

Un viaggio onirico di gruppo in assetto di supervisione

di Barbara Bianchini* e Alberto Grazioli**

[Ricevuto il 11/11/2025
Accettato il 14/12/2025]

Riassunto

Gli autori presentano un'esperienza biennale di supervisione condotta presso la scuola di Psicoterapia COIRAG, mettendone in evidenza la funzione formativa ed esplorando il ruolo del sogno nel processo gruppale di apprendimento. L'emergere spontaneo dei sogni dei partecipanti, durante la notte tra le sessioni, ha offerto una possibilità inedita di riflessione sul processo formativo in atto. In questa ottica, il sogno assume valore comunicativo e simbolico, espressione di una mente gruppale che riflette i movimenti inconsci e i conflitti legati al compito formativo. La supervisione si configura come un processo che si snoda su due livelli: un primo livello attiene alla trasmissione di contenuti di tipo teorico-tecnico. Un secondo livello, maggiormente profondo e strutturante, riguarda l'esperienza trasformativa, che

* Psicologa e psicoterapeuta a orientamento psicoanalitico, socio APG. È membro dell'Association Internationale de Psychanalyse de Couple et de Famille (AIPCF) e International Affiliate di Tavistock Relationship Association of Psychotherapists and Counsellor (TRAPC). Docente e supervisore presso la Scuola di Psicoterapia della COIRAG di Milano, membro del gruppo coppia e famiglia COIRAG (viale Premuda, 21 – 20129 Milano); barbara@barbarabianchini.it

** Psicologo, psicoterapeuta, psicosocioanalista. Past President e socio di Ariele Psicoterapia. Svolge attività clinica individuale e gruppale presso l'AUSL di Parma, è affidatario di un incarico ad Alta Specializzazione per la formazione degli psicologi. Professore a contratto presso la Laurea Magistrale "Psicologia dell'intervento Clinico e Sociale" dell'Università di Parma. Docente e supervisore nella Scuola di Psicoterapia della COIRAG di Milano e Torino. Dalla sua fondazione collabora con "Luoghi di Prevenzione" in progetti nazionali e internazionali (viale Fratti, 32/1A – 43121 Parma); albertograzioli@hotmail.com

Gruppi/Groups (ISSNe 1972-4837), 1/2024
DOI: 10.3280/gruoa1-2024oa22688

DAL MONDO COIRAG

coinvolge la mente e le emozioni. L'obiettivo formativo è favorire la crescita mentale e lo sviluppo del Sé professionale, attraverso il contenimento delle ansie e una rielaborazione condivisa dell'esperienza clinica. La supervisione viene così intesa come un processo dinamico e creativo, dove la dimensione emotiva e gruppale diventa il motore dell'apprendere dall'esperienza.

Parole chiave: Supervisione di gruppo, Sogni, Processo di apprendimento, Formazione alla psicoterapia.

Abstract. *A dreamlike group journey in a supervision setting*

The authors present a two-year supervision experience conducted at the COIRAG School of Psychotherapy, highlighting its educational function and exploring the role of dreams in the group learning process. The spontaneous emergence of participants' dreams during the night between sessions offered an unprecedented opportunity to reflect on the educational process underway. In this perspective, dreams take on communicative and symbolic value, expressing a group mind that reflects the unconscious movements and conflicts linked to the training task. Supervision is a process that unfolds on two levels: the first level concerns the transmission of theoretical and technical content. A second, deeper and more structuring level concerns the transformative experience, which involves the mind and emotions. The training objective is to promote mental growth and the development of the professional self through the containment of anxieties and a shared re-elaboration of the clinical experience. Supervision is thus understood as a dynamic and creative process, where the emotional and group dimension becomes the driving force behind learning from experience.

Keywords: Group supervision, Dreams, Learning process, Psychotherapy training.

Introduzione

In questo lavoro raccontiamo la nostra esperienza di due anni di supervisione al terzo e quarto anno della Scuola di Psicoterapia COIRAG¹. Un'esperienza che ha stimolato la riflessione sul ruolo formativo della supervisione e sull'utilizzo dei sogni all'interno della dinamica del gruppo di supervisione.

Ben sappiamo che la figura dell'analista supervisore ha seguito il processo evolutivo della storia della psicoanalisi. Da arbitro indiscutibile del sapere, guida esperta, osservatore esterno, correttore di errori tecnici, oggi

¹ Gli autori desiderano ringraziare Maria Teresa Aceti e Alessandra Verri per il supporto durante gli anni di docenza.

Con riconoscenza ringraziano gli allievi per il percorso compiuto insieme.

siamo consapevoli che il supervisore svolge il ruolo di facilitatore del processo di apprendimento, in un campo mentale condiviso, dove l'esperienza si trasforma in pensiero. Ricordando un'immagine raccontataci da Bion, egli è come un ufficiale che patisce insieme ai suoi soldati le fatiche e i dolori della battaglia.

La supervisione come strumento formativo

La formazione e la pratica clinica psicoterapeutica di matrice psicoanalitica richiedono, tra le altre cose, un continuo interrogarsi in merito al processo terapeutico attivato all'interno della relazione con un dato paziente. La supervisione ben rappresenta questo continuo interrogarsi.

«La supervisione psicoanalitica (...) rappresenta un tentativo di fornire un modello educativo ambizioso, intimo e appassionante che vada molto oltre il mero insegnamento di uno specifico protocollo» (Mc Williams, 2021, p. 9).

La supervisione, oltre a essere una pratica fondamentale per qualsiasi psicoterapeuta, è la modalità principe con cui ci si forma alla psicoterapia. La supervisione come momento formativo alla psicoterapia viene attualmente proposta in tutti gli orientamenti psicoterapeutici: a volte può addirittura variare il nome che le viene dato ma la pratica è pressoché analoga: un clinico con maggiore esperienza aiuta un collega con minore esperienza in una situazione rilevante. Per la formazione in psicoterapia la supervisione è spesso obbligatoria ed è articolata all'interno dei programmi di formazione delle Scuole di Psicoterapia.

La supervisione attivata verso terapeuti in formazione ha connotati peculiari non completamente sovrapponibili a quelli che si attivano tra due clinici abilitati ma con esperienza diversa, come connotato dall'idea stessa di "supervisione", anche solo per il fatto che la prima tipologia di supervisione rientra all'interno del percorso stesso per essere abilitati alla psicoterapia e quindi risente di una valutazione formalizzata. La supervisione può essere realizzata a livello individuale, un supervisore un supervisionato, oppure in gruppo. In questa seconda conformazione è generalmente presente un supervisore, un partecipante al gruppo è colui che viene definito "portatore del caso" e sono presenti altri allievi che partecipano alla supervisione, più o meno attivamente a seconda dei modelli, delle dinamiche del gruppo, della formazione degli allievi, e generalmente a turno prendono, a loro volta, il ruolo di "portatori del caso".

La supervisione COIRAG di/in/attraverso il gruppo

COIRAG è un'associazione di organizzazioni federate che hanno come interesse comune il gruppo osservato attraverso uno sguardo di matrice psicoanalitica: l'acronimo COIRAG conserva al suo interno la storia dell'associazione tanto che la "C" rappresenta il passato di "Confederazione" che vede le sue origini nel lontano 1982: dopo circa dieci anni il Ministero dell'Università ne riconosce la Scuola di psicoterapia. La Scuola di psicoterapia, attualmente presente in Italia in cinque sedi, rappresenta concretamente e simbolicamente il passaggio, avvenuto in modo formale recentemente, da "confederazione" a "federazione": un'unica scuola nazionale con diverse associazioni oggi federate che propone un modello di psicoterapia individuale, gruppale e istituzionale. Gruppale in riferimento all'oggetto di interesse, gruppale nei modelli, gruppale nella metodologia, gruppale negli sguardi, gruppale nell'organizzazione, gruppale nei riferimenti metacognitivi.

