

# IPNOSI

RIVISTA ITALIANA DI IPNOSI CLINICA E SPERIMENTALE

Direttore Responsabile: Camillo Loriedo



## NOTE DEL REVISORE

	1 <i>scarsa</i>	2 <i>suffic.</i>	3 <i>media</i>	4 <i>buona</i>	5 <i>alta</i>
Adeguabilità alla rivista (quanto l'argomento è d'interesse per i lettori della Rivista)					X
Originalità e/o rilevanza dell'articolo per la Rivista					X
Coerenza nella esposizione e nello sviluppo delle argomentazioni presentate				X	
Presenza di una adeguata analisi della letteratura relativa al tema della pubblicazione				X	
Analisi storica dei concetti presentati, con la dovuta attenzione critica			X		
Attenzione prestata alle ricerche più recenti e significative sui temi proposti, considerandone i punti di vista, anche se diversi o opposti rispetto a quelli dell'autore			X		
Correttezza dal punto di vista sintattico e grammaticale, uso di un linguaggio scorrevole, comprensibile e di piacevole lettura					X
Pubblicazione redatta nel pieno rispetto delle norme redazionali, che richiede poco o nessun lavoro di editing (testo, riassunti e bibliografia)					X

## Giudizio

<i>Pubblicabile nella forma attuale</i>	X
<i>Pubblicabile nella forma attuale dopo l'adeguamento alle norme redazionali</i>	
<i>Pubblicabile nella forma attuale dopo modifiche sulla qualità di scrittura</i>	

<i>Pubblicabile nella forma attuale dopo modifiche apportate alla bibliografia indicate nei commenti</i>	
<i>Pubblicabile solo dopo le revisioni di minore entità suggerite nei commenti</i>	
<i>Da sottoporre ai referee per una nuova valutazione dopo le maggiori revisioni richieste nei commenti</i>	
<i>Non pubblicabile</i>	

---

## **Supervisor e Allievi: il ruolo delle differenze individuali nella formazione di uno psicoterapeuta ericksoniano**

di Francesco Malvasi\*

Come è ben noto negli ambienti accademici, l'esercizio della Psicoterapia abbisogna di una completa formazione del futuro terapeuta che includa, da una parte, profonde ed interiorizzate nozioni tecniche e culturali, dall'altra, una aumentata consapevolezza delle motivazioni, delle difficoltà, dei conflitti consci ed inconsci che, se non bene elaborati, interferiranno ineluttabilmente nella relazione con i futuri pazienti. La *conditio sine qua non* per esercitare quella complessa forma di psicoterapia che è la Psicoanalisi, per esempio, richiede che il candidato, prima di divenire psicoterapeuta, accetti con onestà intellettuale e partecipazione emotiva di essere paziente di un altro analista. Questo non è sempre vero per le forme di psicoterapia sorte successivamente, dove la necessità di sottoporsi ad una psicoterapia personale da parte del futuro terapeuta non rappresenta un obbligo formativo previsto dall'iter accademico di specializzazione, ma è lasciata al senso di responsabilità ed alla sensibilità del terapeuta in formazione.

Appare sempre più evidente che molti di coloro che profondono energie ed impegno per dedicarsi allo studio ed all'apprendimento della Psicoterapia lo facciano motivati da problemi personali. Se, poi, durante la loro formazione ed esperienza di vita non riusciranno a risolvere tali problemi, quando giungeranno all'esercizio di una professione ad alta desiderabilità sociale e di grande prestigio come lo è quella di Psicoterapeuta, si troveranno ad esercitare il proprio ruolo con la tendenza a ricercare la soddisfazione delle proprie irrisolte difficoltà. I pazienti di un tale terapeuta potrebbero diventare, a turno, le vittime designate delle antiche frustrazioni del terapeuta. Nella prefazione ad un volume del 2000, *La supervisione clinica integrata*, di Edoardo Giusti *et alii*, Camillo Loredio scrive che nell'immaginario collettivo, lo psicoterapeuta viene considerato un individuo che ha risolto da tempo tutte le proprie difficoltà e che può usufruire delle proprie approfondite conoscenze per vivere senza problemi ed aiutare i suoi pazienti a superare le loro, influenzando beneficamente sulla loro psiche, sulle loro emozioni, cognizioni e comportamenti, in una perfetta armonia personale, relazionale e sociale. Tuttavia, questa visione del "terapeuta perfettamente risolto" si discosta non poco dalla realtà, piena di contraddizioni e disagi, costituita dalle numerose problematiche e dalle difficili esperienze di vita che accompagnano l'esistenza della grande maggioranza degli psicoterapeuti. "... Solo in tempi molto recenti il *terapeuta-superman* è riuscito a riconoscere che la propria sensibilità alla *criptonite emotiva* dell'esperienza psicoterapeutica è un problema non eludibile, e che la supervisione da parte di un collega più anziano ed esperto sia il rimedio migliore, sebbene non esente da difficoltà ed

