

Il fantasma del terzo

Marcella Pignatelli, Roma

La prima sensazione del didatta che si sposta dal setting terapeutico al luogo della supervisione è di libertà, perché finalmente si entra nel campo del reale, del discorso diretto. Dopo si insinua un vago malessere perché non conosce il personaggio di cui si parla: questo è sfuocato, lontano dall'immediata percezione.

Mentre nell'analisi personale le figure esterne, padre, madre, marito, moglie, figlio, datore di lavoro ecc. sono dichiaratamente fittizie, si collocano ai margini dell'asse centrale paziente-analista alternandosi come comparse simboliche in quanto vissuti soggettivi del paziente stesso; nella didattica l'oggetto centrale e convenuto di interesse è appunto, come si dice in altro capitolo di questo stesso libro, la relazione paziente-allievo. Entra cioè un terzo, il paziente, che non è lì di fronte, ma che è più importante del didatta, formalmente emarginato.

Volendo stabilire una gerarchia del gradiente di attenzione, vediamo al primo posto il paziente, di cui ufficialmente si tratta, al secondo l'allievo, che partecipa il suo rapporto con il paziente, al terzo il didatta, che si limita ad osservare e commentare: la storia « vera » accade tra paziente ed allievo.

D'altronde il didatta acquista un potere manifesto, valuta, ammette, esclude e magari sentenzia: ma è soprattutto a quella forte carica vitalizzante ed insieme potenzialmente distruttiva che costituisce la prerogativa affascinante del transfert.

La contaminazione numinosa espressa dalla coppia dio/diavolo, bene/male, che attiene alla proiezione transferale cede il posto ad una distinta attribuzione di compiti, deprivata, quanto possibile, di implicazioni emotive, ad un esercizio marcatamente tecnico.

Eppure inevitabilmente un trasferimento affettivo con relative proiezioni avviene anche nel rapporto allievo-didatta.

Certo i problemi inconsci del didatta, come quelli dell'allievo, con le esigenze residue della nevrosi, non devono entrare in giuoco, ma essere affrontati da ciascuno rispettivamente in altra sede; tuttavia questa esortazione morale, nonché la regola procedurale, basata sulla repressione dell'impulso a riprodurre la compromissione inconscia tipica dell'analisi personale, non vietano di prendere in esame gli aspetti dinamici della supervisione, e in particolare quali punti nevralgici del complesso psichico allievo-didatta vengano stimolati a produrre sintomi specifici; così facendo i contraenti saranno più pronti a rilevarli.

Voglio precisare che l'abolizione del sostantivo « analisi » premesso a « didattica » è intenzionale: infatti per « analisi » si intende quella modalità che appartiene solo all'ambito personale nell'esperienza clinica del soggetto e che si basa sull'interpretazione e su di una qualità particolare di transfert;

ne detto termine può essere usato, senza equivoci, per una circostanza che prevede un'attività diretta ed esplicita dell'Io in una relazione a tre. Sembra quindi più corretto scegliere un'altra terminologia, quale ad esempio « lavoro didattico » o semplicemente « didattica ».

Dunque abbiamo visto sopra chiamato in causa il narcisismo del didatta, che dall'esclusione potrebbe essere indotto alla rivalsa, appropriandosi dell'allievo e con lui del paziente. Ancora di più il narcisismo minaccia l'allievo, se met-

te in disparte il paziente per comparire lui solo, sia per il bisogno di autoaffermazione che per la persistente dipendenza dall'analista; oppure se esalta il paziente per brillare lui stesso quale artefice di tanto prodotto.

Il masochismo e la depressione sono il risvolto speculare dei sintomi descritti e portano agli stessi risultati negativi. Nel caso del didatta ciò significa la rinuncia a comunicare il suo sapere e ad esercitare il diritto di critica, mantenendo in ogni modo l'interlocutore nell'impotenza; nel caso dell'allievo si tratta invece di sottolineare la scarsa qualità del paziente e l'insufficienza della propria abilità, rinunciando a perseguire uno stile originale, anche in contrapposizione a quello del didatta. Il risultato è sempre quello di un rapporto di interdipendenza tra allievo e didatta e di un difetto di dialettica costruttiva.

