

Vol. XXIII N. 1 Gennaio-Giugno 2022

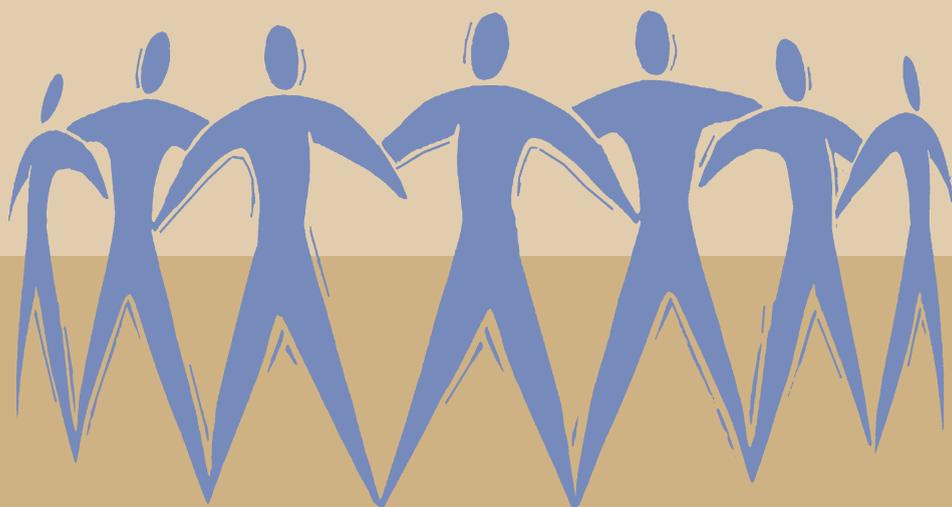
# Gruppi

**NELLA CLINICA,  
NELLE ISTITUZIONI, NELLA SOCIETÀ**

**Groups** *IN CLINICAL PRACTICE,  
IN INSTITUTIONS, WITHIN SOCIETY*

**La formazione dello psicoterapeuta  
per una clinica gruppale**

*Volume 2*



**IL GIORNALE DELLA COIRAG**

**CONFEDERAZIONE DI ORGANIZZAZIONI ITALIANE PER LA RICERCA ANALITICA SUI GRUPPI**

**FrancoAngeli** 



# Gruppi

*NELLA CLINICA,  
NELLE ISTITUZIONI, NELLA SOCIETÀ*

**Groups** *IN CLINICAL PRACTICE,  
IN INSTITUTIONS, WITHIN SOCIETY*

**FrancoAngeli**

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –  
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: <http://creativecommons.org>

DIRETTORE: Angelo Silvestri

#### COMITATO SCIENTIFICO

Goran Ahlin (Svezia), Antonello Correale (Italia), Roberto de Inocencio (Spagna), Renato de Polo (Italia), Giacomo Di Marco (Italia), Franco Di Maria (Italia), Sergio Fava (Italia), Robi Friedman (Israele), Maurizio Gasseau (Italia), Sigmund Karterud (Norvegia), Otto Kernberg (USA), Eduard Klain (Croazia), Gioacchino Lavanco (Italia), Girolamo Lo Verso (Italia), Jason Maratos (Regno Unito), Claudio Neri (Italia), Malcolm Pines (Regno Unito), Corrado Pontalti (Italia), Janine Puget (Argentina), Lucio Russo (Italia), SabaarRustomjee (Australia), Paola Scalari (Italia), DorotheTürk (Germania), Yannis Tsegos (Grecia)

#### COMITATO DI REDAZIONE

Segretaria di redazione: Virginia Guarneri

Collaboratrice area linguistica: Paola Merlin Baretter

Coordinatrice di redazione: Alessandra Furin

Membri redazione: Anna Cordioli, Bianca Gallo, Anna Iannotta, Nicoletta Jacobone, Sara Luciano, Stefano Mennella, Marta Nocelli, Gabriella Rosone, Fabrizio Seripa, Angela Sordano, Simone Schirinzi, Patrizia Tesauro

Coordinatore Osservatorio: Fabrizio Seripa

Membri responsabili sottogruppi Osservatorio: Cristiano di Salvo e Simone Schirinzi (Riviste nazionali e estere), Dino Malaspina (Terzo Settore), Maria Grazia Sireci (Percorsi)

Coordinatore della Comunicazione: Simone Schirinzi

WEBSITE: [www.coirag.org](http://www.coirag.org)

REDAZIONE: Rivista GRUPPI – COIRAG – Viale Gran Sasso, 22 – 20131 Milano

e-mail: [rivista.gruppi@coirag.org](mailto:rivista.gruppi@coirag.org)

**Gli articoli della Rivista compresi nella sezione CONTRIBUTI ORIGINALI  
sono sottoposti a referaggio**

Autorizzazione del Tribunale di Milano n. 400 del 28/5/99 – Quadrimestrale – Direttore responsabile: Stefano Angeli – Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l. – Milano – Italy. Stampa: GECA SRL, Via Monferrato 54, 20098 San Giuliano Milanese (MI).

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore ed è pubblicata in versione digitale con licenza Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Italia (CC-BY-NC-ND 4.0 IT).

L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/it/legalcode>

I semestre 2022 – Finito di stampare a giugno 2024

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –  
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: <http://creativecommons.org>

---

## SOMMARIO

---

### **Presentazione del numero**

di Angelo Silvestri

pag. 7

*Ricordo di Renato de Polo*

di Virginia Guarneri

» 11

### **SAGGI**

---

*Il gruppo che cura: responsabilità formativa  
e responsabilità istituzionale*

*(Giornate Franco Fasolo 23/24 settembre 2022)*

di Nadia Fina

» 15

### **TEMA**

---

*Il Grande Gruppo nella formazione*

di Jale Cilasun, John Schlapobersky, Maria Papanastassiou  
e Andy Thomas

traduzione di Alessandra Furin

» 23

*Alcune considerazioni su “Il Grande Gruppo  
nella formazione” di Cilasun et al.  
e sull’utilizzo di setting esperienziali allargati  
nella formazione alla psicoterapia*

di Giovanni Di Stefano

» 45

*“Teorie e metodi dell’osservazione nei gruppi”:  
imparare a osservare e a osservarsi*

di Angelo Silvestri

» 55

<i>La vertigine nel lavoro dell'osservatore: un'avventura tra le pieghe della complessità</i> di Elisa Cardoni, Federica Colli, Nicole Colussi Mas, Sara Sassi, Camilla Turchet e Alessandra Furin	pag. 81
<i>L'approccio del Dialogo Aperto nel Dipartimento di Salute Mentale di Caltagirone. La formazione al lavoro di gruppo con la famiglia e la rete sociale</i> di Angela Sordano, Elisa Gulino, Raffaele Barone Giuseppe Lunardo, Alessandra Furin e Angelo Silvestri	» 97
<i>Fare formazione oggi: lo schema di riferimento operativo tra gruppo, transculturalità e istituzione</i> di Luciana Bianchera e Giorgio Cavicchioli	» 113

## **CONTRIBUTI ORIGINALI**

---

<i>Il velo androcentrico. Maschio e femmina tra natura e propaganda</i> di Bianca Gallo	» 131
<i>Elogio dell'approssimazione. Per un'epistemologia dell'imperfezione nella clinica</i> di Giovanni Angelici	» 149

## **OSSERVATORIO**

---

<i>Un contenitore digitale dove la misura è il corpo. L'esperienza di un gruppo psicoeducativo in tempi di pandemia</i> di Alfredo Malaspina e Teresa Legato	» 169
<i>Man(u)tenere i campi gruppali. Conversazione con Stefano Alba sul ruolo dello psicologo in comunità</i> di Cecilia Paracchino e Davide Carola	» 183

## **CONNESSIONI**

---

<i>Big Ray: un'esperienza di lutto privata (del gruppo...)</i> di Francesco Rizzo	» 197
--	-------

*Il ritiro sociale è un'esperienza che ci riguarda tutti?*  
*Riflessioni sull'hikikomori a partire da un film contemporaneo*  
di Matteo Albertinelli

pag. 203

## **RECENSIONI**

---

Bonino S., Borghi M., Calandri E. e Graziano F.,  
*Vivere con la sclerosi multipla. SM – Stare Meglio:*  
*un percorso di gruppo per il sostegno psicologico*  
*a persone neo-diagnosticate*  
(Saura Fornero)

» 215

Cupelloni P. (a cura di)  
*Ancora il sogno, sognare ancora.*  
*Note psicoanalitiche su sogno e gruppo*  
(Anna Iannotta)

» 217

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –  
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: <http://creativecommons.org>

## Presentazione del numero

di Angelo Silvestri

Con notevole ritardo pubblichiamo finalmente questo secondo fascicolo della Rivista che continua a prendere in esame il complesso tema della formazione dello psicoterapeuta COIRAG e, più in generale, degli operatori della gruppaltà, concludendo così il progetto editoriale pensato e costruito con l'Ex Preside della Scuola dott. Antonino Aprea.

Sebbene il materiale raccolto sia stato abbondante, ricco e diversificato, diverse vicissitudini istituzionali hanno rallentato i tempi di pubblicazione e ci hanno portato a effettuare una profonda rifondazione interna al fine di rispondere al meglio alle esigenze della nuova COIRAG.

Questo numero e i prossimi tre rappresentano il coronamento del programma editoriale sviluppato dalla redazione durante il mio ultimo mandato, dal 2020 al 2022, poi prolungato al 2023. Il programma, purtroppo, è andato ben oltre la sua scadenza e per questo motivo questi quattro fascicoli, che speriamo escano tutti entro l'anno, porteranno la mia firma. Dal 1° gennaio 2024 ha iniziato il proprio mandato come Direttrice della Rivista la dott.ssa Carmen Tagliaferri a cui va tutta la mia stima e il mio apprezzamento, oltre all'augurio di un lavoro sereno e proficuo. Durante quest'anno lavoreremo in sinergia per portare a compimento questi ultimi fascicoli. Un doveroso e grato ringraziamento va a tutti i meravigliosi Colleghi che in questi anni hanno lavorato con me in redazione per il prezioso supporto e la vivace collaborazione.

Negli ultimi anni la COIRAG ha attraversato una profonda trasformazione, dandosi un nuovo statuto per divenire un ente del Terzo Settore e diventando in questo modo COIRAG ETS. Ciò ha comportato un radicale ripensamento dell'impianto organizzativo di tutti gli organismi

*Gruppi/Groups (ISSN 1826-2589, ISSNe 1972-4837), 1/2022*  
DOI: 10.3280/gruoal-2022oa17959

PRESENTAZIONE DEL NUMERO

specializzati da cui è composta, Rivista compresa. Anche per noi è stato necessario dotarsi di un nuovo regolamento, che è passato attraverso diverse stesure, espressione di un lavoro di autoconsapevolezza svoltosi durante numerose riunioni della redazione e della commissione “Statuto e Regolamenti”.

La travagliata trasformazione della COIRAG in ente del Terzo Settore è in linea con la necessità, e forse ancor più con la volontà andata maturando negli ultimi anni all’interno della nostra comunità, di dotarsi di una struttura associativa più solida e compatta a livello nazionale, tale da consentire lo sviluppo di un’attività “politica” più incisiva in ambito comunitario e sociale, in particolare attraverso la definizione e l’implementazione di una specifica modalità di pensare e fare formazione e clinica. Le ultime edizioni delle tradizionali Giornate di studio intitolate a Franco Fasolo hanno riguardato in modo specifico questi temi: “I modi della cura: per una clinica non immunizzata dai legami” nel 2021; “Clinica gruppale nel nuovo paradigma socio-sanitario” nel 2022 e infine “Il pettine della complessità e i nodi epistemologici della psicoterapia e della formazione” nel 2023, di cui vi daremo ampia rassegna nei prossimi numeri.

Per far fede da subito a questo progetto apriamo questo numero con la riflessione con cui Nadia Fina, l’allora Responsabile della Commissione Scientifica, ha aperto le Giornate Franco Fasolo del 2022 ricordando appunto: «Quanto necessario sia oggi pensare a una ricostruzione delle pratiche di cura intorno alla persona sofferente e al suo mondo relazionale e comunitario». Questo tema è stato sviluppato in vari modi dentro la comunità COIRAG grazie a numerosi gruppi di lavoro fra cui i così detti “Gruppi di Interesse”, di cui vi daremo maggiori informazioni nel prossimo numero.

Nella sezione dedicata al “Tema”, troviamo l’interessante “dialogo a distanza” fra Jale Cilasun dell’Istituto di Gruppoanalisi (IGA) di Londra, che ci propone un’approfondita riflessione sull’esperienza fatta con altri colleghi nel corso di vari anni sull’uso del Grande Gruppo Formativo presso il loro istituto, e Giovanni Di Stefano, coordinatore del Workshop COIRAG a Fiesole. L’utilizzo del Grande Gruppo è da molto tempo un importante e specifico strumento all’interno della formazione COIRAG, modalità che merita di essere valorizzata e aperta al confronto con altre esperienze anche a livello internazionale. L’utilizzo con finalità formativa del Grande Gruppo è essenziale per promuovere nel futuro psicoterapeuta la consapevolezza delle dimensioni istituzionali, sociali e politiche nella propria pratica professionale.

Un altro confronto che proponiamo è quello che lo scrivente ha avviato con i propri allievi riguardo il complesso problema dell’Osservazione nei e dei gruppi: viene raccontato lo sforzo congiunto per mantenere il rigore

formativo e scientifico e per affrontare la situazione di emergenza rappresentata dalla migrazione del corso online a causa della pandemia. Nel primo contributo il docente riferisce il proprio punto di vista metodologico, teorico e tecnico, e le basi razionali che ne hanno sostenuto la proposta formativa. Nel secondo si legge l'esposizione dell'esperienza vissuta dagli specializzandi, un vero commento critico profondamente riflessivo, elaborato indipendentemente e a posteriori da un sottogruppo della classe. Al cuore di questo dialogo c'è la volontà di favorire il riconoscimento dell'inevitabile coinvolgimento intimo che sperimentiamo nel gruppo e della profonda implicazione culturale ed emotiva con i gruppi professionali a cui apparteniamo.

Troviamo poi una tavola rotonda, organizzata dalla Rivista, per incontrare un'équipe che lavora presso il Dipartimento di Salute Mentale di Caltagirone e composta da Elisa Gulino, Raffaele Barone e Giuseppe Lunardo, allo scopo di approfondire il metodo del "Dialogo Aperto" e le sfide formative e cliniche che esso comporta. Il "Dialogo Aperto" è un metodo di intervento clinico nell'ambito della salute mentale, nato dall'incontro fra la prospettiva sistemica e quella gruppoanalitica e solidamente supportato dalle evidenze della ricerca empirica. Esso sposta il focus dell'intervento clinico dalla sola attenzione sul "paziente", anche se impostata in senso relazionale, aprendolo alla famiglia e a tutta la comunità di cui fa parte e con cui ha dei legami.

Chiudiamo la sezione tematica con il contributo di Luciana Bianchera e Giorgio Cavicchioli, due colleghi molto esperti di Terzo Settore, che ci propongono una riflessione su come fare formazione negli ambiti gruppali e istituzionali declinando i diversi interventi nell'attuale situazione sociale. È una necessità sempre più urgente da parte degli operatori sviluppare la capacità di accogliere il cambiamento, sopportando i dilemmi e i conflitti soggettivi, intersoggettivi, gruppali e istituzionali connessi alla cura.

Nella sezione "Contributi Originali" troviamo due articoli teorici. Nel primo Bianca Gallo, trattando una questione di grande attualità, quella del genere, ci propone una riflessione sulla sottile, ma potentissima, influenza che la dimensione transpersonale ha sulla possibilità di ciascuno di pensare in modo lucido e realmente autonomo. Nel secondo Giovanni Angelici, supervisore COIRAG, ci propone un confronto fra psicoterapie manualizzate e quelle più centrate sull'incontro con la persona e la condivisione col gruppo di lavoro.

C'è una sorta di filo rosso che attraversa tutto il numero, compresa la sezione "Osservatorio". Qui troviamo due esperienze che testimoniano lo sforzo di costruire una clinica rigorosa che tenga conto della contemporaneità. Alfredo Malaspina e Teresa Legato, specializzati COIRAG, ci raccontano come hanno saputo adattare alla pandemia un'attività psicoeducativa centrata sulla corporeità. Cecilia Paracchino e Davide Carola, anch'essi specializzati

COIRAG, hanno intervistato Stefano Alba sul ruolo dello Psicologo psicoterapeuta nelle comunità.

Seguono due interessanti “Connessioni” che, in senso lato, affrontano il tema dell’isolamento: nel primo caso per l’apparente e stupefacente “assenza” della dimensione gruppale, nel secondo invece per la necessità di “tenere fuori” questa dimensione sentita come troppo invadente e minacciosa. Francesco Rizzo ci parla di un romanzo: *Big Ray* di Michael Kimball. In esso si racconta di una situazione luttuosa, vissuta dalla prospettiva del figlio costretto a occuparsi in solitudine della morte di un padre poco amato e molto ingombrante. Mi è parso di capire si tratti di un esempio di “gruppalità negativa” in grado di inibire qualsiasi forma di socialità positiva. Matteo Albertinelli prende spunto da un film: *Mille modi per descrivere la pioggia* di Isabel Prahl. È la narrazione del “ritiro” di un giovane adulto che si rinchiude nella propria stanza e di come ciò coinvolga tutto il gruppo familiare.

Le riflessioni proposte chiariscono le differenze di prospettiva da cui ciascun attore si muove, ci aiutano a comprendere il fallimento sperimentato dalla famiglia nel recuperare il membro perduto e ci illuminano su alcune esperienze condivise da tutti durante la recente pandemia.

Il numero si chiude con due “Recensioni”: come si lavora con la sclerosi multipla e col sogno.

Buona lettura!

# Ricordo di Renato de Polo

di Virginia Guarneri\*

Una conoscente comune mi aveva proposto un lavoretto temporaneo, con un impegno di un paio di pomeriggi alla settimana: si trattava di mettere in ordine delle carte e organizzare l'archivio nello studio di uno psicoanalista, giusto un mese o al massimo due. Feci un colloquio con il dottor Renato de Polo e ci accordammo per tre mesi. I mesi divennero sei e poi un anno e poi vent'anni.

I primi tempi, il dottor de Polo aveva nei miei confronti un atteggiamento rigido, formale, e anche un po' diffidente, che andò mutando nel corso dei mesi e degli anni, fino a diventare un reciproco rapporto di fiducia e di stima.

Era una persona straordinaria, con una mente fuori dal comune, e i suoi lavori, i suoi libri, le sue relazioni, i suoi interventi nei convegni e negli incontri con altri psicoanalisti destavano l'ammirazione in chi lo ascoltava. A volte anche dissensi! E discussioni, nelle quali sosteneva le sue ragioni con fervore.

Amava profondamente la docenza, il contatto con gli allievi lo stimolava e la lettura delle tesine di fine anno gli dava grande soddisfazione poiché confermavano il coinvolgimento dei suoi studenti e il valore del suo insegnamento. Con molti di loro aveva mantenuto ottimi rapporti, li seguiva in supervisione e, quando poteva, li aiutava in ambito professionale.

Ma oltre alla cura dei pazienti, che era la sua attività principale, il suo impegno si dispiegava anche in ruoli istituzionali, che affrontava documentandosi con dedizione e serietà. Ricordo, tra gli altri, la sua direzione ad interim della rivista *Gruppi*, durante la quale si avvalse della mia competenza

\* Segretaria di redazione di *Gruppi*, libera professionista, redattrice e traduttrice (via Cividale del Friuli, 15 – 20152 Milano); vir.ginia.guar@gmail.com

editoriale, e gli anni della sua presidenza COIRAG, quando si occupò dell'importante e laborioso nuovo statuto dell'Associazione.

Piacevole e brillante, la sua conversazione era sempre avvincente e mai banale. Tuttavia, a volte, si isolava, appariva distaccato, quasi indifferente, in realtà celava una sensibilità speciale. Aveva affrontato grandi dolori, di cui parlava raramente, ma che gli avevano lasciato cicatrici profonde.

L'ho seguito durante il manifestarsi della sua malattia e finché è stato possibile, e mi resta nella mente e nel cuore, insieme a tanta tristezza, il suo affettuoso ricordo.



Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –  
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: <http://creativecommons.org>

# **Il gruppo che cura: responsabilità formativa e responsabilità istituzionale (Giornate Franco Fasolo 23/24 settembre 2022)**

di Nadia Fina\*

[Ricevuto il 26/03/2023  
Accettato il 05/10/2023]

## **Riassunto**

La crisi sanitaria dovuta alla pandemia Covid è stata riconosciuta essere l'emergente di una profonda crisi di sistema, rendendo più che mai evidente quanto necessario sia oggi pensare a una ricostruzione delle pratiche di cura intorno alla persona sofferente e al suo mondo relazionale e comunitario. Questo tema è stato molto dibattuto nella comunità COIRAG attraverso l'attivazione dei Gruppi di Interesse, che hanno potuto attingere alle esperienze dei soci, alle loro competenze e ai riferimenti teorici e tecnici, testimoniando una visione psicoanalitica delle Istituzioni, della Comunità e della Polis, luogo questo dove si colloca l'individuo – anch'esso sistema – con tutti suoi legami familiari e sociali.

*Parole chiave:* Comunità, Polis, Clinica Analitica Grupale, Salute mentale, Comunità, Metodo.

**Abstract.** *The caring team: educational responsibility and institutional responsibility (Franco Fasolo Days 23/24 September 2022)*

The health crisis due to the Covid pandemic has been recognised as the emergence of a profound systemic crisis, making it more evident than ever before how

\* Vicepresidente COIRAG, docente e supervisore COIRAG, Past president APG (corso Magenta, 27 – 20123 Milano); [nadia.fina1@gmail.com](mailto:nadia.fina1@gmail.com)

*Gruppi/Groups (ISSN 1826-2589, ISSNe 1972-4837), 1/2022*  
DOI: 10.3280/gruoal-2022oa17961

SAGGI

necessary it is today to think of a reconstruction of care practices around the suffering person and his relational and community world. This theme has been much debated in the COIRAG Community through the activation of the Interest Groups, which have been able to draw on the experiences of members, their skills and theoretical and technical references, testifying to a psychoanalytic vision of the Institutions, the Community and the Polis, the place where the individual - also a system - with all its family and social ties is placed.

*Keywords:* Community, Polis, Group Analytical Clinic, Mental Health, Community, Method.

Dopo oltre due anni di eventi scientifici promossi in via telematica, questo seminario è stato pensato e realizzato finalmente in presenza in una occasione importante per la nostra Comunità, poiché quest'anno ricorre il quarantennale della fondazione di COIRAG. Un anniversario che il Consiglio Direttivo e la Commissione Scientifica hanno voluto pensare come un momento celebrativo di rilievo affettivo per la nostra Comunità. La circolarità degli scambi che matureranno nel corso di questo incontro non più a distanza, sarà una cifra identificativa del valore da sempre attribuito all'evento "Giornate Franco Fasolo".

Il titolo delle Giornate definito dalla Commissione Scientifica è: *Riprendere il gruppo sul serio: clinica analitica grupppale e salute mentale di comunità.*

L'argomento individuato che dà il titolo al seminario è il risultato di un dibattito interno alla Commissione Scientifica che ha riconosciuto, nella crisi sanitaria del nostro Paese, l'emergente di una profonda crisi di sistema.

La Commissione Scientifica ha riflettuto, e dibattuto al suo interno, su questo tema e sulla necessità di una ricostruzione delle pratiche di cura intorno alla persona sofferente e al suo mondo relazionale e comunitario.

Questo dibattito ha avuto ampia circolazione grazie a una gruppalità interna alla COIRAG attraverso i Gruppi di Interesse, che hanno iniziato a raccogliere informazioni, dati, analisi e proposte, attingendo alle esperienze dei nostri soci, alle loro competenze e ai riferimenti teorici e tecnici che testimoniano una visione psicoanalitica delle Istituzioni, della Comunità e della Polis, luogo questo dove si colloca l'individuo – anch'esso sistema – con tutti suoi legami familiari e sociali.

Se pensiamo all'isolamento generato dalle restrizioni sanitarie causate dalla pandemia, per esempio, pensiamo a una condizione che ha accentuato fenomeni di sofferenza psichica, impattando in modo grave sia nel sistema relazionale familiare e nelle diverse configurazioni relazionali e sociali delle reti affettive significative degli individui, sia alle diverse forme di

sofferenza psichica che ha contribuito a generare. Il trattamento della sofferenza psichica richiede alla Comunità Psicoanalitica, la messa in opera di tutte le risorse della conoscenza dell'inconscio di cui dispone e della conoscenza di tutti i dispositivi in cui l'inconscio si manifesta e produce i suoi effetti.

Ciò che la Comunità Psicoanalitica può e deve impegnarsi a fare oggi è esplorare i rapporti che vivono lo spazio psichico del soggetto, lo spazio dei legami intersoggettivi e lo spazio proprio delle configurazioni psichiche che sono i gruppi, le famiglie e le istituzioni (Kaës, 2018).

È il lavoro psicoanalitico con i gruppi, le famiglie e le istituzioni a insegnarci che la vita psichica e il divenire "Io", ovvero "Soggetto" pienamente agente, non possono che svilupparsi sulla base dell'esigenza di un lavoro che riconosce alla psiche la sua iscrizione tanto nei legami intersoggettivi primari, quanto in quelli sociali (Kaës, 2018).

Il diritto del cittadino alla salute non è solo un diritto inalienabile per ogni singolo, va piuttosto pensato anche come un bene comune che contribuisce a garantire serenità e fiducia nelle forze dell'intera comunità nazionale.

Queste considerazioni ci impegnano su questioni difficili. Ci obbligano a definire, per esempio, di cosa si deve occupare oggi la psicoanalisi; ci obbliga a interrogarci sulle sue competenze e sulla sua stessa legittimità a dire qualcosa di specifico sulle diverse forme di malessere contemporaneo e sulla tipologia degli interventi possibili (Kaës, 2018).

*Ri-prendere il gruppo sul serio* è dunque un concetto chiave, in quanto i dispositivi di lavoro psicoanalitico in situazione di gruppo, aprono nuove prospettive all'analisi e al trattamento delle sofferenze psichiche di origine individuale e sociale per consentire di pensare diversamente la costruzione della soggettività e per comprendere quali possono essere le risorse creative necessarie ad affrontare crisi profonde come quelle che continuiamo ad attraversare. Il gruppo è un'interfaccia tra lo spazio interno e lo spazio sociale e culturale: il lavoro psicoanalitico con dispositivo di gruppo ci pone a confronto con l'incontrollabile, l'*indecifrabile*, con ciò che è fuori senso, fuori presa, fuori dominio (Kaës, 2018).

Il lavoro di gruppo è l'occasione per accedere a questi impensati, per avviarne l'elaborazione e fare l'esperienza di essere anche i depositari di eredità collettive pensabili, pensate e generatrici di pensieri. La crisi del mondo contemporaneo chiama a una profonda riflessione anche la psicoanalisi, rendendola necessariamente solidale con le difficoltà che le stesse scienze umane incontrano, faticando a trovare modelli adeguati per pensare il mutamento del nostro tempo, del nostro spazio, dei nostri legami, della nostra cultura e delle nostre mentalità.

Dal nostro punto di vista, promuovere salute di comunità nello scenario attuale vuol dire innanzitutto analizzare, con rinnovato rigore scientifico e in un'ampia prospettiva trans-disciplinare, le determinanti sociali di salute e malattia, poiché il soggetto è sempre “soggetto nel contesto” e quindi da questo ne è influenzato, influenzandolo a sua volta. Tutte dimensioni cruciali per la comprensione, la cura e la riabilitazione del disagio mentale.

Nel corso del suo dibattito interno, la Commissione Scientifica ha arricchito il suo pensiero grazie al lavoro svolto dai Gruppi di Interesse – che oggi sarà illustrato dai coordinatori – e grazie anche alla collaborazione avviata con le iniziative scientifiche promosse dalla Scuola COIRAG. Sono state individuate alcune “parole chiave” come: “sanità di iniziativa”, “cure sartoriali e personalizzate”, “valorizzazione delle ambientazioni di vita nei processi di terapia e riabilitazione”, “recovery”, “comunità”, “prossimità”. Parole chiave che rimandano, tutte, a temi che richiedono una seria riflessione epistemologica e metodologica per *ri-prendere il gruppo sul serio*, per precisare la fondazione teorica di questo costrutto, per storicizzarlo, per attualizzarlo a partire dall'analisi delle esperienze pratiche ancora in cerca di una adeguata sistematizzazione.

Abbiamo riflettuto sulla necessità per il nostro Paese di un rilancio del Servizio Sanitario Nazionale che dovrebbe avvenire, come Starace ha più volte ricordato, in modo «coerente con quelli che sono i suoi valori fondativi», vale a dire una “coerenza” unitaria tra sistema sanitario e sistema sociale, per affrontare in modo serio e coerente il conflitto aperto tra competenza e attribuzione. Lavorare in questa direzione richiederebbe nuove risorse e nuove riforme di sistema.

Sussiste la questione relativa alle competenze che i lavoratori della salute mentale devono possedere per curare, e non solo per assolvere interventi di tipo riparativo. È quindi essenziale a tale scopo che possa esserci un dialogo “autentico” e proficuo tra il sistema sanitario nazionale e il sistema della formazione, sia essa universitaria, sia essa specialistica.

Questo tema è particolarmente delicato per la specializzazione in psicoterapia a orientamento analitico: comporta una grande responsabilità per l'acquisizione di un *metodo* professionale e di un *atteggiamento mentale* dello psicoterapeuta che si ottiene grazie a una formazione che consenta di apprendere le competenze in salute mentale di comunità, della famiglia, delle organizzazioni sociali, del significato di cura nella e della Polis. L'intervento clinico e le sue esigenze metodologiche e di efficacia sono punti di osservazione rispetto ai quali – come Pontalti ribadisce in proposito – dovrebbero essere studiati i modelli di possibile riferimento per una buona pratica scientifico-professionale.

Approfondire e comprendere metodologie di formazione in riferimento a modelli e teorie psicoterapiche di gruppo, è una questione prioritaria: solo una attenta e specifica formazione consente l'acquisizione di un'etica professionale che si traduca in una prassi clinica realmente capace di "vedere" il paziente, di accompagnarlo nei passaggi di cura necessari.

La definizione di un sistema sanitario di governo sociosanitario è una condizione necessaria per comprendere che "l'oggetto" su cui si interviene è "un soggetto" con problemi sanitari e sociali che si influenzano reciprocamente. Starace afferma, a buona ragione, che «un sistema unitario di governance sociosanitario è una condizione indispensabile per il rilancio del Servizio Sanitario Nazionale in modo coerente con i suoi valori fondativi», cosa che può «avvenire solo considerando unitariamente il sanitario e il sociale, ponendo fine ai conflitti di competenze e di attribuzione che ne compromettono l'efficacia».

È dunque anche in questo senso che gli interrogativi di fondo che hanno ispirato queste Giornateriguardano tutti quei processi, siano essi espressione di sofferenza psichica individuale, siano essi politici e istituzionali, professionali e scientifici, che contribuiscono a generare forme di stasi paralizzante il pensiero clinico e i suoi presupposti concettuali (Aprea, 2022).

Ci siamo a tal proposito chiesti, come Commissione Scientifica, se questa fatica di ripensamento di una clinica a epistemologia gruppale e comunitaria, non sia l'emergente di un problema di organizzazione dei Servizi, di dinamiche di potere tra corporazioni professionali, di politiche fallimentari circa i finanziamenti e gli investimenti sulla Sanità.

Aprea scrive a tale proposito che:

«Le istituzioni del settore sociale, e in particolare le istituzioni medico-sociali sono poste a confronto con tensioni massicce, generate dalla loro particolare posizione e dalla natura del loro compito primario, caratteristiche queste che contribuiscono ad aumentare la loro fragilità» (Aprea, 2022, p. 88).

Esse devono invece accogliere, gestire e trattare ciò che il sociale esclude, «devono – cito sempre Aprea – esercitare una funzione di tessuto connettivo e costituire uno spazio creativo e vivo» (Aprea, 2022, p. 88).

Riconoscendo la pervasiva azione di questi fattori nello scenario della salute mentale, la Commissione Scientifica ha ritenuto opportuno indagare se sussiste una particolare difficoltà a utilizzare – con rigore metodologico anche in ambito psichiatrico e psicoterapeutico – quella prospettiva scientifica per noi densa di significato che valorizza le trame relazionali e comunitarie, affettive e simboliche inscritte nella psiche dell'individuo e al tempo stesso agenti nel suo campo sociale. La riflessione parte, dunque, dalla

considerazione su come, una comunità professionale come la nostra che fa della ricerca sui gruppi clinici e sociali il suo aspetto caratterizzante, possa riuscire oggi a concepire pratiche di cura e riabilitative capaci di dialogare e promuovere co-evoluzione con le comunità di appartenenza delle persone sofferenti.

I lavori delle Giornate Franco Fasolo prevedono di esplorare e di confrontarsi sui seguenti temi:

- che cosa vuol dire, oggi, promuovere salute di comunità;
- una riflessione epistemologica e metodologica delle esperienze di pratica clinica in corso;
- analisi della necessità di una prospettiva trans-disciplinare delle determinanti soggettive e sociali della sofferenza mentale;
- l'acquisizione di strumenti teorico-clinici per la cura e la riabilitazione della salute mentale;
- i processi di terapia e le forme di riabilitazione possibili dal disagio psichico.

Il programma della prima giornata prevede i report dei coordinatori dei Gruppi di Interesse che su questi stessi temi hanno lavorato nel corso dei mesi appena trascorsi, pensandoli come costitutivi di una cornice significativa per gli interventi dei nostri ospiti che ascolteremo, invece, domani.

A tutti buon lavoro.

### **Riferimenti bibliografici**

Kaës R. (2018). “Di quali risorse dispone la psicoanalisi di fronte al malessere contemporaneo”. *Lectio Magistralis* presso SIPRE. Gennaio 2018.

Profita G., a cura di (2022). Intervista ad Antonino Aprea. *Plexus*, semestrale scientifico on-line, vol. 15, 1-2. Giugno/novembre.



Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –  
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: <http://creativecommons.org>

# Il Grande Gruppo nella formazione\*

di Jale Cilasun\*\*, John Schlapobersky\*\*\*, Maria Papanastassiou\*\*\*\*  
e Andy Thomas\*\*\*\*\*  
traduzione di Alessandra Furin\*\*\*\*\*

[Ricevuto il 17/10/2022  
Accettato il 12/08/2023]

## Riassunto

Questo articolo è il riassunto di uno scritto pubblicato nella rivista *Group Analysis*, rivisto per i lettori italiani di *Gruppi*. Esso esplora l'esperienza formativa fornita

\* Cilasun J., Schlapobersky J., Papanastassiou M. and Thomas A. (2021). The Large Group in Training. *Group Analysis*, 55, 3: 407-440. DOI: 10.1177/05333164211037947

\*\* BM, medico consulente psichiatra, psicoterapeuta, gruppoanalista. Presso l'Istituto di Gruppoanalisi (IGA) di Londra è stata convenner del Grande Gruppo formativo, docente e formatrice; insegna e supervisiona a livello internazionale sulle dinamiche di gruppo (via F. de' Marchi, 7 – 40123 Bologna); j.cilasun@doctors.org.uk

\*\*\* BA MSc, Research Fellow, Birkbeck, University of London. Gruppoanalista, esercita privatamente a Londra; è stato consulente psicoterapeuta presso la "Medical Foundation", ora "Freedom from Torture and Traumatic Stress Clinic". Docente e supervisore presso la Società Gruppoanalitica e l'Istituto di Gruppoanalisi di Londra (IGA), ora insegna e supervisiona a livello internazionale (29 Cyprus Ave., London, N3 1SS, UK); John.romm@btinternet.com

\*\*\*\* MRCPsych MSc, consulente medico psichiatra e gruppoanalista. Docente e formatrice del Corso Qualificante in Gruppoanalisi (IGA), ha partecipato come membro dello staff nell'esperienza qui descritta. Nelle sue pubblicazioni tratta in particolare il concetto di Pigmalione in gruppoanalisi e la complessità (Jane Atkinson Centre, Forest Road, London, E17 3HP, UK); drmarianikolaou@gmail.com

\*\*\*\*\* MA MSc, gruppoanalista e membro della Società Gruppoanalitica, lavora in uno studio privato e in un servizio per il dolore dell'NHS, nel Regno Unito. È stato direttore dei corsi all'Istituto di Gruppoanalisi (IGA) durante gli eventi descritti in questo articolo (8, Magdalen Road, Clacton-on-sea, Essex, CO15 3LZ, UK); guyandythomas@gmail.com

\*\*\*\*\* Psicologa, psicoterapeuta, gruppoanalista, psicoanalista SPI e IPA, supervisore COI-RAG – sede di Padova, socia Asvegra e CVP, membro GASi; coordinatrice redazione rivista *Gruppi* (via Degli Zabarella, 64 – 35121 Padova); alessandra.furin@gmail.com

*Gruppi/Groups* (ISSN 1826-2589, ISSN e 1972-4837), 1/2022  
DOI: 10.3280/gruoal-2022oa17962

TEMA

attraverso l'utilizzo del Grande Gruppo formativo ("Large Training Group", in seguito LTG) agli studenti dei corsi presso l'Istituto di Gruppoanalisi di Londra (IGA). Descriviamo il LTG dal punto di vista dello staff e degli studenti che vi hanno partecipato in un periodo di circa otto anni; discutiamo il ruolo del sottogruppo dello staff, ponendo particolare attenzione alle questioni riguardanti la leadership e al ruolo di colui che convoca e presiede il gruppo (da ora: *convener*).

*Parole chiave:* Leadership nel Grande Gruppo, Formazione, Grandi Gruppi evolutivi, Condensatore, Collaborazione, Liminalità.

### **Abstract.** *The Large Group in Training*

This paper is a summary of one published in *Group Analysis* (Cilasun, Schlapobersky, Papanastassiou e Thomas, 2021), "The Large Group in Training, revised for *Gruppi* for Italian readers. It explores the learning experience provided by the Large Training Group (LTG) serving students on the courses at the Institute of Group Analysis, London (IGA). We describe the LTG from the standpoint of its staff and participating students over a period of some eight years; discuss the role of the staff sub-group giving special attention to the question of leadership and the role of the convener.

*Keywords:* Large Group leadership, Training, Developmental Large Groups, Condensor, Fellowship, Liminality.

## **Introduzione**

Tutto il materiale utilizzato nelle vignette è stato reso anonimo e, per i contributi dove le persone potrebbero riconoscersi, è stato ottenuto il consenso, in linea con la prassi in via di sviluppo basata su considerazioni etiche e introdotta per la prima volta nella letteratura sui Grandi Gruppi da Schneider e Weinberg (2007).

Questo contributo mostra come il Grande Gruppo, attraverso determinati interventi e pratiche di leadership, si sviluppa come risorsa produttiva, contenitiva e creativa che permette l'apprendimento e la crescita personale. Funziona come componente aggiuntiva alla terapia personale degli studenti durante la loro formazione, e integra e contiene gli altri processi formativi dei corsi – la supervisione clinica e i seminari teorici. Le strutture operative che riteniamo produttive prevedono tre incontri di LTG per trimestre (nove all'anno); un piccolo ma costante staff, con compiti e ruoli definiti, che si riunisce con regolarità dopo ogni Grande Gruppo; e un incontro semestrale con un consulente esterno. Lo staff comprende il direttore del corso, i due

membri dello staff responsabili dei due anni di formazione, chiamati “Coordinatori del gruppo d’anno”, e il convener del Grande Gruppo. I quattro autori dell’articolo hanno lavorato insieme in un team così composto per circa sei anni. Come verrà discusso in seguito, è stata introdotta un’indagine per la valutazione annuale di apprendimento per gli studenti.

La raccolta curata da Kreeger, “The Large Group: Dynamics and Therapy”, pubblicata nel 1975, ha segnato un punto di svolta nella letteratura del nostro campo. L’articolo di Skynner, “The Large Group in Training” è un lavoro fondante. È corredato dallo studio di due Grandi Gruppi di cui era convener all’epoca. Uno era formato dal personale di un reparto all’ospedale Maudsley di Londra. L’altro era il LTG di quello che allora era chiamato “Corso introduttivo” dell’IGA, oggi noto come “Corso fondativo”, che abbiamo utilizzato per aprire il nostro scritto. È la comprensione del processo di funzionamento in questi LTG che abbiamo applicato al nostro gruppo. Lo descrive in questo modo:

«L’IGA ha organizzato un Corso introduttivo al lavoro in gruppo per il personale psichiatrico di diverse discipline e livelli di esperienza (...). Nella pianificazione del corso per l’anno 1970-71 è stato deciso di non fare lezioni durante il terzo (e ultimo) trimestre, ma di riunirsi come Grande Gruppo non strutturato composto da tutti gli studenti e il personale dello staff, (...) questa sarebbe stata un’esperienza di apprendimento sia per il personale, sia per gli studenti. Una serie di sette incontri (...) si tennero nel terzo trimestre (senza) un programma o una struttura, se non la disposizione delle sedie in tre cerchi concentrici (...) e un limite di tempo di un’ora e mezza (...). L’esperienza (...) lasciò una forte impressione in molti di noi e dimostrò un potenziale nel Grande Gruppo che sembrò sorprendere anche coloro che avevano molta esperienza con questo tipo di situazioni» (Skynner in Schlapobersky, 1989, p. 133).

Nonostante la vasta letteratura sui Large Group in generale, c’è invece relativamente poco sul ruolo del Grande Gruppo nella formazione dei terapeuti di gruppo. Come Skynner ha fatto molti anni fa, abbiamo scritto il nostro articolo per mostrare come i Grandi Gruppi possano essere un’esperienza gratificante, di crescita e costruttivamente disturbante nel contesto formativo. Il loro successo è evidenziato dal loro ampio uso nei programmi di formazione da decenni. Con la scrittura di questo articolo speriamo di generare un dibattito fruttuoso su ciò che il Large Group può offrire alla formazione in termini di apprendimento esperienziale, e su come e perché funziona.

## I Grandi Gruppi formativi

Skygger ha descritto come il LTG funzioni come un palcoscenico per la messa in scena e la risoluzione dei conflitti di potere (1975, 1989). Egli si concentra su questioni di aspettative e fantasie di infantilizzazione imposta e desiderata, e descrive il LTG come uno spazio dove emergono e possono venire elaborati i transfert parzialmente risolti. Si pronuncia a favore della “leadership multipla”, concludendo che «l'impossibilità di contenere e controllare completamente le interazioni del Large Group è forse uno dei suoi più grandi vantaggi» (1989, p. 251). Delinea le fasi dello sviluppo del gruppo nel tempo, caratterizzate in una certa misura da uno stile di leadership che si trasforma, con il passaggio del convener da un ruolo attivo a uno più passivo. Per evidenziare la qualità del suo linguaggio descrittivo, parafrasiamo le sette sessioni del Corso introduttivo dell'IGA del 1971 e utilizziamo un linguaggio descrittivo simile nelle nostre vignette che discuteremo in seguito.

*Sessione 1.* L'incontro si è aperto con molta tensione, con l'anello centrale quasi vuoto; i partecipanti si affollavano nelle retrovie, cercando di scappare. La discussione si è indirizzata su questioni inerenti il setting quali il dove sedersi, i tempi, i ritardi, mostrando ansia per la perdita di controllo, paura del caos e della distruttività. Gli interventi dei leader “sono stati accolti positivamente perché hanno strutturato e polarizzato il gruppo temporaneamente, come un magnete dà una forma alla limatura di ferro”.

*Sessione 2.* L'anello centrale era pieno, il gruppo sembra accalcarsi in avanti ed erano prevalenti meccanismi come la scissione e la proiezione. Tra gli argomenti affrontati vi era una certa ostilità verso un registratore introdotto dallo staff senza averne precedentemente discusso, mentre un gruppo pop che suonava ad alto volume nella stanza di sotto riceveva proiezioni di violenza primitiva e fantasie sessuali. Si è verificato uno scambio cruciale tra due conduttori: uno rappresentava la ragione e il controllo, cercando di placare l'ansia; l'altro sosteneva l'abbandono delle aspettative precedenti e la possibilità di esporsi alle nuove incertezze. Gli altri partecipanti, staff e studenti, hanno iniziato a riferire un simile grado di soddisfazione e “lo spazio al centro” dei cerchi è diventato via via più significativo.

*Sessione 3.* Tra gli anelli esterni e interni si è creata una nuova polarizzazione, ciascuna capeggiata da diversi membri dello staff. Il gruppo esterno rappresentava la ragione e l'autorità paterna, quello interno l'affettività, i piccoli gruppi e l'intimità materna; i conduttori si sono così trovati in una situazione di conflitto prolungato e quasi violento, alla fine interpretato – per il suo contenuto – in modi diversi, manifestazione prima della depressione

nella “madre” e nel “padre” perché “i bambini” se ne stavano andando di casa per diventare indipendenti, e poi del rapporto sessuale tra i genitori.

*Sessione 4.* La maturazione del gruppo è stata evidente, con momenti di silenzio profondamente significativi e una crescente accettazione dell’essere, dello stare e del vivere nel momento. Il membro dello staff che in precedenza aveva supportato la ragione ha preso l’iniziativa di raccontare la propria esperienza di quieto contenimento, sfidando con un agito l’evasione dalla realtà dei suoi colleghi. Un corsista, che ha detto di godere del “sentirsi perso”, ha suscitato ammirazione mista ad attacchi invidiosi da parte di altri partecipanti per questo suo evidente godimento dell’esperienza. Tramite la speculazione e l’associazione con il rapporto sessuale tra i membri dello staff/genitori della settimana precedente, sono emerse fantasie sessuali orgiastiche che hanno ulteriormente eccitato il gruppo.

*Sessione 5.* È stato raccontato il primo sogno di gruppo nel quale, secondo il resoconto del sognatore, il Large Group era condotto da uno sconosciuto coi capelli lunghi (Freud o Foulkes?) e tutti i piccoli gruppi erano supervisionati nella stessa stanza dal rispettivo conduttore. Si è ripresentata l’ansia per il conflitto tra i conduttori avvenuto due sessioni prima, ed è stato loro chiesto se si erano chiariti. Il sospetto che i leader avessero usato il Large Group per risolvere le loro tensioni personali è stato infine confermato quando i membri dello staff hanno descritto come erano stati indotti al conflitto dal gruppo stesso. Si è parlato della notevole coesione del gruppo, di quanto le persone parlavano di “essersi integrate” per mezzo della sessione.

*Sessione 6.* C’è stato un senso di maturità e responsabilità nel momento in cui alcuni studenti hanno affrontato spontaneamente i rumori e le interruzioni dall’esterno – compiti di solito svolti dallo staff – e sono emersi temi di cripte, bare, morte, di mangiare il gruppo come durante la comunione e della formazione come di un baccello che esplose spargendo i suoi semi/membri per riprodurre i propri gruppi.

*Sessione 7.* C’erano dei colpi forti a causa di lavori di ristrutturazione nella stanza al piano di sopra, che hanno creato fantasie sul *Macbeth* di Shakespeare, di assassinio, di colpa e di essere “sventrati prematuramente”. Il conflitto tra due corsisti che tentavano di imporsi ha dimostrato una nuova, seppur incerta, indipendenza ed è stato anche “usato” per evitare di sentire il dolore della separazione. Mentre un affetto doloroso veniva contenuto e condiviso, una sempre maggiore individualizzazione si è combinata simultaneamente con un senso di identità personale e di comunione con gli altri – intesa come la paura sia della libertà, sia di diventare responsabili della propria vita. Al tema della violenza è seguita l’equilibrata immagine duale dell’ambivalenza, che ha portato al riconoscimento che l’integrità del gruppo era stata

preservata. L'esperienza è stata apprezzata e il membro dello staff che moderava le lezioni alla fine ha esclamato: «Siamo sopravvissuti!» (Skynner in Schlapobersky, 1989, pp. 133-137).

Il LTG facilita la percezione di come siamo influenzati e percepiti dagli altri nella sfera sociale, portando allo sviluppo di quello che de Maré chiama “outsight” (de Maré, 1972). de Maré ha scritto che:

«La comprensione sociale può emergere soltanto in un *setting* operativo. Il contesto è una considerazione primaria – un buon contesto che si colleghi alla pienezza del significato» (de Maré, 1975, p. 142).

Ha sottolineato l'importanza della matrice di gruppo come contenitore nel contesto di dinamiche organizzative e sociali più ampie, fattore che è descritto anche da Spiro *et al.* (2013) nella formazione a pacchetti in Sud Africa.

Woodger (2015) ha scritto di un LTG al Goldsmiths College, incentrato sull'identità e la razza. Nel suo commento all'articolo di Woodger, Cilasun scrive (2015):

«Quello che entusiasma nell'articolo di Woodger è che dimostra come un Grande Gruppo esperienziale in un contesto formativo possa essere lo strumento per realizzare un cambiamento. Cambiamento non solo nei partecipanti, che imparano a conoscersi meglio, non solo nell'apprendimento delle dinamiche di gruppo o dell'oggetto della loro formazione, che in questo caso è la comprensione del razzismo e dell'identità, ma l'inizio del cambiamento sociale» (Cilasun, 2015, p. 98).

Schlapobersky (2016) ha proposto dei principi di leadership per fornire ai Large Group gli strumenti per realizzare al meglio il loro potenziale (2016). Egli vede il LTG come un forum contenitivo per tutti coloro che vi partecipano, dove il protocollo per le interazioni rispetta la voce di ogni persona presente all'interno del gruppo nel suo complesso. Il diritto di ogni persona di essere ascoltata è basato sul dovere di ascoltare gli altri. Nell'equilibrio tra diritti e responsabilità, il forum diventa un “microcosmo per la cittadinanza”, dove le forze sociali – sia benigne, sia distruttive – possono essere messe in scena e comprese. Il senso di comunione aiuta a strutturarne la coerenza, con i convener che modellano un processo attraverso il quale l'assemblea può vedere se stessa all'opera. Invece, il lavoro dei gruppi piccoli struttura la coerenza attraverso l'intimità.

## Il Grande Gruppo nel pacchetto formativo

Il pacchetto formativo nel Regno Unito ha avuto origine all'IGA di Manchester, dove venne offerto come alternativa al formato settimanale dell'originaria formazione all'Istituto di Londra. Il programma era basato su precedenti pacchetti formativi in Danimarca, Germania e Norvegia, offerti inizialmente da gruppoanalisti di Londra. Tale modello offre agli allievi un'esperienza più intensa e socialmente focalizzata. Un esiguo team di insegnanti può spostarsi in vari luoghi per offrire una formazione completa in pacchetti di un fine settimana e, in alcuni casi, sono gli allievi stessi a dover intraprendere dei lunghi viaggi nel fine settimana. La comunità formativa si incontra in supervisione, terapia, seminari teorici e gruppi allargati durante un weekend di tre giorni, e in questa modalità a pacchetto si riunisce 8-10 volte all'anno. Gli incroci tra questi spazi e le sfide di frontiera che ne conseguono arricchiscono la formazione. La terapia avviene all'interno della comunità formativa e il modello ha numerosi vantaggi in applicazioni teoriche e pratiche. Non sorprende, quindi, che questo sia diventato il formato predominante per l'erogazione della formazione gruppoanalitica in tutto il mondo. Island (2003) descrive un LTG di questo tipo nell'IGA norvegese. Nel loro modello, i docenti partecipano come staff nel suo complesso, senza un unico convenier designato.

Il materiale entra ed esce dal LTG da spazi quali la supervisione, i seminari e la terapia personale, nota come analisi formativa. I confini tra questi diversi contesti di apprendimento richiedono di essere monitorati con attenzione. Le questioni relative al contesto appropriato per ogni comunicazione devono essere discusse con regolarità, in modo che il LTG possa funzionare come laboratorio per l'apprendimento e la scoperta, attraverso prove ed errori, di "cosa va dove". Con l'esperienza e il feedback, i discenti possono imparare dove vanno affrontati i vari tipi di problemi, come apportare modifiche e, se necessario, dove e come porre rimedio a interventi non appropriati, che sarebbero dovuti tenersi in un altro contesto.

Scharff e Scharff (2017) descrivono l'apprendimento esperienziale per psicoterapeuti e psicoanalisti al loro "International Institute of Object Relations Therapy" (Istituto Internazionale della Terapia delle Relazioni Oggettuali), una formazione a pacchetti di due anni negli Stati Uniti. In accordo con Island, descrivono il loro LTG come un "modello di apprendimento affettivo", dove il gruppo è il mezzo per l'apprendimento affettivo delle relazioni oggettuali. Attraverso l'esperienza relazionale nei gruppi, le persone imparano ad applicare concetti all'esperienza e scoprono che gruppi di differenti dimensioni danno luogo a diverse possibilità di apprendimento:

«Il compito del piccolo gruppo è la comprensione emotiva dello scambio intellettuale. Nei gruppi più numerosi, invece, il focus è la formulazione intellettuale degli scambi emotivi» (Scharff J.S. e Scharff D.E., 2017, pp. 30-31).

Nella sua recente dissertazione per un corso formativo all'IGA di Londra, Reicher (2018) ha messo in evidenza le differenze tra Grandi Gruppi discreti ed evolutivi. Ha descritto la sua esperienza come studentessa partecipante di un LTG e l'ha confrontata con quella fatta partecipando a Large Group discreti in altri contesti. Reicher considera il LTG all'IGA di Londra come un Grande Gruppo evolutivo piuttosto che discreto e usa il termine "discreto" per riferirsi a un Large Group che si riunisce durante un evento – come un workshop o una conferenza – per un periodo limitato di tempo. Ad esempio, può incontrarsi per alcune sessioni in un periodo da due a quattro giorni e, sebbene il workshop o la conferenza possano ripetersi l'anno successivo o alcuni anni dopo, questo Grande Gruppo è comunque discreto perché non si riunisce mai nuovamente con quella specifica composizione. Un Large Group "evolutivo" invece è un gruppo che evolve e cambia nel tempo, perché si riunisce nel corso di molti anni, con una composizione dei partecipanti che varia lentamente. Gli studenti partecipano a un gruppo evolutivo di questo tipo durante la loro formazione, accompagnati dallo staff. Per questo motivo, il LTG che abbiamo descritto nel nostro articolo potrebbe essere considerato come Grande Gruppo evolutivo.

## **Il Grande Gruppo formativo dell'Istituto di Gruppoanalisi di Londra**

### ***Il Modello londinese dell'LTG***

1. *Il convener e lo staff.* Il principio della leadership nel modello da noi sviluppato prevede un singolo convener con tre ulteriori membri dello staff che partecipano con specifici ruoli. Per la leadership del Grande Gruppo in formazione è preferibile il termine "convener", piuttosto che "conduttore". Esso conferisce autorità, conoscenza e responsabilità al gruppo stesso e ai suoi vari sottogruppi, a diversi livelli. L'autorità dei membri dello staff nei loro rispettivi ruoli è cruciale. La relazione tra i membri dello staff è fondamentale per la loro abilità di elaborare il materiale del gruppo e gestire le proiezioni. Abbiamo utilizzato lo spazio riflessivo nel post-gruppo per lavorare su questo aspetto, secondo le linee guida stabilite per primo da Skynner che, come Foulkes (1964), scrisse che il gruppo di leadership migliore per il LTG è quello con relazioni di base sufficientemente buone per permettere loro di mettere l'obiettivo formativo prima delle rivalità

interpersonali (Skynner in Schlapobersky, 1989). Ci siamo riuniti subito dopo ogni gruppo per 20-30 minuti. L'immediatezza dell'incontro ha favorito il processo spontaneo di controtransfert, lasciando spazio alla riflessione prima che i ricordi svanissero. La nostra cultura basata su una comunicazione autentica ci ha permesso di condividere sentimenti profondi e preoccupazioni, mantenendo al tempo stesso la capacità di essere in disaccordo e di metterci in discussione. Ci siamo sentiti sostenuti da queste relazioni di fiducia, grazie alle quali abbiamo potuto articolare e infine arrivare a dare significato alle proiezioni che avevamo mantenuto per il LTG. Ci siamo contenuti, supportati l'un l'altro e siamo stati in disaccordo; se necessario, abbiamo deviato dai nostri ruoli assegnati, al servizio del gruppo. Abbiamo fatto pratica dell'essere lì *come* noi stessi, autenticamente, ma non *per* noi stessi. Le nostre conversazioni hanno garantito di mantenere costantemente monitorati i diversi ruoli dello staff nel LTG e ci hanno permesso di identificare le dinamiche e le pressioni del Grande Gruppo che potenzialmente avrebbero potuto farci divergere o deviare dai nostri ruoli.

2. *Sviluppo del LTG.* I livelli di ansia persecutoria possono essere alti nei primi incontri del LTG. I membri si identificano o come “nuovi”, o come “persone che sono già state qui”. Si formano immediatamente “gruppi in entrata” e “gruppi in uscita”, poiché la partecipazione stessa al LTG porta con sé un senso di minaccia all'identità personale. Quando le angosce per l'esistenza e la sopravvivenza sono più acute, come accade in un Large Group nelle fasi iniziali (Turquet, 1975), le categorie polarizzate di “noi” e “gli altri” sono le prime a stabilirsi, in quanto costituiscono i primi passi nella formazione dell'identità.