insidie” (Loriedo, 2000). Io ritengo che una formazione completa non si raggiunga mai in modo definitivo, anche se richiede che si cerchi continuamente di perseguirla. Faccio parte di una generazione di psicoterapeuti che intervengono in un *milieu* nel quale la molteplicità delle forme di psicoterapia ha raggiunto un tale grado di diffusione, da rendere improponibili pratiche aleatorie ed indiscriminate. I diversificati percorsi di formazione, le cui ipotesi, modelli e teorie si evolvono all’interno di contenitori culturali propri di un certo momento storico, possono rendere la questione della “formazione psicoterapeutica” un serbatoio di utopie, un contenitore amorfo ed anonimo per quei giovani laureati che, toccati dal sacro fuoco di voler diventare “apprendisti stregoni”, si apprestano a scegliere questo o quell’indirizzo psicoterapeutico, in base alle proprie inclinazioni ed idiosincrasie, nel *mare magnum* di Scuole di Formazione, spesso in contrapposizione tra loro.

Almeno in Italia, le scuole psicoterapeutiche si sono indiscriminatamente moltiplicate con vigore fungino e, a volte, sembrano fra loro più diverse di quanto non siano le terapie farmacologiche o quelle chirurgiche. Basandomi sulle mie pluriennali esperienze formative, sento di poter affermare con un grado di approssimazione vicino al vero, che assai di frequente, all’interno di una stessa Scuola, vi sia una percezione poco attenta al rilievo di differenze e manchi, più spesso di quanto non si creda, una giusta dose di *tolleranza*, una categoria di pensiero capace di contenere la forza stessa delle contraddizioni, in vista del raggiungimento di idonee ed utili cooperazioni. Il senso della tolleranza risiede nell’accogliere e raccogliere possibilità di dialogo fra voci differenti; è un’istanza costruttiva che può permetterci di affrontare la poliedricità del complesso universo della formazione psicoterapica, rimanendo in equilibrio, tra il *Trattato sulla tolleranza* di Voltaire e l’Elogio dell’Intolleranza di Adorno. Più che una virtù, con *l’essere tolleranti*, intendo far riferimento ad un lavoro della mente che renda gli allievi in formazione ed i loro supervisori in grado di reggere mutamenti e separazioni senza sentirsi minacciati nella propria stabilità ed integrità, favorendo l’accesso all’emergente.

## **Il Supervisore-didatta, gli allievi in formazione e la loro relazione.**

Il supervisore-didatta non può prescindere, nel suo lavoro con gli allievi che gli sono stati affidati, dal prendere in considerazione almeno tre punti fondamentali:

- 1) la persona dell’allievo;
- 2) le proprie ed esclusive modalità terapeutiche, teorie e valori esistenziali di riferimento e la conformità o differenza di questi ultimi da quella di ciascuno degli allievi; 3) il contesto della supervisione.

Vi è un parallelismo fra formazione e psicoterapia, e la supervisione altro non è – e altro non dovrebbe essere – che una relazione generazionale intensa nella quale il supervisore deve saper contenere l’angoscia dell’allievo in una posizione non-giudicante, non-squalificante; piuttosto deve identificarsi con lui e, attraverso quello che percepisce della sua persona, metterlo a confronto con sé stesso.

C’è, in effetti, l’opportunità di una selezione degli allievi già durante il colloquio preliminare di ammissione ad una Scuola di psicoterapia e, ove ragioni meramente economiche non la ostacolano, la selezione avviene e dovrebbe avvenire sempre nel corso dei primi periodi di formazione, scoraggiando l’allievo dal proseguire se inidoneo. Tralasciando gli aspetti venali, qualche volta, ma non spesso, questo non avviene per aspetti della personalità del supervisore, e questo è particolarmente vero allorché si comporta come un pittore che trae godimento e piacere dal

dipingere il proprio autoritratto attraverso i feedback degli allievi, che cioè pretende di formare i futuri terapeuti a sua immagine e somiglianza.

