

Supervisione e psicoterapia

Un'alleanza vitale

A cura di Leonardo Abazia

FrancoAngeli

PSICOTERAPIE



Informazioni per il lettore

Questo file PDF è una versione gratuita di sole 20 pagine ed è leggibile con **Adobe Acrobat Reader**



La versione completa dell'e-book (a pagamento) è leggibile **con Adobe Digital Editions**.

Per tutte le informazioni sulle condizioni dei nostri e-book (con quali dispositivi leggerli e quali funzioni sono consentite) consulta [cliccando qui](#) le nostre F.A.Q.

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio “Informatemi” per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

Supervisione e psicoterapia

Un'alleanza vitale

A cura di Leonardo Abazia

FrancoAngeli

PSICOTERAPIE

In copertina: *La Cena de Emaús*, anonimo del XVII, museo del Prado

Isbn: 9788835169642

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. 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 www.francoangeli.it.

*A Riccardo e Leonardo
sperando di potervi “supervisionare”
per tanti anni ancora*

Indice

Prefazione , di <i>Emanuele del Castello</i>	pag. 11
Introduzione	» 19
Prima parte	
1. Cenni storici	» 25
1.1. La supervisione e il mito	» 25
1.2. Storia ed evoluzione	» 29
1.2.1. La supervisione: origini e sviluppi	» 29
1.2.2. Supervisione clinica: prospettive in evoluzione	» 31
1.3. Transfert e supervisione	» 32
1.3.1. L'evoluzione del transfert	» 33
1.3.2. L'evoluzione del controtransfert	» 34
1.3.3. L'incontro intersoggettivo costituisce nuove soggettività	» 36
1.3.4. La pulsione per il sapere e il sapere della pul- sione	» 36
1.3.5. Supervisione come oggetto parallelo	» 38
2. Introduzione ai vari orientamenti	» 41
2.1. Orientamento psicodinamico	» 41
2.2. Orientamento cognitivo-comportamentale	» 44
2.3. Orientamento sistemico-relazionale	» 47
2.4. Orientamento strategico	» 49
2.5. Orientamento gestaltico	» 51
2.6. Orientamento umanistico	» 53
2.7. Orientamento corporeo	» 55

3. Definizione degli ambiti in cui si esercita la supervisione	pag. 58
3.1. La supervisione in formazione	» 58
3.1.1. Supervisione diretta	» 59
3.1.2. Quando il supervisore entra in scena	» 60
3.2. Quando si condivide il modello con il supervisionato	» 61
3.3. Quando i modelli differiscono	» 63
3.4. L'intervento centrato su aspetti tecnici e di contenuto	» 64
3.5. L'intervento centrato sulla relazione	» 65
4. La supervisione come supporto ai colleghi	» 68
4.1. Punti di forza e limiti della supervisione indiretta	» 69
4.2. Quando il collega diventa uno specchio	» 72
4.3. La cura della relazione	» 74
5. La formazione alla supervisione	» 77
5.1. Supervisione e psicoterapia	» 79
5.2. La supervisione efficace (APA)	» 80
5.3. La supervisione come professione	» 83

Seconda parte

6. La supervisione in psicoterapia psicodinamica, di Narciso Maturo, Ilaria Anzoise	» 87
6.1. Introduzione	» 87
6.2. Cenni storici	» 89
6.3. Approcci teorici e modelli di supervisione	» 91
6.4. Fasi e funzioni basilari del percorso di supervisione	» 94
6.5. Forme e metodi di supervisione	» 96
6.5.1. La supervisione di gruppo	» 96
6.6. Intervisione	» 98
6.7. La supervisione e l'intervisione di gruppo tra privato e pubblico	» 101
7. Supervisione in ambito cognitivo-comportamentale, di Francesco Aquilar	» 105
7.1. La supervisione cognitivo-comportamentale	» 106
7.2. Competenze di base per la formazione cognitivo-comportamentale	» 107
7.3. Competenze specifiche per la formazione cognitivo-comportamentale	» 108

7.4.	La scheda riassuntiva del caso in termini cognitivo-comportamentali	pag. 109
7.5.	Specificità in psicoterapia cognitivo-comportamentale	» 110
7.6.	La psicoterapia cognitivo-comportamentale psicosociale	» 111
7.7.	L'Esagono di Bowlby: comportamenti genitoriali patogeni	» 114
7.8.	L'Esagono di Liotti: modelli operativi interni nella relazione terapeutica	» 114
7.9.	Specificità della supervisione cognitivo-comportamentale psico-sociale	» 115
8.	La supervisione nella psicoterapia della Gestalt , di <i>Lommatzsch Alexander</i>	» 117
8.1.	Introduzione	» 117
8.2.	Chiarimento	» 118
8.3.	Ambito psicoterapeutico	» 118
8.4.	Lose your mind and come to your senses	» 119
8.5.	Supervisione	» 122
8.6.	La pratica	» 123
8.7.	Conclusione	» 125
9.	La supervisione sistemica , di <i>Luca Vallario</i>	» 126
9.1.	Supervisione sistemica: analisi della sofferenza e della relazione	» 127
9.2.	Sistema di supervisione	» 128
9.2.1.	Il paziente: il centro del mondo	» 129
9.2.2.	Il supervisore: colui che valuta il caso	» 130
9.2.3.	Il gruppo: la risorsa partecipe	» 131
9.2.4.	Il terapeuta: colui che porta il caso	» 132
9.3.	Tipologie di supervisione	» 134
9.3.1.	Supervisione didattica e clinica	» 134
9.3.2.	Supervisione diretta e indiretta	» 136
9.3.3.	Supervisione singola e di gruppo	» 137
9.3.4.	Supervisione offline e online	» 137
9.4.	Alcuni modelli di supervisione sistemica	» 139
9.4.1.	La scheda di Bruni e il Gioco dei destini incrociati	» 139
9.4.2.	Il modello online di Andolfi	» 141