Ogni anno abbiamo potuto delineare l'evoluzione del LTG a partire da affermazioni di base come queste, che riguardano in particolare i primi tentativi di formazione dell'identità, per poi discutere di ciò che ha generato sensazioni di comunione, preoccupazione per gli altri e connessione. Nell'emergente generosità di questo clima generativo, i partecipanti hanno scoperto di potersi ascoltare l'un l'altro, così che il LTG è diventato testimone di momenti di tenera sintonia. La danza tra questi diversi stati si è svolta in un gioco oscillatorio e non-lineare nello spazio tra ciò che avviene nel Large Group e ciò che avviene in altri contesti formativi, come i seminari e i gruppi di supervisione. Man mano che il LTG progredisce, ciò che non ha significato diventa significativo, e ciò che è incoerente diventa coerente; descriviamo nelle nostre vignette queste oscillazioni.

La componente studentesca del LTG aveva diversi sottogruppi al suo interno, tra cui studenti all'inizio della loro formazione e quelli che – in

formazione da quattro anni e prossimi alla qualifica – frequentano il terzo anno del QC. I partecipanti all'interno del LTG fanno esperienza sia di regressione, sia di crescita e sviluppano una comprensione di come la leadership e l'autorità sono esercitate e delegate ai membri. Questo fornisce loro la possibilità di integrare la loro esperienza formativa, poiché imparano ad assumersi una parte di responsabilità per il loro stesso apprendimento e per i propri progressi, dando al tempo stesso un contributo alla comunità formativa nel suo complesso.

## **Vignetta 1**

La prima vignetta è tratta dalla tesi<sup>1</sup> di Reicher (2018) sul LTG ed è citata qui si seguito con il suo consenso. È corredata dalle riflessioni fatte all'interno del nostro staff, cosicché lo stesso processo viene descritto da entrambi i punti di vista.

### *Descrizione del processo da parte di uno studente*

Mentre il mio primo anno di QC volgeva al termine, ci siamo preparati a salutare la nostra conduttrice (...) nella settima sessione è sorto un conflitto tra membri dello staff che si è manifestato in un momento di confusione in occasione dell'annuncio del nome del nuovo conduttore. Quando questa informazione è stata finalmente data, alcuni hanno espresso fastidio per il modo in cui la notizia era stata data. La rabbia nella stanza è salita rapidamente e la nostra conduttrice ha suggerito che forse questa rabbia era rivolta a lei. Sono stati fatti così collegamenti al contesto più ampio della perdita – la separazione dalla conduttrice, gli studenti all'ultimo anno, compagni che non erano riusciti a completare la loro formazione.

Nella sezione successiva, un altro membro dello staff ha annunciato di voler lasciare il suo incarico. Ci sono state fantasie sulla presenza di veleno nell'IGA, seguite da associazioni familiari sui genitori che litigano a porte chiuse. Qualcuno ha parlato della tristezza di salutare gli studenti all'ultimo anno, ed è stato fatto notare che solo uno studente dell'ultimo anno era presente (la loro partecipazione al gruppo era stata sporadica). I presenti si sono sentiti rifiutati e qualcuno ha commentato: “Pensavo che i gruppoanalisti dovessero saper stare sulle emozioni difficili”. A questo punto la nostra conduttrice ha fatto una domanda: cosa stesse succedendo nel gruppo e se ci fossero idee a riguardo.

<sup>1</sup> Questa tesi, basata in parte sull'esperienza personale della studentessa, ha ricevuto il premio “Dennis Brown Award” dell'IGA di Londra, come miglior tesi dell'anno del 2018. La sua recente pubblicazione nella rivista *Group Analysis* si basa su questa tesi (Reicher, 2020).

L'unico membro del QC3<sup>2</sup> che era presente ha pronunciato la parola "autorità" e suggerito che effettivamente queste assenze stavano comunicando qualcosa, "un grande vaffanculo!", per tutte le cose dolorose che erano state proiettate sul suo gruppo, quello dell'ultimo anno – lo scisma con la Birkbeck, la perdita della qualifica di MSc<sup>3</sup>, le divisioni nello staff e il fatto che quelli del QC3 venivano percepiti come sufficientemente forti da sopportare tutto questo. Oltre a questo, uno studente che doveva unirsi al loro gruppo d'anno era morto prima dell'inizio del corso. Ci sono state risposte solidali nella stanza e io mi sono ritrovata a dire: "Ho sempre idealizzato te e il tuo gruppo. Volevo che voi foste forti, adesso me ne rendo conto e mi dispiace". Nel momento in cui è stata verbalizzata la proiezione (dopo ben tre anni), si è potuta riconoscere una vulnerabilità essenziale e tutto il gruppo è stato in grado di affrontare il trauma che l'istituzione aveva subito. È stato fatto anche un collegamento con il conflitto tra i membri dello staff nella sessione precedente, nel senso che avevamo bisogno di veder fallire le nostre autorità in modo che potessimo riappropriarci delle nostre proiezioni (Reicher, nee Lightfoot, 2018).

### *Riflessioni tra i membri dello staff post gruppo*

Nella discussione all'interno del nostro staff dopo il gruppo, abbiamo capito dal lavoro del LTG che il gruppo degli studenti del QC3 aveva custodito la debole e dolorosa vulnerabilità, nonché il senso stesso, della trasformazione della formazione, a beneficio di tutta la comunità formativa. La loro assenza dagli incontri regolari del LTG è stata considerata come una ritorsione e una drammatizzazione, poiché hanno vissuto un commiato senza testimoni e non si sono sentiti riconosciuti nella loro stessa crescita e nel loro cambiamento. Il gruppo dello staff ha allora deciso che il direttore del corso avrebbe scritto al gruppo del terzo anno, come parte della sua attività di amministrazione dinamica, per comunicare brevemente che il LTG aveva lavorato per comprendere ciò che loro, come gruppo d'anno, avevano custodito per la comunità formativa.

Nella sessione seguente più membri del gruppo QC3 hanno partecipato al LTG e questa volta hanno occupato i posti centrali. Nel gruppo si è potuto osservare come la protesta, prima messa in atto inconsciamente, veniva ora verbalizzata e resa conscia.

<sup>2</sup> Terzo (e ultimo) anno del Corso Qualificante all'IGA di Londra.

<sup>3</sup> L'Università Birkbeck di Londra era stata un partner accademico che dava una qualifica di MSc per coloro che si laureavano al Corso di Qualificazione di Londra. Dopo 18 anni di collaborazione questo accordo è stato bruscamente interrotto dall'IGA nel 2012. Tale decisione fu presa "a porte chiuse", lasciando il Corso Qualificante dell'IGA senza accreditamento accademico e senza fornire spiegazioni agli studenti e ai membri dello staff

Come ha detto uno studente dell'ultimo anno: "... Adesso mi rendo conto che il gruppo del mio anno era al centro e custodiva qualcosa di importante per il corso, e adesso ci stiamo spostando verso la periferia, verso la fine della formazione, e dobbiamo parlare di questo qui, in modo da restituire ciò che abbiamo custodito dentro di noi".

### *Discussione*

Il LTG ha la funzione di contenere, identificare e infine verbalizzare le emozioni inconscie e proiettate degli individui, dei sottogruppi, e del gruppo nel suo insieme. La maturazione degli studenti avviene attraverso la loro partecipazione a questo processo nel corso della loro formazione. Le loro voci all'inizio della formazione hanno spesso una spontaneità ingenua, poiché esprimono in modo diretto le emozioni che trovano difficili e scomode. Man mano che iniziano a vedere e riconoscere i processi di cui sono parte, diventano sempre più in grado di esprimere un commento su di essi. Si assiste a una spirale di sviluppo e trasformazione quando gli studenti tornano al LTG l'anno successivo, contribuendo alla crescita gli uni degli altri con osservazioni più mature, come illustrato nell'esempio sopra riportato.

Attraverso questi sviluppi, alcuni tra gli studenti più taciturni e timidi possono trovare la propria voce, parlare e ricevere ascolto per la propria esperienza. La progressiva maturazione del LTG è spesso visibile sia nel modo in cui si siedono i partecipanti, come osservato da Skynner, sia nelle loro voci. Abbiamo osservato che spesso all'inizio dell'anno scolastico il Large Group inizia con i partecipanti che si siedono nella fila esterna – letteralmente prendendo un posto "in secondo piano" nella seduta – lasciando spesso sedie vuote nel cerchio interno durante il primo incontro. In un gruppo con maggiore esperienza, invece, come nell'esempio descritto sopra, gli studenti riempiono la parte centrale, partecipando attivamente.

### **Fattori di sviluppo nel Grande Gruppo**

Ci siamo interrogati su quali fattori promuovano lo sviluppo del LTG. Alcuni nostri colleghi del settore ritengono che non sia necessario lavorare con un Large Group in termini maturativi – adottando invece la premessa che lo scopo del Grande Gruppo sia esporre i partecipanti alla natura imprevedibile, incoerente e caotica della vita del Large Group stesso (Hopper, 2003a, 2003b). In questo articolo sosteniamo la tesi che il LTG diventa un utile contesto attraverso un progressivo sviluppo, che a sua volta facilita la crescita e

la trasformazione dei suoi partecipanti. Crediamo che questi sviluppi siano stati favoriti dall'aver aumentato la frequenza da due a tre incontri a trimestre – quindi una volta al mese, per un totale di nove sessioni per anno accademico. La costante presenza dei membri dello staff e il lavoro negli spazi riflessivi dopo ogni sessione di gruppo hanno ulteriormente contribuito a creare un senso di coerenza nel LTG.

Un altro fattore che contribuisce alla coerenza è la chiarezza del ruolo e del compito del convener. Abbiamo riscontrato l'importanza che il convener e i membri dello staff che collaborano con lui non siano titubanti e che a volte sappiano direzionare con sicurezza l'attività del gruppo. Questo comprende dare al gruppo indicazioni relative ai suoi compiti all'inizio, che devono essere ricordate e ristabilite ogni qual volta il gruppo, inevitabilmente, esce dal compito. Abbiamo individuato un bisogno ricorrente di interrompere il gruppo e affrontare la difesa dell'incoerenza del gruppo nel suo complesso, utilizzando osservazioni chiarificatrici piuttosto che interpretazioni "a raffica". A volte, ad esempio, una comunicazione del tutto personale poteva sovrapporsi e prendere il sopravvento sull'esplorazione di un tema o di un argomento, portando alla frammentazione. Altre volte, la situazione ha reso necessario che il convener e i membri dello staff contenessero e moderassero l'ansia, stabilizzando così il gruppo se il materiale suscitava livelli eccessivi di ansia per quel momento.

Il convener ha iniziato il primo Large Group di ogni nuovo anno accademico con questa affermazione sullo scopo del Grande Gruppo: "Il compito di questo Large Group è imparare qualcosa sulle dinamiche dei Grandi Gruppi, facendone esperienza diretta. Questo processo si distingue dalle dinamiche dei piccoli gruppi, che sono quelli di cui fate esperienza in terapia, nei gruppi seminariali e di supervisione. Inoltre, nel contesto del Large Group potreste imparare qualcosa su voi stessi e comprendere il funzionamento dell'organizzazione di cui facciamo parte e per far parte della quale vi state formando, ovvero l'Istituto di Gruppoanalisi (IGA)".

Ci fu un anno in cui il convener non fece questa premessa e rimase in silenzio all'inizio del primo LTG; il gruppo arrivò molto velocemente a discutere di vari temi e rivelazioni personali, generando emozioni a volte incontenibili. Ci fu un insorgere precoce di emozioni forti e intense, spesso fragili e volatili, che comprendevano la rabbia e la lussuria, che dominarono il gruppo prima che questo avesse sviluppato la maturità necessaria e la capacità di riflessione o di contenimento. Poiché la riflessione in questo clima era molto difficile, all'inizio c'era poco insight verso l'interno di se stessi e verso le dinamiche esterne, e abbiamo fatto più fatica del dovuto per creare un clima sufficientemente contenitivo da permettere un lavoro di analisi riflessiva. Ci sono tanti fattori che determinano cosa succede in un Large

Group, tra cui le personalità individuali dei membri dello staff e degli studenti, le dinamiche interne ai gruppi dei vari anni e questioni legate al contesto sia dentro la comunità formativa, sia nella società intesa in senso più ampio, per citare solo alcune variabili. Abbiamo ipotizzato che l'avvio del gruppo in attività precoci sia stato amplificato quando hanno fatto esperienza di una mancanza di struttura da parte del convener all'inizio della prima sessione dell'anno. In questo particolare anno abbiamo dovuto lavorare molto duramente come staff, per aiutare il gruppo a pensare, piuttosto che passare da una preoccupazione molto carica, all'altra. Ciò era importante, perché le forti emozioni nel gruppo hanno portato a molti momenti di conflitto, polarizzazione e alla creazione di un capro espiatorio, con alcuni studenti che si sono ritrovati a ricevere proiezioni forti. Nella tab. 1 riportiamo alcuni principi per la pratica del LTG, in modo che diventi un ambiente costruttivo.

*Tab. 1: Principi per la pratica del LTG*

---

1. Diamo il modello di come assumersi la responsabilità dell'amministrazione dinamica, che si riferisce a tutti gli aspetti del setting.
  2. Gestiamo le nostre reazioni controtransferali alle proiezioni e alle fantasie che hanno a che fare con l'autorità, il potere e la ricerca dell'ideale.
  3. Prestiamo attenzione ai nostri contributi verbali e non-verbali che si ripercuotono su altri ruoli e contesti all'interno della formazione.
  4. Monitoriamo e manteniamo i confini – quelli dei nostri ruoli e delle nostre posizioni e il contesto di tutte le comunicazioni.
  5. All'inizio stabiliamo gli obiettivi del gruppo, li esponiamo con chiarezza e, qualora sia necessario, ricordiamo al gruppo gli obiettivi dichiarati. Interventi di questo tipo sono importanti per tutta la durata del gruppo e sono più contenitivi se vengono da diversi membri dello staff, incluso il convener. La leadership è condivisa e coerente nel gruppo dello staff.
  6. Descriviamo le difese del gruppo ai partecipanti nel momento in cui si verificano, e riferiamo queste descrizioni al gruppo nel suo complesso. Queste difese comprendono la mancanza di coesione, la frammentazione, la scissione e la proiezione.
  7. Teniamo attentamente monitorata l'ansia durante lo svolgersi delle sessioni di gruppo – la descriviamo, conteniamo e moderiamo, e, se necessario, interveniamo per ridurla quando insorge.
  8. Facilitiamo la comunicazione, modellandola con e verso il gruppo, e tra i membri dello staff, piuttosto che dare interpretazioni.
  9. Nominiamo i processi proiettivi nel LTG quando si verificano tra i gruppi di studenti dei vari anni o tra gli studenti e i membri dello staff. Il LTG diventa un contesto utile attraverso una maturazione progressiva in cui il contributo principale dello staff è quello di intercettare le proiezioni e lavorare con le stesse nel controtransfer per dar voce all'inconscio, così come viene ricevuto, in modo che poi possa essere ripreso dai partecipanti, appena acquisiscono la maturità per farlo.
-

## La valutazione dell'apprendimento

Nel 2013-14, con i Large Group che ora si incontravano mensilmente, abbiamo ideato una semplice indagine per valutare l'apprendimento ottenuto dagli studenti, usando uno strumento per questionari online. Le domande hanno permesso agli studenti di fornirci la loro percezione soggettiva di quanto avevano appreso nella loro esperienza nel Large Group. Il questionario è stato inviato agli studenti per e-mail dallo staff amministrativo nell'ultimo trimestre del corso, corredato da un testo introduttivo per illustrarne lo scopo. Abbiamo informato gli studenti che le loro risposte forse sarebbero state utilizzate in future pubblicazioni e che, dando risposte scritte, stavano consentendo alla pubblicazione delle stesse.

La valutazione media dell'apprendimento è stata di 3.9 su di un massimo di 5. Abbiamo così scoperto che gli studenti ritenevano che il Grande Gruppo fosse occasione di apprendimento.

Gli studenti hanno scritto di come, diversamente dai piccoli gruppi, il Large Group fornisce un'esperienza intensificata o amplificata, caratterizzata in particolare da sensazioni di ansia, frustrazione e vergogna. Un secondo tema era quello dell'appartenenza e dell'accettazione. Gli studenti hanno scritto di aver avuto spazio per parlare, di essere stati in grado di articolare le differenze e di aver fatto esperienza di "essere accolti", tutti elementi che hanno permesso loro di esperire un senso di appartenenza.

Alcuni studenti hanno individuato problemi di coerenza, incoerenza, continuità e discontinuità nell'interazione del Large Group: "L'interazione in un Large Group è spesso più frammentata che nel piccolo gruppo. Nel Grande Gruppo, l'interazione spesso si sposta velocemente dal livello delle idee al livello delle emozioni e viceversa, e i temi della conversazione cambiano altrettanto rapidamente, molto più che nel piccolo gruppo, nella mia esperienza".

Gli studenti hanno anche raccontato le esperienze trasformative dello stare nel Grande Gruppo formativo, vissute con sorpresa. Inoltre, hanno evidenziato la ricchezza dell'apprendimento relativamente alle dinamiche inconse sociali e istituzionali.

### *Discussione*

Questa semplice valutazione dell'apprendimento, che crediamo essere il primo resoconto di uno studio sull'apprendimento in un LTG, dimostra che esso è ricco di formazione esperienziale. I commenti degli studenti nelle risposte aperte concordano con le nostre osservazioni degli eventi e dei

processi del LTG. Inoltre, nella valutazione dell'apprendimento gli studenti riconoscono i processi di amplificazione, coerenza, incoerenza, continuità e discontinuità nel Large Group, dimostrando così la loro capacità di concettualizzare questi stati, dopo averne fatto esperienza. Siamo sorpresi di riscontrare che c'è un senso di appartenenza e accettazione tra gli studenti, nonostante le differenze, e che possano apprezzare ed esprimere la propria crescita e trasformazione come risultato del programma LTG. Considerando la letteratura sui Large Group, compresi i report di alcuni partecipanti che hanno descritto la loro esperienza, la trasformazione nel LTG non è qualcosa che ci aspettavamo di vedere.

Come risultato della loro partecipazione al LTG, gli studenti riferiscono esperienze trasformative su questioni inerenti le differenze razziali, culturali, di genere, sulla sessualità e sull'orientamento sessuale. Attraverso questo lavoro, hanno potuto continuare a esprimere le loro differenze, si sono sentiti accettati e hanno provato una sensazione di trasformazione personale. Contenendo le principali differenze, il Large Group ha contribuito a creare un senso di appartenenza.

Il LTG ha luogo nel contesto di un training gruppoanalitico lungo e intensivo e arriva a contenere la vastità e la portata dell'intera esperienza formativa. Fornisce l'ambiente che contiene le analisi formative, i seminari teorici e la supervisione clinica. Il fatto che gli studenti attribuiscono i benefici della loro trasformazione personale al LTG va a supporto della nostra tesi, ovvero che questa risorsa contribuisca a creare un ambiente per un apprendimento stimolante e una crescita personale.

I contributi degli studenti vanno oltre i loro commenti nella valutazione dell'apprendimento. Le loro pubblicazioni nel campo come autori indipendenti, che partono molto spesso dalla loro esperienza nel LTG, forniscono ulteriori evidenze del potenziale evolutivo del LTG. Il contributo di Reicher, di cui abbiamo accennato sopra e pubblicato nella rivista *Group Analysis* (2018, 2020), e quello di Liveras (2019), che verrà discusso in seguito, documentano il loro costante contributo.

### Vignetta 3

Un Grande Gruppo è stato disturbato da uno scambio tra due partecipanti capaci, che normalmente si sarebbero relazionate come alleate, ma che si sono trovate in un'inaspettata e ostile polarità. Una di loro, una partecipante di colore, ha contestato l'altra per i suoi commenti escludenti, che implicavano dei pregiudizi razziali. Questa si è detta stanca che di nuovo si usasse

la questione della razza contro di lei, suscitando così un feroce antagonismo nell'altra. In un attimo i numerosi fastidi del gruppo – preoccupazioni relative all'affidabilità dei membri dello staff, la sicurezza istituzionale e l'ansia per il mondo in generale – sono caduti in una “falsa soluzione” restrittiva, attraverso la polarizzazione tra due sottogruppi, uno che sosteneva e uno che contestava l'accusa di pregiudizi razziali nel commento precedente.

La carica emotiva e l'atmosfera tesa dello scambio illustrano ciò che Foulkes chiama “condensatore” – un momento nella vita di qualsiasi gruppo in cui l'attivazione cumulativa di cariche emotive può essere scaricata sotto lo stimolo di qualche evento di gruppo condiviso da tutti, che getta nuova luce sull'esperienza di ciascuno: «L'improvvisa scarica di materiale profondo e primitivo conseguente al confluire di associazioni di idee nel gruppo» (Foulkes e Anthony, 1965, p. 124).

I fenomeni del condensatore «non possono essere pianificati o previsti (...) ci prendono di sorpresa e, quando lo fanno, possono trasmettere le emozioni compresse del gruppo al cuore di tutti i presenti» (Schlapobersky, 2016, p. 262).

Il nostro staff ha lavorato per cercare soluzioni alternative e risolutive, incoraggiando le persone a distanziarsi dalle proprie proiezioni e a prendere in considerazione il proprio sentirsi feriti. Questo ritorno a un comune e soggettivo senso di ferita, ha permesso alla persona che sembrava aver fatto un insulto razzista di parlare, in quanto figlia di genitore ebreo, della storia di persecuzione della sua famiglia. Le due donne, che inizialmente parlavano come “rappresentanti” di gruppi feriti, sono arrivate a parlare di se stesse e, in questo modo, hanno stretto tra loro una nuova alleanza e il resto del gruppo ha partecipato attivamente a questo processo, e ne è stato a sua volta liberato.

Liveras (2019) ha dedicato ulteriore attenzione all'aggiornamento di questo tipo di analisi, utilizzando i concetti di “posizionamento” – preso dalla psicologia sociale – e di “figurazioni”, preso dalla gruppoanalisi<sup>4</sup>. Egli integra questi due concetti descrivendo processi di cambiamento che si verificano su entrambi i livelli, il gruppo e l'individuo. Il suo articolo dimostra come le figurazioni nel gruppo possano mutare e indurre un cambiamento negli individui che le compongono. Sostiene che la psiche sia strutturata da posizioni relazionali e che quando l'individuo è in grado di sviluppare la capacità di aumentare la sua flessibilità posizionale nella matrice del gruppo, in parallelo avvengono cambiamenti nel suo mondo interno. Le due donne al centro di questa figurazione “razza” e “non-razza” sono state aiutate dal

<sup>4</sup> L'articolo che Liveras ha pubblicato in *Group Analysis* nel 2019 si basa in parte sulla tesi di laurea da lui scritta al termine del QC, per la quale ha ricevuto il premio Dennis Brown Award per la miglior tesi dell'anno nel 2018.

gruppo nel suo complesso. Man mano che nel gruppo si accumulavano prove di un certo movimento tra le due, le stesse aiutavano il gruppo, poiché gli altri partecipanti hanno avuto la possibilità di fare amicizia con coloro che “apparentemente” li avevano feriti, e così facendo hanno scoperto che si trattava di una vera alleata.

Queste idee hanno una stretta attinenza col concetto di “ego training in action” (formazione dell’Io in azione) di Foulkes e riteniamo importante applicare questo tipo di pensiero, estrapolandolo dal suo contesto originale, ovvero l’analisi nei piccoli gruppi. È particolarmente significativo che Liveras, l’autore dell’articolo che sostiene questa riflessione, ha partecipato come studente al LTG nel periodo che abbiamo descritto, e ha sia contribuito al lavoro del LTG, sia è stato plasmato da tale lavoro, proprio come lui descrive.

## **Cambiamenti evolutivi e liminalità**

Quando il LTG tocca i suoi partecipanti nei modi più profondi, rilasciando quelle forze sociali che possono rivelarsi trasformative per la maggior parte dei presenti, queste dinamiche gruppoanalitiche discrete si uniscono su una base olistica e introducono cambiamenti di natura liminale.

Nel documento originale, nella *vignetta 2* abbiamo descritto il LTG come un luogo in cui i partecipanti possono sperimentare l’illusione che il tempo sembra fermarsi e sia congelato – o con l’orologio fermo – “non più accessibile”, e che tutte le altre attività quotidiane e di vita si interrompono. Ciò che allora può emergere è un’ esplorazione senza tempo e non lineare dell’intelletto, dell’emozione e dell’esperienza, amplificata e condensata in modo oscillatorio. Questo apre una capacità di crescita sia per l’individuo, sia per il gruppo, inteso come comunità formativa. Il Grande Gruppo offre una finestra sul liminale, rappresentando il tempo lineare e non lineare, momenti soglia in cui si uniscono le comunità formative e dei partecipanti del passato, del presente e del futuro.

## **Evoluzione del senso di appartenenza**

Schlapobersky (2016) ha descritto i principi e i compiti di leadership che sono essenziali affinché il Large Group realizzi il suo potenziale. Scrive che l’arena del LTG è un forum di contenimento per tutti coloro che vi partecipano. Garantisce ai suoi partecipanti un apprendistato in un ambiente di apprendimento in cui possono scoprire cosa significa appartenere. Nel LTG, è il senso

di appartenenza (de Maré, 1991) a governare la matrice dell'associazione, che diventa un luogo in cui le forze sociali sono messe in scena, in modo che possano essere comprese ed elaborate per raggiungere la coerenza. Incorporando queste idee, nella tab. 2 che segue ora proponiamo gli scopi primari per l'utilizzo dei Large Group nel contesto formativo.

*Tab. 2: Finalità principali per l'utilizzo dei Large Group nel contesto formativo*

---

1. Fornire un forum di contenimento per la comunità formativa.
  2. Fornire uno spazio per l'elaborazione, la condivisione e il recupero del materiale proiettivo che potrebbe altrimenti essere d'ostacolo all'apprendimento.
  3. Consentire agli studenti di imparare, attraverso la partecipazione, come diventare un membro dell'organizzazione in cui si stanno formando.
  4. Il protocollo per le interazioni dà riconoscimento alla voce di ogni persona presente all'interno del gruppo nel suo complesso. In questo modo, il diritto di ogni persona di essere ascoltata si basa sul dare il giusto ascolto all'altro. Con questo equilibrio tra diritti e responsabilità il LTG è un microcosmo per la cittadinanza.
  5. Lo staff può modellare un processo attraverso il quale la comunità formativa può osservare se stessa al lavoro nell'arena del gruppo. Sia le forze benigne, sia quelle distruttive, possono essere elaborate e accettate, in un collegiale spirito di cameratismo.
- 

Questi cinque principi della pratica del Grande Gruppo in contesti di formazione possono essere riassunti con l'osservazione conclusiva che il LTG fornisce uno spazio per l'elaborazione, la condivisione e il recupero di elementi proiettivi nell'interesse dell'appartenenza alla comunità formativa.

La sensazione di appartenere a una comunità formativa di questo tipo garantisce agli studenti di fare l'esperienza di partecipare e co-sviluppare un contesto in cui si riflette e si discute delle interazioni e delle relazioni. Essi imparano a trovare la loro voce nella ricerca della comprensione di come le dinamiche inconsce possono diventare sia ostacoli, sia nuove opportunità, per sviluppare il senso di comunità, che de Maré descrive come "koinonia". Lo sviluppo del senso di cameratismo è molto importante per la futura partecipazione degli studenti alla comunità professionale e per la loro capacità di lavorare insieme in modo cooperativo nei nostri istituti. Foulkes descrive il lavoro nei piccoli gruppi psicoterapeutici come «ego training in action» (1964, p. 82, p. 129). Brown lo descrive come lo «sviluppo del Sé attraverso l'interazione soggettiva» (1994, pp. 80-97). Possiamo da ora descrivere il lavoro dei Grandi Gruppi nella formazione come una forma di «formazione dell'appartenenza in azione», per promuovere «lo sviluppo sociale e collegiale attraverso l'interazione collettiva». Le conseguenze si vedono in modo cumulativo man mano che le generazioni successive di gruppoanalisti sviluppano un senso di sé come membri di valore della comunità gruppoanalitica.

## Conclusioni

In questo articolo abbiamo descritto la nostra esperienza come membri dello staff di un Grande Gruppo formativo (LTG) nel contesto di una formazione gruppoanalitica che si incontra con regolarità. Le osservazioni degli studenti nella valutazione dell'apprendimento, i loro contributi accademici e le nostre personali osservazioni nel corso degli anni, dimostrano l'importanza del Large Group in questo tipo di formazione. Il LTG fornisce un forum per l'apprendimento esperienziale in cui le persone imparano a pensare e a riflettere quando ci sono emozioni potenti in gioco; vi possono trovare la loro voce tra gli altri mentre parlano, ascoltano e contribuiscono allo sviluppo della comprensione della situazione e allo sviluppo della comunità stessa. Lo stile di convocazione di cui abbiamo riferito e il lavoro del sottogruppo dello staff contribuiscono allo sviluppo del senso di coerenza e di comunità. Il Large Group continua a evolversi come spazio di apprendimento significativo in cui gli studenti e gli insegnanti si riuniscono – un aspetto essenziale della formazione gruppoanalitica che merita una posizione di primo piano nella nostra letteratura futura.

## Riferimenti bibliografici

- Brown D. (1994). Self-development Through Subjective Interaction: A Fresh Look at “Ego Training in Action”. In: Brown D. and Zinkin L., eds. *The Psyche and the Social World: Developments in Group Analytic Theory*. London: Jessica Kingsley.
- Cilasun J. (2015). Commentary on Woodger’s “Large Group Work: Identity Development and Its Significance for Achieving Race Equality”. *Group Analysis*, 48, 1: 98-103.  
DOI: 10.1177/0533316415569445
- Cilasun J., Schlapobersky J., Papanastassiou M. and Thomas A. (2021). The Large Group in Training. *Group Analysis*, 55, 3: 407-440.  
DOI: 10.1177/05333164211037947
- De Maré P. (1972). *Perspectives in Group Psychotherapy: A Theoretical Background*. London: Allen and Unwin.
- De Maré P. (1975). The Politics of Large Groups. In: Kreeger L. ed. *The Large Group: Dynamics and Therapy*. London: Maresfield. (trad. it.: La strategia dei gruppi allargati. In: Kreeger L., a cura di. *Il gruppo allargato. Dinamica e terapia*. Roma: Armando, 1978).
- De Maré P. (1991). *Koinonia-From Hate, through Dialogue to Culture in the Large Group*. London: Karnac.
- Foulkes S.H. (1964). *Therapeutic Group Analysis*. London: Allen and Unwin.

- Foulkes S.H. (1975a; reissued 1986). *Group Analytic Psychotherapy: Method and Principles*. London: Karnac.
- Foulkes S.H. (1975b; reissued 1990). Problems of the Large Group. In: Foulkes E., ed., *Selected Papers: Psychoanalysis and Group Analysis*. London: Karnac.
- Foulkes S.H. and Anthony E.J. (1965). *Group Psychotherapy. The Psychoanalytic Approach*. London: Penguin Books (trad. it.: *L'approccio psicoanalitico alla psicoterapia di gruppo*. Roma: Edizioni Universitarie Romane, 1998).
- Hopper E. (2003a). *Traumatic Experience in the Unconscious Life of Groups. The Fourth Basic Assumption: Incohesion: Aggregation/Massification or(ba)I:A/M*. London and New York: Jessica Kingsley.
- Hopper E. (2003b). Aspects of Aggression in Large Groups Characterized by (ba) I:A/M. In: Schneider S. and Weinberg H., eds. *The Large Group Re-Visited. The Herd, Primal Horde, Crowds and Masses*. London: Jessica Kingsley.
- Kreeger L., ed (1975). *The Large Group: Dynamics and Therapy*. London: Maresfield.
- Island T.K. (2003). The Large Group and Leadership Challenges in a Group Analytic Training Community. In: Schneider S. and Weinberg H., eds. *The Large Group Re-Visited. The Herd, Primal Horde, Crowds and Masses*. London: Jessica Kingsley.
- Liveras M. (2019). Positions and Figurations in Group Analytic Psychotherapy: an Account of Therapeutic Processes in the Individual as Part of the Group. *Group Analysis*, 53, 1: 20-36.  
DOI: 10.1177/0533316419881850
- Reicher (nee Lightfoot) E. (2018). "Approaching the Mountain: A Journey into the Wilderness of Large Group Thinking". Dissertation submitted in Part-fulfillment of the Qualifying Course at the Institute of Group Analysis, London.
- Reicher E. (2020). Approaching the Mountain: A Journey into the Wilderness of Large Group Thinking. *Group Analysis*. First published online August 4, 2020, issue published March 2021, 54, 1: 3-18.  
DOI: 10.1177/0533316420946191
- Scharff J.S. and Scharff D.E. (2017). *The Affective Learning Model. In: Tuning the Therapeutic Instrument*. Northvale, New Jersey and London: Jason Aronson Inc.
- Schlapobersky J. (2016). *From the Couch to the Circle: Group Analytic Psychotherapy in Practice*. Hove and New York: Routledge.
- Schlapobersky J. (2021). *When They Came for Me: The Hidden Diary of an Apartheid Prisoner*. Oxford and New York: Berghan Books.
- Schneider S. and Weinberg H. (2007). Ethical Considerations in the Large Group. *Group*, 31: 215-228.
- Skygger A.R.C. (1975). The Large Group in Training. In: Kreeger L., ed. *The Large Group: Dynamics and Therapy*. London: Maresfield. Reissued. In: Schlapobersky J., ed. *Institutes and How to Survive Them: Mental Health Training and Consultation-Selected Papers of Robin Skygger*. London: Routledge, 1989.
- Spiro M., Becker L. and Beech T. (2013). Small and Large Groups as Containers for Transformation in a Group Analytic Training: Cape Town South Africa. *Group Analysis*, 46, 3: 286-299.  
DOI: 10.1177/0533316413498555

- Turquet P. (1975). Threats to Identity in the Large Group. In: Kreeger L., ed. *The Large Group: Dynamics and Therapy*. London: Maresfield.
- Woodger D. (2015). Large Group Work: Identity Development and Its Significance for Achieving Race Equality'. *Group Analysis*, 48, 1: 74–89.  
DOI: 10.1177/0533316414564757

# **Alcune considerazioni su “Il Grande Gruppo nella formazione” di Cilasun *et al.* e sull’utilizzo di setting esperienziali allargati nella formazione alla psicoterapia**

di Giovanni Di Stefano\*

[Ricevuto il 11/06/2023  
Accettato il 10/07/2023]

## **Riassunto**

L’autore sviluppa un commento dell’articolo di Cilasun *et al.* (2021) “The Large Group in Training”<sup>1</sup> attraverso la lente offerta dal “Workshop Nazionale” di COIRAG, contesto formativo rivolto agli specializzandi in psicoterapia di Scuola COIRAG nel quale si fa un uso peculiare del dispositivo esperienziale e dei Large Group. Partendo dalla constatazione che l’uso dei gruppi allargati è stato nel tempo ampiamente esplorato in vari contesti, ma che il loro utilizzo a fini didattici e formativi è stato a oggi poco studiato, sono in particolare affrontati i temi del tempo della formazione analitica; di ciò che di caratteristico avviene in un Large Group esperienziale, e della sua difficoltà a descriverlo avvalendosi di un lessico proprio della gruppoanalisi dei piccoli gruppi; della possibilità di leggere nei gruppi di largo formato le dimensioni istituzionale e sociale. In particolare, si afferma che il processo di costruzione della soggettività dello psicoterapeuta a orientamento psicoanalitico e gruppoanalitico richiede un’esplorazione dei confini tra sé, noi e altri e la costruzione di relazioni interpersonali costruttive, considerando al contempo il ruolo del contesto istituzionale e culturale. In questo percorso, il Grande Gruppo formativo crea un equilibrio dinamico tra esprimersi e ascoltare, diviene un luogo in cui si può

\* Professore associato di Psicologia del lavoro e delle organizzazioni, Università degli Studi di Palermo, direttore Workshop Nazionale COIRAG (viale delle Scienze, Ed. 15 – 90128 Palermo); giovanni.distefano@unipa.it

<sup>1</sup> Cilasun J., Schlapobersky J., Papanastassiou M. and Thomas A. (2021). The Large Group in Training. *Group Analysis*, 55, 3: 407-440. DOI: 10.1177/05333164211037947

*Gruppi/Groups* (ISSN 1826-2589, ISSN<sup>e</sup> 1972-4837), 1/2022  
DOI: 10.3280/gruoal-2022oa17963

TEMA

esplorare e comprendere le dinamiche di gruppo, la relazione con l'organizzazione formativa e l'identità professionale, in cui le forze sociali possono essere comprese e giocate, e si può in definitiva costruire un senso di appartenenza a una comunità di cui ciascuno è, allo stesso tempo, membro ed erede in una catena trasmissiva.

*Parole chiave:* Large Group, Formazione esperienziale, Senso di comunità.

**Abstract.** *Some considerations on “The Large Group in Training” by Cilasun et al. and on the use of large format experiential settings in psychotherapy training*

The author develops a commentary on the article by Cilasun *et al.* (2021) titled “The Large Group in Training” through the lens offered by the “National Workshop” of COIRAG, a training context aimed at psychotherapy trainees of COIRAG, where experiential devices and Large Groups are extensively used. Starting from the observation that the use of Large Groups has been widely explored in various contexts, but their use for educational and training purposes has been relatively understudied, the paper addresses the topic of the time of analytic training, the distinctive features of experiential Large Groups, and the difficulty of describing them using the vocabulary of group-analysis. It is also discussed the possibility of reading institutional and social dimensions in large-format groups. Specifically, it is asserted that the process of constructing the subjectivity of psychoanalytic and group-analytic psychotherapists requires exploration of the boundaries between self, us, and others, and the establishment of constructive interpersonal relationships, while considering the role of the institutional and cultural context. In this journey, the Large Group in training creates a dynamic balance between self-expression and listening, becoming a space for exploring and understanding group dynamics, the relationship with the training organization, and professional identity, where social forces can be understood and engaged with, and ultimately, a sense of belonging to a community can be constructed, in which each individual is simultaneously a member and an heir in a chain of transmission.

*Keywords:* Large Group, Experiential training, Sense of community.

L'articolo di Jale Cilasun, John Schlapobersky, Maria Papanastassiou e Andy Thomas, pubblicato nel 2021 su *Group Analysis*, fornisce un contributo peculiare sull'uso dei “gruppi larghi” condotti analiticamente nella formazione e, nello specifico, nella formazione alla psicoterapia. Se, da un lato, a partire dal contributo seminale curato da Lionel Kreeger nel 1975, in quasi mezzo secolo si è assistito a un proliferarsi di lavori tesi a esplorare l'utilizzo sistematico dei Large Group in ambiti e finalità diverse, d'altro canto l'uso di questo dispositivo con obiettivi di carattere didattico o di apprendimento è stato finora relativamente meno esplorato.

Sessioni di gruppo allargato furono introdotte all'interno dei programmi di training dell'Institute of Group-Analysis fin dai primi anni '70 del Novecento (Ruvolo e Di Stefano, 2002), evidenziando dunque una precoce intuizione sulla rilevanza di questo dispositivo nel percorso di formazione alla psicoterapia gruppoanalitica. Il formato "largo" si mostrò funzionale a offrire ai suoi partecipanti un'esperienza in grado di esplorare non solo labilità dei confini Io-Noi-Altri e la difficoltà a stabilire e mantenere relazioni interpersonali costruttive, ma anche a far emergere e visualizzare il ruolo fondamentale svolto dal contesto istituzionale e culturale di riferimento nei processi di soggettivazione.

In questo contributo non ho l'intento di riprendere pedissequamente lo scritto di Cilasun *et al.* (2021), al quale rimando il lettore interessato. Desidero, piuttosto, evidenziare e commentare brevemente alcuni passaggi che, nella mia valutazione, mi sembrano specificamente meritevoli di essere ripresi; e accostare questi elementi alla riflessione sull'utilizzo del gruppo allargato come dispositivo esperienziale per la formazione in psicoterapia, così come è stato sviluppato in COIRAG in questi ultimi trent'anni. In questa direzione, farò riferimento al Workshop Nazionale di COIRAG (d'ora in poi, WS), un dispositivo che, nonostante una serie di modificazioni che sono intervenute nel suo setting nel corso dei decenni, ha mantenuto la sua configurazione di dispositivo complesso di lavoro, intensivo e residenziale (nella sua forma consolidata, quattro giornate consecutive), che impegna gli specializzandi di ciascun anno di corso delle diverse sedi della Scuola di formazione in psicoterapia. Gli psicoterapeuti in formazione sono ingaggiati nell'esperienza dell'attraversamento, nell'arco dei giorni del WS, di gruppi di diverso formato (*large*, mediano, piccolo), con una preponderanza della dimensione "larga", sperimentando diversi vertici di conduzione (gruppoanalisi, psicodramma, analisi di gruppo, psicosocioanalisi).

## **Il tempo e gli attraversamenti della formazione: la costruzione di una "postura analitica"**

Una prima interessante notazione riguarda la distinzione che Cilasun *et al.* (2021) pongono tra Large Group "discreti" ed "evolutivi". Il termine "discreto" (in lingua inglese, "*discrete*": "distinto", "separato") si riferisce a un Grande Gruppo che si riunisce per un evento specifico, ad esempio un seminario o una conferenza. È questa una circostanza con la quale ormai abbiamo maturato da tempo una buona consuetudine, provenendo essa dalla tradizione delle Associazioni internazionali (come, ad esempio, IAGP ed EATGA), con una durata limitata al periodo in cui si tiene il seminario o la conferenza in

questione. Un Grande Gruppo “evolutivo”, invece, è un gruppo che si evolve e cambia nel tempo, con i partecipanti che declinano la sua appartenenza nel tempo lungo (alcuni anni) e secondo una modalità *slow open*.

Il Large Group formativo appartiene evidentemente a questa seconda categoria. Esso accompagna il *tempo lungo* della formazione che, nel caso della psicoterapia, riguarda alcuni anni. Tempo lungo che, oltre a essere una caratteristica, per così dire, strutturale del setting psicoterapeutico impostato psicoanaliticamente, è ciò che consente il procedere dell’elaborazione dell’esperienza. In qualche modo, l’apprendimento sul procedere del tempo che si sviluppa all’interno di un gruppo “evolutivo”, a partire dall’esperienza della partecipazione a esso, diviene un elemento interiorizzato (ma direi proprio incarnato) del setting psicoanalitico che lo specializzando ha l’obiettivo non solo di cogliere cognitivamente, ma di comprendere nelle sue implicazioni, assumendolo come una vera e propria postura. Questa declinazione è coerente con la modalità formativa assunta in COIRAG, in particolare attraverso il WS. Dentro il WS, l’esperienza e la pratica del tempo lungo si realizza, certamente, nei quattro anni che scandiscono il percorso della Scuola di specializzazione; ma anche, in qualche misura, nei quattro giorni di lavoro residenziale. Questo dispositivo, dunque, offre l’opportunità di fermarsi e riflettere su una scala temporale diversa, che include la riflessione sulle sfide e i compiti evolutivi che ogni anno disugualmente richiede allo psicoterapeuta in formazione. Ciò introduce una dimensione differente rispetto a quella delle accelerazioni del mondano; è un lavoro elaborativo che continua anche ben dopo la conclusione dell’esperienza in sé. Una formazione che fa del tempo una variabile necessaria con la quale confrontarsi per considerare e riconsiderare, in un percorso evolutivo mai veramente concluso o concludibile, il proprio posizionamento, favorendo la propensione a considerare riflessivamente che cosa sto pensando o facendo. Possiamo parlare di *postura analitica* nel senso che concerne un modo di pensare e sentire, e una propensione alla sospensione del giudizio e verso la disponibilità all’ascolto che non si esauriscono in un metodo da trasmettere/apprendere; vanno oltre una mera dotazione di “competenze”, assumendo più una caratteristica peculiare dell’essere. Questo diviene conseguentemente una protezione per il tempo della cura.

## **Il formato “largo” come situazione di apprendimento**

Non vanno poi dimenticate le precipue caratteristiche di un gruppo, condotto analiticamente, composto da 30 e più partecipanti.

Nella letteratura che potremmo dire “classica” (De Maré *et al.*, 1991; Kreeger, 1975), com’è noto, si evidenzia a più riprese come il Grande

Gruppo sia un luogo relazionale poco intellegibile, all'interno del quale il partecipante sperimenta frustrazione, minaccia per la propria identità, con una importante mobilitazione di ansia e aggressività.

Tuttavia, a fianco di questi elementi, quando calati nel contesto formativo, nella valutazione di Cilasun *et al.* (2021) coesiste l'importanza che assume il Large Group come luogo che facilita la crescita e la trasformazione dei suoi partecipanti. In che modo? Gli autori rintracciano questa possibilità nella continuità offerta da numerose sessioni nell'arco dell'anno formativo (ben nove), unitamente a una costante attenzione che lo staff rivolge alla conduzione, con una puntuale esplicitazione e un periodico richiamo del compito del lavoro del gruppo. Inoltre, i membri di staff si ritrovano puntualmente a confrontarsi sull'esperienza. In coerenza con tutto questo, Cilasun *et al.* (2021) la descrivono succintamente come un'esperienza “*constructively disturbing*”.

In effetti, a fianco di caoticità, imprevedibilità, incoerenza, tutti aspetti tipicamente associati all'esperienza di gruppo allargato, gli autori hanno il merito di sottolineare come, quando calato in un dispositivo di training, questo setting diventa funzionale a una progressione evolutiva che a sua volta facilita la crescita e la trasformazione dei suoi membri.

Cosa consente questo? Cosa, in un Large Group, rende possibile realizzare un'esperienza di apprendimento al servizio della formazione alla psicoterapia? È evidentemente un interrogativo che non ha semplici risposte. A mio modo di vedere, recuperando l'esperienza maturata nel WS di COIRAG in questi anni, il pieno accesso a una dimensione apprenditiva risiede in particolare nella costante *centratura sul compito*, che circoscrive e rende possibile una “*alleanza di apprendimento*” tra staff e specializzandi, tutti partecipanti all'esperienza, pur se con ruoli diversi, nell'orizzonte temporale e delle regole di setting che sono esplicitate e ricorrentemente richiamate.

Lo staff assume in questo una funzione osservativa del funzionamento in rapporto al compito; quest'ultimo è l'elemento che dinamizza la situazione. In questa operazione, assume un ruolo di rilievo chi dello staff ha la specifica responsabilità del coordinamento del Large Group. Inteso in questi termini, il dispositivo WS – e il Large Group come setting specifico – offrono la possibilità di compartecipare l'oggetto di conoscenza, rendendo gestibile l'ansia che ne provoca la ricerca, in un continuo processo elaborativo del compito lungo un percorso di assimilazione e ristrutturazione nel e attraverso il gruppo.

Se Cilasun *et al.* (2021) sottolineano anch'essi come il ruolo contenitivo del “*convener*” del Large Group sia ciò che rende possibile apprendimento e crescita personale, dal canto nostro aggiungerei, però, anche il suo

rimando al lavoro elaborativo sull'interfaccia tra "dentro" e "fuori". Spesso a tal proposito nel dispositivo WS è richiamata la "visione binoculare" bioniana (Bion, 1961), pur se non solo nei termini di una interazione osmotica tra individuo e gruppo, e tra conscio e inconscio che ne consente la messa a fuoco, ma in un'accezione più ampia: uno sguardo in duplice prospettiva, costantemente rivolto sia a ciò che accade "dentro" di ciascuno, sia ciò che accade "fuori", quest'ultimo inteso sia a livello dell'incontro con l'alterità del gruppo, sia a livello macro (istituzionale, sociale, comunitario). L'esercizio di questo sguardo diviene una disciplina all'auto-osservazione riflessiva delle diverse gruppalità, interne ed esterne che agiscono in costante interazione dinamica, consentendo insight sulla capacità di esplorare la dimensione del sociale attraverso quella individuale, ma anche di cogliere l'individuale come precipitato del sociale (e viceversa). È questa visione complessa e multilivello che si ha l'ambizione di far divenire un "modo di pensare" che prova a mettere in connessione le dinamiche del cambiamento sociale e ambientale con le istanze trasformative e di sviluppo che è possibile avviare e sperimentare dall'interno.

### **Teoria dei Large Group: da un "vocabolario" a un "lessico"**

Da un punto di vista prettamente teoretico, il lavoro di Cilasun *et al.* (2021) si confronta con l'inevitabile limite dell'applicare al Large Group alcuni dei concetti della gruppoanalisi dei piccoli gruppi terapeutici di matrice foulkesiana. Di quelli utilizzati, tra "condensatore" e "condensazione", "risonanza", "posizionamento" nella matrice del gruppo, "configurazioni", "liminalità", solo quest'ultimo pare possedere un potenziale euristico nella comprensione di fenomeni e processi di questo tipo di setting. Secondo gli autori, l'esperienza di liminalità è una peculiarità del Large Group formativo. L'individuo sperimenta una condizione di ambiguità o disorientamento legata alla transizione tra più condizioni in un processo di sviluppo e apprendimento, che vengono occupate allo stesso tempo, mentre fa progressi nel passaggio dall'uno all'altro: è un'esperienza analoga allo smarrimento nella fase intermedia di un rito di passaggio, quando il partecipante non è più nella sua condizione pre-rituale ma non ha ancora definitivamente compiuto il transito verso il nuovo stato.

Ritorna, in questa prospettiva, la specificità e la rilevanza della dimensione temporale: nell'assetto "largo", il tempo cronologico viene meno, a favore della possibilità di esplorare in modo non lineare le emozioni attraverso l'esperienza nel suo dipanarsi. Dentro il WS, in particolare, l'esperienza della liminalità trova considerazione nelle diverse transizioni (di setting, di

modalità di conduzione, di processo nell'arco delle giornate formative) che richiedono altrettanti attraversamenti.

Va nondimeno rilevato come, a fronte di un ormai ricco e consolidato *vocabolario* a disposizione per descrivere verbalmente e concettualizzare ciò che avviene nei gruppi, c'è ancora l'esigenza di progredire nella nostra comprensione, in particolare per i setting di largo formato, per i quali ancora forse non disponiamo di un *lessico* appropriato.

## La dimensione istituzionale e sociale

Cilasun *et al.* (2021) paiono avere ben chiaro quanto l'assetto "largo" del dispositivo di formazione da essi utilizzato diventi un luogo in cui si gioca un equilibrio dinamico tra "diritti" e "responsabilità", tra l'"esprimersi" e l'"ascoltare". È un vero e proprio microcosmo in cui allenare la cittadinanza ("*microcosm for citizenship*"), un contesto protetto nel quale le forze sociali, sia quelle benigne, sia quelle distruttive, possono essere giocate e comprese.

Dalla prospettiva promossa in questi anni nel WS, il focus di lavoro include certamente la dimensione dell'esperienza comunitaria, ma va oltre, nella misura in cui pone al centro del lavoro la relazione complessa tra sé, l'Altro, il Sociale e la dimensione istituzionale, il legame che ogni specializzando intrattiene con l'organizzazione COIRAG che, almeno per un dato periodo della sua vita, è a un tempo la sua agenzia formativa e la sua comunità professionale di appartenenza come specializzando.

Il percorso di soggettivazione si intreccia con il travaglio identitario nel corso degli anni di formazione, e questo focus è un punto di snodo fondamentale rispetto ad almeno tre aspetti, talvolta conflittuali: l'essere auto-determinato verso un campo professionale; le preconcezioni dell'identità professionale da parte dell'agenzia formativa di appartenenza che agisce come istanze tanto interne quanto esterne allo specializzando, e che lo costringono a confrontarsi con esse in termini di ri-concepimento della propria eredità culturale, teorica e metodologica; le molteplici e spesso contraddittorie aspettative di ruolo della *polis* (Druetta *et al.*, 2014). Il Large Group, in particolare, orienta la contestualizzazione simbolico-affettiva dell'individuo nelle istituzioni e nel perimetro socioculturale di riferimento, stimolando l'emergenza di aspetti della propria identità, del proprio ruolo e delle proprie competenze non immediatamente individuabili e controllabili (Druetta *et al.*, 2024). E, attraverso la partecipazione, si apprende come diventare membri dell'organizzazione in cui ci si sta formando.

## **Per concludere.**

### **Dalla formazione alla trasmissione attraverso l'appartenenza**

Col rischio di essere riduttivi, in che modo si costruisce la soggettività dello psicoterapeuta? Non pare inverosimile ritenere che vi sia buona convergenza nell'identificare tre direttrici: le attività seminariali; l'esperienza clinica, come paziente, come partecipante, come professionista; la supervisione. Cilasun *et al.* (2021) descrivono chiaramente il dispositivo formativo dell'*Institute of Group Analysis* di Londra, ed evidenziano come *Large training group* sia eminentemente un luogo di esperienza. Ma in che senso, e verso quale direzione?

Vale la pena riprendere puntualmente la consegna di avvio di questo setting, così come riportata dai colleghi inglesi:

«Il compito di questo Large Group è imparare qualcosa sulle dinamiche dei Grandi Gruppi, facendone esperienza diretta. Questo processo si distingue dalle dinamiche dei piccoli gruppi, che sono quelli di cui fate esperienza in terapia, nei gruppi seminariali e di supervisione. Inoltre, nel contesto del Large Group potreste imparare qualcosa su voi stessi e comprendere il funzionamento dell'organizzazione di cui facciamo parte e per far parte della quale vi state formando, ovvero l'Istituto di Gruppoanalisi (IGA)» (p. 33).

In questa consegna, affatto ingenua, a discapito della linearità della lingua inglese, vanno rimarcati tre aspetti, che trovano piena corrispondenza nell'assetto esperienziale promosso in COIRAG con il WS.

Il primo, il più evidente, concerne il peculiare modo di fare clinica a vertice psicoanalitico e di formarsi a essa. La psicoterapia psicoanalitica, e il suo apprendimento, non è una trasmissione di tecniche. Psicoanalitico rimanda a un lavoro auto-osservativo di esplorazione di processi psichici non altrimenti accessibili, partendo dalla considerazione delle esperienze emotive connesse agli accadimenti del vivere in direzione del pensare e del simbolizzare. La funzione analitica non si "impara", ma si "sperimenta", giacché è incarnata nel soggetto che la esercita (Profita e Ruvolo, 2021).

Non è, evidentemente, l'esperienza da sola a costituire la formazione alla psicoterapia, né si vuole suggerire un primato dell'esperienzialità sulle altre due direttrici sopra indicate; si intende, piuttosto, rimarcare una differenza radicale rispetto alle prospettive "*competence-based*" che oggi hanno preso piede nella formazione alla psicologia e in molta della formazione alla psicoterapia. Un sistema di formazione in cui vi sono "docenti", cioè persone alle quali si attribuisce una capacità e un metodo di "insegnamento" su questioni che però, per quanto detto finora, non possono essere cognitivamente "insegnate".

Il secondo aspetto riguarda l'intendere il lavoro attraverso il Grande Gruppo di formazione come una forma per favorire lo sviluppo della comunità attraverso l'interazione collettiva. È quel "micro-cosmo" nel quale allenare la cittadinanza di cui si parlava prima, e nel quale più in generale riconoscere quanto le appartenenze determinano le nostre soggettività. Si tratta, in altre parole, di coltivare un pensiero che lavora per donare senso alla complessità delle pluriappartenenze, ponendole talora in figura, talora sullo sfondo, ma mai perdendole di vista, ponendo evidenza di come l'esperienza di appartenenza diviene un elemento peculiare nel quale riconoscersi, e dal quale differenziarsi verso una soggettività intenzionata ma non saturata.

Il terzo aspetto, infine, risiede nella trasmissione transgenerazionale che questo tipo di esperienze implica. Il lavoro formativo attraverso Large Group che adunano i membri di una comunità (sia gli allievi, sia i formatori), diviene in qualche misura un apprendimento sull'essere/divenire membri e sulle sue conseguenze professionali, emotive, affettive. Tutto questo con una doppia valenza: *orizzontalmente*, si promuove lo sviluppo collegiale attraverso l'interazione collettiva; *verticalmente*, generazioni successive di psicoterapeuti sviluppano un senso di sé come membri di una comunità più ampia essendo, al contempo, nodi di congiunzione, beneficiari, servitori ed eredi di una catena di connessioni intersoggettive (Kaës, 1996).

Queste tre direttrici evidenziano come, in definitiva, i diversi setting di gruppo divengono una finestra attraverso la quale si dà ai partecipanti l'opportunità di affacciarsi sul liminale (io-Altro; soggetto-individuale-soggetto collettivo; mentale-corporeo; passato, presente e futuro della trasmissione...), offrendo momenti-soglia in cui essi, come comunità di formandi, possano pensare il proprio sviluppo verso la costruzione di un senso di appartenenza.

## Riferimenti bibliografici

- Bion W.R. (1961). *Esperienze nei gruppi*. Roma: Armando, 1971.
- Cilasun J., Schlapobersky J., Papanastassiou M. and Thomas A. (2021). The Large Group in Training. *Group Analysis*, 55, 3: 407-440.  
DOI: 10.1177/05333164211037947
- De Maré P., Piper R. e Thompson S. (1991). *Koinonia: Dall'odio, attraverso il dialogo, alla cultura nel grande gruppo*. Roma: Edizioni Universitarie Romane, 1996.
- Druetta W., Gonella R., Mignosi G., Profita G. e Ruvolo G. (2014). La formazione esperienziale degli psicoterapeuti attraverso la valutazione del workshop residenziale COIRAG. *Gruppi*, XV, 3: 43-65.  
DOI: 10.3280/GRU2014-003006
- Kaës R. (1996). A proposito del gruppo interno, del gruppo, del soggetto, del legame e del portavoce nell'opera di Pichon-Rivière. *Interazioni*, 4, 1: 18-38.

