SOMMARIO

Laura Selvaggi — **Presentazione**

GRUPPO E FUNZIONE ANALITICA

Giorgio Corrente — **Appunti sugli aspetti primari delle interpretazioni (nota 2). L'interpretazione nel gruppo**

Claudio Neri — **Pensieri senza pensatore**

Célia Fix Korbivcher — **La teoria delle Trasformazioni e gli stati autistici. Trasformazioni autistiche: una proposta**

Antonio Nettuno — **Divagazioni psicoanalitiche sul gruppo tra filosofia, etologia e neuroscienze**

GRUPPO E CULTURA
ARTICOLAZIONI INTERDISCIPLINARI

Alfredo Lombardozzi — **Introduzione alla sezione**

Vincenzo Padiglione — **Intervista a Mel Spiro**

Virginia De Micco — **Corpi contesi, storie sospese. Percorsi dell'identità e della memoria in bambini immigrati: uno studio psicoantropologico**

GRUPPO E ISTITUZIONI

Cosimo Maurizio Gentile — **Il gruppo e la formazione psicologica degli operatori**

CONNESSIONI

Barbara Fussone — **Considerazioni psicoanalitiche sul film *Match Point* di Woody Allen**

NECROLOGI

M. G. Argese - A. D'Arezzo
A. Lombardozzi — **Ricordo di Sergio Bordi**

€ 22,00

ISSN 1593-0041

GENNAIO - GIUGNO 2006 - ANNO XXVII - NUMERO 1 KOINOS B BORLA

KOINOS

GRUPPO E FUNZIONE ANALITICA

RIVISTA SEMESTRALE
DI PSICOANALISI DI GRUPPO

EVOLUZIONI

GENNAIO - GIUGNO 2006 - ANNO XXVII - NUMERO 1

B
BORLA

Cosimo Maurizio Gentile

Il gruppo e la formazione psicologica degli operatori

1. Premessa

«Meine Zeit wird kommen»
(G. Mahler)

Da più parti e in diversi contesti (sociale, politico, scolastico, sanitario, ecc.) la «formazione» degli operatori viene indicata come la via maestra per fronteggiare quella «crisi» delle Istituzioni che, in modo insinuante, sta attraversando il mondo «post-moderno». Un mondo, com'è noto, preda di una serie di «paure» (del *panopticon*, della ricerca continua di nuove sensazioni, del corpo in disfacimento, della perdita dei limiti e dei confini, ecc.) e «sofferenze» connesse a una profonda inquietudine ed incertezza.
Alcuni tratti essenziali, come ci suggeriscono i sociologi più avvertiti (Bauman, 1991; 1996; 2005; Baudrillard, 2004; Morin, 2004), definiscono il clima culturale post-moderno in cui viviamo:

- l'avvento della diffidenza, a fronte della fiducia moderna;
- la convivenza quotidiana con la consapevolezza della contingenza dei rapporti interumani e gruppali;
- il ritorno dell'ambivalenza come elemento insopprimibile nelle relazioni sociali;
- l'accettazione definitiva della pluralità del mondo, che diviene qualità costitutiva dell'esistenza umana;
- la dimensione «liquida» delle forme organizzativo-sociali e delle relazioni umane, che tendono alla fragilità e alla precarietà.

Con la sua profetica lungimiranza, S. Freud (1929) ci aveva già ricordato che «siamo minacciati dalla sofferenza da tre versanti: dal nostro corpo, condannato al declino e al disfacimento e che non può funzionare senza il dolore e

l'ansia come segnali di pericolo; dal mondo esterno, che può scagliarsi contro di noi con la sua terribile e formidabile forza distruttiva; infine, dalle nostre relazioni con gli altri».
L'analisi freudiana, lucida e disincantata come sempre, introduce una visione «critica» del nostro contesto sociale che troverà puntuale riscontro in una serie di eventi che hanno drammaticamente segnato il XX secolo e continuano a funestare l'attualità.
Effettivamente, oggi si assiste ad un progressivo «disinganno nei confronti dello spirito» (Green, 2002) che favorisce l'emergenza di una violenza spesso incontenibile e (apparentemente) incomprensibile.
Le trasformazioni che investono la nostra società «postmoderna», ovviamente, non possono non avere ricadute sui modi di espressione della sofferenza psichica e, addirittura, sulla stessa strutturazione dello psichismo.
Come ben dice Kaës (2004) «le trasformazioni con cui abbiamo a che fare riguardano le grandi strutture di inquadramento e di regolazione delle formazioni e del processo sociale: miti e ideologie, credenze e religione, autorità e gerarchia. Le incrinature, le disorganizzazioni e le ricomposizioni di questi garanti metasociali della vita sociale colpiscono i garanti metapsichici della vita psichica, ossia le formazioni ed i processi dell'ambiente psichico su cui si basa e si struttura la psiche di ogni soggetto. Questi garanti consistono essenzialmente nelle interdizioni fondamentali e nei contratti intersoggettivi che contengono i principi organizzatori dello psichismo. Essi formano pertanto la cornice e lo sfondo di quest'ultimo».
Nell'ambito delle scienze umane, dunque, esiste una grande consapevolezza dell'intreccio fra soggetto e contesto di vita, fra cultura di appartenenza e costruzione della Identità personale. E un discorso sulla formazione non può ignorare questa consapevolezza.
Malgrado si parli tanto di «formazione», nel dibattito interno a quelle «istituzioni-in-crisi» avvertiamo una crescente confusione derivante dalla difficoltà a pensare la Formazione nella sua profonda articolazione. È probabile che questa «difficoltà» sia da collegare al fatto che, come vedremo, occuparsi di Formazione significa rivolgere lo sguardo verso l'interno piuttosto che verso l'esterno, contattare le nostre emozioni più profonde, i blocchi o le ostruzioni che hanno contribuito a far di noi ciò che oggi siamo.

È difficile, allora, che un'istituzione-in-crisi sia capace, da sola, di proporre un'interrogazione così profonda su se stessa e sulle persone che ospita in quanto attori. A meno che non sperimenti quella che è stata chiamata «un'ansia secondaria» (Pagliarani, 1990), cioè una sensazione di prigione soffocante indotta da quelle stesse difese che l'Istituzione aveva assunto come protettive rispetto all'angoscia primaria.
Le Istituzioni in cui lavoriamo avvertono una tale sensazione? Hanno raggiunto quella soglia di sofferenza che, sola, può far scattare il bisogno impellente di trasformarsi, ri-vitalizzarsi?