Ritornando al terzo di cui si va parlando in supervisione, capita che egli interessi poco il didatta; non lo conosce, non è « suo figlio », è « figlio dell'altro », non suscita le emozioni intense che caratterizzano il transfert nell'analisi e che fanno vivere in prima persona sia pure simbolicamente una storia avvincente. La storia che racconta l'allievo è noiosa, distante. In cambio il didatta ha la gratificazione che proviene dall'intervento pieno dell'io, restituito al compito di esprimere opinioni, associazioni, sentimenti, analogie con la propria esperienza, per definizione « superiore » a quella dell'allievo. Il lavoro, sapientemente amministrato, è tecnico e puntuale, esempio e rinvio di responsabilizzazione, pertanto tranquillizzante per la sua professionalità.

D'altronde se lo specifico dell'insegnamento nella psicologia del profondo è l'affrontamento dell'inconscio, non è ammissibile che questo si impari solo in analisi e sia estromesso dall'ambito della supervisione, o meglio sia ammesso solo l'inconscio del paziente e di quello dell'allievo solo la parte che interagisce con il paziente stesso.

Ciò sembra corretto, ma è altrettanto impossibile: si rischia di incorrere in una rimozione proprio mentre sembra di osservare una regola.

Per converso mi pare molto suggestivo insegnare all'inconscio oltre che al conscio.

Vediamo con questo scopo quanto succede in generale nelle coppie classiche, affini al nostro caso: cioè maestro-discepolo e padre-figlio. Per maestro intendo il « maestro d'arte » per riferirmi a una materia dell'insegnamento più vicina alla psicoanalisi che non la cultura o il metodo in generale.

Il maestro d'arte insegna indubbiamente una tecnica, ma in quanto si occupa di arte trasmette un contenuto intimo che eccede l'esteriorità operativa e che riguarda l'anima, di per sé ineffabile: qui l'inconscio insegna a un altro inconscio; la vita solitaria dell'anima diventa linguaggio condiviso. Tale maestro non critica soltanto, ma esemplifica mostrando il divenire della creazione e contagiando il discepolo della propria arte.

Il padre insegna al figlio il mestiere di vivere: ma anche qui insieme con le regole, insieme con l'impartizione del codice collettivo, trasmette la propria equazione personale, che viene comunque captata dal figlio, qualunque sia la sensibilità di cui egli disponga o la reazione che si determini.

Rimane senz'altro fondamentale che il padre proponga e non imponga al figlio le proprie opinioni, rispettandone la libertà di scelta, favorendo che si formuli distintamente in lui un giudizio personale e affrancandolo quanto possibile da proiezioni e condizionamenti; però i condizionamenti sono inevitabili e quindi necessari, e la diversità delle opinioni consente una dialettica intersoggettiva e generazionale, per cui dai contrasti e dalle affinità si impara a distinguere la singola originalità dalla matrice comune e ad inverare il processo della storia.

È difficile ma indispensabile impegnarsi affinché il figlio si sviluppi secondo il proprio modello autentico, quello che lui sente adatto a se stesso e non secondo il modello che su di lui viene proiettato, e che lui può persino ritenere giusto identificandosi nel desiderio dell'altro.

Tuttavia l'immagine del padre rimane impressa nel figlio, come esperienza fondante e primaria.

Così anche nel rapporto didatta-allievo si determina una contaminazione, che attraverso comunicazioni in-consce e meccanismi di idealizzazione comporta il costituirsi di una vera e propria ideologia. Questa si presenta come parzialità nella neutralità, esprime una metodologia come campo pragmatico dell'idea, caratterizza la nuova alleanza: il patto diventa impegno di verità, questa volta vissuta attraverso la confessione e la denuncia, che accomuna i due contraenti in uno spazio di elaborazione dell'errore e della diversità, nonché in un'intesa di collaborazione.

Si compie così il percorso dalla trasformazione propria dell'analisi personale alla formazione propria dell'insegnamento e riferita all'ideologia. A proposito di questa parlavo sopra di parzialità, che è condizione indispensabile nel momento politico (l'appartenenza alla Società) purché non coincida con il dogma.

