

# La ricerca della capacità negativa

*Fiorella Bassan, Roma*

Per un allievo che si appresta a divenire analista il problema della formazione riguarda essenzialmente il suo desiderio di essere formato, desiderio che implica in parte una necessità oggettiva, reale, in parte dei bisogni assolutamente soggettivi e individuali. È su questi bisogni o fantasie dell'apprendere che vorrei soffermarmi, necessità inferiori di cui l'allievo non avrebbe mai avuto percezione al di fuori di una situazione che lo caratterizza appunto in quanto " allievo " e con cui invece proprio la realtà di un iter di formazione gli offre la possibilità di un confronto sicuramente formativo.

Se a volte il training può essere sentito come un pedaggio alle richieste del collettivo o un obbligo cui sottostare, molto più spesso esso incarna per l'allievo il desiderio di ricevere indicazioni, di possedere definizioni e punti di riferimento sicuri, qualche cosa insomma che lo faccia figlio di una determinata scuola, che gli dia il senso di appartenere a un gruppo, e che soprattutto lo salvaguardi dal suo timore di essere incapace, inadeguato, e peggio ancora « selvaggio ». Ma questa fame di formazione resta inevitabilmente insoddisfatta: l'allievo ha bisogno di qualcosa che non

riesce a trovare, e questa mancanza gli pone degli interrogativi.

Cerchiamo di vedere meglio. L'aspettativa immediata del futuro analista è quella di apprendere una tecnica con cui curare determinati disturbi. Nei suoi corsi di studio o nei gruppi clinico-formativi egli pensa di poter conoscere le diverse sintomatologie e di imparare il metodo o la tecnica appropriata a seconda dei casi; di fronte a una depressione o a una fobia, ad esempio, oppure rispetto a un ritardo o a una seduta mancata, che cosa bisogna fare?

Ma ben presto l'allievo si accorge che non una sola parola della sua legittima aspettativa ha senso: noi non abbiamo a che fare con i disturbi, o con le nevrosi, ma con gli uomini che ne soffrono, così come non sono le tecniche a curarli, ma gli uomini che le usano. È una scoperta semplice e molto ovvia; eppure l'allievo non ci aveva pensato e questo « fatto nuovo » lo disorienta totalmente. Fin che noi ragioniamo in termini di tecnica o di metodo pensiamo a un sapere che si può acquisire una volta per tutte, un sapere che vale in generale, da prima e da fuori, e che non dobbiamo far altro che « applicare » ai vari casi particolari. Ma nella psicoterapia non è affatto così. Già Jung aveva ammonito che « non esiste una conoscenza *sulla* psiche, esiste unicamente una conoscenza *nella* psiche »(1); alla psicologia manca « il punto di Archimede fuori di essa », quel punto di vista esterno ed estraneo che ci permette una « misurazione oggettiva » (2). Ciò che è qui in gioco non è un metodo o un mero procedimento tecnico, ma una « interazione tra due sistemi psichici, cioè due esseri umani che si confrontano l'un l'altro nella loro totalità » (3). *Ars requirit totum hominem*, ricordava Jung, ribadendo come il rapporto terapeutico sia essenzialmente un « rapporto tra uomo e uomo » (4). Ma è proprio questo ciò che fa paura, l'aver a che fare con l'uomo, cioè con l'essere animato, vivente, multiforme, mai uguale a se stesso. Non è tanto il *totum* di questa famosa frase che inquieta — quasi a ricordare che la professione dell'analista non si può fare a metà richiedendo essa l'intera nostra dispo

(1) C. G. Jung (1924/1946), « Psicologia analitica ed educazione », in *Psicologia e educazione*, Torino, Biblioteca Boringhieri, 1979, p. 38.

(2) *Ibidem*, p. 39. Cfr. anche C.G. Jung (1951), « Questioni fondamentali di psicoterapia », in *Pratica della psicoterapia* (*Opere*. 16), Torino, Boringhieri, 1981, p. 135.

(3) C. G. Jung (1934), « The state of psychotherapy to-day », in *Civilization in transition* [C.W. 10], New York, Pantheon Books, 1964, p. 157.

(4) C. G. Jung (1921/1928), « Il valore terapeutico dell'abreazione », in *Pratica*

della psicoterapia, cit., p. 147.

nibilità — ma l'*hominem*. Se al rapporto tecnica-di-sturbo sostituiamo il rapporto io-tu, cioè uomo-uomo, noi ci sentiamo improvvisamente scoperti, privati della possibilità di un pensare scientifico, privati di ogni sicurezza di poter mai imparare a conoscere ne altri ne noi stessi.

