

Psicoanalisi in forma e azione

Veronica Di Donato, Chiara Di Nunzio,** Beatrice Dionisi,***
Martina Ferrari,**** Maria Guglielmo,***** Alessia Laudati,*****
Camilla Raccosta,***** Arianna Ranauro,*****
Alessia Scano******

SOMMARIO. – Il lavoro presenta una riflessione a partire dall’esperienza delle autrici sulla formazione in psicoanalisi. Negli ultimi anni, il percorso formativo si è sempre più complessificato prevedendo un iter articolato in quattro pilastri formativi: seminari teorici, supervisione, analisi personale e tirocinio. Nello specifico, le autrici approfondiscono l’esperienza del tirocinio e quella della supervisione, nel tentativo di narrare lo snodarsi del processo formativo tra criticità e trasformazione. La parte dedicata al tirocinio esplora il faticoso transito da una psicoanalisi ‘privata’ ad una ‘pubblica’ ponendo l’accento sui vissuti e gli interrogativi del tirocinante stesso. La supervisione viene trattata come spazio di apprendimento e di rielaborazione delle prime esperienze analitiche dell’allievo che avvengono durante il tirocinio. La natura contestuale di tali esperienze rende la supervisione un processo ancora più complesso in cui è necessario coniugare la logica interna dell’apprendimento formativo con la sua applicabilità nei contesti.

Parole chiave: Formazione; tirocinio; supervisione; ideale; reale; diventare psicoanalista.

*Veronica Di Donato è psicologa, specializzanda SIPRe di Roma, Italia.
E-mail: veronicadidonato@hotmail.it

**Chiara Di Nunzio è psicologa, specializzanda SIPRe di Roma, Italia.
E-mail: chiaradinunzio@hotmail.com

***Beatrice Dionisi è psicologa, specializzanda SIPRe di Roma, Italia.
E-mail: dionisibeatrice1@gmail.com

****Martina Ferrari è psicologa, specializzanda SIPRe di Roma, Italia.
E-mail: ferrarimart@gmail.com

*****Maria Guglielmo è psicologa, specializzanda SIPRe di Roma, Italia.
E-mail: maria.guglielmo@hotmail.it

*****Alessia Laudati è psicologa, specializzanda SIPRe di Roma, Italia.
E-mail: alessialaudati@gmail.com

*****Camilla Raccosta è psicologa, specializzanda SIPRe di Roma, Italia.
E-mail: cam_raccosta@gmail.com

*****Arianna Ranauro è psicologa, specializzanda SIPRe di Roma, Italia.
E-mail: ariran89@gmail.com

*****Alessia Scano è psicologa, specializzanda SIPRe di Roma, Italia.
E-mail: alessiascano@gmail.com

Premessa

Quello sulla formazione in psicoanalisi è un complesso dialogo a più voci disseminato in più luoghi, perché tante sono le voci coinvolte e tanti i luoghi interessati dalla stessa. Se la voce di docenti e supervisori è ben rappresentata dalla letteratura su tale ambito e quella di chi opera nelle istituzioni sanitarie chiamate in causa come sedi dei tirocini non manca di far sentire la sua Eco, seppur affrontando la questione tangenzialmente e all'interno di trattazioni di più ampio respiro, quella degli allievi resta, nei luoghi ufficialmente deputati al dibattito sull'argomento, sostanzialmente inudibile. Eppure basterebbe spostarsi nei corridoi delle scuole di specializzazione per accorgersi di quanto essi avrebbero da dire ma non dicono, come se l'essere fruitori dell'offerta formativa li vincolasse ad una posizione di passività dalla quale può essere difficile sentirsi legittimati a prendere la parola.

Noi allieve del IV anno della scuola di specializzazione in psicoterapia ad indirizzo psicoanalisi della relazione afferente alla SIPRe di Roma in questi anni di formazione abbiamo detto e vissuto tanto nei corridoi della nostra scuola, certamente non meno di quanto abbiamo appreso in aula. Questo breve lavoro, nato in seguito all'incontro occasionale tra le nostre parole ancora da dire e lo sguardo, legittimante e accogliente, di un docente sufficientemente curioso di ascoltarle, rappresenta un tentativo di far passare la nostra voce dall'informalità dei corridoi all'ufficialità dell'aula. Lungi dal pretendere di tracciare un panorama completo della formazione in psicoanalisi dal punto di vista degli allievi, ci auguriamo di riuscire, in queste pagine, ad indicare gli scorci più significativi di ciò che dal nostro vertice osservativo si può ammirare, rendendoli parte del quadro più ampio già tracciato dalle altre prospettive, certe che, in psicoanalisi come nella vita, l'integrazione reciproca e creativa di sguardi e di voci diverse sia la lezione più difficile e preziosa da imparare.

Una rivoluzione a metà?

Consultando il *Dizionario critico di psicoanalisi* di Rycroft (1970) alla voce *Adattamento* è enunciata la seguente definizione: 'per adattamento si intende la capacità di distinguere tra immagini soggettive (fantastiche) e percezioni esterne (percezione), nonché la capacità di agire efficacemente sull'ambiente' (*ibidem*, pag. 1).

Si tratta di un faticoso lavoro di confronto tra la dimensione ideale e quella reale, al fine di creare un ponte solido ma flessibile tra interno ed esterno che favorisca il passaggio dalla forma all'azione e viceversa. È la realtà, quando emerge nel suo significato sacro di limite, a richiedere all'in-

dividuo un adattamento; limite con cui è necessario dialogare continuamente, che apre a nuove possibilità.

L'adattamento è una competenza centrale per il ben-essere del singolo e del gruppo sociale più o meno allargato, essenziale anche per le istituzioni, per loro stessa natura così poco inclini ad una logica adattiva e più vicine ad un istinto di conservazione piuttosto che di rinnovamento.

Come coniugare tale funzione con la capacità di reagire al mutare dei tempi e dei bisogni dei singoli a cui le istituzioni stesse si rivolgono?