2. Metafore come sfondo...

«V'è davvero dell'ineffabile.
Esso mostra sé, è il mistico».
(L. WITTGENSTEIN)

Proteo, insieme a Forco e a Nereo, costituisce il trio dei cosiddetti «Vecchi del Mare» (*halios geron*).
Proteo veniva anche chiamato Protogonos, vale a dire «il primo nato». Di lui non si sa niente, nemmeno chi siano i suoi genitori. Sappiamo solo in quali acque poteva essere incontrato. Egli frequentava un'isola sabbiosa di fronte all'Egitto, l'Isola di Faro, e il suo compito era quello di guardare le foche di Afrodite. Possedeva il dono della predizione e, cosa per noi più interessante, aveva il potere di trasformarsi. Come ci racconta Omero nel IV libro dell'Odissea, Proteo aveva una figlia di nome Idotea che lo tradì: ella raccontò a Menelao dell'esistenza di Proteo e gli svelò i suoi poteri e i suoi segreti.
Menelao, poiché doveva raggiungere la sua Patria e non conosceva il percorso, cercò di catturare Proteo e farsi raccontare la verità. Idotea illustrò nei dettagli le mosse di Proteo: «Ora voglio informarti delle pericolose arti del vecchio. Egli conta le foche a cinque a cinque. Dopo si sdraia in mezzo a loro, come un pastore in mezzo al suo gregge. Non appena vedrete che egli si è addormentato, ricorrerete alla violenza e alla forza. Tenetelo fermo anche se cerca di sfuggirvi, poiché lo tenterà. Assumerà le forme di quanti ani-

mali esistono sulla terra. Si trasformerà perfino in acqua e fuoco. Voi però tenetelo saldamente, stringete ancor di più i vincoli. Soltanto quando egli comincerà a pregarvi, avendo assunto la stessa figura in cui si era addormentato sotto i vostri occhi, soltanto allora cessate la violenza, sciogliete il vecchio e interrogatelo». Così avvenne. Proteo assunse la forma di un leone, di un serpente, di un maiale, poi si trasformò anche in acqua e in albero, ma alla fine disse la verità su tutto ciò che gli venne chiesto (Kerenyi, 1963).
Il mito di Proteo è suggestivo perché stimola ad interrogarsi su diverse questioni che toccano da vicino non appena ci si avvicina al problema della «formazione».
Esso, infatti, elicita in noi un'associazione con la «trasformazione» da un lato e, dall'altro, con l'assunzione di «diverse forme» da parte di un soggetto. Il trasformismo di Proteo fa ravvisare un pericolo, insito in molte pratiche cosiddette «formative», nella misura in cui si tratta di confrontarsi con la dialettica fra l'Essere e l'Apparire, la maschera e il volto, l'Espressione e l'Identità.
Nel palcoscenico della vita, del resto, l'uomo viene chiamato ad assumere diversi ruoli, attraverso la costruzione di differenti maschere che egli utilizza per differenziarsi dagli altri e spesso anche da se stesso. Il termine maschera ha origini lontane e contraddittorie: proviene o dalla voce preindoeuropea *masca* («fuliggine», «fantasma nero») oppure dall'etrusco *phersa* («persona»).
Come si vede, dunque, può essere assunto o per coprire, nascondere la nostra vera Identità, ovvero per amplificare aspetti della persona. In entrambi i casi, tuttavia, esso attiene alla de-formazione dell'essenza originaria. Winnicott (1960) ha brillantemente mostrato come senza l'uso della maschera sia impossibile la formazione della persona. Il «vero Sé», allora, ha bisogno del «falso Sé normale» per costituirsi. Se non vi fosse l'assunzione di maschere, probabilmente, sarebbe molto difficile instaurare rapporti con gli altri e con la realtà esterna condivisa socialmente. Come ci ricorda Winnicott (1963): «L'indipendenza non è mai assoluta. L'individuo sano non diventa isolato, ma si lega con l'ambiente in un modo tale per cui si può dire che l'individuo e l'ambiente sono interdipendenti».
La seconda metafora che vorrei proporre proviene dal film di Alain Corneau *Tutte le mattine del mondo*, tratto dal romanzo omonimo di Pascal Quignard. Si tratta di un film che può essere letto, come tutte le opere d'arte, secondo piani osservativi diversi.
La prospezione che vorrei proporre in questa sede è relativa al rapporto fra il Maestro e l'Allievo, rapporto che, per la verità, il Maestro rifiuterà quasi fino alle ultime battute.
Il film narra la storia di due virtuosi della viola da gamba: Marin Marais, noto nella storia della musica per essere stato un musicista di Corte ai tempi di Luigi XIV, e il misterioso Sainte-Colombe, maestro del Marais, misterioso perché di lui si sa poco o nulla, avendo egli lasciato ai posteri soltanto un'opera dal titolo *Le tombeau des regrets*, soltanto recentemente riportata alla luce da Jordi Savall, noto violista spagnolo.

> Dopo la morte dell'amata moglie, Sainte-Colombe si ritira in un eremo insieme alle due figliolette, educandole al culto della musica e al suono della viola.
> Un giorno si presenta a lui il giovane Marin Marais riuscendo, dopo non poca resistenza da parte del Sainte-Colombe, a diventare suo allievo. Bambino cantore, Marais aveva perduto le virtù vocali crescendo. Gli restava però la vocazione per la musica e la viola da gamba, lo strumento che più si avvicinava alle modulazioni della voce umana e che ne rappresentava il miglior surrogato. Marais, oltre a carpire l'insegnamento del ruvido e solitario maestro, gli seduce la figlia maggiore Madeleine. Ma il romitaggio non fa per il giovane Marais. Egli cova altre ambizioni, e così un giorno abbandona il maestro per recarsi a Versailles dove diverrà il musicista di corte. Di nuovo la morte scende sulla casa di Sainte-Colombe: la figlia non resisterà al dolore per la dipartita del suo amante e deciderà di togliersi la vita impiccandosi. Il padre ne rinviene il corpo sospeso nel vuoto la mattina.
> «Tutte le mattine del mondo sono senza ritorno. Gli anni erano trascorsi [...] Monsieur Marais non aveva più visto Sainte-Colombe [...] ma non aveva dimenticato che questi conosceva delle arie che lui ignorava e che erano considerate le più belle del mondo. Si svegliava talvolta di notte rievocando i nomi che Madeleine gli aveva sussurrato sotto il vincolo del segreto: il pianto, gli Inferi, l'ombra di Enea, la barca di Caronte e rimpiangeva di vivere senza averle ascoltate sia pure un'unica volta.
> Marais soffriva pensando che quelle opere sarebbero andate perdute per sempre con la morte di Sainte-Colombe. Così cominciò ad andare ogni notte nei pressi del capan-