Totalmente autocentrato, non tollera le insubordinazioni ed è totalmente incapace di convogliarle in direzione della crescita dei propri allievi, non rispettando l'universo valoriale differente per ciascuno di essi. Il gruppo di lavoro, costituito da tale supervisore, l'allievo supervisionato e gli altri colleghi, potrà allora disgiungersi, con gradienti di distanza e forme di separazione fra loro differenti, con ritmi ed interazioni tanto differenziate da correre il rischio di agire tentativi di stabilizzare forme astratte di informazione. Tuttavia, sappiamo che procedere per separazioni è parte integrante del funzionamento mentale e consente, nei casi più fortunati, lo stabilirsi di operazioni di *dialogo*. Supervisione e formazione sono strettamente embricate e, a un primo superficiale sguardo, possono suggerire aspetti di sinonimia intercambiabile: una sorta di equivalenza terminologica. Credo si tratti di due processi sovrapponibili solo in parte, ma non identici, anche se si può dire che non esista formazione senza una qualche forma di supervisione e che non può esistere supervisione senza una ottimale formazione, dal momento che entrambe appartengono al medesimo ordine concettuale. Appartengono allo stesso processo, anche se dilazionato nel tempo. Differenze, anche marginali, nella teoria o nella tecnica, fra il supervisore e la restante parte dei formatori, se *agite sulla testa degli allievi*, finiscono per comprometterne lo sviluppo e la crescita come psicoterapeuti. E quando questo si verifica, il supervisore, che ha una responsabilità di grado gerarchicamente superiore rispetto agli altri formatori, facilmente cade nella trappola di attuare continue operazioni espulsive nei confronti della propria realtà interna e, dunque, sarebbe del tutto inidoneo a ricoprire quel ruolo, perché incapace di ricostruire quella altrui. Il supervisore, nella sua funzione sincretica di didatta-maestro dotato di "autorità" formativa (*auctoritas*, etimologicamente da *auctor* – da *augeo* = promotore, fattore, colui che fa avanzare), deve pur sempre conservare un orecchio terapeutico. Di fronte ad un allievo che presenta il proprio caso clinico alla sua osservazione e in presenza di altri colleghi (è questo il caso della supervisione c.d. indiretta) può adoperare una grande varietà di modelli operativi, che vanno dall'enfasi totale sul paziente (analisi del *transfert* del paziente oggetto della supervisione) che potrebbe anche assumere aspetti persecutori per l'allievo, all'enfasi totale sull'allievo (analisi del *controtransfert*). Elaborando il *controtransfert*, il supervisore orienta la bussola verso l'integrazione tra la posizione precaria di "allievo in formazione" a quella più evoluta di *psicoterapeuta*.

Il gruppo di apprendimento e di lavoro che costituisce la classe degli allievi si trova ad essere inserito e condizionato dalle complesse dinamiche relazionali e fantasmatiche proprie di una scuola di specializzazione post-universitaria.

L'intento dei diversi formatori e del supervisore trova il suo compimento quando conduce gli allievi in direzione di un apprendimento esperienziale di metodi inerenti al *prendersi cura* di un paziente attraverso la Psicoterapia.

D'altro canto, anche il miglior supervisore fallirà se davanti a sé trova allievi privi di un'autentica attitudine psicoterapeutica, che può essere schematicamente essere riassunta in quattro punti:

- 1) una non comune capacità di ascolto e comprensione;
- 2) una certa abilità retorica nell'atto di riformulare per ristrutturare quanto ascoltato;
- 3) la capacità di comunicare empaticamente, per consentire ai futuri pazienti la ripresa dell'autoconoscenza e il rafforzamento dell'autostima, elicitando le capacità di *resilienza* (Casula C. C., 2011);
- 4) abilità nell'elaborare con i futuri pazienti alternative progettuali originali volte al superamento delle situazioni problematiche o di crisi che li hanno condotti a rivolgersi ad un terapeuta.

Searles (1974) scrive, a proposito del rapporto fra supervisore ed allievo durante la supervisione, che “*Come un padre deve rendersi conto, con piena accettazione, che l’individualità del figlio non potrà mai realizzarsi appieno sotto il tetto paterno (...) così il lavoro di supervisione, se è positivo, contribuisce a rendere l’allievo non già una copia fedele del nostro IO professionale, ma un individuo autonomo, un uomo tra gli uomini*”. La tesi di Gregory Bateson (1984) è che la mente non è localizzata nell’individuo, ma si sviluppa nel *rapporto*. La “mente psicoterapeutica” viene a formarsi, così, nello scambio interattivo con il supervisore e con gli altri colleghi, in un tutto circolare con vari circuiti di ricorsività. Di certo, il supervisore ericksoniano, non interagendo direttamente con il paziente, ma attraverso il racconto fatto dall’allievo, che a sua volta riflette le lenti con le quali ha osservato dal vivo il paziente, proprio per la sua posizione *fuori* dalla relazione, riesce a porsi ad un livello logico superiore, cioè ad un livello “meta” rispetto all’allievo, che sente di portare in supervisione *quel* caso clinico, piuttosto che un altro, quasi sempre perché avverte il rischio di essere fagocitato dal paziente, o di esserne “portato al guinzaglio”.