Una domanda che, in questo contesto, rivolgiamo in particolare all'istituzione formativa psicoanalitica. Istituzione deputata a conservare e a trasmettere il sapere psicoanalitico che, forse, più di altri, rischia di cadere, o scadere, in un sapere autoriferito, smarrendo la sua finalità euristica originaria e ritraendosi da un rapporto dialettico con il mondo circostante e i suoi contesti, a favore di uno tautologico tra forma e azione. Sebbene questo sia il rischio, è impossibile non sottolineare il grande sforzo degli psicoanalisti, di aprire un dialogo tra la psicoanalisi e l'Istituzione. In Inghilterra ad esempio, nell'ospedale militare di Northfield, W. R. Bion tenta, attraverso i suoi 'esperimenti', un ripensamento globale della vita istituzionale ponendo le basi per quella che sarà poi la psicoanalisi di gruppo; in Francia J. Oury nel 1953 fonda la clinica di LaBorde con l'obiettivo di democratizzare l'istituzione psichiatrica e di restituire un senso alla follia. Secondo J. Oury, infatti, l'istituzione non si riduce ad una semplice appartenenza al campo della psicoanalisi ma 'è', il campo della psicoanalisi. 'Il, donc' (1974).

In America la Chestnut Lodge Hospital divenne un laboratorio molto apprezzato di ricerca, diagnosi e cura dei disturbi psichiatrici gravi, modello di integrazione tra psicoanalisi e prassi istituzionale (Campoli & Carnaroli, 2014). In Italia, invece, prima con Basaglia e poi con Corrao, il discorso psicopatologico iniziò ad allargare i propri confini portando l'attenzione sulle dinamiche istituzionali. Istituzioni, per lo più sanitarie pubbliche che, oltre ad essere al centro di una certa riflessione psicoanalitica, sono prepotentemente entrate a far parte anche dell'iter formativo attraverso l'introduzione del tirocinio come pilastro della formazione psicoterapeutica. Un inserimento che, pur suggerendo un transito nel modo stesso in cui è pensata la psicoanalisi da 'dentro' la stanza analitica a 'fuori', nei contesti istituzionali, risulta ancora precario, nella misura in cui l'incontro tra istituzioni formative e sanitarie sembra attestarsi più ad un livello normativo e, quindi, ideale, piuttosto che ad un livello costruito e pensato che fa riferimento ad una reale convenzione tra gli attori coinvolti nel gioco circa obiettivi e finalità dell'esperienza.

Apertasi la strada per il dialogo e l'integrazione di mondi per molti punti assai distanti è però naturale chiedersi: È davvero possibile applicare il metodo psicoanalitico all'interno di un Servizio? O, ancora, è possibile essere uno psicoanalista all'interno dello stesso? (Campoli & Carnaroli,

2014). Per tentare di rispondere a questi quesiti potremmo riflettere sul suggerimento di Racamier secondo il quale sarebbe opportuno usare le proprie teorie personali nel modo più modesto e discreto possibile, mantenendosi vicini alle realtà più concrete. Non bisogna credere, infatti, che il proprio lavoro all'interno di un'istituzione possa cambiare il volto del mondo (Racamier, 1972).

Rispetto all'incontro tra istituzione formativa e istituzione pubblica il tirocinio rappresenta dunque una possibilità di sperimentazione per passare dalla forma all'azione: non solo, come l'etimo ci ricorda, per le giovani reclute avviate all'arte della guerra (Carli, 2009), ma anche per la stessa istituzione psicoanalitica che, attraverso quest'ultimo, torna a confrontarsi con l'esterno delle stanze di lavoro privato, inserendosi in contesti più ampi.

Quali riflessioni ha operato l'istituzione formativa psicoanalitica, nel suo interno, rispetto a questo nuovo tassello formativo? In che misura è disposta a ripensarsi, flessibilizzandosi, nel momento in cui si allontana dagli studi privati per farsi strada nei contesti, in particolari sanitari? Sanità in cui le stanze sono pubbliche, i tempi stretti, le prestazioni gratuite. Sanità in cui non si lavora mai da soli.

Queste mancate premesse comportano due rischi fondamentali: il primo è quello di utilizzare l'esperienza di tirocinio come mero pretesto per 'andare a caccia' di pazienti ed applicare un modello di intervento che non può che risultare autoriferito; l'altro è quello di reificare la differenza tra psicoanalisi privata come di serie A, proprio in qualità del contesto in cui è più facilmente applicabile il metodo, e psicoanalisi pubblica come di serie B, proprio in virtù di tutti quei 'rumori di fondo' considerati scomodi.

In entrambi i casi il costo è elevatissimo e coincide con la mancata possibilità di cogliere l'originalità dell'esperienza clinica all'interno dei contesti istituzionali, con l'implicita richiesta che sia il tirocinante stesso, da solo, a costruire significati in un vuoto istituzionale.

Un'originalità che non solo ha a che fare con la possibilità di pensare modelli di intervento differenti, ma anche quella di un lavoro che, a differenza di quello che si può portare avanti nelle stanze di analisi, prevede l'incontro (e, forse, lo scontro) tra epistemologie differenti, personali e professionali, per cui è necessario un faticoso lavoro di integrazione.

L'istituzione, come il setting, può essere definita in modo estremamente ampio come una relazione o un insieme di relazioni che si protrae per lungo tempo, regolata da norme condivise (Correale, 1999).

L'istituzione, infatti, forma un insieme che deve essere preso in considerazione ed utilizzato come tale, unitamente alle proiezioni inconsce che operano su di lui (Racamier, 1972).

In che modo, dunque, la formazione lega il tempo esterno del tirocinio con il tempo interno della scuola di specializzazione? Un tempo interno formativo che la psicoanalisi ha da sempre scandito attraverso la partecipazione ai semi-

nari teorici, il ritmo dell'analisi personale e lo spazio di supervisione.

Il pilastro formativo della supervisione rappresenta uno spazio di apprendimento e di rielaborazione di quanto accade tra paziente e analista, talvolta facendo implicito ed esplicito riferimento, in modo quasi automatico, allo studio privato come esclusivo setting di intervento, come se fosse impossibile pensare l'esperienza analitica in contesti differenti.

Nella supervisione si mescolano diversi livelli narrativi, quello dell'allievo, del supervisore e del paziente stesso. Nel caso specifico della supervisione sul tirocinio la trama narrativa si infittisce, e si aggiunge un'ulteriore voce narrante: quella del contesto in cui si dispiega una particolare esperienza analitica, e quella del tirocinante inserito in un nuovo contesto esperienziale.

In questo confuso dipanarsi di narrazioni, metafore di legami di appartenenza, rischia di perdersi il giovane analista in formazione, - incastrato tra l'aderire ad un modello formativo disancorato dal contesto, ma che è quello prescelto -, e lo scendere a patti, fino a smarrirsi del tutto, nelle richieste e nelle logiche delle istituzioni ospitanti.