no del maestro in attesa che questi si decidesse a suonare qualche aria.
Una notte del 1689 Sainte-Colombe suonò la ciaccona Dubois e quando ebbe finito sospirò: "Ah! Mi rivolgo unicamente a ombre divenute ormai troppo antiche. E che non vengono più a visitarmi. Ah! Se all'infuori di me ci fosse al mondo un essere vivente che apprezzasse la musica! Potremmo parlare! Io gliela affiderei e potrei morire".
Allora Marais si fece sentire: "Chi c'è che sospira nel silenzio della notte?".
"Un uomo che fugge i palazzi e che cerca la musica" rispose Marais.
Sainte-Colombe lo fece entrare e gli chiese: "Che cosa cercate, signore, nella musica?".
"Cerco i rimpianti e le lacrime".
Marais gli chiese: "Signore, posso chiedervi un'ultima lezione?".
"Signore, posso tentare una prima lezione?" rispose Sainte-Colombe con voce sorda. Marais chinò il capo. Sainte-Colombe disse che desiderava parlare: "È difficile, signore. La musica esiste semplicemente per parlare di ciò che la parola non può esprimere. In questo senso essa non è del tutto umana. Allora, voi avete scoperto che non è fatta per il re?".
"Ho scoperto che è fatta per Dio".
"E avete sbagliato, perché Dio parla".
"Per l'orecchio?".
"Quello di cui non posso parlare non è fatto per l'orecchio, signore".
"Per l'oro, per la gloria?".
"No, non sono nomi che uguali a se stessi".
"Il silenzio?".
"Non è che il contrario del linguaggio".
"I musicisti rivali?"
"No".
"L'amore?".
"No".
"Non so che cosa dire, signore. Credo che bisogna lasciare un bicchiere per i morti...".
"Ci siete quasi".
"Una piccola fonte per coloro ai quali il linguaggio è venuto meno. Per l'ombra dei fanciulli. Per i colpi di martello dei calzolai. Per gli stati che precedono l'infanzia. Quando si era senza respiro. Quando si era senza luce".
Sul volto vecchio e rigido del musicista comparve un sorriso. E cominciarono a suonare la *Tomba dei Rimpianti*. Fu così che suonarono il pianto. Nel momento in cui si eleva il canto delle due viole, si guardarono. Piangevano entrambi.

Mentre le lacrime scorrevano lentamente sulle loro guance, sul naso, sulle labbra, si rivolsero contemporaneamente un sorriso».

A partire da questo stimolo filmico, vorrei indicare alcune piste di riflessione relativamente alla questione della formazione:

a) Sainte-Colombe rifiuta in modo violento le sollecitazioni del re (il *potere*) a diventare musicista di Palazzo o di Corte: «Sono così selvaggio, signore – dice infuriato al messo del re – che penso di appartenere solo a me stesso». In questo modo mantiene intatta la possibilità di esprimere liberamente la sua arte (vale a dire il suo patrimonio di sapere, di conoscenza e di vita). Ciò evoca la necessità, per gli attori del processo formativo, di mantenersi «liberi» per attingere al taumastico dell'esperienza durante il percorso della propria formazione.
b) Sainte-Colombe rifiuta dapprima di prendere il giovane Marais come suo allievo. Lo farà soltanto per intercessione della figlia Madeleine, ma anche perché commosso dalla sua voce spezzata: «Avete un cuore per sentire? Avete un cervello per pensare? Avete l'idea di quello cui possono servire i suoni quando non si tratta più di danzare né di rallegrare le orecchie del re? Tuttavia, la vostra voce spezzata mi ha commosso. Vi tengo per il vostro dolore, non per la vostra arte». L'esperienza formativa ha inizio da un «dolore» e deve continuamente attraversare la sofferenza per poter essere significativa. Come dice il poeta: «La sofferenza è un tesoro e quasi nessun uomo ne ha abbastanza. Nessun uomo ha patito sufficiente sofferenza che non sia servita a farlo maturare» (J. Donne).
c) A conclusione della sua storia, Sante-Colombe sente il bisogno di comunicare, e, potremmo dire, avverte la necessità di avere un allievo. Dal canto suo, Marais non sopporta di vivere all'idea che le cose più belle di colui che lui reputa il suo maestro debbano andare perdute. In questo senso viene riproposta la complementarità, relazionale, epistemologica e trasformativa, fra Insegnamento ed Apprendimento, trasmissione e ricezione, fra induzione ed elaborazione.

d) Infine, Sainte-Colombe riscopre Marais quale suo allievo nel momento in cui questi si avvicina al cuore (cioè alla profondità) della sua Arte. La comunicazione autentica è possibile soltanto se vi è sintonia all'interno di un campo che consente di esprimere ed accogliere il non-detto, ciò che viene prima della Parola, il tessuto emozionale che sorregge la pensabilità.

3. Quale gruppo per quale formazione?

> «Io ritengo che il gruppo sia una distorsione; ma lo è anche una carta geografica, in cui montagne e valli sono rappresentate su una superficie piatta per mezzo di linee isoipse [...]. Io penso che si possa guardare un gruppo come una vera carta geografica. Il teorico del gruppo può imparare a "leggere" il gruppo».
> (W.R. Bion)
> «Una mente con un solo binario non è di aiuto a chi guida in un mondo con molti binari».
> (W.R. Bion)
> «Gli psicoanalisti si devono abituare ad una teoria aperta indefinita, allo spazio infinito, o non finito. Se vogliamo conoscere qualcosa sulla religione o l'estetica, o la scienza, dobbiamo tollerare l'infinità».
> (W.R. Bion)

Lasciando i due stimoli metaforici sullo sfondo, vorrei proporre adesso alcuni spunti di riflessione sul concetto di formazione e sull'uso del gruppo come strumento di formazione.
Come ci ricorda Salomon Resnik (1986), «formazione» significa «dare forma», cioè creare le condizioni e lo spazio adeguato perché un certo tipo di apprendimento possa svilupparsi dinamicamente come movimento stimolante, come nutrimento che permetta la crescita.
Il termine «formazione», del resto, deriva dal latino *formatio, formationis* e si riferisce, etimologicamente, sia all'atto di formare, sia al modo in cui più elementi si dispongono per «formare» una struttura. La creazione finale della struttura, tuttavia, necessita di uno spazio e di un processo che consenta all'azione di svilupparsi. Spazio, processo e azione sono elementi costitutivi della dimensione formativa che, com'è noto, provoca crisi e dilemmi. Il soggetto in formazione, infatti, sperimenta un vissuto di «crisi» sia a livello intrapsichico (cambiare la propria immagine di Sé, recuperare un nuovo ancoraggio all'Ideale dell'Io) che a livello socio-culturale (acquisire nuovi codici sociali e relazionali, creare nuove appartenenze gruppali). Il superamento di questa doppia crisi necessita, pertanto, di una struttura che consenta di offrire inquadramento e stabilità al processo da attivare.
Ecco perché la nozione di formazione rinvia alla creazione di un «luogo» dove le forme possano assumere senso, possano prendere vita.
La creazione del «luogo» si riferisce alla possibilità che l'essere in formazione trovi accoglienza, aiuto a trasformarsi. Dal punto di vista psicogenetico possiamo allora dire che, nel corso della vita di un essere umano, ci sono diversi luoghi che lo accolgono e lo «formano», vale a dire gli danno la possibilità di assumere una determinata forma.
Il luogo primitivo e fondamentale che accoglie l'essere umano per formarlo è lo spazio materno, il ventre prima, le braccia e il seno poi. L'essere umano, dunque, inizialmente viene accolto dentro un «acquario» che si chiama madre e che gli offre il primo spazio formativo. Si tratta di uno spazio in cui possono già costituirsi le prime «forme» proto-estetiche, le prime impressioni sull'accoglienza o il rifiuto. Come ci sollecita D. Meltzer a pensarlo, il feto può sentirsi «dondolato nella culla del profondo dal passo leggiadro della madre; cullato dalla musica della sua voce in contrasto con il ritmo del suo battito cardiaco e di quello della madre. [...] Ma momenti di angoscia, senza pericolo per il feto, possono anche danneggiarlo; l'angoscia materna può trasmettersi attraverso il battito cardiaco, rigidità, tremori, movimenti stridenti. [...] Ma probabilmente più di tutto il feto può sentire la sua crescita come restringimento della sua abitazione in modo topicamente claustrofobico» (Meltzer, 1988).
Il passaggio dallo stato anfibio a quello aereo determina la prima cesura, la prima rottura di un equilibrio verso la progressiva conquista dell'Autonomia, l'inizio del viaggio vagabondo e frammentato della mente umana. È a partire da questa primitiva «cesura», infatti, che l'essere umano comincerà ad assumere «forme» sempre diverse, che nascerà uno spa-

