

26 FEB. 1996

26 FEB. 1998

LA FINE E IL FINE DELL'ANALISI DIDATTICA

Seminario teorico
del Dottor Mauro Carito

Relatrice
Dottoressa Lella Ravasi

Correlatore
Dottor Gianni Moretti

Centro Italiano di Psicologia Analitica
Istituto di Milano

INDICE

Premessa.....	pag: 3
Introduzione.....	pag: 9
Primo Capitolo	
L'analisi didattica nel training.....	pag: 25
Secondo Capitolo	
Origine e sviluppo dell'analisi didattica.....	pag: 38
Terzo Capitolo	
La conclusione dell'analisi didattica.....	pag: 60
Conclusioni.....	pag: 82

PREMESSA

Il titolo di questa tesi vuole evidenziare la relazione esistente tra fine dell'analisi didattica (o di training), nel senso di sua conclusione, e il fine (dell'analisi didattica) come obiettivo di diventare analista.

In un gruppo di ricerca sulla conclusione dell'analisi (personale, terapeutica e didattica) a cui partecipo tuttora, è stata preferita la parola "conclusione" a "fine" e "termine", in quanto " ...ci è sembrato che, nello sviluppo storico dei concetti relativi alla "conclusione", si sia passati sempre più da un pensarla (la conclusione) come qualcosa di naturale che si esaurisce di per sé, a un considerarla certo ancora connessa alla fine di un processo, ma legato quest'ultimo a una decisione anche attiva e contrattuale dei due partner della relazione." (1)

Quindi "conclusione" porta con sé accenni sia alla contrattualità che all'adempimento di un compito e se può essere "punto d'arrivo che conclude e convalida una serie di pensieri o di azioni", in esso si può riscontrare il senso di una nuova partenza/inizio, e quindi del suo opposto non-fine.

Alla parola "fine" come esito, risultato, si accompagna il senso di movimento, un procedere, un andare verso, mentre "obiettivo" come scopo da

raggiungere nell'ambito di una attività o di un'impresa contiene il principio di determinazione come progetto dell' Io.

Proprio per queste necessarie preliminari considerazioni il titolo di questa tesi, aderendo ad un criterio strettamente etimologico, dovrebbe essere "Conclusione dell'analisi didattica e suoi obiettivi" ma si perderebbe, in questo modo, quella sottolineatura voluta per cui la fine dell'analisi potrebbe identificarsi e confondersi col fine di diventare analista.

Per quanto riguarda 'analisi didattica' e 'analisi di training' essi sono sinonimi: nella presentazione di questo seminario teorico ho indicato nel titolo il termine di analisi didattica per mantenere l'accento sul molto discusso valore di "istruzione" che ancora caratterizza l'analisi di training, anche se proprio questo'ultimo termine mi sembra il più adatto.

Questa preferenza sottolinea in partenza una delle difficoltà che ho incontrato nella stesura del seminario: cioè quella di stabilire se l'analisi di training sia da considerarsi alla stregua di un'analisi terapeutica.

Nel momento in cui si passa da un'analisi personale ad un'analisi, la si chiami didattica, propedeutica o di training, questa seconda analisi sarà altro dall'analisi personale, a meno che si sia intrapresa

l'analisi personale già con l'obiettivo esplicito di diventare analista.

In questo mio lavoro seguirò due filoni paralleli: uno riguarda le riflessioni teoriche in merito al significato dell'analisi didattica nel training psicoanalitico e le modalità della sua conclusione, nell'altro filone ripercorrerò l'esperienza personale della mia analisi didattica.

La fine dell'analisi di training è funzione del fine di diventare analista?

Nel titolo manterrò questa imperfezione terminologica che non seguirò nel testo, in cui parlerò di conclusione e di obiettivo.