In questo senso, sia il futuro analista sia l'istituzione formativa rischiano di essere protagonisti di una rivoluzione a metà, sospesa tra passato e futuro.

Metodo in potenza, clinica in atto

L'esperienza di tirocinio può essere considerata il tempo presente del processo di formazione in psicoanalisi; il tirocinante è, di fatto, ancora allievo e già terapeuta: ciò significa operare parallelamente sia all'interno del contesto formativo, per complessificare il suo personale bagaglio teorico, metodologico e tecnico, sia all'esterno, nel contesto dell'istituzione pubblica, laddove la relazione di cura ha modo di dispiegarsi.

La scuola che lo forma gli fornisce un metodo articolato in principi tecnici relativamente imprescindibili e basato su una concezione di cura intesa come cambiamento strutturale del paziente, che richiede un tempo sufficientemente lungo e uno spazio sufficientemente definito. In tale senso il setting terapeutico, inteso non solo come la cornice contenitiva e normativa della relazione di cura, ma anche come il set mentale di approccio stesso alla pratica psicoanalitica, è pensato prettamente per essere applicato e applicabile in contesti semplici, controllabili, come quello privato. L'istituzione pubblica ospitante, come qualsiasi contesto organizzativo complesso, è invece fortemente pervasa da numerosi vincoli di natura politica, economica e burocratica, che determinano un approccio alla cura, alla presa in carico e a rapporti col territorio decisamente diversi rispetto alla pratica solipsistica della professione. La scarsa attenzione nei confronti della salute mentale da parte della classe politica produce drastici tagli di spesa pubblica investita in programmi di prevenzione e promozione di benessere psicologico nei contesti aggregativi dove la

sanità pubblica potrebbe incontrare utenti e fasce a rischio (scuola, centri giovanili, centri anziani, ludoteche, ospedali); l'assenza di questi programmi, e in generale di interventi di natura preventiva, fa sì che gli unici servizi realmente operativi siano servizi di emergenza, ossia rivolti ad utenti in fase di acuto malessere. Le richieste di cura, perennemente in esubero rispetto alle esigue risorse, umane ed economiche, disponibili, vengono necessariamente gestite secondo criteri pragmatici ed efficientistici.

All'interno di questo contesto, può capitare che vengano meno le basiche premesse di una concezione della cura intesa come acquisizione di libertà sempre maggiore all'interno di un setting condiviso tra paziente e analista. Il terapeuta infatti non è libero di gestire i tempi e il focus del trattamento psicoterapeutico, e non è neanche libera, a monte, la scelta da parte del paziente del tipo di percorso terapeutico da intraprendere: spesso l'urgenza sintomatica che lo porta a rivolgersi al servizio pubblico è troppo impellente per lasciare spazio ad una domanda di cura realmente pensata.

La cura, pur ritiratasi già in parte dietro l'appellativo 'sintomatica', nel tentativo di figurare un'impresa meno ardua e meno dispendiosa possibile, viene talvolta sostituita dai meno ambiziosi 'sostegno e chiarificazione', termini dai contorni sfumati e incerti, perciò più adatti a contenere le esercitazioni di un analista in formazione. Da tutto ciò deriva che la contrattazione dei parametri essenziali del setting divenga quasi impossibile: al tirocinante, talvolta, viene richiesto di migrare con il paziente da una stanza all'altra in base alle disponibilità concrete, il tempo complessivo di un trattamento può restringersi fino a coprire non più di qualche settimana e le sedute possono diradarsi anche arrivando ad un incontro al mese. Inoltre, l'assenza di qualsiasi tipo di impegno economico da parte del paziente, solleva inevitabilmente alcune perplessità: facendo meno di uno dei principali fattori di responsabilizzazione, l'istituzione pubblica sembra percepire il paziente come un mero fruitore passivo di un servizio, piuttosto che come un soggetto attivo e determinante nell'esito stesso del suo percorso.

In sostanza, gli strumenti metodologici e tecnici acquisiti dall'analista ancora in formazione risultano, almeno nella loro forma originaria, di scarsa efficacia, se non di impossibile attuazione, poiché incompatibili con le pratiche e le prassi utilizzate dalla struttura ospitante.

L'istituzione formativa e quella sanitaria sembrano pertanto stentare a riconoscersi a vicenda come parte di un unico sovra-sistema di cui l'analista in formazione è l'anello di congiunzione, bloccato a metà tra forma e azione.

Il gruppo di lavoro: una solitudine corale

Fin dalle sue esplicite premesse fondative, l'esperienza di tirocinio vuole e va a configurarsi come uno spazio di scambio e inter-relazione tra esperien-

ze cliniche qualitativamente e quantitativamente differenti, nell'ottica di favorire l'apertura da e verso molteplici livelli narrativi del dato fenomenologico, del dato clinico e della metodologia di intervento. In quest'ottica, è possibile pensare al tirocinio di specializzazione in un contesto pubblico come un'occasione di contatto e di incontro con diverse epistemologie di partenza, declinate per mezzo non solo delle svariate figure professionali coinvolte nella presa in carico degli utenti dei nostri servizi, ma anche dall'eterogeneità con la quale è composto, generalmente, il gruppo di tirocinanti e volontari presente all'interno della struttura. Se, da un lato, è doveroso sottolineare il potenziale arricchente, per il singolo e per l'intero gruppo di lavoro, di una visione dialogica, permeabile e interconnessa del momento formativo, dall'altro risultano particolarmente evidenti le criticità ed i limiti intrinsecamente legati a questo 'incontro forzato'. Nei risvolti pratici, infatti, coniugare operazionalmente epistemologie e metodologie differenti, operando una sintesi coerente che restituisca una lettura 'di ciò che si fa e del perché' condivisa e condivisibile dall'intero gruppo di lavoro, è spesso impossibile (Telfner, 2011): alcuni modelli di intervento risultano infatti profondamente incompatibili tra loro, tanto nel significato attribuito ai fenomeni osservati, quanto nel linguaggio utilizzato per veicolare il senso.