zio cognitivo che farà emergere una mente che andrà ad abitare il soma. Ecco perché è importante, come sostiene Bion (1976), indagare la «cesura», il legame, la sinapsi. Perché vi è «molta maggiore continuità fra la vita intrauterina e la primissima infanzia di quanto non ci lasci credere l'impressiva cesura dell'atto della nascita» (Freud, 1926).
Indagare la «cesura» rivolgendosi al «legame» significa riscoprire il rapporto continuità-discontinuità in un'ottica più complessa rispetto a quanto comunemente non si faccia. Tutte le «cesure» della vita di un essere umano, le continue «transizioni» di luogo e di stato in cui siamo implicati, possono essere comprese soltanto se ci si rende conto che vi è «maggiore continuità» fra il prima e il dopo, fra il pre e il post-natale, fra il non-pensato e il pensato; e che questa maggiore continuità implica un forte coinvolgimento da parte di colui (formatore) che vuole favorire il passaggio, la trans-formazione. Così come il bambino, all'inizio, per poter «venire alla luce» ha bisogno di un luogo caldo, di una serra protettiva che lo accolga e lo aiuti a non sentirsi accecato e frastornato, allo stesso modo in tutte le successive «cesure» bisognerà predisporre un ambiente facilitante che consenta il transito. Per far ciò, il formatore deve imparare a lavorare con idee transitive, con atteggiamenti che accolgano la necessità del passaggio, della continua trasformazione da una condizione ad un'altra. Se vogliamo meglio chiarire il senso da dare all'atto formativo, bisogna interrogarsi su alcuni termini (Resnik, 1986), spesso utilizzati in maniera confusiva:

a) *In-segnare*, vale a dire imprimere un segno sull'altro, convertirlo al nostro progetto e al nostro desiderio. È ciò che storicamente viene evocato dall'esperienza di Itard con l'*enfant sauvage*, il «bambino-lupo» trovato nelle campagne lionesi alla fine del '700 e affidato alle cure mediche e pedagogiche del Dr Itard. Quest'ultimo, infatti, pur imponendo un «Nome» all'altro (Victor) che gli consente di assumere la dignità di «essere-in-formazione», tuttavia, per mandato storico-istituzionale, deve convertire l'allievo al suo progetto, instaurando con lui una relazione di captazione pedagogica. Victor assumerà un'Identità, ma non è detto che questa sia la sua Identità.
b) *In-ducere*, cioè, suggerire qualcosa all'altro, indurre il passaggio da una forma all'altra. È, questa, una condizione implicita in qualsiasi relazione formativa, visto che è impossibile sottrarsi, una volta posti l'uno di fronte all'altro, agli influssi reciproci, alle sollecitazioni intenzionali previste dal contratto formativo.
c) *E-ducere*, vale a dire «tirar fuori», istituire uno spazio per far emergere la Verità dell'Altro. Questo «tirar fuori» ha radici molto antiche, richiamando la posizione maieutica di Socrate: «Ora, la mia arte di maieutico in tutto è simile a quella delle levatrici, ma ne differisce in questo, che essa aiuta a far partorire uomini e non donne e provvede alle anime generanti e non ai corpi. Non solo, ma il significato più grande di questa mia arte è ch'io riesco, mediante essa, a discernere, con la maggiore sicurezza, se la mente del giovane partorisce fantasticheria e menzogna, oppure cosa vitale e vera [...] Ed è chiaro che da me non hanno mai appreso nulla, ma che essi, da sé, molte e belle cose hanno trovato e generato» (Platone, Teeteto, 148e-151d).

In questo senso, dunque, l'atto formativo, per noi, non può avere a che fare con l'*In-segnare*, ma, semmai, con l'*E-ducere*. Dobbiamo essere consapevoli, tuttavia, che sfugge sempre una qualche «induzione», un certo «suggerimento» in qualsiasi atto formativo.
Formazione significa istituire un luogo (setting, cornice) che permetta all'altro di «venire alla luce», di emergere con la sua Identità multipla, plurima. Nella formazione, allora, non si tratterà tanto di «insegnare» qualcosa a qualcuno (le tecniche, i metodi, ecc.), quanto di rimettere in discussione le certezze acquisite dall'abitare luoghi conosciuti, le sicurezze conquistate, per ri-aprire e ri-scoprire le possibilità creative della mente.
Il resoconto che segue è tratto dalla seconda seduta di un gruppo esperienziale condotto all'interno di un seminario di formazione sulla prevenzione delle tossicodipendenze e rivolto a docenti referenti di Educazione alla Salute.

> La prima parte della seduta vede i membri del gruppo impegnati in una serie di interventi molto infervorati sul che cosa fare a scuola con i drogati, sulle diverse responsabilità istituzionali, sociali, familiari. L'idea comune circolante è relativa al cambiamento che dovrebbe realizzarsi sia nelle strutture sociali, sia nei docenti in seguito a una

maggiore sensibilità che dovrebbe derivare da una maggiore informazione.
A un certo punto qualcuno parla di «evasione»... Il conduttore coglie l'occasione per intervenire con una semplice domanda:
– Da cosa vuole evadere questo gruppo?
Dopo un certo silenzio gli interventi che seguono cominciano a focalizzarsi maggiormente sul gruppo, sul coinvolgimento personale dell'insegnante nel suo lavoro, ecc.
M1 e M2 cominciano un serrato scambio a due: l'una insiste sulla dimensione personale dell'essere docente, sulla crisi vissuta in presenza di situazioni difficili, l'altra, invece, sottolinea l'importanza della dimensione cognitiva, dell'informazione da possedere per fare bene il proprio lavoro, della sicurezza che un docente deve avere...
M3 (che finora non aveva mai parlato) dice che non le piace come stanno andando le cose: il tutto si sta risolvendo in una discussione accademica fra pochi membri che hanno più facilità di parola degli altri.
Il conduttore dice che forse il gruppo si sta interrogando su «che-cosa-fare-nel-gruppo»: continuare come se la seduta fosse una conferenza informativa o cominciare a mettere in gioco aspetti più legati alla propria dimensione emozionale?
M2 torna nuovamente alla carica per illustrare meglio il suo pensiero (è la persona che parla di più nel gruppo e tende a lasciare poco spazio agli altri).
M4 dice che a lui piace parlare per immagini. Per questo motivo, prima, quando si era posto il problema del «che fare», lui aveva detto «mi sparo»... L'immagine che adesso gli viene in mente è quella dell'automa, del robot.
Il conduttore pone l'accento su come il gruppo stia sperimentando le «differenze» di linguaggio: uno razionale, rigido, sicuro, l'altro metaforico, funzionante per immagini, simbolico, ecc.
M1 riprende una frase detta nella seduta precedente: – Io chi sono, cosa voglio?
Lei è molto interessata ad interrogarsi su questo...
Il conduttore sottolinea come non possa esservi conoscenza dell'altro senza conoscenza di sé e che quest'ultima è sempre frutto di una sofferenza: questo è il motivo principale per cui si cerca sempre un sapere rassicurante, fornito dall'esterno, senza bisogno di mettere in discussione se stessi...
Il gruppo sembra dibattersi fra queste due polarità conoscitive e non ha ancora scelto quale strada imboccare...