Infatti la certezza, quale sinonimo di assoluto, conduce alla psicosi; il dubbio invece è sanità in quanto intrattiene un rapporto parziale con l'inconscio, senza identificarsi in esso o nell'opposto di esso, cioè nella coscienza.

Considerare l'allievo all'insegna del dubbio significa assumere l'onere del conflitto: l'atto violentemente iniziatico dell'incesto, trasmissione simbolica dell'eros e della potenza, cede il posto ad un confronto fluttuante che accoglie l'indeterminatezza della personalità, in proporzione diretta con la sua individualità e ritiene la definizione di essa indice di morte.

Fare l'analista può voler dire talora mettere il lutto, soffrire la perdita dell'eros, insito nel transfert con il terapeuta; fissare quindi nella professionalizzazione il desiderio perenne di amare, deluso per l'incapacità di differenziarsi dallo stadio simbiotico e di stabilire una valida relazione oggettuale.

L'allievo rischia di non saldare mai il debito con l'analista personale, che lo ha accompagnato nel suo percorso di paziente: il furto del fallo di lui lo induce a sensi di colpa e lo allontana dall'elaborazione del distacco. Il « grazie » che è sigillo di compiutezza e riconoscimento dei beni reciprocamente elargiti, « grazie », che alla fine dell'analisi personale prelude al-

l'esperienza dei fatti, diventa impossibile se il paziente diventa allievo, perché il rapporto non finisce mai.

Perdendosi nel ginepraio delle argomentazioni tecniche ci accorgiamo che l'impalcatura imponente e articolata della dottrina psicoanalitica non regge ad una critica serrata e che se ne dimostra la validità solo adottando il « criterium ex adiuvantibus ». In altre parole è la prassi a restituirle credibilità attivando la simbolizzazione che si solleva dalla desolante riduttività dell'anatomia della psiche.

Quando il figlio-allievo entra praticamente nella società dei padri, raggiunge la pariteticità con essi. Ma il padre didatta si sposta in avanti e diventa nonno, dal momento in cui l'allievo acquista un paziente/figlio; a quest'ultimo si rivolge in genere con tenerezza condiscendente, con intolleranza invece quando egli interferisce troppo nel discorso dei grandi: ma sempre da lontano, con distacco, senza responsabilità immediata.

In effetti la responsabilità del didatta è verso chi gli sta davanti, chi lo impegna direttamente, cioè l'allievo.

Questi racconta cosa sta facendo, racconta delle sue relazioni terapeutiche; il didatta ascolta, domanda, allarga il contesto, offre esperienza e pareri sul caso in questione, in fondo consegna a lui il suo messaggio e gli affida l'eredità dello spirito.

La supervisione è un dialogo tra soggetti: prevede la verbalizzazione delle idee e dei sentimenti e la chiarezza dei significati. Attraverso la storia del paziente con l'allievo vengono comunicati contenuti che riguardano e accomunano i due protagonisti in atto; l'ingresso ufficiale della realtà nella seduta autorizza l'esposizione in prima persona del didatta, gli conferisce un impegno concreto verso l'allievo, pur nel rispetto della sua libertà e nel rigore della metodologia specifica, che focalizza lo scambio tra i due su di un oggetto preciso, cioè sul rapporto paziente/allievo:

da questo infatti bisogna partire e a questo costantemente riferirsi. La situazione transferale nel setting di supervisione

si coagula quindi intorno al terzo che non c'è, ma di cui si conviene di parlare: si accampa tra i due il fantasma del terzo.

Dicevo sopra di un qualche disinvestimento libidico del didatta verso il terzo: ma questi, proprio perché sconosciuto, stimola la fantasia e può indurre anche un sentimento opposto. Accadrebbe in tal caso come quando ci si innamora per corrispondenza o per interposta persona, con un vistoso giuoco di proiezioni. Certamente mentre l'allievo si sforza di fornire un'immagine adeguata del paziente, soffrendo comunque i limiti della descrizione, il didatta tenta a sua volta di tratteggiare l'identikit del paziente: questi compare in seduta con forme ectoplasmatiche e faccia disegnata talora dall'allievo, tal'altra dal didatta, mai però con la sua faccia reale.

