

LE METAFORE NELLA CLINICA. PSICOTERAPIA E FORMAZIONE

Claudia Napolitani

Prima di iniziare un discorso sulla metafora nella clinica, è bene chiarire a cosa mi riferisco quando parlo di metafora.

La parola “metafora” deriva dal greco *meta-fero* che significa tras-porto, porto oltre, e realizza un trasporto di senso da un significato a un altro significato, operando la sostituzione di un termine del discorso con un’immagine figurata che risulta essere più efficace sul piano comunicativo e più evocativa del termine sostituito. Diversa cosa è dire “mio marito è lento come una lumaca” (qui c’è un paragone) dall’asserire che “mio marito è una lumaca” dove, in questo caso, la metafora conferisce una maggior incisività espressiva alla frase. In linea generale possiamo dunque dire che la metafora è quella figura retorica che trasporta a un oggetto il significato proprio di un altro, secondo un rapporto di analogia su basi linguistiche, culturali o sociali, rendendo così la frase più incisiva e comprensibile.

Il filosofo del linguaggio Max Black scrisse:

Una metafora efficace ha il potere di mettere due domini separati in relazione cognitiva ed emotiva usando il linguaggio direttamente appropriato dell’uno come una lente per vedere l’altro (1983).

Al contempo però possiamo vedere che la metafora non esprime mai una realtà oggettiva, ma si regge sempre su una finzione argomentativa, un mentire, che ci riporta non solo al concetto di analogia tra i termini utilizzati, ma soprattutto a quella funzione conoscitiva che, situata attorno al simbolo (M. Trevi 1986), pone in vivo il problema di come noi ci disponiamo a incontrare e a comprendere il nostro mondo.

A proposito di questo, voglio qui ricordare come mio padre, nel sostenere che la mente non è un organo capace di recepire e contattare il reale in sé, come verità ultima, assoluta, dice che se volessimo dare una declinazione verbale al termine “mente” otterremmo il verbo “mentire”: ogni incontro con il reale produce narrazioni che non possono essere mai la trascrizione fedele di un evento in sé, ma una delle tante possibili in base a infiniti accoppiamenti cognitivi dove entrano contemporaneamente in gioco la memoria del narratore, la sua cultura, le sue emozioni, e le soggettive capacità di ricostruire ciò che è accaduto.

Il grande regista Kurosawa, nel film *Rashomon*, affronta proprio il tema della relatività di ogni verità raccontando la storia di tre personaggi che, durante un forte temporale, si ritrovano casualmente a ripararsi dalla pioggia sotto una stessa tettoia e quindi a raccontarsi la vicenda, da poco accaduta, di un bandito accusato di aver ucciso un samurai e averne stuprato la moglie. Ognuno dei partecipanti racconta una versione diversa dei fatti, sostenendo la propria verità come unica rispetto a quella degli altri. Mentivano tutti e tre o ciascuno di essi aveva una sua verità da raccontare attraverso una propria metafora?

Per provare a dare una risposta a questo interrogativo, che si profila nella zona opaca dell'ambiguo, dobbiamo risalire a come l'uomo entra in contatto con la realtà del proprio mondo. Come sappiamo, non esiste una corrispondenza perfetta tra uomo e ambiente come invece accade agli animali totalmente conformati a vivere in uno specifico habitat, grazie a loro specifiche abilità e risorse guidate dagli istinti. Potremmo dire che non è il mondo a obbligarci ad avere una conoscenza a esso conforme, ma che noi, per poterlo approcciare, intendere e utilizzare, per farlo diventare il nostro mondo, siamo costretti a significarlo attraverso la continua produzione di connessioni mentali, cognitive, affettive ed emozionali, ossia attraverso configurazioni simboliche. Grazie a esse si creano quei referenti esistenziali che, andando oltre i meccanismi istintuali (assolutamente insufficienti a guidarci in un approccio conoscitivo), costituiscono quella condizione antropologica, indefinitamente aperta, di concepire se stessi concependo un mondo, nell'impossibilità di uno svelamento di verità ultime e definitive.

Inoltre le configurazioni simboliche non si limitano mai a riprodurre una realtà data, ma sono vere e proprie attività formative che organizzano i modi della percezione e costruiscono realtà condivise, creando accoppiamenti cognitivi fecondi con l'ambiente interno/esterno attraverso quegli strumenti culturali che permettono all'uomo di conoscere la sua realtà rivestendola di significato: linguaggio, arte, scienza, religione ecc.

Ma proprio il simbolo, (da *sun-ballo* = mettere insieme) che mette in atto la capacità di unificare e dare senso all'infinito molteplice del reale e attraverso cui si attua conoscenza e pensiero, è impossibile da definire, non essendo mai il suo significato univoco, precisato una volta per tutte. Del simbolo se ne può parlare in modo indiretto, allusivamente, proprio attraverso metafore, come quella proposta da Umberto Eco che parla del simbolo come una nebulosa di contenuti.

M. Trevi (1986), nel considerare che la funzione conoscitiva della metafora si situa attorno al simbolo, mette in risalto come la metafora si costituisca come via regia al mondo del simbolico proprio per il suo sfiorare significati e rilanciare l'immaginazione verso un oltre.

Potremmo dunque dire che la finzione argomentativa della metafora è una delle estrinsecazioni più pregnanti attraverso cui viene espresso il simbolico: quel “mentire che fa mente” svolge una particolare funzione conoscitiva in quanto portatore all’interno della narrazione di un “di più” di conoscenza che altrimenti non avremmo.

Con la costruzione di un’immagine, la metafora rinnova infatti il senso del discorso, a esempio proponendo delle similitudini concrete per dei termini astratti, che possono così essere intesi non solo razionalmente ma prima di tutto emotivamente.