9.4.3. Il modello clinico di Gritti	pag. 142
9.4.4. Il modello didattico di Di Caprio	» 143
9.4.5. La supervisione nei punti cardinali	» 144
10. La supervisione in ambito strategico-integrato a orientamento neuroscientifico , di <i>Francesco Sessa</i>	» 147
10.1. Introduzione	» 147
10.2. Elementi dell'approccio strategico integrato a orientamento neuroscientifico: linee guida e metodologia	» 149
10.3. Milton Erickson	» 152
10.4. La supervisione	» 154
10.5. Prescrizioni per terapeuti strategici	» 162
11. Per una supervisione integrata	» 165
11.1. Centralità della persona e della relazione	» 165
11.2. Aspetti comuni nei diversi approcci psicologici	» 168
11.3. Verso una supervisione integrata	» 169
11.3.1. Fattori comuni	» 170
11.3.2. L'elettismo teorico	» 171
11.3.3. L'integrazione teorica	» 172
11.3.4. L'integrazione assimilativa	» 172
11.4. La supervisione integrata	» 173
12. Elementi essenziali per una supervisione funzionale	» 175
12.1. Terzietà, neutralità e oggettività	» 175
12.2. Contratto terapeutico	» 177
12.3. Dinamiche di potere	» 178
12.4. Transfert e controtransfert	» 180
Appendice all'esposizione del caso in supervisione	» 183
Aspetti di contenuto	» 184
Eventuale classificazione e descrizione del disturbo secondo la nosografia internazionale (DSM-V e ICD-11)	» 184
Aspetti di relazione	» 184
Bibliografia	» 185
Gli autori	» 205

Prefazione

di Emanuele del Castello

La psicoterapia, come pratica di cura, è ormai ampiamente accettata e incoraggiata nella nostra società. Inoltre, ci sono ampie e consolidate evidenze scientifiche che la psicoterapia funziona e ottenga risultati incontrovertibili (Bergin, 1971; Lambert, 2013; Wampold e Imel, 2015): tipicamente, una persona con problemi psicologici dopo la psicoterapia sta meglio dell'80% delle persone con analogo disagio che non la ricevono (Hubble *et al.*, 1999; Wampold e Imel, 2015). Inoltre, vi sono molte evidenze che indicano che la psicoterapia produce effetti che sono almeno paragonabili, in dimensioni, a quelli degli psicofarmaci, ma sono più duraturi e sono accompagnati da minori effetti collaterali (Forand *et al.*, 2013; Götzsche *et al.*, 2015).

Tuttavia, come anche questo libro testimonia, i modelli di psicoterapia che hanno trovato credito nella comunità scientifica e professionale sono diversi e molteplici. Spesso, le differenze tra gli approcci alla cura, le teorie che spiegano i disturbi e quelle che ne giustificano i metodi di intervento risultano più evidenti delle somiglianze. Eppure, come molti autorevoli autori sostengono, le somiglianze o, meglio, gli elementi in comune, devono esserci necessariamente, se finora non è stato possibile dimostrare una chiara supremazia, in termini di efficacia, di un metodo sugli altri.

La ricerca sui “fattori comuni” della psicoterapia (Rosenzweig, 1936; Frank, 1961), pertanto continua a trovare ampio spazio nella produzione scientifica del settore (Grencavage e Norcross, 1990; Lambert, 1992; Duncan *et al.*, 2010). Il libro di Leonardo Abazia, a buon diritto, può essere considerato un esempio di questa ricerca, perché, nelle pagine che seguono, un tema di fondamentale importanza per la formazione e la pratica della psicoterapia, quale è la supervisione, viene affrontato in questa prospettiva di confronto e dialogo. La lettura attenta di queste pagine non solo stimola il confronto tra modelli diversi, ma offre preziosi spunti per la costruzione di

una cultura comune della psicoterapia: quella che, a partire dall'idea di una "psicoterapia senza aggettivi" (Aquilar e Del Castello, 2005), potrebbe portare a una "supervisione senza aggettivi".

Inoltre, questa riflessione si inserisce a buon diritto in un dibattito particolarmente acceso in questo momento nella psicologia italiana, sul confine tra psicoterapia, da una parte e, dall'altra, le attività cliniche che la legislazione italiana riserva agli psicologi non specializzati in psicoterapia (Abate, 2011; AIP, 2023). Al di là dei target degli interventi che devono essere definiti "psicoterapia", l'apprendimento "supervisionato" delle competenze professionali specifiche resta un elemento distintivo della formazione dello psicoterapeuta italiano, come pure viene ampiamente testimoniato dalle pagine del presente volume. Si può legittimamente affermare che se c'è un aspetto che caratterizza, più di ogni altro, la formazione dello psicoterapeuta è l'enfasi sul "saper fare" e sul "saper essere", più che sul semplice "sapere", che possono essere coltivati in modo specifico dal tipo di supervisione praticata dalle scuole italiane di psicoterapia (riconosciute dal MUR).

Ma procediamo con ordine. Alcune considerazioni possono aiutare a comprendere l'importanza del tema trattato in questo libro.

Come si sa, la nozione di fattore comune ha guadagnato popolarità negli anni Sessanta, in particolare attraverso il lavoro di Jerome Frank (1961, 1973; Frank e Frank, 1991). Il modello di Frank, ripreso successivamente da Wampold (Wampold e Imel, 2015), prevede quattro componenti: 1) una relazione emotivamente carica e fiduciosa tra terapeuta e cliente; 2) un contesto di guarigione in cui al guaritore viene assegnato uno status speciale (il/la terapeuta è un/a professionista, con formazione e abilitazioni specifiche), percepito/a dal/la cliente come efficace e capace di creare aspettative che motivano quest'ultimo/a a impegnarsi nel trattamento; 3) le azioni del/la terapeuta hanno un razionale, cioè un modello teorico, convincente e potente per il/la cliente (più della validità scientifica, ciò che è importante è che la spiegazione del disagio del/la cliente sia accettata dal/la cliente stesso/a e porti a una soluzione del problema presentato (Wampold *et al.*, 2006; Wampold, 2007; Wampold e Imel, 2015); in psicoterapia, il razionale è il modello teorico utilizzato dal/la terapeuta; 4) un trattamento, basato su una serie di procedure coerenti con il razionale del trattamento.

Nel modello di Frank, la presenza di una teoria e di un razionale convincenti, nonché di procedure coerenti con tale razionale fa sì che qualsiasi trattamento privo di questi elementi non possa essere considerato "psicoterapia" (Wampold e Imel, 2015). In quest'ottica, i fattori comuni non sono ingredienti distinti della terapia che possono essere aggiunti o sottratti a quella che potrebbe essere definita una "ricetta" di psicoterapia.

I capitoli di questo libro che illustrano gli approcci di supervisione all'interno dei vari modelli di psicoterapia confermano l'idea di Jerome Frank (1971): veramente possiamo ritrovare questi quattro componenti ogni volta che uno/a psicoterapeuta accoglie la richiesta di aiuto da parte di una persona in difficoltà.