Il tentativo di forzare un dialogo muovendosi su piani narrativi inconciliabili comporta il rischio di un profondo depauperamento di senso, tanto nell'intervento clinico, che può configurarsi come incongruente, frammentato, e in sostanza poco efficace, quanto nel vissuto soggettivo dell'analista in formazione: il suo personale bagaglio di esperienza formativa e di conoscenza tecnico-clinica è sostanzialmente privo di strumenti operativi utili e spendibili nel lavoro di gruppo, e il modello metodologico tramandato dall'istituzione formativa risulta impraticabile in qualunque contesto esuli dall'esercizio privato (e solitario) della professione.

La posizione difensiva assunta dall'istituzione formativa sembra riflettere la tendenza, più generale, della disciplina psicoanalitica, ad eludere l'incontro ed il confronto tanto con il panorama scientifico contemporaneo, quanto con i contesti reali nei quali l'intervento clinico prende forma, ed esprime un'intrinseca resistenza al cambiamento tipica delle organizzazioni rigide e conservatrici. La difficoltà del neofita ad inserirsi efficacemente in un contesto di salute pubblica ed in un gruppo di lavoro eterogeneo, sottende, almeno in parte, l'incapacità della narrazione psicoanalitica di integrarsi a fondo in sistemi complessi aperti, flessibili e mutevoli; il rifugio nell'immanenza volto a preservare lo status quo, perpetuato, più o meno ufficialmente, da una significativa parte dei soggetti istituzionali psicoanalitici, preclude di fatto l'influenza mutuale auto ed etero diretta necessaria a creare nuovi sistemi di significazione e nuovi contesti di intervento e di lavoro responsivi alle esigenze dell'ambiente reale in cui questi dovrebbero declinarsi.

In definitiva, il paradosso vissuto dall'analista in formazione in un contesto

di tirocinio in una struttura pubblica, è spesso quello di non essere solo ma di sentirsi isolato, una voce non integrata e poco integrabile in un contesto corale in genere altamente pragmatico, performativo e quantitativo; un isolamento, tanto subito quanto attivamente agito, che non può che essere l'esito e la diretta conseguenza dell'assenza storica di dialogo tra discipline, prima ancora che tra individui, i cui effetti però ricadono massivamente sull'esperienza personale e soggettiva del singolo individuo senza raggiungere l'istituzione formativa, l'establishment accademico e tanto meno i policy makers, veri ed unici interlocutori possibili nell'ottica di pensare, o ripensare, un'integrazione interdisciplinare e di trovare una collocazione valida e utile alla psicoanalisi all'interno della salute pubblica. Il senso di scoramento, di inefficacia e di solitudine provato dal singolo, e la sempre più frequente rassegnazione degli specializzandi circa l'impossibilità di pensare la psicoanalisi in contesti differenti dalla pratica privata, è l'effetto di un dialogo tra istituzioni formalmente sancito ma mai del tutto avviato, delegato per lo più alle capacità dei singoli di 'trovare una quadra personale', di adattarsi, di integrare in sé gli aspetti mai integrati a livello delle sovrastrutture di riferimento nella formazione. Questa delega, oltre ad ostacolare l'esperienza formativa del tirocinante, frequentemente impossibilitato a sperimentare nel concreto quanto imparato accademicamente e costretto ad ibridarsi in un 'melting pot fai da te', rischia di compromettere l'esistenza stessa di una psicoanalisi applicata, reificata nelle aule delle scuole di specializzazione, ma lingua morta nei contesti reali di salute pubblica.

Il chiaroscuro dell'esperienza di tirocinio: un gioco di intrecci

Se il giovane tirocinante si trova immerso in un 'incontro forzato' tra epistemologie e metodologie differenti, alle prese con un costante confronto teorico sul metodo, e in una relazione formativa con diverse figure professionali, domandiamoci quali possono essere i vissuti che accompagnano questa prima esperienza sul campo. Cosa vuole un analista? Vuole essere riconosciuto e amato? Vuole curare? Il paziente arriva all'incontro clinico con il desiderio di essere curato, in un incastro perfetto con il giovane analista animato dal desiderio di offrire una cura. I due desideri si incontrano nel contesto di tirocinio e si intrecciano con le aspettative e l'investimento sul tirocinante da parte dell'ente ospitante, e viceversa, generando un gioco di intrecci critico e complesso.

Le aspettative e i timori che animano il giovane tirocinante spesso colludono con la realtà istituzionale con la quale quest'ultimo entra in contatto: l'apporto che tutti i tirocinanti si aspettano è quello di apprendere dall'esperienza di tirocinio, ma quali fantasie si celano dietro questa esperienza, e come si configurano nella realtà della pratica?

I vissuti del tirocinante si collocano in un continuum che collega diverse

polarità, sia su un piano ideale che su un piano di realtà. Il vissuto di frustrazione per la discrepanza di quanto si apprende dall'istituzione formativa e ciò che viene sperimentato nella realtà dell'ente ospitante fa da sfondo ad un conflitto in cui il giovane analista si trova a confrontare l'immagine di sé come analista ideale con l'analista reale in formazione che al momento è. Il tirocinio rappresenta infatti la prima occasione per sperimentare sé stesso come analista: il paziente, un'immagine attesa e temuta, diventa reale e tangibile, all'interno di un contesto sconosciuto.

Il contesto istituzionale del tirocinio, in questo gioco di intrecci, svolge un ruolo fondamentale nel favorire o inibire l'emergere delle potenzialità e delle difficoltà individuali; spesso l'attesa è che funga da contenitore delle ansie e da facilitatore per il tirocinante, tuttavia il vissuto reale che caratterizza il tirocinio è spesso di spaesamento, solitudine e senso di esclusione.

Il tirocinante si sente isolato nell'incertezza determinata dal non sapere se muoversi autonomamente o porsi passivamente in attesa di qualche indicazione. In questo senso, il desiderio del giovane analista può prendere la direzione dell'onnipotenza o quello dell'impotenza e dell'inadeguatezza: talvolta il contesto istituzionale può essere vissuto come persecutorio ed eccessivamente richiedente, specie quando nella realtà la richiesta supera abbondantemente i limiti temporali sanciti dalla durata 'obbligata' del tirocinio. Può anche capitare che la struttura ospitante si dimostri diffidente nei confronti del tirocinante, considerato inesperto e immaturo rispetto all'esercizio della pratica clinica, ritardando l'affidamento di lavori clinici e favorendo nel giovane analista vissuti di inadeguatezza e frustrazione.