Pensiamo alla grande metafora leopardiana: “Il naufragar m’è dolce in questo mare”. La finzione argomentativa la constatiamo osservando che il verso poetico, preso letteralmente, comunica una menzogna: è ovvio che Leopardi, quando lo scrisse, non stava correndo il rischio di affogare in mare durante un naufragio! Ma in realtà non ci soffermiamo neppure per un attimo a considerare la veridicità o meno di tale affermazione, entrando invece in un contatto immediato con il senso di nostalgia e di rêverie che Leopardi vuole comunicarci. Questa invenzione, basata su una finzione, non solo ci fa comprendere lo stato d’animo del poeta ma riesce a farci entrare in contatto, in modo nuovo, con nostri analoghi stati d’animo, contatto che sicuramente non avremmo attraverso spiegazioni scientifiche basate su riscontri statistici ed eziologici del fenomeno.

È Ricoeur che mette bene a fuoco come la creazione dell’immagine attuata dalla metafora offra a qualsiasi informazione una profondità maggiore, proprio perché la somiglianza proposta dall’analogia si fonda sul piano dei sentimenti: simbolizzando una situazione per mezzo di un’altra (*rêverie*, dolce naufragio) la metafora trasferisce nel cuore della situazione simboleggiata (*rêverie*) i sentimenti legati alla situazione che simboleggia (dolce naufragio). In questo “transfert di sentimenti”, l’analogia della metafora, indotta dalla somiglianza tra situazioni, estende il potere dell’immagine prodotta dall’ambito cognitivo a quello affettivo, e da quello affettivo a quello cognitivo.

Quindi la metafora organizza e modifica la visione dell’uomo ed è necessaria tanto all’invenzione, prerogativa della poiesi umana, quanto alla comprensione e alla conoscenza del reale. Inoltre ogni immagine o concetto scoperto attraverso la metafora potrà diventare a sua volta un possibile altro rinvio metaforico, esattamente come accade col simbolo.

Ricoeur considera la metafora viva quando vi è questo rimando a un oltre, dove lo slancio dell’immaginazione impone un pensare di più, grazie proprio al senso di provvisorietà insito in essa: ogni volta che utilizziamo una metafora viva stiamo infatti operando una rottura con il significato consolidato della cosa di cui stiamo parlando e, attraverso l’immagine creata lì per lì, provvisoria, attinente alla metafora stessa, apriamo il discorso a nuove possibili ideazioni.

Quando la metafora si consolida nell'uso comune del linguaggio, quando entra nel vocabolario, perde allora la sua qualità di invenzione creativa, e assume una dimensione di "cosità" dove il senso viene definito una volta per tutte (a es. le gambe del tavolo, collo della bottiglia, ecc.); persa quella qualità di immagine rinvianti, la metafora si tramuta allora in metafora morta. Un esempio divertente di metafora morta ci viene dalla parola "testa". Questo termine non deriva né dal latino (*caput*) né dal greco (*kephalê*), ma da un uso scherzoso del tardo latino che associa la testa al vaso di coccio (*testa-ae*).

A causa della proliferazione delle metafore morte nel linguaggio ordinario, risulta difficile, per non dire impossibile, segnare una linea di demarcazione tra linguaggio ordinario e linguaggio metaforico, dal momento che a causa del ricorso ripetitivo di metafore morte perdiamo consapevolezza della carica espressiva e dell'originalità metaforica.

Ma a questo punto è lecito chiedersi se la metafora, che propone una conoscenza alimentata da incertezza e provvisorietà, e che oltretutto si regge su una finzione argomentativa, possa mai veicolare il senso di una verità non solo particolare, intima o personale (come abbiamo visto con il verso di Leopardi), ma anche il senso di una verità teorico-scientifica. È infatti più facile cogliere l'attinenza tra espressioni artistiche, sogni, o modi della narrazione, con il linguaggio metaforico piuttosto che i costrutti teorici delle diverse discipline scientifiche.

Un primo dato lo possiamo ricavare da un fatto apparentemente banale: alcuni scienziati hanno testimoniato di avere avuto in sogno suggerimenti preziosi per la loro ricerca. Famoso è il sogno del chimico tedesco August Kekulé che scoprì la molecola esagonale del benzene. Come lui stesso ammise, riuscì a risolvere l'enigma di tutti i chimici del tempo sul modo di combinarsi dell'atomo di carbonio dopo aver sognato un serpente che, ruotando, si mordeva la coda. Fu senz'altro chiaro al ricercatore, una volta interpretato il suo sogno, come il serpente desse immagine (metaforica) alla catena di atomi di carbonio. In questo caso la metafora del serpente, percepita attraverso il sogno, assume una valenza particolare perché diventa la base di una teoria, la chimica organica strutturale per come la conosciamo ancora oggi.

La realtà non è come ci appare e il concetto di verità non può mai corrispondere a un assoluto che non si dà nella nostra interazione col mondo.

Un ulteriore approfondimento chiarificatore di questo rapporto tra modelli teorici e realtà, ci viene proposto da Mario Trevi che in un'intervista dice:

Il termine "verità" può risultare del tutto ingannevole nell'ambito delle scienze rigorosamente fondate sull'empiria, e la psicologia è una di queste scienze. Qui non esistono verità assolute ma solo modelli più o meno probabili di interpretazione della realtà. Ricordiamoci dell'asserto di Jung. La conoscenza umana deve accontentarsi di creare

modelli verosimili corrispondenti al probabile. Fare di più sarebbe sventatezza e temerarietà.