Inoltre vorrei sottolineare un altro significato sotteso al titolo scelto, non pensato al momento della sua formulazione, ma che la discussione legata al nuovo Statuto del CIPA mi ha stimolato e che cercherò di sviluppare:

1) sopprimendo l'analisi didattica e introducendo una seconda analisi nel training del futuro analista ci si avvia veramente verso la fine di un rischio, quello cioè di considerare l'analisi didattica come principio di insegnamento, con i pericoli di indottrinamento che ciò comporta ?

2) o forse questa cancellazione del termine "analisi didattica", nel senso di estinzione di una sua funzione "di insegnamento", è un modo per evitare di confrontarsi col fatto che per apprendere un sistema

complesso di relazione con se stessi e con l'Altro da sé, quale è l'analisi appunto, si presuppone comunque l'esistenza di un maestro e di un allievo e quindi la conoscenza da parte di qualcuno, l'analista, di un sapere trasmissibile a qualcun altro, l'aspirante analista, che a sua volta desidera impararlo?

Se così fosse penso che si rimuoverebbe, senza la necessaria elaborazione, quella parte dell'esperienza dell'analisi didattica in cui si attivano dinamiche psichiche assai complesse (la dipendenza dal didatta e i rischi di identificarsi in lui e nella sua dottrina, gli effetti prodotti dal carisma del didatta) che incidono profondamente sui futuri analisti e sulle conoscenze che questi a loro volta elaboreranno, oltre alle implicazioni organizzative che questo comporta (la scelta e la nomina dei didatti).

“Occorre difatti tenere conto delle dinamiche profonde che si attivano - a livello di desiderio - nella relazione analitica interpersonale: nel desiderio dell'analista è possibile individuare interferenze antitetiche di sicurezza/insicurezza o, se vogliamo, maniaco-depressive (ansia di conferme al proprio lavoro per motivi di insicurezza o sentimenti di onnipotenza di segno maniacale) agenti alternativamente o univocamente ma che sempre, in ambedue i casi, sia l'una o l'altra a manifestarsi, daranno al desiderio del didatta una spinta

unidirezionale ben precise: che l'allievo cresca e si formi secondo le sue prospettive; che accetti, sviluppi e difenda i contenuti ideologici e culturali che gli vengono trasmessi. Sull'altro versante, il desiderio dell'allievo converge nella stessa direzione: sulla spinta del coinvolgimento transferale, il Maestro diviene l'immagine ideale cui avvicinarsi il più possibile, le sue fantasie inconsce muovono verso un processo di identificazione che si denunciano persino nell'imitazione gestuale e comportamentale, essere come lui significa ribaltare la propria posizione e vivere il momento liberatorio dalla propria sofferenza/dipendenza nella magica trasfigurazione del saggio cui è concesso il potere quasi divinatorio di alleviare la sofferenza altrui". (2)

La scelta di una "seconda analisi" nel training dell'aspirante analista è forse il tentativo di distinguere la separatezza tra analisi personale e training del futuro analista.

Nell'introduzione esporrò i motivi che mi hanno indotto a scegliere l'argomento di questo seminario e come in questa scelta abbia influito il mio percorso personale e di training.

Nel capitolo sulla "Analisi didattica nel training" inquadrerò le caratteristiche dell'analisi di training nelle Scuole di formazione junghiane e

freudiane e loro differenze e somiglianze rispetto ad un'analisi terapeutica.

In "Origini e sviluppo dell'analisi didattica" ricostruirò il percorso storico che l'analisi didattica ha seguito nell'ambito delle Società Psicoanalitiche.

Nel capitolo su "La conclusione dell'analisi didattica" esporrò le opinioni raccolte nella letteratura sull'argomento arricchendole con alcune riflessioni personali sul mio training sino ad ora effettuato.

Nelle "Conclusioni" esporrò il parere di alcuni analisti junghiani sulla necessità o meno di mantenere un'analisi didattica nel training dell'analista in formazione, oltre che l'idea che mi sono fatto sull'argomento nella raccolta e nella stesura del materiale bibliografico e mio personale.