In che modo il piccolo gruppo esperienziale a funzione analitica[1] può giocare un ruolo positivo all'interno del processo formativo sopra delineato? Non c'è dubbio che nel piccolo gruppo a funzione analitica l'individuo viene messo a contatto con parti molto primitive della Sua mente e con un funzionamento psichico sostanzialmente sconosciuto al Soggetto stesso.

Nel famoso Saggio 5 di *Esperienze nei Gruppi*, Bion introduce l'idea che esiste nel gruppo un contenitore (da lui chiamato «sistema protomentale») da intendere come un'arcaica matrice in grado di dare origine a dei fenomeni (protomentali) così forti da mettere in subbuglio l'organizzazione del sistema: «Io rappresento dunque il sistema protomentale come qualcosa in cui il fisico e lo psicologico o mentale si trovano in uno stato indifferenziato [...] È da quella matrice che hanno origine gli stati emotivi propri di un assunto di base che rafforzano, pervadono e, in alcune occasioni, dominano la vita mentale del gruppo» (Bion, 1961).
Il concetto bioniano di sistema protomentale ci aiuta a capire i movimenti che il gruppo attiva nell'individuo, soprattutto per quanto attiene alla rottura dei confini individuali e alle conseguenti modifiche del funzionamento del pensiero.
Il sistema protomentale, dunque, è una matrice che dà origine a tutti quei fenomeni che nel gruppo sono osservabili quando appaiono sotto forma di emozioni o sentimenti.
I fenomeni protomentali, legando le emozioni fra di loro, danno vita ai modelli emozionali che Bion chiama «Assunti di Base».
Il funzionamento in Assunto di Base, d'altronde, come sostiene Bion, sembra essere un tentativo, da parte del gruppo, di evitare di venire a contatto con rappresentazioni collettive vissute come angoscianti e bizzarre. In questo senso, dunque, l'esperienza di gruppo consente all'individuo di comprendere quelle dimensioni mentali prototipiche di

[1] Con questa espressione ci riferiamo al modello di analisi di gruppo messo a punto da F. Corrao, a partire da una matrice bioniana, e fondato su un paradigma epistemologico centrato «sui principi di: incertezza, incompletezza, reversibilità, relatività dei fenomeni e delle speculazioni connesse» (Corrao, 1985). Si tratta di un modello di gruppo ormai ampiamente collaudato in ambito clinico, formativo, istituzionale. Per un approfondimento del modello si rinvia a Corrao (1979; 1981; 1983; 1992; 1993).

cui ciascuno è portatore e che, altrimenti, rimarrebbero inaccessibili alla Conoscenza. È come se, dalla condivisione dell'esperienza gruppale, il singolo traesse la forza per guardare dentro quei luoghi della sua mente resi inaccessibili dal dolore della cesura primordiale. Perché ciò possa avvenire, tuttavia, è necessario che il Gruppo di Lavoro sia sufficientemente forte per attivare quella che Corrao chiama «funzione γ»[2] e che permette al gruppo di entrare in contatto con le proprie rappresentazioni mentali stimolando, così, l'evoluzione di un pensiero collettivo superindividuale.

Dall'ultima seduta di un gruppo esperienziale all'interno di un seminario di formazione per docenti referenti di Educazione alla Salute. È la seduta che segue una sessione plenaria

Lungo silenzio iniziale come non c'era mai stato. Viene interrotto da M1 che dice: – Possiamo partire da ciò che è avvenuto ieri nel grande gruppo. Dalle emozioni che abbiamo avvertito lì...
M2 dice che è stato molto interessante e che l'ansia che c'era in giro lei è riuscita a superarla con discreta tranquillità: – Mi sono messa nella condizione di ascoltare gli altri, di osservare le cose che gli altri avevano da dire.
M3 ha vissuto un'esperienza diversa: – Nel grande gruppo c'è meno ansia – sostiene – perché si è di più e quindi ci si può disperdere, mentre nel piccolo gruppo tu sei inchiodato dagli sguardi degli altri e non puoi sfuggire. Sento più ansiogena la situazione del piccolo gruppo rispetto al grande gruppo.
M1 riporta le sue sensazioni: – Io ho avvertito la necessità di parlare. Avevo fatto una scelta: stare zitta, non dire nulla. Ma, ad un certo punto, mi sono ritrovata a parlare. È stato più forte di me. Come se qualcosa uscisse dal mio interno senza che io me ne rendessi conto. Ero contenta, però, che parlasse qualcuno del nostro gruppo, perché ero convinta che qualcuno dovesse mettere in circolo le cose che noi avevamo sperimentato nel piccolo gruppo. Ecco perché quando ha parlato M4 io sono stata contenta... Poi non so cosa sia accaduto. Forse, l'accenno che è stato fatto sui colori di ciascuno di noi mi ha fatto ribollire il sangue e mi sono ritrovata a parlare.
M2 parla delle emozioni provate a proposito del tempo: – Mentre ascoltavo gli altri parlare, ero immersa nei miei pensieri, nelle mie riflessioni e pensavo al tempo, a come ognuno di noi ha un proprio vissuto del tempo. Pensavo a come, per esempio, io sono riuscita a superare l'ansia dello stare nel gruppo grande. Forse l'anno scorso non ci sarei riuscita.
Seguono altri interventi volti a confrontare l'esperienza del piccolo e del grande gruppo.
Il conduttore sottolinea come il gruppo abbia guardato se stesso specchiandosi nel grande gruppo e come, inversamente, ha cercato di guardare il grande gruppo facendo riferimento all'esperienza vissuta nel piccolo... Vi è stata la possibilità di una visione binoculare... Dopo l'esperienza di ansia e frammentazione sperimentata nella plenaria, adesso è come se il gruppo cercasse di ricostituirsi, di ritrovare la propria identità.
M4 dice che in plenaria era come se cercasse di ritrovare con lo sguardo i componenti del piccolo gruppo.
Seguono diversi interventi che fanno riferimento alla circolarità, alla disposizione spaziale delle sedie nel gruppo, ecc.
M1 afferma che sente molto rassicurante la disposizione circolare, che il guardarsi negli occhi facilita la comunicazione, che fare gruppo in circolo è bello e che quest'assetto dovrebbe essere realizzato anche nelle classi in cui loro lavorano...
Quasi repentinamente il discorso scivola sulle questioni scolastiche. Adesso il gruppo, come per un movimento centrifugo, si allontana dal focus dell'esperienza nell'*hic et nunc* e si spinge verso l'esterno.
Il conduttore pone l'accento su come il gruppo abbia goduto del «ritrovarsi» nell'unità del proprio assetto circolare abituale. Il piccolo gruppo sembra essere stato vissuto come un rassicurante, caldo grembo materno che accoglie... Ma è come se venendo a contatto con emozioni intense il gruppo avesse avvertito il bisogno di fuggire e allontanarsi da ciò...