- Kreeger L., a cura di (1975). *Il gruppo allargato: Dinamica e terapia*. Roma: Armando, 1978.
- Profita G. e Ruvolo G. (2021). “Epistemologia della complessità in psicoterapia e costruzione dei dispositivi di cura”. Seminario tenuto presso Scuola COIRAG, Sede di Palermo (white paper).
- Ruvolo G. e Di Stefano G. (2002). Il gruppo allargato nel contesto della formazione universitaria. Esperienza e ricerca. *Gruppi*, IV, 3: 69-109.

# “Teorie e metodi dell’osservazione nei gruppi”: imparare a osservare e a osservarsi

di Angelo Silvestri\*

[Ricevuto il 29/02/2024  
Accettato il 18/05/2024]

## Riassunto

Viene descritta un’esperienza di insegnamento del corso “Teorie e metodi dell’osservazione nei gruppi” durante il periodo della pandemia da Covid-19. Dopo un inquadramento storico ed epistemologico del costrutto “osservazione partecipante” sono approfondite le criticità del rapporto tra osservatore, conduttore, gruppo e istituzione. La descrizione delle particolarità dell’esperienza sul campo, dell’importanza del momento rielaborativo in aula e la struttura della griglia osservativa proposta come strumento di supporto al corso è suffragata da numerosi spunti teorici. Lo studio è completato da un analogo contributo prodotto da una parte degli specializzandi sulla propria esperienza durante il corso.

*Parole chiave:* Osservazione partecipante, Psicoterapia psicoanalitica gruppale, Formazione, Formazione online, Capacità osservativa.

**Abstract.** “*Theories and methods of observation in groups*”: *learning to observe and observe oneself*

This paper regards a teaching experience from the course “Theories and Methods of Observation in Groups” during the Covid-19 pandemic. After a historical and

\* Medico psichiatra, psicoterapeuta individuale e gruppale, dottore di ricerca in scienze psichiatriche; socio Asvegra, APG, COIRAG, GASi full member e SPR Italia; docente COIRAG, direttore della rivista *Gruppi* (via Degli Zabarella, 64 – 35121 Padova); angeloasilvestri@gmail.com

*Gruppi/Groups* (ISSN 1826-2589, ISSN<sup>e</sup> 1972-4837), 1/2022  
DOI: 10.3280/gruoal-2022oa17964

TEMA

epistemological framing of the construct “participant observation”, the critical aspects of the relationship between observer, conductor, group and institution are explored. Numerous theoretical insights support the description of the peculiarities of the field experience, the importance of the reworking moment in the classroom, and the structure of the observational grid proposed as a support tool for the course. A similar contribution produced by some of the trainees on their own experience during the course supplements the study.

*Keywords:* Participant observation, Psychoanalytic group psychotherapy, Training, Online training, Observational skills.

## **Premessa**

In questo lavoro verrà descritto come è stato istituito e quindi gestito l’insegnamento di “Teorie e metodi dell’osservazione nei gruppi” durante la pandemia da Covid-19 presso la Scuola di specializzazione in psicoterapia della COIRAG, sede di Padova, in una classe al terzo anno di corso. Questo è un insegnamento importante, perché riguarda le teorie e i metodi con cui organizzare le esperienze di osservazione nei gruppi.

Qualsiasi sia l’intenzione alla base dell’istituzione del gruppo, osservarlo correttamente permette di intervenire in modo appropriato e ciò costituisce di per sé un intervento trasformativo (Silvestri e Ferruzza, 2012). Questo vale in modo particolare nella psicoterapia gruppale a indirizzo psicoanalitico, un tipo di terapia che mette tutti i partecipanti al gruppo nella condizione di sviluppare al massimo l’interazione spontanea e far così emergere le dinamiche inconse di ciascuno. Essere capaci di osservare il/nel gruppo e riuscire a cogliere questo tipo di movimenti è il presupposto indispensabile per poterlo curare e condurre. In tal senso, il terapeuta va considerato come il primo osservatore e per questo motivo è indispensabile che sia in grado di sviluppare e preservare la propria capacità osservativa. Per tutte queste premesse, l’esperienza dell’osservazione è un prerequisito fondamentale per ogni professionista della gruppalità, in particolar modo nella formazione dello psicoterapeuta gruppale.

## **Inquadramento storico ed epistemologico del costrutto “osservazione partecipante”**

Forse è ormai un dato acquisito che negli ambiti della psicologia, sociologia e antropologia l’osservazione oggettiva è un’illusione (Borgogno, 1978) e che questa non può che essere partecipante, anche se in vario modo

e grado. Concepire l'atto di osservare come un'inevitabile forma di interazione è un'acquisizione epistemologica di immenso valore, maturata nel corso degli ultimi 150 anni grazie al contributo convergente di varie discipline e correnti di pensiero che si sono andate intrecciando fra loro, comprese le così dette "scienze esatte"<sup>1</sup> (Heisenberg, 1930). È utile tratteggiare questo percorso, seppur in modo certamente incompleto, per sottolineare la molteplicità e la complessità delle matrici che sono confluite nel costrutto "osservazione partecipante" e che ne determinano e sostanziano la pratica.

### *Matrice psicoanalitica*

Fin dal suo inizio lo sviluppo della psicoanalisi è intrecciato con il problema dell'osservazione dei fenomeni psichici, tanto che il "metodo psicoanalitico" costituisce la risposta a questa esigenza. Freud fu da subito consapevole dell'esigenza di adottare una particolare modalità osservativa, di doversi in un certo qual modo "accecare" per poter cogliere più profondamente ciò che il paziente gli stava proponendo e poter così risalire ai derivati provenienti dall'inconscio rimosso. Ha quindi teorizzato la necessità per l'analista di adottare in seduta l'"attenzione fluttuante" (Freud, 1912, 1922), corrispettivo delle "libere associazioni" richieste al paziente. Questi capisaldi fondamentali, insieme ai concetti di transfert (Freud, 1901) e di controtransfert (Freud, 1910, 1912; Racher, 1968), costituiscono gli strumenti epistemologici dell'osservazione psicoanalitica, profondamente focalizzata sulla relazione terapeutica nella coppia analitica (Balello e Fischetti, 2021).

La ricerca di una comprensione sempre più profonda ha portato alla concettualizzazione di "campo" (Lewin, 1936). Tale costrutto è implicitamente presente in Bion con la proposta degli assunti di base (1961) e in modo esplicito nei contributi dei coniugi Baranger (Baranger e Baranger, 1961-62), di Corrao (1986) e in ambito grupppale di Claudio Neri (1998, 2007).

L'osservazione psicoanalitica non è stata confinata alla sola stanza d'analisi. Lo stesso Freud, sebbene non sistematicamente, cercò di applicare le idee sviluppate nel lavoro con i pazienti adulti all'osservazione dei bambini, es. il gioco del rocchetto e il piccolo Hans (Freud, 1908). Il successivo sviluppo dei trattamenti infantili e l'applicazione della psicoanalisi in ambito educativo, portò nell'immediato dopoguerra, soprattutto in Inghilterra e negli Stati Uniti,

<sup>1</sup> Nel 1927 Werner Karl Heisenberg nell'ambito della meccanica quantistica enunciò il "principio di indeterminazione" per cui non è possibile conoscere esattamente due grandezze fisiche coniugate quali la posizione e la quantità di moto di una particella. Secondo Heisenberg, la descrizione cinematica di un fenomeno necessita dell'osservazione diretta, ma poiché osservare significa interagire, è preclusa la validità rigorosa del principio di causalità.

al fiorire di studi empirici sull'età evolutiva. Tra i tanti studiosi vanno ricordati Spitz (1965), Winnicott (1958), Freud A. (1951) e Klein (1932).

In questo contesto verso il 1950 Esther Bick (1964), che insegnava presso la Tavistock Clinic a Londra, inventò l'“Infant Observation”, una tecnica che ha contribuito molto allo sviluppo dell'idea attuale di osservazione come momento formativo e di ricerca. Essa prevede che l'osservatore vada a casa della donna che ha appena partorito una-due volte la settimana per circa due anni e che osservi in silenzio la relazione madre-bambino, registrando non soltanto cosa accade fenomenicamente, ma anche quali sono i propri vissuti controtransferali. Dovrà poi discutere il report così prodotto in gruppo.

### *Matrice antropologica*

A cavallo tra Ottocento e Novecento la pratica dell'osservazione è stata oggetto di discussione anche in altri ambiti di ricerca delle scienze umane, quali l'antropologia culturale, l'etnografia e l'etnologia.

Da alcuni secoli, come conseguenza delle esplorazioni geografiche e ancor più del colonialismo, gli europei erano entrati in contatto con popolazioni fino ad allora sconosciute, affrontate per lo più in modo violento e predatorio, ma anche con curiosità e interesse per le loro specifiche peculiarità. Si affermò così gradualmente l'idea dell'alterità culturale e dell'opportunità di studiarla sistematicamente. Sebbene fin dall'antichità classica vi fossero stati viaggiatori curiosi che avevano raccontato le “stravaganti” popolazioni incontrate nei loro viaggi, solo dopo la metà del diciannovesimo secolo, soprattutto nel mondo anglosassone, si iniziò uno studio sistematico e scientifico delle diverse società indigene. Ci si rese conto che descrivere dei manufatti o delle usanze è una questione molto diversa dal cogliere il significato che questi hanno per chi li produce. In quegli anni molti antropologi facevano l'esperienza di andare a vivere con delle popolazioni indigene, come ad esempio le tribù native del Nord America, imparandone la lingua e registrandone le tradizioni, gli usi e i costumi. Alcuni di loro, ad esempio F.H. Cushing, si identificarono così tanto con la tribù osservata da diventare membri, abbandonando per sempre la propria identità occidentale (Dewalt e Dewalt, 2002) e rinunciando al proprio compito etnografico.

Nel 1914 Bronislaw Malinowski, un giovane polacco e cittadino austro-ungarico che stava svolgendo il suo dottorato in antropologia in Australia per la London School of Economics, allo scoppio della Prima guerra mondiale ottenne il permesso di recarsi ed essere confinato nelle Isole Trobriand, dove realizzò il suo più celebre studio, quello sul *Kula*, ovvero lo scambio simbolico di doni descritto successivamente nel libro *Argonauti del Pacifico Occidentale*

(1922). In questo libro Malinowski discute della possibilità di osservare dei gruppi umani che funzionano sulla base di codici culturali completamente diversi dai propri e utilizza per la prima volta, consapevolmente, il termine “osservazione partecipante”. Si dimostra dunque ben consapevole dell’utilità di partecipare in prima persona all’esperienza, osservando ciò che accade nel qui e ora e facendosi spiegare il senso che questa ha per i protagonisti. Ma è anche consapevole di doverne prenderne periodicamente distanza fisica e emotiva per poterla ripensare e rielaborare dentro di sé, in modo da tornarvi in un secondo tempo con delle ipotesi da verificare, in un processo circolare di immersione ed emersione dall’esperienza (Malinowski, 1922).

La posizione di Malinowski, seppur innovativa e profondamente empatica verso l’osservato, ricercava però ancora l’oggettività e venne in seguito criticata da Georges Devereux, antropologo, psicoanalista ed epistemologo che fece del principio di complementarità, seguendo il pensiero del fisico danese N. Bohr, il fondamento metodologico dell’osservazione dei fenomeni umani, sempre, contemporaneamente e irriducibilmente psichici e socioculturali (Devereux, 1967). Secondo Devereux dietro a ogni metodo ideato nell’ambito delle scienze umane, per quanto empatico come quello malinowskiano, si cela l’illusione di poter cogliere la realtà dell’altro. Per questo motivo egli sosteneva che una scienza autentica dell’uomo non può prescindere dall’indagarlo come soggetto di conoscenza. Ne consegue la centralità del “controtransfert”, inteso come auto osservazione costante, e la necessità di essere consapevoli della “pelle etnico-culturale” che riveste implicitamente tutta la psicologia e le sue caratteristiche (Cerea, 2021). Solo così l’osservazione può dirsi davvero partecipante, comprensiva quindi anche dell’osservazione dell’osservatore stesso, altrimenti si dovrebbe parlare di “osservazione diretta”.

Attualmente l’osservazione partecipante, pur con questi ripensamenti, è ritenuta quasi universalmente come il metodo più importante per la ricerca qualitativa in antropologia culturale e i manuali che ne illustrano le problematiche e le modalità sono numerosi (Jorgensen, 1989; Dewalt e Dewalt, 2002; Semi, 2010).

La problematica ricerca di un equilibrio fra il distacco indispensabile all’osservazione e la spinta, spesso la necessità dolorosa (Behar, 2019), a partecipare perché umanamente coinvolti e forse feriti da quanto si cerca di comprendere e documentare, costituisce il filo rosso che percorre e lega insieme tante esperienze diverse fino a quelle che compiamo quotidianamente nei nostri gruppi.

In ambito sociologico è necessario ricordare lo statunitense William Foote Whyte, noto per il suo studio etnografico di sociologia urbana *Street corner society. Uno slum italo-americano* (1943). Pioniere dell'osservazione partecipante, visse per quattro anni in uno slum della comunità italo-americana di Boston dove svolse ricerche sui rapporti sociali delle bande di strada, restandone anche coinvolto. Divenne in seguito uno dei maggiori protagonisti dell'“Action Research” e contribuì all'idea che, osservando una situazione sociale la si può modificare, influenzandola, anche solo per il fatto di esservi silenziosamente presenti. Racconta queste esperienze nella sua autobiografia intitolata significativamente: *Participant observer: an autobiography* (1994).

Il movimento dell'Action Research si sviluppò attorno alla figura di Kurt Lewin (1935, 1936, 1951), psicologo di formazione gestaltica e profugo dalla Germania, interessato allo studio del funzionamento dei gruppi e primo a proporre i concetti di “campo”, “dinamica di gruppo” e, appunto, di “Action Research”. L'idea del “campo” è stata poi sviluppata in ambito psicoanalitico e insieme a quella di “controtransfert” sono fondamentali per la comprensione della dimensione “partecipante” dell'osservazione nei gruppi. Questa dialettica fornisce i presupposti teorici per comprendere e descrivere l'effetto prodotto dalla presenza dell'osservatore e inevitabilmente concorre a determinare le caratteristiche e gli effetti che il gruppo nel suo complesso ha sull'osservatore e sull'osservazione, interferendo con questa, ma anche fornendo, come vedremo, una preziosa opportunità di conoscenza.

I movimenti dell'Action Research, dell'analisi istituzionale e della psico-sociologia portarono l'attenzione dei ricercatori all'interno delle organizzazioni industriali, sanitarie ed educative. Si comprese come dentro l'istituzione vengano depositati degli elementi psichici consci e inconsci di chi vi è inserito, come le aspettative e i fantasmi persecutori. In questo senso, l'istituzione funge da sistema di difesa sociale che contiene e tranquillizza gli individui che vi sono inseriti, fino al punto che il mantenimento dell'omeostasi può divenire più importante del compito stesso (Elliot, 1955; Fornari, 1991).

In Italia Francesco Scotti (2002a, 2002b), operando all'interno dell'istituzione psichiatrica, affrontò il problema dell'osservazione delle équipes, per promuoverne il cambiamento evolutivo. Con questo intento fondò il “Collettivo dei Laboratori Italiani per l'Osservazione” (CLIO) e fu ideatore dell'“Osservazione Diretta”, un metodo, ispirato all'“Infant Observation” di Ester Bick, che utilizza l'ascolto e la simultanea stesura di un report in cui si annota ciò che si è filtrato e in qualche modo rielaborato, e di cui si discute collegialmente in équipes. Il metodo dell'Osservazione Diretta è stato

adottato nel proprio percorso formativo dalla SIPsA, una delle Associazioni federate della COIRAG (Scotti, 2013).

Di mia conoscenza, in COIRAG confluiscono almeno altre due importanti tradizioni: quella di matrice gruppoanalitica, che potremmo definire dell'osservazione partecipante co-terapeutica e quella fondata sugli insegnamenti di Ferdinando Vanni, fondatore dell'APG, che deve molto ai contributi antropologici e psicosociologici e nel cui solco si colloca anche lo scrivente.

Un'attenta disamina delle varie modalità di concepire l'osservazione come esperienza formativa potrebbe essere molto interessante, ma è un compito che va oltre le necessità di questo articolo. Possiamo comunque ricordare dove poter trovare significativi contributi sul tema: Vanni (1979), Corbella e Borgogno (1979), Lapassade (2003), de Polo (2007, 2011) e molto più recentemente Galletti (2017) e Galletti e Speri (2020).

## **Osservare e partecipare**

Osservare un gruppo è un'attività che può avere molti significati ed è intrinsecamente difficile poiché, posti all'interno di un gruppo, tutti noi tenderemmo istintivamente e inconsapevolmente a partecipare a qualche livello. Tanto più il gruppo è strutturato per fare emergere gli aspetti dinamici inconsci, tanto più questa spinta è forte. Di conseguenza, è molto difficile riuscire a stare in questa situazione mantenendo il necessario distacco emotivo per poter pensare analiticamente. Questo vale in primis per il terapeuta gruppale perché, pressato dal desiderio e dalla responsabilità per il "buon funzionamento" del gruppo, è continuamente tentato di diventarne un membro partecipante, magari proponendosi come leader.

L'osservazione è sempre partecipante, perché il gruppo crea un campo in cui sono inevitabilmente immersi e coinvolti tutti i presenti, qualsiasi sia il loro ruolo o la posizione che tentano di assumere in modo consapevole, o inconsapevole. La questione è quanto chi si pone nella posizione istituzionalizzata di osservatore riesca ad avere contezza delle proprie modalità di partecipazione.

Per quanto concerne il gruppo, invece, la presenza di un soggetto identificato come osservatore, che sia silente o dialogante, nascosto o visibile, diventa inevitabilmente un elemento del campo gruppale e con le sue modalità e caratteristiche comunica tutta una serie di contenuti che contribuiscono allo sviluppo di questo.

Per comprendere quanto sia complessa l'operazione di osservare è necessario allora riflettere sia su come l'essere immersi nel campo gruppale influenzi il funzionamento psichico dell'osservatore, sia su come quest'ultimo,

con la sua presenza e soprattutto con l'essere istituito come tale, influenzi il funzionamento del gruppo, determinando il significato che il gruppo attribuisce al fatto di essere osservato e quindi, circolarmente, la possibilità e la qualità dell'osservazione stessa.

Nel tentativo di sistematizzare tale complessità, nel libro *Modelli mentali di gruppo* Ferdinando Vanni (1984) ha proposto sei "difficoltà" specifiche dell'osservazione del/nel piccolo gruppo, difficoltà che vanno aggiunte a quelle proprie dell'ambito delle scienze umane come si legge in Borgogno (1978) e soprattutto in Devereux (1967).

Costituendo per lo scrivente il più importante riferimento per l'approccio all'osservazione partecipante, è necessario citarle e commentarle brevemente.

1. «Difficoltà a concepirsi come funzione inconsapevole delle operazioni di gruppo interattivo» (Vanni, 1984, p. 24). Questa nasce dal bisogno inconscio di difendere la convinzione di possedere un'identità autonoma e libera, resistendo tenacemente al divenire consapevoli di quanto siamo invece condizionati dallo stare in gruppo. Il concetto di "funzione inconsapevole del gruppo" è connesso ai concetti di "campo" (Lewin, 1936; Bion, 1961; Neri, 1998), di "tensione comune inconscia di gruppo" (Ezriel, 1950), di "illusione gruppale" (Anzieu, 1976) e di "matrice dinamica di gruppo" (Foulkes, 1990). È proprio da questa resistenza che derivano le difficoltà incontrate nell'auto osservazione del proprio mondo interno mentre si è immersi nel campo gruppale e la necessità di compiere una riflessione a posteriori (Gimenez e Pinel, 2013), una volta che se ne è prese le distanze, per comprenderne meglio il processo.
2. Difficoltà «derivanti dalle appartenenze ideologiche di gruppo etnico-istituzionale, specie quelle insite in ogni codice scientifico» (Vanni, 1984, p. 25); un esempio è la psicoanalisi. L'appartenenza ideologica determina le aspettative dell'osservatore, orientandole e condizionandole in un determinato modo. Nel contesto gruppale questo fenomeno è amplificato dalle sollecitazioni che il piccolo gruppo provoca all'identità dei partecipanti. Non si tratta solo di una questione intellettuale di natura cognitiva, poiché sono coinvolti emozioni e affetti intensi sia nei confronti del gruppo, sia verso i suoi membri, compreso il conduttore. Se questo non corrisponde a quell'ideale imparato a lezione, che dovrà necessariamente essere poi interiorizzato ed elaborato con l'esperienza, è possibile sia vissuta dall'osservatore inesperto un'intensa frustrazione rabbiosa dato che il gruppo non "va come dovrebbe". Parafasando Franco Borgogno (1978), a proposito della posizione interna da cui si osserva, possiamo dire che l'appartenenza ideologica (scientifica, religiosa, politica...) ha molto a che fare con l'ideale dell'Io, nei casi più favorevoli, ma anche con l'Io ideale, in quelli più nefasti

caratterizzati da rigidità e/o sentimenti persecutori. Queste difficoltà possono essere mitigate attraverso l'osservazione etno-comparativa, come suggerito da Devereux (1967), che aiuta a relativizzare le proprie credenze contestualizzandole e favorendo l'elaborazione del lutto per la perdita della verità. In questo senso è importante tenere sempre presente il grado di appartenenza dell'osservatore al gruppo osservato. Nel nostro caso cambia molto se si osserva la propria classe o un altro gruppo, cioè se si fa parte di quel particolare gruppo "etnico", in senso lato, e sociale.

3. Difficoltà derivanti dalla tentazione riduzionistica che fa perdere di vista il gruppo a vantaggio degli individui, da qui la necessità di riconoscerne i diversi livelli di funzionamento. La tentazione riduzionistica si combina con la propensione (di natura ideologica) a sopravvalutare le comunicazioni di natura linguistica: ci spinge quindi a focalizzare la nostra attenzione sulle comunicazioni dei singoli individui anziché sull'intreccio delle loro interazioni e sulla dimensione transpersonale. L'attenzione allo "sviluppo tematico spontaneo" e alla "coreografia" (Silvestri e Ferruzza, 2012), o "azione scenica", descritta in dettaglio nella scheda tecnica sulla griglia, contribuisce a mitigare questa difficoltà, anche se continua a rimanere attiva anche dopo molti anni di pratica professionale. Ciò ci aiuta a concepire (e quindi osservare) il gruppo come un insieme di comunicazioni organizzate in uno spazio coreografico. Questa idea è simile a quella proposta da Claudio Neri (1998, 2002) a proposito della "disposizione a stella".
4. Difficoltà derivanti dal fatto che «il gruppo è a sua volta soggetto attivo osservante e che tratta gli elementi fenomenologici come comunicazioni che ricevono il loro senso sia dall'emittente che dal ricevente nell'ambito di un progetto comune con numerosi risvolti» (Vanni, 1984, p. 27). Considerare il gruppo come un insieme di atti comunicativi rende più facile comprendere questa difficoltà. Ogni atto comunicativo ha una propria fenomenologia, ma acquisisce uno specifico senso grazie all'applicazione di codici interpretativi condivisi tra emittente e ricevente. Lo sperimentiamo per esempio quando, trovandoci in un gruppo per noi estraneo, non capiamo una battuta che fa ridere tutti gli altri. In questo caso solo l'intervento di un "mediatore culturale" che ci informa su come interpretare la comunicazione, ci permette di comprenderla e quindi di coglierne il senso umoristico.
5. Difficoltà derivanti dalla particolarità del gruppo per cui «non viene mai scoperto qualcosa di preesistente che resta scoperto, ma qualcosa che viene prodotto lì per lì e che appena scoperto comporta la modificazione della situazione stessa» (Vanni, 1984, p. 27). Non c'è dunque aumento della conoscenza storica. Questa rimanda a un aspetto peculiare del

funzionamento dei gruppi (di qualunque genere, non solo quelli terapeutici) e in particolare alla natura della “memoria sociale” (Silvestri, 2013) e di quanto vi è di inconscio in gruppo. Non essendovi un “rimosso grup-pale”, ma prevalentemente un implicito depositato nella “cultura del gruppo” (matrice dinamica), non c’è la possibilità di far emergere nel conscio ciò che è stato rimosso, come invece avviene nel processo psicoana-litico individuale. Il gruppo esiste prevalentemente in una condizione di hic et nunc e vengono elaborati i “temi” che sono funzionali allo sviluppo del progetto attuale. Gli individui accumulano conoscenza storica, espe-rienza, non il gruppo.

6. Difficoltà derivanti dal fatto che «il gruppo non può essere compreso se non a partire dal significato che attribuisce al fatto di venire osservato» (Vanni, 1984, p. 28). L’operazione dell’osservare va dunque incontro all’attribuzione di senso da parte del gruppo, le cui risposte varieranno a seconda del senso attribuito all’osservazione: “Osservaci, in modo da poter rispondere alle nostre richieste”, ma quali? Possiamo considerare questa difficoltà come un caso particolare di quanto descritto al punto 4, ma vale comunque la pena considerarla a parte. Se il gruppo è un insieme di atti comunicativi, anche l’atto di osservarlo è un “atto comunicativo” che acquista senso nella condivisione di opportuni “codici interpretativi” tra osservatore e osservato. Non tenere conto di questa prospettiva può portare a enfatizzare i vissuti persecutori che spesso vengono sperimentati nei gruppi osservati (Corbella e Borgogno, 1979; Corbella, 2003; Anzieu, 2021). È ovvio che la possibilità di sviluppare codici interpretativi adeguati dipende molto dal conduttore-fondatore del gruppo, che può ostacolarne o favorirne l’elaborazione. Dipende da queste vicissitudini anche il senso dell’eventuale “restituzione” richiesta all’osservatore. Potrebbe essere infine interessante capire quale sia il significato che un gruppo dà alla presenza dell’osservatore: una prova del prestigio del conduttore? La necessità di questi di essere aiutato? Un’intrusione a cui il conduttore non riesce a sottrarsi? La necessità di garantire una continuità?

Quando si parla dell’immersione nel campo grup-pale bisogna comprendere profondamente che ci si riferisce alle modificazioni prodotte e subite dal gruppo e che contemporaneamente si osserva e si viene osservati. Nelle prime fasi dell’esperienza osservativa troviamo spesso l’illusione di oggettività e di neutralità, di poter osservare senza essere influenzati; diventa poi necessario scendere a patti col fatto perturbante dell’essere a propria volta osservati. In questo senso concepisco il gruppo come un campo osservativo globale, in cui esistono tanti osservatori quanti sono i presenti e tutti osser-vano tutti, anche se con gradi di consapevolezza differente. Il conduttore/te-rapeuta in primis viene continuamente soppesato e valutato, sia nel senso

dell'idealizzazione, sia in quello della critica. Voglio ora ricordare alcuni casi singolari in cui, nel corso dell'analisi individuale o della terapia gruppoanalitica, qualche paziente ha assunto deliberatamente la posizione dell'osservatore.

Anna Guggenbühl, donna ricca e intelligente, laureata in lettere e in medicina, psichiatra, ha trascritto in un diario personale diverse sedute fatte durante l'analisi con Freud, in seguito pubblicate dalla nipote Anna (Koellreuter, 2019). Questo è un caso particolare e interessante, perché documenta il punto di vista di un soggetto non in formazione. Foulkes invece incoraggiava esplicitamente alcuni partecipanti al gruppo a trascrivere le sedute: questi riportavano cosa accadeva in loro, negli altri membri, nel gruppo e nel conduttore (Foulkes e Anthony, 1957).

Non vi è dubbio che entrando nel gruppo come osservatore si sperimenta in modo forte anche l'esperienza di essere osservato: talvolta ci si sente al centro dell'attenzione, altre volte lasciato sullo sfondo, apparentemente non visto o ignorato di proposito. Non sentirsi visto è un'esperienza molto intensa e a volte può portare a sperimentare un vissuto di tipo persecutorio. Lo sforzo intenzionale dei partecipanti di ignorare la presenza dell'osservatore si traduce tuttavia in una sottolineatura ostile e passiva della sua presenza.

## **Rapporto tra osservatore, conduttore, gruppo e istituzione**

Anzieu (2021) ha sottolineato come il rapporto tra osservatore e conduttore sia un elemento critico nel determinare la possibilità di osservare bene il gruppo e per il funzionamento del gruppo stesso.

Lo specializzando che entra in un gruppo come osservatore si aspetta, a livello consapevole, di essere osservato e valutato soprattutto dal terapeuta, e di farlo a sua volta. Se l'esperienza dell'osservazione avviene all'interno di una cornice didattica che ha in sé un fine formativo, nell'allievo possono attivarsi fantasie e aspettative di essere competente e di mostrare al conduttore/docente di essere capace e all'altezza del compito. In realtà è prima di tutto il gruppo a osservare e interrogare l'osservatore e il conduttore stesso.

A loro volta i membri potrebbero desiderare di far parte del gruppo migliore e fare bella figura, o farla fare al loro terapeuta.

Come viene compreso il compito dell'osservatore e che tipo di fantasie sviluppa il gruppo a questo proposito? Se questo viene mandato da un'istituzione come l'università, potrebbe essere lì a scopo di ricerca e i partecipanti potrebbero viverci come oggetti di studio e sperimentare sentimenti molto ambivalenti, talvolta con valenze persecutorie. Tutt'altra faccenda è se il gruppo pensa che l'osservatore sia lì per imparare e per diventare un

terapeuta migliore, quindi con finalità maturative. Questa circostanza viene spesso vissuta in maniera più serena, contribuendo a creare un clima accogliente e paritario. In ogni caso tutti questi vissuti, fantasie e aspettative influenzano quello che il gruppo accetta di mostrare, o non mostrare, all'osservatore.

In quest'ultimo si attivano verso il conduttore emozioni e affetti di tipo transferale (Carnevali, 1990), che diventano occasioni di identificazioni positive o negative, potenzialmente difficili da gestire. Questo dipende da ciò che l'osservatore in formazione ritiene essere giusto o sbagliato, a livello teorico e tecnico, nella conduzione del gruppo, rispetto a ciò che ha imparato a lezione. Allo stesso modo nel conduttore osservato si attivano delle fantasie di tipo controtransferale rispetto al tema del giudizio o delle aspettative, che possono sfociare in vissuti persecutori o di grandiosità narcisistica. Ricordo che la prima volta che ho accolto un'osservatrice in uno dei miei gruppi ero molto teso, come se dovessi affrontare un esame: mi resi conto di vivere i pazienti come se fossero dei figli e avevo la fantasia che tutti saremmo stati valutati, desideravo quindi che facessero bella figura, e di conseguenza la facessero fare anche a me.

È diverso per il conduttore pensare che l'osservatore sia lì per copiarlo e apprendere da lui come si fa, oppure pensare che sia lì per conoscersi meglio, capire come sta in gruppo e imparare a starci. Nel primo caso il terapeuta tenderà a proporre se stesso, i propri interventi e il proprio modo di lavorare con il gruppo come modelli da imitare, quindi con un rimando narcisistico importante. Nel secondo caso invece l'osservatore sarà libero di diventare il terapeuta che desidera, o può, essere.

In aggiunta a tutte le fantasie che conduttore e partecipanti nutrono riguardo alla funzione dell'osservatore, il modo, esplicito o implicito, in cui questo viene introdotto nel gruppo ha grande importanza rispetto alla possibilità di riconoscerle, esplicitarle condividerle e elaborarle. In particolar modo nelle istituzioni il conduttore dà per scontata la presenza dell'osservatore, considerandolo come un elemento del dispositivo, senza pertanto preparare il gruppo al suo ingresso e alla sua permanenza così da poterne riconoscere ed elaborare i vissuti inerenti. Personalmente ritengo che l'osservatore vada presentato alcune sedute prima del suo effettivo ingresso per preparare il gruppo e successivamente ne vada esplicitata la presenza e la finalità a ogni nuovo ingresso. Esplicitando la funzione dell'osservatore, si rende evidente e manifesto il fatto che tutti osservano sempre tutti e che l'osservazione reciproca e il rispecchiamento sono una parte costitutiva della psicoterapia di gruppo, un vero e proprio fattore terapeutico (Silvestri e Ferruzza, 2012).

Il contesto in cui si svolge il gruppo e le caratteristiche psicopatologiche dei partecipanti sono altri elementi che contribuiscono a determinare la qualità dell'esperienza osservativa. L'osservazione di un gruppo fatta presso lo studio privato di un terapeuta ha dunque caratteristiche molto diverse da quella effettuata in un'istituzione, dove l'attenzione non può essere rivolta solo alle dinamiche del gruppo, ma deve anche necessariamente tenere conto delle dinamiche dell'istituzione stessa. Osservando un gruppo di pazienti gravi probabilmente ci si sente abbastanza distanti dai loro vissuti o dalle esperienze raccontate, ma in un gruppo di partecipanti prevalentemente nevrotici o comunque ad alto funzionamento, come quelli che più frequentemente si incontrano privatamente, è molto probabile che si risuoni coi loro racconti, ci si identifichi o ci si confonda, fino a sentirsi paziente. Dal momento che il gruppo può esporre a situazioni emotivamente molto coinvolgenti, è conveniente che chi lo osserva sia a propria volta in terapia, spazio terzo che può servire per trovare il necessario contenimento alle eventuali inquietudini scatenate dal prendervi parte.

## **Descrizione, obiettivi e criticità del corso**

Alla luce di quanto fin qui esposto, l'insegnamento di "Teorie e metodi dell'osservazione nei gruppi" risponde a una doppia esigenza: quella di fornire degli strumenti di tipo teorico-metodologico-concettuale e quella di accompagnare gli specializzandi nella loro esperienza di osservazione e così aiutarli a riconoscere e comprendere quali sono le specifiche difficoltà che possono incontrare nell'immergersi in quel particolare campo grup-pale. La prima difficoltà che si incontra è il dover far dialogare esperienze molto variegata: ci sono gruppi con stili di conduzione, setting e ambiti molto diversi.

Il corso prevede tre momenti diversi: 1) l'esperienza sul campo, il momento osservativo vero e proprio, riportato in una griglia osservativa, di cui parleremo in seguito; 2) la rielaborazione dell'esperienza in aula, con l'aiuto contenitivo del gruppo classe e 3) il momento della riformulazione teorica di quanto è stato sperimentato nel lì e allora e rielaborato nel qui e ora. Il corso presuppone quindi diversi livelli di lettura e un'organizzazione complessa.

## **L'esperienza sul campo**

A prescindere da quanto fin qui esposto, che costituisce una specifica modalità di intendere l'osservazione partecipante fondata sul personale

approfondimento degli insegnamenti di Ferdinando Vanni, la realtà concreta con cui si trovano a fare i conti gli specializzandi è molto variegata. In contesti diversi l'osservazione può essere intesa in vari modi. In primo luogo, spesso è vista come una risorsa per la gestione del gruppo: in questo caso la richiesta fatta all'osservatore è quella di collaborare con chi ne gestisce l'organizzazione, ad esempio segnalando le presenze e i ritardi dei partecipanti, stendendo dei verbali o addirittura sostituendo il conduttore in caso di sua assenza.

In un'altra prospettiva, possiamo trovare dei contesti in cui vi è una maggiore consapevolezza del significato formativo dell'esperienza offerta, che viene intesa come una forma di apprendistato orientato a far diventare l'osservatore progressivamente un terapeuta simile a quello che osserva. L'apprendimento si basa sostanzialmente su una sorta di imitazione o di identificazione col modello usato dal conduttore. In alcune situazioni può capitare che all'osservatore venga proposta una posizione coterapeutica, assumendo progressivamente un ruolo sempre più attivo nei confronti dei pazienti: è questo il modello gruppoanalitico classico ispirato all'impostazione di Foulkes. Altre volte, più prudentemente o modestamente, gli viene data la possibilità di partecipare al gruppo per guardare come funziona senza intervenire attivamente, mantenendo una posizione silente e più distaccata.

La terza, ma rara, possibilità è che l'osservazione venga concepita come un'occasione formativa e maturativa personale per l'osservatore, libera quindi da responsabilità terapeutiche o di conduzione, ma destinata a fargli sperimentare le proprie modalità uniche di "essere in gruppo". Lo scopo è di far diventare chi osserva più consapevole di se stesso e della propria funzione osservativa da acquisire, praticare e perfezionare nel tempo. In questa prospettiva l'assunzione di una posizione co-terapeutica viene intesa come una difesa rispetto all'auto osservazione (Vanni, 1979) e di conseguenza scoraggiata. Gli interventi verbali possibili per l'osservatore, attivamente incoraggiati, non sono mai interpretativi o volti a commentare le comunicazioni degli altri partecipanti, ma sono piuttosto centrati sull'esperienza osservativa stessa. Per lo più sono rivolti al conduttore e finalizzati a favorire nell'osservatore una migliore comprensione del funzionamento del gruppo e della propria posizione in esso. Questo è il modello osservativo proposto da Ferdinando Vanni e utilizzato per molti anni nel training APG, la federata COIRAG da lui fondata (Vanni, 1979; Vanni e de Polo, 1980; Carnevali, 1990).

Specularmente a quanto fin qui descritto, negli specializzandi vi è molto spesso l'aspettativa che i gruppi osservati costituiscano un modello generale di "come si fa". Questo è legato alla necessità di identificarsi non tanto col conduttore, ma soprattutto col metodo di come deve essere "fatto" il gruppo.

“Fatto” nel senso di: istituito, composto, condotto, gestito, concepito, pensato... come se ci fosse un unico e unilaterale modo di maneggiare un gruppo. Abbiamo perciò a che fare con un’idea indifferenziata dell’attività del professionista della gruppalità. L’aspettativa di vedere “come si fa un gruppo” rende più difficile, quindi, mettersi in quella posizione di sospensione del giudizio necessaria a vedere cosa succede e che effetto fa dentro di noi, senza preoccuparsi di dire cognitivamente se quello che accade è giusto o sbagliato e se è conforme alla teoria principale di riferimento appresa a lezione. Tale aspettativa può talvolta colludere con quanto osservato, favorendo adesioni acritiche o idealizzazioni fin troppo positive. Altre volte, invece, si può verificare uno scontro con rifiuti altrettanto non pensati, risentimento per un’occasione mancata o vissuta come eccessivamente conflittuale.

Per entrambe le situazioni vale la pena ricordare quanto sottolineato da Devereux a proposito della già citata “pelle etnico-culturale” e comprendere l’utilità di mantenere sempre attive tutte e tre le modalità dell’osservazione proposte da Vanni (1984), che sono alla base della griglia usata come supporto per questa attività.

## La griglia osservativa

La griglia osservativa, di cui propongo solo qualche accenno, nasce dal tentativo di articolare coerentemente fra loro quattro esigenze diverse, descritte di seguito.

1) Aiutare a diventare sempre più consapevole chi osserva della necessità di utilizzare contemporaneamente le tre modalità osservative proposte da Vanni, sotto specificate. Ciò per sopperire alla seconda, quarta e sesta difficoltà prima enunciate, riguardanti l’appartenenza ideologica-istituzionale dell’osservatore e il fatto che il gruppo è un “soggetto” generatore di senso:

- a. *Osservazione percettiva, naturalistico-fenomenica*: osserviamo il fenomeno per come si presenta ai nostri sensi nella sua componente esplicita e attuale, limitandoci nella spiegazione al livello più semplice, esperienziale e vissuto per questo come naturale. Affermare ad esempio: “Giorgio parla”, è comunque fornire una spiegazione che qualifica la natura dei suoni emessi da Giorgio, distinguendoli da quelli privi di senso, o dal canto o dalle grida, ma di solito riteniamo consensualmente che Giorgio stia “parlando” e che i presenti possano essere concordi al riguardo sulla base di una comune esperienza fisica.
- b. *Osservazione interpretativa*: osserviamo il fenomeno, cogliendo ed esplicitando il significato implicito in esso, quindi non immediatamente

percepibile. Per fare questo utilizziamo conoscenze percettivamente non disponibili, teorie esplicative o strumenti rappresentazionali, come la matematica o la psicoanalisi, che ci consentono di mettere in relazione il fenomeno percettivo attuale con altri elementi nascosti, eventualmente passati o futuri. Ad esempio, il cacciatore che osserva le tracce della preda può immaginarne le caratteristiche; l'astronomo che osserva il sole sorgere, immagina la rotazione terrestre.

- c. *Osservazione etno-comparativa*: ci consente di divenire consapevoli della natura sociale, istituzionale e culturale sottesa a entrambe le precedenti modalità osservative. Nel momento in cui utilizziamo un certo dispositivo teorico, ad esempio un'istituzione matematica come la statistica, o una credenza mitologica, stiamo svolgendo un'operazione di significato etnico che ci colloca all'interno dello sviluppo tematico di uno specifico ambito culturale o scientifico, strettamente collegato alla nostra identità. Se ciò non viene riconosciuto, possiamo percepire come naturali elementi che sono invece prodotti culturali. Ne sono alcuni esempi i concetti di autonomia, identità di genere, mondo interno, malattia o salute mentale.

2) Porre un'adeguata attenzione alla natura polifonica dell'interazione grupppale per sopperire alla terza difficoltà: la "tentazione riduzionistica". Ogni atto comunicativo, non solo di natura verbale, concorre alla produzione dei "temi" (Vanni e Sacchi, 1990), che possono essere maggiormente riconosciuti adottando una prospettiva "coreografica". Ciò consente di mettere in relazione ogni atto comunicativo con quelli a esso sincronici, ossia di poter cogliere tutte le interazioni che avvengono in ogni momento sulla scena del gruppo.

3) Evidenziare gli effetti del "campo grupppale" per far fronte alla prima delle difficoltà enunciate: il concepirsi come funzione inconsapevole delle operazioni del gruppo interattivo. Il campo grupppale, che è un concetto molto simile a quello di "transpersonale", proprio della gruppoanalisi, di per sé non è osservabile e può essere rilevato solo indirettamente attraverso gli effetti che produce su quanto vi è esposto (Neri e Selvaggi, 2006). È però possibile osservare l'effetto che esso fa, nel suo complesso, sul nostro funzionamento psichico o, in altre parole, sul nostro "mondo interno" dato che qualsiasi "oggetto", conscio, preconsciouso o inconscio, vi è esposto. Il mondo interno di ciascun partecipante con la sua complessa multidimensionalità, sincronica e diacronica, è strettamente collegato al campo: contribuisce a generarlo e ne è attraversato, lo influenza e ne viene a sua volta influenzato.

La domanda: "Come mi sento?", con cui è bene interrogarsi prima di entrare in gruppo, ha proprio lo scopo di segnare un punto di riferimento rispetto al quale osservare gli effetti che il campo grupppale eserciterà sul nostro

stato mentale, in modo cognitivo e affettivo (Silvestri e Ferruzza, 2012). In maniera analoga è importante chiederci: “Come mi sento?” dopo un po’ di tempo dalla fine della seduta, proprio per provare a valutare gli effetti che lo stare nel gruppo ha esercitato su di noi.

L’osservazione del “mondo interno” del terapeuta, dell’osservatore e, quando possibile, degli altri partecipanti al gruppo, accompagnata dalla sua descrizione e significazione, è un’operazione fondamentale per rilevare le caratteristiche e gli effetti del “campo gruppale”.

Le azioni del campo possono essere di due tipi:

1. additive (+, positive): agiscono aggiungendo qualcosa, altrimenti assente: possono farci percepire sensazioni corporee inaspettate, suscitare emozioni con le relative reazioni viscerali, attivare ricordi, evocare fantasie, immagini, suoni e soprattutto sogni (notturni o a occhi aperti);
2. sottrattive (-, negative): agiscono sottraendo qualcosa, per cui non percepiamo, o non prestiamo attenzione, o non pensiamo, o dimentichiamo qualche “contenuto” che invece potrebbe essere presente nello spazio psichico del gruppo. Si tratta di “allucinazioni negative”, percezioni mancate e dimenticanze, che spesso riusciamo a riconoscere solo a posteriori.

4) Rendere consapevole chi osserva della necessità di adottare un approccio temporale in due fasi sequenziali, grazie alle quali poter distinguere l’osservazione nel “qui e ora” da quella in un momento “a posteriori” fatta in solitudine, o ancor meglio con l’aiuto di un gruppo riflessivo. Solo nel momento in cui si esce dal gruppo, quindi dal campo gruppale, è possibile fare una riflessione sull’esperienza esperita: è perciò fondamentale la possibilità di ripercorrere a posteriori quanto sperimentato nel “lì e allora”.

Questo è un aspetto ben evidenziato nell’ambito dell’“osservazione diretta” proposta da Francesco Scotti (2013), tanto che l’autore raccomanda che la trascrizione della seduta venga fatta dopo una notte di sonno, affinché ci sia una netta cesura tra il momento in cui la persona è stata esposta al campo gruppale e quello in cui stende il report.

Personalmente, come Gimenez e Pinel (2013)<sup>2</sup>, suggerisco di fare una prima stesura immediatamente dopo la seduta, quando è ancora vivido il ricordo di quanto avvenuto, e di riprendere il materiale il giorno dopo per darsi quel tempo necessario per osservare, capire e analizzare come il gruppo ha riverberato dentro di noi.

<sup>2</sup> Dopo aver completato la stesura del presente contributo ho scoperto casualmente un articolo pubblicato sulla rivista “Group Analysis” nel 2013 da Guy Gimenez e Jean Pierre Pinel, che propongono un metodo di stesura del report definito “metodo delle quattro colonne”. Tre di queste sono perfettamente sovrapponibili a quelle da me proposte, ma non avendone prima notizia non è stato possibile parlarne durante il corso.

Concretamente la griglia è formata da tre colonne, suddivise in righe corrispondenti agli intervalli sincronici, specie di sequenze, in cui è possibile suddividere lo svolgimento del gruppo.

Qui e Ora		A posteriori
<i>Atti comunicativi verbali e non verbali, coreografia</i>	<i>Mondo interno: effetti additivi e sottrattivi</i>	<i>Considerazioni e pensieri a posteriori</i>

Le prime due colonne riguardano l'osservazione in modalità percettiva (fenomenica) nel qui e ora della seduta. La terza è dedicata alle osservazioni interpretative ed etno-comparative a posteriori.

Nella prima colonna vanno riportate le interazioni che hanno avuto luogo durante la seduta compresi i silenzi e, per quanto possibile, le comunicazioni non verbali. È la colonna dedicata alla descrizione di quella che ho nominato "coreografia": come in uno spettacolo di danza, ogni partecipante mette in scena la propria parte e l'osservatore (inteso come una sorta di "pubblico") vi deve registrare come ciascuno si muove nello spazio gruppale, come si posiziona e reagisce alle comunicazioni degli altri.

Nella seconda colonna, che riguarda la registrazione del mondo interno dell'osservatore, sono riportati gli effetti additivi e sottrattivi avvenuti dentro di lui, che devono essere collocati, per quanto possibile, in corrispondenza temporale con gli atti comunicativi osservati nell'interazione.

Quello di "mondo interno" è un costrutto ampiamente utilizzato, ma poco definito. Molto spesso lo sovrapponiamo al concetto di controtransfert, che gli assomiglia molto, ma che si differenzia per diverse sfaccettature. Io lo concepisco come "auto comunicazioni", ossia l'insieme di qualsiasi attività mentale: pensieri di tipo strutturato, discorsivo e verbale, ma anche immagini, sensazioni, percezioni corporee, stati d'animo, emozioni e affetti. Questi contenuti possono emergere in modo automatico e spontaneo, evocati dal

campo grupale, senza quindi uno sforzo volontario. È evidente che potrebbero esserci tante “seconde colonne” quanti sono gli osservatori e, ove possibile, risulta molto interessante questa comparazione.

Alcuni fenomeni propri del mondo interno, non rilevabili nel corso della seduta, possono essere colti solo grazie alla compilazione della griglia, perché permette di risentire, ripensare e risignificare, forse ri-sognare, l’incontro.

Ne sono esempi un sogno successivo alla seduta trovato significativo mentre si ripercorre quanto annotato, o il riconoscimento di un’allucinazione negativa durante una supervisione. Questi dati vanno registrati nella terza colonna, che viene redatta solo in un secondo tempo di riflessione sulla seduta. La compilazione di questa ha il fine di dare significato e pensiero a quanto registrato nelle prime due colonne, approfittando di una distanza sia fisica, sia emotiva, dal gruppo.

La riflessione a posteriori non va comunque intesa come limitata a un tempo specifico, ma piuttosto come un’attività prolungata che può essere sviluppata inizialmente in solitudine e poi utilmente ripresa in classe nel Gruppo Riflessivo: «spazio transizionale» (Cilasun, 2022) istituito per leggere, discutere e analizzare il contenuto delle tre colonne (ossia il report che ciascun specializzando doveva compilare del gruppo che aveva osservato).

Si potrebbe aggiungere una quarta colonna per meglio distinguere la riflessione a posteriori in solitaria da quella compiuta con il contenimento e l’aiuto del gruppo.

Qui e Ora		A posteriori	
<i>Atti comunicativi verbali e non verbali, coreografia</i>	<i>Mondo interno: effetti additivi e sottrattivi</i>	<i>Considerazioni e pensieri individuali</i>	<i>Considerazioni e pensieri elaborati in gruppo</i>

La griglia così strutturata ha anche l'intento di stimolare l'osservatore a esercitarsi a sviluppare una visione binoculare: con un occhio e un orecchio tiene conto dell'interazione, quindi di tutti gli atti comunicativi che avvengono e della coreografia, mentre con l'altro occhio e orecchio deve ascoltare quello che succede dentro di lui, le proprie auto comunicazioni.

## **La rielaborazione dell'esperienza in aula e la riformulazione teorica**

La rielaborazione in aula riguarda gli aspetti cognitivi, ossia la spiegazione della teoria e della tecnica sottostante il "come si fa", e quelli affettivi, legati a ciò che il singolo specializzando sperimenta durante l'esperienza di osservazione del suo gruppo.

Negli anni passati la classe era composta da circa otto/dieci allievi: nel suo complesso funzionava come un piccolo gruppo, che permetteva di stabilire un clima di fiducia reciproca e intimità in cui esporsi.

Durante le 20 ore del corso c'era una buona interazione fra i presenti e tutti riuscivano a portare almeno due report della propria esperienza osservativa. Inoltre, la presenza costante del docente permetteva di regolare il funzionamento del gruppo classe.

Da un paio d'anni il numero degli specializzandi a Padova è aumentato fino ad arrivare a venti allievi per anno e questo ha implicato delle modifiche nel funzionamento della classe, diventata inevitabilmente un gruppo mediano. Tale cambiamento ha prodotto nuove dinamiche, proprie di questa dimensione, e ridotto drasticamente il tempo a disposizione sia per riferire le esperienze di osservazione, sia per dedicare la giusta attenzione alle necessità emotive individuali.

La pandemia da COVID-19 ha comportato ulteriori disagi, costringendo a trasferire le lezioni online, su piattaforma Zoom, e provocando l'interruzione di molti dei gruppi da osservare in presenza. Per questo motivo diversi specializzandi si sono ritrovati improvvisamente senza la possibilità di poter svolgere il compito necessario a superare l'anno di corso. Si sono attivate delle dinamiche competitive per "accaparrarsi" un gruppo da osservare, inevitabilmente online e quindi considerato di "seconda scelta", a causa della poca dimestichezza che tutti ne avevamo all'epoca. Ciò ha suscitato in molti ansia e rabbia.

Tutti questi aspetti rischiavano di compromettere quel sereno clima necessario per favorire un buon apprendimento, intriso di curiosità e apertura al nuovo. Per ovviare a tali problematiche ho tentato un esperimento. Innanzitutto, sulla base dell'esperienza pregressa, ho individuato alcuni temi di particolare rilevanza da porre all'attenzione di chi stendeva la griglia

osservativa: il contesto, il setting, il proprio mondo interno e il silenzio. Ho poi suddiviso la classe in tre piccoli gruppi, che si tenevano online contemporaneamente nella prima parte della lezione, in modo da ricreare quella situazione di maggiore intimità e dare più tempo a ciascun allievo per raccontare la propria esperienza. In questo modo tre specializzandi alla volta avevano la possibilità di portare un report inerente la loro osservazione sul campo a un piccolo gruppo di compagni di classe, con cui dialogare e confrontarsi. Questo gruppo era inevitabilmente *leaderless* (senza conduttore), ma con la presenza di un osservatore. Questo dava inoltre la possibilità di osservare dei gruppi a quegli specializzandi che non erano ancora riusciti a trovarne uno in cui fare l'esperienza, pur nella consapevolezza della problematicità data dall'osservare il proprio gruppo classe di appartenenza. All'interno di questo dispositivo mi ero riservato la possibilità di fare delle brevi osservazioni, transitando nei tre piccoli gruppi di lavoro, per supervisionarne e involontariamente perturbarne il funzionamento.

In una fase successiva le osservazioni fatte nel piccolo gruppo venivano riportate dall'osservatore nel gruppo mediano, dove era presente un ulteriore osservatore. Questo passaggio offriva agli specializzandi l'opportunità di sperimentarsi come osservatori sia nel piccolo gruppo, sia in quello mediano, e a me la possibilità di commentare ciò che io stesso avevo osservato nei gruppi di lavoro.

In sintesi, il dispositivo prevedeva i seguenti passaggi: l'immersione nella clinica, la stesura del relativo report utilizzando la griglia osservativa, la sua presentazione e discussione in aula, l'osservazione di questo momento con la corrispondente compilazione della griglia e infine la discussione e il commento con il docente di quanto osservato in aula. L'intento era quello di offrire a tutti gli specializzandi la possibilità di sperimentare i due tempi fondamentali dell'osservazione: il vissuto all'interno del campo gruppale e il ripensarlo a posteriori, dal di fuori.

Alle spiegazioni teoriche non sono state riservate ore specifiche e distinte, ma, ogni volta che se ne presentava l'occasione, venivano proposti degli approfondimenti con lo scopo di rendere più viva e attuale la teoria e soprattutto per alleggerire e raffreddare la componente affettiva, spesso molto presente.

## Criticità

Questo dispositivo, che a me sembrava complesso, ma comunque ricco di opportunità per lavorare sulle diverse caratteristiche dell'osservazione, è stato vissuto da alcuni allievi come "troppo complicato", forse cervelotico e un po' disorientante. Forse ci sarebbe stato bisogno di più tempo per

comprendere davvero il senso di questa complessa organizzazione e per sfruttarla in tutto il suo potenziale formativo e trasformativo.

Ma quali sono state le criticità espresse dagli specializzandi? Alcuni ritenevano frustrante il passaggio da un piccolo gruppo, in cui avrebbero preferito rimanere più a lungo, a quello mediano e sentivano molto faticosa la compilazione delle griglie che riportavano l'esperienza di osservazione sul campo e quella successiva in aula. Percepivano il compito troppo laborioso, soprattutto il dovervi ritornare in un momento a posteriori. La difficoltà maggiore che hanno riportato è stata quella di esporsi di fronte ai propri compagni di classe nel gruppo mediano, aspetto questo necessario per la costruzione di quell'adeguato clima di intimità, tolleranza e rispetto reciproci. L'esperienza dell'osservazione è molto intima, perché mette profondamente in gioco chi osserva in prima persona: la vediamo con gli occhi e la pensiamo con la mente, ma viene compresa solo attraverso il nostro mondo interno fatto di esperienze, emozioni, affetti, identificazioni, contro-identificazioni proiettive, associazioni libere e sogni.

Raccontare l'esperienza osservativa significa quindi esporsi, mostrare agli altri il proprio mondo interno. Da qui la propensione difensiva a spostare l'attenzione da chi osserva a ciò che si pretende di osservare: molto meglio prestare attenzione alle modalità di conduzione o delle caratteristiche dei partecipanti, che alla personalità del proprio amico e compagno di classe-osservatore del gruppo. Questo aspetto è tra i più complessi e delicati da indagare, anche per motivi di carattere deontologico.

La propensione istintiva di tutti a fare una sorta di "supervisione del gruppo osservato", dello stile di conduzione o del conduttore stesso, è sempre stata molto forte, forse anche per il desiderio/bisogno di proteggere lo specializzando dalle difficoltà insite nell'esporsi in classe. Bisogna però sempre ricordare che chi conduce il gruppo di cui si parla non è presente in quel momento ed è quindi impossibile conoscere il perché delle sue scelte, dei suoi interventi o di come ha organizzato e istituito il setting. Quanto riportato, certamente in buona fede, dall'osservatore può facilmente essere il frutto di una cattiva comprensione per la scarsa esperienza, di una distorsione dovuta a motivi transferali o dell'inconscio desiderio di spostare l'attenzione da sé.

Aiutare gli allievi a concentrarsi su se stessi e sul proprio mondo interno è stato uno degli elementi più critici dell'esperienza. Forse l'esposizione del proprio mondo interno sarebbe stata maggiormente favorita dallo stare sempre in un piccolo gruppo, caratterizzato da sentimenti di familiarità, vicinanza, intimità e fiducia reciproca, piuttosto che ritrovarsi in un gruppo mediano dove la competizione e gli aspetti ideologici e identitari sono più attivi.

## Conclusione

L'obiettivo proposto per il corso non era di formare dei terapeuti di gruppo, ma degli osservatori consapevoli, prerequisito fondamentale per poter far bene questo mestiere. Pur con tutte le difficoltà vi è stata un'ottima partecipazione, dialettica e appassionata, tanto che una parte della classe ha accettato volentieri di contribuire alla riflessione epicritica su questo "esperimento". Alcuni specializzandi hanno così prodotto uno scritto, di seguito pubblicato, che integra e completa, con il loro personale punto di vista, questo mio contributo. Leggendolo si potrà avere una visione più completa di quanto l'esperienza abbia egregiamente raggiunto l'obiettivo formativo.