Se l'analista non è un corretto applicatore di tecniche ma innanzitutto un uomo, che cosa significa allora diventare analista? Che cosa dobbiamo apprendere per essere analisti? Tutto ciò che noi possiamo imparare è sicuramente necessario, indispensabile, ma non sufficiente. La miglior formazione del mondo — diceva già Jung — non ci consentirà certo di conoscere la totalità dell'inconscio (5)! Nella psiche la conoscenza è sempre un'esperienza emotiva, è un legame attivo, una relazione con qualcuno o qualcosa, e non un essere in possesso di qualche brano di sapere. Poter apprendere nel mondo della psiche implica la possibilità di un contatto con se stessi e con gli altri nella loro qualità vivente, e quindi la capacità di tollerare il dubbio e la sensazione dell'infinito, quella « capacità negativa » su cui ha giustamente richiamato l'attenzione Bion, la « capacità che un uomo possiede se sa perseverare nelle incertezze, attraverso i misteri e i dubbi, senza lasciarsi andare ad una agitata ricerca di fatti e ragioni » (6).

(5) C.G.Jung (1946), «La psicologia della traslazione », in *Pratica della psicoterapia, cit.*, p. 189.

(6) Lettera di J. Keats a George e a Thomas Keats, 21 dicembre 1817, citata in W. R. Bion (1970), *Attenzione e interpretazione*. Roma, Armando, 1973, p. 169; cfr. anche W. R. Bion (1974), « Semi-nari brasiliani », in *// cambiamento catastrofico*, Torino, Loescher, 1981, pp. 153 sgg., e W. R. Bion (1962), *Apprendere dall'esperienza*, Roma, Armando, 1972.

(7) Platone, *Menone*, 84 a-d. Cfr. il bel commento di J. Stenzel (1928/1961), *Platone educatore*, Bari, Laterza, 1974.

Può esistere allora una didattica che insegni questa « capacità negativa »?

Uno sguardo retrospettivo al problema dell'educare ci incoraggia in questo senso, e forse proprio qui possiamo ritrovare il significato più alto della didattica. In quel dialogo sull'apprendere che è il *Menone*, Platone contrappone nettamente l'« apprendere » socratico alla « fornitura di conoscenze » dei sofisti, il  $\mu\alpha\nu\phi\prime\alpha\nu\epsilon\iota\nu$  al  $\delta\iota\delta\prime\alpha\chi\epsilon\iota\nu$ , l'apprendere-comprendere che è il « ricavar da sé in sé la propria scienza » e l'« ammaestrare dal di fuori », l'insegnare e lo spiegare (7). Socrate emerge come grandissimo educatore proprio in quanto non ammaestra, ma fa pensare, fa apprendere; e l'apprendimento è infinito, è desiderio e amore — e quindi anche mancanza — del sapere. Non

a caso Scorate è l'amante, è lui stesso l'immagine di quel demone mediatore necessario per ogni conoscere.

Ma anche Nietzsche, nel suo *Schopenhauer come educatore*, individua il significato dell'educazione nella liberazione: l'educatore non è colui che ci dice come si fanno le cose o come gli altri hanno fatto per insegnare anche a noi a fare così, ma è colui che al contrario ci libera dalla necessità di fare come gli altri hanno fatto e ci mette quindi nella possibilità di cercare una nostra strada, ovvero di non percorrere più il cammino già tracciato — che è la modalità più semplice, la modalità a cui siamo più inclini, data la nostra pigrizia — ma di incamminarci per un sentiero che sia nostro. " I tuoi veri educatori e plasmatori — scrive Nietzsche — ti rivelano quale è il vero senso originario e la materia fondamentale del tuo essere, qualche cosa di assolutamente ineducabile e implasmabile, ma in ogni caso difficilmente accessibile, impacciato, paralizzato: i tuoi educatori non possono essere niente altro che i tuoi liberatori. E questo è il segreto di ogni formazione, essa non procura membra artificiali, nasi di cera, occhi occhialuti; piuttosto ciò che potrebbe dare questi doni è soltanto l'immagine degenerata dell'educazione. Essa invece è liberazione » (8).

In questa prospettiva possiamo comprendere alcune indicazioni di Jung quando afferma che la psicoterapia oggi « ha ancora molto da disimparare e reimparare » e che imparare significa « liberazione da idee sorpassate » (9). La « revisione » della psicoterapia di cui Jung sente l'esigenza può essere intesa come un imparare a vedere, un vedere di nuovo, contro la pigrizia che ci fa vedere solo cose già viste da altri;

le « idee sorpassate » sono strade già passate. Se diamo un'occhiata agli scritti di Jung sulla pratica della psicoterapia non troveremo una parola sul « che cosa bisogna fare »; Jung ci parla piuttosto della differenziazione morale della personalità del terapeuta, dell'autoeducazione dell'educatore, della necessità per il terapeuta di conoscere la propria equazione personale e di una continua autocritica e autoesame, dato

(8) F. Nietzsche (1874), « Considerazioni inattuali, Ili: Schopenhauer come educatore », in *La nascita della tragedia. Considerazioni inattuali, 1-111* (Opere, vol. III, Tomo I), Milano, Adelphi, 1976<sup>2</sup>, p. 363.