Nella riflessione che porta alla Scuola unica nazionale, la supervisione assume un ruolo nevralgico. Come già abbiamo detto la supervisione è elemento cruciale della formazione degli allievi e questa sua centralità giustifica il forte investimento didattico della Scuola nei programmi relativi alla supervisione e lo sforzo per allineare le modalità con cui una pratica così importante viene svolta.

La "prima parola" di questa nuova nascita istituzionale viene depositata nel regolamento, il setting dell'istituzione, il "modo di comportarsi" dell'istituzione, che direziona la supervisione verso una pratica di piccolo gruppo. Poiché generalmente le "classi" degli specializzandi sono piuttosto numerose, si pone la questione di tipo logistico di come gestire la riduzione dei gruppi. Questa riflessione è tutt'ora in corso.

Pensiamo che l'esperienza, che abbiamo vissuto e che nasce nel vivo del lavoro didattico, possa essere utile ai colleghi che come noi si interrogano sui molteplici livelli che la supervisione, attivata in una istituzione che forma alla psicoterapia, intesse e interseca. La complessità dello strumento della supervisione in un contesto formativo necessita infatti di un certo sguardo e di uno stile che pensiamo coerenti con il compito.

L'esperienza di cui vorremmo raccontare si riferisce a una configurazione così articolata: il gruppo classe, che generalmente svolgeva tutte le altre lezioni come gruppo unico, durante la supervisione viene diviso a metà. Una parte era supervisionata da un supervisore di sesso femminile e una parte era supervisionata da un supervisore di sesso maschile.

L'alternanza tra i sessi era una scelta voluta, non una casualità, così come l'appartenenza dei supervisori a due federate diverse di COIRAG: questa ultima scelta è attuata per offrire agli specializzandi un approccio differente e

potenzialmente complementare alla supervisione e, di conseguenza, alla terapia. A metà anno i due gruppi si scambiano il supervisore, oppure, a seconda del vertice che vogliamo tenere, i supervisori supervisionano un diverso sottogruppo. La scelta dei supervisori è stata poi quella di avere due momenti comuni, in cui si era presenti entrambi: l'inizio dell'anno, per condividere il programma, presentare l'assetto della supervisione, condividere il setting e la fine dell'anno, per chiudere insieme attraverso la valutazione del percorso. La chiusura insieme era anche stata pensata per dare la possibilità, richiesta per la prima volta dagli allievi, di partecipare a una supervisione clinica alla presenza di entrambi i supervisori e con l'intero gruppo classe.

Tendenzialmente il processo della supervisione a una situazione clinica cerca di lavorare sui cosiddetti "punti ciechi", elementi della relazione terapeutica che restano latenti al terapeuta e che possono emergere nel riattraaversamento della seduta che viene chiesto di portare scritta. La supervisione è anche il momento per rivedere le proprie strategie terapeutiche e le motivazioni cliniche dietro a quelle strategie. Il lavoro di supervisione fa ampio uso non solo del riportato del terapeuta, ma anche degli aspetti emotivi vissuti nella relazione con il paziente e all'interno del campo della seduta, riflettendo sull'ascolto attivo offerto e sulle interpretazioni che vengono rivolte al paziente. La supervisione cerca di mettere in evidenza il fenomeno del transfert del paziente, del controtransfert del terapeuta e della dinamica transfert-controtransfert nel "là-allora" della seduta, aumentando la complessità della riflessione in atto, che viene arricchita con l'emergere di fenomeni controtransferali nel "qui-e-ora" della supervisione.

Tutto questo è enormemente più complesso, e i livelli di analisi aumentano, se la situazione clinica portata in supervisione si riferisce a una coppia, a un gruppo o a una situazione di carattere istituzionale, come quella che riguarda il tirocinante all'interno dell'istituzione in cui svolge il tirocinio. Il gruppo degli allievi non è sullo sfondo: in ottica gruppale è partecipante attivo nel campo della supervisione e risuona della situazione clinica portata anche attraverso la dinamica del gruppo, risuona del compito del gruppo e dell'istituzione in cui è inserito. La supervisione si nutre di molti aspetti generati dalla situazione clinica, orientando il lavoro al Sé professionale, o per dirla con Pagliarani (1990) al "Faber": si cerca di rimandare quello che è l'elaborazione dei conflitti personali, il "Genitus" di Pagliarani, all'analisi individuale.

Tendenzialmente non ci si concentra sui sogni dei partecipanti al gruppo in quanto potenzialmente appartenenti alla sfera personale, al "Genitus" appunto.

L'entrata del mondo onirico nella supervisione gruppoanalitica

Nell'assetto che stiamo raccontando gli incontri dei gruppi di supervisione erano mensili e si svolgevano nel fine settimana: venerdì pomeriggio-sabato mattina oppure sabato pomeriggio-domenica mattina. Vi era quindi sempre la notte tra un incontro e l'altro. La scelta di avere nel fine settimana due momenti ravvicinati era una decisione logistica che avvantaggiava uno dei due supervisori, e questa situazione ci ha dato la possibilità di lavorare sui sogni, rendendo il nostro lavoro ancora più ricco e fertile.

Successivamente al primo fine settimana di supervisione, qualcuno degli allievi, nella fase iniziale in cui il supervisore domanda se siano presenti riflessioni o commenti alla sessione precedente, chiede di poter raccontare un sogno che ha fatto la notte stessa. Quando il racconto del sogno sognato da un partecipante compare sulla scena, ci siamo trovati di fronte a due possibilità: la prima è ringraziare il portatore del sogno per la condivisione di qualcosa di intimo, racconto che comunque favorisce il senso di condivisione nel gruppo, e collocare il sogno nell'esperienza intima del sognatore e lasciare al sognatore la facoltà di parlarne al suo terapeuta personale. Oppure accogliere che il sogno e il sognatore stiano comunicando qualcosa: a se stesso, al gruppo in formazione, al conduttore, e stiano dicendo qualcosa dell'esperienza di apprendimento che sta avvenendo, nel qui-e-ora e nel processo nel suo insieme. L'apparire di elementi onirici sulla scena ci è sembrato molto interessante e stimolante perché abbiamo avuto la netta sensazione di partecipare dal vivo alle emozioni nascenti del gruppo in formazione.

E quindi accettare la sfida: lavorare il sogno e con il sogno.

Ma in che modo?

Ricordiamoci che de Polo (2004) nello spiegarci come l'individuo nel gruppo sia portatore di un pensiero che ha da dire sul "noi gruppale", ipotizza l'esistenza di una mente gruppale, derivante dal concorso di diverse menti individuali: da questo punto di vista considera come associazioni al sogno qualsiasi fenomeno che segue al racconto del sogno: i commenti dello stesso sognatore, le osservazioni di qualsiasi partecipante al gruppo, incluso l'analista, i silenzi, i rumori, i movimenti, ciascuno collabora a fornire un contributo di senso a quello che sta succedendo. Il soggetto della narrazione onirica è anche quindi l'espressione di un pensiero gruppale che va alla ricerca di un pensatore. Chi parla fa risuonare nell'altro rappresentazioni e significati che riguardano anche pensieri inascoltati.