Si può fare eccezione per i fondamenti neurologici della psicologia ma appunto si tratta di presupposti della psicologia, non di psicologia. Allo stesso modo non possiamo ridurre la sociologia o l'antropologia all'economia che pure ne rimane il presupposto. Almeno fino a oggi abolire queste distinzioni sembra un atto di arbitrio determinato da una surrettizia opzione ideologica. Il termine "verità" sembra caricarsi di ambiguità e di aporie sempre maggiori qualora ci si sposti dalle scienze esatte alle scienze della natura e da queste alle scienze dell'uomo. La posizione incerta della psicologia tra le scienze della natura e quelle della cultura induce a mantenersi estremamente prudenti per quel che riguarda l'impiego del termine "verità". Per di più la psicologia è lo studio della psiche e il suo strumento di indagine è la psiche stessa. Questo paradosso sospinge quella prudenza ai suoi limiti estremi. Quel settore poi della psicologia che per comodità viene chiamato psicologia del profondo e che pretende di esplorare l'inconscio con gli strumenti della coscienza dovrebbe trarre da questa condizione epistemologica un monito di estrema umiltà. La pur generosa pretesa illuministica di Freud di mettere l'Io al posto dell'Es – e perciò, per estensione solo in parte arbitraria, la coscienza al posto dell'inconscio – non può costituirsi a programma universale né di etica personale né di ricerca scientifica. Essa indica tutt'al più uno dei possibili ideali regolativi dell'una e dell'altra. (2014)

Quindi per Trevi gran parte dei costrutti e modelli teorici nel vasto campo delle "psicologie" sono fondamentalmente modelli e costrutti di natura metaforica, cioè si reggono su grandi metafore fondative. A questo proposito anche Ignazio Curreli, in un suo recente lavoro sull'argomento, fa presente come concetti quali "inconscio", "Io, Es, Super-Io", "conflitto psichico", "gruppi interni", "luce e ombra", "universi relazionali", "idem e autòs", "divenire O", ecc. siano alcune delle grandi metafore su cui sono state costruite delle teorie psicologiche che propongono visioni sull'uomo.

Altra grande metafora sta proprio nel termine "antropoanalisi" che definisce la nostra teoria: ci riferiamo all'*anthropos*, ha fatto notare mio padre, proprio perché metafora di quel generatore di metafore che è l'uomo.

Nella stessa prospettiva è anche la filosofa tedesca Hannah Arendt quando a sua volta afferma:

Tutti i termini filosofici sono metafore, analogie, per così dire congelate, il cui significato autentico si dischiude quando la parola sia riportata al contesto di origine, certo presente in modo vivido e intenso alla mente del primo filosofo che la impiegò (1978).

Tutti questi rapidi accenni sulla metafora non hanno una pura valenza speculativa, ma un'importante ricaduta sul nostro modo di lavorare e di intendere la teoria e la prassi clinica.

Se non riuscissimo a tenere viva la dimensione della metafora nel nostro lavoro, rischieremmo di assumere un qualsiasi modello teorico di nostra pertinenza come verità rivelata e/o scientificamente oggettivabile, ritrovandoci, con ogni probabilità, a sviluppare una militanza acritica nei confronti dei nostri autori di riferimento, e finendo così con lo spogliare proprio quella teoria da noi prescelta dalla tensione epistemofilica originaria. Questo modo di approcciare la teoria non può che comportare un analogo modo di sviluppare la propria prassi clinica dove si finirà col seguire il binario dato dalle regole apprese (come quelle del setting, o quelle derivate da un approccio di tipo prettamente diagnostico, o quelle interpretative ecc.) attinenti al modello teorico di riferimento, coadiuvate magari dal comune buon senso come ulteriore sostegno al paziente.

E allora come entrare diversamente nel merito del nostro lavoro, come poterlo traguardare attraverso la penombra della metafora?

A questa domanda se ne allacciano immediatamente altre, inerenti ai percorsi formativi intrapresi (teorico-clinici, esperienziali, compreso l'analisi personale) sia come allievi che come docenti: la nostra formazione in quali orizzonti ha situato l'incontro con l'altro? Quali connessioni ha tracciato tra teoria e prassi clinica? Quali domande ha fatto nascere in noi? Che tipo di esperienze ci ha fatto vivere e quali competenze ha sviluppato? L'abbiamo potuta mettere in relazione con la parte più intima di noi stessi, quel nostro modo di essere che si dispone tra chiusure matriciali e aperture/avventure esistenziali? E infine, per noi, nella nostra stanza d'analisi, cosa significa privilegiare o meno una comunicazione metaforica viva col paziente?

Queste domande rimangono domande aperte, non saturabili con risposte uniche e universali. A esse possiamo iniziare in parte a rispondere rintracciando il valore metaforico del termine "formazione". Nel suo significato originario "formazione" ha proprio a che fare con il dare una forma. Si può parlare di formazione di una squadra di calcio, di una struttura geologica, come di un percorso professionale, a prescindere dagli ambiti e dalle discipline in cui viene usato.

Nel nostro campo uno dei significati, ma non l'unico, di questo "dare una forma" potrebbe essere quello di dare un'istruzione finalizzata all'esercizio della professione. Possiamo dunque intendere la formazione come un processo che, grazie alle diverse esperienze accumulate, struttura delle competenze. Quindi formazione è un'istruzione che struttura competenze. Per recuperare però una visione metaforica di questo aspetto dell'istruzione, dobbiamo rifarci all'etimologia proprio del termine "istruzione" che ha lo stesso etimo di "struttura".