Quello che va sottolineato, a mio avviso, è che nei quattro fattori c'è una costante che, ai fini della presentazione dell'ottimo lavoro di Leonardo Abazia e dei colleghi che hanno partecipato all'impresa, risulta di particolare importanza: la "persona" del/la terapeuta è un ingrediente fondamentale e, naturalmente, imprescindibile (Wampold, 2007; Wampold e Imel, 2015).

Lo/a psicoterapeuta infatti, oltre che delle procedure e degli obiettivi del trattamento, è il/la principale responsabile della costruzione dell'alleanza di lavoro (che comporta sia il legame emotivo con il/la cliente sia la condivisione/accettazione da parte di quest'ultimo/a del razionale). Questa idea dell'importanza dell'alleanza è condivisa anche dai più convinti sostenitori della prevalenza del ruolo dei fattori specifici (cioè quelli che ne giustificano le differenze tra i vari modelli) sull'efficacia della psicoterapia (Hofmann e Barlow, 2014). Chi legge, troverà, nelle pagine del libro, diffuse prove di questo.

Pertanto, quello di preoccuparsi di come aiutare le persone già formate e abilitate alla psicoterapia a "diventare un po' migliori di quanto non fossero il giorno prima" (Goodyear e Rousmaniere, 2017, p. 71) può essere considerato un obiettivo ampiamente condivisibile all'interno della comunità professionale.

Alcune domande sono perciò legittime: ci sono terapeuti e terapeute che producono costantemente risultati migliori rispetto ad altri o altre? E, se sì, quali sono le loro caratteristiche e le loro azioni più efficaci? All'inizio degli anni Novanta, Crits-Christoph e colleghi, rianalizzando diversi studi clinici, si sono accorti che una percentuale apparentemente piccola (circa l'8%), ma maggiore di qualsiasi altro fattore singolo, della varianza nei risultati dei trattamenti era dovuta a chi li aveva somministrati (Crits-Christoph *et al.*, 1991; Crits-Christoph e Mintz, 1991).

Più recentemente, la ricerca ha dimostrato che i terapeuti e le terapeute più efficaci sono in grado di formare alleanze migliori con una vasta gamma di clienti, compresi quelli con maggiori difficoltà interpersonali, e le differenze relative all'alleanza spiegano le differenze nei risultati ottenuti (Baldwin *et al.*, 2007). Le abilità interpersonali che producono risultati migliori includono fluidità verbale, espressione emotiva, persuasività, speranza, calore, empatia, capacità di legame e di alleanza, nonché concentrazione sul problema.

Poiché la ricerca ha messo ampiamente in evidenza le responsabilità del/la terapeuta nel determinare l'efficacia della psicoterapia, di recente si è svi-

luppato un nuovo settore di studio che riguarda lo sviluppo delle abilità relazionali, tecniche e teoriche dello/a psicoterapeuta professionista. Quello che sappiamo è che è difficile diventare un/a terapeuta esperto/a (Goldberg *et al.*, 2016; Tracey *et al.*, 2014) e che i terapeuti o le terapeute non migliorano con la semplice esperienza, cioè con il tempo o il numero di casi seguiti (Erekson *et al.*, 2017); tuttavia, è anche evidente che possono migliorare e la chiave sembra essere legata a un approccio alla propria professione focalizzato sul miglioramento continuo delle proprie abilità relazionali, tecniche e teoriche, cioè sul conseguimento dell'*expertise*. Sulla scorta dell'osservazione che in molti campi, inclusi lo sport e la musica, le persone che eccellono sono caratterizzate da quella che viene chiamata "pratica deliberata" (Ericsson *et al.*, 1993; Ericsson e Lehmann, 1996), alcuni autori (per es. Rousmaniere *et al.*, 2017; Mahon, 2023) si sono chiesti quali caratteristiche debba avere questa pratica per gli psicoterapeuti e le psicoterapeute. Sta diventando chiaro che per diventare un/a terapeuta migliore è necessario continuare a esercitarsi (Rousmaniere *et al.*, 2017).

In sintesi, è possibile affermare che la pratica deliberata comporti esercitarsi, apportando miglioramenti graduali, in quelle specifiche abilità relazionali e tecniche individuate dalla ricerca sull'efficacia della psicoterapia. Tuttavia un aspetto fondamentale è l'utilizzo di feedback che costringano a una verifica empirica costante dei progressi conseguiti. Per questo motivo, la pratica deliberata non può prescindere dalla presenza di un allenatore. Quei terapeuti e quelle terapeute che trascorrono del tempo, al di fuori dell'attività a contatto con pazienti, cercando di migliorare chiedendo supervisione e consulenza, rivedendo video o, almeno, riascoltando audio del loro lavoro, studiando la letteratura aggiornata e partecipando a workshop, ottengono risultati migliori (Chow *et al.*, 2015).

È evidente che, perché uno o una psicoterapeuta che ha concluso la sua formazione formale e che quindi è abilitato/a all'esercizio della psicoterapia possa sentire il bisogno di sottoporsi a questo esercizio di formazione permanente deve possedere alcune caratteristiche di personalità, oltre che un patrimonio valoriale specifico. Deve essere in grado di riconoscere i propri limiti e di mettere continuamente in discussione la sua capacità di aiutare le persone con difficoltà psicologiche: chi lo fa e desidera essere migliore ottiene risultati migliori in terapia (Nissen-Lie *et al.*, 2013, 2016).

A questo punto del discorso, sembra più chiaro che quando parliamo di supervisione in ambito psicoterapeutico, facciamo riferimento, almeno, a due pratiche formative diverse, perché diverse sono le fasi di sviluppo professionale a cui fanno riferimento. Di queste differenti esigenze i vari contributi del libro tengono conto.

La prima fase, a cui si è accennato più sopra, è quella dell'addestramento formale, in cui prevale l'esigenza della "fedeltà al modello" praticato dalla scuola. I capitoli di questo libro, illustrano chiaramente le diverse modalità per raggiungere questo obiettivo. La ricerca ha ampiamente dimostrato che uno dei fattori che favoriscono il successo della psicoterapia è rappresentato dalla fiducia del terapeuta nella teoria e nelle procedure cliniche che adotta. Per tale motivo, l'introduzione del modello rappresenta un obiettivo importante che il/la didatta/supervisore deve perseguire per far sì che l'allievo/a psicoterapeuta possa affrontare la pratica professionale con sufficienti garanzie di essere in grado quantomeno di non danneggiare le persone che si rivolgeranno a lui o a lei.