Gli elaborati finali, prodotti dagli allievi al termine dei due anni di corso, hanno dimostrato l'acquisizione di una buona consapevolezza dell'illusorietà della funzione osservante, della profonda implicazione del conduttore nel processo grupppale e di quanto sia indispensabile coltivare nel tempo i propri strumenti osservativi... ma forse anche questa è un'illusione.

## Riferimenti bibliografici

- Anzieu D. (1976). *Il gruppo e l'inconscio*. Roma: Borla.
- Anzieu D. (2020). Ciò che può e non può il gruppo. Testo originariamente pubblicato in Francia con il titolo: "Ce que peut et ne peut pas le groupe". In: *Le travail de l'inconscient. Textes choisis, présentés et annotés par René Kaës*. By Didier ANZIEU©Dunod, Paris, 2009.  
*Gruppi*, XXI, 2: 15-27.  
DOI: 10.3280/gruoa2-2020oa12578
- Balello L. e Fischetti R. (2021). Alcune note sull'osservazione. *Gruppi*, XXII, 1: 53-60.  
DOI: 10.3280/gruoa1-2021oa14020
- Baranger W. e Baranger M. (1961-62). La situazione analitica come campo dinamico. In: *La situazione psicoanalitica come campo bipersonale*. Milano: Raffaello Cortina, 1990.
- Baranger W., Baranger M. e Mom J.M. (1982). Processo e non processo nel lavoro analitico. In: Baranger W. e Baranger M., *La situazione psicoanalitica come campo bipersonale*. Milano: Cortina, 1990.
- Behar R. (2019). *The Vulnerable Observer. Anthropology that Breaks your Heart*. Boston: Beacon Press.
- Bick E. (1964). *Notes on Infant Observation in Psycho-analytic Training*. Reprinted in: *Collected Papers of Martha Harris and Esther Bick*. Perthshire: Clunie Press, 1987 (trad. it: *Il modello Tavistock. Scritti sullo sviluppo del bambino e sul training psicoanalitico*. Roma: Astrolabio, 2013).
- Bion W. (1961). *Esperienze nei gruppi*. Roma: Armando, 1971.

- Borgogno F. (1978). *L'illusione di osservare*. Torino: Giappichelli.
- Carnevali R., a cura di (1990). Intervista a Ferdinando Vanni. *Rivista Italiana di Gruppoanalisi*, V, 1: 83-90.
- Cerea A. (2021). *Natura, psiche e cultura: dal "ragazzo selvaggio" all'etnopsicoanalisi*. Milano: Editrice Bibliografica.
- Cilasun J. (2022). The Staff Group as a Transitional Area. *Gruppi*, XXII, 1: 70-75.  
DOI: 10.3280/gruoa1-2021oa14022
- Corbella S. (2003). *Storie e luoghi del gruppo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Corbella S. e Borgogno F. (1979). L'evoluzione delle fantasie e dei vissuti in un'esperienza di osservazione partecipante. In: Vanni F., a cura di, *Saggi di psicoterapia di gruppo*. Torino: Boringhieri.
- Corrao F. (1986). Il concetto di campo come modello teorico. In: *Orme*, vol. II. Milano: Raffaello Cortina, 1998.
- Devereux G. (1967). *Dall'angoscia al metodo nelle scienze del comportamento*. Roma: Istituto della Enciclopedia Treccani, 1984.
- DeWalt K.M. (2002). *Learning to be a Participant Observer* (cap. II). Walnut Creek, CA: Altamira Press.
- DeWalt K.M. e DeWalt B.R. (2002). *Participant Observation: a Guide for Fieldworkers* (cap. I). Walnut Creek, CA: Altamira Press.
- de Polo R. (2007). *La bussola psicoanalitica tra individuo, gruppo e società*. Milano: FrancoAngeli.
- de Polo R. (2011). "L'osservazione partecipante: l'ascolto, la comprensione, la parola". Relazione presentata al seminario ASVEGRA, Padova.
- Elliott J. (1955). Sistemi sociali come difesa contro l'ansia persecutoria e depressiva. In: *Nuove vie della psicoanalisi*. Milano: il Saggiatore, 1966.
- Ezriel H. (1950). A Psychotherapy Approach to the Treatment of Patient in Group. *Brit. J. Med. Psychol.*, 23: 59-74.
- Fornari F. (1991). Per una psicoanalisi delle istituzioni. In: *l'istituzione e le istituzioni*. Roma: Borla.
- Foulkes S.H. (1990). *Selected Papers of S.H. Foulkes. Psychoanalysis and Group Analysis*. London and New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Foulkes S.H. e Anthony E.J. (1957). *Group Psychotherapy. The Psychoanalytical Approach*. London: Penguin Books (trad. it.: *L'approccio psicoanalitico alla psicoterapia di gruppo*. Roma: Edizioni Universitarie Romane, 1998).
- Freud A. (1951). Observation on Child Development. In: *The Writings of Anna Freud*. Vol. V. New York: International Universities Press, 1969 (trad. it.: *L'osservazione del bambino 1950-60*. Torino: Bollati Boringhieri, 2012).
- Freud S. (1901) *Frammento di un'analisi d'isteria (Caso clinico di Dora)*. OSF, 4. Torino: Bollati Boringhieri.
- Freud S. (1908). *Analisi della fobia di un bambino di cinque anni (Caso clinico del piccolo Hans)*. OSF, 5. Torino: Bollati Boringhieri.
- Freud S. (1910). *Prospettive future della terapia psicoanalitica*. OSF, 6. Torino: Bollati Boringhieri.
- Freud S. (1912). *Consigli al medico nel trattamento psicoanalitico*. OSF, 6. Torino: Bollati Boringhieri.

- Freud S. (1922). Due voci di enciclopedia: “Psicoanalisi” e “Teoria della Libido”. OSF, 9. Torino, Bollati Boringhieri.
- Galletti A. (2017). L’osservazione come fondamento della psicoterapia psicoanalitica. *Gruppi*, XVIII, 2: 17-26.  
DOI: 10.3280/GRU2017-002003
- Galletti A. e Speri L. (2020). *Con la lente della mente. Alle radici dell’osservazione psicoanalitica*. Bari: La Meridiana.
- Gimenez G. e Pinel J.P. (2013). A Proposed Method of Group Observation and Note-Taking from a Psychoanalytical Perspective. *Group Analysis*, 46, 1: 3-17.  
DOI: 10.1177/0533316412474924
- Heisenberg W.K. (1930). *Physikalische Prinzipien der Quantentheorie*. Stuttgart: Hirzel (trad. it.: di Ageno M., *I principi fisici della teoria dei quanti*. Torino: Einaudi, 1948).
- Jorgensen D.L. (1989). *Participant Observation. A Methodology for Human Studies*. Thousand, Oaks, CA: SAGE.
- Klein M. (1932). *The Psycho-Analysis of Children*. London: W.W. Norton & Co. (trad. it.: a cura di L. Zaccaria Gairinger, *La psicoanalisi dei bambini*. Firenze: Martinelli, 1969, 1982).
- Koellreuter A. (2019). *What is this Professor Freud Like? A Diary of an Analysis with Historical Comments*. London: Routledge.
- Lapassade G. (2003). Osservazione partecipante. In: *Dizionario di psicosociologia*. Milano: Raffaello Cortina, 2005 (ed. orig.: *Vocabulaire de psychosociologie. Références et positions*. Toulouse: Editions Érès, 2003).
- Lewin K. (1935). *A Dynamic Theory of Personality*. New York: McGraw-Hill (trad. it.: *Teoria dinamica della personalità*. Milano: Giunti, 2011).
- Lewin K. (1936). *Principles of Topological Psychology*. New York: McGraw-Hill (trad. it.: *Principi di psicologia topologica*. Firenze: Edizioni OS, 1961).
- Lewin K. (1951). *Field Theory in Social Science*. New York: Harper (trad. it.: *Teoria e sperimentazione in psicologia sociale*. Bologna: Il Mulino, 1972).
- Malinowski B. (1922). *Argonauts of the Western Pacific*. London-New York: George Routledge & Sons.
- Neri C. (1998). *Gruppo*. Milano: Raffaello Cortina, 2017.
- Neri C. (2002). Libere associazioni, catene associative e pensiero di gruppo. *Rivista di Psicoanalisi*, XLVIII, 2: 387–102.
- Neri C. (2007). La nozione allargata di campo in psicoanalisi. *Rivista di Psicoanalisi*, LIII, 1: 103-134.
- Neri C. e Selvaggi L. (2006). Campo. In: Barale F., Bertani M., Gallese V., Mistura V. e Zamperini A., a cura di, *Psiche. Dizionario storico di psicologia, psichiatria, psicoanalisi, neuroscienze A-K*. Torino: Einaudi, 2006.
- Racker H. (1968). *Transference and Countertransference*. Londra: The Hogarth Press and the Institute of Psycho-Analysis (trad.it.: *Studi sulla tecnica psicoanalitica. Transfert e controtransfert*. Roma: Armando, 1970).
- Scotti F. (2002a). Osservare un’introduzione. In: Scotti F., a cura di. *Osservare e comprendere*. Roma: Borla.

- Scotti F. (2002b). Comprendere. In: Scotti F., a cura di. *Osservare e comprendere*. Roma: Borla.
- Scotti F. (2013). Osservazione diretta e psicoterapia. In: Cecchetti P., a cura di. *Terre contigue: Psicoanalisi e Educazione. Il ruolo dell'Osservazione*. Roma: Borla.
- Semi G. (2010). *L'osservazione partecipante, una guida pratica*. Bologna: Il Mulino.
- Silvestri A. (2013). La foresta e l'albero: alcune considerazioni sugli intricati equilibri alla base della memoria sociale. *Aperture*, 29, 1-18.
- Silvestri A. e Ferruzza E. (2012). Originalità e valore euristico del pensiero di Ferdinando Vanni sulla psicoterapia di gruppo. *Gruppi*, XIV, 1: 51-78.  
DOI: 10.3280/GRU2012-001005
- Spitz R.A. (1965). *The First Year of Life: a Psychoanalytic Study of Normal and Deviant Development of Object Relations*. New York: International Universities Press (trad. it.: *Il primo anno di vita del bambino*. Firenze: Giunti).
- Vanni F. (1979). Dal recorder all'osservatore partecipante. In: Vanni F., a cura di. *Saggi di psicoterapia di gruppo*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Vanni F. (1984). *Modelli mentali di gruppo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Vanni F. e de Polo R. (1980). Un modello operativo per la psicoterapia di gruppo. *Gli Argonauti*, 2, 4: 75-91.
- Vanni F. e Sacchi M. (1990). Concezioni culturali e sviluppi individuali nei temi dei gruppi terapeutici. *Gli Argonauti*, 12, 47: 329-342.
- Whyte W.F. (1943). *Street Corner Society: The Social Structure of an Italian Slum*. University of Chicago Press (trad. it.: *Street Corner Society: uno slum italo-americano*. Bologna: il Mulino, 2011).
- Whyte W.F. (1994). *Participant Observer: an Autobiography*. Ithaca: ILR Press, Cornell University.
- Winnicott D. (1958). *Dalla pediatria alla psicoanalisi*. Firenze: Giunti O.S. Psychometrics, 2017 (ed. orig.: *Through Paediatrics to Psycho-Analysis: Collected Papers*. London: Tavistock Publications Ltd).

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

di Elisa Cardoni<sup>\*</sup>, Federica Colli<sup>\*\*</sup>, Nicole Colussi Mas<sup>\*\*\*</sup>,  
Sara Sassi<sup>\*\*\*\*</sup>, Camilla Turchet<sup>\*\*\*\*\*</sup> e Alessandra Furin<sup>\*\*\*\*\*1</sup>

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

## Riassunto

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

<sup>\*</sup> Psicologa clinica e di comunità, specializzanda in psicoterapia COIRAG – sede di Padova (via Pavia, 2 – 35010 Vigonza PD); elisacardoni.psi@gmail.com

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

<sup>\*\*\*</sup> Psicologa clinica, specializzanda in psicoterapia COIRAG – sede di Padova (via Silvio Pellico, 5 – 33070 Brugnera PN); colussi.nicole@gmail.com

<sup>\*\*\*\*</sup> Psicologa clinica e di comunità, specializzanda in psicoterapia COIRAG – sede di Padova (vicolo Santonini, 7 – 35123 Padova); sara.sassi.psicologa@gmail.com

<sup>\*\*\*\*\*</sup> Psicologa clinica, specializzanda in psicoterapia COIRAG – sede di Padova (via Monte Solarolo, 10 – 35141 Padova); camillaturchet.psi@libero.it

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

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

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

TEMA

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

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

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

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

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

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

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

*(citazioni dai Gruppi riflessivi)*

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

Dopo una prima riunione organizzativa tra noi autrici, si sono tenuti da remoto due incontri, che chiameremo Gruppi riflessivi<sup>2</sup>, aventi lo scopo di riflettere sull'esperienza attraversata all'interno del corso di "Teorie e Metodi dell'Osservazione nei gruppi". Tali incontri video-registrati sono stati rielaborati utilizzando la griglia osservativa<sup>2</sup>, suddivisa in tre colonne, all'interno di un documento condiviso e modificabile da tutte. All'interno della prima colonna sono state riportate le interazioni avvenute durante i Gruppi riflessivi e nella seconda sono stati scritti i pensieri, i vissuti e gli stati corporei propri del mondo interno di ognuna. Questa fase ha richiesto un tempo necessario a sostare sui vissuti esperiti e attraversati durante tutto il corso, per soffermarsi sulle proprie dinamiche interne e dare un po' alla volta rappresentazione di parola (Racalbutto, 1996) a quelle sensazioni ancora senza nome e senso. Questo lavoro di "meta-pensiero" ha portato alla compilazione della terza colonna. Infine, è stato affrontato un ulteriore passaggio di generalizzazione, che ha richiesto l'inserimento di una quarta colonna in cui esplicitare le tematiche più significative tra quelle che erano state sviluppate. In tal modo, è stato possibile gradualmente notare la presenza di alcuni temi ricorrenti nel corso dei dialoghi. In particolare, sono stati identificati tre argomenti principali: il dispositivo, le difficoltà insiste nell'osservazione e l'osservatore osservato contenenti, a loro volta, ulteriori sotto-argomenti, come spiegheremo di seguito.

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

## Il dispositivo

### *La sperimentazione del dispositivo attraverso gli occhi degli allievi*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Grazie al lavoro fatto nei Gruppi riflessivi è stato possibile riflettere sulla contrapposizione tra il dispositivo ideale, come era immaginato nei pensieri e nelle fantasie degli allievi, e quello che è stato il dispositivo reale. Ha preso campo una pretesa onnipotente di poter trovare il dispositivo didattico perfetto che rispondesse sia ai bisogni del gruppo relativi alla funzione espressiva, sia ai bisogni formativi relativi alla funzione esecutiva<sup>4</sup>. È stato necessario sostare nel limite del dispositivo, momento elaborativo che è avvenuto sia negli allievi, sia nel docente: *“Mi piacerebbe creare un dispositivo almeno molto buono, ma di solito le cose non vanno così. Quanto è vostra e quanto è mia questa questione del dispositivo ideale? Forse è nostra, da punti di vista diversi”* (parole del docente).

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

Oltre alle mancanze c'erano anche le opportunità: *“Si potevano avere tanti contributi e tante situazioni diverse su cui lavorare. Ma come gestire tutta questa abbondanza?”*. Se da un lato c'erano molte mancanze, dall'altro si assisteva all'abbondanza e alla ricchezza di esperienze, di rimandi e di contributi, che hanno costretto a fare i conti con l'insaturo e con il sovrasaturo<sup>5</sup>. Quali erano le nostre possibilità di apprendere dalla nostra esperienza e di prendere dalle esperienze fatte e condivise dai colleghi? Quali erano invece le aspettative del docente?

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

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

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

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

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

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

## **Dalla frustrazione alla disillusione di osservare**

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

Con Borgogno si può dire che l’osservazione:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## Difficoltà insite nell'osservazione

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## **L'osservatore osservato**

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

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

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

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

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

## Riferimenti bibliografici

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

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

# L'approccio del Dialogo Aperto nel Dipartimento di Salute Mentale di Caltagirone. La formazione al lavoro di gruppo con la famiglia e la rete sociale

di Angela Sordano<sup>\*</sup>, Elisa Gulino<sup>\*\*</sup>, Raffaele Barone<sup>\*\*\*</sup>,  
Giuseppe Lunardo<sup>\*\*\*\*</sup>, Alessandra Furin<sup>\*\*\*\*\*</sup> e Angelo Silvestri<sup>\*\*\*\*\*</sup>

[Ricevuto il 28/11/2022  
Accettato il 15/12/2022]

## Riassunto

L'intervista a Raffaele Barone e al suo team costituisce un'occasione importante per esplorare una pratica psicosociale innovativa in una fase di passaggio dell'associazione COIRAG verso il Terzo Settore. Il Dialogo Aperto è un approccio clinico finalizzato al trattamento delle crisi psichiatriche di esordio. Nato negli anni '80 in Finlandia, è stato introdotto in Italia intorno agli anni '90, trovando una sintesi teorica e una forte integrazione con la Psicoanalisi multifamiliare e la comunità terapeutica democratica proprio nel servizio di Salute Mentale di Caltagirone.

<sup>\*</sup> Psicologa, psicoterapeuta, Asl Torino 5, Servizio di psicologia, socia Apragip (strada Genova, 138 – 10024 Moncalieri Torino); [angela.sordano@gmail.com](mailto:angela.sordano@gmail.com)

<sup>\*\*</sup> Dirigente psicologa, DSM di Caltagirone, psicoterapeuta sistemica-relazionale, coordinatrice del Dialogo Aperto nel DSM di Caltagirone-Palagonia, Azienda Sanitaria Provinciale di Catania, (via Silvio Pellico, 502 – 95042 Grammichele CT); [elisa.gulino@aspct.it](mailto:elisa.gulino@aspct.it)

<sup>\*\*\*</sup> Psichiatra, psicoterapeuta gruppoanalitico, direttore del Modulo DSM 1 Calatino, Azienda Sanitaria Provinciale di Catania (via F. di Svevia, 44 – 95042 Grammichele CT); [raffaelebarone56@gmail.com](mailto:raffaelebarone56@gmail.com)

<sup>\*\*\*\*</sup> Dirigente psichiatra, DSM di Caltagirone, Azienda Sanitaria Provinciale di Catania, (via Collegiata, 3 – 95124 Catania); [lunag.g@icloud.com](mailto:lunag.g@icloud.com)

<sup>\*\*\*\*\*</sup> Psicologa, psicoterapeuta individuale e gruppale; socia Asvegra e COIRAG; membro SPI, IPA e GASi; coordinatrice della redazione della rivista *Gruppi*, (via Degli Zabarella, 64 – 35121 Padova); [alessandra.furin@gmail.com](mailto:alessandra.furin@gmail.com)

<sup>\*\*\*\*\*</sup> Medico psichiatra, psicoterapeuta individuale e gruppale, dottore di ricerca in scienze psichiatriche, socio Asvegra, Apg, COIRAG, GASi full member e SPR Italia, docente COIRAG, direttore della rivista *Gruppi* (via Degli Zabarella, 64 – 35121 Padova); [angelo\\_silvestri@iol.it](mailto:angelo_silvestri@iol.it)

*Gruppi/Groups* (ISSN 1826-2589, ISSNe 1972-4837), 1/2022  
DOI: 10.3280/gruoa1-2022oa17966

TEMA

Recentemente, il cambiamento nei quadri psicopatologici ha orientato i colleghi a estendere questo tipo di trattamento ad altre forme sintomatologiche come i disturbi alimentari, i suicidi, le dipendenze da sostanze e i disturbi di personalità. Gli aspetti innovativi di rilievo non si limitano solo al concetto di *Trattamento Adattato al Bisogno*, ma riguardano anche la flessibilità dei modelli organizzativi dei servizi di Salute Mentale e l'importanza di una formazione permanente dei *Team riflessivi*, dei *Facilitatori sociali* e degli operatori coinvolti sia in ambito sanitario, sia nel collettivo sociale.

*Parole chiave:* Dialogo Aperto, Lavoro di gruppo, Famiglia, Rete sociale, Salute mentale, Formazione.

**Abstract.** *The approach to Open Dialogue in the Department of Mental Health in Caltagirone. Training in group work with the family and the social network*

The interview with Raffaele Barone and his team represents an important event to explore an innovative psychosocial practice in a phase in which COIRAG is changing its institutional configuration toward the Third Sector. *Open Dialogue* is a clinical approach to the treatment of the onset of a psychiatric crisis. It originated in the 1980s in Finland and was introduced to Italy in the 1990s, but it has found an effective theoretical synthesis and a strong integration with multifamily psychoanalysis and the democratic therapeutic community in Caltagirone Mental Health Service. Recently, the transformation of clinical psychopathology has steered the Caltagirone team to try this kind of treatment for other symptomatic illnesses such as suicide, different kinds of dependencies, feeding and personality disorders. The innovative aspects are not limited only to the concept of *Need Adapted Treatment*, but they will consider also the flexibility of the organization of the mental health services and the importance of training permanently reflective teams, social facilitators and all the involved professionals in the sanitary system and into the community.

*Keywords:* Open Dialogue, Group work, Family, Social network, Mental health, Training.

*Silvestri:* Volevo ringraziarvi per la disponibilità a questa intervista. È un'occasione importante per la Rivista soffermarsi su questa nuova pratica innovativa. In Italia è poco sviluppata, anche se non è recente. C'è molta strada da percorrere. Stiamo preparando un numero sulla formazione dello psicoterapeuta, a partire dalla riforma dell'Ordinamento della Scuola di specializzazione della COIRAG. Ci stiamo interrogando su quali siano le esigenze formative del XXI secolo. Personalmente ritengo sia importante la capacità di lavorare con altre professionalità. Lo psicoterapeuta deve poter uscire dal proprio studio per lavorare con le organizzazioni e tante altre

situazioni. Penso che la vostra esperienza fornisca tanti spunti interessanti, per chi si sta formando e anche per chi è formato. Le dott.sse Sordano e Furin hanno preparato alcune domande di approfondimento.

*Sordano:* L'obiettivo dell'intervista è quello di sviluppare un interesse sulla formazione all'Open Dialogue e sui risvolti importanti nella pratica della salute mentale. Le persone che avranno accesso alla Rivista non hanno, tuttavia, una sufficiente conoscenza dell'argomento, per cui vi chiederei una breve cornice su cosa è l'Open Dialogue, quali sono i paradigmi teorici che lo ispirano e gli ambiti di applicazione in Italia. Rimanderei la questione formativa, come si fa la formazione sull'Open Dialogue, magari dopo qualche esempio clinico. Vi do la parola in modo che possiate dirci ciò che a vostro avviso è più rilevante di questo approccio e quali sono le specificità dell'applicazione in Italia.

*Lunardo:* Facciamo un Open Dialogue sull'Open Dialogue...

*Barone:* Comincerei con le presentazioni. Io sono Raffaele Barone, psichiatra, gruppoanalista. Per tanti anni ho condotto gruppi a indirizzo gruppoanalitico, ma dopo una lunga formazione sul Dialogo Aperto ho deciso di introdurre nel mio servizio questo approccio di lavoro collegandolo ad altri come la Psicoanalisi multifamiliare e la comunità terapeutica democratica, considerata non come residenzialità ma come approccio alla comunità locale.

*Lunardo:* Io sono uno psichiatra "psicodinamicamente orientato". Ho scelto di lavorare con Raffaele Barone nel 2015, anche per approfondire e praticare l'Open Dialogue, e sono entusiasta di quest'esperienza.

*Gulino:* Io sono Elisa Gulino, sono una psicologa con una formazione sistemico relazionale. Sono giunta all'Open Dialogue quando ho cominciato a collaborare con il DSM di Caltagirone, in particolare, con il progetto CCM 2014 "Il Dialogo Aperto (DA) un approccio innovativo nel trattamento delle crisi psichiatriche d'esordio – definizione e valutazione degli strumenti operativi e organizzativi per la trasferibilità del DA nei DSM italiani", in collaborazione con il CNR. Erano coinvolti otto DSM di tutta Italia, da nord a sud. Il progetto di ricerca aveva lo scopo di verificare l'applicabilità e la trasferibilità del modello nei DSM italiani. Nel 2019, sono stata stabilizzata nella struttura sanitaria e mi occupo, fra le altre cose, di coordinare l'attività dell'Open Dialogue nel nostro modulo dipartimentale.

*Barone:* L'Open Dialogue nasce nella Lapponia occidentale, negli anni '80, per fronteggiare i numerosissimi casi di esordi psicotici. Nasce come approccio per aiutare le persone e i loro familiari a sentirsi ascoltate, rispettate e valorizzate.

I paradigmi teorici che lo ispirano sono in primo luogo la terapia sistemico-relazionale. Infatti, tutti gli operatori dell'ospedale Keropudas di Tornio erano già formati a quest'approccio e la *Need-Adapted Treatment*, il Trattamento adattato al bisogno, di stampo finlandese, ideato dal professore Yrjo Alanen. Tale approccio sottolinea che ogni processo di trattamento è unico e dovrebbe venire adattato ai bisogni variabili di ciascun paziente. Inoltre, il trattamento adattato al bisogno mette in risalto lo spostamento verso un modello di cura più ottimista che impara a lavorare con le risorse psicologiche proprie di ogni paziente con problemi psicotici.

A Caltagirone, abbiamo iniziato in due a fare la formazione con i colleghi finlandesi, insieme ai colleghi di diverse città italiane: Savona, Torino, Roma, Modena, Trieste, Catania. La formazione è durata due anni e con questi colleghi italiani, recentemente, abbiamo fondato un'associazione di Dialogo Aperto, finalizzata a promuovere il Dialogo Aperto in salute mentale, ma anche le altre pratiche dialogiche negli enti locali, nelle scuole e nella comunità locale.

Inizialmente abbiamo deciso di partecipare a questo progetto di ricerca perché ci siamo resi conto che questo approccio funziona innanzitutto dal punto di vista clinico e, inoltre, perché tende a valorizzare le risorse positive e propositive della famiglia e della rete sociale. Infatti, durante la formazione ho osservato come i formatori finlandesi tendevano a punteggiare e valorizzare la positività di tutti i componenti come chiave di lettura dei processi relazionali. In realtà, colui che porta il sintomo offre alla famiglia e alla rete sociale la possibilità e l'opportunità di un cambiamento relazionale che riguarda ogni singolo partecipante. Per esempio, proprio oggi, durante un incontro di Dialogo Aperto, attraverso un ascolto responsivo, attento alle parole dei partecipanti, abbiamo punteggiato tutti gli aspetti positivi che vedevamo nella famiglia e, alla fine del meeting, la famiglia ci ha ringraziato perché si sono sentiti valorizzati e profondamente ascoltati. Questo è ciò che avviene alla fine di ogni incontro di Dialogo Aperto.

La dott.sa Gulino ha censito duecento famiglie trattate con quest'approccio e nessuno delle persone con esordio psicotico si trova in atto ricoverato in strutture residenziali, né sanitarie né sociosanitarie. Sono diminuiti i TSO e i ricoveri ospedalieri, solo rari episodi di revolving door in SPDC. Vivono a casa loro, continuano le loro attività di studio o lavoro, mantengono la loro vita sociale. Tutti aspetti che spesso la grave patologia mentale mette in crisi. Inoltre, raramente assumono farmaci e, laddove li prendono sono a basso

dosaggio, l'assunzione avviene per brevi periodi. Recentemente, ci siamo resi conto che stanno diminuendo le forme di esordio psicotico tradizionali e stanno emergendo nuove forme di psicopatologia, come gravi disturbi della personalità, disturbi alimentari, dipendenze da sostanze, tentativi di suicidio. Per queste forme di malessere stiamo utilizzando sistematicamente il Dialogo Aperto.

L'efficacia è dimostrata dalle ricerche internazionali dei finlandesi. Il nostro compito è applicare correttamente e profondamente i principi che loro hanno maturato in trent'anni di applicazione e di ricerca. Infatti, attraverso la ricerca, hanno capito cosa funziona e hanno individuato sette principi e dodici elementi chiave.

I sette principi del Dialogo Aperto sono:

1. *Aiuto immediato*: il modo migliore per iniziare un trattamento dopo una crisi è agire immediatamente e non, ad esempio, aspettare che il paziente affetto da patologia psicotica diventi più coerente nelle espressioni, prima di tenere un incontro familiare.  
Nei primi due giorni di una crisi, sembra possibile parlare di cose che in seguito sono difficili da introdurre. È come se la finestra su queste esperienze estreme restasse aperta soltanto per i primi, pochi giorni.
2. *Prospettiva di rete sociale*: il paziente, la sua famiglia e gli altri membri importanti della sua rete sociale sono sempre invitati ai primi incontri per mettere in moto l'intervento di aiuto per lui e per la famiglia. La prospettiva di rete sociale sposta l'attenzione verso la rete personale dell'utente, che può includere tutte le persone significative, indipendentemente che siano persone della famiglia o no.
3. *Flessibilità e mobilità*: la flessibilità si ottiene adattando il trattamento ai bisogni specifici e mutevoli di ogni caso. Il luogo dell'incontro dovrebbe essere preferibilmente a domicilio, ma in ogni caso scelto insieme. È necessario, ad esempio, adattare il linguaggio, lo stile di vita, la durata del trattamento.
4. *Responsabilità*: organizzare un servizio di crisi è difficile se i professionisti coinvolti non si impegnano tutti a offrire una risposta immediata. Una buona regola empirica è seguire il principio che chiunque sia contattato si assume la responsabilità di organizzare il primo incontro e di invitare l'équipe. Nel DSM di Caltagirone, ci siamo organizzati strutturando équipe territoriali.
5. *Continuità psicologica*: l'équipe si assume la responsabilità del trattamento per tutto il tempo necessario sia in regime ospedaliero, sia in regime ambulatoriale.
6. *Tolleranza dell'incertezza*: il primo compito dei professionisti, durante una crisi, è di aumentare la sicurezza della situazione. L'obiettivo

principale è mobilitare le risorse psicologiche tanto del paziente quanto delle persone a lui o a lei vicine, in modo da aumentare la loro capacità di agire nella propria vita. Aumentare la sicurezza vuol dire fare in modo che nella conversazione terapeutica ogni persona venga ascoltata.

7. *Dialogo e polifonia*: l'attenzione si concentra in primo luogo sulla promozione del dialogo. Il dialogo è visto come un *forum*, uno spazio aperto di discussione, attraverso cui le famiglie e i pazienti sono in grado di acquisire più capacità di azione nella loro vita discutendo i loro problemi. Nello spazio che si crea tra i partecipanti alla conversazione si generano già nuovi significati.

I dodici elementi chiave sono:

- 1) *Due o più terapeuti nella riunione d'équipe*: il lavoro d'équipe è essenziale per rispondere efficacemente a crisi gravi, acute.
- 2) *Partecipazione di familiari e rete sociale*: agli incontri vengono invitati i familiari o i membri della rete sociale connotati come risorse insostituibili. Si ricordi che la cornice di riferimento è che i clienti e i loro familiari sono "responsabili" del cambiamento, sono gli attori che possono plasmare il proprio destino riprendendo in mano la propria vita. Infatti, nessun operatore si presenta come il detentore della "Verità", il detentore esclusivo di un sapere che investe in modo unidirezionale la famiglia.
- 3) *Usare domande aperte*: le domande aperte vengono usate per coinvolgere tutti nella costruzione dei dialoghi. È importante dare a ogni partecipante la possibilità di esprimere le proprie idee, anche se non si costringe nessuno a parlare. Inoltre, sono i clienti a decidere come usare il tempo a loro disposizione, non sono i professionisti che decidono di cosa parlare.
- 4) *Rispondere alle cose dette dal cliente*: il terapeuta risponde alle cose dette dai clienti usando le loro stesse parole, impegnandosi nell'ascolto responsivo, sintonizzandosi con le comunicazioni non verbali, permette e tollera i silenzi.
- 5) *Enfatizzare il momento*: quello che si enfatizza è il momento presente, poiché il cambiamento avviene nel "qui e ora".
- 6) *Sollecitare punti di vista molteplici*: l'approccio dialogico mira a un confronto, a uno scambio creativo di molteplici voci e punti di vista. La polifonia ha due distinte dimensioni: la *polifonia esteriore*, nella quale il terapeuta coinvolge tutti nel colloquio, incoraggiando tutte le voci a farsi sentire e rispettare e la *polifonia interiore*, esponendo chiaramente il proprio punto di vista e la propria esperienza in maniera complessa. Il terapeuta può anche informarsi dei membri assenti e ciò può favorire l'emergere della polifonia interiore.
- 7) *Uso di un focus relazionale nel dialogo attraverso l'uso di domande circolari*: le domande sono poste per definire meglio i rapporti all'interno e

all'esterno della famiglia, per esplicitare il contesto relazionale nel quale si origina il problema o il sintomo. Tali domande, definite "domande relazionali", non vengono proposte come parte di un metodo strutturato, bensì come un modo creativo per aprire la comunicazione, evidenziando le possibili risonanze, le nuove prospettive e le alternative presenti.

- 8) *Rispondere ai problemi dialogici e comportamentali con uno stile concreto e attento ai significati*: nella pratica dialogica si enfatizza la "normalizzazione del discorso". Infatti, il terapeuta si sforza di commentare e rispondere a ciò che viene narrato circa i sintomi o il comportamento problematico considerando tali reazioni come "naturali" in risposta a una situazione difficile.
- 9) *Enfatizzare le parole usate dal cliente e le sue storie, non i sintomi*: nel Dialogo Aperto si raccontano gli eventi della vita di una persona, le sue esperienze, i suoi pensieri e le sue emozioni, non i sintomi.
- 10) *Conversazioni tra professionisti (riflessioni) nelle riunioni di cura*: i professionisti riflettono sulle idee, immagini, emozioni e possibili associazioni d'idee che sorgono nelle loro menti e nei loro cuori al fine di creare uno spazio durante il quale i terapeuti possono ascoltarsi a vicenda e avere accesso ai propri dialoghi interiori. Tutto ciò avviene in presenza della famiglia che viene invitata ad ascoltare e a non intervenire.
- 11) *Essere trasparenti*: ogni partecipante all'incontro di gruppo è coinvolto in egual modo in tutte le discussioni che vengono affrontate. In buona sostanza, il discorso sulla cura è condiviso con tutti i partecipanti, ivi compreso, se necessario, il trattamento farmacologico. Infatti, quest'ultimo viene considerato come una delle possibili traiettorie dei percorsi di cura. Tamponare il sintomo, soffocare le voci e amputare l'esperienza psicotica non sono più concepiti come l'obiettivo prioritario.
- 12) *Tollerare l'incertezza*: la crisi va compresa con la partecipazione di tutti (polifonia). Non è un evento bizzarro, bensì la risposta naturale a una situazione difficile. Per affrontare tale crisi i terapeuti devono tenere a mente che devono comportarsi in modo da aumentare il senso di sicurezza tra i familiari e il resto della rete sociale. È importante stabilire un contatto con ciascuna persona sin dal primo incontro, riconoscere e legittimare la sua partecipazione. Ciò comporta una riduzione dell'ansia, aumenta la connessione e conseguentemente il senso di sicurezza.

L'altro aspetto che funziona di quest'approccio ha a che fare con il clima relazionale e organizzativo che si crea dentro al servizio. La formazione di base e continua ha lo scopo di supportare gli operatori sia dal punto di vista emotivo, sia relazionale con i colleghi. Ci si sostiene emotivamente a vicenda e, quando emergono dei conflitti, questi diventano un'occasione di approfondimento e supplemento dialogico in cui viene confermato il principio che

tutte le opinioni sono importanti. Non si è alla ricerca di chi ha torto e di chi ha ragione, ma della condivisione della responsabilità.

Per le ragioni elencate, l'Open Dialogue è efficace nel creare un clima positivo nel servizio in cui si opera.

Il gradimento dei familiari e la soddisfazione di avere ben operato restituiscono agli operatori lo stesso vissuto che si respira nello spogliatoio di una squadra dopo la vittoria in una partita. Ci si vuole più bene e si sviluppa fiducia nel gruppo di lavoro e nei singoli professionisti. Diversamente, se si perde sempre, cominciano i problemi. Il senso di frustrazione e l'accentuazione dei contrasti interni incidono negativamente sul clima del gruppo di lavoro.

*Gulino:* Io pensavo, mentre sentivo parlare Raffaele, alla storia del Dialogo Aperto. Nasce negli anni '90 in Finlandia proprio per fronteggiare gli esordi psicotici. La rivoluzione del Dialogo Aperto è che non è un metodo, ma un approccio e uno stile di vita.

*Lunardo:* Non è una psicoterapia per definizione, così come ribadito dai fondatori di questo approccio.

*Gulino:* Questo approccio, nato per la gestione degli esordi dei disturbi psicotici, è stato poi allargato ad altre patologie, come quelli dei disturbi alimentari. Anche noi abbiamo cominciato a estenderne l'applicazione.

La cosa sconvolgente è proprio vedere i giovani che dopo l'esordio psicotico ritornano alla loro vita normale. Talvolta, bastano anche due incontri, come nel caso recente di un ragazzo. In due incontri, abbiamo costruito un senso intorno a quella crisi e poi la famiglia ha messo in campo le proprie risorse per trovare le loro soluzioni.

*Lunardo:* Mi sembra di capire che l'esigenza è quella di capire cos'è l'Open Dialogue. Intanto, precisiamo che i terapeuti non devono essere necessariamente psicologi o psichiatri, ma anche figure diverse, ovviamente adeguatamente formate.

È necessario essere più di due durante gli incontri, in quanto il team riflessivo discute davanti ai pazienti. Questa è un'altra novità rispetto a ciò che viene definito psicoterapia. Un aspetto centrale è quello di non fornire risposte tecnico-specialistiche, ma di creare dialoghi, dei ponti di significato tollerando l'incertezza. L'obiettivo non è trovare una soluzione, ma consentire il normale fluire del dialogo e la ricerca di senso implicito nell'emergere della crisi.

*Sordano:* Puoi fare qualche piccolo esempio?

*Lunardo:* Le prime domande che la famiglia di un paziente generalmente pone sono: “Dottore, lui ha questo sintomo. Cosa dobbiamo fare? Qual è la ricetta?”. Noi cerchiamo di far emergere la comunicazione nel sintomo.

*Barone:* L’incontro della durata media di circa due ore è caratterizzato da una comunicazione polifonica. Provo a descrivere un incontro tipo. Già la richiesta di aiuto viene recepita come l’inizio di una comunicazione dialogica. Alla famiglia viene risposto che ha chiamato al posto giusto. Ci si accorda dove effettuare l’incontro, che può essere fatto a domicilio o al centro di Salute Mentale. Alcune volte può essere effettuato in SPDC, al Pronto Soccorso o in altri luoghi della comunità locale. L’approccio mira a coinvolgere tutta la famiglia e la rete sociale. Possono partecipare tutte le persone importanti che la famiglia decide di invitare. Ci siamo ritrovati a fare il Dialogo Aperto con il medico di famiglia, piuttosto che con il vigile urbano o il Carabiniere, con le suore scalze o il prete, con l’allenatore e, spesso, con la rete amicale. Il secondo incontro avviene quando decidono loro in accordo con le nostre possibilità. Può essere il giorno dopo o dopo un mese. Nel primo incontro, definiamo la cornice di lavoro, come ad esempio che non parleremo mai in loro assenza, ma solo davanti a loro. Questo è molto importante. Specificiamo chi siamo presentandoci e chiedendo loro di presentarsi. Oggi, ad esempio, eravamo in cinque. Possiamo essere tre, quattro, minimo due. Spieghiamo come si svolgerà l’incontro: prima fase colloquio con la famiglia e rete sociale, successivamente riflessione del team e, infine, la loro riflessione sulle riflessioni del team riflessivo. La prima domanda che facciamo è: “Chi si sente di fare la storia dell’idea perché siamo qui”. Dal secondo incontro la prima domanda è: “Come volete utilizzare il tempo di questo incontro?”.

Il setting viene creato dove ci si vede. Ci si siede a cerchio, o semicerchio. All’interno del cerchio rimangono i due conduttori, mentre il team riflessivo rimane alle spalle. L’essere nel cerchio è funzionale a gestire il processo di alleanza che si può creare tra i partecipanti.

Un aspetto centrale nella conduzione del Dialogo Aperto è tenere il discorso sul “qui e ora” del presente. Ad esempio, se un padre è arrabbiato con il figlio perché ha attuato un comportamento irresponsabile, come assumere cocaina, noi chiediamo: “Ma lei cosa vuole dire ora a suo figlio?”, ovviamente dopo un rispecchiamento empatico sul suo disagio. Ebbene, quel padre può dire: “Mio figlio è la mia vita”. Poi chiediamo al figlio: “Cosa ne pensi di quello che ha detto tuo padre, tua madre?” e il figlio può rispondere: “Anche io gli voglio bene!”. Oggi, la madre della ragazza con disturbo alimentare ha detto: “Io credo in mia figlia”.

Il *qui e ora* cambia le prospettive di senso. Il nostro lavoro è come quello del cardiologo nell' emodinamica: scoagulare il sangue liberandone il circolo. La famiglia, come per il cuore, poi riprende a funzionare naturalmente. Ovviamente più in fretta arrivi, meno danno si produce nel cuore. È importante la precocità dell' intervento. Per questo motivo, il team deve essere flessibile. Ci si chiede chi è disponibile e poi andiamo a fare l' Open Dialogue. Si parte volentieri a differenza delle situazioni precedenti, nelle quali la richiesta di visita domiciliare per una crisi psicotica in atto attivava un clima di pesantezza per i rischi connessi al dover ricorrere a un TSO.

Un altro aspetto importante è la *polifonia*. Tutti i membri della famiglia possono dire quello che sentono di dire. Le parole sono una cosa preziosa. Più l' intervento è precoce, più le parole hanno una efficacia trasformativa. In particolare, bisogna prestare attenzione e utilizzare le parole del paziente designato e di tutti i partecipanti. Le parole vengono ascoltate e valorizzate, e sono preziose in quanto sono indicatori di una via di comunicazione e di uscita dalla crisi e non un delirio o un' allucinazione. Non a caso gli aspetti traumatici emergono già al primo incontro.

La sofferenza in quel momento riguarda tutti, non solo chi esprime un sintomo. Abbiamo imparato che il portatore del sintomo va ringraziato in quanto offre alla famiglia l' opportunità in un cambiamento che riguarda la vita di tutti. Se la famiglia comincia a sviluppare un dialogo tra i suoi membri, si parlano tra di loro, già si è sulla strada della risoluzione della crisi. La crisi psicotica è l' interruzione del dialogo.

Poi, quando il team riflessivo esprime le proprie emozioni, sensazioni, attraverso l' assunzione di una posizione meditativa, cioè ascoltando il proprio corpo, il proprio respiro nel sentire le parole che sono state pronunciate dalla famiglia, o osservando il loro non verbale e le restituisce, recuperando le parole dette, si entra in una profonda risonanza emotiva. Questo crea qualcosa di magico. Se l' operatore raccoglie le parole e poi le rilancia con una risonanza emotiva, questo attiva un processo trasformativo. Per questo è importante la formazione. La formazione allena a cogliere le sfumature. Oggi, nel caso che abbiamo trattato, sentivamo tutti un peso nella pancia e non era un caso: era una situazione di disturbo alimentare.

È importante che le domande siano sempre aperte, in modo che il dialogo si dipani. Non vengono date interpretazioni e non vengono prese decisioni dai terapeuti. La responsabilità della decisione è della famiglia, anche se noi possiamo presentare le nostre preoccupazioni.

Lo stesso approccio lo utilizziamo nella intervizione. Ad esempio, oggi, un collega ci ha parlato delle sue preoccupazioni rispetto a un paziente che ha tentato il suicidio. Lo abbiamo supportato esplicitando le nostre preoccupazioni e creando un clima di collaborazione, affinché il collega non si

sentisse mai solo, ma supportato dal gruppo di lavoro. È importante che le domande aperte partano dalle parole del cliente.

Il termine Dialogo Aperto parte dal concetto filosofico di fondo che l'altro è irraggiungibile.

*Gulino:* Esatto. Il concetto filosofico di fondo è che l'altro non lo possiamo mai conoscere fino in fondo. In genere, tendiamo a dare per scontata la comprensione di una parola, ma è meglio chiedere all'altro in che senso stai esprimendo questo. L'obiettivo è approfondire il significato di ciò che la persona sta dicendo. L'altra volta abbiamo fatto, all'interno di un corso, un'esercitazione. Chiedevamo alle persone di dare una definizione della parola fiducia. Dopo il primo giro, abbiamo fatto nuovamente la stessa domanda e, man mano che le risposte aumentavano e si ridefinivano, il senso della fiducia assumeva un significato più profondo.

Questa evoluzione della valenza di una parola deriva proprio da questo concetto che l'altro non lo possiamo mai conoscere fino in fondo.

La formazione mira all'ascolto responsivo. La disponibilità dell'ascolto va a 360 gradi. Il restituire le loro parole va nella direzione di questo messaggio.

*Barone:* L'ascolto è finalizzato a valorizzare la famiglia. L'incontro finisce quando possiamo chiedere: "Ci sono ancora cose da aggiungere?". Spesso la prima domanda che una famiglia fa è: "Qual è la diagnosi di mia figlia?" e scopriamo che la famiglia ne dispone diverse. È qui che si avvia l'Open Dialogue. L'incontro finisce sempre con la domanda: "Quando ci vediamo?", sempre cioè con un nuovo appuntamento, capace di dare una *continuità psicologica*. Una volta un giovane che voleva suicidarsi, quando ha visto che ci siamo presentati in nove, si è stupito e ha commentato con gratitudine: "Nove persone tutte per me? Quanto onore". Adesso il giovane è sposato, ha un figlio e lavora.

*Sordano:* Nel sentirvi parlare mi colpisce la flessibilità del modello organizzativo, molto diverso dall'assetto gerarchico e burocratizzato dei servizi di Salute Mentale oggi.

*Barone:* Questo è uno degli aspetti che abbiamo affrontato con i colleghi finlandesi, quando ci chiedevamo se in Italia il loro modello era utilizzabile. Qui a Caltagirone è stato di grande aiuto il fatto che chi proponeva questo cambiamento ero io, ovvero il primario.

Uno dei sette principi del Dialogo Aperto è *la mobilità e la flessibilità*. La flessibilità deve essere organizzativa, dei turni di lavoro, ad esempio, ma anche flessibilità emotiva, relazionale, gerarchica, professionale. Non c'è un

ordine gerarchico in chi conduce l'incontro e chi fa il team riflessivo. Partecipa agli incontri chi si sente di essere coinvolto. Nessuno è obbligato e si decide nel momento presente con estrema flessibilità. Noi utilizziamo i *facilitatori sociali*, ossia *pazienti esperti* che vengono con noi nel dialogo con la famiglia. Loro entrano nel cuore delle questioni, perché le hanno vissute. Partecipano agli incontri di Dialogo Aperto anche colleghi non strutturati nel servizio, ma formati da noi come assistenti sociali, psicologi, giovani psichiatri e operatori delle cooperative e degli enti locali e/o tirocinanti in formazione con noi. Hanno partecipato anche colleghi in formazione fuori dall'Italia, una psichiatra in formazione a Londra e che lavora nei servizi di Salute Mentale di Copenaghen, una psicologa giapponese, specializzanti psichiatri della scuola dell'Università di Napoli e Genova.

In sei anni, raramente siamo ricorsi a ordini di servizio sugli aspetti organizzativi. Ci mettiamo a cerchio e ne discutiamo. L'aspetto organizzativo si basa su questo approccio. Uno dei nodi che investe il servizio è, in genere, la responsabilità nell'evitare un TSO. Ma la responsabilità è condivisa con la famiglia, la rete sociale, non è solo degli operatori.

Uno dei rischi è quello di non applicare in maniera corretta il modello. Proprio per questa consapevolezza, ogni quindici giorni, ci confrontiamo, talvolta anche con colleghi di altre città e regioni. I colleghi di Padova, qualche volta, hanno partecipato condividendo questa domanda: "Stiamo applicando il Dialogo Aperto in maniera corretta?"

La formazione continua è necessaria, oltre quella basica. Ci siamo chiesti cos'è la trasparenza, cosa vuol dire essere trasparenti con la famiglia o tra di noi. Non diamo nulla per scontato. Quando fai il team riflessivo, si sta molto attenti agli aspetti non verbali. Una volta un suocero e la figlia dichiaravano costantemente che non volevano più il genero-marito in casa, ne chiedevano l'allontanamento, ma io sentivo che il loro tono era amorevole. Io ho verbalizzato questa percezione di discordanza, alla fine il suocero disse che il genero era per lui come un figlio e sono tornati a casa insieme.

Nella formazione, inoltre, usiamo molto la mindfulness relazionale e della consapevolezza. Tutti i colleghi in formazione effettuano il loro genogramma familiare con modalità dialogica. Come è evidente, da quanto detto, la formazione è continua e coinvolge oltre a tutti i colleghi del DSM pure gli operatori dei servizi sociosanitari, del privato sociale, degli enti locali e del mondo della scuola.

*Sordano*: Un'ultima domanda. Parlate di due gruppi che si incontrano: la famiglia e il team. Mi sembra di cogliere una differenza sostanziale però tra l'apprendimento alla conduzione di un gruppo di psicoterapia e quello dell'Open Dialogue. Ci aiutate a capire la differenza?

*Barone:* Nella formazione alla conduzione di un gruppo psicoterapeutico, l'allievo diventa sempre più un esperto specialista che applica una tecnica per curare una malattia. Nelle pratiche dialogiche, l'acquisizione di competenza non consiste nel diventare un esperto, ma nel non essere esperto, nell'essere umanamente coinvolto, attento all'ascolto responsivo e con uno stile di lavoro fondato sulla disponibilità a valorizzare i familiari e i colleghi. L'operatore deve essere aperto all'ascolto del battito del proprio cuore e al ritmo del proprio respiro nell'incontro, nel momento presente con la famiglia e la rete sociale, disponibile a mettere in gioco le proprie emozioni con atteggiamento compassionevole. Deve essere attento non alla malattia ma alla storia delle persone, valorizzando le competenze e le potenzialità dei clienti, senza avere una meta prefissata, come la guarigione o il miglioramento sintomatico, ma essere aperto al dialogo, tollerando l'incertezza di ciò che avviene nel momento presente, partecipe con tutto il suo essere emotivo, professionale, personale, immaginativo e capace di mettere in gioco, se utile ai clienti, anche la propria storia personale.

Un'altra differenza è che nel Dialogo Aperto il conduttore dell'incontro di fatto è un facilitatore del dialogo relazionale, non ha compiti di interpretazione, non indica possibili soluzioni specialistiche, ma esprime le proprie preoccupazioni con trasparenza.

Può condurre un incontro qualsiasi figura professionale adeguatamente formata (psichiatra, psicologo, assistente sociale, infermiere professionale, esperto per esperienza, tecnico della riabilitazione, educatore). Potremmo continuare, ma sarebbe utile aprire un dialogo con tutti i lettori di questa intervista per un confronto, senza cercare da che parte sta la verità o il meglio. L'apprendimento e la crescita reciproca stanno proprio nel Dialogo Aperto, tollerando l'incertezza del non sapere mai dove il dialogo ci porta.

Le pratiche dialogiche sono tre: *il Dialogo Aperto* utilizzato soprattutto nella clinica; *i dialoghi anticipatori del futuro*, utilizzati nei sistemi sociosanitari, e *il time out* nell'affrontare una tematica specifica nella comunità.

Il Dialogo Aperto opera nel qui e ora. Nel dialogo del *futuro positivo*, si lavora per lo sviluppo di un processo anticipatorio dialogando su un futuro nel quale le preoccupazioni si sono attenuate o si sono risolte positivamente.

Talvolta, il dialogo sul futuro positivo viene utilizzato nelle situazioni sociali ed esistenziali in stallo, nelle quali sono coinvolte diverse istituzioni che hanno difficoltà di collaborazione e di comunicazione. Reti complesse di servizi, come quella che comprende il tribunale, il servizio sociale, la salute mentale, la comunità terapeutica e così via. In questo secondo caso, gli operatori assumono il ruolo di facilitatori, il cui unico obiettivo è favorire il dialogo del gruppo con una prospettiva già definita positiva.

Il *time out* è un nuovo modo per generare discussioni costruttive con persone di diverso background. Si può usare ogni volta in cui è richiesta una comprensione più approfondita per affrontare una difficoltà o sia richiesto un incontro fra pari. In pratica, l'incontro viene condotto da un facilitatore la cui funzione è di facilitare il dialogo all'interno del gruppo, presentando le regole del time out, favorendo il sintonizzarsi del gruppo al tema della conversazione, l'approfondimento della tematica e la conclusione con formulazione dell'eventuale seguito. Il facilitatore, adeguatamente formato, dispone di carte che lo guidano nel percorso della conduzione del gruppo.

*Sordano*: In tal caso il conduttore è un mediatore, come sottolineato da Foulkes.

*Barone*: Sì, effettivamente il facilitatore del gruppo ha la funzione di mediazione e di promozione del dialogo per favorire la comunicazione finalizzata a far emergere la polifonia del gruppo e, nei dialoghi anticipatori e nel time out, il raggiungimento di obiettivi che il gruppo si era dato. Ad esempio, usando la metodologia del time out, nell'arco di soli tre incontri di tre ore ciascuno, abbiamo fondato un Comitato zonale la cui costituzione si protraeva da tempo.

*Sordano*: L'Open Dialogue dovrebbe essere utilizzato nei servizi per l'età evolutiva, proprio perché la cura del minore investe una vasta rete di figure ed enti interagenti tra loro.

*Barone*: Lo stiamo facendo in maniera strategica, in collaborazione con la NPI e il Serd, data l'emergenza attuale che coinvolge gli adolescenti, rilevando l'efficacia dell'approccio flessibile, multiprofessionale, multi-istituzionale, che permette di coinvolgere la famiglia e la rete sociale.

*Silvestri*: Sono molto ammirato e perplesso. State proponendo un nuovo modello culturale. Modello che condivido, ma faccio fatica a comprendere come innescare questa trasformazione culturale. Io sono un libero professionista, ma vedo i colleghi che lavorano nel pubblico, che lottano con vincoli amministrativi molto rigidi. Per le amministrazioni leghiste, ad esempio, l'alterità è una parolaccia.

*Barone*: Importante è la formazione continua e propositiva, che valorizza i colleghi, sia come professionisti, sia come persone. La crisi dei Servizi pubblici di Salute Mentale impone una nuova visione improntata al benessere mentale attraverso la dialogicità, le pratiche democratiche, oserei dire la

gentilezza. Questo è possibile, anche in territori difficili e ostili, attraverso una leadership chiara e condivisa. La formazione struttura uno stile di vita.

*Silvestri:* Io rimango perplesso sulla possibilità di sensibilizzare i politici, ma forse necessito anch'io di una seduta di Open Dialogue.

*Gulino:* Penso che la vera sfida si giochi all'interno del territorio, attraverso un lavoro di co-progettazione e co-produzione insieme agli attori della comunità locale, spostando l'attenzione dalla "patogenesi" alla "salutogenesi".

*Barone:* Stiamo portando avanti l'Open Dialogue in una terra di mafia, altro che leghisti... La nostra strategia è dialogica con gli amministratori locali, con gli enti del Terzo Settore, i dirigenti scolastici, il mondo delle associazioni e della produzione, la magistratura e le forze dell'ordine. L'aspetto cruciale è non muoversi da soli.

*Sordano:* In apertura dell'intervista avete sottolineato l'importanza della ricerca per la sistematizzazione del metodo. Voi state facendo qualche ricerca sul vostro lavoro, per valorizzarlo o connetterlo a quello di altri?

*Barone:* Abbiamo scritto un libro: *Benessere mentale di comunità. Teorie e pratiche dialogiche e democratiche*, frutto di un lavoro di gruppo, nel quale sosteniamo che se questa metodologia ha potuto realizzarsi a Caltagirone, può insediarsi anche in altri contesti istituzionali. Nel libro, ci sono i dati e risultati, esito dell'integrazione di questo approccio con la psicoanalisi multifamiliare e le comunità terapeutiche democratiche.

Abbiamo un monitoraggio costante dei casi trattati in Dialogo Aperto attraverso la cartella informatizzata. È interessante anche una ricerca dell'Università Bicocca di Milano, che ha rilevato dati positivi sul gradimento degli utenti sul tipo di servizi pensati come comunità terapeutica democratica.

*Silvestri:* Ci stiamo avviando alla conclusione e in chiusura vorrei chiedere come le altre terapie si coordinano con questo approccio?

*Barone:* Non c'è antitesi. Il Dialogo Aperto si integra benissimo con la psicoterapia individuale e di gruppo, con l'approccio psicofarmacologico e, se necessario, anche col ricovero ospedaliero e con altri orientamenti.

Avviandoci alla conclusione, non siamo polifonici se non sentiamo anche Alessandra...

*Furin*: Ho partecipato perché ero curiosa. Sono affascinata da questo concetto del passaggio dalla parola agita a parola che rappresenta. Mi piace questa attenzione alla speranza, alla fiducia, alla collaborazione. In genere, ci occupiamo degli aspetti negativi legati alla sofferenza, perdendo di vista le risorse. Questo incontro ha focalizzato il mio sguardo sulle cose positive da valorizzare.