Il *quid* della supervisione indiretta è proprio quello di lavorare su una situazione estremamente individualizzata e, quindi, irripetibile, esattamente come lo è quella fra psicoterapeuta e paziente. Si svolge su avvenimenti *già accaduti*, ed il supervisore cerca una spiegazione *ex-post facto* su una vicenda umana cui partecipa, appunto, diacronicamente, attraverso la verbalizzazione dell’allievo. Per innescare un processo vitale, che sia veramente utile quando l’allievo ritornerà a lavorare con quel paziente, penso sia *indispensabile* che fra allievo e supervisore si creino delle mete comuni, che entrambi condividano una filosofia di vita comune.

Purtuttavia, lo psicoterapeuta ericksoniano in formazione deve dotarsi di pazienza ed umiltà, acquisendo la capacità di lavorare con un supervisore accettando la diversità della sua visione prospettica e riconoscendone quel *livello logico superiore*. La contemporanea presenza del gruppo degli altri colleghi, durante la supervisione indiretta, svolge anche la funzione di chiarire il *modus operandi* all’interno di un gruppo di lavoro, rendendo l’allievo più critico attraverso un processo dialettico fra più soggetti interagenti. Se l’allievo avverte la necessità di portare il caso clinico in supervisione, è perché quasi sempre si sente confuso ed incerto sulle proprie modalità di intervento, perché non si sente in grado di mandare avanti la psicoterapia; la funzione del supervisore sarà quella di fornirgli quegli strumenti, quelle mappe, che gli consentano di uscire dal *cul de sac* in cui sente di essere intrappolato, creando ordine dal caos. La piantina di una città sarà maggiormente utile al visitatore se le strade vi saranno chiaramente tracciate, mentre se esse saranno confuse con lo sfondo, il raggiungimento del luogo di destinazione diverrà assai più problematico. Lo spazio intermedio di esperienza e di incontro fra supervisore ed allievo è quello in cui il primo, dotato di vista lungimirante, permette al secondo di ricredersi sul proprio accecamento, ma è anche quello che rende di continuo il supervisore consapevole delle proprie carenze. L’allievo e il supervisore che si impegnano ad essere autentici, come avviene in psicoterapia ericksoniana, ciascuno con le proprie modalità intrapsichiche ed interattive – ognuno di noi è un *unicum* nell’universo e nell’eternità, e diversi sono pure i ruoli rivestiti da ciascuno nel contesto della supervisione – diventano in grado di riconoscere i sentimenti reciproci, quelli positivi e quelli negativi. Verosimilmente, tale autenticità si riverbererà e si perpetuerà nel rapporto dell’allievo con il paziente e con il gruppo dei colleghi che assiste allo scambio comunicativo, contribuendo all’arricchimento esperienziale di tutti. Solo il supervisore che conosce a sufficienza il proprio discente potrà guidarlo a comunicare con l’inconscio dei pazienti, sempre che il supervisore stesso sia capace di riconoscere le proprie emozioni, quelle chiare, quelle oscure, e anche quelle più ctonie nei confronti dell’allievo. La competitività, la gelosia, l’indifferenza, la noncuranza o, all’opposto, la presunzione di essere la via, la verità e la vita, magari condita ed inaffiata al punto giusto da un certo materialismo immanentista, si rivelano sempre deleteri per la crescita degli allievi e la loro metamorfosi in psicoterapeuti. Nel corso dei miei lunghi anni di formazione, sono addivenuto alla conclusione che lo scopo centrale di ogni supervisione non è tanto

quello di rendere edotto o informato l'allievo, bensì quella di fornirgli la capacità di apprendere e di continuare ad apprendere con il piacere di apprendere. Supervisore ed allievo non possono trincerarsi dietro false maschere. Se il rapporto tra i due è viziato dal possesso del potere, dalla silente guerra per la "supremazia"; se il supervisore detiene il ruolo di "soggetto supposto sapere" (J. Lacan) espressione della specificità umana: di amare e di amarsi con minimi livelli di autoinganno e di manipolazione.

di "testo sacro", che non si rivela, e l'allievo, da parte sua, agogna a rivestire lo stesso ruolo, il lavoro didattico di una Scuola risulta inficiato nelle fondamenta, perché viene preclusa ogni attività creativa che giovi all'inconscio dell'allievo.