(9) C. G. Jung (1934), « The state of psychotherapy to-day », *cit.*, p. 173.

(10) C.G. Jung. (1951), « Questioni fondamentali di psicoterapia », *cit.*, p. 128.

(11) C.G. Jung (1921/ 1928), « Il valore terapeutico dell'abreazione », *cit.*, p. 147.

(12) *Ibidem.*

(13) Cfr. C. Jess Groesbeck, « Il mito dell'analista: Freud e Jung analisti uno dell'altro », *Rivista di psicologia analitica*, n. 23/ 81, pp. 109-110.

che « il terapeuta non finisce mai di imparare » (10). L'allievo che legge queste pagine per cercare di impadronirsi della tecnica del Maestro resta a bocca asciutta; Jung non dice niente! Per nulla sicuri di comprendere certe espressioni tipo « differenziazione morale della personalità del terapeuta », siamo tentati di considerare questi lavori superati, pionieristici, incapaci di insegnarci oggi gran che. Certo non potremmo far nostri il rifiuto della tecnica e l'ametodicità. Ma questa, sappiamo, non era affatto la posizione di Jung, che se affermava che « l'analisi richiede alla statura spirituale e morale del terapeuta prestazioni ben più elevate che non la mera applicazione di una tecnica meccanica e ripetitiva » (11), chiariva anche contro ogni equivoco che « se il lettore dovesse concludere che il metodo importa poco o non importa nulla, vorrebbe dire che il mio punto di vista è stato completamente frainteso. La mera partecipazione personale non potrà mai trasmettere al paziente quell'oggettiva comprensione della sua nevrosi che lo affranca dalla dipendenza dal terapeuta e fa da contrappeso alla traslazione » (12). Proprio in questa prospettiva il non ammaestrare di Jung ci pone degli interrogativi, ma è qui, a ben vedere, che egli si rivela grande educatore.

È noto che in uno dei suoi ultimi seminar! Jung fu invitato dagli allievi a dare spiegazioni di psicoterapia analitica, ma rifiutò qualsiasi discussione di natura tecnica. Gli allievi premevano affinché egli « svelasse loro i segreti della tecnica » analitica, incontrando però il diniego categorico di Jung che, invece, li invitava a consultare il « Grande Uomo che viveva dentro ognuno di loro » (13). Ma come è naturale per l'allievo cercare un Maestro — il Grande Uomo — che gli garantisca la sua formazione e lo confermi di non essere un ciarlatano! La realtà della formazione ci costringe invece a fare i conti con il Grande Uomo e il Grande Ciarlatano presenti in ciascuno di noi, ovvero con le nostre possibilità creative e i nostri aspetti d'ombra. Il Grande Uomo e il Ciarlatano divengono così dei personaggi, degli interlocutori della nostra scena inferiore; e questo confronto è forma-

tivo. Così come formativa è l'esperienza della pluralità, della coesistenza di punti di vista diversi — spesso contraddittori — all'interno di una determinata scuola; le differenti informazioni servono ad additare, come vari cartelli indicatori ciascuno dei quali permette di vedere. Anche se questa può essere un'esperienza disorientante, l'allievo capisce che non c'è una verità da apprendere ma piuttosto una verità da cercare, così come all'interno di teorie diverse si tratta di trovarne una che gli sia propria. Un racconto chassidico narra che Rabbi Bar di Radoschitz pregò un giorno il Babbi di Lublino, suo maestro: «< Indicatemi una via universale al servizio di Dio! ». Lo zaddik rispose: «< Non si deve dire agli uomini quale via debbano percorrere. Perché c'è una vita in cui si serve Dio con lo studio e un'altra con la preghiera, una col digiuno e un'altra mangiando. Ognuno deve guardare attentamente a quale via lo spinge il suo cuore, e poi scegliere quella con tutta la sua forza » (14). Se ciò che conta non è la tecnica ma l'uomo che usa la tecnica, diventa assolutamente centrale il rapporto tra l'uomo e la tecnica, tra l'uomo e la teoria; più che di una teoria obiettivamente giusta noi abbiamo bisogno di una teoria in cui credere « con tutta la nostra forza » e che possiamo sentire giusta e appropriata per noi (15). Ecco allora la necessità di conoscere la propria equazione personale come unico criterio di obiettività nell'osservazione dei pazienti. Ciò che qui è fondamentale è la consapevolezza della propria presenza: le regole sono la conoscenza delle proprie possibilità e dei propri limiti, di ciò che di nostro entra e regola il gioco, più che regole oggettive di un'arte che esiste indipendentemente da chi la coltiva. La formazione ci pone così ancora una volta il problema di fare i conti con noi stessi: non è una scuola che ci dice chi siamo (degli analisti junghiani, ad esempio), ma che paradossalmente ce lo domanda. Ma proprio qui, in questo sforzo di esprimere la nostra soggettività, ritroviamo un momento fondamentale della formazione: se vogliamo dire chi siamo la nostra non può essere « la voce di uno che predica nel de-