Nelle lezioni di supervisione, nella fase iniziale prima della presentazione dei casi portati dagli allievi, non abbiamo mai restituito "analisi" dei sogni. E anche ora non vogliamo farlo.

In questo lavoro cercheremo piuttosto di illuminare i sogni che gli allievi ci hanno lasciato nei due anni di lavoro insieme, considerandoli in relazione al gruppo e al compito formativo.

Facendo riferimento agli insegnamenti di Meltzer (1984), i sogni non sono semplicemente metafore da decodificare, ma eventi mentali che effettivamente accadono; il sognare “è” il pensare e la vita onirica può essere vista come un luogo dove ci possiamo recare nel sonno, quando possiamo rivolgere pienamente la nostra attenzione al mondo interno. Il processo creativo del sognare è il luogo della fantasia, in cui si genera il significato emozionale attraverso simboli, che possono cambiare radicalmente la personalità indirizzandola verso qualcosa di nuovo e diverso.

Meltzer (1986) è d'accordo con Bion che situa l'emozione al centro del significato. I sogni dicono la verità sulle nostre esperienze emotive anche quando il loro contenuto rappresenta la negazione della realtà emotiva. La vita onirica, quindi, è la rappresentazione più vera delle transizioni effettive degli oggetti del mondo interno e dunque dei conflitti e dello stato di sviluppo della mente; è una forma di presentazione che non ha bisogno di essere decodificata, ma di essere accolta, contenuta e collegata a un'altra mente perché è il posto in cui avviene la crescita mentale.

Pensare che il sogno narrato in gruppo possa avere valore per quel gruppo nel qui-e-ora del processo del gruppo vuol dire anche ridare al sogno l'antica valenza sociale, una comunicazione “transpersonale e transgenerazionale” (Ghilardi e Ronchi, 2005). D'altra parte, come già sottolineato, non era opportuno durante il gruppo e non è opportuno ora, per innumerevoli ragioni, trattare il racconto onirico cercandone una prospettiva interpretativa alla stregua di quella che si farebbe in una analisi individuale o di gruppo, ma allo stesso tempo quel condensato emotivo poteva rappresentare l'emergente della relazione tra il gruppo in assetto di supervisione e il compito alla formazione alla psicoterapia che convocava in quello spazio e in quel tempo il gruppo.

Vorremmo fare nostre le osservazioni di Bauleo:

«Anzi dice che sia che si tratti di un gruppo artificiale di psicoterapia o d'informazione, o si tratti di un gruppo sociale naturale o reale, ogni situazione di gruppo è vissuta come realizzazione immaginaria di desideri e, al tempo stesso, come fonte di angoscia. Il gruppo, come il sogno e come il sintomo, è in ognuno dei suoi episodi l'associazione di un desiderio o di una difesa» (Bauleo, 1970 p. 107).

In questo senso è il compito del gruppo, la sua finalità che istituisce e allo stesso tempo costituisce il gruppo, che rende mobili gli elementi latenti del gruppo, quello che nel gruppo “circola”.

«Pensiamo che il gruppo presenti momenti in cui affronta e risolve la conflittualità rispetto al compito e momenti di difficoltà e resistenza che si presentano al gruppo come insormontabili. Questi momenti di resistenza sono legati alla difficoltà di cambiare, perché il cambiamento fa presupporre mutamenti nella identità personale e professionale degli integranti» (Fischetti, 1992).

Ci è apparsa quindi questa la strada: il sogno narrato in gruppo può svelare i movimenti dinamici latenti del gruppo in funzione del compito, e il compito è l'apprendimento a essere psicoterapeuti attraverso la supervisione.

Come dice de Polo (2004):

«Il racconto onirico diventa ancor più spesso l'elemento privilegiato per accedere alla particolare fantasmatica presente, ma della quale non avevamo ancora una chiara percezione. In questo senso la sua funzione nella dinamica gruppale si avvicina spesso al "fatto prescelto" di bioniana memoria, a quelle comunicazioni cioè che diventano organizzatori di senso di un insieme complesso» (de Polo, 2004).

Il processo di apprendimento

Marinelli ci ricorda che Bion (1961) elaborò la sua teoria degli assunti di base come sistemi innati e arcaici usati dal gruppo per difendersi dall'esperienza evolutiva e di contatto con ciò che è sconosciuto.

«L'accoppiamento, la dipendenza (da idee preformate) e il terrore persecutorio (attacco e fuga da nemico esterno e interno) si intrecciano, si sostituiscono, si subentrano a vicenda, o si associano a seconda dell'oscillazione del processo che è più in vista in un dato momento o in una data configurazione all'interno del gruppo» (Marinelli, 2005, p. 30).

Secondo la descrizione di Bion (1962), apprendere dall'esperienza comporta la partecipazione a un'esperienza emotiva tale da indurre un cambiamento nella struttura della personalità. Una persona "diventa" così qualcosa che prima non era. In questo processo i dati caotici delle esperienze sensoriali e le angosce persecutorie prodotte dalla confusione vengono affidati a un oggetto – interno o esterno – con cui sia possibile realizzare un transfert genitoriale, perché vi metta ordine. Si apprende il significato di ciò che è stato interiorizzato e capito, perché oltre a risolvere il problema contingente, si imparerà anche qualcosa sulle modalità di pensiero utilizzate per risolverlo. Un apprendimento di questo genere richiede un rapporto di dipendenza dagli oggetti protettori, sia interni che esterni.

Per Meltzer e Harris (1983) l'apprendere è innanzitutto un processo di formazione interiore, in cui non è importante ritenere determinati contenuti

mentali, bensì sviluppare la struttura della mente, che si forma nell'esperienza e di conseguenza di essa farà un diverso uso. E un tale apprendimento implica la struttura emotiva profonda del singolo, di cui la sofferenza è il fattore ultimo, irriducibile, della vita mentale. Lo sviluppo del pensiero è legato alla modulazione della sofferenza generata dalle difficoltà e dagli stati d'animo sgradevoli, a volte intollerabili; l'apprendimento è relativo a tale modulazione.

Con questo punto di riferimento, riteniamo la supervisione una situazione in cui si cerca di facilitare l'apprendimento piuttosto che l'insegnamento. Cerchiamo di rispondere al bisogno degli allievi di essere contenuti nella turbolenza emozionale e nelle ansie inconscie, di essere seguiti nelle oscillazioni, e di sentire il materiale grezzo trasformato dal contatto con i colleghi.

In un'intervista condotta nel 1999 da Mirta e Robert Oelsner (2005), Meltzer ci ricorda che l'atmosfera è molto importante, non si può insegnare, solo dimostrare. Non si tratta di essere per esempio in una scuola di musica, ma in qualcosa di molto più partecipato; anche noi terapeuti contribuiamo all'orchestra con un altro strumento – con il tono, il ritmo, il volume e il timbro della nostra voce e corpo. Questo contesto è più coerente con un gruppo di lavoro, piuttosto che un gruppo di assunto di base. Tutti i partecipanti sono aiutati a imparare dall'esperienza, anche se non è direttamente la loro. Si tratta di un tipo di identificazione in cui nessuno può essere un voyeur: un'atmosfera in cui la competizione e la critica sono escluse, mentre sono incentivate l'empatia e la conoscenza di sé (Harris Williams, 2022).

