaggio nell'etn clinica. Esperienze di formazioni e sperimentazioni nella cura dei contesti interculturali*. Mantova: Gilgamesh.

- Bion W.R. (1961). *Esperienze nei gruppi*. Roma: Armando, 1971.
- Bion W.R. (1962). *Apprendere dall'esperienza*. Roma: Armando, 1988.
- Bion W.R. (1965). *Trasformazioni. Il passaggio dall'apprendimento alla crescita*. Roma: Armando, 1983.
- Bleger J. (1966). *Psicoigiene e psicologia istituzionale*. Loreto: Lauretana, 1989.
- Bleger J. (1967). *Simbiosi e ambiguità, studio psicoanalitico*. Loreto: Lauretana, 1992.
- Bleger J. (1988). Il gruppo come istituzione e il gruppo nelle istituzioni. In: Kaës R., Bleger J., Enriquez E., Fornari F., Fustier P., Roussillon R. e Vidal J.P. *L'istituzione e le istituzioni*. Roma: Borla, 1991.
- Braidì G. (2001). *Il corpo curante. Gruppo e lavoro di équipe nella pratica assistenziale*. Milano: FrancoAngeli.
- Cavagna D. (2022). Krisis: considerazioni epistemologiche su psicoanalisi e psicoterapia psicoanalitica. In: Benetti R.G., Cavicchioli G. e Scalvini T., a cura di. *Il legame che trasforma. Pensieri e strumenti per una psicoterapia psicoanalitica orientata all'intersoggettività*. Milano: FrancoAngeli.
- Cavicchioli G., a cura di (2013). *Io-Tu-Noi. L'intersoggettività duale e gruppale in psicoanalisi*. Milano: FrancoAngeli.
- Cavicchioli G. (2015). Curare il corpo curante. La supervisione dell'équipe. In: Cavicchioli G., a cura di. *Curare chi non può guarire. Hospice, cure palliative e approccio interdisciplinare*. Milano: FrancoAngeli.
- Cavicchioli G. (2017). Istituzione, supervisione e trasformazione delle angosce primarie nella relazione di cura. In: Bianchera L. e Cavicchioli G., a cura di. *Istituzioni, apprendimento e nuovi emergenti sociali. Trasformazioni necessarie*. Padova: Unipress.
- Cavicchioli G. e Bianchera L. (2005). *Supervisione e consulenza nell'organizzazione cooperativa sociale. Percorsi di apprendimento e cambiamento nei gruppi di lavoro*. Roma: Armando.
- Cavicchioli G. e Bianchera L. (2017). Angoscia, apprendimento e spazi di pensiero. Sostenere la speranza nelle istituzioni curanti. *Gli Argonauti*, 154: 281-300.
- Cavicchioli G. e Bianchera L. (2020). Ospiti o nemici? Esperienze nei gruppi di formazione e di supervisione degli operatori che si occupano di accoglienza dei migranti. *Gruppi*, XXI, 1: 17-30.
DOI: 10.3280/gruoa1-2020oa10479
- Cavicchioli G. e Bianchera L. (2022). Introduzione a "La responsabilità in politica" di Bruno Vezzani. *Gruppi*, XXII, 1: 11-14.
DOI: 10.3280/gruoa1-2021oa14018
- Eiguer A. (2019). Meccanismi di compensazione nell'esperienza di sradicamento. *Gli Argonauti*, 160: 91-101.
- Freud S. (1913). *Totem e tabù*. OSF, 7. Torino: Bollati Boringhieri.
- Freud S. (1921). *Psicologia delle masse e analisi dell'io*. OSF, 9. Torino: Bollati Boringhieri.
- Freud S. (1930). *Il disagio della civiltà*. OSF, 10. Torino: Bollati Boringhieri.
- Jaques E. (1955). Sistemi sociali come difesa contro l'ansia persecutoria e depressiva. In: Klein M., Heimann P. e Money-Kyrle R., a cura di. *Nuove vie della psicoanalisi*. Milano: Il Saggiatore, 1966.

- Kirmayer L., Guzder J. e Rousseau C. (2014). *Consultazione culturale. L'incontro con l'altro nella cura della salute mentale*. Ed. it. a cura di Inglese S. e Gualtieri M., Milano: Colibrì, 2020.
- Langer M. (1951). *Maternità e sesso. Studio psicoanalitico e psicosomatico*. Bari: La Meridiana, 2022.
- Pichon-Rivière E. (1971). *Il processo gruppale*. Loreto: Lauretana, 1985.
- Pichon-Rivière E. (1979). *Teoria del vincolo*. Buenos Aires: Nueva Vision.
- Silvestri A., Aprea A., Bianchera L., Montecchi L., Cavicchioli G. e Mennella S., a cura di Furin A. (2021). Gli operatori della gruppalità al tempo delle grandi migrazioni: prime riflessioni epistemologiche sulla formazione. *Gruppi*, XXI, 2: 44-55.
DOI: 10.3280/gruoa2-2020oa12580
- Vezzani B. (2022). La responsabilità in politica. *Gruppi*, XXII, 1: 11-48.
DOI: 10.3280/gruoa1-2021oa14019.