Inoltre, in questa fase, esiste un problema di "responsabilità": la salute del/la cliente/paziente, a rigore, non può essere considerato un problema esclusivo del/la terapeuta in formazione, ma coinvolge necessariamente il supervisore che, non solo guida l'apprendimento dell'allievo/a terapeuta, ma ne controlla anche l'applicazione delle procedure terapeutiche al singolo caso, visto che, a rigore, la persona dovrebbe aver dato il proprio consenso a che la sua terapia sia seguita in supervisione.

Forse questo aspetto meriterebbe un'attenzione e un coordinamento maggiori tra le scuole di specializzazione in psicoterapia: la supervisione dovrebbe diventare esplicitamente parte del setting. La stessa supervisione dovrebbe essere considerata, sia dal/la terapeuta sia dal/la paziente, come un valore aggiunto e non una sorta di handicap a cui alcuni/e allievi/e cercano di sottrarsi per non sembrare dei dilettanti di fronte ai propri o alle proprie pazienti.

Quando, anche nell'immaginario sociale, la supervisione sarà vista come un'opportunità per incrementare l'efficacia della psicoterapia, allora gli psicoterapeuti e le psicoterapeute praticanti si sentiranno legittimati/e a ricorrere alle varie possibilità di aiuto personale e professionale che una professione difficile come la nostra rende necessarie.

Nella fase professionale della psicoterapia, la supervisione deve assumere caratteristiche diverse per andare incontro alle varie esigenze del/la praticante. Anche di questo il libro di Abazia è ricco di spunti, ma mi preme esprimere alcune mie opinioni, visto l'interesse che suscita in me l'argomento.

Sicuramente, una prima caratteristica è quella che fa riferimento allo sforzo che un/a terapeuta può compiere per migliorare la propria perizia. Come si è già visto, la pratica deliberata (Rousmaniere *et al.*, 2017) si avvantaggia del ricorso a un/a coach: in questo caso il supervisore, che assume questo ruolo, propone gli esercizi e si occupa di fornire un adeguato feedback al/la terapeuta che decide di dedicare a questo del tempo (non retribuito) al di fuori dell'attività professionale (Rousmaniere, 2017).

Tuttavia, se lo sforzo di migliorare costantemente le proprie abilità sia comunicative sia tecniche, soprattutto se collegato a una verifica puntuale dei risultati, è auspicabile e meritevole, contiene in sé anche un pericolo.

La letteratura sulla pratica deliberata alla ricerca dell'“eccellenza” (Rousmaniere *et al.*, 2017) potrebbe sembrare mirata a innescare una competizione tra chi pratica la psicoterapia, in cui la motivazione a essere sempre più bravi/e ad aiutare gli altri potrebbe assumere sfumature narcisistiche.

Tuttavia, come suggerisce Minuchin (Minuchin e Fishman, 1982), il pericolo rappresentato dal rifugio nella tecnica può essere scongiurato proprio con la spontaneità che può sopraggiungere – come dimostra l'esperienza dei musicisti jazz che diventano in grado di improvvisare solo dopo un faticoso e meticoloso addestramento – con l'automatizzazione delle proprie abilità procedurali. Nella metafora utilizzata da Minuchin (*ibid.*), un samurai poteva dirsi tale solo quando la spada diventava “la continuazione del braccio”, cioè “aveva dimenticato la tecnica” (p. 12).

Ma se la ricerca dell'“eccellenza”, intesa come tensione continua verso il superamento dei propri limiti tecnici, è un obiettivo auspicabile per ogni psicoterapeuta, seguendo la lezione di Jay Haley, credo che invece bisognerebbe restare concentrati sui bisogni del “terapeuta medio” (Haley, 1976, 1983; Del Castello, 2018). Infatti, per quanto possa eccellere dal punto di vista tecnico, lo/a psicoterapeuta resta una persona reale, che si confronta ogni giorno con la sofferenza e le difficoltà di persone che si rivolgono a lui in cerca di un aiuto professionale. Di fronte a queste sofferenze e difficoltà, il/la terapeuta, oltre che sulla sua perizia tecnica e relazionale, deve contare sulle sue qualità “umane”.

L'attenzione alla persona del/la terapeuta, al di là delle diverse posizioni sulla “terapia personale” come parte della formazione del/la futuro/a psicoterapeuta assunte dai vari orientamenti di scuola (cfr. Del Castello *et al.*, 1995), resta fondamentale nel corso della pratica professionale, proprio per gli aspetti relazionali che il lavoro di psicoterapia comporta.

Come dimostrano i vari contributi a questo volume, la supervisione può essere una parte fondamentale di questa attenzione alla “persona” del terapeuta: questioni relative sia agli aspetti “fantasmatici” (transfert e controtransfert; cfr. Luborsky e Crits-Christoph, 1992), sia a quelli “reali” (Gelso, 2011) della relazione con il paziente sono stati affrontati da punti di vista diversi, ma che confluiscono tutti nel dare centralità all'alleanza terapeutica.

In particolare, la supervisione diventa particolarmente importante nel lavoro sulla possibile “rottura” dell'alleanza, per prevenirla e per ripristinarla (Safran e Segal, 1993; Weiss, 1993; Safran e Muran, 2000; Katzow e Safran, 2007; Liotti e Monticelli, 2014; Gazzillo, 2016; Saliari, 2021; Semerari, 1991, 2022).

Prima di concludere, infine, vorrei fare riferimento a un aspetto, pure trattato nel libro, cioè quello del ruolo dei colleghi in quella che viene definita “intervisione”. A questo proposito, mi piace riportare il pensiero di una psicoanalista, Vallino Macciò (1992), che credo possa essere legittimamente trasposto nell’esperienza di tutti gli psicoterapeuti.

La possibilità di un clima amichevole nei centri di psicoanalisi è una necessità per la mente dell’analista, affinché si compia l’attività di elaborazione e comprensione del dolore mentale dei propri pazienti. [...] il contatto con modelli di concettualizzazione psicoanalitica differenti costituisce soltanto uno degli elementi ispiratori, per l’analista, di un’integrazione tra il suo mondo interno e quello dei pazienti. C’è infatti di più.

Il lavoro analitico è di gran lunga troppo inquietante e impegnativo per poter essere approssimativamente ridotto a dei modelli concettuali. L’attività mentale dell’analista, compresa quella fuori delle sedute con i pazienti, viene fecondata dalla compassione e fermezza con se stessi e con gli altri: un patire nella propria pelle quel cambiamento che al paziente sarà chiarito, quando gli avremo mostrato come si fa e che è possibile farlo. L’atteggiamento pacifico e interessato degli analisti tra loro, nell’ascoltarsi e nel risponderci, è una delle qualità che fecondano l’esperienza emotiva delle nostre stanze d’analisi (pp. 127-128).