La parola latina è il verbo *struo/struere*, alla quale possiamo assegnare i seguenti significati, esposti a gruppi in ordine di priorità:

1. Ammucchiare, accatastare, accumulare, ammassare;

2. Fabbricare, costruire, erigere, edificare;

3. Porre in ordine, disporre, schierare, comporre. Da cui vengono le parole: *stru-ctura*, *in-struere* (quella che ci interessa), *in-stru-mentum*, *con-struere*, e anche: *de-struere*" (Luigi Casale, *Pillole di cultura*).

Dunque, da *struere* derivano struttura, istruzione ma anche costruzione. I prefissi "in" e "con" portano il termine "-struzione" in due campi semantici diversi anche se contigui. Potremmo ora chiederci quale sia la differenza che passa tra costruire e istruire in un ambito formativo, giocando, in un modo un po' fantasioso, con i diversi significati che sono stati elencati più sopra. L'istruzione ha sicuramente a che fare in primo luogo con l'accumulare, immagazzinare informazioni e spiegazioni sui contenuti teorici appresi durante le lezioni, mettendo in ordine le connessioni che si creano tra un argomento e l'altro, spesso schierandosi con autori di maggior gradimento rispetto ad altri che vengono sconfessati (aut/aut), per poter alla fine comporre, costruire un proprio quadro d'insieme. Di questo sistema scolastico dell'istruzione abbiamo iniziato a fare esperienza sin dalla prima elementare, esperienza che possiamo definire di tipo empirico razionale, basata su una chiara distinzione tra soggetto che apprende e oggetto appreso e, analogamente, su una chiara distinzione di ruoli tra insegnante che spiega e allievo che impara, dove vengono utilizzate puntuali verifiche per controllare i risultati dell'apprendimento, per imparare a non fare errori, seguendo logiche deduttive di causa-effetto fondate sulla separazione soggetto/oggetto.

Ma non è questo il solo modo in cui noi prendiamo contatto e conosciamo le cose del mondo (compreso noi stessi). Considerando infatti l'aspetto della costruzione, possiamo tenere presente un altro modo di essere in un ambito formativo, come ha avuto modo di dire mio padre in una sua lezione (1989). Innanzitutto possiamo vedere come il prefisso "con" dia alla radice *struere* la qualità del "mettere insieme" che, in termini figurativi implica il fondare, il creare. Ma in ambito formativo cosa significa costruire? Innanzitutto possiamo pensare alla costruzione di una struttura relazionale, determinata dall'incontro stesso, intelligente, affettiva, emozionale, che non si dà secondo un ordine prescritto, come nell'istruzione, dove, come abbiamo visto, sono presenti aspetti prevalentemente impressivi (gli insegnamenti) che qualcuno opera su qualcun altro. Questo spazio, infatti, apre a un diverso approccio con la conoscenza, non più fondato su un'esperienza empirico-razionale, ma su un'esperienza vissuta, cioè su quell'attitudine propria dell'uomo di rifondare il mondo e di riorganizzarlo secondo la propria creatività.

La distinzione tra esperienza empirica ed esperienza vissuta è un punto cardine del pensiero fenomenologico. Il primo a pronunciarsi in questa direzione

fu Dilthey che considerò come l'esperienza empirica, dichiarata dall'Illuminismo e in seguito dal Positivismo come unica conoscenza vera, sia basata su un pensiero logico razionale che conosce e spiega i fenomeni a partire dall'osservazione oggettiva entro concrete categorie spazio-temporali, per operare attraverso la riproducibilità del fenomeno osservato la generalità del fenomeno stesso. Ma Dilthey considera anche che non è possibile descrivere lo spirito con il determinismo della ragione: il fluire costante della vita psichica può essere compreso (e non spiegato) solo dalla vita stessa, ossia dall'esperienza vissuta che ne facciamo.

Istruzione e costruzione, esperienza empirica ed esperienza vissuta, si costituiscono come elementi necessari perché si attui un processo formativo. È sicuramente necessario un momento istruttivo, il momento in cui vengono insegnate e apprese quelle teorie che diventeranno la bussola per orientarsi nel lavoro. Ma risulta fondamentale, soprattutto in un campo come il nostro che si occupa degli affari dell'anima, riuscire a metabolizzare le acquisizioni teoriche attraverso un'esperienza vissuta che afferrì, per tratti più o meno rilevanti, ciò che mi sta di fronte (la teoria, il seminario, il collega, il paziente ecc.) come ciò che intimamente mi ri-guarda e mi fa vivere la possibilità di un riconcepimento soggettivo di quanto vado conoscendo. Non rimanendo più ancorati a una dimensione solo concettuale dell'apprendimento, ci si apre al mondo del simbolo e della metafora, che dà la possibilità di riguardare la realtà in molteplici modi, rivelandone le più diverse sfaccettature. Variabili che non si lasciano ordinare e sistemare in modo univoco ma che producono intrecci combinando in maniera originale intenzioni, cause e singole esperienze. Questa è l'azione mai compiuta del formare. Come dice Ricoeur, in questi casi la parola si fa immagine e, attraverso l'immaginazione di chi l'ascolta o la legge, si offre nuovo spessore all'interpretazione, rimettendo in un gioco dinamico quella componente passiva della cognizione presente nell'istruzione. È proprio questa la co-struzione, quel fare insieme che vede maestro allievo, analista paziente, genitore figlio, accordati nella condivisione del percorso.

Tuttavia penso che la tradizione scolastica fondata su un'esperienza empirico-razionale sia spesso rimasta dominante negli ambiti formativi, anche in quelli che dovrebbero occuparsi prevalentemente di esperienze vissute come accade nel nostro lavoro.

A questo proposito mi ritorna in mente la mia prima esperienza di formazione.