Questo vissuto può essere reso più gravoso dal fatto che il tirocinante, per svolgere questa pratica obbligata, non è in alcun modo retribuito. Tale assenza ha un peso non solo in termini materiali, ma soprattutto identitari come mancato riconoscimento di un proprio posto e valore nella società. Consideriamo quindi l'elevato valore narcisistico di questi aspetti ed allo stesso tempo la loro fragilità nel confrontarsi con la realtà della pratica di tirocinio (Renik, 2007). Che spazio concede l'istituzione formativa a tali vissuti e all'elaborazione delle speranze più o meno disattese del giovane analista impegnato sul campo?

Sarebbe utile pensare all'istituzione formativa non solo limitatamente al ruolo accademico che la vede coinvolta nella sua funzione di trasferire sapere intellettuale, metodologico e pratico, ma anche come uno spazio sicuro in cui diviene centrale occuparsi dell'emergere della soggettività dell'aspirante analista: occuparsi della forma, ma anche dell'azione.

Tra confine e frontiera: la supervisione come limes

Il futuro analista vive la sensazione di abitare un luogo di confine tra l'essere in formazione e il divenire terapeuta, tanto da percepirsi dimezzato, di non avere forma e di non riuscire a capire come agire. Non sembra essere

un caso che il 'giovane dimezzato' abbia un'immagine di sé costantemente in cerca di un pezzo mancante. Il terapeuta in formazione, oltre ad aspirare di divenire qualcosa che ancora non è, cerca uno spazio che integri le due metà spazio - temporali in cui egli quotidianamente si colloca: la scuola di specializzazione ed il servizio pubblico.

L'istituzione formativa offre allo specializzando l'opportunità di raccontare, e raccontarsi, attraverso l'esperienza di supervisione. La supervisione, in questo caso quella individuale, oltre ad essere un monte ore da dover effettuare a fini 'istituzionali', risponde alla necessità dell'allievo di agganciare teoria e pratica clinica per cominciare a costruire un proprio modo di abitare la stanza e le vesti analitiche. Le prime supervisioni individuali iniziano lavorando proprio su 'casi' trattati in un contesto pubblico, che è quello del tirocinio, in cui le difficoltà dell'essere alle prime armi si coniugano con le regole dell'istituzione ospitante, spesso vissute come vincoli.

Se da un lato, infatti, i limiti e le regole dell'Istituzione pubblica contengono ed orientano il lavoro del futuro terapeuta, dall'altra sono gli stessi limiti che rompono rispetto alle regole che pian piano vengono acquisite nel processo di formazione

Il testo narrato, in prima battuta in una stanza di un Servizio pubblico (non nella 'comoda' stanza privata), viene successivamente ri-letto e riascoltato dal supervisore in un'altra stanza, all'interno dell'Istituzione formativa. Quanto questo processo di rilettura si sposa con lo spazio e con i tempi di una seduta svoltasi in un servizio pubblico?

Se, infatti, le restituzioni del supervisore possono risultare di facile applicabilità in uno spazio privato, appaiono spesso surreali se pensate e applicate nel contesto di tirocinio.

Tale mancata possibilità applicativa può essere ricondotta alla tendenza a lasciare 'fuori dalla porta' lo specifico rapporto che l'allievo intrattiene con il contesto ospitante, un contesto con le sue regole e narrazioni, implicite ed esplicite, con una sua modalità di funzionamento e di relazionarsi con l'altro, che si incontra con la soggettualità dell'allievo. Un incontro la cui qualità entra a pieno titolo tra le 'variabili' messe in gioco nel processo analitico che la supervisione si propone di comprendere.

Se quindi generalmente i protagonisti della supervisione sono tre, allievo, paziente e supervisore, ognuno con una sua struttura personale che mette in campo con l'altro, bisognerebbe aggiungere un ulteriore livello: il contesto di tirocinio.

La relazione che l'allievo intrattiene con quel dato contesto rappresenta, dunque, un quarto fattore coinvolto anche nel processo di supervisione, passando dall'essere sfondo a figura.

L'anello di congiunzione tra i diversi piani relazionali in gioco nel processo di supervisione, allievo-paziente/allievo-supervisore, è proprio la persona dell'analista in supervisione, le cui caratteristiche e strategie relazio-

nali emergono nella relazione con il paziente e si ripropongono puntualmente nella relazione con il supervisore (Tricoli, 2018), ma anche, aggiungeremo, nel rapporto con il contesto di tirocinio.

Sulla natura intersoggettiva della supervisione

Fatte le nostre premesse, relative ai limiti e alle difficoltà incontrate nel trasferimento di quanto appreso dalla supervisione nei contesti di tirocinio, è opportuno soffermarsi sul radicale cambiamento che ha investito la concezione del rapporto supervisore-candidato all'interno di una prospettiva relazionale, come variabile imprescindibile ai fini di un apprendimento quanto più possibile completo. Se la supervisione ha mantenuto il suo carattere di apprendimento, quello che è cambiato è il concetto stesso di apprendimento:

‘Non si tratta più di trasmettere un sapere preconstituito, ma di costruire nel rapporto allievo/supervisore la conoscenza. Entrambi, candidato e supervisore, ricercando la prospettiva da seguire con il paziente, co-costruiscono un sapere su di lui, ma contemporaneamente su se stessi’ (Tricoli, 2018, pag. 19).

In questa ottica, il processo di supervisione potrebbe essere pensato come una ‘costruzione’ soggettiva ed intersoggettiva che consta di molteplici livelli narrativi complessi, che si dipanano sia a livello intrapsichico che relazionale.

Ogni protagonista del processo di supervisione è un sistema ‘costruito’ complesso che si auto ed eco organizza in modo soggettivo, unico ed irripetibile, che costruisce e co-costruisce i dati esperienziali nell’incontro con il proprio modo di essere nel mondo e con la soggettività dell’altro, producendo narrazioni multiple.

L’atto del narrare ad un terapeuta esperto una lettura propriamente personale di un processo terapeutico già vissuto e già letto internamente, sembra essere un’opera di ‘costruzione della costruzione’, e la supervisione un processo di meta - costruzione narrativa sulle costruzioni narrative precedenti, tanto dell’allievo, quanto del supervisore. In questa prospettiva,

‘la supervisione diventa un processo di apprendimento altamente personale sia per il supervisore sia per il candidato’ (Tricoli, 2018, pag. 55).

Un apprendimento che si sviluppa a partire da uno scambio mutuo tra allievo e supervisore, pur nella diversità dei ruoli, in cui

‘i vissuti emotivi rappresentano la via principale di comprensione dei significati strutturati in gioco nella relazione, sia nel rapporto candidato-paziente, sia in quello supervisore-candidato’ (Tricoli, 2018, pag. 55).