Queste considerazioni, seppure espresse in un linguaggio che non sarà condiviso da tutti i lettori e le lettrici di questo volume, sono per me fonte di ispirazione e sostengono l’idea che il gruppo di lavoro possa essere uno strumento prezioso dell’armamentario dello/a psicoterapeuta. Sono sempre più frequenti forme organizzative in cui gli psicoterapeuti e le psicoterapeute si trovano a operare insieme: molti studi associati, oltre che le équipes nei servizi pubblici, offrirebbero ai praticanti la possibilità di sfuggire al senso di solitudine a cui la pratica professionale sembra esporre i colleghi e le colleghe.

Imparare a saper utilizzare il gruppo come luogo in cui è possibile l’elaborazione delle emozioni suscitate dal rapporto con gli/le utenti, è un’abilità che dovrebbe diventare obiettivo di primo piano nella formazione del terapeuta. Non credo che si possa dire che l’apprendimento di un’abilità del genere possa essere facilitato da un’esperienza di psicoterapia personale, di un orientamento qualsiasi. Piuttosto, è l’esperienza del gruppo di formazione o, meglio ancora, le varie forme di coterapia che vengono praticate spesso, per esempio, nelle scuole a orientamento sistemico-relazionale, che può essere un utile “tirocinio” per l’apprendimento della collaborazione (Del Castello *et al.*, 1995).

Paradossalmente, usare il gruppo di lavoro in questo modo assume valore ancor più quando il professionista opera in contesti in cui non può contare,

già in partenza, sulla possibilità di incontrare operatori che condividano gli stessi orientamenti teorici. Infatti, nella diversità di orientamento può trovare pretesto una conflittualità che tende a spingere lo/la psicoterapeuta su posizioni difensive nei confronti dei propri vissuti emotivi suscitati dalla propria esperienza professionale e personale.

La lettura del volume di Leonardo Abazia offrirà sicuramente molti spunti che contribuiranno a tenere accesa l'attenzione sul tema della supervisione in psicoterapia. Allo stesso tempo mi auguro che stimoli il dialogo tra psicoterapeuti e psicoterapeute di orientamento diverso e favorisca la crescita di un'identità professionale non oscurata dalle differenze, ma nutrita da ciò che accomuna e soprattutto dalla funzione sociale che la professione è chiamata a svolgere.

Introduzione

Questo libro sulla supervisione in psicoterapia risponde a un'esigenza sviluppatasi da diverso tempo. Questa materia mi ha accompagnato per circa 10 anni nel mio rapporto di collaborazione con l'Istituto per lo Studio per la Psicoterapia – ISP – di Roma, ma la svolta decisiva è giunta quando, dopo un'interruzione di circa dodici anni, ho ripreso a occuparmi di supervisione presso la scuola di formazione in psicoterapia CIPPS. Questo percorso, iniziato ormai un paio d'anni fa, mi ha spinto a riflettere più profondamente sul significato stesso della supervisione in psicoterapia ma, soprattutto, a cercare nuove fonti di ispirazione tra autori e modelli diversi.

È stato soprattutto grazie alle domande e alle richieste degli allievi che è nato in me il desiderio di mettere nero su bianco le riflessioni sugli interventi effettuati, anche insieme a loro. Rispetto al lavoro di supervisione che avevo svolto negli anni romani, prima del mio periodo di pausa, ho avvertito una forte esigenza nell'ampliare la mia prospettiva. Ciò che ha contribuito al mio decennale distacco dalla supervisione è stato certamente l'essermi occupato a tempo pieno dell'ambito peritale, ma a pensarci bene, però, vi era anche un'insoddisfazione nella limitazione data dal modello di supervisione che utilizzavo all'epoca, in quanto mi sentivo quasi costretto all'interno di un'unica cornice teorica, come accade comunemente in psicoterapia e, ancor di più, nell'ambito della supervisione. Insomma, era il momento di esplorare nuovi orizzonti.

Per intraprendere questo percorso di ampliamento e approfondimento di prospettive ho ritenuto necessario, quindi, chiedere il supporto e il sostegno di autorevoli colleghi che rappresentano al meglio diverse impostazioni epistemologiche, da quella psicoanalitica a quella gestaltica, da quella cognitivo-comportamentale a quella sistemico-relazionale e quella strategica.

Ho trovato in loro grande fonte di ispirazione a partire dal fatto che questi colleghi hanno risposto con entusiasmo alla mia richiesta di collaborazione,

contribuendo con la loro profondità di pensiero a rendere questo libro una riflessione arricchita e poliedrica sulla supervisione. Sono immensamente grato a ciascuno di loro per il tempo e la dedizione che hanno dedicato a quest'opera. Senza il loro prezioso contributo, difatti, questo progetto non avrebbe mai potuto vedere la luce. Grazie quindi al dottor Aquilar, al dottor Lommatzsch, al dottor Maturo, al dottor Sessa e al dottor Vallario.

Oltre agli approfondimenti dei colleghi, la fonte di ispirazione di questo scritto deriva da quanto espresso e indicato, sul concetto di supervisione, dalle Linee guida dell'APA (American Psychological Association) e dai lavori eccellenti di due grandi professioniste come Carol Falender e Nancy McWilliams.

Lo scritto è suddiviso in due parti.

Nella prima parte viene affrontato non solo l'aspetto storico e mitologico della supervisione, peraltro raccogliendo una breve introduzione ai vari orientamenti psicoterapeutici in supervisione, ma vengono anche esplorate le problematiche che emergono in questo settore, come il transfert, controtransfert e altre dinamiche complesse, definendo bene gli ambiti entro i quali questa pratica viene esercitata, tra cui la formazione di nuovi psicoterapeuti oppure il suo utilizzo come supporto ai colleghi. Vengono differenziate la "supervisione diretta", in cui il supervisore dà indicazioni al di là dello specchio o entra in seduta per interventi *diretti* a favore del supervisionato, e la "supervisione indiretta" in cui il supervisore lavora su quanto viene riportato dal terapeuta con video, audio o, più spesso, con appunti e resoconti. Sono poi esposti i pregi e i limiti della condivisione del modello tra supervisore e supervisionato come pure quelli legati a modelli differenti e all'intervisione. Infine, vengono riportate e discusse le più recenti Linee guida sulla supervisione dell'American Psychological Association (APA) e le nuove tendenze americane sulla supervisione come professione a sé stante.