Da poco laureata e profondamente innamorata di Winnicott, trovai a Milano (non c'erano ancora le scuole di formazione) un ciclo di seminari teorico-espereenziali tenuto da un docente di chiara fama winnicottiana. Con grande tristezza scoprii che quel modo giocoso, creativo, empatico, funambolico ma al

contempo rigoroso, con cui Winnicott si rapportava ai suoi pazienti e che ci ha tramandato con i suoi scritti, veniva del tutto snaturato dall'insegnamento teorico-clinico rigidamente prescrittivo che mi veniva proposto. L'impostazione delle lezioni era centrata su una lettura interpretativa dell'autore prevalentemente in chiave kleiniana. Già in questo c'era un travisamento del suo pensiero. Allievo della Klein, Winnicott infatti risultò ben presto essere il più indisciplinato tra i frequentatori del suo entourage, a partire dal fatto di prendere decisamente le distanze dal concetto di pulsione di morte (per la Klein è invece il motore principale della vita fantasmatica del lattante) e dal rendere centrale il ruolo di un ambiente facilitante per un sano sviluppo psicofisico del bambino (mentre per la Klein la vita psichica del bambino si sviluppa autonomamente dalle influenze ambientali). Quindi concetti come "distruttività", "posizione depressiva", "seno buono e seno cattivo", che appartengono al fraseggio kleiniano, furono da Winnicott ibridati (ricordiamoci che il significato etimologico della parola proviene da *hybris*, violenza) e utilizzati come metafore vive in una diversa prospettiva e visione dell'uomo.

A esempio la "distruttività" per la Klein, in quanto basata sulla pulsione di morte, non rimanda ad altro se non alla concreta pulsione del bambino di distruggere con la fantasia il seno o il grembo materno. Per Winnicott invece la distruttività assume il senso metaforico di quel movimento che il piccolo si trova a fare passando da uno stato di dipendenza assoluta a quello di dipendenza relativa. È qui che la metafora assume la sua dimensione viva di rilancio: il sentimento di abbattimento, rovina, morte, dato dal termine distruttività, si converte, nella visione winnicottiana, nell'esperienza di lacerazione dell'illusione di tutt'unità con la madre che il bambino necessariamente deve attuare per scoprire e creare una propria individualità. A questo si potrebbe aggiungere che in ogni momento di passaggio e di cambiamento dell'essere umano – possiamo scorgere qui un'ulteriore metafora dell'esistenza – la distruttività così intesa diventa quella preconditione necessaria di ogni espressione creativa, in cui rigidità istituite devono essere inevitabilmente lacerate per consentire l'emergere di un nuovo atto, di una nuova prospettiva (D. Napolitani 1987).

Il rapporto tra Winnicott e la Klein fu dunque problematico, anche se non ci fu mai una rottura definitiva tra i due. Eliminare questa problematicità significa operare una semplificazione indebita e del tutto travisante, finendo con lo schiacciare la figura di Winnicott su quelle che sono state le sue matrici formative e, di conseguenza, non dando il giusto rilievo alla rivoluzione che egli operò in campo psicoanalitico.

Credo che in quell'aula nessuno riuscisse a vagheggiare la possibilità di vivere l'esperienza di un'area intermedia, creativa, uno spazio in cui pensieri nuovi prendono forma in un gioco continuo di rimandi e di risonanze tra allievi e do-

centi. Anche quando venivano spiegati aspetti innovativi della teoria winnicottiana, come a esempio quello di “spazio transizionale”, si finiva col ricadere in un’informazione teorica astratta. La lezione rimaneva radicata a una pedissequa trasmissione di saperi, dove la teoria, non traguadata nel suo valore metaforico, risultava ancorata a una inattraversabile oggettività obbligando, di conseguenza, ciascuno di noi a un ancoraggio nella con-formità. Nessuno spazio quindi a evocazioni, pensieri personali, vissuti, ricordi, sogni. Solo insegnamenti da apprendere cognitivamente, nonostante proprio Winnicott sia stato uno psicoanalista che ha saputo in modo sommo (pur non avendone mai descritto il fenomeno su un piano teorico) mantenere vivo il senso della metafora non solo nel suo lavoro, ma direi, nella sua esistenza. Saper giocare, e lui sapeva giocare sul serio, significa approcciare la conoscenza dell’altro e di se stessi attraverso una visione che traguarda quello spazio intermedio tra mondo esterno e mondo interno, in quel “tra” da cui si origina ogni creatività umana. E il gioco simbolico è il regno per eccellenza della metafora.

Anche quando si entrava più nel merito della clinica attraverso le supervisioni, le cose non cambiavano molto. L’allievo che intendeva discutere degli incontri avuti con un paziente, andava alla cattedra accanto al supervisore, di fronte agli altri che rimanevano seduti ai loro posti. Dopo l’esposizione del caso, il supervisore, facendo un’attenta disamina di tutti i passaggi problematici che erano stati toccati, correggeva, con una (metaforica) matita rossa e blu le condotte erronee dell’allievo, mettendo al contempo in luce i significati reconditi dei vissuti e dei modi d’agire del paziente, secondo un codice che faticavo però a riconoscere come espressione di una prassi winnicottiana. La classe non interveniva se non per porre al docente domande per maggiori ragguagli teorico-clinici, e ottenere così da lui spiegazioni esaurienti. Ciò che si palesava dell’esperienza vissuta del giovane terapeuta e del suo paziente era costantemente riportato alle categorie razionali proprie dell’esperienza empirica: il vissuto del paziente veniva ricondotto a categorie diagnostiche, mentre quello del terapeuta veniva addestrato a risultare sempre più conforme al modello teorico clinico proposto dal docente.

Veniva cioè operata una separazione tra istruzione e costruzione, ossia tra esperienza empirica e esperienza vissuta, relegando solo all’analisi personale il luogo in cui fare esperienze vissute. Formazione e psicoterapia formano così un binomio i cui termini rimangono contigui ma ben separati.