### **Riferimenti bibliografici**

- Arnkil T.E. e Seikkula, J. (2013). *Metodi dialogici nel lavoro di rete*. Trento: Erickson.
- Barone R., Morretta A. e Gulino E. (2017). Open Dialogue. Un intervento innovativo con la famiglia e la rete sociale nel Dipartimento di Salute Mentale di Caltagirone-Palagonia. *Nuova rassegna di studi psichiatrici*, 14. Testo disponibile al sito: <https://www.nuovarassegnastudipsichiatrici.it/volume-14/open-dialogue-intervento-innovativo-famiglia-rete-sociale-salute-mentale-caltagirone-palagonia>
- Barone R., a cura di (2020). *Benessere mentale di comunità. Teorie e pratiche dialogiche e democratiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Kabat-Zinn J. (1990). *Vivere momento per momento*. Milano: Corbaccio Ed., 2021.
- Olson M., Seikkula J. e Ziedonis D. (2014). Gli elementi chiave della pratica dialogica nel Dialogo Aperto: criteri di fedeltà. Testo disponibile al sito: <https://www.umassmed.edu/globalassets/psychiatry/open-dialogue/key-elements-italian.pdf>
- Razzaque R. (2021) *Psichiatria dialogica: Una guida per l'insegnamento e la pratica del Dialogo Aperto*. Kindle Scribe. Omni House Press.
- Seikkula J. (2014). *Il Dialogo Aperto. L'approccio finlandese alle gravi crisi psichiatriche*. Roma: Giovanni Fioriti Ed.

# 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](mailto: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, COIRAG, Sitpa e Opifer (via Trieste, 4 – 46100 Mantova); [cavicchioli.g@gmail.com](mailto: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 militante<sup>1</sup>. 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.

<sup>1</sup> 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 variegate 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*<sup>2</sup> 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

<sup>2</sup> 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 gruppaltà e la relazionalità al centro della scena epistemologica, teorica e tecnica. Che tipo di gruppaltà 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.

---

## **CONTRIBUTI ORIGINALI**

---

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –  
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: <http://creativecommons.org>

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –  
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: <http://creativecommons.org>

# **Il velo androcentrico. Maschio e femmina tra natura e propaganda**

di Bianca Gallo\*

[Ricevuto il 22/10/2021  
Accettato il 25/05/2023]

## **Riassunto**

Velo androcentrico è il termine utilizzato da Bruno Bettelheim a indicare quell'atteggiamento universalmente diffuso che tende a considerare di valore le sole attività e vicende maschili, e a offuscare il ruolo del femminile nella storia dell'umanità. Alla luce delle osservazioni di Bettelheim sul ruolo della psicoanalisi, in questo lavoro si intende esaminare quale sia la rappresentazione della relazione maschio/femmina a cui si fa solitamente riferimento. Lo stesso Freud ha ripetutamente auspicato che la biologia in particolare e, più in generale, la ricerca scientifica potesse permettere di fare luce sulle componenti fisiologiche dei processi mentali. Egli sosteneva che poiché non era possibile parlare scientificamente dei sentimenti, pur tentando di descriverne "gli indizi fisiologici", per il momento non si potesse «far altro che attenersi al contenuto rappresentativo che più immediatamente risulta associato al sentimento» (Freud, 1929, p. 558). Le recenti acquisizioni della ricerca scientifica hanno permesso ora di soddisfare, nel suo senso originario, quell'interesse di Freud per la neurologia. Inoltre, seguendo la via indicata da Freud nell'indagare le vicende umane, si farà riferimento alle rappresentazioni dei sentimenti umani presenti nella grande letteratura.

*Parole chiave:* Castrazione, Invidia del pene, Sistemi neurali, Neuroscienze affettive, *Australopithecini*.

\* Psicologa, psicoterapeuta individuale e di gruppo, Acanto, COIRAG, il Nodo Group, Npsa (Neuropsychoanalysis association), (via di S. Chiara, 3/22 – 16128 Genova); bianca\_gallo@fastwebnet.it

*Gruppi/Groups* (ISSN 1826-2589, ISSN<sub>e</sub> 1972-4837), 1/2022  
DOI: 10.3280/gruoal-2022oa17968

CONTRIBUTI ORIGINALI

**Abstract.** *The androcentric veil. Male and female between nature and propaganda*

The term “androcentric veil” was used by Bruno Bettelheim to indicate that universally widespread attitude whereby only the deeds and affairs of men are considered to be of value, and the role of women in human history is obscured. In the light of Bettelheim’s observations on the role of psychoanalysis, this paper examines the customary representation of the male/female relationship. Freud himself repeatedly expressed the wish that scientific research – and biology in particular – could shed light on the physiological components of mental processes. Convinced that it was not possible to speak scientifically about feelings, but merely to attempt to describe their “physiological clues”, he argued that it was impossible, for the time being, «to do anything but describe the representative content most immediately associated to the feeling» (Freud, 1929, p. 558). The latest findings of scientific research have now enabled Freud’s interest in neurology, in its original sense, to be satisfied. Furthermore, following the path indicated by Freud in his investigations of human affairs, we will make reference to the representations of human feelings present in great literature.

*Keywords:* Castration, Penis envy, Neural systems, Affective neuroscience, *Australopithecines*.

Le donne son venute in eccellenza  
di ciascun’arte ove hanno posto cura;  
e qualunque all’istorie abbia avvertenza,  
ne sente ancor la fama non oscura.  
Se ‘l mondo n’è gran tempo stato senza,  
non però sempre il mal influo dura;  
e forse ascosi han lor debiti onori  
l’invidia o il non saper degli scrittori.

*Ludovico Ariosto,  
Orlando Furioso, canto XX, ottava 2*

## **Introduzione**

In questo particolare momento storico analisi contrapposte animano accese discussioni (sul gender, la procreazione assistita, la fluidità, la violenza degli adolescenti, guerra/pace...) evocando drammatici scenari futuri.

Molti psicoanalisti hanno affrontato il tema della crisi della società dal punto di vista delle dinamiche di gruppo; tra questi citiamo Lawrence *et al.* in *The Fifth Basic Assumption* (1996), Kaës in *Il malessere* (2012), Bollas in *L’età dello smarrimento* (2018).

Anna Ferruta, nel suo intervento in occasione del Convegno *Istituzioni e Gruppi*<sup>1</sup> ha delineato con chiarezza come le funzioni psichiche dell'individuo, che sono relazionali, si nutrano del rapporto con il gruppo, muovendosi tra l'esigenza di appartenenza e la necessità di stabilire i propri confini; percorso complesso che intreccia le vicende del singolo a quelle della società, in una interazione serrata tra gruppalità interna e gruppi esterni.

In questo testo si vuole richiamare l'attenzione su un allarmante fenomeno sociale: l'uccisione di donne da parte del partner o ex partner<sup>2</sup>, fatto nettamente legato al genere, ma che sembra rimandare – brutalmente – alla relazione primaria con *l'altro da sé*, al rapporto tra Me e non Me. L'uccisione di uomini da parte del partner o ex partner risulta però irrilevante. Perciò ipotizziamo che questi eventi possano essere correlati anche a un conflitto originario tra il maschio della specie e quel particolare altro da sé rappresentato dalla femmina della specie; conflitto che potrebbe essere legato a una specifica mentalità di gruppo, che vede nella donna un pericolo. Nel testo *Ferite simboliche* Bruno Bettelheim definisce “Velo androcentrico” quella particolare mentalità che implica un “oscuramento” del femminile.

## Ferite simboliche

Nel libro *Ferite simboliche* Bruno Bettelheim osserva come – in lavori di impronta psicoanalitica – ipotesi relative a lontani avvenimenti di un passato arcaico vengano considerate di frequente alla stregua di fatti realmente accaduti; ci si riferisce in particolare all'ipotesi di Freud relativa all'esistenza di un'orda primaria che vede il padre arcaico castrare i figli maschi per possedere tutte le donne<sup>3</sup>. In questo testo Bettelheim esercita una critica puntuale all'ipotesi freudiana del complesso di castrazione e a quell'atteggiamento che, privilegiando la speculazione intellettuale, finisce per prescindere, dimenticare, negare, sottovalutare la concretezza dei fatti<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> Svoltosi a Genova il 25 febbraio 2023.

<sup>2</sup> Secondo i dati Istat le uccisioni di donne da parte del partner/ex partner passano da un 40,9% nel 2005 a un 57,8% nel 2020. Nello stesso periodo le uccisioni di maschi da parte del partner/ex partner sono del 4,5% nel 2005 e 2,9% nel 2020. [www.istat.it/it/archivio/274826](http://www.istat.it/it/archivio/274826). Per chi volesse approfondire il tema, sul sito della Società psicoanalitica italiana si trova un ricco dossier, all'indirizzo <https://www.spiweb.it/dossier/femminicidio-nella-psicoanalisi/le-molteplici-facce-del-femminicidio/>

<sup>3</sup> Un primo accenno all'ipotesi di un'orda primaria si trova in *Totem e tabù* (1912-13). Notiamo che nell'ipotetico scenario dell'*orda primaria* l'unico attore è il maschio della specie, mentre le femmine appaiono sullo sfondo, inanimate, solo oggetto d'uso.

<sup>4</sup> Riconosciamo comunque a Freud una profonda onestà intellettuale, che tuttavia non gli ha permesso di sottrarsi a questo tipo di mentalità di gruppo.

Questi ipotetici “fatti” dovrebbero servire a validare – sul piano di una realtà storica arcaica – costruzioni teoriche nate dall’esame di angosce profonde di propri pazienti, generalmente maschi; nel rischio però di indicare come verità quelle che sono mere ipotesi, o assiomi che non richiedono verifica. Si cade così in quella inconsapevole tentazione non così infrequente per cui, non tollerando l’incertezza, si abbraccia una spiegazione plausibile, una “bugia bioniana”<sup>5</sup> di cui possiamo trovare molti esempi, anche illustri.

Scriva Bettelheim: «Presentare simili ipotesi come dei fatti, semplicemente perché sono comparse con Freud, non è scienza ma mitologia» (Bettelheim, 1962, p. 47). Bettelheim contesta in particolare la derivazione del c.d. complesso di castrazione da ciò che sarebbe avvenuto all’interno dell’orda primaria; egli nega che «l’antichissimo costume della circoncisione» sia un sostituto simbolico della evirazione, e osserva che tale pratica in ambiente ebraico è eseguita sull’infante all’ottavo giorno dalla nascita, mentre in altri ambienti culturali è parte di un rito di passaggio dalla pubertà all’adolescenza, ed è ignota in altre culture. E che, quando è parte dei riti di passaggio, indica l’individuazione del soggetto come maschio adulto; la circoncisione dell’infante rimanda invece a una dipendenza totale dai genitori (Bettelheim, p. 187 e sgg.). Egli non nega che nei pazienti possano essere individuate simili angosce, nega però che questo rappresenti un tema universale, condiviso dall’intera umanità.

Bettelheim intende mostrare come le ipotesi proposte da Freud sulla genesi del complesso di castrazione possano essere contraddette, e scrive: «Il mio scopo era quello di mostrare come certe società preletterate (...) abbiano preso spontaneamente le mosse dall’esperienza negativa della paura, cercando di appropriarsi del potere delle donne», e «Non c’è bisogno di addurre prove del fatto che gli uomini sono terrorizzati dal potere di procreazione delle donne, che desiderano parteciparne e che questi due sentimenti si ritrovano agevolmente nella società occidentale moderna»<sup>6</sup> (Bettelheim, p. 7). In società preletterate, come quelle degli aborigeni australiani, sono presenti pratiche rituali cruente come la subincisione<sup>7</sup>, che conservano in toto la potenza virile, e sembrano corrispondere al progetto di essere simili alle donne nel sanguinare dei loro genitali.

<sup>5</sup> Che offre protezione dal tumulto emotivo, ma «la bugia è specifica del rapporto tra una mente ospite e una mente parassita, e le distrugge entrambe. (...) L’invidia, la gelosia, e la possessività così suscitate costituiscono le controparti mentali degli elementi tossici presenti nel parassitismo fisico. Essi contribuiscono alla natura distruttiva della cultura che si sviluppa dallo sviluppo della bugia» (Bion, 1970, p. 143).

<sup>6</sup> Secondo Winnicott i maschi hanno: «(...) una profondamente radicata invidia delle donne, il cui elemento femminile viene dato per certo dagli uomini (...)» (Winnicott, 1971, p. 144)

<sup>7</sup> La subincisione consiste nell’apertura del canale uretrale, dal meato urinario allo scroto.

La rielaborazione e la risposta a questo timore corrispondono a un atteggiamento depositatosi nella cultura e nelle tradizioni attraverso i secoli e i millenni e definito da Bettelheim “velo androcentrico”. *Mentalità primitiva*<sup>8</sup> che, mettendo al centro di ogni esperienza della vita il solo maschio, induce in modo automatico a concentrare la propria attenzione solamente su quegli elementi che caratterizzano la vita dei maschi, offuscando la capacità osservativa e di critica, e portando a escludere quei fatti che potrebbero contraddire la centralità dell’esperienza maschile.

Concezione che corrisponde al pregiudizio universalmente condiviso che «cosa universalmente ammessa è che l’essere uomini è un fatto desiderabile» (Bettelheim, p. 64). E che non sia desiderabile avere figlie femmine, concetto ben presente in molte espressioni idiomatiche ed espresso chiaramente da quel padre di troppe femmine che, nel romanzo *Creatura di sabbia* di Tahar Ben Jelloun, si lamenta che purtroppo dopo il Profeta non sia più stato lecito seppellire le neonate nella sabbia.

## Il complesso di castrazione

Secondo Freud, quando il bambino inizia a mostrarsi troppo interessato al proprio pene, dopo ripetuti inviti a smettere lo si minaccia di tagliarglielo<sup>9</sup>. La vista del genitale femminile convincerebbe il bambino della realtà di questa minaccia e, sotto l’effetto del complesso di evirazione, svilupperebbe l’angoscia corrispondente.

Freud formula l’ipotesi che «nei primordi della famiglia umana l’evirazione venisse realmente eseguita sul maschio in fase di sviluppo dal padre geloso e crudele» (Freud 1932, p. 196). Bettelheim non vuole negare l’esistenza di angosce di castrazione, ma contesta il fatto che queste fantasie possano essere considerate in modo generalizzato fondative dello sviluppo dell’essere umano e che abbiano origine da una “traccia mnestica” legata a un ipotetico lontano passato comune a tutti<sup>10</sup>.

Sia Freud che altri autori si riferiscono all’escissione del pene con il termine *castrazione*, che più correttamente va indicata come *evirazione*<sup>11</sup>.

<sup>8</sup> «(...) si tratta di veri e propri “sistemi”, che distorcono la percezione degli eventi» (Neri, 2017, p. 47).

<sup>9</sup> cfr. Freud, 1940, p. 616.

<sup>10</sup> «Quando riflettiamo sulla probabilità che nella vita psichica dell’individuo siano all’opera non solo esperienze personali ma anche contenuti congeniti fin dalla nascita, elementi di provenienza filogenetica, una eredità arcaica» (Freud, 1932, p. 418).

<sup>11</sup> Come nella traduzione Boringhieri; cfr. Laplanche e Pontalis: *Evirazione, complesso di*, pp. 169-174.

Castrazione ed evirazione non sono sinonimi; *il termine castrazione corrisponde a un'operazione che viene compiuta su maschi e femmine, sia animali che umani*, mentre il termine evirazione si riferisce al solo *vir*, dal latino.

Nel maschio il termine castrazione indica l'avulsione dei testicoli, laddove il membro virile viene generalmente conservato, per ovvie ragioni pratiche; osserviamo *che la non semplice tecnica richiesta dalla castrazione va considerata evolutivamente posteriore alla pratica della circoncisione, che richiede solamente buona vista e mano ferma*<sup>12</sup>.

Nel passato la castrazione, se eseguita in epoca prepubere, aveva lo scopo di alterare lo sviluppo dell'individuo per ridurlo a sterilità (solitamente anche a impotenza) come nel caso degli eunuchi; oppure, come nel caso delle "voci bianche", per modificare alcune caratteristiche come il tono di voce, che diventava simile a quello femminile, ma con estensione vocale e potenza superiore. Talvolta la castrazione aveva significato culturale, come nel culto di Cibele, in cui i seguaci della dea, le "Galle", si eviravano con un coltello di selce<sup>13</sup>.

L'evirazione veniva – talvolta – inflitta ai nemici vinti, per umiliarli e per affermare la propria superiorità su di questi. L'evirazione rimanda perciò a uno sfregio, a un atto simbolico.

Se dunque l'invidioso padre dell'orda primaria recideva il pene dei figli per umiliarli e sottometterli, questo potrebbe rappresentare per i figli una buona ragione per vendicarsi una volta divenuti adulti, essendo in grado di agire avendo conservato assieme ai testicoli la forza fisica tipica del maschio. E potrebbe corrispondere alla formazione in quella particolare ipotetica popolazione di una traccia mnestica, colma di angoscia ambivalente; non solo l'angoscia di perdere il proprio pene, ma anche l'angoscia e la rabbia di dipendere da un genitore invidioso, un padre incapace di amare. Con tutta l'ambivalenza cui questo corrisponde<sup>14</sup>.

Questo per quanto si riferisce all'azione degli uomini sui maschi che di ciò conserverebbero una traccia mnestica trasmessa evolutivamente.

<sup>12</sup> Nel già citato *Creatura di Sabbia* il padre di troppe femmine approfitta della cattiva vista dell'operatore per far circoncidere, come se fosse il suo primo maschio, la sua ultima figlia femmina (il sangue sgorgò, il bambino pianse e nessuno si accorse della ferita sul dito del padre).

<sup>13</sup> Nel Poema 63 di Catullo, Attis, giunto nel bosco di Frigia, nell'estasi orgiastica si recise i testicoli ma non il pene: «(...) sollecitato da furore rabbioso, sconvolto nell'animo, con selce tagliente si recise il peso dell'inguine; s'accorse che il membro gli si era rilassato senza più forza virile (...)» (Catullo, 1989, p. 117).

<sup>14</sup> Per inciso, possiamo notare che nell'antica Palestina le popolazioni nomadi erano costituite in genere da padre, donne, figli e servi; ma non risulta che Giacobbe, quando venne a sapere che il primogenito Ruben, figlio di Lia, "si giacque" con una concubina del padre, abbia mutilato il figlio né prima né dopo: Ruben è uno dei 12 patriarchi. In tutta la Bibbia è rappresentata piuttosto la gelosia tra fratelli (cfr. Kaës, 2008).

## La “traccia mnestica” nell’individuo e nella specie

Quando Freud fa riferimento a una possibile traccia mnestica, sembra sostenere che in questa esperienza l’individuo possa trovare memoria del proprio passato infantile e di quello della specie. Ricordiamo che lo stesso Freud ha ripetutamente auspicato che la biologia potesse permettere di chiarire la fondatezza o meno delle proprie teorie (cfr. Freud, 1914, pp. 448-49; 1920, p. 245; 1929, p. 558). E infatti l’ipotesi che avvenimenti passati possano lasciare una traccia nella memoria degli individui di una determinata specie (una memoria implicita, corporea) è stata dimostrata dai recenti studi neuroscientifici, come gli studi sulla paura di Joseph LeDoux (1996)<sup>15</sup>.

È evidente che serbare memoria dei pericoli abbia un sicuro valore per la sopravvivenza e non c’è dubbio che sia meglio avere ereditato una “traccia mnestica” che permetta di riconoscere il pericolo (l’ombra del falco, l’odore del gatto, la forma del serpente e così via) piuttosto che dover imparare ex-novo attraverso il fare esperienza, che presumibilmente sarebbe l’unica e ultima volta<sup>16</sup>. Possiamo perciò immaginare che una traccia di un evento di un lontano passato possa depositarsi in una determinata popolazione.

Freud scrive:

«La traccia mnestica di ciò che ha provato da bambino piccolo si è conservata in lui, benché in uno stato psicologico particolare. Si può dire che l’individuo ha sempre saputo, proprio come ognuno sa qualcosa del rimosso» (Freud, 1934-38, p. 415).

Ma una traccia mnestica può fissarsi anche in un bambino di otto giorni, e può fissarsi come memoria implicita, formatasi a partire dalle prime sensazioni<sup>17</sup>. Memoria implicita che non rimanda a un inconscio rimosso ma a quei “pensieri non pensati”<sup>18</sup> che sono anch’essi inconsci, o meglio impliciti, che si fissano come memorie seguendo lo sviluppo del sistema nervoso.

Per l’appunto, la cosiddetta amnesia infantile sembra derivare dal fatto che prima di una certa età non si formano memorie esplicite, mentre le

<sup>15</sup> La paura, come gli altri sentimenti affettivi di base (Panksepp e Biven, 2012), viene attivata dalle strutture profonde dell’encefalo, e produce degli schemi automatici di comportamento.

<sup>16</sup> «(...) nella vita (e non solo nei fumetti) i roditori hanno realmente paura dei gatti. Questo è vero per i ratti e i topi selvatici, ma anche per i ratti studiati in laboratorio. (...). Il ratto (come, del resto, i suoi immediati progenitori) non ha mai avuto l’opportunità di apprendere per esperienza personale che i gatti sono pericolosi» (LeDoux, 2002, p. 9).

<sup>17</sup> Le “memorie” si formano gradualmente, secondo uno sviluppo graduale delle strutture dell’encefalo (cfr. Solms, 2018).

<sup>18</sup> «Queste memorie, passate o future, che egli non conosce, sembrano avere un grande potere; sono qualcosa che chiamerei idee deboli, ma emozioni forti.» (Bion, 1974, pp. 135-136).

memorie implicite, sensoriali e corporee, piacevoli o spiacevoli, saranno ricordate a livello di sensazioni.

Di conseguenza, ciò che proverà il neonato maschio al momento della sua circoncisione sarà in termini di dolore/dispiacere, e questo potrebbe generare quella traccia mnestica che sarà riattivata in seguito alle minacce di evirazione.

## Ma le donne?

Per quanto riguarda la femmine, Freud ritiene che alla vista del piccolo pene del fratello o di amichetti, essa si convinca che i propri genitali corrispondano a una ferita, una mancanza; da cui deriverebbe l'invidia del pene: «Si può dire che tutto il suo sviluppo si compie sotto il segno dell'invidia del pene» (Freud, 1940, p. 616); «per questo abbandonerebbe la masturbazione distogliendosi dalla sessualità» (Freud, p. 620).

Oltre a Melanie Klein — che Bettelheim cita — altre psicoanaliste, come Janine Chasseguet-Smirgel (1964) o Joyce McDougall (1995), hanno mostrato in modo approfondito come la sessualità femminile non si riduca a uno shock alla vista del pene ma corrisponda a qualcosa di ben più complesso; e a queste autrici rimandiamo.

Qui ci concentreremo sull'evidente pregiudizio, alimentato da una intensa propaganda e che trova sponda in tentativi di razionalizzazione (cui non si è sottratto nemmeno un grande intellettuale come Benedetto Croce<sup>19</sup>).

Tornando al testo di Freud, sottolineiamo come la figura femminile adombrata nei suoi scritti corrisponda a un particolare tipo ben presente nella letteratura di ambiente ebraico: la madre del *Lamento di Portnoy* (Roth, 2014), o la madre di Elias Canetti (2018). Una donna invidiosa del potere dei maschi (più che del pene o meglio del fallo), che cerca una compensazione nell'affidare la propria realizzazione, in modo vicario e ricattatorio, al figlio maschio.

Eppure, vi sono nella letteratura altre figure femminili, che a un mondo dominato dagli uomini reagiscono non con “invidia del pene”, ma con l'affermazione di Sé. Come le donne cantate da Ariosto, come, tra inganno e confronto, vi sono Angelica e Marfisa.

Ma perché, dato che la letteratura e la realtà dell'esperienza quotidiana ci propongono tante e diverse immagini di figure femminili, ritroviamo

<sup>19</sup> Croce, che teneva una donna “per igiene” e per divertirsi “come con un cagnolino”, dovette scoprire a proprie spese l'importanza dei sentimenti e l'impossibilità di negarli. Alla morte di colei che era stata sua compagna per vent'anni, la pianse disperatamente, subendo un crollo psicologico (Ajello, 1994).

costantemente questa figura appiattita e svilita di oggetto privo di qualunque spessore?

La svalutazione della donna è universale ma, se pensiamo alle radici giudaico cristiane della cultura occidentale, vediamo che nel primo libro della Genesi è scritto chiaramente che «Dio creò l'uomo a sua immagine; a immagine di Dio lo creò; maschio e femmina li creò» (Genesi I, 27)<sup>20</sup>.

Ovvero, maschio e femmina sono immagine di Dio.

Nel secondo libro della Genesi troviamo un racconto più dettagliato e più semplice, che utilizza un linguaggio concreto, forse per essere meglio compreso. In questo racconto Adamo riconosce Eva come «osso delle mie ossa, carne della mia carne»; ovvero uguale, simile, e non altro da Sé (Genesi II, 21-22).

Ma secondo l'interpretazione più diffusa, per la quale il racconto va preso alla lettera e non in senso simbolico, questo passo stabilisce la sottomissione della donna per volere divino, secondo una concezione presente negli scritti di Paolo<sup>21</sup>, ma assente nei Vangeli (cfr. Bianchi, 2016).

E ad Atene, culla del pensiero occidentale? Ad Atene essere femmina significava non contare nulla. Le donne non ricevevano istruzione, non potevano avere una vita politica e sociale e non erano altro che un vaso che solo e passivamente poteva contenere il seme generatore. Nella "incolta" Sparta, che non ci ha lasciato in eredità che una collezione di motti "laconici", le ragazze ricevevano la stessa istruzione dei ragazzi, come loro frequentavano la palestra, e intervenivano nelle discussioni, come ci racconta Erodoto<sup>22</sup>. Forse gli Spartani non erano abbastanza colti per poter elaborare una qualche complessa teoria?

L'opinione che le donne non servissero che per fare figli era probabilmente abbastanza diffusa, ma ad Atene gli intellettuali si preoccuparono di consolidarla. Eschilo porta sulla scena la storia del matricida Oreste, che è difeso da Apollo, il quale ottiene l'assoluzione argomentando che "genitore" sia il padre, e la madre solamente "nutrice del germe in lei seminato".

«(...) E a confermare sul piano scientifico quest'ipotesi venne Aristotele, che la inserì nel quadro di una complessa spiegazione del processo riproduttivo che, nel momento stesso in cui riconosceva un ruolo anche alla madre, confinava la donna in una posizione di subalternità sia biologica sia sociale» (Cantarella, 2016, p. 93).

<sup>20</sup> L'antico redattore (VI sec. a.C.) utilizza i termini Zacàr e Neqebà (alla lettera "puntuto" e "forata"), (Ravasi, 2012).

<sup>21</sup> «La donna impari in silenzio, con perfetta sottomissione. Non permetto alla donna di insegnare né di dominare sull'uomo, ma che stia in silenzio. Per primo, infatti, è stato formato Adamo e quindi Eva» (*Bibbia Emmaus*. S. Paolo, I Timoteo 2,12-13); Paolo era fariseo, un uomo colto, al contrario degli apostoli.

<sup>22</sup> In due passi de *Le storie* (1984), la cui protagonista è Gorgo, moglie di Leonida.

## Il cielo stellato sopra di me<sup>23</sup>

A un certo punto, ai “primordi della famiglia umana”, pian piano e via via che la stazione eretta permetteva lo sviluppo della scatola cranica, del cervello e di quel qualcosa che è specifico degli esseri umani, molti pensieri si formavano nella mente dei nostri antenati. Che divenivano in grado di “pensare” i sentimenti<sup>24</sup> e di sapere di provare quell’insieme di stupore e timore, angoscia e ammirazione nel vedere ciò che li circondava, quel sentimento a cui spesso fa riferimento Bion<sup>25</sup>. Poiché dormivano supini — unici tra tutti gli animali — poter vedere anche il cielo, la luna, le stelle, realtà intangibili. Il ritrovarsi a provare sentimenti simili a quelli magistralmente descritti da Charles Darwin di fronte alla straordinaria natura del sud America: «È facile elencare i singoli oggetti degni di ammirazione in questi grandiosi scenari, ma è impossibile dare una idea adeguata della profonda meraviglia, dello stupore, del religioso sentimento che pervadevano ed elevavano l’animo» (Darwin, 1845, p. 64); e di non saper più «come esprimere la propria emozione» (Darwin, p. 71).

Di fronte all’intensità di questi sentimenti l’uomo ha iniziato a interrogarsi, a cercare una spiegazione che potesse permettergli di inquadrare ciò che accadeva all’esterno e dentro di sé, a tentare una categorizzazione dei fatti per tenere a bada le angosce generate dall’impatto con le manifestazioni della natura.

Cercando di capire, e interrogarsi, denominare e insieme meglio controllare, via via in termini sempre più raffinati ma sempre provando una profonda emozione, dando voce a quel sentimento, fatto di stupore e ammirazione, della esperienza umana della grandiosità della natura.

Ma – anche – cercandone un senso. Per questo «gli uomini hanno cominciato a filosofare, ora come in origine, a causa della meraviglia» (Aristotele, *Metafisica*, I, 2, 982b); e per non essere sopraffatti da emozioni così potenti, a trovare rifugio nella capacità di costruire rappresentazioni che permettesero di sentirsi in grado di controllare gli eventi.

«Infatti gli uomini hanno cominciato a filosofare, ora come in origine, a causa della meraviglia: mentre da principio restavano meravigliati di fronte alle difficoltà più semplici, in seguito, progredendo a poco a poco, giunsero a porsi problemi

<sup>23</sup> «Due cose riempiono l’animo di ammirazione e venerazione sempre nuova e crescente, quanto più spesso e più a lungo la riflessione si occupa di esse: *il cielo stellato sopra di me, e la legge morale in me*» (Kant, pp. 197-198).

<sup>24</sup> Cioè: «Knowing that you have that feeling» (Damasio, 1999, p. 36).

<sup>25</sup> «Quello che intendo con il termine (mistero) è una capacità di avere sentimenti di rispetto per l’ignoto; la capacità di rispettare qualcosa di cui siamo ignoranti; non avere tanta paura di ciò che non comprendiamo (...)» (Bion, 1974, p. 217).

sempre maggiori: per esempio i problemi riguardanti i fenomeni della luna e quelli del sole e degli astri, o i problemi riguardanti la generazione dell'intero universo.» (Aristotele, *ivi*).

Ma il potere della natura non è solo qualcosa di magnifico che genera stupore e ammirazione. È, anche, un potere terribile, che può generare morte e distruzione; come l'eruzione di un vulcano, così potente da farne dimenticare talvolta la capacità distruttiva. Perché Madre Natura non è soltanto benigna ma anche crudele, come le dee arcaiche, le Erinni, Cibele.

Di conseguenza:

«(...) È dunque necessario che questo terrore dell'animo e queste tenebre siano dissipate non dai raggi del sole né dai fulgidi dardi del giorno, bensì dall'evidenza della dottrina naturale (...)» (Lucrezio, *De rerum Naturae*, II, vv. 58-61).

E la ricerca divenne non più solo quella del benessere fisico – cibo riparo, piacere – ma di un controllo delle emozioni attraverso la ragione.

I sentimenti generati dalla maestosità della natura sono comuni a maschi e a femmine; ma possiamo pensare che in particolare i maschi abbiano iniziato a costruire rappresentazioni connesse a rituali sempre più complessi per proteggersi dal timore (e dall'invidia) del “potere delle donne” – il potere di dare la vita, che partecipa del potere della natura. Possiamo supporre che la nascita di ogni nuovo individuo destasse nei nostri lontani antenati meraviglia e timore.

Ogni nascita rendeva sempre più evidente che vi era un rapporto con il sangue mestruale, con questa sua manifestazione periodica e misteriosa, ciclica come le fasi della luna, che si arrestava prima di una nascita e riprendeva dopo di questa. Il sangue è parte fondativa di tutti i rituali di cui abbiamo detto.

Però non sembra essere stato possibile a una mente primitiva la correlazione tra la nascita di un nuovo individuo e il ruolo del maschio; non era così per gli aborigeni australiani, come riferisce Bettelheim, citando gli studi dell'antropologa Kaberry, che osservò come «Questi australiani, malgrado i loro contatti con i bianchi, (...) non hanno ancora nessuna idea del rapporto effettivo esistente tra il coito e la concezione» (Bettelheim, 1962, pp. 124-125).

Sempre Bettelheim ipotizza che gli aborigeni australiani abbiano elaborato i loro cruenti rituali per partecipare in modo magico a quel potere sulla vita che apparteneva solo alle donne.

I più recenti articolati processi logici di cui abbiamo detto sembrano tradire la relazione con l'oggetto temuto e l'illusione di poter controllarlo; per esempio, nell'uso massiccio della svalutazione del femminile.

Generando:

«(...) comportamenti collettivi generatori di disagi immediati o futuri evidenziabili o ragionevolmente prevedibili (...). Essi corrispondono ad angosce consistenti e condivise dalla collettività, le cui origini reali sono inconscie» (Di Chiara, 1999, p. 3).

Come uscirne?

## Una strategia vincente

Premesso che mentire e mentire a se stessi è specifica facoltà della specie Homo, impossibile alle altre specie animali, per via di quelle meravigliose strutture cerebrali che permettono le “glorie dell’intelletto” ma che appunto permettono di mentire, proviamo a immaginare uno scenario alternativo a quello proposto da Freud. Che si svolga in tempi ancora più lontani di quelli in cui si muoveva *l’orda primaria*.

Immaginiamo che milioni di anni fa, quando la specie Homo era ancora in divenire, una femmina ominide abbia considerato la possibilità di scegliere un compagno stabile, capace di proteggere lei e i suoi figli, e di dividere con lui la cura e i compiti; in cambio avrebbe potuto offrirgli una disponibilità sessuale continua, non legata alla periodicità dell’estro. Questo le avrebbe permesso di potersi prendere cura di più di un figlio: le necessità della cura, infatti, non permettono di occuparsi di più di un piccolo alla volta, essendo necessario tenerlo in braccio per nutrirlo o spostarsi<sup>26</sup>.

Avrebbe così introdotto nel ciclo dell’allevamento la partecipazione di un maschio con cui cooperare stabilmente, con cui avere più di un figlio. Con la conseguenza di aumentare il numero di nuovi individui, capaci a loro volta di generare e di conseguenza di trasmettere alle generazioni future quei particolari caratteri genetici dei genitori. Tale scenario, che mette in primo piano la “cura”, è ovviamente una fantasia. Però.

Nella zona di Hadar, in Etiopia il 30 novembre 1974 venne trovato lo scheletro fossile di un ominide femmina, un *australopithecus afarensis* a cui venne dato il nome di Lucy<sup>27</sup> (Johanson e Edey, 1981).

<sup>26</sup> Le strategie riproduttive animali si collocano tra due estremi: massima produzione di uova e nessuna cura; importanti cure parentali e tasso di natalità minimo come nelle scimmie antropomorfe, che hanno un solo piccolo ogni 5 o 6 anni.

<sup>27</sup> I dati relativi a queste ricerche e alle successive sono riportati, oltre che in diverse pubblicazioni specialistiche, in un testo divulgativo molto dettagliato: *Lucy. Le origini dell’umanità*, di Johanson D. e Edey M., e in un altro testo recente, ma non tradotto in italiano (Johanson. e Wong, 2010) e inoltre in diversi articoli divulgativi pubblicati su *Scientific American* e ne *Le Scienze*, sua edizione italiana (cfr. Wong, 2014).

E Lucy camminava eretta. Era bipede<sup>28</sup>.

Secondo gli archeologi Johanson e Edey la stazione eretta, con tutto ciò che implica – come la rotazione del bacino e la posizione verticale – ha generato un anello di retroazione che ha permesso di mantenere nella specie caratteri evolutivamente utili. Che hanno permesso di abbandonare la foresta per la savana, una migliore ossigenazione del feto, un prolungamento della vita intrauterina e un aumento della capacità cranica, con relativo sviluppo dell'encefalo. Questo sviluppo ha richiesto milioni di anni, fino a quel breve spazio di tempo occupato da noi *sapiens*.

Tornando a Lucy, il volume e la forma del cranio non potevano consentire la presenza di un cervello che potesse sviluppare il pensiero riflessivo e una scelta consapevole, e infatti la specie a cui apparteneva, *australopithecus africanus*, non aveva prodotto alcun tipo di utensile seppur rozzo (per questo bisognerà aspettare *H. habilis*, dopo un po' più di un milione di anni).

Perciò, dovendo escludere qualunque altra ipotesi, Johanson e Edey conclusero che la strategia attuata da Lucy aveva a che fare con il sesso, nel sostituire le relazioni multiple<sup>29</sup> con una relazione stabile in cui il maschio aveva un ruolo attivo nella cura della prole: «Era una scimmia antropomorfa sessualmente e socialmente innovativa che divenne bipede, col risultato di riuscire a propagare la mia specie meglio di altre antropomorfe» (Johanson e Edey, p. 331).

Ma Lucy era in grado di scegliere?

Noi siamo abituati a considerare la capacità di fare scelte e di prendere decisioni come se dipendesse dal solo intelletto. Ma non è così. Il nostro prezioso intelletto si appoggia sulle strutture neurali più antiche, in una continua e circolare regolazione tra pensiero razionale e affettività, secondo un percorso *bottom-up*<sup>30</sup>.

Damasio ci ha mostrato come possa diventare molto problematico prendere decisioni se per un malaugurato accidente, una lesione alterasse questa regolazione e l'intelletto non potesse più contare sul contributo delle emozioni (Damasio, 1994).

Si può dire allora che Lucy scelse? Sì, ma non a livello corticale.

In Lucy il tronco encefalico era sviluppato, e anche altre strutture.

E cosa accade a questo livello? Gli studi neuroscientifici ci dicono che al livello del grigio periacqueduttale (PAG), piccolo gruppo di cellule che si

<sup>28</sup> «(...) qui stava una creaturina dal cervello come quello di una scimmia antropomorfa e un bacino e ossa della gamba quasi identiche, funzionalmente, a quelli degli esseri umani moderni» (Johanson e Edey, 1981, p. 176).

<sup>29</sup> Come si verifica nel mondo animale, nella stagione degli amori, che risultano piuttosto animati e caotici.

<sup>30</sup> Damasio paragona questo continuo riverberare di segnali neurali tra le diverse strutture cerebrali all'esecuzione di un'orchestra (Damasio, 1994, 1999).

trova nella parte più profonda del tronco encefalico, si discrimina tra piacevole e spiacevole, buono e cattivo, e si generano semplici comportamenti di avvicinamento o allontanamento. Sempre nella parte più profonda del tronco encefalico si trovano strutture a cui afferiscono i “sistemi affettivi di base”, che vengono attivati nell’incontro con l’ambiente (Panksepp e Biven, 2012), i cui percorsi neurali coinvolgono il grigio periacqueduttale, tutti rispondendo a buono o cattivo. *Ricerca, rabbia, paura, desiderio sessuale, cura, panico/sofferenza e gioco* mirano a mantenere l’equilibrio (omeostatico e dinamico) dell’organismo<sup>31</sup>, sostengono la vita e ne determinano in modo fondamentale la qualità.

Rispetto al nostro discorso e alla scelta di Lucy, possiamo vedere che i due sistemi *cura* e *panico/sofferenza* sono in stretta relazione tra di loro. Il sistema della cura è il sistema delle cure parentali che si attiva di fronte al bisogno del piccolo; mentre quello del panico/sofferenza viene attivato nel piccolo dall’allontanamento dal caregiver, e cessa al ricongiungimento con questi.

Nello scenario di cui abbiamo detto possiamo immaginare che altre femmine del gruppo avrebbero potuto seguire l’esempio di questa prima femmina, aumentando in questo modo le probabilità di conservazione di quei tali caratteri nella specie. È perciò possibile che di conseguenza l’intero gruppo fosse predisposto alla *cura*.

Potremmo allora pensare che un gruppo di *australopithecini*, nostri lontanissimi progenitori, selezionarono per noi qualcosa che ha permesso a noi di diventare ciò che siamo, con la nostra possibilità di essere genitori “sufficientemente buoni”.

Inoltre, come afferma Johanson, *afarensis* non era una specie violenta e aggressiva:

«*Afarensis* viveva in gruppi multi-maschili e multi-femminili, probabilmente non notevolmente diversi da ciò che vediamo oggi nelle truppe di scimpanzé in Africa. È interessante notare, tuttavia, che *afarensis* mostra una riduzione delle dimensioni dei canini. Negli scimpanzé e nei gorilla i maschi usano i loro grandi canini per combattere. Alcune persone hanno interpretato i canini più piccoli in *afarensis* come prova di una ridotta aggressività intragruppo, in modo che i maschi non fossero necessariamente in competizione in modo aggressivo per l’accesso alle femmine. Ridurre l’aggressività all’interno del gruppo è vantaggioso perché la fiducia e l’impegno all’interno del gruppo aumentano» (Wong, 2014, p. 2).

<sup>31</sup> «Come mai i sentimenti sono stati così efficaci nell’indurre la mente ad agire in maniera tanto vantaggiosa? Una ragione è data da quello che i sentimenti realizzano *nella* mente e che fanno *per la* mente. In circostanze normali i sentimenti le raccontano, senza che sia pronunciata una sola parola, la direzione buona o cattiva del processo vitale in atto all’interno del corpo» (Damasio, 2018, p. 22).

Queste considerazioni ci portano allora a considerare che la capacità di prendersi cura e la ridotta aggressività intra-gruppo dei nostri progenitori possano essere il fattore che ha permesso di giungere a noi *sapiens*, di sviluppare alcune caratteristiche peculiari. Tra cui la possibilità di agire quei comportamenti che favoriscono il bene di una società.

## Sentimenti ben diretti

In tutto il mondo animale le cose sono più semplici di quanto non sia per noi *sapiens*. Se l'ambiente è ostile, i cuccioli degli animali semplicemente non sopravvivono, mentre al contrario i cuccioli umani possono essere salvati dalla figlia del Faraone, essere nutriti e allevati da una lupa e così via, anche se il caso non sarà senza conseguenze. Perché la figlia del Faraone attiverà i sentimenti affettivi di base del cucciolo e uno sviluppo neurale/mentale che si intreccerà con il modello culturale di appartenenza. Mentre gli eventuali lupi faranno la stessa cosa, ma il risultato non sarà, per esempio, l'acquisizione del linguaggio<sup>32</sup>. Mentre il progetto di Mosè risultò piuttosto complesso, il "ragazzo selvaggio" avrà come unico obiettivo la sopravvivenza.

Donald Winnicott ha mostrato ciò che accade nello sviluppo dell'individuo ben prima che potessimo discorrere di sistemi neurali: perché lo «sviluppo della capacità di preoccuparsi» (Winnicott, 1965, p. 89 sgg.) non è legato solo al ricevere cure adeguate e a una predisposizione genetica, ma anche a come i processi primari entrano in rapporto con i processi secondari e poi terziari, ovvero a ciò che di neurale e culturale viene plasmato nello sviluppo.

E scriveva:

«Lo stato di sanità può essere considerato in termini di fusione (impulsi erotici e distruttivi) e ciò rende più che mai urgente l'esame dell'origine dell'aggressività e della fantasia distruttiva. Per molti anni nella metapsicologia psicoanalitica è sembrato di poter spiegare l'aggressività sulla base della collera» (Winnicott, 1971, p. 128).

Ora sappiamo quanto Winnicott avesse ragione: perché l'aggressività è legata al sistema di ricerca e non a quello della rabbia. L'*aggressività predatoria* corrisponde al movimento dell'infante verso il seno, risponde al sistema di ricerca e *non* al sistema della *rabbia/collera*. Ogni sistema è attivato dalla rilevazione di uno squilibrio di parametri interni: una volta che è stato soddisfatto, il bisogno non ha più senso di essere. Quando il gatto caccia il topo

<sup>32</sup> A questo proposito più che a un testo si rimanda al film di Truffaut *Il ragazzo selvaggio* (1970).

è certamente aggressivo, ma non rabbioso, e il suo comportamento mostra in modo evidente nella tensione fisica l'attivazione del sistema di ricerca. Se il gatto è sazio userà il topo come un "oggetto soggettivo", verso il quale si attiva il sistema del *gioco* e non quello della *rabbia*<sup>33</sup>.

Potremmo dire che l'infante si comporta verso il seno come il gatto nei confronti del topo, e per lui è solo la possibilità di saziare la fame ed è un "oggetto soggettivo" che va mangiato/distrutto<sup>34</sup>. Però:

«Nella distruzione dell'oggetto a cui io mi riferisco *non vi è rabbia*. Si potrebbe dire che vi è gioia per il sopravvivere dell'oggetto. Da questo momento a cominciare da questa fase, l'oggetto è sempre continuamente distrutto *in fantasia*. Questa caratteristica di "venire sempre distrutto" fa vivere come tale la realtà dell'oggetto che sopravvive, rinforza il tono del sentimento e contribuisce alla costanza dell'oggetto. L'oggetto può ora venire usato» (Winnicott, 1971, p. 163).

Ora, è possibile che in un certo tipo di cultura di gruppo come quella descritta da Freud, potesse accadere tutto ciò che egli descrive in *Totem e Tabù*, ma non tanto rispetto al desiderio sessuale quanto piuttosto al timore di perdere il potere. Come i figlicidi Laio o Erode il Grande, tanti tiranni temono di perdere il potere, di essere spodestati dalle nuove generazioni.

Ma se tutti i genitori agissero così ci saremmo già estinti. Perché alla specie *sapiens* è stato più utile, più frequente e significativo prendersi cura dei figli e gli uni degli altri; sappiamo infatti che la reazione istintiva e immediata di fronte a eventi traumatici è di solidarietà, e che solitamente i soccorritori se interrogati sulle loro motivazioni tendono a dare spiegazioni semplici del genere "potevo farlo e l'ho fatto", come se si trattasse di cosa normale e istintiva. Come in effetti è, laddove genitori "sufficientemente buoni" hanno reso armonioso lo sviluppo affettivo.

Rispetto ai milioni di anni occorsi perché da *australopithecini* diventassimo *sapiens*, due o tremila anni non sono nulla; perciò, a conclusione ci piace ricordare questo lontano augurio:

«Gli dèi ti concedano quanto nel tuo cuore desideri, /un marito e una casa, e per compagna la felice / concordia; perché non c'è bene più saldo e prezioso, /di quando

<sup>33</sup> *Rabbia e paura* si attivano per combattere o fuggire il pericolo, per esempio in chi sta per diventare la cena di un altro.

<sup>34</sup> «Sembra a me che l'idea di una fase di sviluppo che implica la sopravvivenza dell'oggetto debba influenzare certamente la teoria delle radici dell'aggressività. Non va bene dire che un bambino di pochi giorni invidia il seno. È tuttavia legittimo dire che, a qualunque età il bambino incominci a concedere al seno una posizione esterna (fuori dall'area di proiezione), allora questo significa che la distruzione del seno è diventata una caratteristica. Mi riferisco al reale impulso a distruggere» (Winnicott, 1971, p. 161).

con pensieri concordi reggono la casa / un uomo e una donna: molto dolore ai nemici,  
/ ma gioia agli amici, e soprattutto fama per essi» (Odissea, VI, p. 180 sgg.).

## Riferimenti bibliografici

- Ajello N. (1994). Solo per amore. *La Repubblica*, 22 marzo.
- Ben Jelloun T. (1985). *Creatura di sabbia*. Torino: Einaudi, 1992.
- Bettelheim B. (1962). *Ferite simboliche. Un'interpretazione psicoanalitica dei riti puberali*. Milano: Bompiani, 1996.
- Bianchi E. (2016). *Gesù e le donne*. Torino: Einaudi.
- Bibbia Emmaus* (2005). Cinisello Balsamo: San Paolo Ed.
- Bion W.R. (1970). *Attenzione e interpretazione*. Roma: Armando, 1973.
- Bion W.R. (1974). *Il cambiamento catastrofico*. Torino: Loescher, 1981.
- Bollas C. (2018). *L'età dello smarrimento*. Milano: Raffaello Cortina.
- Canetti E. (1991). *La lingua salvata. Storia di una giovinezza*. Milano: Adelphi.
- Cantarella E. (2016). *Secondo natura. La bisessualità nel mondo antico*. Milano: Feltrinelli.
- Catullo G. Valerio (1989). *Le poesie*. A cura di Della Corte F., Milano: Fondazione Lorenzo Valla, Mondadori.
- Chasseguet Smirgel J. (1964). *La sessualità femminile*. Bari: Laterza, 1995.
- Damasio A.R. (1994). *L'errore di Cartesio, emozioni, ragione e cervello umano*. Milano: Adelphi, 1995.
- Damasio A.R. (1999). *Emozione e coscienza*. Milano: Adelphi, 2000.
- Damasio A.R. (2018). *Lo strano ordine delle cose*. Milano: Adelphi.
- Darwin C. (1845). *Viaggio di un naturalista intorno al mondo*. Milano: Feltrinelli, 2009.
- Di Chiara G. (1999). *Sindromi psicosociali. La psicoanalisi e le patologie sociali*. Milano: Raffaello Cortina.
- Erodoto (1984). *Le Storie*. Milano: Rizzoli.
- Freud S. (1912-13). *Totem e tabù*. OSF, 7. Torino: Bollati Boringhieri.
- Freud S. (1914). *Introduzione al narcisismo*. OSF, 7. Torino: Bollati Boringhieri.
- Freud S. (1920). *Al di là del principio di piacere*. OSF, 9. Torino: Bollati Boringhieri.
- Freud S. (1929-1930). *Il disagio della civiltà*. OSF, 10. Torino: Bollati Boringhieri.
- Freud S. (1932). *Introduzione alla psicoanalisi. Nuova serie di lezioni*. OSF, 11. Torino: Bollati Boringhieri.
- Freud (1934-38). *L'uomo Mosè e la religione monoteistica*. OSF, 11. Torino: Bollati Boringhieri.
- Freud (1940). *Compendio di psicoanalisi*. OSF, 11. Torino: Bollati Boringhieri.
- Johanson D. e Edey M. (1981). *Lucy. Le origini dell'umanità*. Milano: Arnoldo Mondadori.
- Johanson D. e Wong K. (2010). *Lucy's Legacy: The Quest for Human Origins*. New York: Harmony Books.
- Kaës R. (2008). *Il complesso fraterno*. Roma: Borla, 2009.
- Kaës R. (2012). *Il malessere*. Roma: Borla, 2013.
- Kant I. (1788). *Critica della ragion pratica*. Bari: Laterza, 1974.

- Il ragazzo selvaggio (L'Enfant sauvage)* (1970). Film diretto e interpretato da François Truffaut.
- Laplanche J. e Pontalis J.B. (1987). *Enciclopedia della psicoanalisi*. Bari: Laterza, 1993.
- Lawrence W.G., Bain A. and Gould L. (1996). *The Fifth Basic Assumption*. Free Associations, vol. 6, part 1 (no. 37).
- LeDoux J.E. (1996). *Il cervello emotivo. Alle radici delle emozioni*. Milano: Baldini e Castoldi, 1998.
- LeDoux J. (2002). *Il Sé sinaptico*. Milano: Raffaello Cortina.
- Lucrezio (Tito Lucrezio Caro) (1990). *De Rerum Natura*. Milano: Rizzoli.
- McDougall J. (1995). *Eros*. Milano: Raffaello Cortina, 1996.
- Neri C. (2017). *Gruppo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Omero (1982). *Odissea*. Trad. di Privitera G.A. Milano: Fondazione Lorenzo Valla, Mondadori.
- Palladino M.T. (2013). Le molteplici facce del femminicidio. Testo disponibile al sito: <https://www.spiweb.it/dossier/femminicidio-nella-psicoanalisi/le-molteplici-facce-del-femminicidio/>
- Panksepp J. e Biven L. (2012). *Archeologia della mente. Origini neuroevolutive delle emozioni umane*. Milano: Raffaello Cortina, 2014.
- Ravasi G. (2012). *Che cos'è l'uomo*. Cinisello Balsamo MI: San Paolo Ed.
- Reale G., a cura di (2004). *Aristotele. Metafisica*. Milano: Bompiani.
- Roth P. (2014). *Lamento di Portnoy*. Torino: Einaudi.
- Solms M. (2018). *La coscienza dell'ES. Psicoanalisi e Neuroscienze*. Milano: Raffaello Cortina.
- Winnicott D.W. (1965). *Sviluppo affettivo e ambiente*. Roma: Armando, 1974.
- Winnicott D.W. (1971). *Gioco e realtà*. Roma: Armando, 1974.
- Wong K. (2014). Lucy e l'origine dell'umanità. *Le Scienze*, 29 novembre. Testo disponibile al sito: [https://www.lescienze.it/news/2014/11/29/news/lucy\\_anniversario\\_scoperta-2394585/](https://www.lescienze.it/news/2014/11/29/news/lucy_anniversario_scoperta-2394585/)

# Elogio dell'approssimazione. Per un'epistemologia dell'imperfezione nella clinica

di Giovanni Angelici\*

[Ricevuto il 11/12/2022  
Accettato il 04/03/2023]

## Riassunto

L'autore descrive il confronto tra gli approcci psicoterapeutici "manualizzati", soprattutto cognitivo-comportamentali, e quello che egli chiama "approssimativo" di cui propone come elementi costruttivi la "capacità negativa" e il gruppo di lavoro.

*Parole chiave:* Approssimazione, Capacità negativa, Gruppo, Progetto terapeutico.

## **Abstract.** *Praise of approximation. For an epistemology of imperfection in clinic*

The author describes the comparison between "manualized" psychotherapeutic approaches, especially cognitive-behavioral, and what he calls "approximate" of which he proposes "negative capability" and the work group as constructive elements.

*Keywords:* Approximation, Negative capability, Group, Therapeutic project.

\* Psichiatra, didatta SIPsA, docente COIRAG a Roma, responsabile della UOS Centro di Salute Mentale Distretto 13 della ASL Roma 1 (via Annie Vivanti, 6 – 00135 Roma); angelici.g60@gmail.com

*Gruppi/Groups* (ISSN 1826-2589, ISSNe 1972-4837), 1/2022  
DOI: 10.3280/gruoa1-2022oa17969

CONTRIBUTI ORIGINALI

...di ogni fatto bisogna osservare la conclusione:  
infatti a molti è capitato che il dio,  
dopo aver fatto intravedere la felicità,  
li abbia abbattuti fin dalle radici.  
*Erodoto*, Storie, I libro (440 a.C.)

Il tetto si è bruciato:  
ora posso vedere la luna.  
*Mizuta Masahide* (1657-1723)  
(1995, p. 100)

## Premessa

Devo lo stimolo iniziale a scrivere questo testo alla convergenza di più fattori e a un certo grado di spaesamento che questi avevano determinato su di me, con conseguente sentimento di angoscia. Innanzitutto, ammetto di seguire con passioni contrastanti la crescente diffusione di modelli teorico-clinici “manualizzati” che tentano di riprodurre, in ambito psicopatologico, i criteri della *evidence based medicine*. Tale diffusione si accompagna a un rinnovato tono polemico nei confronti di quelle pratiche e di quei modelli teorici, soprattutto di orientamento psicodinamico, che per molti anni hanno trascurato gli studi di valutazione finalizzati al confronto dei dati di processo e di esito. Bisogna riconoscere che questa limitazione scientifica ha prodotto al giorno d’oggi vari problemi, non ultimi quelli di ordine medico-legale. Infatti, da quando in Italia è entrata in vigore la legge Gelli-Bianco<sup>1</sup> per la scelta dei modelli teorico-clinici cui riferirsi, il curante deve basarsi sulle linee guida «elaborate da enti e istituzioni pubblici e privati nonché dalle società scientifiche e dalle associazioni tecnico-scientifiche delle professioni sanitarie iscritte in apposito elenco» e, in mancanza di tali indicazioni, deve riferirsi alle «buone pratiche clinico-assistenziali». Queste indicazioni normative hanno importanti conseguenze sul piano della responsabilità civile e penale e, quindi, pongono al curante l’obbligo di attenersi, per le sue scelte cliniche, a criteri validati dalla comunità scientifica. Se, da una parte, queste indicazioni rappresentano una garanzia per il singolo operatore cui danno un supporto per le sue scelte, dall’altra indubbiamente costituiscono un limite sia all’arbitrio che alla ricerca. Infatti, oltre ad aver limitato un eccesso di autoreferenzialità, queste norme possono frenare eventuali innovazioni perché non

<sup>1</sup> L. n. 24 dell’8 marzo 2017, “Disposizioni in materia di sicurezza delle cure e della persona assistita, nonché in materia di responsabilità professionale degli esercenti le professioni sanitarie”.

ancora validate. Come se Freud, a suo tempo, avendo la necessità di un consenso delle società scientifiche dell'epoca, non avesse potuto utilizzare le libere associazioni o il lettino. Tuttavia, la questione è molto seria e quella delle c.d. buone pratiche assistenziali nel campo psicopatologico non sembra facilmente riducibile alla scelta di un determinato approccio tecnico, dato che vi sono elementi problematici da approfondire per tutte le fasi dell'incontro tra curanti e utenti, dalla diagnosi alla terapia per non parlare del clima generale e dell'orientamento psicologico del luogo di cura. In effetti, nel caso dei servizi di Salute Mentale, la loro stessa organizzazione tende a modificare la domanda e, quindi, può influenzare il processo di valutazione.