Si stabilisce così un flusso emotivo dal didatta al paziente e viceversa che, passando attraverso l'allievo, si deforma; nella più semplice delle ipotesi il transfert tra i due soggetti lontani è « di rimbalzo » o « di sponda », intendendosi con quest'ultimo termine quanto succede nel giuoco del biliardo se si raggiunge l'altra bilia toccando prima il margine del tavolo. Il fatto è in verità più complesso perché l'allievo non è un tramite rigido, che risponde a leggi fisse, ma filtra e modifica lo stimolo, prima di rinviarlo, con la sua struttura personale e con le componenti emotive che appartengono al rapporto paziente/allievo e allievo/didatta.

Sto parlando di transfert, cioè di dinamiche inconsce, senza far torto alla serietà e alla competenza degli operatori.

La differenza nelle dinamiche didatta/paziente rispetto a quelle in direzione opposta paziente/didatta consiste evidentemente nella premessa che il didatta sa dell'esistenza del paziente e di lui si occupa in particolare, mentre il paziente di norma non sa dell'esistenza del didatta.

Eppure anche qui l'inconscio sorpassa le buone intenzioni: il paziente sente dentro, nel profondo, la presenza dell'altro e contatta l'analista occulto. Non c'è bisogno per capire questo di chiamare in causa la

parapsicologia, o la sincronicità: in effetti c'è un mediatore, ed è l'allievo che non può lasciare l'inconscio fuori dalla stanza.

Il terzo nel rapporto paziente/allievo diventa il didatta, oggetto indiretto di riferimento da parte del paziente (talora sorprendente nelle allusioni oniriche), coscientemente in causa agli occhi dell'allievo; questi è costretto ad un delicato giuoco di equilibri: essere se stesso, sufficientemente autonomo nell'analisi, portando dentro il verbo del didatta.

Un altro fantasma aleggia nella complicata serie di relazioni; è quello dell'analista personale dell'allievo, che compare sia nell'esercizio terapeutico che nel lavoro didattico dell'allievo stesso a suggerire sentimenti, paragoni, reazioni, valutazioni alternative a quelle spontaneamente avvertite e a quelle proposte dal didatta, ma che soprattutto tira insistentemente verso la condizione preesistente di affidamento e di dipendenza beata.

L'allievo, quando si affranca da quest'ultima insidia, verifica la sua fede, la conferma spostandola dalla persona alla dottrina, cui liberamente per convinzione aderisce, ma subito si concede la trasgressione quale affermazione individuale di ricerca; e formula un progetto personale come garanzia di superamento e di vita.

A proposito di regole e di trasgressioni bisogna citare un ultimo fantasma, non meno importante perché ultimo, anzi massicciamente incumbente, tanto da essere in grado di schiacciare l'inconscio: è il fantasma mostruoso dell'Istituzione, la piccola come la grande, l'Associazione analitica come lo Stato. La sua invadenza è tale da scardinare i delicati nessi tra l'Io e l'inconscio, da sconvolgere l'unico senso che compete alla nostra fatica, intendo dire l'integrazione psicologica. La professionalizzazione è dovere e diritto insieme, ma diventa crimine se si sostituisce al contenuto, se il mezzo diventa fine.

Non vorrei essere tacciato di idealismo o peggio di puritanesimo: io penso che il riconoscimento collettivo sia giusto, così come il guadagno proporzionato all'entità dell'impegno, ma dobbiamo stare attenti a

circoscrivere le spinte-ombra e alle devianze che ne risultano; l'amore preminente per il potere e per il denaro ci porta all'arrivismo, all'abuso e all'avarizia, che sono antitetici alla nostra ricerca di individuazione.