(1) La conclusione dall'analisi, a cura di G.Maffei
Rivista di psicologia analitica 46/1992 Ed.
Astrolabio

(2) G.Faraci, L'analisi didattica quale strumento di repressione, in Rivista di Psicologia Analitica n.15/1977

INTRODUZIONE

Sono passati alcuni anni da quando ho individuato l'argomento della mia tesi teorica. Da allora ho attraversato momenti di entusiasmo e momenti di grande incertezza pensando a come affrontare questa impresa (che trovo tuttora assai ardua).

Ma è l'impresa o l'argomento che me la rende così ostica?

E perché ho scelto proprio questo argomento e da cosa deriva questa mia fatica ad affrontare il problema della tesi?

Mi sono chiesto spesso se abbia avuto bisogno di metabolizzare ciò che per me ha significato la conclusione della mia analisi didattica. Oppure la difficoltà a dare una forma definitiva al mio lavoro di ricerca è collegata più in generale al mio training e a come l'ho condotto sino ad ora?

Provo a darmi alcune risposte: ho deciso di affrontare il tema dell'analisi didattica quando con un gruppo di colleghi ho lavorato alla raccolta e alla sistematizzazione di un ampio materiale bibliografico che ha avuto per argomento "la conclusione dell'analisi".

Allora avevo scelto in particolare di occuparmi di ciò che era stato scritto in relazione alla

conclusione dell'analisi didattica in un periodo della mia formazione in cui ero ancora in analisi didattica e sentivo approssimarsi la sua conclusione.

Non avevo associato consapevolmente a quella scelta l'idea di trovare delle risposte esterne che mi aiutassero a sciogliere il nodo del "se come e quando" fosse finita l'analisi.

Sono tuttora dell'idea di non aver razionalizzato le risposte che poi mi sono dato, o meglio la lettura di ciò che è stato scritto sull'argomento non ha influito, a livello conscio, su come ho portato a termini l'analisi didattica ma non saprei dire in tutta onestà che ruolo abbia giocato nel mio inconscio questo lavoro di ricerca.

"L'analisi non finisce mai!" Questa esclamazione, che inizialmente voleva essere il titolo della mia tesi, mi ha fatto sentire diviso tra il senso di rassicurazione che questa affermazione inizialmente mi ha provocato e il successivo angoscioso senso di infinitezza, come se l'obiettivo proprio dell'analisi, quello che Jung chiama "processo di individuazione", fosse irraggiungibile e proprio perché irraggiungibile fonte di una eterna frustrazione.

"L'analisi giunge mai a una fine, nel tempo o nel raggiungimento dello scopo? Il transfert può essere mai risolto e l'individuazione raggiunta? anche se

non raggiunge lo scopo di guarire, l'analisi determina realmente un allargamento della coscienza, un approfondimento della personalità, un affinamento dell'affettività, una migliore capacità di adattamento, consente davvero di dare un significato alla vita?" (1).

D'altronde è in questo clima, in cui quando si ha l'impressione di aver raggiunto un certo punto di stabilità e di certezza, che subentra la sensazione che c'è ancora qualcosa oltre, ed è in questo clima che lo psicologo analista si muove non solo all'interno della sua attività professionale ma anche nella sua vita, in questo per nulla diverso da chi non ha sperimentato un percorso analitico di training, salvo esserne più consapevole.

L'analisi può essere lo strumento per vivere proprio questa complessità e per accedere consapevolmente a quel processo psichico che Jung chiama Individuazione.

Con la conclusione dell'analisi, sia personale che di training, la funzione analitica può continuare come processo autonomo attraverso l'autoanalisi, non più dipendente quindi da quell'identificarsi e differenziarsi dalle imago parentali proiettate sull'analista.

Mi sembra che da questo si possa già intuire che il futuro analista porta intero dentro di sé lo stesso mondo fantasmatico di un qualsiasi paziente giunto

alla conclusione della propria analisi; ma per quanto riguarda invece il proprio progetto di diventare anch'egli analista la conclusione dell'analisi di training presuppone criteri diversi da quelli per cui l'analisi personale si ritiene conclusa.