La seconda parte raccoglie, invece, i contributi di vari autori, ognuno dei quali offre una lettura della supervisione dal punto di vista del proprio modello teorico, sia esso psicodinamico, gestaltico, cognitivo-comportamentale, sistemico-relazionale e strategico, ognuno con le proprie peculiarità e i propri punti di forza, come il lettore avrà occasione di constatare personalmente.

Si conclude con un capitolo interamente dedicato alla supervisione integrata, evidenziando gli elementi più funzionali e importanti nel processo di supervisione.

Questo testo è indirizzato agli psicoterapeuti in formazione nelle varie scuole di psicoterapia, ma può risultare utile anche ai giovani supervisori per orientarsi nel nuovo lavoro che andranno a intraprendere. Spero che le riflessioni che ho avuto il piacere di raccogliere possano risultare utili ai giovani

psicoterapeuti e, a tal fine, ho incluso un'appendice del libro, che non vuole essere uno schema dettagliato da seguire pedissequamente per esporre i casi da supervisionare, ma un insieme di elementi utili da approfondire e su cui riflettere prima di portare il caso in supervisione. Inoltre, ritengo che riflettere per iscritto sul caso prima di portarlo in supervisione aiuti a chiarire allo stesso terapeuta una serie di punti scarsamente illuminati.

Come per altri scritti, anche per la stesura di questo libro ci si è avvalso di tirocinanti e collaboratori. Solo grazie al loro stimolo e all'ispirazione degli allievi del CIPPS che ha origine quest'opera. Per lo stesso motivo trovo doveroso sottolineare come il contributo entusiasta e innovativo dei tirocinanti dell'IPCG, provenienti da diverse università italiane, sia stato essenziale per il completamento di questo progetto editoriale.

In particolare, mi appare necessario ringraziare la dottoressa Caterina Andriello, la dottoressa Viola Cerino, il dottor Vittorio Chef, la dottoressa Paola De Luca, la dottoressa Sara Mazzella, la dottoressa Lucia Parisi, la dottoressa Sara Raucci e la dottoressa Carmela Silvestre. Un ringraziamento speciale, inoltre, va alla dottoressa Cristina Arena, alla dottoressa Giovanna Capiello, alla dottoressa Roberta Di Somma e alla dottoressa Carla Pignatiello, per la stretta collaborazione e l'impegno profuso. Ciononostante, resta inteso che la responsabilità finale per quanto contenuto in questo libro è interamente del sottoscritto.

Vi invito, quindi, a intraprendere insieme a me questo viaggio volgendo lo sguardo a un approccio integrato alla supervisione in psicoterapia, nella speranza che questo lavoro possa diventare un utile strumento di riflessione nell'ambito specifico.

Prima parte

1. Cenni storici

*Il viaggio più difficile di un essere umano
è quello che lo conduce dentro se stesso
alla scoperta di chi veramente egli è.*
(Carl Gustav Jung)

1.1. La supervisione e il mito

Supervisione, pur derivando dall'inglese *supervision*, è una parola composta che prende in prestito due termini latini, ovvero *super*, sopra, e *videre*; già partendo da questa semplice analisi etimologica è possibile osservare come sia innegabile un legame con la sfera religiosa, divina e mitologica. Gli dèi greci, gli dèi romani, e non solo, hanno caratteristiche molto più assimilabili agli umani rispetto al Dio delle religioni monoteistiche, vivendo essi di emozioni e sentimenti di una forza travolgente, di relazioni sentimentali sia con altri esseri divini sia con gli uomini, e posando spesso piede sulla terra. Nonostante ciò, restano pur sempre esseri la cui superiorità non può essere messa in discussione, a tal punto che i greci definivano come *hybris* la superbia che portava l'uomo a tentare azioni e imprese che lo ponessero al pari degli dèi; condotta generalmente giudicata negativamente da quasi tutti gli autori classici e che nella maggior parte dei casi veniva seguita da un'inevitabile punizione divina. Restando nell'ambito della cultura greca antica, e tenendo ancora più in considerazione il concetto di supervisore accostato al divino, inteso come colui che vede dall'alto, basti pensare a quelle che sono probabilmente le figure più emblematiche della mitologia ellenica, ovvero i dodici olimpi; essi erano le divinità più importanti, più influenti e più venerate, come Zeus, Poseidone, Era, Atena e non solo, che risiedevano sulla cima del Monte Olimpo, una montagna tanto elevata che non era possibile vederne la cima, e che dalla loro dimora inviolabile seguivano e osservavano le vicende degli uomini. Il corrispettivo romano di queste figure erano gli dèi consenti, le cui raffigurazioni erano poste sotto il portico omonimo, costeggiante la strada che saliva al Campidoglio.

La supervisione degli dèi verso gli uomini non si limitava però alla mera osservazione: nella mitologia Zeus, Atena, Apollo, Poseidone, e i loro corrispettivi romani, non si limitavano a guardare gli eventi mondani e al più a

dibatterne e discuterne tra loro; piuttosto, essi intervenivano, anche piuttosto frequentemente, e contribuivano a plasmare le sorti di eroi e soldati, re e condottieri, artisti e uomini comuni, aiutandoli, consigliandoli, guidandoli, ma anche ostacolando, sfidando e punendo con pene severe e terribili. Gli dèi pagani del resto, proprio per la loro somiglianza con gli uomini e nonostante la loro superiorità a essi, non si esentano dall'aver dei propri protetti e di nutrire profonda inimicizia verso altri, basti pensare a Poseidone che per anni fu l'artefice principale del girovagare di Odisseo senza che potesse tornare a casa dopo la caduta di Troia, o ad Arianna, che abbandonata a Nasso da Teseo, dopo averlo aiutato a sconfiggere il Minotauro e a sfuggire al labirinto di Dedalo, fu salvata e presa in sposa dal dio Dioniso; durante la guerra di Troia avvenne addirittura una scissione dell'intero concilio degli olimpi, con alcuni che prendevano le parti degli Achei, come per esempio Atena, e altri che sostenevano gli abitanti di Ilio, come Apollo che, tempestando di frecce lo schieramento nemico, fece sì che un'epidemia si diffondesse tra i loro ranghi.