Sebbene fossi la figlia di Diego Napolitani, o forse proprio perché lo ero, cercavo i miei percorsi formativi altrove, lontano da lui. Non andò molto meglio quando intrapresi il tirocinio presso il centro della dr.ssa Balconi a Novara, nonostante il miglior livello di preparazione dei docenti formatori (rispetto alla precedente esperienza), e gli stimolanti seminari teorici condotti da Meltzer.

Ho voluto riportare questi ricordi non per utilizzare a mia volta i segni rossi e blu per indicare gli sbagli commessi dal docente secondo una mia ottica oggi antropoanalitica, ma per riflettere su come intendere un processo di formazione. Penso che un tale tipo di formazione, al di là dei diversi indirizzi teorici e dei diversi ambiti disciplinari in cui può essere declinata, sia ancora abbastanza comune, e abbia anche un certo successo proprio perché indica una strada tutto sommato lineare tra pratica e teoria, istruendo su cosa fare in campo clinico: si studierà come osservare il paziente mirando al riconoscimento della sua patologia e, eventualmente, delle sue cause, si provvederà a utilizzare setting adeguati, per accoglierlo e accudirlo in modo corretto, e magari si imparerà anche a fare interpretazioni adeguate, secondo codici appresi. È questa, a mio avviso, una chiara esemplificazione d'in-formazione saturante.

Solo molti anni più tardi, dopo aver preso parte a un'infinità di convegni, seminari, gruppi esperienziali di tutti i tipi, sono riuscita a comprendere cosa fosse un processo formativo nel senso più pieno del termine. Fu quando partecipai a un gruppo condotto da mio padre (il famoso gruppo del venerdì), nato inizialmente con un assetto seminariale in cui lui faceva lezione, e trasformatosi ben presto in gruppo esperienziale a cadenza mensile. In quell'epoca lui stava iniziando a scrivere uno dei suoi lavori più importanti, *La bipolarità della mente relazionale*. Si potrebbe dire che questo articolo, come poi molti successivi, fu da lui elaborato anche grazie a ciò che germinava nel gruppo stesso: le sue congetture, di cui ci rendeva di volta in volta partecipi, si intrecciavano costantemente con i nostri punti di vista e i vissuti che andavano emergendo tra tutti noi. Questi incontri non rimasero dunque solo di tipo teorico, perché immediatamente si sviluppò un continuo slittamento tra quanto espresso in termini concettuali e quanto evocato sul piano emotivo nel qui e ora del nostro seminario. C'era chi rimaneva direttamente collegato all'enunciato teorico aprendo nuove domande, sottoponendo dubbi o esponendo proprie idee, ma c'era anche chi raccontava un sogno, o un flash di una seduta con un paziente, o chi si ricordava di una lettura o di un film, o chi si apriva a un racconto di fatti personali. Non si trattava di parentesi o divagazioni, erano pensieri in formazione che venivano riacchiappati, riguardati, e a cui veniva data una forma magari a partire proprio da quel vertice teorico di cui ci si occupava in quel momento. Quanto abbiamo dibattuto, a esempio, sul concetto di maschile e femminile, riportandolo continuamente a noi stessi, alle nostre esperienze, alle nostre idiosincrasie, in un confronto serrato! Confronto complessificato da quelle dinamiche relazionali che variamente s'intrecciavano tra noi e che continuamente venivano interrogate per dare loro un senso e una direzione.

Si potevano alternare incontri dove lo scambio tra tutti risultava più moderato e riflessivo, con altri in cui scoppiavano dissidi alle volte drammatici che

potavano finire, in alcuni casi, con rotture di rapporti e uscite dal gruppo. Tutto questo fermento teorico-clinico-personale diventava l'humus necessario a mio padre per concimare e allevare nuovi spunti teorici, rielaborati sempre insieme al gruppo. Questa rielaborazione in gruppo di quanto lui andava studiando e scrivendo, non era però solo l'esposizione di nuovi concetti, era anche una continua messa alla prova delle linee orientative pregresse riviste secondo diverse angolazioni, delle aspettative su quanto andava emergendo, degli schemi di senso maturati nel tempo che potevano costituirsi come pre-giudizi (Heidegger) rispetto a quanto di nuovo veniva concepito. L'incontro con l'alterità che il gruppo rappresentava per lui, lo aiutava a mantenere aperta la dimensione della metafora viva nel suo modello teorico, nella consapevolezza della transitorietà e dell'incertezza propria dell'uomo e di qualsiasi teoria sull'uomo.

E se lui era impegnato a riattraversare di continuo i suoi pregiudizi o precomprensioni, attraverso questa messa alla prova, per noi il movimento era assolutamente analogo, impegnati a confrontarci assiduamente con i nostri stessi pregiudizi, personali e culturali: eravamo tutti impegnati a creare il confronto attraverso quel circolo ermeneutico di cui parla Gadamer, dove "ermeneutica" è da lui intesa come arte dell'interpretare che si sviluppa dal domandare e domandare ancora, in una continua, indefinita, apertura rispetto al già dato. E questa circolarità ermeneutica, ma anche emotiva, affettiva, intellettuale, non disponeva necessariamente l'incontro a una dimensione ordinata e armoniosa, dove ogni cosa trovava il suo posto, ma lo esponeva di continuo al disordine di una nuova idea o di uno scontro per emergenze matriciali e pregiudiziali.