Descrizione del setting

Come abbiamo descritto precedentemente, il gruppo classe è stato diviso in due sottogruppi per ragioni di carattere didattico e teorico: il riferimento al numero dei partecipanti, 7 o 8, deriva dalle indicazioni di Foulkes (1975). Abbiamo scelto di trattare i due sottogruppi come un unico gruppo: questo proprio in virtù del compito relativo all'apprendimento che abbiamo deciso di esplorare e su cui vorremmo soffermarci rispetto all'utilità dell'uso dei sogni all'interno della supervisione. I sogni sono stati registrati nel mentre venivano raccontati: nel qui-e-ora del gruppo veniva offerta al gruppo la possibilità di associare su quel sogno, come suggerito da de Polo (2004). Noi, in qualità di supervisori, provavamo a rimandarne un aspetto che aveva a che fare con il gruppo, alla fine dei due anni abbiamo fatto una trascrizione sequenziale di tutti i sogni e abbiamo tolto quelli che ci colpivano meno, scegliendo di mantenere integri i "blocchi" di sogni: i sogni raccontati nella stessa giornata da uno o da entrambi i gruppi, sono stato lasciati tutti.

Abbiamo, cioè, optato per non riportare alcuni “blocchi” di sogni, perché non ci avevano colpito o perché ci sono apparsi ridondanti nel significato o nella simbologia. Proprio in ragione dell’assetto specifico del setting di supervisione, abbiamo illuminato i sogni privilegiando il punto di vista del processo di apprendimento, ben consapevoli che non è l’unico vertice con cui leggere il materiale onirico. Sarebbe possibile, ad esempio, esplorarli nel rapporto con l’istituzione, nel rapporto intrinseco alla dinamica del gruppo o rispetto al caso portato.

L’emergere dei sogni e il rivelarsi del processo di apprendimento

Fase iniziale – ansie e resistenze

Il gruppo ha cominciato a sognare il secondo fine settimana di supervisione:

1. *“Eravamo qui a lezione in cerchio, lei dietro un tavolo di formica verde, tipo quello delle elementari. Fuori dal cerchio arriva un allievo del secondo anno che io conosco, non siamo amici, ci conosciamo perché abbiamo frequentato uno stesso corso, verrà a fare il tirocinio da me in primavera; mi porta uno scarafone morto. Io ho paura degli scarafoni, mi fanno schifo, sono vestita con una maglia con le maniche larghe, me lo butta addosso, entra nella manica, io lo prendo e lo sbatto per terra nel centro”.*

2. *“Siamo in un gruppo di persone, tra cui due di noi, abbiamo fatto delle fotografie nudi e stiamo cercando di convincere che non vengano pubblicate”.*

3. *“Mi ritrovo in un autobus senza guidatore che sta andando in discesa; monta al volante una donna velata che non sa guidare, ma il bus si ferma! Siamo di nuovo tutti insieme, ci pungiamo reciprocamente con aghi. Ci comunicano che le foto non verranno pubblicate”.*

4. *“Una mia amica è andata a stare in una casa bellissima, luminosa. La proprietaria è una stronza e mi chiede se questa amica è davvero una persona affidabile. Io non so cosa dire, dico che ama moltissimo le piante, le cura bene. Ma la padrona dice che possono rovinare il terrazzino”.*

Nella tematica dello scarafone morto (fa schifo) è possibile riconoscere come la conoscenza, le nuove idee, possono essere “brutte”, è possibile sentirsi attaccati e, di fronte a un attacco, assumere una posizione passiva. Al contrario, l’apprendere necessita di una posizione attiva (sbattere per terra). L’aspettativa è che i supervisori rendano viva la conoscenza. La comparsa

della nudità rivela la connessione tra essere vivi e essere attivi: l'attività però stimola la paura del giudizio che diminuisce la possibilità di imparare. Per questo serve qualcuno che guidi (immagine dell'autobus), una guida interna che può aiutare a non perdere il controllo emotivo, perdendo fiducia verso i supervisori, verso il gruppo, verso le proprie capacità e bloccando il processo di apprendimento (donna che non sa guidare). Ma il gruppo stimola, ci si stimola reciprocamente (immagine degli aghi) e questo accende la speranza: si aspira a una "casa bellissima e luminosa". Non ci si può fidare dei supervisori (padrona stronza) perché apprendere cose nuove può rovinare quelle vecchie (immagine del terrazzino). C'è turbolenza emotiva suscitata dalle misteriose qualità sconosciute dell'oggetto (conflitto estetico). Amore e odio si risolvono insieme nel desiderio di conoscenza; si manifesta il disaccordo, ansia fondamentale legata all'apprendimento. Questa fase è caratterizzata da *ansie e resistenze*: i sogni mostrano paura, disgusto e contrasti (scarafaggio, nudità, autobus senza guida). Rappresentano il timore di perdere il controllo e la difficoltà ad affidarsi ai supervisori o al gruppo.

Fase intermedia – apprendimento parziale e ristrutturazione interna

Il mese dopo:

5. *“La testa mozzata di MT è appesa a un filo, staccata dal corpo. MT sta finendo un colloquio. Io nel gruppo dico: bisogna perdere la testa e poi riattaccarla”.*

6. *“Sono a Capri, sto giocando con la palla con tutti i miei compagni. Mia madre mi chiama perché è l'ora di andare a mangiare, ma io non voglio. Ci trovo tutti i miei parenti, prendo un po' di mozzarella e vado via!”.*

Dopo due mesi:

7. *“Ci sono due bagni, uno aperto pulito e lindo, un altro chiuso a chiave e sporco. Sogno che la mia casa è da ristrutturare e mi chiedo se portare in supervisione un paziente che mi chiede di arredargli la casa”.*

L'immagine della testa mozzata rappresenta la visione del gruppo sul processo di apprendimento: è necessario “perdere la testa” per poi ritrovarla, diventare psicoterapeuti può provocare sofferenza.

Per questo forse è possibile apprendere solo frammenti (un pezzo di mozzarella) senza trasformarsi troppo. Con l'immagine dei due bagni (sporco-pulito e aperto-chiuso) emerge il contrasto: da un lato ci si sente chiusi in un

claustrum (sporchi), dall'altro aperti a un nuovo sentire (puliti). In modo onnipotente è possibile immaginare che qualcuno abbia le "chiavi" della conoscenza. Il gruppo si sente pronto a essere "ristrutturato" nelle proprie competenze ma è preoccupato del prodotto finale. È presente una lotta tra due forze, tra l'essere aperti a elementi trasformativi e l'essere protetti per cercare di contenere aspetti negativi, che mettono in condizione di dubitare su tutto.

Questa fase ci pare caratterizzata da *apprendimento parziale e ristrutturazione interna*. Emergono sogni di "testa mozzata" e "case da ristrutturare", simboli di cambiamento e perdita delle vecchie certezze. Si manifesta la lotta tra chiusura e apertura verso il nuovo sapere.

Fase centrale – contrasti con l'autorità e con la conoscenza

Ultimo incontro terzo anno:

8. "Ho sognato la regina di cuori e il cappellaio matto".

9. "Vedo una cesta in mezzo, c'è un boa, mi sento stritolato da un boa".