L'Istituzione è fatta anche di repressione e colpevolizzazione e può indurre alle mistificazioni più bieche, tanto più appariscenti quando la valutazione è esplicita, come nel lavoro didattico; quando inoltre tale valutazione, fissata per iscritto nel Regolamento, si fa pregiudizio. In tal caso l'allievo inconsciamente e in parte anche consapevolmente potrebbe assoggettarsi a ridicole e abominevoli contorsioni nell'intento di piacere oppure scappare per paura di giudizio o di derisione.

Il fantasma dell'Istituzione affonda le sue radici fin nell'analisi terapeutica, tenuta dall'allievo, inibendone il piglio creativo; ma soprattutto può sollecitare un patto diabolico tra didatta e allievo, che nel rinforzo delle rispettive nevrosi perdono di vista l'anima.

Abbiamo a che fare quindi con un fantasma singolare che, pur mantenendo notevoli valenze inconsce, si materializza in istanze egoiche e superegoiche, aumentando l'entità del suo potere.

Per esorcizzare i fantasmi, di cui tuttavia non dobbiamo negare l'influenza anche sui didatti superpa-tentati, abbiamo a disposizione la tecnica, che, per quanto difensiva sia, rappresenta pur sempre un mezzo di oggettivazione, indispensabile per operare correttamente e per evitare di partire per la tangente. Lo studio della tecnica nel campo della supervisione non ha avuto finora l'approfondimento che merita: e non intendo farlo in questa sede.

Tuttavia dal mio discorso si evince che ogni elemento che contraddistingue l'analisi terapeutica svolta dall'allievo deve essere accuratamente esaminato nel corso della supervisione, tanto da parte dell'allievo che da parte del supervisore: l'intento di collaborare facilita lo stimolo e il controllo reciproco, e affina l'attenzione; permette di passare dall'osservazione del fenomeno clinico all'astrazione del principio che

ne deriva, consentendo un'opera di verifica e di ricerca continua.

La correttezza metodologica e l'aderenza alla tecnica non contraddicono ipotesi di rinnovamento e di sviluppo: lo studio si esprime nel rinvio ai testi e nella formulazione del pensiero originale.

Il tentativo da me svolto in questo scritto è stato soprattutto di mettere in evidenza le dinamiche transferali del setting di supervisione, da cui si estraggono corrispondenti accorgimenti tecnici.

Rimane da indagare su altri aspetti specifici; se convenga portare un solo caso per tutta la durata della supervisione e del caso stesso, oppure fino a un certo punto del suo sviluppo; se portare invece più casi contemporaneamente; quale spazio lasciare alle situazioni emergenti, in cui l'allievo è stretto dall'ansia e dal dubbio; se privilegiare il paziente che si trova all'inizio dell'analisi oppure quello che si trova in fasi successive; se parlare alternativamente di uomini e di donne, di giovani e di anziani; come allenarsi a presentare sia i casi che vanno male sia il contrario;

come rifuggire la tendenza ad angolature costanti, per allargare la visuale; come affrontare le tematiche polivalenti del disturbo psichico e del suo trattamento, e cioè indicazione all'analisi, motivazione, psicopatologia, patto analitico, resistenze, materiale onirico e immaginativo, associazioni, amplificazioni, interpretazione, simbolizzazione, problematiche sociali e religiose, individuazione, risoluzione del transfert e conclusione dell'analisi.

Questa non è che una rapida e sommaria rassegna di interrogativi su alcuni argomenti e sugli effetti che deriverebbero dalle varie risposte, in attesa di ulteriori interventi.

Va ancora ricordato che la didattica è il tempo in cui ci si prepara a proseguire il cammino facendo a meno di un interlocutore privilegiato e rassicurante, analista personale o didatta che sia.

Termina il lungo tirocinio, durante il quale si è assimilata una nuova modalità di comprensione con la lettura dell'irrazionale e dell'inconscio, si è modificata la visione del mondo con la scoperta dell'altra verità,

si è rimasti con l'altro nell'accettazione e nell'amore. Il percorso ulteriore significa intensificare l'intimità con il nucleo profondo, esporsi al rischio dell'esistenza, coltivare l'attenzione critica. Il terzo diventa il Sé: il compito è di trasmettere agli altri la nostra esperienza.