[2] «È giustificato postulare l'ipotesi euristica dell'esistenza di una funzione gamma intesa come una variabile incognita, che si può definire l'analogo simmetrico, nella struttura di gruppo, di ciò che rappresenta la funzione alfa nella struttura personale. La funzione gamma eseguirà quindi analoghe operazioni trasformative sugli elementi sensoriali ed emotivi ancorati al reticolo strutturale poliadico, generando in tal modo elementi gamma disponibili:
a) per la formazione di pensieri gruppali onirici, mitici, ecc.;
b) per l'organizzazione di una barriera gamma atta a differenziare il conscio dall'inconscio nell'ambito della struttura gruppale» (Corrao, 1981).

Il piccolo gruppo a finalità analitica, allora, ha una sua specificità formativa: può mettere in moto, come ci ricordava E. Gaddini (1981), la parte non integrata della mente (quella che funziona in condizione di non-separatezza e non-individuazione) che, è bene ricordarlo, può evolvere o in senso negativo (assunto di base, negazione e disconoscimento della realtà) o in senso positivo (produzione di immagini mentali ricche, metafore, pensieri, integrazioni, ecc.). Un altro elemento specifico nella formatività del piccolo gruppo è che il Gruppo, per la sua stessa natura e struttura, consente il riconoscimento della pluralità dei vertici e della complessità delle strutture relazionali. Ciò è possibile in quanto il gruppo viene vissuto come un luogo di espansione mentale che consente identificazioni multiple. Queste ultime, del resto, sono necessarie per lo sviluppo dell'Io, inteso freudianamente, come struttura gruppale: «L'Io è formato dalla pluralità delle identificazioni, delle relazioni d'oggetto, delle persone psichiche: una pluralità singolare, che fa gruppo, divisa e tesa all'unità ed all'organizzazione» (Kaës, 1984). Nel gruppo si possono sperimentare le condizioni della polifonia, introiettando gradualmente un modello polidialogico che consente all'individuo di entrare in contatto con la complessa alterità. Lo sviluppo della polifonia gruppale può essere stimolato da una serie di transazioni comunicative sintoniche che favoriscono un «accordo» fra pensiero individuale e pensiero di gruppo. Claudio Neri (1995), riprendendo le ricerche di D.N. Stern (1985) sulla relazione madre-bambino, parla di *attunement* anche per il gruppo, sostenendo l'idea che si possano attivare processi gruppali capaci di collegare strutture di pensiero diverse fra loro senza che queste perdano la propria specifica identità (così come avviene nella riproduzione trans-modale della dialogica madre-bambino). Allo stesso modo, si può parlare di *commuting* (Neri, 1993) per indicare quelle funzioni e modalità sviluppate dal gruppo per favorire le trasformazioni degli elementi emozionali dalla sfera dell'individuo a quella gruppale e viceversa.
Da questo punto di vista appare evidente come il gruppo rappresenti uno dei momenti fondanti di qualsiasi processo formativo. Ciò non significa che la Formazione sia identificabile con il Gruppo, visto che lo sviluppo di un apprendimento creativo e dinamico è sempre il risultato di una molteplicità di esperienze che coinvolgono contemporaneamente il piano affettivo, il piano cognitivo, la dimensione progettuale e organizzativa. Ma apprendere in modo creativo non è indolore, visto che implica il confrontarsi con la «diversità», il separarsi dalle certezze, l'attraversare la complessità esperienziale, il de-formarsi per «venire alla luce». In questo senso possiamo meglio comprendere un'affermazione provocatoria di E. Enriquez (1976) e, cioè, che forse è arrivato il momento di abbandonare definitivamente il termine «formazione». Non si tratta, infatti, sostiene Enriquez, di una «formazione» (ovverosia di dare una forma particolare) ma, al contrario, si tratta di vivere un'esperienza, un processo che ha a che fare con il cambiamento. Lo scopo non dovrebbe essere quello di formare degli individui ad essere o a fare qualcosa. Bisognerebbe, invece, promuovere in persone situate sessualmente, professionalmente e socialmente, la capacità di «muoversi» altrimenti, di poter pensare in modo «creativo» rispetto ad alcuni problemi emergenti nello specifico della propria pratica quotidiana. L'obiettivo di tale esperienza formativa, dunque, dovrebbe essere quello di aumentare la disponibilità mentale ad apprendere dall'esperienza, da se stessi, dal contesto in cui si lavora. Come ci ricorda Elliott Jacques (1970) «ciò di cui ci stiamo occupando è l'esperienza di imparare a imparare, imparare a risolvere i problemi e a prendere decisioni, o più precisamente imparare circa l'incertezza, il disagio, l'ansia connessi con la risoluzione dei problemi, il lavoro, il creare».
Per far ciò, evidentemente, è necessario aver praticato un'esperienza formativa alimentata da un modello di cambiamento non-lineare e non-cumulativo. L'idea bioniana di «cambiamento catastrofico» s'inserisce senz'altro in tale prospettiva. Bion (1965; 1970; 1976) ha puntualizzato a più riprese come la conoscenza possa essere un ostacolo per lo sviluppo psichico se viene utilizzata come difesa nei confronti dell'ansia derivante dall'ignoto, dal non comprensibile. L'incapacità di tollerare l'angoscia catastrofica del nonsenso, spinge spesso l'essere umano a saturare precocemente tale ansia con la ricerca di «risposte» che diano certezze, sicurezze, stabilità emotiva. Queste risposte sedative, tuttavia, non producono una vera crescita della mente, configurandosi come un «conoscere su» piuttosto che come un «essere» rispetto all'emozione sconosciuta. Il vero cambiamento, secondo Bion, è quello che viene sperimentato co-