Sebbene abbiamo visto come tutti gli dèi olimpi rivestissero, chi più chi meno, un ruolo di "supervisione" nei confronti degli umani, è anche importante notare che alcune di queste divinità erano più attive di altre sotto questo punto di vista. Probabilmente, la dea alla quale è più facile ascrivere tale responsabilità è Atena. Dea della saggezza e della conoscenza, ma anche delle arti e della strategia bellica, Atena era una delle figure più venerate nel mondo greco; custode delle acropoli, era in particolare protettrice della città di Atene, titolo per il quale si era sfidata con suo zio Poseidone: secondo la leggenda ella vinse facendo dono agli ateniesi di un albero di ulivo, uno dei suoi simboli sacri, che fu preferito rispetto ai cavalli del dio dei mari. Proprio per tale trionfo, a ella fu dedicato il tempio più celebre in assoluto del mondo greco, il Partenone. Oltre che delle città, Atena era celebre anche per aver rivestito più e più volte il ruolo di protettrice degli eroi fornendo loro gli strumenti per avere la meglio sui loro nemici, come nel caso di Perseo, cui venne fatto dono dello scudo lucido come uno specchio e il consiglio di guardare la Gorgone solo di riflesso per non rimanere pietrificato dal suo fatale sguardo. Atena, dea dello scontro ragionato, era infatti celebre anche per dispensare saggi consigli, utili per affrontare le più disperate delle imprese. A tal proposito, è utile citare il suo ruolo nell'Odissea: qui Atena assume più volte le sembianze di Mentore, itacese fedele di Ulisse, al quale il sovrano aveva affidato la cura della casa e della moglie Penelope e il figlio Telemaco.

Tornando a Perseo, il mito del figlio di Danae e Zeus offre un importante spunto di riflessione, proprio per la figura del supervisore: quest'ultimo, nel ricoprire tale ruolo, entra inevitabilmente a far parte di una relazione, crean-

do un rapporto complesso con un'altra persona, il supervisionato, e avendo le maggiori responsabilità e il dovere di gestire tale relazione nel migliore dei modi. Tali dinamiche non sono sempre facili da gestire, e anzi non raramente il compito di fungere da guida e fornire supporto al supervisionato può trasformarsi in un vincolo in cui ci si sente intrappolati. Per tale motivo, è importante per un supervisore riuscire a *guardare di riflesso* questa relazione, come faceva Perseo, controllarla, farne parte, ma cercando sempre di evitare un coinvolgimento fin troppo diretto che possa divenire un ostacolo nell'impresa di assolvere ai propri compiti nel migliore dei modi.

Oltre ad Atena, è possibile trovare anche altre figure divine o affini al mondo divino che ricoprono in qualche modo un ruolo relativo alla supervisione. Nel mondo romano, per esempio, i *lares* sono figure che rappresentano gli spiriti protettori di persone defunte, che, secondo la tradizione, vegliavano e proteggevano attività e luoghi prestabiliti. I più celebri probabilmente erano i *lares familiares*, spiriti degli antenati che venivano venerati e omaggiati dai discendenti affinché custodissero la famiglia e la casa. Il passato, dunque, diveniva terreno fertile per la ricerca di guardiani, e sebbene i lari non fossero vere e proprie divinità, il loro culto era onnipresente nel mondo romano, e in ogni casa, e in molti luoghi pubblici e persino lungo gli incroci delle strade era possibile incontrare spazi a essi dedicati. D'altro canto, si può dire che l'istinto a rivolgersi ai familiari ormai persi sia stato tramandato fino ai giorni nostri, nonostante le barriere del cristianesimo, e ancora oggi un caro defunto può essere una fonte di protezione, guida e consiglio.

La figura dei *lares* costituisce nuovamente un valido esempio per comprendere le dinamiche e soprattutto la natura della supervisione: come le generazioni più giovani, sul punto di entrare a far davvero parte del mondo e conoscerne le sue insidie guardano ai cari defunti come un modello da seguire, così il supervisore costituisce un punto di riferimento per chi si sta avvicinando alla professione, e il suo compito è gestire quello che è un passaggio di consegne tra due generazioni diverse di psicoterapeuti, in cui il più anziano deve indirizzare e formare il più giovane, che deve trovare la sua strada e comprendere le sue capacità, ma senza mai dimenticare gli esempi forniti dal passato. Ancora, i lari, rappresentando i fondatori di una famiglia, o di una gens, possono essere paragonati ai vari fondatori delle differenti scuole al quale il terapeuta può fare riferimento, e così si scava nel passato e si guarda alle origini fino a tornare indietro, dove si trova il pensiero di Freud, di Jung, di Skinner, di Erikson, di Bateson e di tanti altri ancora.

Mettendo da parte per un momento le religioni del mondo classico, e spostandosi verso le fredde terre scandinave, anche tra gli dèi norreni è possibile trovare un'altra divinità che in qualche modo ricopre un importante ruolo di

supervisore. Heimdall, figlio di Odino, guardiano del Bifrost, il ponte arcobaleno che collega i nove mondi, e dunque custode dell'ingresso ad Asgard, la dimora degli dèi, è il possessore di Gjallarhorn, il corno il cui suono può essere ascoltato in tutti i mondi e che verrà suonato all'inizio del Ragnarok, l'ultima battaglia che segnerà la fine di tutti i mondi. Heimdall è un guardiano instancabile, non necessita né di mangiare né di dormire, e per questo non si allontana mai dal suo posto di guardia; dotato di capacità divinatorie, la sua vista e il suo udito sono incomparabili: egli può sentire anche il più flebile dei sussurri, e può vedere a miglia di distanza e nel buio più impene-trabile, e per tale ragione è anche chiamato "l'illuminatore degli dèi". Queste sue caratteristiche lo rendono una figura venerata sia per le sue funzioni protettive e di guardia, sia poiché destinato a svolgere un ruolo cruciale nelle sorti delle divinità norrene, rappresentando l'importanza *della vigilanza e della previdenza*.

Tutte queste divinità, tutte queste figure mitologiche possono essere considerate come importanti supervisori, che ricoprono ruoli diversi tra loro ma anche molto simili: essi sono guardiani instancabili, o custodi di luoghi o persone, o ancora protettori pronti a frapporre il proprio scudo tra i protetti e le minacce che li insidiano, o donatori di conoscenza, o ancora giudici severi delle azioni degli uomini, della bontà dei loro intenti. La mitologia, insomma, ci restituisce numerosi modelli che possono fare da esempio sulle modalità con cui intervenire, diverse personalità, diversi ruoli, che rappresentano numerose possibilità di far sentire la propria vicinanza e il supporto a chi ne necessita; e così, allo stesso modo, è possibile individuare tanti stili diversi, tante modalità con cui è possibile gestire un rapporto di supervisione. Il supervisore, dunque, può gestire il suo ruolo in molti modi, a seconda del suo pensiero e delle sue necessità: può essere come Heimdall, e *osservare tutti gli eventi, ascoltare tutte le parole*, senza lasciarsi sfuggire nulla ma, intervenendo raramente in prima persona, solo quando strettamente necessario. O ancora, può ricoprire un ruolo simile a quello spesso rappresentato dai nostri antenati, dai nostri cari defunti, ai quali non solo si richiede protezione durante gli eventi più importanti della nostra vita, ma ai quali spesso guardiamo come degli *esempi da ricordare*, uomini e donne che hanno seguito un percorso *le cui tracce possono ancora essere seguite*, o anche figure con le quali auspichiamo di mantenere una forma di comunicazione, così che possano consigliarci nei momenti più difficili. Il supervisore, infine, può, nelle sue funzioni, essere paragonato anche ad Atena, la quale non solo portava consiglio, ma *era pronta a intervenire in prima persona*, ricoprendo un ruolo attivo e di rilievo nelle vite e nelle imprese di molti e molti eroi. In ultima analisi la mitologia, come in molti altri ambiti della nostra vita, anche in que-