Da un lato si potrebbe pensare che il processo di individuazione segue una sua strada e che i tempi della sua realizzazione coincidono con il tempo della vita e del come si vive; in questo caso, per il futuro analista, l'obiettivo dell'analisi personale e dell'analisi di training sembrerebbero coincidere. Dall'altro, però, il progetto di essere analista prevede anche la consapevolezza di raggiungere l'obiettivo di possedere uno strumento adatto alla cura della psiche.

Ma lo strumento per la cura della psiche non é la psiche stessa dell'analista?

Dopo aver letto l'articolo di Freud "Come si può diventare analista?" il dottor R. Loy, dirigente del Sanatorio "L'Abri" di Montreux in Svizzera, iniziò nel 1914 un carteggio su questioni di psicoterapia con Jung, il quale argomentando "...in merito a come si possano evitare nel metodo catartico la suggestionabilità e la suggestione.." scrive: "Qui non servono tecniche e non serve nascondersi: il medico agisce, volente o nolente, e forse soprattutto, attraverso la sua personalità,

cioè per suggestione (..). La fiducia, la sicurezza di sé, forse anche lo spirito di sacrificio con cui il medico opera sono fattori molto più importanti per il paziente (a cui giungono per la via propria dei fattori imponderabili) che non il rimuginare su vecchi traumi (...). Poiché so che, nonostante tutte le difese di natura razionale, il paziente cerca di comprendere la personalità del medico, ho stabilito il requisito che lo psicoterapeuta abbia le mani pulite come il chirurgo. Considero una condizione indispensabile che lo psicoanalista si sottoponga egli stesso per primo al processo analitico, perché la sua personalità è uno dei fattori più importanti della psiche.” (2)

“Non si trattava di un'analisi di controllo né di una analisi didattica, dato che questi concetti a quell'epoca ancora non esistevano. La maggior parte degli analisti della prima generazione non avevano fatto analisi individuale, o l'avevano fatta solo in modo sommario, ed erano ancora alla ricerca di una via per risolvere il problema del training. Fu proprio in questo periodo (1912) che la scuola analitica di Zurigo rese obbligatoria l'analisi individuale per ogni aspirante analista”. (3)

Con l'accettazione da parte di Freud dell'importanza dell'analisi “preventiva” proposta da Jung, per la prima volta dalla nascita della psicoanalisi viene sancito questo importante requisito per il futuro

analista, di doversi sottoporre ad una analisi personale prima di esercitarla con pazienti, anche se “..nonostante la novità introdotta da Jung, - sostiene Mario Trevi- permaneva, nella concezione dell’analisi didattica, un’ingenuità dogmatica, vale a dire l’assunzione acritica della teoria della libido e del corollario fondamentale della rimozione proposte da Freud. Il lavoro igienico - continua Trevi - che conduceva ad avere le “mani pulite” comportava inevitabilmente l’assunzione acritica di una dottrina e pertanto l’accettazione di un indottrinamento.” (4)

Svilupperò più avanti l’argomento se è ancora attuale questo pericolo di indottrinamento.

In quel periodo -si era agli albori delle teorie psicoanalitiche- non mi sembra che fosse ben definito il concetto di analisi personale e di training; veniva stabilito per i futuri analisti l’ ‘esigenza di sottoporsi essi stessi ad un’analisi che doveva servire non solo a rendere consapevoli i futuri analisti dell’esistenza dell’inconscio ma anche a prevenire, attraverso questa esperienza, eventuali proprie “psicopatologie”.

La lettura dello scritto di Hans H. Walzer, “Una tragedia delle origini della psicoanalisi” è estremamente interessante per comprendere come nacque l’esigenza di introdurre un’analisi personale nel training dell’aspirante analista, analizzando la

relazione, non solo analitica, tra Jung e il suo allievo e collaboratore Johann J. Honegger.