Lo stato del vivente è assicurato dal processo che scinde le cellule-madri in cellule-figlie autonome. Il modello di tale processo, definibile come atto di separazione-autonomia, è riscontrabile in tutti i cicli biologici della vita sul nostro pianeta. Al principio dell'esistenza, la parte generante, la matrice, deve garantire la vita alla parte generata, fino a quando quest'ultima diventa autonoma e matrice, a sua volta, di parti che si separano per perpetuare il processo che dall'unità conduce alla separazione. Il binomio separazione/individuazione, coniato dalla psicoanalista Margareth Mahler (1975) per descrivere il momento in cui il bambino passa dallo stato di simbiosi con la madre a quello in cui comincia a sperimentare il mondo come individuo autonomo, mi sembra appropriato per descrivere il rapporto che coinvolge supervisore ed allievi. Come nel processo di crescita del bambino, così durante il percorso formativo, sarebbe auspicabile che, almeno all'inizio, l'allievo si identifichi con il supervisore perché quest'ultimo funzioni da madre con la quale sperimentare un rapporto di dipendenza. Successivamente, sarà l'intervento sapiente e graduale del supervisore che, sapendo dosare con equilibrio *vicinanza e distanza* dal proprio allievo, ne faciliterà lo svincolo e l'autonomia. L'impossibilità di alcuni allievi di divenire autonomi e creativi, affiancando il maestro come figli cresciuti che fanno onore al padre, li predispongono ad una dipendenza senza fine dal maestro. L'equilibrio instabile tra rassicurazione e creatività, evidente specialmente nelle modalità assimilatorie di alcuni allievi, e che si manifesta attraverso la richiesta di *reti teoriche* dogmatiche, è inappropriata in una Scuola Ericksoniana, considerando la ateoreticità delle concezioni di Milton Erickson sulla psicoterapia. Invero, il supervisore ideale di una tale Scuola stimolerà negli allievi *l'apprendere ad apprendere* attraverso un processo bidirezionale e circolare che va dagli allievi al supervisore e viceversa. Quanto più l'apprendimento sarà sorvegliato dal supervisore e sarà da questi inteso come l'acquisizione di abilità metacognitive, ovvero come *apprendimento del processo di apprendimento*, fondato su una costante apertura critica all'esperienza, su una costante acquisizione del processo del mutamento, verso la ricerca di aperture di significato mai definitivamente raggiunte, tanto più gli allievi assaporeranno l'importanza di quanto Tommaso d'Aquino, così caro al Prof. Gaspare Vella (α 1928 - Ω 2009), scriveva nel *De Magistro*, quando paragona l'educatore al medico: egli non trasfonde la salute nel paziente, ma lo aiuta a ritrovarla in sé. L'Aquinata si riferiva alla questione del "maestro interiore" e del "maestro esterno".

## Aspetti di problematicità nel rapporto fra supervisore e allievi

Chi si avvicina ad una carriera psicoterapeutica deve necessariamente percorrere un cammino lungo e complesso. L'attività di formazione e di supervisione diviene centrale, al punto che si ritiene che vi siano ragioni assai valide per affidare la Supervisione a persone competenti, con una formazione pregressa consolidata. Almeno in Italia, la formazione si acquisisce con fatica ed a prezzo di una messa in discussione di molti problemi, non solo e non soltanto metodologici e professionali, ma soprattutto esistenziali.

Non c'è soluzione di continuità tra l'allievo che sceglie di sottoporsi a psicoterapia individuale e il lavoro su di lui da parte del supervisore: è bene che il terapeuta che segue in terapia personale un allievo non assuma anche il controllo dei suoi casi clinici. Può accadere, per esempio, che il supervisore colluda con l'allievo-in-terapia-personale, in una sorta di rete paradossale degli interventi, e stabilisca con il supervisionato una incongrua distanza interpersonale, il più delle volte caratterizzata da assenza di astensionismo o da eccesso di direttività, da modalità di comunicazione scarsamente incentrate sulle caratteristiche dei bisogni dell'allievo e destinate ad indurre frustrazioni intollerabili.

Analogamente alla terapia personale, la supervisione, quando ben condotta, dovrebbe portare alla formazione di uno *stile psicoterapeutico personale*; il *fare psicoterapeutico* nasce dalla interazione squisitamente dinamica tra l'atteggiamento formativo del supervisore e la vocazione a curare di ciascun allievo. In psicoterapia ericksoniana, l'insegnamento è decisamente operativo. Il supervisore non impartisce tanto nozioni teoriche (a questo provvedono ampiamente gli altri didatti) con sconfinamenti in altri campi del sapere scarsamente attinenti; piuttosto, invita gli allievi ad elaborare una personale modalità operativa nell'agire con i pazienti, e gli allievi imparano interagendo ed inter-reagendo alla comunicazione del supervisore.