(14) M. Buber (1949), / *racconti dei Chassidim*, Milano, Garzanti, 1979, p. 357.

(15) Sulla capacità di esercitare « atti di fede » come peculiare al procedere scientifico cfr. W. R. Bion (1970), *Attenzione e interpretazione*, cit., pp. 46 sgg. Credere in una teoria significa essenzialmente scegliere una teoria che ci permetta di credere e che sia adeguata, ogni volta, all'esperienza.

(16) Cfr. C.G. Jung (1920), *Tipi psicologici* (*Opere*, 6), Torino, Boringhieri, 1969, p. 407.

serto » (16) ma il linguaggio di tutti, la lingua che di volta in volta si parla comunemente in un paese. Inserendoci in una collettività, la formazione ci indica la strada dal deserto a « un paese », dal soggettivo al condiviso; potremmo anche dire che essa ci chiede di uscire dalla nostra incontaminata purezza di « idioti », di chi cioè — secondo l'etimologia della parola — è un semplice privato, al di fuori della vita pubblica.

In questo lavoro di dire ciò che è privato e soggettivo, noi ci sforziamo di fare dei nostri vissuti personali una chiave di comprensione, una teoria interpretativa di noi stessi e degli altri. Senza voler chiudere la nostra ferita o la nostra incrinatura troppo soggettiva con una falsa obiettività, noi cerchiamo di fare di quell'apertura una possibilità di comprensione. Sanare l'incompletezza con informazioni o definizioni trovate ci chiude totalmente a ogni possibilità di pensare, di apprendere e conoscere. Ma vivere con questa incompletezza è difficile, perché ogni apertura è in fin dei conti un buco, una ferita. Nella formazione si evidenzia così un vuoto e l'impossibilità di colmarlo, pena la nostra capacità di pensare, come analisti e come esseri umani.

Il pensare implica un nesso assai intimo tra il conoscere e l'osservare. Per poter osservare io devo conoscere, certamente: quanto più so, tanto più so osservare. Se cammino ad esempio in un bosco cercando le tracce di un orso, e non conosco l'orma delle sue zampe sulla neve o non so che quando si muove ama rigirare i sassi sul terreno per cibarsi degli insetti che eventualmente vi trova sotto nascosti, mi è difficile cercare, perché non so cosa osservare, non so a che cosa porre attenzione. Ma se cerco solo ciò che già conosco, ugualmente mi è difficile osservare:

manca l'apertura, l'ascolto, la possibilità di attenzione a ciò che accade.

Eccoci così di nuovo a quella « capacità negativa » di cui abbiamo accennato, capacità che sicuramente l'allievo apprende, anche se non saprebbe mai dire come ne che cosa esattamente apprende. Se Scorate parlava di un demone, di un principio sintetico media-

tore necessario per apprendere come per generare, noi non ci troviamo molto più in là, e restiamo con l'imbarazzo di questo mistero. Forse ci può sembrare strano ritrovare nella didattica del mistero, mentre desidereremmo almeno qui trovarci in un territorio chiaro, rigoroso, di dominio della coscienza e dell'Io; ma come diceva acutamente Heidegger « le scienze che si occupano degli esseri viventi debbono necessariamente essere inesatte per poter restare rigorose » (17). L'Esattezza passa così anch'essa, certo con qualche rammarico, tra i personaggi assai numerosi dei nostri interlocutori inferiori. Che dire di quel rammarico? Il mondo antico conosceva Chirone, il mitico cen-tauro educatore: noi viviamo oggi nella mancanza di Chirone e questa mancanza si fa sentire in mille modi; possiamo essere forse grati alla formazione se ci permette di dare un nome ad alcuni dei modi in cui è presente il negativo di quel mito.

(17) M. Heidegger (1938), « L'epoca dell'immagine del mondo », in *Sentieri interrotti*, Firenze, La Nuova Italia, 1968, p. 76.