Tra alti e bassi il gruppo teneva: sentivamo la responsabilità di prenderci cura di quanto andavamo acquisendo, imparando, vivendo. Era proprio la crescente capacità di riconoscere le emergenze (nel doppio significato del termine) dell'altro, di se stessi, del nostro pensare insieme, che ci disponeva a prenderci cura di quanto ogni volta accadeva nell'incontro. Mio padre ha scritto:

Ciò significa che chi compie un atto responsabile risponde simultaneamente alla propria fantasia e alla domanda che l'Altro gli rivolge, come a dire «Io esisto solo se tu sei presente nella tua interezza consentendomi il godimento del diritto a dire la mia, in una sufficiente sintonia col tuo diritto a dire la tua». È in questa prospettiva che intendo la relazione formativa, quella relazione in cui domandabilità e responsabilità di tutti gli interlocutori si rimandano l'un l'altra indefinitamente, nell'incerto regno della bellezza (2007).

Anche se mio padre era l'indiscusso conduttore del gruppo, il gruppo si costituì come una solida rete che promuoveva in ciascuno l'attitudine a prendersi cura di ciò che andava accadendo, in quella imprevedibile fluidità di emozioni e

di “pensieri senza pensatore” in cui navigavamo. E il gruppo si costituì anche come salda barra del timone capace di mantenere la rotta in certi momenti bui, difficili, quando in mio padre prevalevano, come diceva lui, i suoi impeti nichilisti che lo portavano a non svolgere più il ruolo di conduttore ma a contrapporsi a tutti e fare attorno a sé il deserto, in quello che io ho sempre conosciuto e considerato come espressione di un suo vincolo identitario. Ma anche questi momenti ebbero per noi la qualità di una scoperta rilevante e trasformativa, facendoci vivere la plasticità e l’interscambiabilità dei ruoli al di là di quelle gerarchie dettate una volta per tutte. Il nostro si configurava sempre più come un cammino erratico, avventuroso, senza più troppi timori di cadere in errore, disposti a guardare con interesse ciò che si andava producendo dalla nostra interazione.

Nelle tempeste come nelle bonacce, col vento in poppa o col vento contrario, ciò che, insieme a molti altri miei compagni di navigazione, ho sentito fortemente crescere in me è stata non solo la possibilità di mettere sempre meglio a fuoco aspetti teorico-clinici, ma anche la possibilità di scoprire una mia sempre più viva capacità di mettermi in gioco con gli altri e con me stessa, come non era mai accaduto prima. Nonostante avessi già fatto due analisi personali, fu solo lì che riuscii a prendere contatto, in modo assolutamente nuovo, con aspetti reconditi della mia anima, le mie paure, le mie chiusure, le mie vergogne, le mie gabbie identitarie che s’imponavano internamente con la forza dell’assoluto, e che vivevo per lo più con spirito di rassegnazione ma a cui, alle volte, sentivo di soccombere. La prima scoperta per me fu quella di riuscire a guardare questo mondo opaco e sommerso della mia anima con un interesse mai provato prima, essendo stata la vergogna una delle sentinelle che ne aveva impedito l’accesso e la colpa quella che ne mistificava il senso.

Esattamente come avevo imparato a fare nell’ambito delle nostre riunioni del venerdì, incominciai sempre più frequentemente a pormi delle domande. Domande che riuscivo piano piano a volgere in modo sempre più mirato a quei fantasmi del mio passato remoto, ancora fortemente presenti, che avevano reso la mia vita irta di ostacoli. Qualcosa iniziò ad accadere. Già il fatto stesso di riuscire a interrogare questi fantasmi indicava l’avvio di un processo di disidentificazione da quella me stessa sempre stata, impossibilitata ad avventurarsi liberamente nei campi dell’intelletto, dominio assoluto dei miei genitori. Si potrebbe dire che la disidentificazione è il risultato di un buon processo formativo che non può che de-formare le proprie originarie formazioni identitarie. Incominciò a cambiare il mio sguardo. Non più opacizzato da colpe e inadeguatezze, sentii di riuscire a spingerlo oltre i limiti abituali, permettendomi il rischio di espormi in quella che, forse per la prima volta, apprezzai essere una mia capacità di pensiero creativo.

Ma questo è esattamente un percorso psicagogico, ossia quella pratica di trasformazione che, portando a interrogare i defunti (i fantasmi annidati nelle gruppalità consolidate dell'idem) sul proprio destino, apre la possibilità di cambiare il mondo mentre si diventa altro nell'incontro col mondo.

Sotto questo profilo potremmo allora dire che una pratica formativa così intesa è psicoterapica.

Per meglio esprimere questo concetto, voglio riportare qui il sogno di una mia paziente che ha dato una bella immagine (una metafora) di cosa accade mettendosi in cammino per questi percorsi.

Vado nell'ospedale dove mi hanno operato per il tumore. Incontro il medico che mi fece la radioterapia e con cui ebbi un pessimo rapporto (non sapeva prendersi cura di me come persona ma mi trattava come la malata che doveva stare zitta sopportando ogni sua angheria, come i ritardi sistematici, la maleducazione, il poco interesse per me come persona ecc). Protesto con forza e decido di denunciarlo per potermi difendere dai suoi soprusi. Per questo devo fare una specie di autocertificazione di validità della denuncia, ma lui mi intima che se mi ostino a procedere per questa via sarà costretto a trattarmi in modo razionale.

Cambia scena e io ho nelle mani la mia vita che è un piccolo mappamondo di creta indurita, cotta. Vedo che una semisfera è ben levigata e può quindi rotolare, muoversi senza intoppi, mentre l'altra semisfera è malmessa, come se ci fossero stati grossi terremoti che ne hanno aperto delle faglie profonde compromettendo la superficie, che risulta non più levigata e quindi impossibilitata a scivolare. So che l'unica soluzione per riparare questi profondi squarci è quella di convertirmi, non in senso religioso, ma in quello di credere in qualcosa. Nel frattempo però trovo del pongo colorato, morbido (da bambina ci giocavo molto volentieri) e con questo rattoppo il mio mondo.