Nell'ultimo incontro del terzo anno, che si presenta a metà del percorso formativo, i due supervisori lavorano insieme. Emerge la paura di un conflitto tra di loro ("regina di cuori" e "cappellaio matto" due personaggi immaginari dell'opera di Lewis Carroll e ripresi nel film "Alice dietro lo specchio") come di una coppia non in grado di contenere la sofferenza prodotta dalle ansie confusionali relative a ogni processo di apprendimento. Una madre che non lascia sentire (regina di cuori), un padre che non lascia pensare (cappellaio matto) e un'istruzione che valuta (boa che stritola) generano la fantasia di uno psicoterapeuta incapace di mettere a frutto le proprie caratteristiche personali. La questione del processo per diventare psicoterapeuti si può ritrovare anche nelle parole di Gabbard e Ogden:

«Il discorso analitico coinvolge ciò che è unico, idiosincratico e vivo nella particolare esperienza di un dato individuo. Diventare un analista implica necessariamente la creazione di un'identità altamente personale, diversa da quella di qualsiasi altro analista» (Gabbard e Ogden, 2009, trad. it. p. 148).

Questa fase ci pare caratterizzata da *contrast* con l'autorità e con la conoscenza. Appaiono figure come la "regina di cuori" e il "cappellaio matto", rappresentazioni simboliche dei supervisori e delle ansie legate alla dipendenza e alla fiducia. C'è la paura di una "istituzione che stritola" (boa), e la tensione tra apprendere e sentirsi soffocati.

Fase della ripresa – paura e frammentazione

Il gruppo riprende le supervisioni dopo un periodo di tre mesi di pausa, inizia il quarto e ultimo anno:

10. *“Siamo a scuola, c’è un problema d’acqua, un allagamento. Sono con una mia amica (grassotta, conosciuta fin dalle elementari e fino all’università insieme, borderline, da cui mi sono staccata, non la vedo da un anno). Ha paura, bisogna uscire da un buco. Io decido di andare da sola, bisogna poi passare un fossato, tipo fogne, schifoso. Il supervisore mi dice di andare, si spazientisce. Compagno A., N. e C. (che generalmente bisticciano) [sono allievi partecipanti alla supervisione]; arriviamo in un grande spazio tondo, dove sembrano esserci i contatori elettrici, ma non lo sono; sono di là, insiste il supervisore spazientito, non riuscite a fare niente, sono dall’altra parte!”.*

11. *“A. se ne deve andare, non ha pagato la retta e a me viene da piangere! Gli altri non dicono niente”.*

Il gruppo sta cercando di uscire dalla trappola di una immagine preformata dell’apprendimento: questa sensazione genera incertezza, paura di perdersi, timore della frammentazione del gruppo (acqua, allagamenti, fossati). Circola la paura di essere controllati, di essere espulsi, di non trovare la loro voce, si teme che il riconoscimento maturo dell’incertezza crei una confusione insopportabile. Bisogna imparare a nuotare da soli e compare la paura di non farcela. C’è l’aspettativa che il supervisore aiuti a passare da una posizione passiva a una posizione più attiva e creativa.

Questa fase ci pare caratterizzata da *paura e frammentazione*. Il gruppo sta uscendo da un modello rigido di apprendimento e vive ansie di disgregazione.

Fase della ripresa – rapporto con l’autorità e scoperta del limite

12. *“In una slot machine compare una immagine di Buzz (astronauta, personaggio di Toy Story) con la faccia di un supervisore, e un’immagine del personaggio ‘Testa di patata’ con la faccia dell’altro”.*

13. *“Sono in uno studio di uno psicoanalista prestigioso che non conosco. Si sviluppa in una forma circolare, ci sono finestre, mobili di valore, con tanti oggetti non di mio gusto, sono troppi e per questo perdono di valore. Sono con un bambino che seguo a scuola, di cui mi prendo cura, porto delle orchidee pensando che in questo luogo possano fiorire; faccio dei selfie di ricordo con il bambino, e mi sento bene, ho la sensazione di lasciare andare*

qualcosa, penso i troppi mobili di valore. Faccio fatica a tenere insieme pezzi diversi, temo la scelta”.

I giocattoli diventano vivi con la faccia dei supervisori: in *Toy Story*, tra i tanti temi evocati, ricordiamo che giocattoli senza i bambini si attivano. In questo momento il gruppo si sente come giocattoli quando i supervisori non ci sono, gli allievi si sentono dolorosamente carenti come conseguenza della loro inesperienza.

(Nella figura di Buzz compare un tema depressivo: nella storia, il giocattolo si accorge di non essere un astronauta vero). È presente la lotta per il cambiamento: le orchidee come fiori difficili e impegnativi da curare. Si percepisce il rischio che l'apprendimento diventi intellettuale perdendo la parte gioiosa dell'imparare tipico del bambino. In questo processo bisogna lasciare andare, una parte deve morire per cambiare. Il conflitto fra parti onnipotenti e depressive ha a che vedere con il passaggio del diventare adulti (forma circolare dello studio, troppe cose che perdono valore, fatica a tenere i pezzi insieme, paura della scelta).

Questa fase ci pare caratterizzata dal *rapporto con l'autorità e scoperta del limite*. L'apprendimento appare come un processo faticoso, che richiede di accettare la perdita delle certezze e delle idealizzazioni. Il gruppo si confronta con la paura di perdere a una parte di sé per poter cambiare e rinascere.

Fase avanzata – Esporsi al rischio e riconoscere la vulnerabilità

Il mese dopo:

14. *“Andavo dal parrucchiere, incontro un signore che mi chiede se sono della COIRAG. Rispondo di sì, e lui: voglio essere suo paziente. Arriva nel mio studio privato e mi dice che gli piace uccidere le persone e stuprare le donne. Prendo paura! Decido di portarlo qui in supervisione, ma prima di me tocca ad A. [partecipante al gruppo di supervisione] parlare il quale racconta: in un parrucchiere da donna incontro un uomo che mi chiede se sono della COIRAG e dopo che ho risposto sì, dice di voler essere mio paziente. Mi accorgo che il caso era sia mio che suo. Nasce un dibattito tra me e A. su dove seguirlo. A. in privato, io in istituzione perché ritengo che sia grave e pericoloso. Quest'uomo era basso, brutto, capelli castani a caschetto, un po' di barba, parlava come se fosse nella norma. Mi sono spaventata moltissimo, cercavo di mantenere una professionalità, mi agitavo fisicamente, addirittura tocco il supervisore per dire che avevo capito che si trattava dello stesso paziente. In supervisione ero determinata nel dire*

questa cosa: deve essere portato in istituzione/ospedale, per esempio dove È in privato, non si rende conto della tipologia del paziente”. Dal racconto di questo sogno emerge una associazione portata da un’altra partecipante al gruppo: “Ho visto in ospedale una paziente molto depressa che mi ha raccontato dettagli molto crudi riguardo la morte della madre, una violenza terribile, ho sentito cose terribili. È un lavoro che ci espone a un bombardamento emotivo”.

15. *“Nasce il figlio di due amici, nel sogno era il quarto figlio. Assisto al parto, ed è molto faticoso fisicamente per me, per la mia amica invece quasi senza dolore e io non so il nome, non lo chiedo, voglio indovinarlo, sono imbarazzata perché non mi ricordo il nome e il sesso degli altri tre. Sono confusa e imbarazzata. C’è una grande festa di nascita con parenti e amici (figure non bene definite), non mi ricordo, sono in imbarazzo per il fatto di non conoscere. Aiuto a apparecchiare i tavoli fuori, stile sagra, tutti aiutano. Fuori però si gela, c’è la brina; un’amica dice: ‘Non si può stare, troppo freddo’ e il mio amico, il papà, ci resta male. Mi viene mal di testa, chiedo a una ragazza che conosco poco una medicina, lei ce l’ha, ma non vuole darmela. Io mi incazzo. Finalmente indovino il nome, ma ho un po’ barato, l’ho sentito dire da qualcuno; la ragazza mi chiede di dirglielo, io dico: ‘No, perché non mi hai dato la medicina’. Si chiama Giacomo”.*

L’atmosfera è caratterizzata da ansia e paura. Ci si rende conto di venire bombardati emotivamente e si vorrebbe poter controllare tutto il processo. Il gruppo commenta che S. Giacomo è il protettore dei bambini e pensano ai supervisori. Sta nascendo la nuova conoscenza, faticosa per alcuni, per altri senza dolori, ma non si sa che nome abbia.