sto caso rappresenta un insegnamento importante, fornendoci un'ampia rosa di esempi tra i quali scegliere e da seguire, fornendoci inoltre gli strumenti per scoprire in che modo vogliamo ricoprire quel ruolo.

1.2. Storia ed evoluzione

1.2.1. La supervisione: origini e sviluppi

A oltre un secolo dai suoi primi sviluppi, la supervisione in psicoterapia occupa un posto di crescente valore in tutte le discipline che si occupano di salute mentale, rappresentando ormai una *conditio sine qua non* per l'insegnamento e l'apprendimento di qualsiasi forma di psicoterapia.

Ma quando ha realmente avuto inizio la pratica della supervisione clinica? Dato il ruolo decisivo di Freud nelle prime formulazioni teoriche in campo psicologico, non stupisce che anche le origini della supervisione clinica siano strettamente intrecciate con la storia della psicoanalisi. In primo luogo, pare che Freud stesso non nutrisse particolare interesse per la supervisione (Balint, 1948). Tuttavia, un'origine informale di tale pratica viene riconosciuta, a partire dal 1902, nelle celebri “riunioni del mercoledì sera” (Frawley-O’Dea e Sarnat, 2001). Tali incontri di discussione teorica – regolarmente tenuti a casa di Freud – costituirono la prima forma di training psicoanalitico e videro la partecipazione di un gruppo di medici che per primi manifestarono interesse verso la psicoanalisi. Dalle descrizioni di Freud, pare che tali incontri ebbero, almeno inizialmente, uno scopo principalmente didattico, sebbene contenessero già in forma embrionale alcuni aspetti di supervisione. È però nel lavoro di Freud con il padre del Piccolo Hans (1908) che diversi autori riconoscono il primo resoconto dettagliato di una supervisione psicoanaliticamente orientata (Jacobs *et al.*, 1995). Sarebbe questa l'origine più formale della supervisione, che, anche in questo caso, era basata principalmente su un approccio didattico e su suggerimenti di trattamento. A prescindere dalle sue caratteristiche e scopi iniziali, però, la supervisione nacque di fatto dall'opera di Freud, e i suoi sforzi posero le basi per lo sviluppo di un maggiore interesse nei confronti di questo tema.

È infatti allo psicoanalista tedesco Max Eitingon (1926) che viene generalmente attribuita, negli anni Venti del Novecento, la vera e propria istituzionalizzazione della supervisione, definita all'epoca “analisi di controllo”, come elemento cardine della formazione psicoanalitica (Fleming e Benedek, 1966; Watkinse Scaturro, 2013). Con la sua fondazione dell'Istituto Psicoanalitico “di Berlino, Eitingon, definito ‘l'uomo quasi dimenticato’ della psicoanalisi”

(Watkinse Scaturo, 2013) ebbe un ruolo cruciale e pionieristico nel definire e promuovere l'importanza della supervisione psicoanalitica. Inoltre, egli fu il primo a interessarsi a diverse problematiche connesse alla supervisione: logica e motivazioni di base, estensione e durata, annotazione di appunti sul processo, problemi legati all'apprendimento e alla personalità del supervisionato (*ibid.*). Viene esplorata dunque, per la prima volta, la natura relazionale triadica della supervisione, in cui vengono riconosciute le influenze reciproche di paziente, supervisionato e supervisore sul processo stesso di supervisione.

Sulla scia dell'opera di Eitingon, attorno alla metà del secolo scorso, il focus sui fenomeni di controtransfert nella supervisione divenne sempre maggiore (Blitzsten e Fleming, 1953). Nel corso del tempo si è poi ulteriormente delineata una visione molto più estesa e dettagliata della supervisione in psicoanalisi. A oggi, infatti, la supervisione viene pienamente riconosciuta nella sua natura relazionale complessa, con un accento sul carattere non solo triadico, ma perfino quadratico del cosiddetto "rombo clinico": un'interazione dinamica di forze e fattori legati al paziente, al supervisionato, al supervisore e al setting (Szecsödy, 2008).

Sempre durante la metà del secolo scorso, però, punti di vista alternativi sulla supervisione iniziarono a emergere e far sentire sempre più chiaramente la loro presenza nel panorama psicologico. Proprio come gli psicoanalisti si erano inizialmente cimentati con le molteplici questioni relative alla supervisione, così iniziarono a farlo anche gli esponenti di altre correnti teoriche, come quella comportamentista e quella umanista. In quei casi, la questione preminente da considerare non era diversa da quella che era stata centrale per gli psicoanalisti: come possiamo supervisionare al meglio i terapeuti che applicano il nostro particolare tipo di trattamento? Gli sforzi per rispondere a questa domanda hanno dato origine allo sviluppo di approcci di supervisione basati sullo specifico approccio psicoterapeutico, in cui la supervisione era "basata totalmente e coerentemente sulla teoria della psicoterapia del supervisore" (Bernard e Goodyear, 1992, p. 11; Patterson, 1964). Inizialmente, la teoria era l'unico dato piuttosto solido da cui attingere per informare il lavoro di supervisione.

Oggi, tuttavia, questo atteggiamento così radicale nei confronti della supervisione è relativamente raro. Sebbene vi siano delle ovvie differenze di focus nei vari orientamenti, nella visione moderna della supervisione è ormai largamente accettato il ruolo chiave di elementi transteorici, che prescindono dunque da qualunque approccio terapeutico.

Infatti, man mano che la teoria della supervisione si è evoluta nel corso del secolo scorso, lo scopo, il compito e l'obiettivo propriamente educativo della supervisione sono diventati sempre più centrali in tutti gli approcci teorici, ponendosi come la guida suprema per supervisore e supervisionato.