Non entrerà qui nel merito della storia di questa mia paziente e quindi non analizzerò il sogno facendo riferimento a lei, ma lo userò come metafora di quanto raccontato finora. Possiamo pensare a come il rapporto tra il medico del sogno e la paziente possa avere una forte attinenza con quel particolare tipo di relazione tra formatore e formando (ma anche, nello stesso modo, tra psicoterapeuta e paziente), rispetto a quei dettami secondo cui qualcuno, ai vertici di un proprio definito sapere, provvede a saturare i bisogni di qualcun altro, sprovvisto di quel sapere e confinato, per tanto, a un ruolo di subalterno. Nel sogno viene però reso evidente come, in questa rigidità di ruoli, questo tipo di relazione finisca con l'essere abusante nei confronti di chi sembra non poter avere alcun diritto di parola (l'immagine del medico che tratta con poco riguardo chi non è che un malato). L'assumersi la responsabilità di denunciare questo stato di cose, di rivendicare il proprio diritto alla parola, di scardinare (la distruttività!) quello che è stato istituito come un ordine naturale, deve scontrarsi con la

rappresaglia di un uso incondizionato della razionalità che nega ogni validità all'esperienza vissuta in quel contesto. Potremmo immaginare questa contrapposizione nei termini di un aut-aut, dove alla richiesta di conformità relazionali, formative, istituzionali ecc., si aggiunge il rifiuto di qualsiasi verità diversa da quella promulgata, rifiuto portato avanti attraverso la rivendicazione di precisi schieramenti da attuare (o con me o contro di me). Se non si ubbidisce a questi impliciti ma evidenti ordini interni/esterni, si vedrà scendere in campo razionalità contro irrazionalità, esperienza empirica contro esperienza vissuta, istruzione contro costruzione, dove ogni elemento che risulta differente dalla conformità richiesta non può che diventare un fuori luogo.

È così che la propria vita (intesa qui come quella formazione che abbiamo ricevuto sin dalla nascita, e che nel sogno viene rappresentata dal mappamondo tenuto tra le mani) appare però in parte fratturata, impedita a girare creativamente nel flusso del proprio divenire. Per risolvere questa frattura, racconta il sogno, ci si deve convertire, cioè credere in qualcosa. La rivelazione del sogno è che il gioco (il morbido pongo colorato) possa essere proprio ciò in cui poter avere fede per attuare un cambiamento, cioè per risanare la frattura e quindi trasformare quell'iniziale aut-aut in un inedito et-et. Infatti ciò che viene messo in moto dall'esperienza vissuta come comprensione immediata me-mondo, può trovare parola e senso solo se posto all'interno di un proprio riferimento linguistico e/o teorico (l'aspetto razionale e/o istruttivo) che, se da un lato si costituirà come il necessario fondamento per procedere, dall'altro potrà essere vivificato, ampliato e magari trasformato proprio dall'esperienza vissuta. È in questo dialogo continuo tra teoria e prassi, empiria e vissuto, tra interno e esterno, tra me e l'altro, che ci si apre alla dimensione creativa del gioco come base delle conversioni terze in quel continuo processo di alterificazione di cui parla mio padre.

BIBLIOGRAFIA

- Blacke M. (1983), *Modelli archetipi e metafore*, Nuovi Saggi, Milano, 1992.
Galimberti U., *La casa di psiche*, Feltrinelli, Milano, 2006.
Gehlen A. (1978), *L'uomo*, Feltrinelli, Milano, 1983.
Arendt H. (1978), *La vita della mente*, Il Mulino, Bologna, 1987.
Napolitani D., *Individualità e gruppalità*, Boringhieri, Torino, 1987.
Napolitani D., *Formazione e trasformazione nei gruppi analitici* (non pubblicato), 1989.
Napolitani D., *La bipolarità della mente relazionale*, in *Rivista Italiana di Gruppoanalisi*, n°1-2, Franco Angeli, Milano, 2004.
Napolitani D., *Luoghi di formazione*, Guerini, Milano, 2006.
Napolitani D., *La formazione della responsabilità nell'esperienza clinica*, in *Rivista Italiana di Gruppoanalisi* n°1, Franco Angeli, Milano 2007.
Napolitani D., *Gruppi: apparizioni del reale*, in *Rivista Italiana di Gruppoanalisi* n°1-2, 2009.
Napolitani D., *Dall'alienazione all'alterificazione: trasformazioni della coscienza nel suo*

- divenire O*, in *Antropoanalisi* n°1, 2013.
- Napolitani D., *Cosciente-mente*, Guerini, Milano, 2015.
- Ricoeur P., *La metafora viva*, Jaca Book, Milano, 1981.
- Ricoeur P., *Cinque lezioni. Dal linguaggio all'immagine*, Aesthetica Preprint, Roma, 2002.
- Rodman R. (2003), *Winnicott. Vita e opere*, Cortina, Milano, 2004.
- Trevi M., *Metafore del simbolo*, Cortina, Milano, 1986.
- Trevi M., *Dialogo tra Mario Trevi e Luigi Aversa*, in *Psiche: Dialoghi sulle zone di confine*, Fattore Umano Edizioni, 2015.
- Winnicott D.W. (1965), *Sviluppo affettivo e ambiente*, Armando, Roma, 1970.
- Winnicott D.W.(1971), *Gioco e realtà*, Armando, Roma, 1974.

Claudia Napolitani

Largo Primavera, 9 – 90143 Palermo

claudia_napolitani@fastwebnet.it