me «catastrofico», cioè un'esperienza di integrazione delle proprie parti mentali scisse e separate, quelle che erano state tenute nascoste o negate. Il cambiamento catastrofico, dunque, introduce un brusco salto di qualità nella persona, facendo avvertire una sensazione di «non-ritorno», l'avvento di un tempo in cui le cose non saranno più come prima. È, sotto certi aspetti, un ri-nascere che fa scoprire all'individuo la capacità di essere se stesso mentre vive le esperienze e di pensarle.
Parafrasando Bion, possiamo dire che in un'esperienza analitica di gruppo più persone «osano fare domande su quello che hanno dimenticato e su quello che non sanno, ed allo stesso tempo devono essere capaci di vivere nel presente. Come risultato, esse diventano più forti» (Bion, 1976). Una forza che deriva dall'aver avuto il coraggio di affrontare i turbamenti e i pericoli connessi con l'esplorazione dell'inconscio (cioè di ciò che non sappiamo e che ci sfugge), del confronto con i «pensieri non nati», dell'impatto con la profondità della propria ignoranza.
«L'analista deve essere in grado di tollerare l'ignoranza – la propria ignoranza – e il fatto di trovarsi di fronte a un mistero, a una mezza verità. Pare che ciò renda possibile alla mente di avere un'esperienza in cui possa crescere. Se il bambino ha una madre che riesce a tollerare la paura che egli stia per morire, o che sia matto o stupido, allora il bambino sembra sentirsi meglio per il fatto di avere una madre così [...] Ma l'analista può tollerare la crescita? Lo può la Comunità? Lo può una Nazione? Oppure la crescita spaventerà talmente che si dirà: "sin qui e non oltre..?"» (Bion, 1976).
Se «formarsi» significa disporsi a cambiare, mettere in dubbio se stessi prima dell'Altro, avvicinarsi dinamicamente al cuore della propria verità, allora bisogna essere consapevoli che tutto ciò sarà fortemente ostacolato da fattori interni ed esterni. Come efficacemente ci ha ricordato Bion (1976): «Io credo che ci sia sempre una resistenza allo sviluppo e al cambiamento, e una tendenza a pensare: che cosa orribile è questo verme che cerca di animare il mucchio di letame».
Avendo collegato la nostra idea di formazione al *Catastrophic Change*, possiamo, forse, recuperare l'evocazione del mito di Proteo. Non si tratta di assumere una «forma» data da altri (i formatori!), ma si tratta di trasformarsi per

de-formarsi costruttivamente, senza lasciarsi prendere nelle maglie della Certezza e della Staticità.
Avendo presenti le riflessioni fin qui esposte, possiamo chiudere riprendendo l'inizio, da un'altra prospettiva, quella del Poeta:

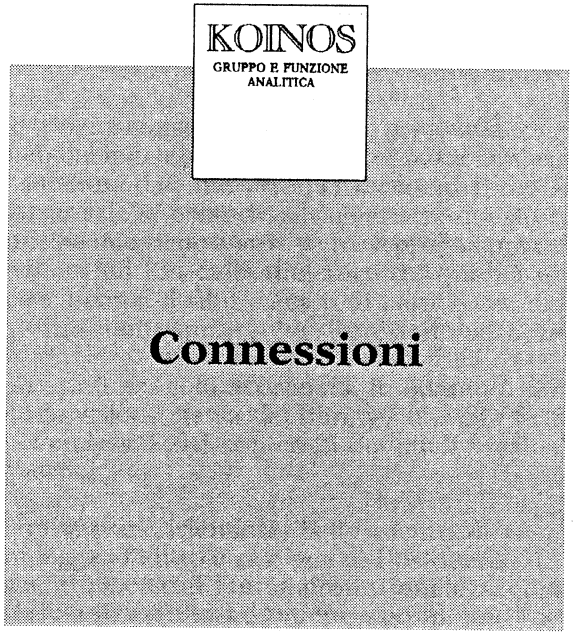
Prima che i rematori di Odisseo
affaticassero il mare color del vino
le forme inafferrabili indovino
di quel Dio il cui nome fu Proteo.
Pastore delle greggi dei mari
e possessore del dono della profezia,
preferiva occultare quel che sapeva
e intrecciare oracoli disuguali.
Spinto dalle genti assumeva
la forma di un leone o di un falò
o di albero che dà l'ombra alla riva
o di acqua che nell'acqua si perdeva.
Di Proteo l'egiziano non ti stupire,
tu, che sei uno e sei molti uomini.

(J.L. Borges)

Bibliografia

AA. VV. (1973), *Fantasme et formation*, Dunod, Paris.
ASSOUN, P.L. (1993), *Freud et les sciences sociales*, A. Colin, Paris.
BADOLATO G., DI IULLO M.G. (1979), *Gruppi terapeutici e gruppi di formazione*, Bulzoni, Roma.
BARUS-MICHEL J., ENRIQUEZ E., LEVY A. (a cura di) (2003), *Vocabulaire de Psychosociologie*, Ed. Eres, Paris.
BAUDRILLARD J. (2004), *Il patto di lucidità o l'Intelligenza del male*, Cortina, Milano, 2006.
BAUMAN Z. (1991), *Postmodernity: chance or menace?*, Centre for the study of cultural values, Lancaster.
BAUMAN Z. (1993), *Postmodern Ethics*, Blackwell, Oxford.
BAUMAN Z. (1999), *La società dell'incertezza*, il Mulino, Bologna.
BAUMAN Z. (2005), *Vita liquida*, Laterza, Bari, 2006.
BION W.R. (1961), *Esperienze nei gruppi*, Armando, Roma, 1971.
BION W.R. (1965), *Trasformazioni*, Armando, Roma, 1973.
BION W.R. (1970), *Attenzione e interpretazione*, Armando, Roma, 1972.

BION W.R. (1976), *Il cambiamento catastrofico*, Loescher, Torino, 1981.
BION, W.R. (1997), *Addomesticare I pensieri selvatici*, Franco Angeli, Milano, 1998.
BLANDINO G., GRANIERI B. (1995), *La disponibilità ad apprendere*, Cortina, Milano.
BLÉANDONU G. (1993), *W.R. Bion*, Borla, Roma.
CARLI R. (1976), Trasformazione e cambiamento, *Archivio di Psicologia, Neurologia e Psichiatria*, Gennaio-Giugno 1976.
CARLI R., AMBROSIANO L. (1982), *Esperienze di Psicosociologia*, Franco Angeli, Milano.
CARLI R., PANICCIA R.M. (1981), *Psicosociologia delle organizzazioni e delle Istituzioni*, il Mulino, Bologna.
CARLI R., PANICCIA R.M. (1999), *Psicologia della formazione*, il Mulino, Bologna.
CARLI R., PANICCIA R.M., LANCIA F. (1988), *Il gruppo in psicologia clinica*, La Nuova Italia Scientifica, Firenze.
CORRAO F. (1979), Clinamen, in *Orme*, vol. II, Cortina, Milano, 1998.
CORRAO F. (1981), Struttura poliadica e funzione γ, in *Orme*, vol. II, *op. cit.*
CORRAO F. (1983), Il gruppo esperienziale: fondamenti epistemologici, in Di Maria F., Lo Verso G. (a cura di), *Il piccolo gruppo*, Bulzoni, Roma.
CORRAO F. (1985), Funzione analitica del piccolo gruppo, in Croce E. (a cura di), *Funzione analitica e formazione alla psicoterapia di gruppo*, Borla, Roma.
CORRAO F. (1992), *Modelli Psicoanalitici. Mito, passione, memoria*, Laterza, Bari.
CORRAO F. (1993), Duale ↔ Gruppale, in Di Chiara G., Neri C., (a cura di), *Psicoanalisi futura*, Borla, Roma.
CORREALE A. (1993), I gruppi di formazione, in Contardi R., Gaburri E., Vender S. (a cura di), *Fattori terapeutici nei gruppi e nelle istituzioni*, Borla, Roma.
CORREALE A., NICOLETTI V. (2001), *Il gruppo in psichiatria*, Borla, Roma.
DEVOTO A., ROMANELLI P. (1978), *Gruppi e crescita personale*, La Nuova Italia, Firenze.
DI TRAPANI A., GENTILE C.M., MARCHETTA E., MOGGI D. (1994), Il gruppo e la memoria: ostruzioni e costruzioni, *Koinos*, XV, n. 1-2.
DONADIO M., POZZI R. (a cura di) (2003), *Psicoanalisi e teoria della cultura*, La Biblioteca, Roma.
ENRIQUEZ E. (1976), Formation et intervention psychosociologique, *Archivio di Psicologia, Neurologia e Psichiatria*, Gennaio-Giugno 1976.