### **Limiti degli approcci manualizzati**

La sempre maggiore diffusione degli approcci clinici, che si autodefiniscono “manualizzati”, deve far riflettere sulle ragioni di tale successo senza ridurre la questione a un mero scontro ideologico. Probabilmente la linearità, la comprensibilità delle proposte e la tempistica offerta danno, ai possibili utenti, una prospettiva più definita e rassicurante, laddove nella categoria degli utenti possono essere compresi sia i pazienti sia gli aspiranti terapeuti alla ricerca di un modello formativo. A questi aspetti va aggiunto quello dei risultati clinici derivati dagli studi internazionali che ne mostrano l'efficacia. Su quest'ultimo punto, possono essere poste due osservazioni critiche. La prima è sulla metodologia delle ricerche e riguarda in generale tutti gli studi del settore: nel reclutamento dei casi da studiare sarebbe opportuno tener presente sempre anche la quota relativa a coloro che decidono di non partecipare allo studio o ne escono in modo anticipato. In molti studi pubblicati questa quota non viene indicata e, quando menzionata, è raro che venga quantificata e analizzata. La conseguenza di questo atto mancato è evidente: la validazione del metodo viene fatta solo sui casi che hanno accettato di sottoporsi allo studio e l'hanno completato. *Mutatis mutandis*, è come se, dopo le elezioni, si trascurasse di riflettere sul fenomeno dell'astensionismo e delle schede bianche. A differenza degli studi controllati in campo biomedico, nel caso delle psicoterapie l'offerta di un metodo, peraltro senza un campione di controllo, può influenzare molto la risposta perché l'oggetto proposto, il soggetto proponente e la modalità di presentazione possono determinare effetti suggestivi molto potenti.

La seconda osservazione riguarda la differenza tra tecnica d'intervento e approccio/stile di lavoro. La metodologia manualizzata si basa sulla tradizionale relazione medico-paziente, è lineare, vede da una parte il sapere scientifico e il ruolo tecnico attivo e dall'altra il bisogno e il ruolo del paziente che

domanda di ricevere aiuto. Si tratta di un modello di relazione di cura che prevede una gerarchia di ruoli e uno slivellamento di competenze e potere a favore dell'operatore sanitario. Su questo modello si fonda la Sanità come organizzazione che fornisce prestazioni standardizzate e la cultura di riferimento è quella della tradizione medico-chirurgica. Il suo più grande limite è nella sua rigidità epistemica perché i percorsi indicati sono standardizzati e sono elaborati a prescindere da ogni considerazione legata alla soggettività. L'applicazione generalizzata di tale modello clinico alla salute mentale all'interno del SSN vede, innanzitutto, il valore della prestazione tecnica prevalere sull'incontro intersoggettivo e sulla relazione. Inoltre, il modello di psicoterapia coerente con questo tipo di approccio rischia di portare al superamento del concetto di equità dell'offerta dato che può essere utilizzato solo per quella parte dell'utenza in grado di accettare la rigidità e le limitazioni di questi percorsi di cura.

Alternativo a questo modello è l'approccio che poggia su un sistema circolare, che vede l'utenza attiva protagonista sia nella domanda sia nel percorso di cura e il sapere scientifico non già compiuto ma in perenne divenire proprio grazie all'incontro con la domanda. Questo tipo di approccio mira a stabilire un clima di collaborazione e partecipazione trasversale, con la possibilità di apprendere da parte dei tecnici anche per modificare il loro assetto di lavoro. Secondo questo tipo di approccio, il paziente non è oggetto del trattamento bensì soggetto di un percorso relazionale volto al cambiamento. In questo ambito, possono essere distinte due tipologie di intervento: uno prettamente psicoterapeutico basato su tecniche utilizzate da specialisti formati appositamente, e uno legato all'approccio psicologico di un Servizio che veda tutte le figure professionali formate e operative secondo un modello di lavoro psicologico, seppure con le varie distinzioni secondo il ruolo di ciascuno.

Esempi di questo secondo modello teorico-clinico nel campo della salute mentale sono gli interventi di prevenzione e la tradizione in merito all'accoglienza e all'assessment, con un lavoro rivolto alla ridefinizione della domanda. Secondo questo filone di pensiero, i servizi di Salute Mentale territoriali hanno avuto un approccio di apertura verso il tessuto sociale circostante secondo il concetto di "accessibilità al territorio"<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> Antonucci e Luoni hanno descritto come "accessibilità al territorio" una qualità della relazione tra un servizio di Salute Mentale e il tessuto sociale circostante: è la pratica di un servizio che si radica nel territorio ed è interessato a interagire attivamente con le realtà sociali (istituzioni locali, scuole, luoghi di lavoro e di svago ecc.), per trarre elementi utili sia per migliorare l'organizzazione del servizio sia per elaborare i progetti terapeutici psicosociali (in Ammaniti, Antonucci e Luoni, 1986).

## **Approssimazione: difetto o opportunità?**

Comunemente si giudica “approssimativo” qualcosa che è connotato negativamente in termini di incertezza e scarsa definizione. Un certo modo di lavorare di psichiatri e psicologi viene spesso definito in questi termini e, a essere onesti, non senza ragione, soprattutto quando si parla di chiarezza diagnostica, di definizione e valutazione dei percorsi di cura.

Voglio utilizzare il concetto di “approssimazione” nel campo della salute mentale ricollegandomi a quattro diverse fonti. La prima risale alla filosofia antica: una delle problematiche che il pensiero filosofico ha affrontato fin dai suoi esordi è la determinazione della natura della conoscenza che si intreccia con quella ontologica. Scrive Aristotele nell’*Etica Nicomachea*:

«Ciò che rientra nel campo della prassi e dell’utile non ha nulla di stabile, come non lo ha nemmeno ciò che rientra nel campo della medicina. E se i discorsi in universale hanno queste caratteristiche, il discorso sui casi singoli mancherà anche più di precisione (...)» (Aristotele, II, 1104a 3-9).

Approssimare, quindi, è conoscere le cose nella loro molteplicità singolare e questa visione è stata poi ripresa secoli dopo dalla Scolastica.

Il secondo spunto fa riferimento ai tentativi di superare l’istituzione manicomiale degli anni ’70, fatti soprattutto all’interno di queste “istituzioni totali”, con sperimentazioni che hanno spesso comportato difficoltà e rischi, incidenti e innovazioni coraggiose ancorché impopolari e a rischio di essere perseguite a norma di legge. In questo senso, trovo mirabile l’esempio di Marco Cavallo<sup>3</sup> a Trieste, che è stato il simbolo del conflitto tra idealità e realtà rivelando un’area intermedia di progettualità che è sottoposta a molteplici variabili e, pertanto, di difficile definizione, un’area tanto ricca di

<sup>3</sup> Marco Cavallo è il nome di una scultura in legno e cartapesta realizzata nell’Ospedale Psichiatrico di Trieste nel 1973 da Vittorio Basaglia, cugino dello psichiatra Franco Basaglia, come rappresentazione del processo di deistituzionalizzazione dei pazienti allora internati. Lo spunto iniziale era la vicenda del cavallo Marco, addetto al traino del carretto della lavanderia interna che, ormai invecchiato, era destinato al macello. Per perorare un suo diverso destino, venne inviata al Presidente della Provincia una lettera, scritta da operatori e degenti, che riuscì a ottenere una formale e positiva risposta. La costruzione della scultura aveva quindi un forte connotato simbolico che era riassunto dallo slogan “uscire dentro, entrare fuori”. Purtroppo, alla conclusione del lavoro ci si accorse che la scultura, alta 4 m, non sarebbe potuta uscire dal portone dell’edificio entro cui era stata costruita. Dopo un momento di grande sconforto e delusione, che rischiava di confermare l’impossibilità di superare la separatezza tra interno del manicomio e realtà sociale esterna, si decise per un atto di rottura: la scultura venne scagliata contro il portone che fu divelto e così fu fatta uscire e diventò un concreto simbolo di lotta per il superamento degli ospedali psichiatrici.

elementi da conoscere e approfondire quanto problematica nel suo essere informe e incerta, in cui il modo di procedere può apparire spesso erratico.

La terza fonte del termine “approssimazione” deriva dal pensiero di Don Giovanni Franzoni che, con questo termine, descriveva un modello di Chiesa non dogmatica né tautologica, ma interessata ad avvicinarsi alla realtà sociale e a interrogarsi sulla propria identità, «un’identità che si approssima (...) alla verità senza mai possederla» (Gentiloni, 1989, p. 85).

La quarta fonte della parola “approssimazione” deriva dal campo scientifico, dove indica l’avvicinamento a un dato che non è possibile determinare con esattezza. In generale, approssimazione indica l’accostarsi a individui, a oggetti, a una meta ecc. Vengono, cioè, indicati un movimento e una direzione ma senza dire nulla sul raggiungimento dell’obiettivo. Resta un intervallo, uno spazio potenziale.

Approssimare deriva dal latino *aproximare*, da *proximus*, superlativo di *prope*, vicino: con la sua origina superlativa, “approssimare” sottolinea con forza il movimento di avvicinamento. In fisica è noto il principio di indeterminazione di Heisenberg secondo cui le leggi naturali non conducono a una completa determinazione di ciò che accade nel tempo e nello spazio. Questo concetto è notoriamente applicato all’impossibilità di definire l’orbita degli elettroni ed è stato efficacemente rappresentato da De Paoli (2011) con la metafora del ladro sorpreso di notte mentre ruba: se lo si illumina con una lampada, egli scappa per non farsi individuare, ma se si resta al buio non se ne potrà mai conoscere l’identità.

Analogamente, nei calcoli matematici si usa l’approssimazione per troncare o arrotondare per difetto e per eccesso, dei numeri dopo la virgola per rappresentare una grandezza in modo leggermente impreciso ma comunque di qualche utilità pratica.

Perché, quindi, l’interesse per l’approssimazione vista l’imprecisione insita in questo concetto che pare trovare un rimedio parziale a qualcosa di impossibile?

Trovo che, nella clinica della salute mentale, vi siano ampi spazi che possono far riferimento più all’approssimazione che alla certezza, a partire dalla natura stessa di questo particolare campo che è a cavallo tra le scienze naturali e quelle umanistiche e sociali e, di volta in volta, viene trattenuto da rigide scelte di campo su uno solo di questi settori. La superspecializzazione, però, sembra causare effetti di perdita di senso per il depotenziamento insito in ogni agire riduzionista nei confronti di una complessità. In effetti, la multidisciplinarietà di questo settore di lavoro e di ricerca è tuttora fonte di fraintendimento e, ancora oggi, è più un obiettivo che un dato acquisito. Infatti, da alcuni, la multidisciplinarietà viene intesa come frammentazione di saperi da collegare tra loro con un ruolo prevalente in genere assegnato agli aspetti

neuropsicologici, mentre, per altri, rappresenta una sfida alla frammentazione per andare verso una possibile integrazione, che non è semplice mescolanza di saperi ma è elaborazione di un sapere nuovo che nasce da fonti diverse. Nella prima visione, malgrado le premesse dichiarate, prevale di fatto la centralità della tecnica e il pensiero lineare logico-causale. Nella seconda, invece, domina una visione circolare e un perenne senso di incompiutezza. Si confrontano, così, due concezioni della clinica molto diverse che hanno ovviamente conseguenze molto differenti che, per esempio, si mostrano in alcuni aspetti della relazione di cura. Secondo il modello “tecnico-prescrittivo” il paziente è oggetto della cura, anzi oggetto di prestazioni specialistiche standardizzate e quindi ripetibili anche in altri casi, mentre il modello che guarda con interesse alle dinamiche, sia inconscie, sia relazionali, tende a vedere il paziente come soggetto della cura e la vicenda che si dipana è sì tecnica ma unica e irripetibile come per ogni vicenda umana.

La stessa storia della psicoanalisi ha attraversato nel tempo entrambe queste posizioni. Nel passaggio dall’iniziale teoria del trauma e della seduzione infantile al fantasma come dall’Edipo traumatico all’Edipo come struttura, la psicoanalisi si è a lungo interrogata su cosa sia l’oggetto e il soggetto e i vari filoni che si sono sviluppati nel tempo tuttora non concordano su vari aspetti teorici e utilizzano linguaggi diversi. La stessa differenza tra i termini “analizzato” e “analizzante” pone sempre la questione dell’oggetto per la psicoanalisi e della psicoanalisi: l’inconscio del paziente o l’inconscio attivato dal transfert come funzione della relazione analitica?

Secondo una chiave di lettura lacaniana, quelle ispirate dal modello tecnico-prescrittivo:

«sono tutte terapie dell’immagine di sé (...). Si tratta di restituire l’Io e le sue funzioni di sintesi e di padronanza sotto l’occhio del padrone, del maître, che svolge il ruolo di modello (...) sono terapie (...) per identificazione al padrone» (Miller, 2001, p. 159).

Gli effetti prodotti, cioè, sarebbero effetti di suggestione che non sempre durano nel tempo poiché sono immaginari, non simbolici e in gran parte transitori perché il reale del sintomo non cede e ritorna.

Lo psicoanalista, invece, pur occupando inevitabilmente il luogo del “supposto sapere” al quale il paziente si affida, si rifiuta di essere il padrone, cioè rinuncia a usare l’identificazione come strumento di cura e non si serve della padronanza del proprio sapere per ascoltare il paziente. Secondo questa ottica, l’analista sa che il sintomo di ognuno è strettamente personale e fa parte delle coordinate simboliche di quel paziente, e si lascia guidare dalle parole del paziente che del proprio disagio sa qualcosa. Così, l’analista non applica in

modo standardizzato il proprio sapere teorico e clinico con interventi indifferenziati per tutti i pazienti. Pur avendo una formazione teorica e clinica, lo psicoanalista deve restare aperto alla specificità e alla singolarità di ogni persona che si rivolge a lui.

Sembra inevitabile che il confronto a distanza tra due modelli culturali opposti produca periodicamente attriti e polemiche, ma qui voglio sottolineare soprattutto alcuni loro aspetti riguardanti gli obiettivi e la tempistica. I fautori di un modello teorico-clinico che qui definisco “approssimativo”, tendono a disdegnare la valutazione testologica del processo e degli obiettivi, che spesso restano poco definiti e affidati a concetti soggettivi come: “rendere cosciente l’inconscio”, “attraversamento del fantasma”, “riorganizzazione dell’Io”, “sviluppo della capacità introspettiva”, “miglioramento dell’adeguamento alla realtà”, “maggiore consapevolezza di parti del proprio mondo interno fino ad allora sconosciute”, “sollievo dal dolore psichico”, “sviluppo della personalità” ecc. Malgrado questi termini nascano da considerazioni teoriche precise, che qui non saranno specificate, gli approcci clinici che sottendono spesso si sottraggono alla valutazione comparativa e alla precisazione dei criteri circa durata e obiettivi.

## **Esplorazioni lungo il confine**

«Wo Es war, soll Ich werden»: il famoso detto freudiano con cui si chiude la 31<sup>a</sup> lezione di *Introduzione alla psicoanalisi. Nuova serie di lezioni* (1932) ci ha lasciato il gravoso compito di interrogarci se oggettivare l’Io o soggettivare l’apparato psichico. La traduzione più diffusa va nella prima direzione («là dov’era l’Es, deve subentrare l’Io»), mentre nella seconda va quella fedele alla traduzione letterale dal tedesco, senza articoli e con la possibilità di leggere la seconda parte in prima o in terza persona («là dov’era, Io deve avvenire»). Il dibattito sulle differenti interpretazioni della funzione dell’Io e della coscienza è tuttora aperto all’interno nel mondo della psicoanalisi, non diversamente da quello sempre attuale tra psicoanalisti e cognitivo-comportamentali in merito alla relazione tra soggetto e oggetto.

Secondo la lettura dell’opera freudiana fatta da Lacan, viene distinto il soggetto dell’inconscio – che può emergere solo grazie all’analisi – e l’Io della coscienza, che è costituito da una serie di identificazioni alienanti che fondano il registro dell’immaginario, e il compito dell’analisi è quello di far venire alla luce l’Io del soggetto (dell’inconscio) là dove era il luogo dell’essere. Questa visione dell’Io come istanza di fraintendimento comporta una diversa dialettica tra le istanze psichiche con la possibilità di una relazione non alternativa ma complementare tra Io e Es. Secondo questa ottica,

l'obiettivo della cura allora sarebbe non più far subentrare l'Io secondo la lettura freudiana classica («È un'opera di civiltà, come per esempio il prosciugamento dello Zuiderzee», Freud, 1932, p. 190), cioè non sarebbe la *restitutio ad integrum* sotto il dominio della coscienza, ma piuttosto una «*restitutio ad interim*» (Fasolo, 2005, p. 176) dove far convivere l'Io e l'inconscio, il soggetto che parla sapendo di essere parlato, in una divisione tra soggetto grammaticale e soggetto dell'inconscio. Tale divisione porta a una clinica che non teme la provvisorietà e l'imperfezione ed è aperta all'imprevisto cioè quella che qui chiamo "approssimativa".

Nella pratica clinica dei servizi di Salute Mentale territoriali, questo tipo di approccio è peculiare del lavoro in piccolo gruppo che in genere va sotto il nome di *équipe*. Questo piccolo gruppo, costituito da operatori con profili professionali diversi, rappresenta uno spazio mentale volto a una possibile integrazione dei vari aspetti della mente psicotica secondo il paradigma del progetto terapeutico. Il progetto terapeutico si differenzia dal mero programma per essere un percorso di studio, osservazione, riflessione e intervento che richiede un impegno grupppale per elaborare i complessi elementi psichici provenienti dalla condizione psicotica. Il programma degli interventi segue il progetto ma viene valutato, ed eventualmente modificato, dal gruppo di lavoro multidisciplinare che è in continuo divenire attraverso interazioni fatti di confronti tra saperi diversi, riconoscimento reciproco dei differenti ruoli e scambi dialettici «in una sequenza di accogliere-comprendere-agire-operare-comprendere» (Ballerini e Berti Ceroni in Ammanniti, Antonucci e Luoni, 1986, p. 13).

Qui di seguito vengono presentate tre vignette cliniche esemplificative di percorsi di cura informati dall'approccio "approssimativo" e svolti presso un Centro di Salute Mentale.

### *Dora, dall'attaccamento fallito all'attacco al legame*

Arriva al CSM dopo un T.S. compiuto in seguito alla morte del marito che vorrebbe raggiungere, non riuscendo a tollerare la perdita. 31 anni, proveniente dall'Europa dell'est, a nove anni è adottata con le due sorelle minori dopo alcuni anni passati in orfanotrofio. In adolescenza manifesta irrequietezza e oppositività, interrompe la scuola e abusa di alcool e sostanze varie. Mantiene, almeno dalla pubertà, un rapporto molto ambivalente con i genitori adottivi e, raggiunta la maggiore età, va via di casa e si lega a un uomo molto più grande di lei appena uscito di prigione. La relazione procede stabilmente per alcuni anni fino alla malattia mortale dell'uomo che la lascia in una profonda disperazione. Il rapporto con il CSM, in primis con lo psichiatra che l'accoglie il primo giorno, è sempre caratterizzato da urgenze e instabilità. Lo psichiatra si trova a gestire anche più dei fatti psichici e

comportamentali: un gonfiore sospetto al collo porta alla scoperta di un linfoma e al bivio tra la scelta di vivere e quella di morire per ricongiungersi con l'amato. La resistenza di Dora porta lo psichiatra a decidere per un TSO che però aiuta Dora ad accettare le cure, lunghe, faticose e piene di interruzioni, fino alla remissione del linfoma. A questo punto, compare sulla scena un nuovo compagno, anch'egli problematico ma disponibile ad accettare la parte di sostituto del marito (inizialmente Dora lo chiama col nome del defunto). Con pazienza, egli entra nella vita di Dora, tollera le sue intemperanze e riesce a riorganizzare la casa che era ancora piena di oggetti appartenuti al marito di lei scomparso, e la relazione si consolida fino al matrimonio. Alla cerimonia vengono invitati anche i tre operatori sanitari che finora si sono occupati di Dora. Medico e infermiera addirittura ricevono la proposta di essere testimoni di nozze ma decidono di partecipare al rito civile senza svolgere la funzione richiesta. Pochi mesi dopo le nozze arriva la notizia della gravidanza. Dora mostra gioia mista a preoccupazione, deve interrompere i farmaci, viene seguita da un centro dedicato alle gravidanze a rischio (sono ancora recenti chemio e radioterapia) e si trasferisce fuori città, nei pressi della famiglia del marito per avere maggiore aiuto, pur mantenendo la vecchia residenza formale. La gravidanza viene portata a termine dopo vari momenti critici, avendo anche allertato il reparto di ostetricia, ma i primi mesi per la neomamma sono densi di inquietudine per il timore di non essere in grado di svolgere adeguatamente questo ruolo delicato. Compaiono comportamenti preoccupanti (fughe da casa, gesti aggressivi verso il piccolo, litigi col marito con minacce di separazione) insieme a iniziative incongrue (la madre adottiva le affida un locale in cui Dora vorrebbe aprire un'attività per la ricostruzione delle unghie, senza averne la preparazione). Tutto ciò spinge l'équipe curante a confrontarsi col Consultorio prossimo al domicilio della paziente, per incrementare il sostegno alla coppia che appare in seria difficoltà anche nel rivolgersi regolarmente al CSM che è piuttosto lontano. Tuttavia, i colleghi del Consultorio propongono di segnalare il caso al Servizio Sociale del Comune e al Tribunale per i Minorenni, per il timore che altrimenti potrebbe essere non garantita la sicurezza del minore, e questo dissuade i curanti dall'avviare una collaborazione. Infatti, per la conoscenza del caso, nell'équipe prevale la preoccupazione di indurre sfiducia, e il rischio di interruzione della relazione induce a mantenere un rapporto malgrado la distanza. La storica discontinuità complicata dalla reale distanza viene parzialmente contenuta dall'incremento di iniziative di infermiera e assistente sociale. Nei colloqui che si riescono a fare, emerge qualche traccia relativa alla prima infanzia e al rapporto drammatico con la madre biologica. Ciò suscita notevole angoscia e persino la dura rimostranza del marito, che pretende che il rapporto con la psicologa sia interrotto perché accusata da lui di indurre malessere nella moglie per i ricordi del passato affiorati nelle sedute. L'équipe spesso si confronta con viva preoccupazione per i rischi di vario tipo che corre il nucleo familiare, ma ora Dora sembra in grado di chiedere aiuto prima di agire impulsivamente come un tempo. A un certo punto, anche il marito chiede di essere aiutato per delle crisi di ansia che lo portano ad interrompere il lavoro ma, trovato conforto in un ansiolitico, si diletta e non accetta di partecipare agli incontri di coppia; dopo qualche tempo, viene scoperto da Dora mentre allaccia una relazione extraconiugale. La scoperta è devastante per Dora che,

temporaneamente, torna a vivere dai suoi genitori ai quali si era riavvicinata. Con viva preoccupazione, l'équipe arriva a rivedere la sua posizione circa la segnalazione ai Servizi Sociali e al Tribunale, ma i contatti con i genitori adottivi fanno emergere una risorsa inaspettata e preziosa che svolge un'importante funzione di supporto in questo frangente delicato e rischioso. A poco a poco, Dora e il marito appianano i loro conflitti e tornano a vivere insieme, il bimbo viene inserito all'asilo e lei stessa trova un lavoro soddisfacente. Purtroppo, da tre anni non vengono più fatti i controlli oncologici malgrado vari appuntamenti tentati dall'équipe, e la preoccupazione per qualche tipo di scompenso possibile resta una coloritura di fondo della relazione di cura, come a disegnare un'oscura necessità inevitabile per Dora e chi le sta vicino.

### *Renzo, rabbia e bassa autostima*

A 50 anni accede al CSM, dopo una storia di consumo di oppiacei e cannabis e un precedente penale in età giovanile. Ormai da anni non fa più uso di sostanze ma è ormai dipendente dalla terapia sostitutiva erogata dal SerD, lamenta una grave sintomatologia gastrointestinale (colite spastica con frequenti accessi al pronto soccorso) e umore depresso con tinte disforiche piuttosto accese che lo portano a una certa iperreattività rabbiosa. Non lavora e dipende economicamente dal lavoro della moglie e dalla pensione della madre, con conseguente bassa autostima. Appare però persona intelligente e sensibile nonché autenticamente sofferente che non vorrebbe limitarsi a prendere psicofarmaci. Per questo gli viene proposto di entrare in un gruppo di psicodramma analitico rivolto a utenza di una certa gravità ma con sufficiente capacità di seguire un trattamento ambulatoriale. Nelle sedute in gruppo, Renzo associa liberamente soprattutto sulla figura paterna e rappresenta, nei giochi psicodrammatici, un rapporto privilegiato ma ambivalente con lui. Tollera però poco l'elaborazione psichica del materiale emerso e si difende saltando le sedute e autoriducendosi i farmaci. Nel frattempo, partecipa a vari corsi di avviamento professionale, e mostra una particolare modalità di cercare lavoro con incertezze di fondo, come se avesse forti conflitti interni circa i suoi possibili progetti di vita, alternando ricerca e richiesta con clamorosi agiti autodistruttivi. Durante il suo percorso si rilevano tre passaggi critici importanti. Dopo un anno di trattamento aggredisce verbalmente un'infermiera e il CSM organizza un Audit clinico, che permette di elaborare delle strategie in merito a possibili eventi aggressivi verso operatori, e Renzo poi si scusa con l'operatrice. Il secondo passaggio è una sospensione del trattamento: Renzo dopo aver sospeso lo psicodramma rifiuta anche i farmaci prescritti e lo psichiatra, dopo aver dedicato alcuni colloqui al tentativo di superare il problema, decide di prendere atto dell'interruzione e sospende anche le attività riabilitative (Renzo partecipava presso il Centro diurno al gruppo di calciotto e al corso per l'attestato ECDL). Renzo appare sorpreso e arrabbiato. Segue un anno circa di totale interruzione della relazione e poi è lo stesso Renzo che ricontatta il CSM e accetta di riprendere i colloqui col suo psichiatra. Autonomamente cerca un tirocinio attraverso l'ufficio di collocamento e inizia un'attività presso una cooperativa agricola. Mantiene un rapporto ambivalente col responsabile, che però pare l'abbia preso in

simpatia e gli propone di proseguire il tirocinio al di là del termine stabilito categoricamente dall'ufficio di collocamento. Il CSM subentra nell'attivazione del tirocinio e Renzo ne sembra contento, accettando persino di fare il vaccino contro il Covid cui inizialmente era contrario. Tuttavia, di lì a poco, un litigio col responsabile della cooperativa – uno dei soliti momenti di rabbia che periodicamente esprime – porta Renzo a essere allontanato dalla cooperativa. Riprende, quindi, la solita modalità di vita con umore depresso, coliche addominali, dipendenza economica dalla moglie e appuntamenti mancati al CSM. Alla luce dell'andamento clinico, si concorda di presentare domanda di aggravamento dell'invalidità civile senza però recedere dall'immaginare un futuro nuovo tentativo di inserimento in qualche attività riabilitativa.

*Gianfranco, "così sono, se vi pare"*

Arriva al CSM a 22 anni dopo un ricovero in TSO. Dopo un'adolescenza segnata dall'uso di sostanze, mostra ideazione persecutoria insorta dopo una delusione sentimentale che arriva a vari momenti critici gravi che richiedono più volte il ricovero. Il suo pensiero torna spesso a quella relazione interrotta, che collega a un particolare gesto della mano con indice e pollice che chiudono un cerchio. "È così", dice interrogandosi su questo gesto che gli sembra riassume il senso generale della sua vita, che pure gli sfugge misteriosamente. Un altro pensiero ricorrente è sulla conclusione della terapia, a volte vagheggiata come progetto indefinito, altre volte accompagnata da toni rabbiosi e rivendicativi verso i medici che l'hanno curato senza guarirlo. I genitori mostrano forti resistenze a considerare la realtà della patologia del figlio e non collaborano per l'inserimento in progetti riabilitativi. Specialmente il padre lo stimola molto verso la ricerca di un lavoro, che G. inizialmente accetta e svolge di buon grado ma poi presto interrompe. Per alcuni anni partecipa assiduamente a un gruppo di psicodramma mostrandosi compiacente e ben compensato. Tuttavia, non ha più avuto relazioni sentimentali e, nel tempo, restringe la cerchia di frequentazioni. L'esito sembra quello di una stabilizzazione all'interno della famiglia, con progressivo impoverimento cognitivo e relazionale: G. vede sempre meno i vecchi amici ed esce solo con i genitori e per venire alle visite al CSM. Un primo tentativo di inserimento al Centro diurno si infrange sull'immagine intollerabile di pazienti gravi come lui. Per ovviare alle periodiche autoriduzioni e sospensioni dei farmaci, che puntualmente portano a crisi deliranti persecutorie, in cui parla della "mafia" che metterebbe in pericolo la sua famiglia, si introduce un antipsicotico depot. È a questo punto che il matrimonio della sorella getta scompiglio, con G. che piange e si dispera, si chiude ancora più in sé stesso, salta vari appuntamenti limitandosi a ripetere il depot e fa preoccupare familiari e curanti. La proposta di affrontare questa nuova fase con un nuovo assetto di lavoro, costituito dal gruppo di psicoanalisi multifamiliare secondo la tecnica di Jorge Garcia Badaracco, suscita una interessante reazione. Inizialmente G. viene al gruppo con una certa diffidenza e segue passivamente i genitori ma, in seguito, frequenta anche da solo prendendo la parola spontaneamente e arriva ad accettare la sollecitazione di un altro utente che nel gruppo parla del Centro diurno. Il gruppo consente al padre di enunciare il ruolo di G. come stabilizzatore

della coppia genitoriale, e a G. di trovare dei rispecchiamenti rassicuranti. Infatti, inizia a frequentare il Centro diurno sulla base dell'invito del compagno di gruppo, e partecipa volentieri ad alcune uscite in gruppo organizzate dal CSM; questa socializzazione si accompagna a un rinnovato senso di fiducia ("sto uscendo dal guscio", dice) e a un clima familiare più sereno, insieme a una maggiore consapevolezza del problema tanto da accettare di presentare domanda di riconoscimento dell'invalidità.

### *Commento*

Le tre vignette cliniche mostrano dei percorsi di cura frammentati per quanto riguarda la presenza negli incontri, ma continuativi nella tenuta della relazione. Nei primi due casi si tratta di soggetti con disturbi della personalità, che rappresentano i problemi psicopatologici che più frequentemente presentano difficoltà nella continuità delle relazioni, con agiti e sollecitazioni varie verso i curanti tanto intense da indurre talvolta sentimenti penosi e persino espulsivi. Il terzo caso, invece, riguarda una psicosi schizofrenica disorganizzata, in bilico tra crisi potenzialmente evolutive e stabilizzazione deficitaria.

Nel primo caso, sintomatologia e rischio clinico vengono continuamente esaminati dal piccolo gruppo di lavoro che, nel tempo, riesce a tenere insieme domanda di aiuto e attacchi di Dora, evitando di ricorrere a "soluzioni" istituzionali pensate come "forti", probabilmente in modo illusorio. Le indicazioni ufficiali per un caso come questo sono di un trattamento psicoterapeutico, ma Dora non riesce a sottoporsi a una terapia fondata su sedute regolari e una relazione duale, ma porta la sua disregolazione e la profonda angoscia abbandonica sottostante, all'attenzione di un piccolo gruppo di lavoro che resiste ai suoi attacchi per fondare le basi di una relazione di cura.

Nel caso di Renzo, invece, lo psichiatra utilizza la diffrazione del transfert per lavorare sulla grande ambivalenza verso la figura paterna e si avvale, al bisogno, della collaborazione delle assistenti sociali (che cambiano nel tempo) e del gruppo di lavoro più allargato del CSM, utilizzando gli agiti del paziente che sollecita una risposta e una presa di posizione del Servizio. Tuttavia, diversamente dal solito, non si innesca una reazione espulsiva, che sarebbe collusiva con le dinamiche inconsce del paziente, e la stessa decisione di interrompere l'intero trattamento non viene percepita da Renzo come una frustrazione intollerabile o come una punizione a conferma della consueta modalità aggressiva e squalificante che egli vive da sempre nelle relazioni in famiglia e fuori.

Nel terzo caso, dopo un periodo di lavoro con gli strumenti classici della psichiatria (farmaci e visite di controllo), si inserisce l'elemento grupppale. In particolare, il secondo intervento grupppale, coinvolgendo i genitori,

sembra riuscire ad aprire delle possibilità che la crisi annuncia come “momento fecondo”.

In tutti e tre i casi, i curanti entrano a contatto con elementi psichici che sollecitano risposte decise e sicure, ma la scelta di restare nell'incertezza e nell'apertura verso possibilità future sembra, finora, riuscire a valorizzare le capacità residue nei pazienti: Dora appare capace di trovare un lavoro e mantenerlo e ricostituisce il nucleo familiare non più idealizzato e, al contrario, denso di problematicità. Lo stesso asilo nido, dapprima decisamente rifiutato, appare come il riconoscimento dell'aiuto ricevuto in un contesto non più marginale e deviante, denso di solitudine. Renzo lascia intendere al curante che la speranza per un futuro migliore non è scomparsa e si accompagna al riconoscimento della gravità della sua condizione psichica. Gianfranco, pur rischiando di diventare un paziente cronico gestito da antipsicotici a lento rilascio intramuscolare, proponendo delle crisi deliranti stimola i curanti a ricercare punti di contatto e stimoli incoraggianti sulla base di processi identificativi che vengono trovati nella dimensione gruppale.

Anche se largamente incompiuti e tuttora aperti in diverse possibili direzioni, evolutive e involutive, questi percorsi, tuttavia, non sarebbero stati possibili senza la partecipazione di un gruppo di lavoro che ha garantito, nel tempo, un pensiero e una lettura multidimensionali dei fenomeni e ha permesso di adottare scelte strategiche coraggiose, sebbene non sempre in linea con i percorsi descritti dalla psichiatria che si ispira alla medicina delle evidenze.

## Conclusioni

In questo lavoro si vuole puntualizzare l'importanza del restare nell'area dell'incertezza e dell'informe per raccogliere gli elementi utili per la comprensione dell'incontro clinico che è approssimazione, movimento di avvicinamento reciproco tra curante e paziente e relativo ambiente. Questo movimento di ricerca e di graduale costruzione non può fare a meno di quella che il poeta John Keats chiamava “capacità negativa”<sup>4</sup>, che individua la possibilità di muoversi verso l'Altro, verso l'incontro con l'autenticità unica e irripetibile del soggetto dell'inconscio. Richiamare il concetto di capacità negativa comporta anche la necessità di recuperare la dignità dell'imperfezione. A differenza dei costrutti teorici che sono alla base del Manuale Diagnostico e Statistico dei disturbi mentali, che da decenni rappresenta un

<sup>4</sup> «(...) quando un uomo è capace di stare nell'incertezza, nel mistero, nel dubbio senza l'impazienza di correre dietro ai fatti e alla ragione (...) perché incapace di rimanere appagato da una mezza conoscenza (...)» (Keats, Lettera ai fratelli del 21 dicembre 1817, 1984, p. 75).

baluardo della posizione scienziata, la proposta di una dimensione approssimativa mira a rilanciare una clinica che recuperi e valorizzi gli elementi umani dell'incontro clinico. Dalla raccolta della storia della persona e del suo contesto di vita, e non solo degli aspetti anamnestici psichiatrici, fino alla personalizzazione degli interventi occorre prestare attenzione, ascoltare e osservare non solo segni e sintomi ma anche tutto ciò che la persona esprime con la sua cultura, il suo linguaggio ecc. In questo modo il sistema curante può incontrare ciò che gli si presenta ed è sempre qualcosa che va al di là delle ristrettezze delle tradizionali operazioni diagnostiche. Borutti (2016) descrive la *Darstellung*, un'attività di pensiero diversa e meno prestigiosa rispetto alla *rappresentazione*, sempre onorata dal pensiero filosofico e psicoanalitico come attività di simbolizzazione compiuta. *Darstellung* o "presentazione" è un concetto esibitivo di rappresentazione che deriva dal pensiero di Kant e di Wittgenstein.

«*Darstellung* è presentare non potendo oggettivare nella forma di cosa (...). Il senso viene avanti su uno sfondo opaco, informe, ma nello stesso tempo vitale e produttivo, dinamico e processuale, di silenzio e di invisibilità» (Borutti, 2016, p. 45).

La *Darstellung* apre uno spazio nel territorio dell'attività conoscitiva che l'autrice designa come *Finzione*. Nei versi de *L'infinito* di Leopardi: «(...) sovrumani/Spazi e profondissima quiete/ Io nel pensiero mi fingo») (p. 85) la *Finzione*, in quanto configurazione immaginativa di contenuti possibili che prendono forma a partire dalla radice sensibile dell'esperienza, non può non evocare in chi lavora con la patologia psichiatrica il cimentarsi quotidiano col problema della "raffigurabilità psichica" (Botella, 2001), laddove il "pensare per immagini" rende possibile la pensabilità del materiale psichico preverbale non rappresentabile. Analogo è il contributo di Levinas sul tema della presentazione: «(...) il volto non è "visto": è ciò che non può diventare un contenuto afferrabile dal pensiero. Il volto significa l'Infinito» (Levinas, 2010, p. 15). Un lavoro intrapsichico e intersoggettivo non riducibile all'oggettivazione perché rivolto all'esperienza vissuta e aperto all'alterità e alla presentazione indiretta: il caso clinico ricostruito nella dimensione grupppale dell'équipe curante.

In questi anni si valorizza molto la scoperta dei "neuroni a specchio" confondendo però la necessaria funzione dell'identificazione con l'obiettivo del soggetto che dovrebbe essere piuttosto l'identità. La questione era stata in realtà anticipata già a metà del secolo scorso dall'intuizione di Lacan, laddove descriveva come la costituzione dell'Io sulla base del rispecchiamento

rappresenti una fase indispensabile nell'evoluzione umana perché fonda le basi del funzionamento del registro immaginario.

Sappiamo però che lo sviluppo completo dell'apparato mentale comporta l'acquisizione anche di un funzionamento simbolico, e che questo si avvale di differenze e scarti. Analogamente, il pensiero clinico che guida l'approccio approssimativo valorizza differenze e scarti, come lapsus o atti mancati o come le fasi incerte e contraddittorie dei lunghi percorsi di cura dei pazienti più gravi. Attraversare questi elementi densi di problematicità senza negarli o combatterli per ridurli al silenzio, apre la catena significativa e fa procedere la conoscenza. Come è sempre avvenuto nella storia, si tratta di farsi precedere dal Caos che accompagna ogni ricerca di conoscenza. «La forma nasce dall'informe, lo trasforma e ne riduce la minaccia» (Madera, 2018, p. 537).

Si tratta, cioè, di promuovere un approccio alla complessità, alla multidimensionalità e alla gruppalità che non tema incertezze, gradualità e imperfezioni nella costruzione di progetti di cura e nell'avvicinarsi alle esistenze sofferenti dei nostri utenti. Se si volesse prendere esempio dalla storia dell'arte, potremmo trovare davvero tanti spunti per confrontare il lavoro clinico al prodotto artistico, che raramente è frutto di un solo modello teorico ma per lo più deriva dalla confluenza di varie esperienze artistiche e culturali precedenti. Come ci illustra bene il testo di Birindelli (2006), nell'antichità era usuale la commistione di stili ed elementi architettonici appartenenti a epoche diverse, e si ritrovano tali effigi in molti angoli delle nostre città a testimonianza della storia di quelle costruzioni "progressive", contaminate da approcci e stili che si sono susseguiti nel tempo, segni visibili di un percorso storico che si presenta a noi attraverso elementi apparentemente incongrui, come certi resti parziali del passato inseriti nelle costruzioni. L'imperfezione qui indica apertura al cambiamento e testimonianza della storia, è l'ancora incompiuto che stimola a proseguire il lavoro e interroga la relazione a differenza del suo opposto, il "perfetto", il già compiuto, che non a caso in latino indica anche il morto.

Con quello che qui viene chiamato "approccio approssimativo" si vuole intendere un lavoro progressivo che, secondo Kaës, parte dai "resti da conoscere". Per Kaës:

«La cultura del controllo è reattiva al disordine del mondo, ha per obiettivo l'integrazione perfetta di tutti gli elementi della società in una Unità immaginaria, in modo tale che tutto ciò che potrebbe sfuggire al suo controllo sia recuperato, regolato o distrutto (...). Al contrario – prosegue Kaës: «La cultura dell'illimitato e dei limiti estremi caratterizza l'affinità della nostra cultura con l'onnipotenza, ma anche con il traumatico e l'esperienza catastrofica. Essa è allo stesso tempo una cultura del pericolo, ma anche dell'impresa trascendente. Superare i limiti e drogarsi di lavoro, di successo o di droga sono diventati una condotta la cui radice

comune è l'eroizzazione della morte. Essa ha per fondamento il rifiuto della castrazione simbolica e il trionfo del godimento senza limiti al servizio di un Ideale feticizzato» (Kaës, 2013).

L'approccio approssimativo invece si propone di rendere compatibili e coesistenti la conoscenza della psicopatologia e l'incompiutezza dell'incontro clinico, la responsabilità clinica del curante e il coinvolgimento attivo e responsabile del sistema circolare tra curanti, paziente e famiglia, l'organizzazione precisa di un servizio di Salute Mentale territoriale con l'informalità dello stile relazionale, il rigore della valutazione con una certa imprecisione su tempi ed esiti dei percorsi di cura nel campo della gravità, il metodo di lavoro in piccolo gruppo con la creatività del singolo, l'attenzione diagnostica sincronica con la possibilità di rivedere e riformulare diacronicamente nel tempo diagnosi e trattamenti. Approssimativamente, quindi, si tratta di conciliare l'ordito della struttura di base (ruoli, regole e aspetti istituzionali vari, sapere scientifico) con la trama degli interventi svolti secondo scienza e coscienza e, aggiungerei, secondo desiderio, etica e creatività, in modo da tessere relazioni significative e trasformative che traducano il materiale psichico soggiacente la sintomatologia in pensieri condivisibili, trasmissibili e confrontabili.

### Riferimenti bibliografici

- Ammaniti M., Antonucci F. e Luoni G., a cura di (1986). *Strumenti conoscitivi per la nuova assistenza psichiatrica*. Roma: Borla.
- Antonucci F. e Luoni G. (1986). Nuovi modelli di lavoro e aree operative in campo psichiatrico. In: Ammaniti M., Antonucci F. e Luoni G., a cura di. *Strumenti conoscitivi per la nuova assistenza psichiatrica*. Roma: Borla.
- Ballerini A. e Berti Ceroni G. (1986). Interventi combinati e gruppo di lavoro in psichiatria. In: Ammaniti M., Antonucci F. e Luoni G., a cura di. *Strumenti conoscitivi per la nuova assistenza psichiatrica*. Roma: Borla.
- Birindelli M. (2006). *Lo sguardo sul muro – Architettura dei particolari e gusto dell'imperfezione*. Pubblicato postumo a cura di Lenci R., Roma: Mancosu.
- Borutti S. (2016). Immagini e sublime nell'arte contemporanea. In: Marchetti L., *L'estetica e le arti*. Milano: Mimesis.
- Botella C. e Botella S. (2001). La raffigurabilità psichica. Roma: Borla, 2004.
- De Paoli M. (2011). *La simmetria nascosta*. Milano: Mimesis
- Fasolo F. (2005). *Psichiatria senza rete*. Padova: Clemp.
- Felici L., a cura di (2014). Giacomo Leopardi "Canti". Roma: Newton Compton.
- Freud S. (1932). *Introduzione alla psicoanalisi. Nuova serie di lezioni*. OSF, 11. Torino: Bollati Boringhieri.
- Gentiloni G. (1989). *Il volto e l'immagine*. Bologna: Marietti.

- Kaës R. (2013). “Cosa può la psicoanalisi di fronte al malessere psichico nelle civiltà ipermoderne?”. Testo letto dall'autore in una conferenza tenuta a Firenze nel 2013 e pubblicato in *Nuova Rassegna di Studi Psichiatrici*, vol. 12, 2015. Testo disponibile al sito: <https://www.nuovarassegnastudipsichiatrici.it/numeri-precedenti/vol-12-29-dicembre-2015>
- Keats J. (1984). *Lettere sulla poesia*. Trad. e cura di Fusini N., Milano: Feltrinelli.
- Levinas E. e Riva F. (2010). *L'Epifania del volto*. Milano: Servitium.
- Madera R. (2018). Che tipo di sapere potrebbe essere quello della psicoanalisi? *Psiche*, 2: 537-548.  
DOI: 10.7388/91502
- Miller J.A. (2002). Psicoterapia e psicoanalisi. In: *I paradigmi del godimento*. Roma: Astrolabio.
- Mizuta Masahide (1657-1723). Haiku. In: Stryk L.e Ikemoto T. (1995). *Poesie Zen*. Roma: Newton Compton.

---

# OSSERVATORIO

---

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –  
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: <http://creativecommons.org>

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –  
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: <http://creativecommons.org>

# Un contenitore digitale dove la misura è il corpo. L'esperienza di un gruppo psicoeducativo in tempi di pandemia

di Alfredo Malaspina\* e Teresa Legato\*\*

[Ricevuto il 28/06/2022  
Accettato il 24/11/2022]

## Riassunto

La pandemia da Sars-Cov-2 ha portato importanti cambiamenti all'interno del tessuto sociale, generando una lacerazione dei legami con l'Altro e con l'Istituzione. Il sistema sanitario è stato costretto a operare una riorganizzazione delle modalità attraverso cui venivano normalmente erogati i servizi. In ambito sociosanitario ciò ha comportato un ripensamento degli strumenti utilizzati, dovuto alla necessità di garantire continuità a interventi che utilizzano la relazione come principale strumento del lavoro clinico. L'obiettivo di quest'articolo è quello di fornire testimonianza di un'esperienza innovativa di riadattamento in modalità online di dispositivi gruppali, privilegiati strumenti di lavoro, impiegati al servizio del lavoro psicoeducativo con adolescenti in carico ai servizi territoriali di una cooperativa sociale di Terzo Settore. Il metro di distanza è stato utilizzato come misura di un'area all'interno della quale sviluppare nuove definizioni del Sé. La configurazione a distanza dell'incontro ha delineato i confini di un nuovo territorio relazionale, le cui

\* Psicologo, psicoterapeuta specializzato COIRAG (Torino), socio COIRAG, referente "Terzo Settore" della sez. Osservatorio della rivista *Gruppi*, full member GASI. Riceve presso lo studio privato (via Saluzzo, 5 – 10125 Torino); alf.malaspina@gmail.com

\*\* Psicologa, psicoterapeuta specializzata COIRAG (Torino), socia COIRAG, socia Apragip. Riceve presso lo studio privato (p.zza Vittorio, 14 – 10124 Torino); teresa.legato@gmail.com

*Gruppi/Groups* (ISSN 1826-2589, ISSN<sub>e</sub> 1972-4837), 1/2022  
DOI: 10.3280/gruoal-2022oa17970

OSSERVATORIO

potenzialità rimangono inesplorate. La necessità di mantenere vive queste relazioni ha richiesto l'utilizzo di nuovi strumenti, rendendo possibile accedere a modalità di relazione in formato digitale.

*Parole chiave:* Sars-Cov-2, Corpo, Psicoeducazione, Terzo Settore.

**Abstract.** *A digital container where the measure is the body. The experience of a psychoeducational group in a pandemic period*

The Sars-Cov-2 pandemic has brought forward significant social changes, severing ties between the other and the institution. The health system was forced to operationalize a reorganization of its model through which normal services are delivered. The need to guarantee the continuity of interventions that use the relationship as a central tool in clinical work has led to a re-thinking of the tools used in the social-health system. The purpose of this article is to provide evidence of an innovative experience of online readjustment of group devices, preferred tools of psycho-educational work with adolescents responsible for the territorial services of an NGO. Physical distancing was used as a measure of an area within which to develop new definitions of the self and new autonomies. The configuration to online meetings sketched the borders of a new relational territory, those of which potential remain unexplored. The importance of keeping alive these relationships during lockdown has required the use of new tools, rendering it possible to access new modes of connecting in a digital space.

*Keywords:* Sars-Cov-2, Body, Psychoeducation, Third sector.

*Salve a tutti,*

*voi mi conoscete come Mauro, ma io non conosco tutti voi, quindi potrei anche sbagliare il mio nome.*

*In questi giorni le giornate si facevano belle e brutte, come le mie.*

*Le giornate passavano veloci per me e mi facevano perdere la memoria, però con voi, sono riuscito a ricordarmi tutto, condividendo cose di cui non sapevo cosa farmi solo nella mia testa.*

*Alcune di queste cose hanno una vita come la mia, hanno bisogno di una spintarella, come voi l'avete data a me.*

*Io sono felice per voi, per quello che avete fatto e discusso.*

*Sono felice per voi.*

*Un grazie da Mauro<sup>1</sup>*

<sup>1</sup> Lettera aperta al gruppo da parte di un partecipante.

## **L'Io, l'Altro e l'Altro-istituzione: i legami recisi**

Il 23 febbraio 2020, il governo italiano emanava il primo DPCM come misura di contrasto e contenimento del virus Sars-CoV-2. «È obbligatorio mantenere una distanza interpersonale di almeno un metro»: questa una delle norme del decalogo delle misure di contenimento della pandemia.

Lo spazio interpersonale tra le persone, solitamente flessibile nell'idea della “giusta distanza”, o nei setting tradizionali definito dal terapeuta con l'intervallo tra le poltrone, a partire da quella data è uguale per tutti: un metro è lo spazio minimo entro cui è possibile entrare in relazione. Questa unità di misura definisce i margini entro i quali viene considerato sicuro il contatto sociale, ma al tempo stesso, si iscrive all'interno dell'immaginario collettivo divenendo vettore di panico morale e rappresentante simbolico di una minaccia imminente (D'Amore, 2020).

Strade deserte, serrande abbassate e città silenziose divengono scenografia di un palcoscenico desolante e inquieto. Su questo sfondo anche il conosciuto appare nuovo e il lavoro clinico sul territorio perde il suo più prezioso terreno calpestabile. L'adeguamento alle restrizioni imposte ha trovato nella dimensione digitale l'unico possibile strumento in grado di garantire continuità alle relazioni di cura e assistenza. Una dimensione nuova, cui ci si è affacciati prima di poter costruire significati, con timori, sentimenti di perdita e, forse, scoperte che solo domani potremo comprendere.

Si è visto che tramite internet si può lavorare, andare a scuola, mantenere le relazioni e costruirne di altre: niente di nuovo per alcuni, qualcosa di sorprendente per la stragrande maggioranza delle persone.

È ormai chiaro che ciò farà parte di un lungo e complesso processo di cambiamenti che andranno ben oltre i tempi della pandemia e vede già oggi importanti fratture nelle dimensioni del vivere in gruppo e nelle istituzioni. Tali esperienze traumatiche non risultano infatti unicamente legate all'incontro con l'Altro nelle sue possibilità di relazione, ma anche con l'Altro-Istituzione.

Con l'arrivo del Sars-CoV-2 i servizi territoriali e le NPI sono stati costretti a interrompere bruscamente l'erogazione dei servizi sanitari e assistenziali alla quasi totalità dell'utenza afferente. Gli organismi del Terzo Settore, oggi principali partner delle istituzioni pubbliche, nella loro collaborazione fra queste entità hanno rappresentato importante funzione di collante.

Nel piccolo della nostra struttura di rete<sup>2</sup> questa condizione ha colpito non

<sup>2</sup> I servizi cui si fa riferimento in questa sede si occupano di interventi integrati più propriamente conosciuti come di “educativa territoriale”, svolti da psicoterapeuti che attraverso un approccio multidisciplinare, operano sul sistema famiglia con un'attività clinica, come per molti servizi gestiti da enti di Terzo Settore, non inquadrabile nel setting terapeutico tradizionale. Il contesto istituzionale è l'impresa Sociale Stranaidea, nata negli anni '80 come

solo il lavoro diretto coi minori, ma anche quello svolto in collaborazione con i colleghi e all'interno del contesto istituzionale di riferimento. In tale scenario, è stato necessario ricorrere a nuove strategie nel tentativo di ricucire e tenere insieme i fili che uniscono le istituzioni alla comunità. Nel nostro caso ciò è accaduto pensando a un riadattamento “in formato digitale” dei nostri strumenti di lavoro abituali, in funzione del mantenimento delle relazioni con l'utenza e tra utenti<sup>3</sup>.

Per far ciò siamo partiti dalla dimensione che consideriamo fondante il lavoro all'interno delle istituzioni: quella grupppale.

Una parte della vita dei gruppi e delle istituzioni è costituita da un'esperienza comune fatta di fantasie di identificazione, rappresentazioni, vissuti emotivi e corporei. Essi, staccandosi dagli individui, trovano posto all'interno degli spazi fra le relazioni agendo al di fuori della coscienza degli stessi soggetti. Ciò delinea un piano sincretico del gruppo, così come dell'istituzione, costituito da quelle invarianti significative del setting che permettono lo strutturarsi nel tempo di una relazione regolata da norme condivise (Bleger, 1967).

Il Sé corporeo dell'individuo viene definito dalla realtà emotiva condivisa, espressa dagli “stati fisici” attraversati in gruppo e diventa, in modo muto e non avvertibile, il deposito di vissuti sensoriali corporei condivisi a un livello simbiotico-fusionale (Neri, 2001). Tale esperienza non viene avvertita se non come un senso di incompletezza nei momenti in cui si crea una rottura o un cambiamento significativo all'interno del gruppo o dell'istituzione.

La condizione pandemica ci ha privato degli elementi attraverso cui leggevamo i derivati della dimensione sincretica, mettendoci nella condizione di ridefinire l'esperienza corporale nel gruppo a partire da una condizione di distanziamento imposta. Come fronteggiare questo cambiamento così pesante del legame e del corpo attraverso l'utilizzo degli spazi digitali concessi? E ancora, come farlo in gruppo?

Prima della pandemia le attività psicoeducative si svolgevano sul territorio, talvolta in spazi di associazioni ospitanti, talaltra nei locali del Servizio, in luoghi fisici attraversati da storie comuni, con attrezzature nel tempo conquistate e possedute in una dimensione di condivisione.

cooperativa, ente di Terzo Settore che offre, in collaborazione con i servizi territoriali, prestazioni socioassistenziali rivolte a minori, giovani, adulti in difficoltà e persone con disabilità.

<sup>3</sup> In affiancamento agli interventi individualizzati e caratterizzati da un rapporto duale, il servizio propone attività in cui fare esperienze di gruppo, orientate all'acquisizione di competenze specifiche, affiancamento nella gestione del tempo libero e potenziamento delle proprie attitudini. Un “fare condiviso” in un contesto protetto, affiancati da una figura con cui si ha un legame privilegiato e con cui poter “significare” l'esperienza. Attività, che definiremo di natura psicoeducativa, dove il gruppo non è “occasione di socialità”, bensì fondato accompagnamento evolutivo.

La palestra di Kickboxing<sup>4</sup> ci attendeva in uno spazio ampio e sviluppato in lunghezza, tre specchi su un lato della parete, quattro sacchi pendenti attaccati al soffitto, tappetini per gli esercizi a corpo libero e una borsa in un angolo della stanza con i guantoni, che indossati di mani in mani sono oggi testimoni indiscussi di avversari “simbolici” e non. All’esterno uno spogliatoio in cui ci si “preparava” e una volta pronti, il varco di una soglia definiva lo spazio del gruppo da quello esterno.

Sulla base di questi elementi, per il laboratorio di Kickboxing è stato necessario un ripensamento del set(ting) che potesse preservare alcune caratteristiche strutturali originarie, ma significare gli elementi della nuova struttura. Un “campo esperienziale specifico” in cui si tenesse conto dell’intreccio tra fattori organizzativo-procedurali (set) e la variabile “pensiero” del clinico (setting) (Lo Verso e Di Blasi, 2011); un ripensamento, dunque, della dimensione corporea della relazione, nel tentativo di percepirla non unicamente come “mancante”, piuttosto connotata diversamente.

Tornare ad avere un contenitore stabile e regolare, offrendo la possibilità di staccare da una quotidianità domestica fatta di tempi dilatati e di spazi ridotti, ha permesso di ritrovare visi conosciuti e incontrarne di nuovi, mantenendo il focus sulla relazione della coppia operatore-adolescente<sup>5</sup> in un gruppo di coppie operatori-adolescenti.

Per riprogettare si parte dal corpo, poiché non è possibile accedere al mondo se non percorrendo quello spazio che il corpo dispiega intorno a sé nella forma della prossimità o della distanza delle cose. Negli elementi del corpo adolescente, oggi canale privilegiato di comunicazione e collocato verso l’esterno, troviamo un territorio in cui si manifestano, amplificati, i disagi del nostro tempo: corpo come supporto di segni e sintomi, corpo da guarire, corpo performativo, corpo da vestire “alla moda”, corpo ambivalente che si propone come «questo ma anche quello, si concede a tutte le iscrizioni ma si sottrae» (Galimberti, 2013, p. 24), costretto a fuggire da se stesso per prendersi cura di sé (Galimberti, p. 14). Talvolta asessuato, è un corpo che il gruppo sottrae all’ambivalenza dei suoi possibili significati.

<sup>4</sup> Sport di combattimento che combina le tecniche di calcio tipiche delle arti marziali orientali e di pugno propri del pugilato. Si è scelto di focalizzare il lavoro su tale attività tra quelle proposte, in quanto specifica la dimensione corporea.

<sup>5</sup> I progetti di intervento prevedono l’affiancamento al minore di figure che lavorano in modo da creare relazioni significative con una funzione di accompagnamento ai compiti evolutivi. Un “Io ausiliario” che da un lato sostiene la capacità di pensiero, critica e di giudizio e dall’altro, incoraggia e partecipa attivamente alle azioni (Cordiale e Montinari, 2012). Per il servizio descritto si tratta di un’équipe composta interamente da psicologi e psicoterapeuti.