In particolare, la centratura sui vissuti che entrano in gioco nel processo di supervisione, rappresenta un'acquisizione tutt'altro che scontata, segnando il transito da una concezione di apprendimento intellettuale e contestutistica,

[ad] *'una dipendente direttamente dalle vicissitudini emotive che determinano la qualità e il tipo di incontro con gli oggetti del mondo esterno. L'apprendimento (...) nasce solo nell'esperienza'* (Blandino & Granieri, 1996, pag. 5).

L'esperienza della supervisione: la voce dell'allievo

Il processo di supervisione può assumere nella mente del futuro analista numerose vesti affettive. Può essere vissuta come un incontro contenitivo, rassicurante, protettivo, ma anche come un terzo fastidioso che si pone tra l'analista in formazione ed il suo paziente, che pone un limite al desiderio onnipotente dell'allievo di preservare la propria narrazione da influenze esterne alteranti poiché altre da sé.

Può, infine, essere vissuta come una preziosa possibilità trasformativa nella presa di contatto con i propri vissuti, i propri desideri, le proprie ambizioni, le proprie soluzioni storiche, i propri limiti, all'interno di una matrice relazionale guidata tecnicamente e densa di intimità.

In ogni caso, è proprio nel rapporto con il supervisore che l'allievo è chiamato a mettersi in discussione, a conoscersi sotto le vesti dell'allievo/professionista.

Idealizzazione e insicurezza, frustrazione ed entusiasmo, fantasia di perfezione e al contempo di inadeguatezza, sono vissuti inevitabili e necessari che 'contaminano' il campo.

Un caos emotivo entra nella dinamica relazionale tra allievo e supervisore, riproducendo nell'*hic et nunc* del loro incontro quella stessa dialettica del là e allora della seduta con il paziente.

Il giovane professionista sperimenterà quindi diversi stati d'animo, passando per un iniziale spaesamento, ad un assecondare incondizionatamente il supervisore o, ancora, a sentirsi stravolto dal riconoscere che quella teoria non praticata, ma solo idealizzata, all'atto pratico, richiede tutt'altre capacità fino ad allora inesplorate. Tutto questo pone l'allievo di fronte a due possibilità fondamentali: da un lato quella di riconoscere i propri *limiti*, e trasformarli in risorsa; dall'altro, l'occasione di mettere in gioco quella creatività inizialmente non direzionata, mettendola al servizio di un agire clinico orientato e generativo. Sono proprio quei limiti e quelle prime impressioni istintive che verranno lavorati, ampliati ed ordinati all'interno di un processo che non prescinde dalla personalità dell'allievo e dall'incontro che questo ha con il paziente, ma che ne amplia le coordinate di sviluppo e di intervento.

In questo senso, la supervisione fornisce al giovane allievo un contenitore che educa e affina senza per questo soffocare la soggettività di quest'ultimo, rappresentando l'occasione per affinare il proprio ascolto e le proprie capacità, integrare aspetti di sé con il proprio essere professionista, fare emergere i propri significati per poterli estendere al proprio modo di essere terapeuta.

All'interno di questa dinamica, è imprescindibile la messa in discussione della propria personalità, con le frustrazioni che esso comporta e con l'idea che il fallimento è possibile ma che non per questo determinerà l'immagine del professionista futuro. Quando la posta in gioco è la fantasia di essere un buon terapeuta, l'ansia prestazionale subentra, ed è così che la supervisione fornisce l'occasione di ricevere un metodo che porta con sé il concetto di evoluzione trasformativa, tanto a livello personale quanto tecnico.

'Il sapere, da acquisire attraverso la supervisione, viene così a coincidere con il processo di trasformazione di aspetti inconsci della propria personalità da immobili e rigidi a più fluidi e fruibili in modo da poter trasmettere ad un altro la stessa possibilità di trasformazione' (Tricoli, 2018, pag. 18).

Affinché questo avvenga, è importante che il giovane terapeuta sia protagonista attivo di un *incontro - scontro* con sé stesso, con il paziente, e con il supervisore, passando per un apprendimento, non sempre facile, che comporta un sapersi far coinvolgere e incuriosire dal paziente così come dalle difficoltà che il supervisore mette in campo, ma anche, con l'avanzare del processo, con la disponibilità a sfatare miti e idealizzazioni rispetto ai propri mentori, concedendosi il rischio di un 'apprendimento sincero' che ponga le basi per divenire un professionista.

Singolare plurale: il gruppo nel processo di supervisione

Cosa succede se l'incontro-scontro che caratterizza la dinamica della supervisione ha luogo all'interno di un gruppo in cui alla relazione verticale, si aggiunge una relazione orizzontale dove il confronto avviene tra 'pari'?

La formazione di orientamento psicoanalitico si è arricchita introducendo talvolta la possibilità di svolgere parte del monte ore di supervisione in gruppo. Si è fatta strada la consapevolezza che mediante l'incontro del gruppo, utilizzato come dispositivo di lavoro, si possa elaborare, in potenza, un mosaico complesso di riflessioni, esperienze e pensieri in grado di fare la differenza. Il soggetto gruppo dona complessità e creatività all'esperienza della supervisione: si tratta, infatti, di un soggetto che rappresenta il precipitato delle personalità dei membri, dove si verificano degli scambi irripetibili e dinamici. È quindi lo specifico incastro tra 'quei' partecipanti a rendere conto della dinamica e delle potenzialità più o meno trasformative che

il gruppo può avere in un congiunto lavoro di supervisione. Tuttavia, Gruppo non significa prevedibilmente creatività: dinamiche interne al gruppo formativo possono intralciare l'emersione di aspetti generativi in grado di consentire il transito da una visione monadica ad una dimensione intersoggettiva.