In effetti, una Scuola di Ipnosi Clinica e Psicoterapia Ericksoniana *non* è solo Accademia, quanto tirocinio sul campo: è pragmatica ed operativa, e gli allievi non sono propriamente discenti se non sono in grado di operar prima di tutto sul cambiamento di sé stessi. Vagliando implicitamente le connessioni tra emozioni, motivazioni e l'uso deliberato di un linguaggio immaginifico e metaforico, tale esperienza formativa, in un ciclo continuo di rilancio e consolidamento delle abilità valutate come già apprese, e di stimolo alla *curiosità* verso un'ulteriore costruzione di quelle ancora da apprendere, porteranno a costituire lo *stile psicoterapeutico* del neo-terapeuta. Il trasmesso è una *forma*, mentre il trasmettente e il conoscente sono *persone* e, nei casi più fortunati, *individui*. Ed è per tale motivo che si rivela di cruciale importanza una assidua analisi dei processi comunicativi, anche in termini di paradosso e di doppio legame (cfr. Loredio & Vella, 1989). La supervisione è inefficace quando il supervisore, più o meno dichiaratamente lascia intendere: "Io farei/avrei fatto così" *et similia*, semplicemente perché se al posto di quell'allievo ci fosse stato il supervisore stesso, *quel* rapporto allievo-paziente non sarebbe esistito. Sarebbe stato un altro rapporto, con altre caratteristiche. Nel caso in cui il supervisore proponga invece un modello di *come dover essere un ericksoniano*, egli rischia di intromettersi surrettiziamente come elemento di disturbo nella relazione degli allievi con i propri pazienti e, va da sé, nelle dinamiche interne del giovane apprendista. In alcuni allievi, potrebbe nascere il desiderio di conformarsi al modello proposto, trascurando in questo modo i propri movimenti emotivi genuinamente insorti nel personale rapporto con i pazienti. Potrebbero, allora, attivarsi processi di imitazione e di adeguamento passivo ad uno speciale Super-Io terapeutico, a detrimento delle proprie funzioni dell'Io e di un maturo processo di identificazione con il supervisore, rispondente alla propria identità personale. Per queste ragioni, mi sembra che la supervisione, laddove sia svolta con criterio, adempia alla principale funzione di lasciar emergere, al di là delle *parole* degli allievi, le emozioni, gli imbarazzi, le difficoltà, la confusione, tutti elementi preziosi se convogliati dal supervisore verso l'obiettivo di stimolare nell'apprendista la capacità di lettura di questo materiale, in direzione di una buona comprensione del suo significato per una successiva utilizzazione terapeutica.

Nella Tavola Rotonda conclusiva del 1° Congresso Interno del *Centro per la Psicoterapia della Coppia e della Famiglia*, svoltosi a Perugia nel giugno 1985, fra il Prof. Gaspare Vella, Maurizio Andolfi ed un giovane Camillo Lorio<sup>1</sup>, Lorio si pronuncia così a proposito dei problemi dello psicoterapeuta relazionale, con parole che appaiono valide per tutti gli psicoterapeuti, di qualunque orientamento:

*“... .. ma a mio avviso, l'errore più grave e più tipico, in un certo senso, del terapeuta (relazionale) è quello di avere il problema di non avere problemi. Chi è convinto, nel nostro campo, di non avere problemi è veramente nei guai, perde la sua coscienza critica, non si pone in discussione, non verifica più sé stesso, non compie più il lavoro, che dovrebbe compiere<sup>2</sup> quotidianamente, di confronto tra quello che lui osserva o crede di osservare e le risposte che gli derivano dalle situazioni interattive alle quali partecipa. Credo che questo sia l'errore più temibile per noi: il pensare di essere immuni dai problemi o il pensare che i problemi siano tutti da un'altra parte, e ancora una volta, in un certo senso, è come vedere soltanto una parte e non riuscire a cogliere il tutto (...). E quindi credo che la cosa importante sia riuscire a distinguere tra ciò che è un problema e ciò che non lo è, e soprattutto acquisire la mentalità di lavorare non soltanto nei confronti degli altri, di operare non soltanto per il loro cambiamento, ma anche per il proprio.”*