## La misura è il corpo: cercare uno spazio per me, trovare uno spazio per noi

Nel riprogettare, il primo grande ostacolo ha riguardato la questione degli spazi: l'attività doveva collocarsi in un'area da ricavare all'interno dei luoghi domestici, compressa, ma sufficientemente abitabile.

Dunque, proprio "il metro", unità che delinea chiaramente la cornice spaziale entro la quale è "sicuro" entrare in relazione, fino a quel momento telaio amplificato della solitudine, è divenuto area in grado di definire uno spazio corporeo (e mentale) all'interno del quale potenzialmente sviluppare nuove definizioni del sé e nuove autonomie.

L'obiettivo è stato consentire al singolo di vivere quello spazio, nei tempi dell'attività, in quanto superficie in cui non solo muoversi, ma da coltivare, conquistare, difendere e sviluppare: uno spazio concreto diventato il rappresentante simbolico di un'area intima e personale.

Il cambio di prospettiva ha permesso non solo di riempire di significati personali e condivisi il vuoto relazionale minacciato dal distanziamento sociale, ma anche di strutturare una cornice di intervento sufficientemente stabile e organizzata da permettere a ogni partecipante di riconoscersi nell'Altro, rispecchiandosi. Grazie agli schermi dei dispositivi è stato possibile ricreare la funzione esercitata dagli specchi della palestra e formare un rituale di inizio incontro attraverso la definizione di questo spazio d'azione.

Insieme lo si è tracciato con i propri corpi all'interno degli spazi racimolati nelle case: una volta circoscritto insieme, avveniva il "posizionamento", dunque, l'inizio dell'attività.

Gli otto membri si sono incontrati a cadenza settimanale e per la durata di un'ora da marzo a maggio 2021; accolti al click dell'*host*<sup>6</sup>, con un timido saluto ci si mostrava con i propri sfondi o i propri schermi, talvolta, neri.

Da una fase iniziale di riscaldamento si passava a esercizi di tecnica specifici della disciplina. Questi prevedevano l'apprendimento di tecniche e movimenti di difficoltà crescente che venivano ripetuti più volte aumentando progressivamente la complessità in funzione del grado di sicurezza dei partecipanti.

Questa impostazione, nella sua semplicità, si è posta in continuità rispetto alla struttura dell'attività in presenza e ha consentito di organizzare una nuova cornice stabile e regolare. Il recupero della dimensione liminale del rito di apertura, in grado di sancire l'inizio dell'attività e unificare l'esperienza dei partecipanti, è evoluto nella ri-costruzione concreta e simbolica di uno spazio e un tempo personale condiviso a distanza: "uno spazio per noi".

<sup>6</sup> "Ospite" nel senso di organizzatore del meeting con la funzione di avviare la videoconferenza, ma al contempo custode simbolico del contenitore.

Ne è un esempio il caso di Gianluca, che collegato da una nuova stanza, compie il rito di definizione del perimetro in autonomia, adeguandolo alla nuova posizione.

Questa nuova abitudine ha consentito la realizzazione di uno spazio simbolico potenziale, in grado di evocare significati individuali e gruppalmente alimentati e condivisi dal gruppo. La loro risonanza si è visto influenzare direttamente il nucleo familiare attraverso la modificazione degli spazi domestici. Ne è testimonianza Maria, che partecipava all'attività dalla cucina di casa sua rendendola off-limit per il resto della famiglia.

Questo tipo di esperienza ha consentito di riflettere sulle potenzialità del mezzo digitale: la possibilità di configurare a distanza l'incontro relazionale ha generato istantaneamente dei cambiamenti all'interno della quotidianità del nucleo familiare. Si è dunque assistito a una nuova sperimentazione delle consuete modalità di lavoro, potenzialmente in grado di ampliare la portata trasformativa di tutto l'impianto di interventi costruito intorno alla mission originaria<sup>7</sup>. In molti casi, l'occupazione mirata dello spazio domestico da parte dei ragazzi ha permesso paradossalmente di aumentare lo spazio individuale all'interno di matrici familiari già sature (Pontalti, 2000) e ulteriormente ingombrate dall'estrema vicinanza imposta dalle restrizioni.

Inoltre, l'atto del "prendersi il proprio spazio" implicava un tipo di comunicazione che informava simultaneamente il gruppo, la famiglia e viceversa, del significato che quel gesto custodiva. Citiamo ad esempio Ludovico, che ha dovuto astenersi dall'attività poiché impossibilitato a difendere uno spazio personale, o la piccola Giorgia, che con la sua partecipazione ha fornito beneficio a tutti i componenti del nucleo, poiché l'ora di attività permetteva a relazioni tese di trovare un momento di distensione. Un'esperienza di condivisione digitale nuova che, anche in assenza dello spazio occupato dal corpo, ha permesso, attraverso gli schermi, di arricchire lo scenario relazionale condiviso. Importante focus poi, quello sulle coppie adolescente-operatore, che si sentivano qualche minuto prima dell'orario di inizio per varcare insieme la soglia della palestra virtuale e rimanevano collegati qualche attimo dopo, in modo da rendere meno abbandonica l'esperienza del saluto con un volto che sparisce al click di un tasto.

<sup>7</sup> La domanda di aiuto, più frequentemente intercettata dal Servizio Pubblico, costringe a fare i conti con un sistema di delega, per cui è necessario un continuo posizionamento e che ha l'obiettivo di intervenire in modo integrato e non sostitutivo, uscendo dal circuito dell'assistenzialismo, paradossalmente più accettabile. Un sistema con una matrice clinica consolidata, che da anni opera per costruire una definizione più propriamente riconosciuta, caratterizzata da complessità strutturali, organizzative, legislative e politiche: si tratta di esperienze "al limite" che trovano attuazione in luoghi altri rispetto allo studio dello psicologo e dello psicoterapeuta.

## Nuove dimensioni relazionali in formato digitale

Una volta costruito il contenitore di gruppo ci si è chiesti in che modo sarebbe stato possibile implementarlo. Ci siamo dovuti interrogare sulle *affordances* (Boyd, 2015) degli strumenti a disposizione e abbiamo fatto delle scelte in funzione degli obiettivi e delle caratteristiche stesse del mezzo. Troviamo centrale la determinante di chiedere ai partecipanti, conduttore compreso, di mostrarsi per intero attraverso lo schermo: dalla testa ai piedi. Questa decisione, per certi versi naturale e dettata dalle necessità, ha in realtà permesso di utilizzare lo strumento vincolando le possibilità di interazione con l'ambiente e con gli stessi dispositivi digitali utilizzati.

Comunemente, in maniera più o meno tacita, si è soliti mostrare soltanto il proprio volto quando si usano le piattaforme digitali. Durante un meeting a distanza, in dad, in videochiamata con un amico o durante una terapia online, l'incontro con l'Altro, o con il gruppo è caratterizzato da una dimensione corporea non integra (Girelli, Vasta e Ambrosiano, 2020) e che, peraltro, estende una parte che in presenza è su altre scale di misura.

Attraverso la condivisione dell'immagine del proprio corpo per intero si è riusciti a soddisfare alcune esigenze di carattere strutturale rispetto alla configurazione di un setting in continuità con il precedente e al contempo, intercettare potenzialità inaspettate.

Un primo punto riguardava l'opportunità di concedere al gruppo di continuare a osservarsi reciprocamente durante lo svolgimento delle attività a corpo libero. Ciò ha reso possibile continuare a vedere contemporaneamente in azione il proprio corpo e quello dell'Altro, attivare dimensioni di proiezione e rispecchiamento, anche conflittuali, tra le rappresentazioni di sé, dell'Altro e di se stessi visti dall'Altro. Una modalità di fare esperienza di relazione mediata dalla presenza contenitiva del gruppo di adulti di riferimento.

Questa impostazione rispecchia una modalità di lavoro già consolidata e che il mezzo digitale ha permesso di ricreare. La novità però, risiede nella natura implicita dell'incontro da remoto:

«Le tecnologie di rete alterano l'ecosistema sociale e quindi hanno conseguenze sulle dinamiche sociali che si sviluppano (...) la tecnologia introduce nuove possibilità sociali che mettono in discussione i preconcetti sulle interazioni personali di tutti i giorni» (Boyd, 2015, p. 30).

Il campo visivo si è ampliato introducendo al suo interno una serie di elementi legati all'ambiente domestico altrimenti nascosti. La nostra nuova palestra ha assunto diversi connotati, componendosi di un collage di piccoli riquadri contenenti dei corpi con sullo sfondo non più specchi, muri bianchi

o sacchi da boxe, bensì oggetti del nostro quotidiano, il nostro salone, libri, poster, quadri e fotografie, chissà se casuali o forse scelti e composti come in un “set”. Questa nuova architettura degli spazi, ottenuta attraverso la gestione delle *affordances* del mezzo digitale, ha permesso di ampliare in modo sorprendente e significativo le relazioni all’interno del gruppo, in particolare con gli adulti di riferimento.

Durante tutto il periodo del laboratorio è stato possibile osservare come, soprattutto rispetto alla diade consulente-minore, si creasse una particolare forma di condivisione dell’esperienza basata sul riconoscimento reciproco, attraverso piccoli gesti altrimenti invisibili agli occhi. Ciò è avvenuto in un contesto in cui, per quanto formalmente fossero riconosciuti ruoli diversi all’interno della relazione, si è partecipato da pari realizzando l’opportunità di assumere vertici osservativi nuovi in grado di arricchire relazioni già strutturate.

Per dare un’idea di queste dimensioni, basti pensare alla possibilità concessa dalla piattaforma di avere simultaneamente le immagini in diretta di tutti i partecipanti al gruppo. Per gli adolescenti, ad esempio, è stato possibile sbriciare parti delle case dei propri operatori di riferimento, misurarsi con loro nella competenza sull’attività fisica, magari scorrendo una camera più in disordine della loro o un particolare inaspettato tra i libri su uno scaffale.

Ciò ha consentito di accedere a un’area intima individuale altrimenti inaccessibile (casa degli operatori) o alle volte difficilmente esplorabile (casa dei ragazzi). Questa nuova forma di esperienza ha permesso di mettere in circolo nel gruppo una serie di elementi attinenti alla sfera dell’intimità familiare e personale in grado di arricchire lo scenario condivisibile attraverso le modalità in presenza. Dei canali concessi dal gruppo in remoto che aprono un varco tra la relazione reale e quella fantasmatica, in grado di permettere un accesso diretto ad aspetti dell’Altro altrimenti marginalizzati. Una palestra composta in diretta dei nostri spazi più intimi, alle volte cangevoli, in base alle disponibilità di spazi e dispositivi in famiglia: “Oggi il pc serve a mia sorella, uso il mio smartphone, magari mi sposto in balcone che c’è più spazio”.

Lo strumento così percepito ha permesso di osservare direttamente in che modo veniva accolta l’attività dai ragazzi e dal nucleo familiare rispetto allo spazio conquistato. Ci si è trovati a dover fronteggiare l’invadenza di un fratello o una sorella intenti a rendere difficile la partecipazione all’attività, la “vergogna” di mostrarsi in casa propria accompagnata dalla richiesta di una telecamera spenta, o ancora la possibilità che attraverso il video e l’audio si potessero percepire i litigi di mamma e papà nella camera accanto. Quanto accaduto nel “qui e ora” dell’attività diventava il fulcro di un lavoro clinico gruppale condiviso tra operatori nel pre- e post-attività: la possibilità di discuterne in gruppo ha consentito di continuare a esprimere una forma di

rêverie istituzionale attraverso la costruzione di spazi dedicati alla condivisione e dalla conseguente possibilità di elaborare e significare vissuti, pensieri, emozioni, contingenze e difficoltà rispetto a quanto accadeva nelle case di ogni singolo ragazzo e rispetto all'evoluzione della relazione stessa tra ragazzi e operatori.

Quale significato dare ad esempio alla scelta di partecipare con la fotocamera spenta? Da un lato, vivere l'esperienza entro i limiti delle proprie possibilità di tolleranza dell'incontro, senza essere esclusi o sentirsi tali; dall'altro, essere liberi di "non esserci", occultando ciò che non si vuole mostrare nel turbamento profondo della vergogna. E ancora, cosa percepiscono gli altri partecipanti in quel rettangolino scuro, che non è "la sedia vuota del gruppo", ma anch'esso spazio di proiezioni?

L'interazione con il mezzo digitale ha alimentato la nostra funzione di multitasking, accrescendo la nostra abilità di intraprendere più azioni contemporaneamente. Ne consegue la difficoltà nel custodire "lo spazio e il tempo per". Come garantire in questo scenario, la dimensione di unicità dell'esperienza?

Vincolare l'uso del dispositivo tenendo gli altri fuori portata, ne ha permesso un utilizzo alternativo in grado di sintonizzare il gruppo su una dimensione temporale comune e continuativa. In opposizione alla frammentazione esperienziale favorita dall'uso quotidiano dello strumento digitale, le scelte operate sul setting hanno consentito di unificare le esperienze offrendo l'opportunità di sperimentare una modalità nuova ed esclusiva. Esemplificativa l'espressione di una collega che nel ricevere una chiamata a ridosso dell'inizio della sessione di attività esclama: "Io stacco così almeno per un'oretta non ci penso!".

Chiedere ai nostri ragazzi di aderire a un setting di queste fattezze ha comportato non poche difficoltà, soprattutto rispetto al livello di esposizione tollerabile attraverso un mezzo utilizzato frequentemente, ma con altre regole.

Sia noi che loro ci siamo trovati impreparati rispetto alla portata della sfida di continuare a tessere trame relazionali in tempi di lockdown e in piena pandemia. L'incontro però, è stato possibile grazie a una sorta di compromesso culturale tra adulti e adolescenti di cui siamo loro grati, segnato per lo più da differenze generazionali, rispetto alla possibilità di negoziare diversi significati attribuibili alle esperienze condivise.

La partecipazione alle attività è stata da noi vissuta come testimonianza di una relazione di fiducia che trova nella presenza di entrambi l'accettazione di un compromesso rispetto all'uso che si fa dello strumento e quindi un compromesso rispetto a quanto di sé e della propria intimità può essere tollerato e condiviso con un gruppo.

## Conclusioni: che ne è dei luoghi sicuri?

Il *distanziamento sociale* che il Sars-CoV-2 ha condotto a operare, lascia spazio a solitudine e isolamento, che tra episodi di maniacalità e momenti depressivi talvolta intollerabili, hanno scalfito la nostra idea di “luogo sicuro”.

I confini, tramandati agli adolescenti come ciò che ci aiuta a definire noi e l'Altro, senza i quali egli svanirebbe, luoghi di passaggio che consentono di fare esperienza del limite, sono oggi confini inevitabilmente ristretti. L'esperienza che stiamo attraversando, nelle sue connotazioni senza precedenti, ha compromesso la possibilità di soddisfare il nostro bisogno di continuità, di progettualità, del sogno.

La “paura dell'Altro”, dapprima proiettata nel “diverso da sé”, nel migrante ad esempio, in una figura dai tratti connotati, oggi vede il tenersi in guardia da un “Altro generalizzato”, che minaccia la nostra integrità fisica. Progettare con l'Altro è difficile perché egli può essere colui che attacca la nostra vita e ciò provoca un cambiamento nella percezione degli altri che ci delude nel nostro senso di socialità.

L'esigenza di trovare un “Sistema per rimanere in ConTatto”<sup>8</sup> ha fatto emergere la necessità di interrogarsi rispetto alle cicatrici che questo periodo storico ha lasciato. Da qui la sfida di *fare gruppo* in un momento in cui il distanziamento sociale ha intaccato le modalità attraverso le quali ci si guarda, nell'impegno di mantenere quel contatto con le nostre parti altre, nel proteggere il valore di quel legame e dei legami interpersonali, perché “andrà tutto bene”, possa non significare negare le paure, ma volgere un condiviso sguardo verso il futuro.

Ogni processo di costruzione identitaria implica una collocazione di sé nel mondo e un posizionamento rispetto alle posizioni altrui. Il gruppo dei pari trova la sua funzione come spazio in cui rappresentazioni e valorizzazioni scoprono il modo di agganciarsi nell'agire.

Esso non è solo un sistema di interazioni che mette in gioco alternative personali, esiti di azioni e legami affettivi, ma è anche il risultato di tali azioni e sentimenti. Le sue dimensioni generalmente ridotte, la vicinanza, anche in senso fisico delle persone che lo compongono, l'immediatezza dello scambio e della comunicazione, fanno sì che i suoi membri possano percepirsi vicendevolmente persone al di là della loro posizione, contribuendo ai processi di uniformazione e differenziazione che entrano in gioco nella costruzione dell'identità sociale (Palmonari *et al.*, 1990).

<sup>8</sup> “Il Sistema di rimanere in ConTatto” è il titolo del progetto di attività psicoeducative promosse dall'ente. Tale definizione si compone dei nomi di alcuni dei servizi che coinvolge: Sistema e ConTatto.

Nella sua dimensione simbolica il gruppo diviene “esperienza del diverso”, luogo in cui è possibile operare rispecchiamenti o terreno in cui differenziarsi. Al tempo stesso sognato e temuto è tessuto di trame relazionali tra pari che sovente rispecchiano i legami di attaccamento.

Le relazioni, già propriamente connotate prima della pandemia per l’adolescente che vive la contemporaneità, sono più numerose ma meno stabili, più vicine ma meno intime, quantificabili dal numero di follower, ma prive di mappe emotive.

Il tentativo di mantenere una continuità nel lavoro educativo e clinico ha permesso di sperimentare nuove modalità, di progettare contenitori in grado di sostenere lo sviluppo processuale di relazioni già in essere e di osservare in che modo il passaggio alla modalità online influisse sugli individui e sul gruppo.

Attratti dall’occasione che ci concede lo slogan “distanti ma uniti”, la nostra libertà, nella sua contraddizione in termini, sta nell’essere dappertutto, ma in un posto solo. Il web mostra nuove potenzialità di lavoro, così come i limiti di uno strumento che definisce il corpo manipolandone i confini.

Determinante, in questo, è il nostro ruolo professionale in quanto adulti di riferimento, che non deve rinunciare a trasmettere saggezza nella costruzione di significati, né abdicare alla possibilità di fare strada in un territorio sconosciuto. Il limite diviene opportunità di trovare soluzioni creative. Gli adolescenti sono in dialogo con degli strumenti che sembrano accelerare la funzione del sentire emotivo, ma senza trovare un organizzatore.

In questo tempo di fobia sociale, abbiamo una nuova responsabilità psico-educativa: possiamo essere ordinatori delle loro sensazioni, emozioni, dei pensieri che li attraversano, accompagnandoli a darvi un senso per creare una nuova socialità. Guidarli nel dare significato alle differenze, affinché siano meno minacciose e rumorose. Sulle nostre strutture ci possiamo appoggiare solo un po’ e intanto trovare nuovi sviluppi ai nostri appoggi. Tenere traccia di queste memorie consente di mappare quella geografia interiore costituita dai legami che abbiamo e soprattutto di cui siamo fatti, come possibilità di una vita condivisa in cui è possibile assumere la propria possibilità e la propria libertà. Nel lavoro clinico qualche volta con connessioni lente, instabili, non sintonizzate, qualche volta invece, online.

M: “Ci siamo tutti?”.

G: “Io non vi sento”.

F: “L. dice che non riesce a collegarsi”.

M: “Forse manca ancora qualcuno”.

G: “Ma voi sentite me?”.

F: “Sta facendo l’aggiornamento, ma arriva”.

M: “Eppure sono certa manchi ancora qualcuno”.  
G: “Provo dal computer, forse è il microfono”.  
F: “Ecco, l’aggiornamento proprio oggi”.  
M: “Dovremmo esserci, sì, finalmente, eccoci tutti!”.

### **Riferimenti bibliografici**

- Amerio P., Boggi Cavallo P., Palmonari A. e Pombeni M.L. (1990). *Gruppi di adolescenti e processi di socializzazione*. Bologna: Il Mulino.
- Bleger J. (1967). Symbiosis and Ambiguity. In: Neri C., Genius loci: lo spirito di un posto, di un gruppo. *Funzione Gamma Journal*, 7, 2001. Testo disponibile al sito: <http://www.funzionegamma.it>
- Boyd D. (2015). *It's Complicated: The Social Lives of Networked Teens*. London: Yale University Press.
- Cordiale S. e Montinari G. (2012). *Compagno adulto: nuove forme dell'alleanza terapeutica con gli adolescenti*. Milano: FrancoAngeli.
- D'Amore M. (2020). Comunicazione, distanziamento e socialità ai tempi del coronavirus. *Cambio. Rivista sulle trasformazioni sociali*. OpenLab on Covid-19. DOI: 10.13128/cambio- 8456
- Decreto-Legge (2020). Misure urgenti in materia di contenimento e gestione dell'emergenza epidemiologica da COVID-19 (20G00020). 23 febbraio, n. 6 (GU Serie Generale n. 45 del 23-2-2020).
- Galimberti U. (2013). *Il corpo*. Milano: Feltrinelli.
- Girelli R., Vasta F.N. e Ambrosiano I. (2020). Prime considerazioni sul passaggio dal cerchio grupppale allo schermo condiviso: note sparse al tempo del lockdown. *Gruppi*, XXI, 1: 89-105. DOI:103280/gruoa1-2020oa10485
- Lo Verso G. e Di Blasi M. (2011). *Gruppoanalisi soggettuale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Neri C. (2001). Genius loci: lo spirito di un posto, di un gruppo. *Funzione Gamma Journal*, 7. Testo disponibile al sito: <http://www.funzionegamma.it>
- Pontalti C. (2000). Campo familiare-campo grupppale: dalla psicopatologia all'etica dell'incontro. *Gruppi*, II, 2: 35-50.

**FrancoAngeli**

## a strong international commitment

Our rich catalogue of publications includes hundreds of English-language monographs, as well as many journals that are published, partially or in whole, in English.

The **FrancoAngeli**, **FrancoAngeli Journals** and **FrancoAngeli Series** websites now offer a completely dual language interface, in Italian and English.



Since 2006, we have been making our content available in digital format, as one of the first partners and contributors to the **Torrossa** platform for the distribution of digital content to Italian and foreign academic institutions. **Torrossa** is a pan-European platform which currently provides access to nearly 400,000 e-books and more than 1,000 e-journals in many languages from academic publishers in Italy and Spain, and, more recently, French, German, Swiss, Belgian, Dutch, and English publishers. It regularly serves more than 3,000 libraries worldwide.

*Ensuring international visibility and discoverability for our authors is of crucial importance to us.*

**FrancoAngeli**



Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial - No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: <http://creativecommons.org>

# Man(u)tenere i campi gruppali. Conversazione con Stefano Alba sul ruolo dello psicologo in comunità

di Cecilia Paracchino\* e Davide Carola\*\*

[Ricevuto il 26/12/2022  
Accettato il 11/02/2023]

## Riassunto

Il lavoro che segue è il tentativo scritto di dare forma e struttura a oltre tre ore di confronto e dibattito condiviso tra i membri del sottogruppo “Terzo Settore” della sezione Osservatorio di *Gruppi* e il dott. Stefano Alba<sup>1</sup>, soggetto autorevole e storico membro della COIRAG. La conversazione affronta il macro-tema riguardante lo psicologo/psicoterapeuta al lavoro in contesti più “sociali” (comunità, case famiglia, centri diurni, gruppi-appartamento, residenze assistenziali ecc.), che sovente incrociano la strada del giovane laureato in Psicologia e contribuiscono alla sua formazione: quali sono le criticità riscontrabili, le analogie e differenze con il “classico” setting da studio privato, che tipo di apporto terapeutico può essere messo in campo e in che modo, quali sono le dinamiche in gioco. Nelle intenzioni degli autori si è cercato di mantenere quella che a loro avviso è la vera natura del contributo che segue: un lavoro *di* gruppo, *attraverso* il gruppo, che grazie agli stimoli e gli spunti del dott. Alba ha potuto dare luce e co-costruire le riflessioni seguenti.

*Parole chiave:* Leggere il contesto, Setting non tradizionale, Terzo Settore, Relazione tra, Comunità terapeutica.

\* Psicologa, specializzanda psicoterapeuta Scuola COIRAG Torino. Lavora presso studio privato (via Luisa del Carretto, 40 – 10131 Torino); cecilia.paracchino@gmail.com

\*\* Psicologo, specializzando psicoterapeuta Scuola COIRAG Torino. Lavora presso studio privato (via Monte di Pietà, 22 – 10121 Torino); davide.carola89@gmail.com

<sup>1</sup> Psicologo, psicoterapeuta, gruppoanalista. Docente Scuola di specializzazione COIRAG Roma, presidente del Laboratorio di Gruppoanalisi, coordinatore progetto Plexus.

*Gruppi/Groups* (ISSN 1826-2589, ISSN<sup>e</sup> 1972-4837), 1/2022  
DOI: 10.3280/gruoal-2022oa17971

OSSERVATORIO

**Abstract.** *Group fields maintenance. Conversation with Stefano Alba about the role of psychologists in social working contexts*

The following work represents a written attempt to give form and structure to a discussion shared between the members of the “Third sector”, subgroup of the Observatory section of the journal *Groups* and dr. Stefano Alba, authoritative figure and long-time member of COIRAG. The conversation deals with the macro-theme concerning the psychologist/psychotherapist at work in more “social” contexts such as communities, family homes, day centres, apartment-groups, nursing homes. These settings are the places, often crossed by the young Psychology graduate, that most often contribute radically to his/ her training. The questions that open in the paper concern the critical issues encountered, the similarities and differences in regard to the “classic” setting of private practice, what type of therapeutic contribution can be put in place and how, what are the dynamics at play. The authors’ goal tried to maintain what we believe is the true nature of the following contribution: a work by and through the group co-constructed thanks to the stimuli and ideas that emerged from the discussion with dr. Alba and the “Third sector” working group.

*Keywords:* Reading the context, Not traditional setting, Social work, In-between relationship, Therapeutic centre.

Le piacevoli riflessioni condivise che seguono muovono dall’interesse di approfondire esperienze di cura con un respiro allargato, uscendo dalle stanze d’analisi e andando altrove. Si farà riferimento a setting diversi da quelli tradizionali ma specificamente e decisamente clinici, che appartengono all’insieme di contesti lavorativi e di cura denominati Terzo Settore. Il gruppo di lavoro ha quindi voluto coinvolgere il dott. Stefano Alba in questo confronto a più voci data la sua pluriennale esperienza all’interno delle comunità terapeutiche come responsabile, conduttore di gruppi e supervisore. Tale riflessione nasce anche dalla lettura di due contributi: “Fondare e rifondare il gruppo in Comunità Terapeutica” (Alba e D’Elia, 2008) e “La comunità terapeutica: un gruppo omogeneo? Il lavoro con il gruppo degli operatori e con il gruppo degli ospiti” (Alba, 2013). Il seguente contributo è il prodotto finale di una serie di dialoghi e scambi tra il dott. Alba e il gruppo di lavoro sul Terzo Settore della sezione Osservatorio della rivista *Gruppi*, composto da: Michelangelo Greci, Alfredo Malaspina, Marta Nocelli, Angela Di Tuccio, Teresa Legato, Cecilia Paracchino, Davide Carola.

Michelangelo Greci: *Com’è avvenuto per te l’incontro con la realtà delle comunità terapeutiche?*

*Stefano Alba:* L'incontro arriva nel 1992-93 durante il periodo del mio Servizio civile che ho svolto presso un centro di accoglienza per stranieri senza permesso di soggiorno, una realtà molto particolare perché gestita solo da volontari, per lo più fisici del CNR tra i quali anche diversi stranieri. Era anche il periodo della guerra nell'ex-Jugoslavia e nel centro trovavano ospitalità persone provenienti da nazioni o territori in guerra tra loro. Talvolta tra gli ospiti emergevano conflitti che riverberavano la guerra nei Balcani, ma in quella realtà tutto assumeva toni grotteschi e coloriti, al punto da ricordare quasi un film di Kusturica. L'entusiasmo e la scoperta di quel periodo hanno contribuito alla decisione di iscrivermi a Psicologia, e durante un'esperienza pratica legata al percorso universitario conosco la prima comunità terapeutica. Questo luogo aveva sembianze simili a un manicomio ed era situato in una ex-scuola elementare, dove, su un piano c'erano le stanze dei pazienti, al seminterrato gli infermieri che coprivano le ore diurne, e noi operatori vagavamo liberamente tra i piani. La sensazione era di una spaccatura netta tale per cui al calare del buio, quando le figure sanitarie andavano via, molti pazienti abbandonavano il letargo e abitavano la comunità durante le ore notturne. Purtroppo, era un luogo segnato da uno spirito molto diverso dal precedente, con una violenza istituzionale marcata e un clima comunitario pessimista.

Dopo aver attraversato altre esperienze ho incontrato la Comunità Passaggi<sup>2</sup> (aperta da circa un anno) dove un'équipe entusiasta, prima ancora di accogliere pazienti, era già al lavoro per la costruzione di un pensiero comunitario. Sentivo che quel posto mi avrebbe dato tanto e che lì avrei potuto spendere fruttuosamente le mie energie, così ho iniziato come operatore e dopo alcuni anni sono diventato responsabile. Ho dovuto quindi assumere funzioni differenti, quali il coordinamento e la gestione del dispositivo comunitario, allo scopo di intrecciare la forte motivazione iniziale e la spontaneità con il bisogno di ordine e struttura. In parallelo, sentivo la necessità di avere un pensiero complesso sulla clinica e sulle dimensioni gruppalì; la formazione in COIRAG e in particolare le supervisioni con Corrado Pontalti hanno tracciato le direttrici di riferimento del nostro operare in comunità.

<sup>2</sup> Comunità *Passaggi*, Comunità sita al confine tra il Lazio e l'Abruzzo in località Carsoli. [www.comunitapassaggi.it](http://www.comunitapassaggi.it)

Davide Carola: *Ti vengono in mente dei suggerimenti da dare oggi a un giovane operatore?*

Stefano Alba: Quando ci si sperimenta per le prime volte si hanno grande passione e poca esperienza, con il rischio di venire coinvolti spesso in situazioni molto gravi; è importante tenere a mente che il bisogno di cominciare a lavorare, e quindi di stare con i pazienti, può essere superiore al bisogno di cura da questi percepita. La comunità Passaggi agli inizi lavorava con pazienti molto giovani e gravi, che in prospettiva avevano grandi margini di cambiamento ma che impegnavano parecchio; le normali discontinuità dei pazienti borderline si riflettevano nell'équipe attraverso vissuti di paura e abbandono del percorso di cura, che rappresentavano una minaccia all'esistenza stessa della struttura. Un altro suggerimento utile al giovane operatore può essere quello di darsi e dare tempo per favorire conoscenza e fiducia: in tal senso, la cura dei passaggi su cui tanto abbiamo lavorato con Corrado Pontalti prevedeva, per i futuri ospiti, lunghi periodi di avvicinamento alla comunità. Si iniziava andando a casa dei pazienti, conoscendoli nei loro luoghi di vita, respirandone le atmosfere e avviando una conoscenza entro la quale costruire una motivazione e un senso alla domanda di cura.

Cecilia Paracchino: *Provo a seguire la scia e a pensare insieme. Da esterna rispetto al mondo delle comunità mentre parlavi mi sono chiesta: se un tempo quando una persona entrava in comunità si provava a lavorare sulla costruzione della motivazione alla cura, adesso su che cosa si lavora quando si comincia un nuovo percorso?*

Stefano Alba: Per rispondere a questo quesito solleciterei una riflessione che riguarda due dimensioni fondamentali: lo spazio e il tempo nelle relazioni di cura. Conoscere la persona nei propri contesti è un passaggio molto importante, che ha aderenze sicuramente con la motivazione. Volendo fare un paragone con l'attività privata, uno psicoterapeuta quando incontra un potenziale nuovo paziente valuta per un tempo ragionevole gli obiettivi possibili e la disponibilità concreta e psichica di lavorare insieme. Analogamente, in comunità i primi incontri rappresentano una fase molto preziosa perché si visitano le ambientazioni della persona, si conoscono i familiari e si invita il futuro ospite in struttura. È utile dedicare il giusto spazio a questa fase, seppur non garantisca da sola una buona riuscita del percorso. Se invece il tempo precedente all'ingresso in comunità si contrae troppo, si corre il rischio che l'ospite entri impreparato e che quindi sia più spaventato, in difficoltà, con minore consapevolezza della sua sofferenza e senza un tramite che lo

rassicuri. La cura comporta inevitabilmente una quota di malessere non ancora elaborato e avere un rapporto di vicinanza con qualcuno aiuta a sostenere tale fatica. Dal punto di vista dell'equipe curante e del gruppo di pazienti che accoglie il nuovo membro, c'è necessità di pensare l'ingresso con sufficiente anticipo. A proposito di motivazione, quando entro in una comunità oggi trovo spesso enorme entusiasmo e voglia di fare bene. Questa verve rappresenta un autentico desiderio di cura e di etica della cura che sono ancora un patrimonio esistente, seppur sofferente.

*Marta Nocelli: La mia impressione da operatrice di comunità è che la motivazione dell'utente in ingresso sia influenzata anche dal gruppo che trova in struttura e dal ruolo interpretato. Per facilitare questa delicata immersione, quali strumenti abbiamo noi curanti?*

*Stefano Alba:* Intanto c'è da chiedersi di quale gruppo si sta parlando, se del gruppo degli ospiti o degli operatori. Il percorso di cura in comunità passa attraverso gruppi articolati in relazione tra loro che si propongono di divenire strumenti per pensare il mondo, le relazioni e se stessi, favorendo in questo modo la cura dei soggetti membri. La manutenzione dei campi gruppali che determinano il più ampio campo comunitario è, in vera sostanza, il nucleo del lavoro in comunità. È fondamentale la qualità e l'amministrazione delle matrici dinamiche che formano i vari gruppi di comunità perché, quando si entra in un gruppo, ci si immerge in una storia e cultura specifiche. Se queste comprendono dimensioni di accoglienza, inclusione e non violenza, c'è maggior possibilità di sentirsi parte attiva. Il rispetto e la tolleranza non devono essere solo predicati ma anche praticati. È abbastanza naturale, ad esempio, che l'equipe che lavora con un gruppo di utenti borderline agisca dinamiche proiettive e scisse, di riflesso ai pazienti che tratta. Io credo molto al fatto che ciò valga anche nell'altro senso: il modo di vivere le relazioni degli operatori influenza il clima della comunità e quindi degli ospiti. In fondo, abitano la stessa casa. Allargando ulteriormente lo sguardo, tale influenza può estendersi anche nei mondi che gli utenti lasciano al di fuori delle mura della struttura.

In scia con quanto detto finora, ciò che aiuta la costruzione di una cultura di comunità riguarda il pensare i vari gruppi come parti dinamiche di un tutto, e non come compartimenti stagni: ogni attività di gruppo che coinvolge utenti, staff, membri dirigenziali o familiari esterni, va inserita in un campo più ampio, fatto di un qui-e-ora contestuale e di un pregresso composito e complesso che inevitabilmente entra nel contenitore-gruppo. Questo costante

scambio dentro/fuori, se viene ignorato o negato, peggiora la qualità del lavoro.

*Teresa Legato: La conversazione mi sollecita due curiosità riguardanti la sfera degli operatori: in che modo, secondo te, possono lavorare per diminuire i rischi di cronicità del paziente e quali sono le competenze che un operatore di comunità dovrebbe avere oggi?*

*Stefano Alba: A chi stai pensando quando parli di operatore? Quando lavoravo in comunità tutti erano chiamati operatori, dal cuoco allo psichiatra. Gli operatori a cui ti riferisci che mansioni hanno?*

*Teresa Legato: Sto pensando a chi si occupa, chi si prende cura, a vari livelli, dell'utente. Nello specifico, mi concentrerei sulla professionalità che ci appartiene, lo psicoterapeuta/psicologo specializzando che entra in un mondo lavorativo molto lontano dai setting clinici tradizionali che siamo abituati ad associare a una figura del genere, ma che possiede un bagaglio formativo e uno sguardo proprio sul mondo della riabilitazione psichica. Io, ad esempio, lavoro in un'impresa sociale del Terzo Settore con più servizi al suo interno, e gli psicologi vi possono lavorare o tramite partita IVA o dopo aver ottenuto la riqualifica a educatore socio-pedagogico.*

*Stefano Alba: Nella mia esperienza, l'ambizione dello psicologo che opera nel Terzo Settore è di riuscire a fare psicoterapia. Ciò spesso comporta l'impatto con grandi quantità di frustrazione, data l'inevitabile distanza che intercorre tra l'ideale della psicoterapia da studio privato e le condizioni spesso traballanti e precarie presenti nel mondo del privato sociale. Difatti, non è raro trovare educatori molto più capaci di psicologi/psico-terapeuti nelle vesti di operatori di comunità.*

La competenza che deve avere uno psicologo ancora prima dello psicoterapeuta è la capacità di leggere il contesto e le relazioni dentro di esso. La prestazione erogata, in forma di colloquio, è molto meno importante della cura del contesto e della costruzione di senso. La domanda che naturalmente segue questo filone di pensiero è riferita all'oggetto della cura e per rispondere bisogna riferirsi ai propri approcci teorico-epistemologici. Nel caso del vertice osservativo analitico-gruppale, la famiglia è il luogo di snodo di storie e culture familiari in relazione a un mondo che cambia; qui si inserisce il nuovo nato e dentro questa articolazione di contesti e persone si sviluppa la sofferenza che porta alla domanda di cura.

L'ingresso in comunità permette il transito in una nuova possibilità relazionale sia per l'ospite che per la famiglia; questi incontrano nuovi modi di relazionarsi all'Altro che favoriscono la riduzione della sofferenza dei legami familiari. Si tratta di dimensioni articolate ma lo sforzo di tenere a mente questa complessità è la principale sfida/competenza dell'operatore psicologo, che si trova ad agire in campi molto distanti da quelli tradizionali ma non per questo meno terapeutici. Una grande difficoltà è rappresentata dal fatto di stare contemporaneamente dentro e fuori dalla relazione, far sentire la presenza e la vicinanza e al contempo allargare lo sguardo.

A tal proposito ricordo che quando lavoravo in comunità e si verificavano episodi violenti o drammatici, fantasticavo di stare guardando un film del quale cercavo di capire la trama narrativa della sceneggiatura in modo da intravedere prospettive possibili e allontanarmi dai vissuti catastrofici.

La formazione proposta da COIRAG vede nel Workshop una possibilità per allenare proprio questo aspetto del clinico: stare dentro un ingaggio relazionale estremamente intenso, a tratti esasperante, attraversando la continua oscillazione tra mio e altrui, dentro e fuori, vicino e distante, particolare e allargato.

*Marta Nocelli: Mi piacerebbe riflettere insieme riguardo le caratteristiche specifiche del gruppo terapeutico in comunità.*

*Stefano Alba:* Partirei col dire che, a mio avviso, è rischioso accettare di condurre un gruppo di comunità senza essere un membro interno dell'équipe; nella mia esperienza ho condotto gruppi dentro la struttura di cui ero operatore perché trovo sia necessario far parte della vita quotidiana dell'istituzione. Il gruppo in comunità, per non correre il rischio di essere un momento di intrattenimento, deve essere un contenitore che dialoghi con tutti gli altri, per non rimanere isolato.

I temi dell'inclusione e del dialogo sono rilevanti, non solo per il gruppo utenti ma anche per quello operatori: ricordo che hanno partecipato ad alcune riunioni d'équipe di *Passaggi* anche i maestri d'arte o gli addetti alle pulizie, in quanto anch'essi fornitori di uno spaccato inedito dell'utente. Per quanto riguarda lo stile di conduzione del gruppo terapeutico, esso va modulato al contesto in cui è inserito. È importante essere conduttori flessibili, e modulare la quantità e la frequenza degli interventi. In comunità, effettivamente la voce di tutti è importante per esplorare la pluralità dei punti di vista e cercare di pensare insieme invece che favorire una logica verticale.

Riporto un aneddoto personale che penso possa avere a che fare con la domanda; mi è capitato di lavorare in un ex-orfanotrofio, divenuto poi casa-

famiglia, proprio agli inizi della mia carriera. Avevo molta voglia di fare psicoterapia perché giovane e molto motivato, al punto tale che rischiavo di perdere il senso del mio operato dentro quel contesto. Ricordo ancora adesso l'estrema pazienza e comprensione di una giovane ragazza brasiliana che doveva sorbirsi le mie spiegazioni perfette sulle basi teoriche a fondamento della sua diagnosi borderline. A oggi, ripensando a quell'esperienza, posso dire che il mio apporto principale consistesse nel fatto di dialogare con tutti (suore, utenti, operatori), fondamentalmente nei momenti informali e, in questo modo, contribuire a costruire una matrice comunitaria.

In quel contesto ciò era probabilmente molto più importante che non fare psicoterapia tout court. Anche lavorando all'interno di un'organizzazione che risponde a una serie di mandati, si deve provare a tenere a mente il senso del proprio lavoro in quello specifico contesto. Sottolineo che questa è un'altra competenza importante.

*Michelangelo Greci: Penso che un altro grande limite della nostra professione sia che ci si riconosca solo dall'esterno. Sembra che, come psicologi, siamo sempre alla ricerca del riconoscimento altrui, proveniente da altre professioni, contesti sociali, realtà o istituzioni in cui operiamo. È come se la nostra identità riuscisse a trovare spazio e legittimazione solo quando viene rispecchiata da qualcuno. Credo invece che ci sia una specificità intrinseca che non ha bisogno di validazioni esterne. Non dovrebbe interessare tanto il riconoscimento quanto il funzionamento, come se questo nostro bisogno nascondesse una mancanza di convinzione.*

*Stefano Alba:* Nella formazione alla psicoterapia si segue una logica affiliativa e l'affiliazione sottende una logica di dipendenza. I tratti dipendenti si possono strutturare nei confronti del proprio orientamento teorico, della scuola di pensiero, del supervisore, così come verso il riconoscimento altrui. Ciò crea aderenze con aspetti affettivi, mentre sarebbe auspicabile valorizzare aspetti esplorativi che favoriscano maggior autostima professionale. Ritengo l'esperienza in comunità un enorme arricchimento per il giovane psicologo che si immette nel mondo del lavoro. È da molti punti di vista un lavoro più difficile e sfidante dell'attività privata, ma sicuramente permette di "farsi le ossa" offrendo una preziosa occasione formativa pratica. Troppo spesso sento parlare del sentimento di "non sentirsi abbastanza riconosciuti" da parte degli psicoterapeuti mentre un gruppo di artigiani non parlerebbe mai di questo sentimento ma si confronterebbe su quanto realizzato.

Alfredo Malaspina: *Propongo una considerazione che viene dalla mia esperienza di ricerca all'interno di istituzioni condotta tempo fa in Francia, dalla quale è emerso che dove c'era una chiara divisione delle mansioni c'era anche più soddisfazione da parte dei lavoratori. Dopo qualche tempo, ho iniziato a lavorare in una comunità a Genova e mi sono accorto che la diversificazione delle mansioni permetteva reciproco riconoscimento tra gli operatori. Sembrava che la creazione di un clima più disteso all'interno dell'équipe venisse facilitata dalla presenza di un contenitore nel quale c'era possibilità di condivisione e confronto sui compiti.*

Cecilia Paracchino: *Parlando del ruolo dello psicologo, mi viene in mente un pensiero relativo alla valorizzazione e svalutazione, e mi chiedo cosa faccine in considerazione del lavoro quotidiano.*

Stefano Alba: Renzo Carli, recentemente scomparso, proponeva con forza il discorso dello psicologo clinico come figura che dovrebbe aver maturato, o maturare, già prima della scuola di specializzazione, la capacità o almeno l'attitudine a leggere le "relazioni tra" intrapsichico, familiare, sociale, organizzativo. Il rischio è fare del riconoscimento una questione affettiva, come talvolta accade tra gli psicoterapeuti e le scuole di specializzazione di appartenenza.

Angela Di Tuccio: *Mentre si conversava ripensavo al mio trascorso in comunità e ai motivi che mi hanno spinto ad allontanarmene, e in questo senso le nostre riflessioni mi sono anche molto utili su un piano personale. Rispetto a quanto detto finora, sono molto d'accordo sulla necessità di trovare un senso per poter agire al meglio e modularsi di volta in volta, attraverso lo sguardo strabico verso la specifica situazione e il contesto allargato. Stefano ci sta descrivendo anche le criticità dei gruppi terapeutici in comunità, di cui non ho personale esperienza, che sono di grande potenziale curativo ma vanno anche gestiti con pensiero e responsabilità. Colgo l'occasione per ringraziarlo sentitamente.*

Stefano Alba: A proposito della gratitudine, pensavo che rappresentasse una dimensione fondante della logica comunitaria, così come la passione dei giovani che provano a mettere in piedi qualcosa di nuovo, di proprio. In letteratura talvolta si è parlato delle varie forme di sofferenza nei contesti lavorativi; sembra che pensare il proprio luogo di lavoro meno in termini individualistici e più collettivistici, aiuti a vivere le relazioni (col proprio capo, ad esempio) più serenamente. Altro tema è l'esercizio della capacità riflessiva

che dipende dalla possibilità di parlare delle proprie esperienze all'interno del contesto lavorativo, di riflettere e discutere circa le dimensioni organizzative. Mi viene in mente il libro *Insieme, rituali e politiche della collaborazione* di Sennett (2012) che parla di come è cambiata la fenomenologia dello stare insieme. L'autorità guadagnata, il rispetto e la collaborazione in caso di difficoltà sono fattori predittivi di un buon contesto.

Va aggiunto, ancora, che svolgere un certo tipo di lavoro può funzionare se si è consapevoli che ci si sta formando per qualcos'altro, ma nel corso del tempo si deve avere chiara la propria posizione nel contesto, lasciando quando è il momento di farlo. La costruzione del proprio progetto professionale è quindi una competenza da aver presente al fine di ridurre il rischio burnout degli operatori.

*Marta Nocelli: Nell'accodarmi ai ringraziamenti a Stefano, volevo condividere che le criticità individuate nel lavoro del Terzo Settore, esperienza per me ancora in corso, non mi impediscono di ritenere la comunità un vertice osservativo unico e preziosissimo per chi, come noi, è specializzato nel lavoro sui gruppi. Se si viaggia in una direzione comune e costruttiva, il potenziale curativo è enorme.*

*Davide Carola: Avrei ancora un'altra curiosità che riguarda la figura del leader carismatico, fondatore o piccolo gruppo di fondatori, che dà l'imprinting culturale e operativo alla struttura. Ciò permane per anni, si evolve nel tempo, a volte si mantiene anche quando i leader sono deceduti o hanno passato il testimone. Nella mia esperienza, spesso sono figure legate al mondo religioso, che richiamano dimensioni vocazionali più che strettamente professionali. È diverso pensare di lavorare in comunità svolgendo una professione retribuita piuttosto che viverla come attività che aiuta, fa del bene, salva. Per quanto riguarda Passaggi è esistito un leader di questo tipo o si è trattato di un gruppo di professionisti che ha fondato la comunità su valori di altro tipo?*

*Stefano Alba: Passaggi è nata da una fondazione grupale, e io sono arrivato a un anno dalla fondazione; come raccontavo, prima di aprire la struttura si è lavorato per quasi un anno sul gruppo di persone che ci avrebbero lavorato.*

È interessante però cosa succede a un'organizzazione nata attorno a una figura carismatica quando cerca di evolversi; entra in gioco il tema della logica dipendente come qualcosa da cui è complesso emanciparsi. È importante ricordare che la psicoterapia è un'istituzione di cura che deriva da

leader carismatici, anche per quello abbiamo tante scissioni e frammentazioni nelle diverse scuole e orientamenti.

Rispetto alla vocazione, ritengo che sia necessaria per noi, come lo è l'umiltà. Sono due istanze che devono dialogare costantemente, nel lavoro con i pazienti gravi. Jervis e Ferro (1999) descrivono il continuo contatto tra impotenza e onnipotenza, soprattutto in contesti lavorativi come quelli di cui stiamo parlando.

Sicuramente il carisma del leader, che porta con sé la parola di Dio, offre molta sicurezza e senso di protezione anche tramite la suggestione, un indubbio fattore terapeutico.

Al contempo, la fragilità di questo approccio sta nel fatto che gli elementi di criticità non sono tollerabili alla visione del leader, non c'è confronto ed è difficile maturare autonomia e responsabilità: in tal modo non si favorisce una cultura gruppale ma settaria.

*Marta Nocelli: Le comunità che mirano ad essere democratiche, in cui i pazienti hanno voce rispetto al proprio percorso di cura, mi rimandano alla dimensione della matrice insatura nella quale possono svilupparsi autodefinizione e self agency. Questo approccio comprende alti livelli di complessità ma rappresenta un tentativo che favorisce la cultura gruppale a discapito di quella individualistica e dipendente.*

*Stefano Alba: Ancora un pensiero e un invito: la possibilità, dall'interno di un'istituzione, di metterla in discussione va sempre valorizzata. Gli anni di pandemia ci hanno mostrato da vicino l'assenza di alternative, ma non permettere criticità è mortifero anche quando le alternative non ci sono. Accogliere le criticità non significa distruggere tutto e ricominciare da capo, ma incontrare uno sguardo diverso e capire cosa farsene.*

Le comunità, in questo, credo siano in difficoltà, nella misura in cui potrebbero "aprire i cancelli" alla critica e mettere in discussione il loro modello fondativo per provare a capire com'è cambiato il mondo e migliorare così il proprio servizio. Analogamente, credo che un'apertura di questo tipo potrebbe giovare anche alla psicoterapia tout-court, fondata su modelli che andrebbero riattualizzati.

L'invito invece è di cercare interlocutori non predatori e credere nella possibilità di poter giocare le proprie progettualità, sapendo che è difficile poi tenerle in piedi, ma che ne vale la pena. Credo ci sia grande bisogno di abitare dimensioni comunitarie e di confronto tra le generazioni di professionisti.

## Riferimenti bibliografici

- Alba S. (2013). La comunità terapeutica: un gruppo omogeneo? Il lavoro con il gruppo degli operatori e con il gruppo degli ospiti. In: Vasta F.N., Girelli R. e Gullo R. *Quale omogeneità nei gruppi?* Roma: Alpes.
- Alba S. e D'Elia L. (2008). Fondare e rifondare il gruppo in Comunità terapeutica. *Plexus*, 1: 34-42.
- Jervis G. e Ferro A.M., a cura di (1999). *La bottega della psichiatria. Dialoghi sull'operare psichiatrico a vent'anni dalla Legge 180*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Sennett R. (2012). *Insieme. Rituali, piaceri, politiche della collaborazione*. Milano: Feltrinelli.

---

# CONNESSIONI

---

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –  
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: <http://creativecommons.org>

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –  
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: <http://creativecommons.org>

# ***Big Ray: un'esperienza di lutto privata (del gruppo...)***

di Francesco Rizzo\*

[Ricevuto il 14/12/2021  
Accettato il 16/06/2023]

## **Riassunto**

L'articolo esplora il romanzo di Michael Kimball *Big Ray*, e le vicissitudini del suo protagonista, alle prese con una faticosa elaborazione del lutto; nello specifico, l'articolo si sofferma sulle potenzialità del gruppo rispetto all'elaborazione del lutto prendendo a spunto la totale assenza di immagini gruppali, all'interno del testo, che contraddistingue l'esperienza luttuosa del protagonista.

*Parole chiave:* Lutto, Gruppo, Famiglia, Violenza.

**Abstract.** *Big Ray: a private mourning experience (without a group...)*

The paper analyzes Michael Kimball novel *Big Ray* and the vicissitudes of his protagonist, struggling with a difficult grieving process; specifically, the paper focuses on the potential of the group towards grieving process taking inspiration from the total absence of groupal images in the text, that characterizes the mourning experience of the protagonist.

*Keywords:* Mourning, Group, Family, Violence.

\* Psicologo, psicoterapeuta COIRAG, socio Asvegra (via A.F. Bonporti, 38 – 35141 Padova); francescorizzopsicologo@gmail.com

*Gruppi/Groups* (ISSN 1826-2589, ISSNe 1972-4837), 1/2022  
DOI: 10.3280/gruoal-2022oa17972

CONNESSIONI

«Big Ray è morto, ma il suo ricordo è tanto ingombrante e pesante quanto il suo corpo da vivo». Recita così l'incipit della quarta di copertina di *Big Ray*, romanzo del 2012 a firma dell'americano Michael Kimball (ma pubblicato in Italia solo nel 2019, da Pidgin Edizioni), già autore per Adelphi con *E allora siamo andati via*.

La tag-line pubblicitaria di *Big Ray* descrive l'opera come «una serie di squarci nella complessa elaborazione di un lutto e dei traumi di un'infanzia schiacciata dalla paura». Sono puntualizzazioni che mi hanno rimandato con una certa immediatezza al tema della memoria traumatica, nonché, del lutto impossibile (Racamier, 1992), e sarebbero sufficienti di per sé a ispirare curiosità nei confronti di questo testo.

La mia personale lettura di questo romanzo – un romanzo penetrante, interamente costruito su proposizioni brevi e secche, direi acuminata – ha però finito per spingersi al di là di questa più evidente “sporgenza” di trama. Credo che il testo di Kimball possa caratterizzarsi all'esame di un lettore interessato alla gruppalità in forza di una connotazione ancora più specifica, in nome di un'assenza che si impone di pagina in pagina: è l'assenza di una qualsiasi immagine di gruppo. Cosa può (e cosa non può) il gruppo è la domanda cui la rivista ha provato a dare risposta in due dei suoi fascicoli più recenti.

Mi sono chiesto cosa possa il gruppo, e cosa non possa, al cospetto dell'esperienza della morte; o per meglio dire, cosa possa e cosa non possa rispetto alla sua gestione, nei riguardi di quanto intendiamo generalmente con la formula elaborazione del lutto. Il romanzo descrive una morte solitaria, in effetti... o più precisamente, la mortificazione di una vita, quella del defunto, e la frustrazione di qualsivoglia possibilità di accettazione dell'evento.

La storia è costruita come un lungo, frammentato monologo, una biografia di ritagli sui quali il necessario collage, da parte del narratore, è faticoso e impacciato. Nondimeno, sorprende che ciascuna delle istantanee messe a fuoco dal testo inquadri nient'altro che personaggi isolati e distanti, persino quando sorpresi in interazione tra loro. Forse la morte, dimensione già di per sé sfuggente eppure dolorosa, intensifica la propria carica dolorifica quando non c'è un gruppo pronto a trattarne la circostanza, ad agire cioè in funzione di holding nei confronti del gravame di emozioni imposto dal lutto. È quindi per privazione, più che per effettiva esposizione, che il libro mi sembra riesca a parlare di gruppo: è nella mancanza, certo apparente, di una matrice collettiva degli avvenimenti relazionali descritti, che la forma del gruppo si afferma all'attenzione di chi si confronta con il libro.

Anche per questo, diventa forse necessario partire dal vero, potente e singolo protagonista delle vicende narrate, per poi allargare l'imbuto delle riflessioni: Ray Carrier è un padre collerico e violento.

È, non era, a dispetto della morte sopraggiunta: Ray è, ancora, nella mente del figlio Daniel che ne racconta le vicissitudini, mantiene una sua forma d'esistenza piuttosto opprimente. Ray, del resto, è anche un padre «oscenamente obeso»: Big Ray, per l'appunto. Trovato senza vita nella sua abitazione, dove viveva da solo.

Da *dad* (papà) a *dead* (morto) il passo è breve, ironizza l'autore (ed è forse l'unica concessione accordata dal testo a una pur vaga nota d'umorismo). Sarà davvero così? È sufficiente la notizia nuda e cruda, per dare senso alla morte? No, perlomeno per Daniel, che ne delinea la storia in oltre cinquecento brandelli di paragrafo.

Il racconto precipita di continuo su una questione dolente e insoluta: come? Come è successo? La causa del decesso è evidente, eppure, sembra sfuggire a una decifrazione cosciente da parte di Daniel. Non c'è forse bisogno di sottolineare quanto la domanda sul perché e per come della morte attraversi la storia dell'uomo dalla notte dei tempi, e in fondo, anche le stanze di terapia, suggerita da numerose associazioni dei nostri pazienti.

L'esperienza del lutto – l'esperienza vissuta direttamente – non può che essere il catalizzatore più assoluto di questa tipologia di interrogativo, perché presentifica la fatalità primigenia per eccellenza, un destino genetico la cui portata traumatica sovrasta la frustrazione originaria delle altre situazioni biografiche imposte<sup>1</sup>, come il nome e cognome, l'identità dei propri genitori, il luogo e la data di nascita, il sesso biologico. È senza dubbio un catalizzatore per Daniel, che non si accontenta delle informazioni, sommarie e un po' sbrigliate fornite dal medico legale, che sente il bisogno di recuperare una sua propria risposta per accettare la realtà.

La brevità dei segmenti di testo, così come la costruzione dei periodi in forma di paratassi, con punteggiatura frequente, singhiozzano un racconto che sembra non potersi prestare a una narrazione fluida. La testimonianza talvolta si fa cronaca, infittendosi di dettagli, descrizioni minuziose di episodi a prima vista insignificanti. È forse la scansione, in forma testuale, del lavoro del lutto di Daniel: la sua ricerca personale di un significato nella morte del padre non può che procedere a strappi, ad accelerazioni talvolta anche repentine cui seguono frenate altrettanto brusche.