ENRIQUEZ E. (1983), *Dall'orda allo Stato*, Feltrinelli, Milano, 1986.
ENRIQUEZ E. (1991), Il soggetto umano: dalla chiusura identitaria all'apertura al mondo, in AA.VV. (a cura di), *L'inconscio e la scienza*, Borla, Roma, 1996.
FREUD S. (1921), *Psicologia delle masse e analisi dell'Io*, OSF IX.
FREUD S. (1925), *Inibizione, sintomo e angoscia*, OSF X.
FREUD S. (1927), *L'avvenire di un'illusione*, OSF X.
FREUD S. (1929), *Il disagio della civiltà*, OSF X.
FREUD S. (1932), *Perché la guerra?*, OSF X.
GABURRI E., AMBROSIANO L. (2003), *Ululare con i lupi*, Bollati Boringhieri, Torino.
GADDINI E. (1981), Fantasie difensive precoci e processo psicoanalitico, in *Scritti*, Cortina, Milano, 1989.
GALIMBERTI F. (2000), *Wilfred R. Bion*, Bruno Mondadori, Milano.
GENTILE C.M. (1996), Psychothérapie de groupe avec des enfants et des adolescents en rupture scolaire, *Bulletin de la Société Belge Francophone de Psychiatrie Infantile et des Disciplines Connexes*.
GENTILE C.M. (1998), Trasformazioni in un gruppo di bambini, *Koinos*, XIX, n. 1-2.
GREEN A. (2002), *Idee per una psicoanalisi contemporanea*, Cortina, Milano, 2004.
GRINBERG L., SOR D., TABAK DE BIANCHEDI E. (1991), *Introduzione al pensiero di Bion*, Cortina, Milano, 1993.
JACQUES E. (1970), *Lavoro, creatività e giustizia sociale*, Boringhieri, Torino, 1978.
KAËS R. (1984), Identificazione multipla, persona collettiva, io gruppale, *Quaderni di Psicoterapia di Gruppo*, n° 3.
KAËS R. (1996), Il gruppo e il lavoro del preconscio in un mondo in crisi, *Koinos*, VIII, n. 1.
KAËS R. (2004), *Il disagio del mondo moderno e la sofferenza del nostro tempo*, ciclostilato inedito.
KANEKLIN C., OLIVETTI MANOUKIAN F. (1990), *Conoscere l'organizzazione*, La Nuova Italia Scientifica, Firenze.
KANEKLIN C., SCARATTI G. (a cura di) (1998), *Formazione e Narrazione*, Cortina, Milano.
KERENYI K. (1963), *Gli dei e gli eroi della Grecia*, Il Saggiatore, Milano, 1980.
LAMPIGNANO A. (2005), *Formarsi attraverso l'attualità*, Borla, Roma.
MARCOLI F. (1988), *W.R. Bion e le «esperienze nei gruppi»*, Armando, Roma.
MELTZER D. (1988), *Amore e timore della bellezza*, Borla, Roma.
MOGGI D. (2004), Il significato dell'esperienza nel gruppo: tra terapia e formazione, *Koinos*, XXV, n. 2.

MORIN E. (2004), *Il Metodo 6. Etica*, Cortina, Milano, 2006.
NERI C., CORREALE A., FADDA P. (a cura di) (1987), *Letture bioniane*, Borla, Roma.
NERI C. (1990), La formazione dell'analista di gruppo, in Benvenuto S., Nicolaus O. (a cura di), *La bottega dell'anima*, Franco Angeli, Milano.
NERI C. (1995), *Gruppo*, Borla, Roma.
NERI C. (1993), Commuting, in Contardi R., Gaburri E., Vender S. (a cura di), *Fattori terapeutici nei gruppi e nelle istituzioni*, Borla, Roma.
PAGLIARANI L. (1990a), *Il coraggio di Venere*, Cortina, Milano.
PAGLIARANI L. (1990b), L'ultimo Bion: psico-socio-analista, in AA.VV. (a cura di), *Psicosocioanalisi e crisi delle istituzioni*, Guerini e ass., Milano.
PETRELLI D. (2005), Giornate italiane su Disagi della civiltà, *Rivista di Psicoanalisi*, LI, 4.
PLATONE, *Opere*, Laterza, Bari, 1967.
QUIGNARD P. (1992), *Tutte le mattine del mondo*, Frassinelli, Piacenza.
RACALBUTO A. (2005), I «disagi» della civiltà, *Rivista di Psicoanalisi*, LI, 1.
RESNIK S. (1986), Osservazioni sulla formazione, *Quaderni di Psicoterapia di Gruppo*, n° 4.
RESNIK S. (1990), Formazione dell'analista e psicosi, in Benvenuto S., Nicolaus O. (a cura di), *La bottega dell'anima*, Franco Angeli, Milano.
ROSENFELD D. (1993), *Psicoanalisi e gruppi*, Borla, Roma.
ROUCHY J.C. (1998), *Il gruppo spazio analitico*, Borla, Roma, 2000.
ROUSSILLON R. (2000), La capacità di essere solo di fronte al gruppo, in Genovese C. (a cura di), *La realtà psichica*, Borla, Roma.
SARNO L. (1995), La psicoanalisi di gruppo e i gruppi di formazione: le difese, l'identità e la cura, *Koinos*, XVI, n. 2.
SYMINGTON J., SYMINGTON N. (1996), *Il pensiero clinico di Bion*, Cortina, Milano, 1998.
STELLA S., QUAGLINO G.P. (1988), *Prospettive di Psicosociologia*, Franco Angeli, Milano.
STERN D.N. (1985), *Il mondo interpersonale del bambino*, Boringhieri, Torino.
STERN D.N. (2004), *Il momento presente*, Cortina, Milano, 2005.
WINNICOTT D. (1960), La distorsione dell'Io in rapporto al vero e al falso Sé, in *Sviluppo affettivo e ambiente*, Armando, Roma, 1970.
WINNICOTT D. (1963), Lo sviluppo dell'individuo dalla dipendenza alla indipendenza, in *Sviluppo affettivo e ambiente*, Armando, Roma, 1970.