La supervisione svolta nel piccolo gruppo, come avviene in molti Istituti qualificati di addestramento alla Psicoterapia, fra i quali la S.I.I.P.E. di Roma, più che mirare alla verifica e al confronto circa l'appropriatezza di questa o quella diagnosi nosografica, questa o quella tecnica, manovra e strategia psicoterapeutica, trae giovamento dalla possibilità di elaborare *con* il gruppo dei colleghi le risonanze emotive che ogni singolo caso fa sperimentare a tutti i membri che lo costituiscono. In tal modo, dà vita ad una dinamica grupppale grazie alla quale si impedisce la sclerotizzazione degli atteggiamenti comportamentali del singolo e delle sue *embrionali* modalità di intervento psicoagogiche e relazionali. Lo studio capace ed attento della comunicazione verbale e non-verbale che ogni singolo allievo utilizza scientemente o inconsapevolmente nel gruppo, diviene momento e presupposto di una dinamicità e di una maturità critica viepiù ricca e completa. Nello sforzo di capire i colleghi si favoriscono i processi di identificazione e, contemporaneamente, si chiariscono – nel momento in cui si differenziano – le proprie modalità relazionali. Penso che siano proprio questi due elementi – identificazione e modalità interattive – a favorire in tutti i partecipanti (supervisore incluso) la capacità di “entrare” nel modo dei pazienti, per realizzare una intesa a livelli profondi, che è premessa indispensabile per il processo di cambiamento. Mi piace accostare l'attività di supervisione in gruppo con i colleghi alla musica polifonica come quella composta da G. P. da Palestrina (ca. 1525-1594), da Orlando di Lasso (ca. 1532-1594) e da Carlo Gesualdo di Venosa (ca. 1561-1613), dove un tema si sviluppa secondo regole stabilite per dare vita a melodie emozionanti ed inedite.

---

<sup>1</sup> in *Attraverso lo specchio. Rivista di Psicoterapia Relazionale*, n°12- Anno IV-Gennaio/Marzo 1986, pag.5

<sup>2</sup> in *Attraverso lo specchio. Rivista di Psicoterapia Relazionale*, n°12- Anno IV-Gennaio/Marzo 1986, pag.5

## Riflessioni a margine della mia personale esperienza di ex-allievo

Dal 2011 al 2015 mi sono formato anche in Ipnosi Clinica e Psicoterapia Ericksoniana presso la Scuola Italiana di Ipnosi e Psicoterapia Ericksoniana (S.I.I.P.E.) di Roma, emanazione didattica e formativa della Società Italiana di Ipnosi (S.I.I.), il cui Direttore è il Prof. Camillo Loriedo. Mi sono formato con docenti quali Jeffrey Zeig, Betty Alice Erickson, Giuseppe De Benedittis, Wilma Trasarti Sponti, Brigitte Stübner, Vincenzo Mastronardi, Camillo Valerio, Maria Laura Fasciana, il cui intuito e fascino femminile è superato solo dalla maestria nell'elicitare stati modificati di coscienza in bambini e adolescenti, anche attuando con delicatezza interventi di vera e propria *parentectomia* affettiva dei giovani pazienti, alle volte imbrigliati in triangoli genitoriali ed intergenerazionali disfunzionali.

E, ancora, Claudio Mammini, Antonella Bianchi di Castelbianco, Rolando Weilbacher, lo stesso Camillo Loriedo e Consuelo Casula, Presidentessa ESH, certamente da considerarsi una gloria italiana nel panorama internazionale dell'Ipnosi Clinica, alla quale è stato conferito il "Premio Internazionale Franco Granone" 2016.

Costoro hanno saputo lasciare una traccia indelebile in me, forse perché il mio terreno era particolarmente irrigato e fertilizzato per ricevere quanto hanno saputo seminare, ciascuno con il proprio bagaglio esperienziale e le relative modalità relazionali, aprendo il varco a nuovi ed ulteriormente fecondi interrogativi ai quali, giorno dopo giorno, mi appresto a trovare tentativi di risposte attraverso la riflessione su me stesso, il lavoro clinico con i miei pazienti, la psicoterapia personale, lo studio e il confronto meditato con i lavori scientifici di altri Autori. L'esigenza di cercare un altro spazio formativo in cui sperimentarmi e crescere come individuo e come terapeuta ne è stata la naturale conseguenza.

Accanto all'*essere* terapeuta, il *saper fare* si costruisce con pazienza e con il tempo, e credo consista nella capacità di sviluppare una visione *binoculare*, come diceva Gregory Bateson, nel senso di acquisire la capacità di vedere, nel corso dello svolgimento di una psicoterapia, la propria posizione e quella del paziente, insieme al contesto che co-costruiscono nel campo relazionale. È il comprendere-comprendendosi nella relazione, non solo facendo appello ad un bagaglio clinico, quanto soprattutto ad un *vissuto clinico* (*saper essere*) che, almeno nella persona di chi scrive, ha continuato ad irrobustirsi nel corso dei quattro anni di assidua frequentazione del cenacolo del Prof. Loriedo, a Roma. Un antico aforisma cinese dice: "se vuoi sfamare l'amico, non regalargli dei pesci, ma una rete ... ed insegnagli a pescarli". Facile a dirsi! Ma non basta avere il diploma di pescatori per saper pescare, così come non è sufficiente sentirsi pianisti per saper suonare con virtuosismo il pianoforte ma, unendo predisposizione ed esercizio diuturno, il virtuosismo ne è l'inevitabile conseguenza. Nel mio selezionato e ristretto gruppo di colleghi apprendisti, in tutto dodici, più carica di emozioni è stata l'esperienza di formazione, più le parole rischiano di essere vuote ed inadatte a descriverla: sarebbero solo suono, senza significato. Il mio coinvolgimento con i membri del gruppo e con il supervisore è stato talmente massivo da far finalmente crollare certi miei schemi difensivi. In più di una occasione ho potuto sperimentare, non solo durante le esercitazioni del venerdì pomeriggio, una sana dissociazione, senza scindermi, fortunatamente.