Il risultato è una lunga esclamazione, o se si vuole, una sorta di elogio funebre alla rovescia: l'immagine prorompente quanto minacciosa di papà

<sup>1</sup> Devo al prof. Sergio Fava questa riflessione sulle frustrazioni originarie, generata secondo la sua testimonianza a partire da alcuni ragionamenti intorno al tema della ferita del nome proprio, come da titolo italiano di un saggio francese, *La blessure du nom propre*, del filosofo Abdelkaebir Khatibi. Le riflessioni del prof. Fava mi sono giunte in forma di comunicazione personale.

Ray resiste alla prova della morte fino a parassitare completamente l'elaborazione del lutto di Daniel; d'altro canto è anche, in fondo, un soliloquio tormentoso oltre che ripetitivo, perché stando alle parole dell'opera non esiste platea che possa raccogliere lo sfogo di Daniel se non quella rappresentata dal pubblico dei lettori, in un interessante incrocio meta-testuale.

Il corpo pulsante del romanzo è quindi la mappatura dei momenti che hanno scandito la vita di Ray e della famiglia Carrier più in generale. Ecco, la famiglia Carrier (padre, madre, figlio e figlia) è probabilmente l'unico nucleo gruppale di cui si avverte un'approssimativa forma di presenza all'interno del libro. Un gruppo sui generis, sfilacciato nei suoi legami e del tutto in dissesto per quanto concerne rapporti di forza ed equilibri interni: la presenza paterna (o agevolmente ci si potrebbe riferire al nome del padre: è Daniel stesso, in più di un'occasione, a chiamare suo padre col nome di battesimo, o proprio Big Ray) è massiccia e dominante, madre e figli sembrano semplicemente orbitarvi intorno. Il ricordo, così, diviene testimonianza dolorosa di un orrore domestico celato negli anni, nonostante i toni con cui si è consumato arrivino al lettore persino come clamorosi.

L'impressione, scorrendo le pagine del testo, è di una solitudine sconfinata quanto ineludibile. È la solitudine di Daniel, principalmente, che da solo tenta di venire a patti con la scomparsa di un padre, dolorosamente amato in quanto padre, e inconfessabilmente detestato in quanto persecutore. È anche, però, la solitudine stessa di Ray, incapace di tenere in piedi il proprio matrimonio, le proprie amicizie, i propri lavori, come sospinto sempre altrove da una tensione insopprimibile alla misantropia.

La prossimità, tanto emotiva quanto fisica, è impossibile, tanto quanto impossibile risulta la stessa elaborazione del lutto da parte di Daniel: la morte di Big Ray è una presa di coscienza solitaria, e qualsiasi fotogramma di memoria sembra esercitare un effetto urticante nella sua mente. La madre di Daniel, che dal marito ha divorziato diversi anni prima, non assume ruolo alcuno nella gestione delle incombenze relative alla morte di Ray, non vi partecipa né dal punto di vista pratico né dal punto di vista affettivo. Non siamo di fronte a una famiglia triangolare: Daniel, perlomeno formalmente, non dovrebbe essere l'unico a farsi carico dell'evento luttuoso. «Big Ray aveva una figlia», e proprio Daniel ne introduce un abbozzo di rappresentazione con queste parole, che suonano impersonali e spassionate. È una figlia, e una sorella, senza nome; una presenza che sembra sfumare evanescente fino a poche pagine dalla fine del libro, quando Daniel ne descrive l'obesità («mia sorella è morbosamente obesa e vederla ora mi ricorda mio padre» p. 183), rimarcando così la potenza di una corrente trans-generazionale che pure contribuisce fortemente a mantenere in vita Big Ray, o fino a quando racconta dei soprusi incestuosi subiti da bambina a opera di Ray, soprusi di

cui lo stesso Daniel ha trattenuto nella mente delle tracce dolorose quanto quasi indecifrabili. Ray ripagava la figlia con delle monete d'argento, e Daniel pensava: «che mia sorella stesse diventando ricca, ma capivo anche che c'era qualcosa che non andava. Non capivo abbastanza di ciò che stava accadendo per spiegarlo» (p. 180). Viene da pensare al concetto di *famille agissante* di Eiguer e Nicolò (2012): ciò che Ray agisce in ogni sua interazione violenta produce un'eco traumatica anche su chi non vi è direttamente coinvolto, fino a generare una sorta di equilibrio di forze perverso, difficile da spezzare. E la violenza, d'altro canto, finisce per essere l'unica cifra comune dei rapporti familiari, la sola forma di scambio possibile: che si tratti di brutalità verbale, di maltrattamenti fisici o di veri e propri abusi sessuali, i rapporti tra Ray e sua moglie, e tra Ray e i suoi figli, sembrano accendersi solo quando la pulsione aggressiva prende il sopravvento.

Daniel, da par suo, offre uno spunto d'interpretazione dei comportamenti controversi del padre quando descrive la sua sensazione di essere stato un bambino non desiderato, quanto semmai un bambino "eventuale", quasi frutto del caso: nelle foto che ritraggono Ray col figlio, il papà non sorride mai, ma anzi sembra distratto e annoiato. Anni dopo, per Daniel diventerà sempre più chiaro quanto la sua nascita, così come quella di sua sorella, abbiano impattato su Ray come fattori di soppressione della sua libertà individuale. Per quest'ultimo, non sembra poter esistere valore confortante nella condivisione duale, o triadica, o tantomeno familiare-gruppale.

Si fa strada un'interpretazione delle difficoltà del Ray padre nei termini di una ribellione verso quello che, parafrasando Neri, mi verrebbe da definire lo stato nascente familiare. Nessuna possibilità, per le gruppalità interne di Ray e quelle della moglie, di combinarsi e creare insieme una famiglia intesa come "soggetto terzo" (Dicks, 1967); Daniel descrive più volte l'impressione che sin dal principio, per Ray, sia stato complicato adattare la propria identità personale a quella di padre, e nuovamente, sono le foto (sorprendentemente numerose, sorprendentemente identiche l'una all'altra) a dimostrarlo. Ancora una volta però, pur inserito nella traiettoria concettuale dello stato nascente, la nozione di famiglia per i Carrier assume le sembianze di un feticcio un po' artificiale. Ray e sua moglie, così come Daniel e sua sorella, sono piuttosto mondi (interni) separati. E lo sono anche nel momento della morte del capofamiglia, tanto da imporre la sensazione che debba essere il solo Daniel a farsi carico dell'intero, corposo processo di elaborazione del lutto.

Oltre che come elemento di dolorosa introspezione personale, il lutto si presenta anche come esperienza di esclusione, scrive Di Marco: «Liberarsi dalla sofferenza e dall'angoscia di morte diviene l'imperativo di riuscita e di felicità *condiviso da una società che non vuole confrontarsi con il dolore*» (2014, p. 16; il corsivo è mio). La dimensione gruppale del lutto è la grande

assente in *Big Ray*: Ray e la sua morte sono il vero centro di gravità dell'intera storia, ma l'unica testimonianza è quella di Daniel. Il gruppo può essere invece alleato prezioso dei singoli nell'accettazione della morte e nella rimobilizzazione delle cariche pulsionali: lo è «(...) attraverso un'azione di contenimento, permettendo loro di allentare il controllo sulle emozioni e allontanando così il rischio di un blocco della capacità di sentire» (Neri, 2019).

Se l'esperienza corale del lutto è resa impossibile, allora anche l'eredità simbolica paterna diventa un lascito da gestire individualmente. Nessuna frase al plurale: la rabbia, la riprovazione, ma anche la pietà, che pure di tanto in tanto si affaccia tra le pagine, sono movimenti emotivi del tutto personali.

Vorrei concludere questo giro di riflessioni con un'immagine che la mia fantasia ha elaborato a partire da un periodo del testo, che riporto virgolettato e che ho sentito particolarmente incisivo, perché mi sembra raccogliere in forma condensata molte delle evocazioni che a partire dal romanzo ho provato a trasferire in queste pagine. Le parole sono di Daniel, la clip invece è frutto della mia immaginazione, e vede quest'ultimo rivolgersi a un gruppo, in una seduta di psicoterapia: «Quando ci penso su, mi rendo conto di aver imparato come arrabbiarmi da mio padre. Questa è un'altra cosa di lui che non mi piace» (p. 146).

## Riferimenti bibliografici

- Di Marco G. (2014). Vivere il lutto o elaborare il lutto? *Gruppi*, XV, 3: 13-24.  
DOI: 10.3280/GRU2014-003003
- Dicks H.V. (1967). *Marital Tensions. Clinical Studies Towards a Psychological Theory of Interaction*. London: Routledge and Kegan (trad. it.: *Tensioni coniugali. Studi clinici per una teoria psicologica dell'interazione*. Roma: Borla, 1992).
- Khatibi A. (1974). *La blessure du nom propre*. Paris: Denoël.
- Kimball M. (2012). *Big Ray*. Napoli: Pidgin, 2019.
- Neri C. (2019). Speciale psicoterapia di gruppo: Claudio Neri, condivisione ed elaborazione del dolore nel gruppo. Testo disponibile al sito: <https://www.claudio-neri.it/speciale-psicoterapia-di-gruppoclaudio-neri-condivisione-ed-elaborazione-del-dolore-nel-gruppo/>
- Nicolò A.M. e Eiger A. (2012). *La violence dans la famille et dans le couple*. Paris: In Press.
- Racamier P.-C. (1992). *Il genio delle origini*. Milano: Raffaello Cortina, 1993.

# Il ritiro sociale è un'esperienza che ci riguarda tutti? Riflessioni sull'hikikomori a partire da un film contemporaneo

di Matteo Albertinelli\*

[Ricevuto il 14/12/2021  
Accettato il 27/06/2023]

## Riassunto

L'autore propone il film *1000 Arten Regen zu beschreiben* come spunto per conoscere la situazione di una famiglia il cui figlio vive una condizione di ritiro sociale. L'autore, quindi, propone che la specificità dell'esperienza del ritiro non sia l'isolamento sociale in sé ma la rappresentazione interna di oggetti invadenti e critici e, contemporaneamente, non disposti a fornire esperienze di positivo rispecchiamento. L'autore propone quindi che le esperienze in cui si desidera padroneggiare e limitare la presenza di un oggetto siano fra quelle che più facilmente consentono un'identificazione con questi pazienti, fra le esperienze umane comuni.

*Parole chiave:* Ritiro sociale, Hikikomori, Ansia sociale, Cinema, Covid-19, Zoom.

**Abstract.** *English Title: Is social withdrawal something that concerns all of us? Reflection on hikikomori inspired by a contemporary film*

The author proposes the film *1000 Arten Regen zu beschreiben* as an inspiration to get to know the issues of a family living with a socially withdrawn child. The author then proposes that the specificity of the experience of social withdrawal doesn't lie in social isolation per se but in the internal representation of objects which are both invasive, critical and unavailable for positive mirroring. The author

\* Psicologo, psicoterapeuta COIRAG, socio Asvegra, socio AIADC (via Timavo, 28 – 35030 Selvazzano Dentro PD); ma.albertinelli@gmail.com

*Gruppi/Groups* (ISSN 1826-2589, ISSN e 1972-4837), 1/2022  
DOI: 10.3280/gruoal-2022oa17973

CONNESSIONI

proposes then the those experiences in witch one wishes to master and limit the presence of an object are the ones the allow us more easily to identify with these patients, when we think of common human experiences.

*Keywords:* Social withdrawal, Hikikomori, Social anxiety, Cinema, Covid-19, Zoom.

*1000 Arten Regen zu beschreiben (Mille modi per descrivere la pioggia)* è un film che racconta la storia di una famiglia che convive con un figlio che dal giorno del proprio diciottesimo compleanno vive confinato in camera, evitando ogni contatto con la famiglia.

Si tratta di una pellicola proposta nell'ambito della dodicesima edizione Festival Nuovo Cinema Europa (FNCE), manifestazione che ha l'obiettivo di promuovere il cinema europeo contemporaneo presso il pubblico italiano.

Il film era stato già proposto (e premiato) nell'edizione 2018 del Festival, ma a uso esclusivo del pubblico presente in sala a Genova, dove si tiene annualmente la manifestazione. L'interesse suscitato ha fatto sì che fosse riproposto, online, a dicembre 2021. Dopo la visione, il pubblico ha potuto partecipare a un incontro via Zoom in cui hanno dialogato la regista Isa Prahl, il direttore dell'Ennesimo Film Festival Federico Ferrari e io in qualità di psicoterapeuta che si occupa di ragazzi con storie simili a quella rappresentata nel film.

Dopo un rapido scambio preliminare, decido assieme alla direttrice del FNCE Angela Ferrari che il mio ruolo avrebbe potuto essere quello di aiutare il pubblico a mettersi nei panni di chi fa questa esperienza di vita, tenendo a mente il fatto che la pandemia di Covid-19 ha fatto sì che quasi tutti noi sperimentassimo esperienze di isolamento parziale o, in alcuni casi, totale.

Questo spunto mi è sembrato interessantissimo, e mi è parso che la differenza sfuggente fra chi cerca l'isolamento e chi lo subisce possa essere un tema interessante per molti dei lettori di *Gruppi*. Il testo che segue è sostanzialmente una rielaborazione degli appunti presi prima della serata.

Dirò poco del film, giusto per garantire uno sfondo di senso minimo, senza illusioni che questo possa sostituire la visione del film (o peggio, ridurre il film alla sola trama).

Sul piano diegetico, viene rappresentata l'esasperazione della famiglia davanti al figlio diciottenne Mike, chiuso nella propria stanza. La sua unica forma di contatto con la mamma è quella di accettare i pasti che lei gli lascia davanti alla porta della camera; i rapporti con il papà si riducono al subirne le urla rabbiose, filtrate dalla porta bianca della camera; la porta rimane chiusa anche davanti alle attenzioni del cane di casa. Mike mantiene invece un contatto più intenso con la sorella a cui lascia dei biglietti in cui riporta stringatissime informazioni di carattere meteorologico a proposito di eventi

piovosi che si verificano in diverse parti del mondo. Parallelamente, si scopre che le vite dei genitori e della sorella sono piuttosto travagliate anche al di fuori dei rapporti con il ragazzo ritirato.

## **Uno sguardo clinico**

Guardando il film dal punto di vista del clinico, si trova che diversi dei suoi contenuti sono molto vicini a sentimenti e situazioni raccontati da famiglie simili a quella rappresentata.

I genitori di Mike sono arrabbiati con lui, frustrati dall'impossibilità di intervenire attivamente in modo da fargli cambiare comportamento.

Alcuni dei loro comportamenti, come il fatto di raccontare che il figlio si sarebbe trasferito negli Stati Uniti o nascondersi per sfuggire a una visita dei nonni, comunicano un forte sentimento di vergogna di questi genitori. D'altra parte, si trovano a vivere una situazione in cui i comportamenti del figlio, incoercibile, sostanzialmente li attacca proprio nel loro ruolo di genitori. Le opinioni poco informate e sottili delle persone vicine fanno il resto.

Nel film sembra che il sentimento di vergogna venga affrontato tentando di modificare le premesse che lo generano: si prova a invogliare Mike a uscire cantandogli "Tanti auguri" alla porta, appendendo lenzuoli con graffiti affettuosi fuori dalla sua finestra, o si prova a raggiungerlo convincendo un suo vecchio amico a scrivergli.

Quando tutti questi tentativi non portano a nulla, i genitori vanno da un medico, per capire se Mike sia malato, ma il riscontro è snervante: è un adulto ormai, è lui che decide per se stesso.

## **Due frustrazioni a confronto**

Seguendo la serie dei contenuti proposti dal film, viene da pensare a come un ragazzo che si ritira nella propria stanza esponga i genitori alla stessa frustrazione provata da lui stesso: i genitori sono frustrati perché perdendo un figlio che li ascolti entrano in crisi rispetto al proprio ruolo. L'abbandono parziale o totale della scuola, spesso uno dei primi inequivocabili punti critici a emergere con chiarezza e che può accompagnarsi a un ritiro dalle relazioni sociali di intensità variabile, è un elemento di crisi particolarmente forte anche in quanto si tratta di qualcosa che costringe i genitori a misurarsi con la propria impotenza davanti alle richieste e alla sofferenza del ragazzo.

Parallelamente, quello che si trova nei ragazzi in hikikomori<sup>1</sup> è che essi stessi soffrono a causa di limiti imposti da altri. Si tratta di adolescenti che sentono di aver perso la partita del confronto con i coetanei e che, di conseguenza, finiscono per entrare in crisi nel proprio ruolo di soggetti che appartengono a un mondo di pari a cui sentirsi assimilabili (una descrizione dettagliata di questo aspetto si trova in Lancini 2019).

Quindi, sia nei ragazzi isolati che nei loro genitori si ritrova una sofferenza che origina dalla percezione che l'altro metta in discussione il proprio valore personale.

Qui però emerge anche una prima differenza: i genitori vivono una condizione di narcisismo che è sì ferito, ma a causa della situazione contingente (a meno ovviamente che non siano essi stessi portatori di fragilità indipendenti).

L'autostima di questi adulti viene minata relativamente ad alcune delle loro particolari funzioni, come quelle di accudimento dei figli, ma all'interno di un quadro di narcisismo di base sufficientemente solido. E credo che spesso questi adulti siano in grado di contattare degli specialisti proprio in quanto la sensazione di fallimento che provano non impedisce loro di sentirsi in grado di attingere alle risorse di altri esseri umani benevoli che possano restituire la continuità del Sé (nel senso che vi dà Winnicott 1949<sup>2</sup>).

L'accudimento del figlio che può passare, ad esempio, attraverso la psicoterapia del ragazzo, il sostegno ai genitori o la mediazione con la scuola sono, in questo senso, cura di un oggetto esterno e di una parte di sé identificata con esso e da questo difficilmente distinguibile.

La condizione del figlio, però, è diversa da quella appena descritta: la sua ferita narcisistica non dipende tanto da uno spiacevole scontro con l'immagine irraggiungibile di qualche coetaneo che apparirà più attrezzato per

<sup>1</sup> Il fenomeno clinico del ritiro sociale e/o hikikomori è piagato dal caos terminologico e diagnostico che ne rende difficilmente identificabili le caratteristiche peculiari e, soprattutto, i confini. Senza l'individuazione degli elementi caratterizzanti dei quadri di ritiro sociale, soprattutto in termini psicodinamici, si rischia di mescolare fra loro realtà molto diverse. Nel testo scelgo di utilizzare il termine hikikomori in quanto la situazione descritta nel film è molto vicina a quelle originariamente descritte da Tamaki Saito (2013), oltre a essere il termine probabilmente più familiare al pubblico non specialistico a cui mi rivolgevo in occasione della proiezione del film. Si segnala inoltre che questo testo è stato scritto prima delle riflessioni in chiave grupppale sull'hikikomori di Borsetto (2022).

<sup>2</sup> Winnicott (1949) definisce il Sé come la «continuità dello sperimentare (...) periodicamente interrotta da fasi di reazione alle pressioni» (p. 231). Sebbene in questa sede l'autore si riferisca alle esperienze infantili precoci, credo che la definizione possa essere estesa alle situazioni esperibili anche in età adulta, in cui contingenze frustranti obbligano a sperimentare una condizione di disagio ripianabile con una loro assimilazione quanto più coerente possibile con il resto dell'esperienza del Sé.

affrontare il mondo lontano, sprezzante e ostile verso di lui. Un incontro simile è quello che apre una crisi dell'amor proprio che è antecedente, qualcosa contro a cui il ragazzo tenta di lottare da tempo.

Questa crisi viene slatentizzata da un evento traumatico o, molto più di frequente, da una somma di stimoli (nel senso del trauma cumulativo di Khan, 1963) che confermano all'adolescente la propria inadeguatezza: la vergogna che l'adolescente, futuro hikikomori, prova davanti ai coetanei dai quali si sente rifiutato e non desiderato conferma la paura di doversi vergognare per una propria radicale inadeguatezza, percezione che fino a quel momento era stato possibile tenere a bada. Si tratta di ragazzi la cui grandiosità del Sé (nel senso di Kohut, 1971) non sembra mai essere arrivata a essere sufficientemente celebrata da poter essere andata a costituire un fondo narcisistico sufficientemente solido.

## **Incomunicabilità**

Questa differenza fondamentale fra genitori e figli crea una difficoltà di comunicazione fra le due parti. Nel film, ad esempio, si vede il padre che richiama Mike alle proprie responsabilità, come tanti papà che danno in escandescenza per paura di non riuscire a trasmettere al figlio degli elementi di realtà che considera essenziali per il suo sviluppo: "Nella vita sarà necessario che tu stringa i denti e ti dia da fare anche se non vuoi e ti fa stare male".

Nel film (come nella realtà, spesso), l'appello non porta a nulla. Questo accade in quanto le esortazioni del padre partono da presupposti diversi da quelli su cui si basa la capacità di ricezione del ragazzo: per un soggetto che gode di un'autostima sufficientemente solida, un difetto narcisistico (come il fatto di non riuscire ad avere voce in capitolo con un figlio), può rappresentare un problema doloroso che però non compromette la propria integrità narcisistica globale. Si tratta di ignorare, coprire, dimenticare o, quando possibile, correggere il difetto in quanto limita le risorse a disposizione dell'Io. L'Io, cioè, può rispondere con l'elaborazione o con una difesa davanti a una pulsante ferita narcisistica che, se rimane aperta, sarà fonte di angoscia e di dispendio di risorse psichiche tese alla sua gestione.

L'Io dell'hikikomori è invece sommerso dalle richieste del Sé (Kohut, 1977)<sup>3</sup> e sembra impegnato in una continua operazione di tamponamento

<sup>3</sup> Kohut (1977) parla di una psicologia del Sé complementare a quella del conflitto: nel caso delle persone in hikikomori ci si trova solitamente di fronte a un disequilibrio fra queste due componenti essenziali dello psichico che vede una sovrabbondanza di operazioni a compensazione di un narcisismo carente.

delle falle. L'isolamento sociale permette di mantenere gestibile lo stato di stimolazione-minaccia narcisistica. Il ragazzo ritirato, cioè, non è in grado di sobbarcarsi il lavoro psichico (Kaës, 2015) che comporterebbe un ritorno a scuola o di contattare un coetaneo di cui non si fidi già, perché il suo Io, energeticamente deprivato dal Sé, al momento non è in grado di sostenere le operazioni di legame (Freud, 1920) che questo comporterebbe. Per potersi esporre a un grado di frustrazione maggiore, c'è bisogno che si alleni all'interno di una relazione sufficientemente sicura che ne rafforzi il Sé.

Benché sia inizialmente un estraneo sospetto, lo psicoterapeuta ha qualche speranza di accesso a patto che l'adolescente possa prefigurarselo come qualcuno con il compito di farlo star bene e che quindi, sia meno minaccioso rispetto ad altri estranei. Questa rappresentazione è, ovviamente, controbilanciata da quella di un terapeuta cattivo, che ha il compito di trovare un modo per rispedirlo presto a scuola e di buttare via le sue parti malate e impresentabili. La serenità con cui i genitori riescono a proporre il terapeuta può essere di grande aiuto perché l'adolescente sia disposto ad accogliere la speranza che la rappresentazione positiva prevalga.

Questa fondamentale distinzione fra le diverse forme di sofferenza di genitori e ragazzi ritirati ci può finalmente portare a parlare di cosa si possa trovare di simile all'esperienza del ritiro dentro a ciascuno di noi, indipendentemente dalle tendenze personali, a godere più dell'apporto affettivo degli altri, delle cose materiali (Albertinelli e Rizzo, 2020) o degli interessi creativi solitari (Storr, 1988).

A questo proposito, direi che pensare che l'esperienza dell'isolamento durante il lockdown sia qualcosa che accomuna tutti alle persone socialmente ritirate può essere un errore.

Durante i confinamenti sperimentati durante la pandemia di Covid-19, soprattutto i più severi, quelli iniziali, in cui l'Italia era sola, prima vittima occidentale e piuttosto disarmata contro al nemico sconosciuto, molti di noi hanno sofferto in quanto si trovavano nell'impossibilità di stare in contatto con persone amate e desiderate.

L'autoconfinamento del ritirato sociale ha un altro sapore; si tratta di un'esperienza che consente di sperimentare il sollievo di sentirsi al riparo dagli altri.

Da questo punto di vista, i due confinamenti non sono la stessa cosa, perché nel primo caso si tratta di una situazione subita e sofferta a causa delle sue implicazioni mentre, nel secondo caso, si tratta di una situazione ricercata attivamente proprio in virtù delle sue implicazioni.

Nel primo caso, ci troviamo davanti a un soggetto che rischia di sentirsi depauperato perché viene affamato dall'assenza dell'amore dell'altro, con conseguente stimolazione dell'emergere di situazioni di crisi.

Nel secondo caso, siamo davanti a un soggetto che si mette al riparo dalla presenza dell'altro, perché è proprio quella a consumarlo e a indebolirlo, in quanto viene avvertita come ingestibile: ci si ritira proprio allo scopo di evitare occasioni di crisi.

## **Identificarsi con il ritiro sociale**

Se vogliamo cercare un'esperienza simile a quella dei ragazzi in autoconfinamento, possiamo pensare al piacere che molti di noi hanno provato a fare alcuni incontri di lavoro a distanza, in particolare alle riunioni via Zoom.

Non solo, però, in quanto si trattava di occasioni utili al mantenimento di una socialità, ma anche perché si tratta di occasioni in cui mi sembra che almeno alcuni di noi abbiano legittimamente sperimentato il piacere di sentirsi al riparo dalle riunioni in sé, in quanto situazioni spesso avvertite come faticose.

Non credo che questa fatica possa essere ricondotta solo al dispendio di tempo impiegato per recarsi presso il luogo dove si svolge una riunione faccia-a-faccia. Credo invece che occasioni come le riunioni di lavoro contengano elementi relazionali la cui elaborazione richiede una certa quantità di lavoro psichico che è indipendente da quello richiesto per portare a termine il compito che si dà un gruppo di lavoro.

Una riunione, anche fra persone che si vogliono sufficientemente bene, può prevedere ad esempio un confronto di idee, da cui alcune usciranno vincitrici e altre sconfitte. Può prevedere anche di dover giudicare quali delle proprie idee siano presentabili e quali sia necessario tenere per sé. Più specificamente, vi si sperimenta anche la necessità di dosare i propri interventi, come si troverebbe in qualsiasi gruppo. Insomma, ciascuna riunione è un'occasione in cui si subiscono piccoli urti narcisistici.

Svolgere queste riunioni via Zoom è qualcosa che può mettere ciascuno dei soggetti coinvolti parzialmente al riparo da questi urti. Non perché il tasso di coinvolgimento personale sia necessariamente meno alto, quando ci si incontra online (altrimenti sarebbe impossibile usare uno strumento come Zoom per combinare qualcosa in psicoterapia), ma perché uno strumento come quello della videochiamata può essere piegato a degli scopi difensivi.

Il semplice fatto di levarsi le scarpe, piacere che difficilmente ci si concederebbe durante una riunione in presenza fisica, può rappresentare una piccola e preziosa manifestazione di indipendenza. Sono cioè io a dettare i modi dell'incontro e sono padrone del mio piacere, meno dipendente dall'influenza che gli altri hanno su di esso. Il fatto di poter sfuggire più facilmente agli sguardi e all'attenzione degli altri e di potersi distrarre più facilmente,

magari con attività parallele, permette di dosare il proprio contatto con la presenza degli altri, limitandone quindi la portata invasiva.

Anche qui c'è una differenza sostanziale da sottolineare, però. Per chi non è tentato dall'esperienza del ritiro sociale, limitare la presenza degli altri è un piacere passeggero, che non contraddice il fatto che l'immagine dell'altro dentro di sé sia una componente fondamentale della propria mente, a cui si è naturalmente, fairbairnariamente orientati (Fairbairn, 1952; Albertinelli, 2019). L'altro è ragionevolmente raggiungibile e disponibile a un dialogo in cui sentirsi rispecchiati, grazie a una solidità narcisistica che permette di dare per scontata una reciproca esperienza di rimandi fra soggetti sufficientemente partecipi e coinvolti.

Per i ragazzi in hikikomori, l'immagine di un altro prototipico dentro di sé con cui si può instaurare un buon rapporto non è altrettanto facilmente raggiungibile. L'hikikomori è un rifugio della mente che dialoga a fatica con le altre posizioni kleiniane: è un rifugio in cui si rimane incastrati (Steiner, 1993<sup>4</sup>). La sfiducia nella possibilità di accedere a un naturale rispecchiamento reciproco fa sì che per questi ragazzi giocare con la presenza degli altri sia più difficile di quanto non lo sarebbe per quelle persone che, invece, possono sperimentare il piacere di scomparire e ritrovarsi.

Distrarsi o mettersi comodi a piacimento durante una riunione Zoom è un gioco che è possibile solo se non si può fare appello a un oggetto benevolo e disponibile dentro a se stessi, cioè se è possibile stare soli in presenza dell'altro (Winnicott, 1958). Il ragazzo in hikikomori, invece, deve misurarsi con la presenza di un oggetto interno malevolo, pronto ad additarne le mancanze, costringendolo a una condizione di iperallerta.

Per questi ragazzi, l'altro è paradossalmente una presenza che solo a fatica può essere messa da parte. Il ritiro serve proprio a tentare di dimenticarsene, anche a costo di provare ad allontanarsi dalla percezione delle proprie emozioni almeno quanto ci si allontana dagli altri.

## **Conclusione: trasformare gli scarti**

C'è una situazione del film che mi è rimasta particolarmente in mente. Mike era solito uscire dalla stanza solamente per andare in bagno, di nascosto

<sup>4</sup> Steiner (1993) propone i "rifugi della mente" come concetto costruito su matrice delle posizioni kleiniane e quindi in rapporto dialogico con una posizione schizo-paranoide e una posizione depressiva. Nella salute psicologica, in quest'ottica, si ritrova una dinamica oscillazione fra posizioni, mentre la patologia psicologica è caratterizzata da un disequilibrio nell'impiego delle posizioni e da un irrigidimento su una di esse.

da tutti. Un giorno la mamma trova una bottiglietta di coca-cola piena dell'urina di Mike, lasciata lì affinché lei la svuotasse.

Ecco, quella bottiglia piena dell'urina del ragazzo ritirato, che lì per lì fa pensare alla difesa maleodorante di una puzzola, mi è parsa rappresentare un'occasione preziosa, sul piano relazionale: quella bottiglia fornisce l'occasione di mostrare che si è interessati a prendersi carico dei prodotti che lui considera più ripugnanti.

Il Mike del film si sarà potuto permettere di sperare che la bottiglia sarebbe stata svuotata da una mamma premurosa? La mamma l'avrà potuta sentire la presenza di Mike, in quella bottiglia, o sarà stata trascinata in un vortice di rappresentazioni svalutate di sé, come accade al figlio? È chiaro che a questo punto non stiamo più ragionando del film ma della clinica.

La questione fondamentale è che quella pipì rappresenta un'occasione di rêverie (Bion, 1962) in cui potrebbe essere fondamentale lasciarsi imbrattare, orientandosi verso una presa d'atto condivisa del fatto che ciascuno di noi è fatto anche di naturali componenti negative che possono essere tollerate da chi ci ama<sup>5</sup>.

Nella psicoterapia con questi ragazzi, queste pipì si possono presentare in forma verbale, di atteggiamento sprezzante, disinvestimento o sfiducia nei confronti del terapeuta. Il terapeuta qui può cogliere l'occasione per mostrare che il suo interesse non viene meno, fino a poter trovare uno spazietto in cui installarsi dentro al paziente, come riferimento costante di qualcuno a cui attingere per pensare un'esperienza di valorizzazione di sé che sino a quel momento era mancata.

Credo mi sia rimasta in mente quella situazione della bottiglia piena di urina proprio perché vicina all'atteggiamento prudentemente svalutante che si può ritrovare in alcuni di questi ragazzi e con i quali ho la percezione che il fatto di aiutarli a vedere che sono cattivi e difettati, senza che però caschi il mondo, è un aspetto fondamentale della relazione, più ancora di mostrare che si è in grado di sopportare i loro attacchi o il fatto che i loro attacchi non sono distruttivi come temono. Nell'accettazione della propria imperfezione c'è il grosso sollievo di non dover essere perfetti, come invece suggerisce quella loro parte più intransigente e punitiva che li ha condannati a percepirsi inferiori rispetto ai coetanei.

Questo l'hanno sperimentato anche molte delle persone che hanno vissuto il lockdown; non tanto perché abbiano vissuto l'isolamento ma, semmai,

<sup>5</sup> La pipì del film potrebbe non essere lontana dall'urina velenosa kleiniana (1930) che il soggetto teme distruggerà l'oggetto (Klein, 1935).

perché è più probabile che abbiano fatto un'esperienza viva del desiderio di controllare l'intensità del contatto relazionale con gli altri e che questo sia successo proprio in quanto le diffuse esperienze di relazione a distanza obbligatorie (ad es. Zoom con i colleghi di lavoro o con la scuola dei figli) hanno potuto offrire occasioni in cui sperimentare il sollievo di un (parziale) disinvestimento relazionale.

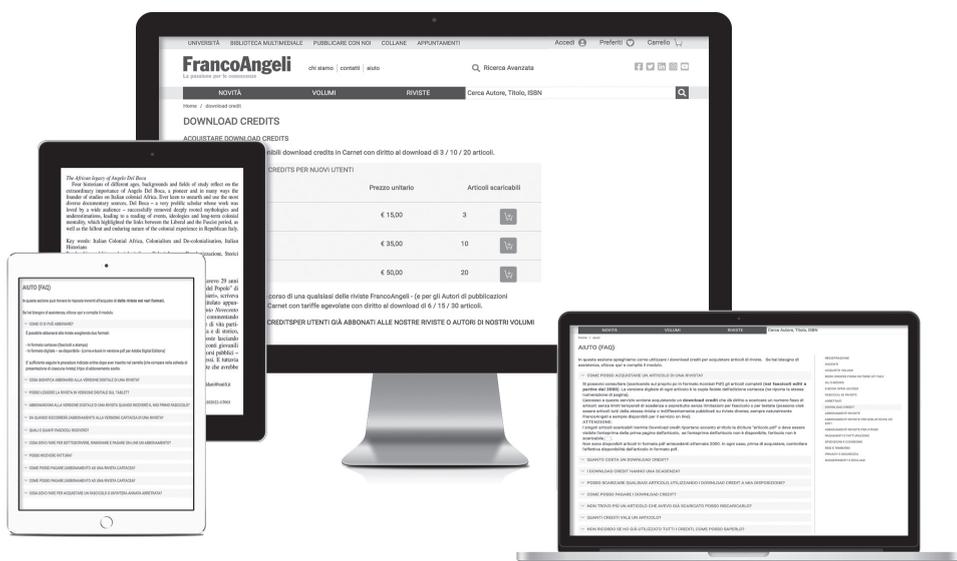
### Riferimenti bibliografici

- Albertinelli M. (2019). La riabilitazione come realtà del gruppo. Idee di Ronald Fairbairn sui gruppi. *Gruppi*, XX, 2: 83-95.  
DOI: 10.3280/GRU2019-002007
- Albertinelli M. e Rizzo F. (2020). Gruppi in serie? Osservazioni su adolescenza e gruppalità a partire da “SKAM Italia” e “Thirteen Reasons Why”. *Gruppo: Omogeneità e differenze*, 6: 250-268.
- Bion W.R. (1962). *Apprendere dall'esperienza*. Roma: Armando, 1972.
- Borsetto G. (2022). *Tra connessione e individuazione. Riflessioni psicoanalitiche sulla sindrome “hikikomori”: l'adolescenza e il ritiro sociale*. Limena PD: Edizioni Libreria Universitaria.
- Fairbairn W.R.D. (1952). *Psychoanalytic Studies of the Personality*. Thetford: Routledge & Kegan Paul Ltd. (trad. it.: *Studi psicoanalitici sulla personalità*. Torino: Bollati Boringhieri, 1977).
- Freud S. (1920). *Al di là del principio del piacere*. OSF, 9. Torino: Bollati Boringhieri.
- Kaës R. (2015). *L'extension de la psychanalyse*. Paris: Dunod (trad. it.: *L'estensione della psicoanalisi*. Milano: FrancoAngeli, 2016).
- Khan M. (1963). *The Privacy of the Self*. London: Hogart Press, 1974 (trad. it.: Il concetto di trauma cumulativo. In: *Lo spazio privato del sé*. Torino: Bollati Boringhieri, 1979).
- Klein M. (1930). L'importanza della formazione dei simboli nello sviluppo dell'Io. In: *Scritti 1921-1958*. Torino: Bollati Boringhieri, 1978.
- Klein M. (1935). Contributo alla psicogenesi degli stati maniaco-depressivi. In: *Scritti 1921-1958*. Torino: Bollati Boringhieri, 1978.
- Kohut H. (1971). *The Analysis of the Self. A Systematic Approach to the Psychoanalytic Treatment of Narcissistic Personality Disorders*. Chicago: University of Chicago Press, 2009 (trad. it.: *Narcisismo e analisi del sé*. Torino: Bollati Boringhieri, 1977).
- Kohut H. (1977). *The Restoration of the Self*. Chicago: University of Chicago Press, 2009 (trad. it.: *La guarigione del sé*. Torino: Bollati Boringhieri, 1980).
- Lancini M. (2019). *Il ritiro sociale negli adolescenti. La solitudine di una generazione iperconnessa*. Milano: Raffaello Cortina.
- Saito T. (2013). *Hikikomori. Adolescence without End*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

- Steiner J. (1993). *I rifugi della mente*. Torino: Bollati Boringhieri, 1996.
- Storr A. (1988). *Solitude*. London: Harper Collins Publishers.
- Winnicott D.W. (1949). Ricordi della nascita, trauma della nascita ed angoscia. In: Winnicott D.W. (1958). *Dalla pediatria alla psicoanalisi*. Firenze: Martinelli, 1975.
- Winnicott D.W. (1958). The Capacity to be Alone. In: (1965) *The Maturation Processes and the Facilitating Environment. Studies in the Theory of Emotional Development*. New York: International Universities Press.
- 1000 Arten Regen zu beschreiben (Mille modi per descrivere la pioggia)* (2017). Film, regia di Isabel Prahl. Germania.

# FrancoAngeli/Riviste

## tutte le modalità per sceglierci in digitale



Più di 80 riviste consultabili  
in formato digitale su **pc** e **tablet**:

1. in *abbonamento annuale* (come ebook)
2. come *fascicolo singolo*
3. come singoli *articoli* (acquistando un *download credit*)

*Più tempestività, più comodità.*

Per saperne di più: [www.francoangeli.it](http://www.francoangeli.it)

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial - No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: <http://creativecommons.org>

---

BONINO S., BORGHI M., CALANDRI E. e GRAZIANO F.

**VIVERE CON LA SCLEROSI MULTIPLA.**

***SM – Stare Meglio: un percorso di gruppo per il sostegno psicologico a persone neo-diagnosticate***

**ERICKSON – TRENTO – 2021 – PAGG. 304 – € 24,00**

---

Che la malattia degenerativa sia un formidabile alteratore di ogni punto di riferimento esistenziale tanto per chi ne soffre quanto per le sue relazioni familiari e sociali, non è certamente una novità, da nessun punto di vista. Dal senso comune alla cultura scientifica su questo c'è pieno accordo.

La novità, l'inedito – e ora edito – di *Vivere con la sclerosi multipla* sta nella concezione sulla quale si basa questo libro e sulla sua coerente realizzazione. Quanti articoli e libri abbiamo letto in cui si intende dare conto di esperienze psicologiche e di psicologia clinica? Domanda retorica, ne abbiamo letti e conosciuti moltissimi e altri ne incontreremo. La novità prototipica di questo libro, secondo me, sta nel suo essere insieme molto completo e molto accessibile. Nel volume, infatti, troviamo: le teorie di riferimento mediche e psicologiche relative alla patologia specifica, la storia del progetto, il resoconto della sua realizzazione, gli strumenti e i dispositivi utilizzati e le motivazioni teoriche e tecniche della loro costruzione, l'impianto e i rapporti di ricerca che hanno accompagnato il progetto, gli abstract degli undici lavori già pubblicati a riguardo, la messa a disposizione da parte dell'editore Erickson dei relativi materiali on line. Pare proprio che le autrici del volume siano riuscite a realizzare un libro dove la conoscenza scientifica e medica della sclerosi multipla, la cono-

scienza psicologica delle patologie croniche e ingravescenti, la conoscenza psicologica dei gruppi, la progettazione e la messa in pratica di dispositivi psicologici di sostegno, gli strumenti e i supporti costruiti e utilizzati, la ricerca costituiscono un unicum insolito nel quale realmente si integrano la teoria e la pratica dell'intervento attuato. Conosciamo la difficoltà del mettere per iscritto le esperienze psicologiche e di clinica psicologica.

Come niente, i significati dell'esperienza reale nel passaggio alla pagina scritta possono risultare parcellizzati, frammentati, le connessioni circolari tra i costituenti teorici dell'esperienza e la sua realizzazione sembrano impallidire, sono difficili da "rendere" sulla pagina scritta, difficile mantenere la pregnanza che hanno avuto nella realtà effettiva del loro svolgersi. In *Vivere con la sclerosi multipla* ci troviamo con un testo dove tali difficoltà sembrano risolte. Il libro è suddiviso in cinque capitoli e un'appendice. I capitoli hanno tutti una struttura molto semplice nella quale è agevole orientarsi, l'utilizzo essenziale di box ne facilita molto la lettura. Il linguaggio è al tempo stesso preciso e comprensibile anche ai destinatari stessi del progetto e possibili lettori, vale a dire ai malati di sclerosi multipla e ai loro familiari. L'appendice non è un'aggiunta al volume a scopo documentale, bensì è parte integrante del suo senso, poiché contiene sia gli strumenti utilizzati con i partecipanti sia i dispositivi di ricerca pensati e messi a punto allo scopo di mantenere unite la realizzazione del progetto e la riflessione scientifica sulla realizzazione stessa, gli abstract dei lavori già pubblicati.

*Last but not least*, la veste grafica e il layout sono curati nei particolari e sembrano avere a cuore costantemente l'attenzione al lettore. Ciò che colpisce è come nelle differenti parti che compongono il volume non si trovino ripetizioni di temi e costrutti, bensì connessioni e collegamenti tra una parte e un'altra, ripulite da insistenze che sarebbero pur comprensibili in un lavoro di questa portata. Pare che la coerenza metodologica che ha caratterizzato l'elaborazione, la realizzazione e la ricerca relative a *SM – Stare Meglio* sia perfettamente riportata nel testo. Questo fa pensare all'enorme lavoro di pensiero e di scrittura che anche la parte editoriale di questa impresa deve aver richiesto al gruppo delle autrici, al quale il lettore non può che essere grato man mano che conosca il libro e magari si accinga a utilizzarlo. *Vivere con la sclerosi multipla* sembra realizzare quella semplicità complessa della quale abbiamo bisogno in ogni campo, è un esempio molto riuscito di serietà, rigore e ampia, intenzionale accessibilità.

Saura Fornero\*

\* Psicologa, psicoterapeuta gruppoanalista, Accredited Practitioner EMDR, Neurotrainer Neurofeedback Dinamico, Practitioner Flash Technique, formata in Mindfulness Clinica, membro del Gruppo Ri-mediare, già docente Scuola COIRAG sedi di Torino, Milano e Workshop Nazionale, past president Apragi, socio fondatore Associazione Nexus, relatrice a convegni sul tema delle connessioni tra psicoanalisi e neuroscienze e autrice di articoli sul tema dell'interdisciplinarietà. Libero

---

CUPELLONI P. (a cura di)

**ANCORA IL SOGNO, SOGNARE ANCORA.**

*Note psicoanalitiche su sogno e gruppo*

FRANCOANGELI – MILANO – 2022 – PAGG. 140 – € 19,00

---

Curato da Patrizia Cupelloni, *Ancora il sogno, sognare ancora* è un libro particolare di cui suggerisco la lettura a tutti coloro che sono interessati al legame fra pensiero e creatività.

Rappresentare l'indicibile è il desiderio della curatrice. Questo intento le è sorto dall'entrare in contatto, nella pratica psicoanalitica, con i sogni di pazienti melanconici le cui aree psichiche indifferenziate ne ostacolavano la simbolizzazione e quindi la possibilità di fare delle interpretazioni efficaci. Lo studio del sogno poteva essere una modalità di lavoro per rendere visibile l'invisibile. Il libro raccoglie gli scritti di Simonetta Bassi, Anna Marcella Cara, Paola Cecchetti, Patrizia Cupelloni, Fabiana Fossati e Mariateresa Pucci. Accompagnano lo snodarsi del libro due scritti i cui autori, pur non avendo fatto l'esperienza di scrittura in gruppo, sono comunque riusciti a creare due controcanti: "Il sogno del gruppo e il suo ombelico" di Lucio Russo e "Come sogna un libro" di Guelfo Margherita, Alexandre Patouillard e Loredana Vecchi.

Il gruppo di lavoro composto dalle autrici ha per anni riflettuto, pensato e indagato sui pensieri e le emozioni suscitati dall'ascolto in gruppo di sogni di pazienti, che avevano già terminato il loro percorso di analisi personale. Un gruppo di lavoro, ci dice la curatrice, volutamente composto da psicoanaliste e psicoterapeute appartenenti a società diverse e con diversi impianti teorici. Lontano dal lavoro di una supervisione classica, il gruppo si è dato come modalità operativa quella di provare ad afferrare i pensieri, lasciandoli impregnare dalle emozioni e dai ricordi nell'ascolto di un sogno portato da un collega senza alcun elemento autobiografico. L'esperienza rivela ampi e nuovi aspetti che comprendono l'indagine sia della funzione onirica, sia dell'esperienza del sogno. Parole nuove vengono coniate nel corso dell'esperienza.

L'analista che riporta il sogno si astiene dal partecipare al successivo lavoro associativo del gruppo, che tratta la narrazione onirica come se fosse un "resto diurno" da cui nasce ogni sogno stesso. Lo spazio dedicato alle associazioni del gruppo prende una forma di pensiero "oniroide". Questo è una sorta di pensiero sognante e immaginifico, tipico del pensiero che «non sa di pensare» (p. 22).

professionista, conduce psicoterapia individuali, di gruppo, supervisioni cliniche e istituzionali, formazione (piazza Garibaldi, 15 – 10064 Pinerolo TO); saura.fomero@gmail.com

L'ipotesi che viene fatta dal gruppo di lavoro, non formulata fin dalle fasi iniziali della ricerca, ma scoperta in itinere, è che ci sia una sorta di corrispondenza fra le funzioni gruppali e l'organizzazione psichica onirica. Tramite questa modalità di ricerca la funzione onirica apre al lavoro di gruppo. Partendo da un paziente assente e da un analista che tace, il gruppo di lavoro tenta di mettere in forma l'indicibile del sogno, utilizzando gli approcci collaterali dei partecipanti che creano una circolarità associativa feconda.

Dalla rilettura del cap. VII dell'*Interpretazione dei sogni* di Freud, il lavoro si è via via arricchito di associazioni personali e di rimandi alla letteratura psicoanalitica post-freudiana che, come scrive Patrizia Cupelloni, creano un soggetto-gruppo pensante, un testo-sogno condiviso.

Nel capitolo "I sogni dell'assente" Marcella Cara nota: «Dalla lettura del testo scritto emerge un ricco materiale associativo che si fa pensiero sognante ed entra nella dimensione a-storica dell'inconscio» (p. 27). E ancora:

«Il gruppo con le associazioni spontanee popola il sito dell'estraneo luogo in cui la parola e il sogno, accomunate da un intendimento stratificato possono aprire a quelli che Fedida chiama "gli strati sordomuti del linguaggio"» (p. 30).

Sono ricchissimi i rimandi agli autori psicoanalitici post-freudiani; essi creano nel lettore un caleidoscopio di immagini e pensieri che, lungi dall'esaurirsi, aprono infinite strade di ricerca sul lavoro dell'inconscio e di ciò che il sogno può insegnarci.

Scrive Paola Cecchetti:

«Il nostro gruppo come una piccola comunità scientifica riunita si è trovato a "giocare" contemporaneamente le immagini portate dalla paziente ma proiettate sullo schermo rappresentato dall'analista, per rimandare la visione gruppale, alla ricerca dell'origine complessa e misteriosa dell'attività onirica» (p. 66).

In questo libro, come scritto sopra, vengono utilizzate molte immagini, vorrei citare quella che per me rende in maniera più significativa il complesso rapporto fra inconscio e creatività.

Lucio Russo nel suo capitolo cita un rimando che Marion Milner ha fatto al suo analista D. Winnicott, poi raccontato in un libro:

«Durante la guerra gli avevo mostrato una vignetta del New Yorker: in essa c'erano due ippopotami con le teste che emergevano dall'acqua e uno diceva all'altro "Continuo a pensare che sia martedì" (...) mi accorgo di come fosse adatta a una delle mie preoccupazioni dominanti, quella sulla soglia della coscienza ovvero la superficie dell'acqua come luogo di immersione o emersione» (p. 97).

Questa vignetta ha colpito l'immaginazione e i pensieri visionari di Milner e Winnicott, ed è quella che meglio descrive il loro incontro creativo. Entrambi concordano, e con loro Lucio Russo, nel far entrare nella formazione e nel lavoro analitico, e quindi nella scena psichica, il «caos preliminare, la fase iniziale del processo creativo» (p. 97). Scrive Russo: «A mio parere, l'immaginario e il pensiero del gruppo si sono messi in moto sull'alternanza tra immersione ed emersione. Uno spazio transizionale» (p. 97). «Un pensiero che mentre lavora con la ragione, conserva comunque un contatto ravvicinato con l'esperienza onirica e con l'inconscio (...) il gruppo sogna, si risveglia, ri-sogna in un continuum non separato» (p. 98).

Concludo questa recensione con la suggestiva domanda che ci pone Guelfo Margherita: «Come sogna un libro, ma innanzitutto un libro può sognare? Può esistere un sogno senza sognatori come viene proposto nel libro? Il libro stesso viene dato come voce parlante a impossessarsi dei sogni del gruppo Cupelloni per esprimere il suo» (p. 103).

Questa domanda rimanda a molte altre: Come questa originale modalità di ricerca, che coniuga sogno e gruppo, può organizzare un'opera in cui esperienze complesse non si sovrappongono, ma producano un amalgama irripetibile di elementi che si rende visibile agli occhi del lettore con dinamiche e cangianti sfumature?

Mi piace sperare che il mio rimando, sempre mancante rispetto alla complessità del libro, possa suscitare curiosità e desiderio di leggerlo.

*Anna Iannotta\**

\* Psicologo, psicoterapeuta, psicodrammatista, didatta SIPsA, past president SIPsA. Responsabile della sezione Connessioni per la rivista *Gruppi* (via delle Cave, 79 – 00181 Roma); iannotta.anna@gmail.com

# LA COIRAG

La COIRAG nasce nel 1982 come Confederazione delle Organizzazioni Italiane per la Ricerca Analitica sui Gruppi. L'Associazione ha lo scopo di contribuire alla ricerca, alla formazione e alla promozione della pratica clinica e istituzionale nell'ambito delle psicoterapie a orientamento psicoanalitico e in particolare della Gruppoanalisi, dello Psicodramma Psicoanalitico, della Psicosocioanalisi.

Alla fine del 2019 è stata realizzata una profonda riforma dell'Associazione in senso federativo, avviando un processo che si concluderà nei prossimi anni. Ulteriori informazioni più dettagliate sono disponibili sul sito [www.coirag.org](http://www.coirag.org). Attualmente è strutturata come segue:

## **Associazioni Federate**

APG ACANTO APRAGI APRAGIP  
ARIELE PS ASVEGRA IL CERCHIO  
LAB. GRA. SIPsA

## **Assemblea COIRAG**

### **PRESIDENZA**

(Presidente: Silvana Koen, Vicepresidente: Nicoletta Livelli,  
Segretario: Mimma Dina, Tesoriere: Federica Cavallaro)

### **SCUOLA DI PSICOTERAPIA**

(Preside: Antonino Aprea)

### **COMMISSIONE SCIENTIFICA E PER LA RICERCA**

(Responsabile Scientifico: Nadia Fina)

### **RIVISTA “Gruppi”**

(Direttore: Angelo Silvestri)

### **COMMISSIONE COMUNICAZIONE**

(Responsabile Comunicazione: Alessandra Arona)

### **CONSIGLIO ESECUTIVO**

(Presidente, Vicepresidente, Segretario, Tesoriere,  
Preside, Responsabile Scientifico, Responsabile Comunicazione e Direttore Rivista)

# Riviste

## SERVIZI ONLINE PER ATENEI

Dal 2013 oltre 80 riviste FrancoAngeli sottoscrivibili per gli Atenei in versione online **con diritto d'accesso perpetuo al corrente e a tutti gli arretrati disponibili.**

Tramite un'unica licenza è possibile accedere:

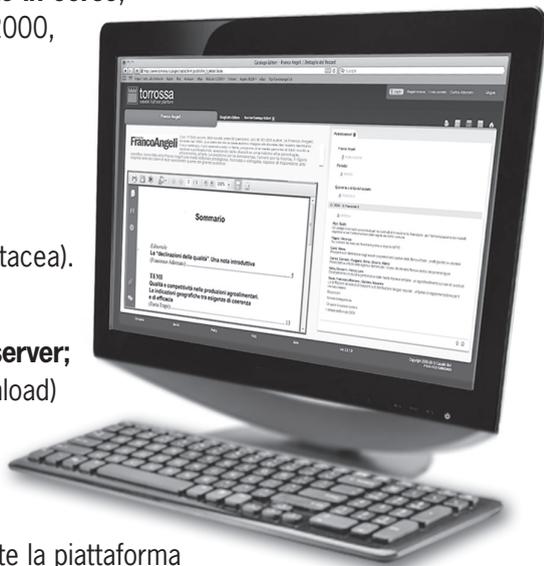
- alle versioni in formato digitale delle **annate in corso**;
- a tutte le annate arretrate (a partire dal 2000, se disponibili) in formato digitale;
- con **diritto d'accesso perpetuo.**

Le modalità di accesso consentono:

- la ricerca (per autore, per titolo, full-text);
- la visualizzazione del documento (corrispondente a quello dell'edizione cartacea).

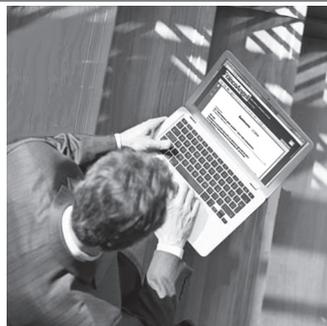
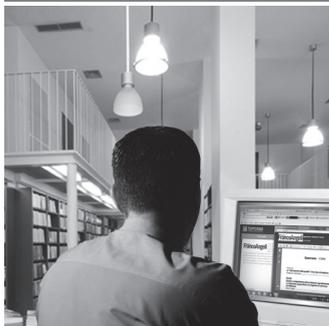
Come **facoltà opzionali** sono previsti:

- diritti di accesso da remoto tramite **proxy server**;
- diritti di effettuare **copia e incolla** (download) ad uso personale.



La fruizione di tutti i contenuti avviene tramite la piattaforma **Torrossa - Casalini Full Text Platform**

Per informazioni: [riviste@francoangeli.it](mailto:riviste@francoangeli.it)



Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial – No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: <http://creativecommons.org>

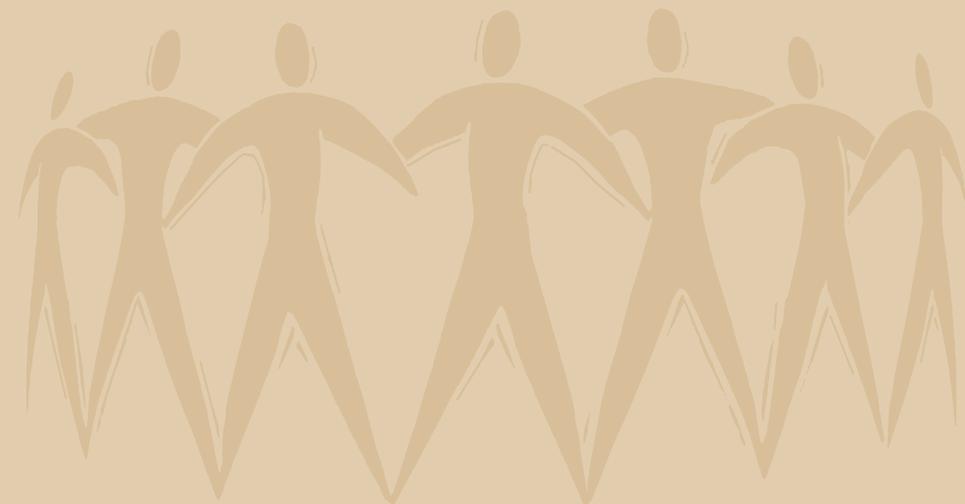
# Gruppi

**NELLA CLINICA,  
NELLE ISTITUZIONI, NELLA SOCIETÀ**

## Groups *IN CLINICAL PRACTICE, IN INSTITUTIONS, WITHIN SOCIETY*

Una rivista che guarda all'intervento clinico, ma anche alla formazione, per psicologi, psicoterapeuti e operatori sociali, a partire dal gruppo come spazio psichico e dalle sue declinazioni cliniche, organizzative e istituzionali.

**NEL PROSSIMO NUMERO: Il pensiero scientifico della COIRAG:  
riflessioni sulla diagnosi e sulla cura**



 **FrancoAngeli**  
La passione per le conoscenze

FrancoAngeli s.r.l., V.le Monza, 106 - 20127 Milano  
1 semestre 2022

Edizione fuori commercio  
(R40.2022.1)

ISSNe 1972-4837