Questa nuova idea genera confusione ed è difficile coniugarla con le idee precedenti. Questo sogno introduce l’ultima parte del processo di apprendimento: la nascita della nuova idea. Questa fase ci pare caratterizzata dalla possibilità di *esporsi al rischio e riconoscere la vulnerabilità*. I sogni sono legati al “paziente pericoloso” e alla nascita di un bambino (Giacomo): evidenziano il passaggio a una nuova conoscenza, ancora fragile e confusa. Nascono interrogativi sul valore della formazione, sulla possibilità di gestire la propria autonomia professionale e sull’identità terapeutica in costruzione. Il gruppo vive la tensione tra dipendenza dall’Istituzione e desiderio di indipendenza.

Il mese dopo:

16. *“S. organizza per me un flash mob, evento organizzato, arriva con una bici con delle casse musicali, organizzano un ballo e un canto di gruppo. Il ballo e il karaoke mi mettono in imbarazzo, ma lo faccio”.*

17. *“Un gruppo di giovani adulti viziosi, figli di papà; stiamo mangiando, prepariamo da mangiare, ciascuno lo fa, io preparo carote bollite, ma sono troppo dure, eppure ho scelto con cura il pela carote che è speciale. Ma non funziona! Tutti avanzano le carote, mi vergogno un po', non so se sanno che le ho fatte io; mi chiedono di portare altra verdura, sono stizzita, non mi va, mi sento trattata da cameriera, penso che sono più grande di loro”.*

18. *“Guardo in frigo, ci sono tanti avanzi molto buoni; raccolgo gli avanzini, chiedendomi se vanno bene. C'è una signora, non dice nulla, coordina, un po' mi intimorisce, è autoritaria, è dalla parte dei ragazzi, le carote non vanno bene!”.*

19. *“Sono in una casa, mia? Una ex fabbrica di cibo trasformata, sono con un agente immobiliare che mi fa vedere la casa; ci sono delle porte chiuse; chiedo di aprirle; si aprono; macchie di sangue, qui è successo un assassinio, non andate sulle scale, pericoloso. Sotto c'è un supermercato, collegato con scale di sicurezza pericolose; c'è una porta che si può chiudere, mi sento più sicura. Porto in casa le mie piante, una sta morendo, mentre una orchidea che stava morendo ora ha fiore e foglioline. Riesco a chiudere la porta. Accanto c'è un fiume, fonte di pericolo con un cancello che si può chiudere. C'è un vecchietto che minaccia. C'è un gatto enorme, voglio ammazzarlo perché penso sia pericoloso, lo tocco, mi spavento, un leone? Non fa niente, chiudo il cancello.*

Dovevo andare a vedere delle persone, c'è il gruppo che mi segue, entro in un parcheggio di quelli che salgono tondi, non trovo parcheggio, metto la macchina in un posto vietato, blocco delle macchine. Entro e devo fare lezione, che non ho preparato. Cerco di scappare, trovo la mia psicoterapeuta, parlo delle mie cose e nomino la lavatrice; lei mi dice che dobbiamo stare sulla lavatrice, è come sognare, ma io non sono capace: il gruppo mi dice che devo stare sulla lavatrice, forza! Io dico che non sono capace. La psicoterapeuta dice di smettere. Arriva un paziente e va verso la mia psicoterapeuta: anche lui da lei! Nessuno mi capiva!”.

Si sta entrando nell'ultima fase del processo che sta diventando sempre più chiaro. Compagno sogni di flash mob, cibo, case da ristrutturare, piante che rifioriscono: simboli di creazione, trasformazione e nutrimento recipro-

co. Il gruppo si interroga se la conoscenza che hanno sia davvero posseduta e personale e quanto sia viva oppure pericolosa. Si comincia a tollerare l'incertezza e a sentire la conoscenza come un processo dinamico e personale. Questa fase ci pare caratterizzata da *creatività e costruzione di una nuova casa interna*: il gruppo sta parlando di diverse ansie rispetto a quello che succederà e emerge come il processo di apprendimento debba essere caratterizzato dal tollerare questo stato emotivo.

Fase avanzata – Pulizia, intuizione e corporeità

Il mese dopo:

20. *“In classe mi accorgo che C. (partecipante al gruppo) è incinta, non lo sa, glielo dico io, non si vedeva, C. è stupita”. C. commenta: “Penso a intuizione, la portatrice del sogno ha sempre ottime intuizioni, avrebbe veramente potuto saperlo!”.*

21. *“Viene una signora che fa le pulizie a casa mia, non ho dato indicazioni e quando la signora va via, mi accorgo che ha pulito i balconi, ha pulito dentro ma non ha pulito i vetri”.*

22. *“Siamo noi, gruppo supervisione, c'è il supervisore. È un contesto informale, noi allievi parlavamo forse di una paziente cieca, che non si voleva far guidare a scendere le scale e il terapeuta era riuscito a guidarla mettendole una mano sulla spalla, sintonizzandosi. E il supervisore lo ha portato come insegnamento”.*

23. *“Il gruppo di supervisione gioca a pallavolo. C'è un gruppo di persone a guardare. Dall'altra parte della rete non c'è nessuno. Parte una discussione sulla paziente di A., perché lei non vuol pagare. A. cerca di motivarla a pagare e il gruppo lo aiuta nella discussione sul prezzo e sul mercanteggio”.*

Questa fase ci pare caratterizzata da *pulizia, intuizione e corporeità*: i sogni su gravidanza, pulizie, ciechi e giochi di gruppo rappresentano il passaggio dalla mente al corpo, dall'intelletto al sentire. Il gruppo diventa capace di riconoscere ciò che ha appreso e di “fare pulizia” nelle proprie rappresentazioni. L'apprendimento viene sentito come esperienza incarnata, non solo cognitiva.