Ed è così che, *post laborem scientia*, sento di aver imparato. Ho imparato il valore del *silenzio*, come strumento di ascolto e come modalità di approccio al mondo dell'Altro. Il silenzio può trasmettere al paziente molteplici significati, che vanno dalla accettazione, alla condivisione, al rifiuto. Ho imparato anche a lasciarmi andare a lacrime di gioia quando il mio "bambino interiore" veniva sollecitato come un cucciolo curioso, rendendo il mio sguardo vivo e l'intelletto teso, ma anche a lacrime di composta disperazione quando è stato necessario testimoniare con tacita fermezza la forza della mia debolezza.

Ma, credo, l'insegnamento implicito più importante che sento di aver ricevuto a Roma, è esprimibile da un antico motto sapienziale: *Acta, non Verba*. Con questo, vorrei condividere con i Lettori una personale concezione della Psicoterapia Ipnotica che può ancora – e per lungo tempo – intendersi come *cura dell'Individuo*, in cui chi cura, riconoscendosi nell'umanità profonda dell'Altro, sia in grado di portare il *minimo aiuto indispensabile* atto a restituirlo a sé stesso. In cui, grazie all'esperienza di un *incontro*, due persone si modificano, divenendo più capaci della più complessa espressione della specificità umana: di amare e di amarsi con minimi livelli di autoinganno e di manipolazione.

**Abstract.** The complexity of intra and interpersonal dynamics established between the Supervisor and the group of students in formation of a School of Psychotherapy, not only Hypnotic, leads us to reflect on in personality characteristics of all members involved in experiential learning process that is characteristic of Higher education Schools in Psychotherapy Ericksonian such as SIIPE from Rome. This article seeks to offer a few observations, which may, perhaps, be a stimulus for further debate with themselves or with others. At least, this is the author's intention.

**Keywords:** Psychotherapy, Supervision, Therapeutic relationship, Training Group

**Riassunto.** La complessità delle dinamiche intrapsichiche e relazionali che si instaurano fra il Supervisore e il gruppo degli Allievi in formazione di una Scuola di Psicoterapia, non solo Ipnotica, ci porta a riflettere sulle caratteristiche personologiche di tutti i membri coinvolti nel processo di apprendimento esperienziale che è caratteristica di Scuole di Alta formazione alla Psicoterapia Ericksoniana quali la S.I.I.P.E. di Roma. Questo articolo cerca di proporre alcune osservazioni, che possono, forse, essere di stimolo per un ulteriore dibattito con sé stessi o con gli altri. Almeno, questa è l'intenzione dell'autore.

**Parole chiave:** Psicoterapia, Supervisione, Relazione terapeutica, Gruppo di formazione

## **BIBLIOGRAFIA**

- Adorno T.W. (1959), *Theorie der Halbbildung*; trad.it. A.M. Solmi (2010), *Teoria dell'Halbbildung*, Il Melangolo, Genova
- Bateson G. (1984), *Mente e natura*, Adelphi, Milano
- Casùla C.C. (2011), *La forza della vulnerabilità*, Franco Angeli, Milano
- Loriedo C. & Vella G. (1989), *Il paradosso e il sistema familiare*, Boringhieri, Torino
- Loriedo C. (2000), *Prefazione* al volume di Giusti E., Montanari C., Spalletta E., *La supervisione clinica integrata*, Masson, Milano
- Mahler M.S. (1975), *La nascita psicologica del bambino*, Boringhieri, Torino, 1984.
- Searles H.F. (1974), *Scritti sulla Schizofrenia*, Boringhieri, Torino
- Tommaso d'Aquino (1256-1259), *De Magistro*, ediz. it. A cura di E. Ducci, Anicia
- Voltaire (1763), *Traité sur la tolérance*; ediz. it. (2014), *Trattato sulla tolleranza*, Feltrinelli