Talvolta, il caso portato in supervisione rischia di rappresentare lo strumento a disposizione per riproporre ed agire dinamiche di gruppo, divenendo il caso al servizio del gruppo e non viceversa. All'interno di questa cornice, si possono verificare diversi movimenti: per esempio i vissuti competitivi, in cui è centrale il desiderio rivendicativo di emergere singolarmente nel timore che il contributo dell'altro possa fagocitare il proprio, o al contrario la reattiva necessità di mantenere una perfetta armonia idealizzata quale unica fonte di 'forzata' gratificazione. Ma se questi sono gli opposti, uguali nella loro funzione di limitare la funzione trasformativa del gruppo stesso, nel mezzo ci sono infinite possibilità in cui il gruppo può sintonizzarsi per raggiungere un obiettivo comune, quale quello di accompagnare ed implicarsi nell'esplorazione del rapporto di uno dei partecipanti con un determinato paziente. Per darsi questa possibilità il gruppo deve sentire di non avere paura che il singolo contributo, più o meno stonato, possa frantumare la dinamica del gruppo. Se questo avviene, il gruppo, in quanto più della somma delle parti, contribuisce a far emergere differenti e al contempo complementari punti di vista, offrendo la possibilità a chi presenta il caso, di osservarsi e osservare, con lenti diverse, il processo analitico in atto. Per questo motivo, tramite il gruppo, il giovane analista in formazione, si trova di fronte ad una messa in discussione della propria 'coerenza', intesa come un essere fedeli a sé stessi, al proprio stile personale, e quindi alla propria struttura, ossia, agli occhi con cui osserva e agisce sul caso clinico. In questo senso, ognuno dei partecipanti porta nel gruppo la propria 'rigida' soluzione che, nel gioco delle molteplici voci, non solo trova la possibilità di emergere, ma anche quella di venire ripensata. Quando questo si verifica, ciò che il gruppo propone, è spesso il riflesso di quella dinamica in divenire tra il paziente e il terapeuta, che rendendo esplicito, e quindi pensato, l'implicito, consente all'individuo di cogliersi più chiaramente in relazione con il paziente. Il gruppo ha quindi una funzione certamente perturbante, ma al contempo nutritiva per il singolo, che concedendosi uno spazio e un tempo di elaborazione, può cogliere in un secondo momento, la ricchezza e il livello di complessità della lettura che fa il gruppo, utilizzandolo come prezioso contributo al proprio lavoro clinico.

In sintesi, l'esperienza di supervisione di gruppo rappresenta una possibilità trasformativa, tanto al livello personale, quanto di applicabilità clinica, quanto più questo accade quando il gruppo stesso si fa custode di uno spazio in cui si può essere differenti, dove i singoli sguardi generano connessioni di accoglienza e valorizzazione dei punti in cui apparentemente

non si toccano. È la sovrapposizione di lingue differenti a costituire il motore del processo trasformativo che amplia la visuale della specifica dinamica clinica.

Timore e desiderio nel transito identitario

Il giovane, durante il cammino dei suoi primi passi formativi, incontra entità teoriche ed umane che sembrano scrutarlo, stimolarlo, incuriosirlo, destabilizzarlo. Se ogni incontro avviene con l'altro da sé, il giovane in formazione può sentire l'alterità come un estraneo che, mentre si fa conoscere, può solleticare fastidiosamente o delicatamente desideri, timori, aspettative, ferite guarite o ancora aperte. Essere in formazione rappresenta, dunque, un'intensa possibilità trasformativa, attraverso il contatto con sé e con l'altro. Per diventare terapeuti in azione, è necessario che il giovane si ponga come osservatore attivo del fluire della propria forma. Se auto-riflettere sul proprio divenire può significare essere di più quel che si è, è doveroso pensare che il primo passo di un giovane candidato all'azione sia contattare goffamente la propria forma identitaria, affacciarsi timidamente sulle sue pieghe e tentare di distenderle. All'inizio del percorso formativo, il giovane può avere l'aspettativa idealizzata di eliminare le proprie cuciture perché vissute come intoppi, ostacoli all'immagine di sé come terapeuta ideale, perfetto, senza ferite aperte, cucite e ricucite. L'aspirante analista può incorrere nel rischio di auto-conservarsi nell'irrigidimento della propria struttura, di rigettare l'effetto trasformativo di una possibilità di ascolto di sé e dell'altro con cui entra in relazione e di vivere come fortemente perturbante tutto quello che disconferma la sua organizzazione interna. In questa prima cornice del processo formativo possono rientrare il tirocinio e la supervisione ed essere sentiti dal giovane, dunque, come strumenti non solo facilitanti il transito identitario ma anche destabilizzanti un'identità che tenta di conoscere. Se può essere difficoltoso maturare la capacità di riflettere sulla propria struttura personale ed aprirla ad un incontro aperto con l'altro, può risultare faticoso e carico di ansia e di timori il tentativo di abitare il proprio ruolo e di integrare in un rapporto dinamicamente armonioso l'identità personale con quella professionale.

Come avviene per la costruzione del Sé personale, anche per quella del Sé professionale, è legittima una dialettica degli opposti in cui la parte desiderante si fa prepotente sul timore, e dunque, diventa anch'essa motrice del processo che rende terapeuta. Si tratta del desiderio che porta lo specializzando a maturazione della professionalità, emancipato dai cavi di sicurezza della supervisione. Se l'aspirazione ad 'aiutare l'altro' è al vertice della scelta formativa, la capacità di rimanere incuriosito ed affascinato dal paziente ne costituisce il motore.

È proprio attraverso e nella relazione analitica che verranno messe in gioco tutte le identità personali presenti nella stanza d'analisi, compresa quella del clinico. Il confronto con l'altro da Sé richiede, infatti, il continuo riequilibrarsi dell'assetto intimo e professionale e l'esigenza di rimanervi fedele senza irrigidimenti. È come la struttura antisismica di un edificio: neutralizza i terremoti perché si adatta ad essi e, al contempo, rimane in piedi. Se lo specializzando è persuaso al costante esercizio dell'auto-riflessione, la formazione, attraverso il dipanarsi del tirocinio e della supervisione, può concedere tali acquisizioni: divenire 're-impiegabile'. Per far sì che ciò si realizzi, il giovane in formazione deve essere attratto dallo smascheramento di Sé al fine di conquistare modalità egosintoniche e personali di interagire con la struttura intrapsichica e relazionale del paziente. Così, seppure il 'ruolo di allievo' possa indurlo a proporre in terapia tematiche rassicuranti, rigide e difensive, l'aspirazione alla cura, al contempo, lo avvicinerà gradualmente all'incerto ed all'accettazione del rischio di commettere errori. Ovvero, il terapeuta lascerà il certo teorico per avvicinarsi all'incerto 'personalizzante' ed essere quel che vuole diventare.