Ultimo periodo – Separazione e individuazione

Alla ripresa di settembre:

24. *“Faccio la doccia, esco e ho i capelli tutti attorcigliati, cerco di spazzolarli, alla fine i capelli sono pieni di nodi”.*

25. *“Devo fare un esame di fisica/matematica (non ero brava, negata). Non so, sono disperata. Penso che magari sono fortunata e c'è qualcuno che mi passa il compito, o mi fa copiare (non è da me)”.*

26. *“Sono a casa dei miei, c'è uno scoiattolo che mi attacca i piedi e mia sorella mi aiuta a toglierlo. Io sono impaurita. Mi aiuta dicendomi che se mi muovo velocemente se ne va”.*

27. *“Il professore di fisica del liceo è stato trasferito e va a vivere in una città lombarda con tutta la famiglia. Mi dispiace perché mi sembra che alla sua età sia una situazione raffazzonata”.*

28. *“Sono a Perugia, è difficile entrare nel mini-metrò esterno, le cabine si muovono in modo veloce, sono sempre in movimento. A Perugia è inutile questo mezzo e non c'è mai nessuno di locale sul treno. Io lo prendevo solo per andare in piscina”.*

29. *“Ho sognato C. che mi dice: mettiti in gioco, datti da fare”.*

L'incontro successivo:

30. *“Un orologio a cui ero molto legata, di mia nonna. A., una mia compagna, dice che è costoso, costa 20.000 euro! Io voglio dare 4.000 euro, A. insiste che è troppo caro. Me lo regala la nonna, è il regalo della nonna!”.*

31. *“C'era R. (partecipante al gruppo). Sto guidando, ma non posso guidare perché non ho la patente. Sono senza patente, scopro che in macchina sono piena di erba che mi ha dato mia madre, sono senza benzina, mi fermo da un benzinaio, ma accanto vedo la polizia. Un turista del nord Europa si accorge di me, delle mie difficoltà e mi porta via, attacca la macchina e mi traina via, mi salva dalla polizia. Andiamo a fare un bagno in una caletta. Arriva l'alluvione. R. è con la sua macchina, io con la mia. Come facciamo a tornare? Telefono a mio padre e gli dico dell'alluvione, dell'erba, della polizia: basta L., non succede niente, la mamma ha 70 anni e non può andare in galera! Con R. piano piano troviamo la strada per tornare a casa, sono finite le vacanze”.*

Questa fase ci pare caratterizzata dal processo di *separazione e individuazione*. Emergono sogni di esami, nodi nei capelli, patente e alluvioni: simboli di autonomia, paura di non essere pronti e desiderio di riconoscimento. Il

gruppo riflette sul costo (anche emotivo) della formazione e sulla responsabilità personale nel diventare terapeuti. La “patente” rappresenta il diritto a esercitare e a sentirsi legittimati. L’apprendimento diventa un “regalo della nonna”: un dono prezioso ma che richiede cura e responsabilità.

Fase finale – La nascita della nuova identità

Ultimo giorno, sono presenti i due supervisori insieme:

32. *“Sono in una classe in una scuola sconosciuta, io osservo dal fondo, uno studente viene chiamato alla lavagna e deve disegnare un fallo, è un compito. Poi gli si dice che non va bene. Poi viene chiamato in altro, che fa un fallo con le ali; non va bene lo stesso. Il terzo studente fa un fallo come un missile (siluro); OK va bene!”.*

33. *“Uno del trio Aldo, Giovanni, Giacomo va a spasso per stradine in un centro tenendo in mano un bastoncino che trasporta una macchinina giocattolo, e allo stesso tempo parla al telefono con qualcuno. Osservo la scena: noto l’aspetto infantile mentre parla da adulto”.*

34. *“Io ascolto, so che c’è Luca Carboni, un vecchio cantante, che è stato malato e ora sta bene, scrive canzoni. La giovane fidanzata l’ha sostenuto nella malattia, non standogli sempre vicino ma viaggiando. Attraverso il viaggio sono riusciti a stare insieme e lui a guarire. Ascolto/sento la musica nella città solitaria di Agrigento”.*

35. *“Io, C. e D. (compagni del quarto anno) con due del primo anno. Ci dicevano di presentarci: la presentazione va bene. Poi ci chiedono di rifare le presentazioni. Va ancora bene, nonostante le avessimo fatte già prima”.*

36. *“S. (specializzando del gruppo) chiede ai due supervisori se il report che ha scritto, relativo al gruppo terapeutico in cui partecipa direttamente in qualità di osservatore, poteva essere buttato o si poteva riciclare”.*

Il gruppo associa facendo riferimento al film *Chocolat* e al fatto che i due supervisori si trasformano in Barbie e Ken.

Continua il tema del giudizio, dell’esame. Si chiedono se saranno capaci di ottenere la patente, il potere che dà la scuola per essere terapeuta. Si chiedono se saranno capaci di passare da uno stato infantile a uno adulto, come riuscire a metterli insieme. Cominciano a sognare un futuro, come sarà? Avranno la forza di essere terapeuti? Sono in grado di sostenersi e attraversare l’agorafobia? Pervade un senso di incertezza. I partecipanti evidenziano l’angoscia di finire la scuola, di non essere adeguatamente preparati, e di «dover fare i conti con il dolore della separazione e la paura dell’individuazione» (Corbella, 2018).

Chocolat è un film del 2000 diretto da Lasse Hallström. L'apertura di una cioccolateria in un piccolo paese francese i cui abitanti vivono all'insegna del quieto vivere bigotto e perbene, crea tentazioni e turbamenti. L'arrivo della cioccolataia preannunciato da un giorno di vento coinvolge le monotone vite dei paesani portando loro una sferzata di novità e anticonvenzionalismo che saprà riaccendere i loro animi. Grazie a un uso ironico del cioccolato, pensato come raffigurazione della tentazione peccaminosa, *Chocolat* tratta in modo semplice e leggero temi come la desiderabilità sociale e la paura del diverso. La relazione tra la cioccolataia e il bello e sensuale Roux, è il fil rouge che accompagna le storie di tutto il film. La coppia insieme troverà il modo per aprire le menti dei cittadini e far loro capire che non sempre la novità è qualcosa di negativo.

È importante l'associazione al film *Chocolat*: c'è davvero la paura che voli via tutto, c'è ansia per passare da rappresentazione (ripresentarci) a presentazione. La presentazione di fronte al paziente genera una tempesta per situazioni inaspettate. La paura è quella di rimanere intrappolati nella rappresentazione e non essere capaci di passare alla presentazione. Cominciano a sentire da un lato ansia per la fine della scuola, dall'altro la forza dell'entusiasmo e della speranza. Ricordiamoci, come dicono Gabbard e Ogden che:

«(...) per quanto amiamo l'analisi, una parte di noi la odia. (...) Dedicarsi al lavoro analitico continuo (su se stessi e con i pazienti) ci insegna non solo all'incertezza, ma anche ad affrontare ciò che meno ci piace di noi stessi e degli altri» (Gabbard e Ogden, 2009, trad. it. p.148).

Questa fase ci pare caratterizzata dalla *nascita della nuova identità*. Negli ultimi sogni (classe, disegni, presentazioni, Barbie e Ken) emerge il tema del giudizio e della fine della scuola. C'è ansia per la separazione ma anche entusiasmo e speranza. Il gruppo si sente tra infanzia e maturità, tra dipendenza e autonomia. Il film *Chocolat* diventa metafora del cambiamento: accettare la novità e la differenza come possibilità di crescita.

Conclusioni

Noi supervisoristi siamo passati da “cappellaio matto” e “regina di cuori”, due personaggi in conflitto, a “Barbie e Ken” (*Barbie* diretto da Greta Gerwig, 2023) che attraverso l'inedito e avventuroso viaggio nel mondo reale si metteranno insieme e metteranno alla luce un bambino, apprendimento per tutti. Gli allievi hanno avuto un'esperienza di coppia interna che, attraverso il processo dell'apprendimento, può far nascere una parte di loro, un terzo

progetto relativo alla nuova nascita professionale. Cominciano a essere vivi e creativi.