Conclusioni

È sempre entusiasmante e doloroso insieme scrivere la parola fine, almeno tanto quanto lo è il pensiero di voltare pagina in vista dell'inizio che ad essa seguirà.

Scrivere di formazione in psicoanalisi è stato, per noi che ci accingiamo a completarla, un'esperienza individuale e grupppale dal profondo valore formativo: si è trattato, infatti, di un'esperienza che ci ha richiesto di andare al di là dell'ampliamento delle nostre conoscenze circa la letteratura e i modelli di riferimento vigenti nei contesti formativi propri della psicoanalisi. Il nostro gruppo di lavoro è stato spazio e strumento di confronto, riproposizione, messa in atto e successiva risoluzione delle dinamiche che, da fruitrici di un percorso formativo in psicoanalisi, abbiamo riconosciuto alla base delle interazioni tra le istituzioni coinvolte, oggetto esplicito di questo breve lavoro. In termini operativi, la scelta più funzionale per la stesura di questo articolo ci è sembrata quella di suddividere il nostro gruppo di lavoro in due sottogruppi, ciascuno dedicato alla trattazione dei due pilastri formativi, tirocinio e supervisione. I due sottogruppi hanno inizialmente lavorato in parallelo, mantenendo contatti reciproci per costruire nessi ed evitare ridondanze. L'entità formale dei rapporti tra l'istituzione sanitaria (sede dei nostri tirocini) e quella propriamente formativa (luogo della supervisione) che abbiamo addotto come motivazione portatrice di incoerenza e impraticabilità del percorso formativo così articolato, ha iniziato gradualmente a caratterizzare anche le interazioni tra sottogruppi e i punti di contatto tra i loro contributi.

Siamo diventate protagoniste della messa in atto di ciò che avremmo voluto soltanto narrare: i lavori dei sottogruppi erano solo formalmente vicini ma indipendenti. Ogni tentativo di ricomporre un'unità generava frustrazione e rigidità nelle posizioni dei due sottogruppi, per i quali qualsiasi modifica del proprio contributo in favore di un'integrazione sembrava rappresentare una minaccia alla propria struttura identitaria. Sul piano individuale ognuna di noi ha lavorato ad un singolo paragrafo, guidata dall'aspettativa, più o meno consapevole, che il risultato globale sarebbe stato rappresentato da una somma dei singoli contributi senza bisogno di correzioni: un paragrafo personale in cui ritrovare la traccia distinguibile di sé perfettamente uguale alle altre in termini di spazio e di importanza. Il gruppo è stato inizialmente sostenuto dalla convinzione che 'tutto sarebbe andato bene a tutti' e questa idealizzazione ci ha concesso di procedere nell'impresa rendendo però molto difficoltoso per ogni membro mettere in discussione il proprio e l'altrui contributo. La fase della turbolenza emotiva che ne è seguita è stata caratterizzata da un senso di frustrazione e di solitudine, tipico di quando la ricchezza delle diversità sfuma nello smarrimento di non avere un linguaggio comune per condividerla. Questi vissuti caratterizzano le nostre esperienze di tirocinio ma non lo spazio di supervisione, perciò, per uscire dall'impasse, è stato fondamentale chiedere e ricevere sostegno da parte del docente che ci ha incoraggiate ad intraprendere questa avventura, figura che per noi ha rappresentato il contesto formativo dal quale non siamo né ci sentiamo ancora fuori e senza il quale ci risulta faticoso legittimarci ad avere tanto da ascoltare e qualcosa da dire. Per recuperare l'unità originaria del sistema rappresentato dalla formazione da un lato, oggetto della nostra trattazione, e dell'intero gruppo di lavoro, autore della stessa, è stato essenziale riconsiderare noi stesse e il nostro lavoro ad un livello di complessità superiore. L'acquisizione di questa nuova prospettiva ci ha permesso di guardare al tutto rappresentato dal nostro lavoro, libere dal timore di distinguerne le singole parti e lasciandoci sorprendere dal risultato della loro interazione, che a volte ne mitiga l'espressione per esaltarne la presenza. Il silenzio è ciò che consente alla voce di farsi sentire e del resto è proprio questa l'essenza della cura alla quale sentiamo di esserci formate: fare dell'incontro con l'altro un'occasione per lasciare che le nostre parti divise siano libere di divenire un tutto.

BIBLIOGRAFIA

- Blandino, G., & Granieri, B. (1996). *La disponibilità ad apprendere*. Milano: Raffaello Cortina.
- Campoli, G., & Carnaroli, F. (2014). *Psicoanalisi e servizi: quale incontro? Dibattiti teorico-clinici*; dal 2 maggio al 10 luglio 2012. Retrieved at: https://www.spiweb.it/wp-content/uploads/oldfiles/images/stories/Dibattito_SPIWEB_su_PSICOANALISI_E_SERVIZI_QUALE_INCONTRO.pdf

- Carli, R. (2009). Il tirocinio nelle strutture sanitarie e di salute mentale. *Rivista di Psicologia Clinica*, 1, 3-16.
- Correale, A. (1999). *Il campo istituzionale*. Roma: Borla.
- Racamier, P.C. (1972). *Le psychanalyst sans divan*. Parigi: Payot. [trad.it.: *Lo psicoanalista senza divano. La psicoanalisi e le strutture psichiatriche*. Milano: Raffaello Cortina, 1982].
- Renik, O. (2007). *Psicoanalisi pratica per terapeuti e pazienti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Rycroft, C. (1970). *Dizionario critico di psicoanalisi*. Roma: Astrolabio.
- Telfner, U. (2011). *Apprendere i contesti. Strategie per inserirsi in nuovi ambiti di lavoro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Tricoli, M.L. (2018). *Il processo della supervisione psicoanalitica. Apprendere la supervisione o sperimentarla?* Roma: Giovanni Fioriti.

Non-commercial use only

Conflitto di interessi: gli autori dichiarano che non vi sono potenziali conflitti di interessi.

Approvazione etica e consenso a partecipare: non necessario.

Ricevuto per la pubblicazione: 3 luglio 2020.

Accettato per la pubblicazione: 4 novembre 2020.

©Copyright: the Author(s), 2021

Licensee PAGEPress, Italy

Ricerca Psicoanalitica 2021; XXXII:310

doi:10.4081/rp.2021.310

This article is distributed under the terms of the Creative Commons Attribution Noncommercial License (by-nc 4.0) which permits any noncommercial use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author(s) and source are credited.