Tutto ciò ci porta a ipotizzare che anche in un gruppo di supervisione all'interno di una scuola, il fantasma fondamentale del gruppo (Kaës, 1976) sia un intreccio tra un fantasma intrauterino e un fantasma di scena primaria. Pensiamo che per riuscire a lavorare insieme anche in un gruppo di supervisione, agli allievi debba essere garantito uno spazio gruppale che sia un luogo protetto dove le idee possano essere concepite (fantasma intrauterino) e possano svilupparsi sino a quando siano riconosciute e che inoltre tale concepimento avvenga attraverso relazioni di accoppiamento dove gli attori sono noti, come sono noti i genitori, sebbene rimanga ignoto il processo interno che caratterizza la loro unione. Il tema della generatività ci aiuta anche a riflettere sulla fatica di uscire dalla logica giusto vs sbagliato per entrare in una meta riflessione che genera e ri-genera continuamente la situazione clinica attraverso la continua riflessione del terapeuta. Le differenze di genere e di approccio dei due supervisori devono essere sintetizzate dagli allievi attraverso un'esperienza che generi qualcosa di nuovo (come nella fantasmatica primaria): questo processo non è scontato ma frutto di un lavoro faticoso del singolo e del gruppo. Esplorare i sogni, dal punto di vista del processo dell'apprendimento, ci ha permesso di entrare negli aspetti latenti del movimento del gruppo e favorire l'opera di generatività e di individuazione fondamentale allo psicoterapeuta gruppoanalista.

Un'allieva, in sede di valutazione del percorso di apprendimento, ci ha rimandato che il fil rouge del setting formativo, cioè l'invito a portare sogni, è stato un aspetto inedito che durante le supervisioni ha permesso di attivare e riscaldare il gruppo per creare un terreno di riflessioni più fertile e ispirato. Il sogno in questa cornice ha assunto la funzione di ponte tra dimensione individuale e collettiva creando un campo onirico condiviso, rendendo più appassionante il lavoro.

L'esplorazione dei sogni ci ha permesso di avere più consapevolezza del percorso formativo del gruppo degli allievi e ci ha fatto vedere quanto sia difficile e doloroso il processo di apprendimento. D'altra parte, ben sappiamo che la vitalità delle emozioni contrastanti e delle fantasie inconse è fondamentale per qualsiasi processo di simbolizzazione, per la crescita mentale e, come Melzer ci ha insegnato, per il processo di apprendimento. Abbiamo illuminato i sogni per cercare di raccogliere i fili della forza vitale del sentire, forza motrice del cambiamento (Scabbiolo, 2024).

Noi supervisori non ci siamo messi in una posizione gerarchica dalla quale giudicare il bene e il male, il giusto e l'ingiusto in modo categorico, piuttosto abbiamo stabilito un clima di accettazione, abbiamo stimolato un dialogo costruttivo accettando le diversità attraverso la spiegazione e il

confronto (Palo, 2016). Abbiamo partecipato con passione al processo creativo di apprendimento e abbiamo cercato di contenere la nascita e l'evoluzione delle turbolenze emotive e delle ansie inconsce facilitando le potenzialità di ciascuno e soprattutto del gruppo. Abbiamo provato a dare un senso condiviso ad aspetti emotivi rimasti fino allora scissi. Ci siamo ingaggiati con curiosità nelle nostre differenze e alterità, abbiamo imparato a fidarci l'uno dell'altro e della nostra relazione dando molta importanza al confronto continuo attraverso un dialogo creativo e, coinvolgendoci in questo lavoro, pensiamo di essere professionalmente cresciuti e cambiati. Pensiamo anche che attraverso l'ascolto e l'illuminazione dei sogni degli allievi, abbiamo reso gli incontri più interessanti, piuttosto che far sentire loro quante cose essi non sanno o non capiscono; abbiamo cercato di proteggere la loro posizione di privilegio, cioè che è bello studiare, che la scoperta è un piacere.

Riferimenti bibliografici

- Barbie* (2023). Film. Produttori: Heyman D., Robbie M., Ackerley T. e Brenner R.; Regista: Gerwig G.; Regno Unito, Stati Uniti d'America: Warner Bros.
- Basili A. e Pagliarani L. (1990). *Glossario di psicoterapia progettuale*. Quaderni di Ariele. Milano: Guerini e Associati.
- Bauleo A. (1970). *Ideologia, gruppo e famiglia. Controistituzione e gruppi*. Milano: Feltrinelli, 1978.
- Bion W.R. (1961). *Esperienze nei gruppi*. Roma: Armando, 1971.
- Bion W.R. (1962). *Apprendere dall'esperienza*. Roma: Armando, 1972.
- Chocolat* (2000). Film. Produttori: Brown D., Golden K. e Holleran L.; Regista: Hallström L.; Regno Unito, Stati Uniti d'America: Eagle Pictures.
- Corbella S. (2018). Complessità, formazione e campo gruppale. *Gruppo: Omogeneità e Differenze*, 2019, 5: 26-40. Testo disponibile al sito: <https://www.argonolus.it/wp-content/uploads/2015/01/Complessita%C3%A0eFormazione-Vol-5-Gruppo-Omogeneit%C3%A0-e-differenze.pdf>
- de Polo R. (2004). "Il discorso della notte e il discorso del giorno: dalla teoria onirica freudiana all'analisi dei sogni nel gruppo". Comunicazione in gruppo di studio.
- Fischetti R. (1992). Introduzione ai gruppi operativi. *Consultorio Familiare*. Anno VI, n. 1, 1992.
- Foulkes S.H. (1975). *La psicoterapia gruppoanalitica. Metodo e principi*. Roma: Astrolabio, 1978.
- Gabbard G.O. e Ogden T.H. (2009). On Becoming a Psychoanalyst. *Int. J. Psychoanal.*, 90, 3: 11-327 (trad. it.: Sul diventare psicoanalista. *L'Annata Psicoanalitica Internazionale*, 2014, 7: 133-149).
DOI: 10.1111/j.1745-8315.2009.00130.x
- Ghilardi A. e Ronchi E. (2005). *Il sogno e la cura. L'istituzione come soggetto vivente*. Milano: Ananke.

- Harris Williams M. (2022). *Donald Meltzer. A Contemporary Introduction*. London and New York: Routledge.
- Kaës R. (1976). *L'Apparato Pluripsichico. Costruzioni del gruppo*. Roma: Armando, 1983.
- Marinelli S. (2005). Gruppo, supervisione, Istituzioni. La supervisione di gruppo. *Gruppi*, VII, 3: 29-44.
- McWilliams N. (2021). *La supervisione. Teoria e pratica psicoanalitiche*. Milano: Raffaello Cortina, 2022.
- Meltzer D. (1984). *La vita onirica*. Roma: Borla, 1989.
- Meltzer D. (1986). *Studi di metapsicologia allargata. Applicazioni cliniche del pensiero di Bion*. Milano: Raffaello Cortina, 1987.
- Meltzer D. e Harris M. (1983). *Il ruolo educativo della famiglia. Un modello psicoanalitico dei processi di apprendimento*. Torino: Centro Scientifico Editore, 1986.
- Oelsner M. e Oelsner R. (2005). About Supervision: an Interview with Donald Meltzer. *British J. of Psychotherapy*, 21, 3: 455-461.
DOI: 10.1111/j.1752-0118.2005.tb00233.x
- Palo G. (2016). La supervisione: un'esperienza di vita professionale. *Rivista per le Medical Humanities*, 34, 10: 111-115.
- Scabbiolo F. (2024). *Feeling the Feelings of the feeling*. Independently published.
- Toy Story. Il mondo dei giocattoli* (1995). Film animazione. Produttori: Guggenheim R. e Arnold B.; Regista: Lasseter J.; Stati Uniti d'America: Buena Vista International Italia.