“Jung avrebbe senz'altro preferito che Honegger rimanesse in vita, stimandolo moltissimo come collaboratore e compagno. Forse Jung misurò solo più tardi tutta l'ampiezza della perdita non solo sua, ma di tutto il movimento della psicologia analitica, che era stata privato di uno dei suoi protagonisti. Ma Honegger fu anche vittima dello sviluppo di una scienza che, come tutte le nuove scienze, avrebbe consumato molti dei suoi protagonisti, come scrisse Freud . I potenziali pericoli contenuti nella psicoanalisi cominciarono gradualmente a rivelarsi, e mai raggiunsero la chiarezza emblematica del caso Honegger. Si può sospettare che sia stata proprio il destino di Honegger a spingere Jung ad insistere sull'istituzionalizzazione dell'analisi didattica. Il rapporto diretto tra il caso Honegger e le condizioni poste da Jung per l'analisi didattica non può essere verificato sulla base delle prove di cui disponiamo finora, ma esso è probabile. Un elemento in favore di questa ipotesi potrebbe essere il dolore provato da Jung per la morte di Honegger, che dovrebbe senz'altro aver fatto nascere in lui il desiderio che fatti del genere non si ripetessero.”

(5)

Tornando alla mia esperienza personale dell'analisi didattica la lettura dei vari articoli

sull'argomento ha rinforzato ciò che percepivo prioritario in essa: la sua valenza terapeutica, per cui concluderla significava, per me, riconoscere di aver ritrovato un'autonoma fiducia in me stesso.

Tale autonomia mi ha permesso di esprimere anche attraverso atti e parole quello che sentivo essere il mio senso di me riscoperto attraverso il continuo rapporto tra Io e Inconscio e mantenuto probabilmente attivo da quel processo di trasformazione dell'Io che Kramer (6) chiama "autoanalisi", cioè "la capacità di integrare conflitti inconsci attraverso l'insight posto in essere dalla funzione autoanalitica dell'Io non soggetta a controllo cosciente".

Ciò ha significato abbandonare la non più piacevole posizione di figlio soggetto passivo di proiezioni falliche materne compensatorie di una parziale creatività maschile.

In termini junghiani ha voluto dire aver ritrovato, attraverso il contatto con l'Ombra e l'Anima, una soddisfacente relazione tra Eros e Logos, nella funzione trascendente del "Sè".

Questo processo si è sviluppato attraverso un percorso di differenziazione dal proprio padre/analista, con cui poter gioire e confliggere, in termini transferali; proprio quella relazione che sentivo aver vissuto parzialmente col padre personale e che tanta sofferenza mi aveva provocato

per il senso di incertezza che mi aveva lasciato. Relazione col padre in parte impedita dalle ambivalenti proiezioni che mia madre alimentava sulla figura di mio padre, frutto di un Animus di cui non era consapevole.

Queste sensazioni si erano trasformate dapprima in rabbia, nel momento in cui nell'analisi personale ero diventato più consapevole di quelle dinamiche.

Non a caso ciò che mi spinse a iniziare un lavoro analitico fu la sensazione, a 28 anni, di non farcela più, con le sole forze della coscienza, ad affrontare la vita: avevo bisogno di qualcuno che mi aiutasse a trovare nuove energie, o meglio di trasformare la mia rabbia in energia creativa. Mia madre mi aveva profuso molta tranquillità e fiducia, allenandomi a un sano narcisismo, ma mi mancavano norme e regole in cui sviluppare le mie potenzialità, con il rischio di adagiarmi e passivizzarmi nelle dolci e tranquille acque del mondo materno.

Non mi ero ancora confrontato col mito maschile tra Puer e Senex e questo ho trovato in quel tratto di analisi (chiamata didattica) che ha significato uscire dalla nostalgia del paradiso perduto e sperimentare forme di pensiero e stati emotivi che non fossero più graziosi e subdoli omaggi alla Madre per stare nella posizione di eterno figlio prediletto, conquistando maggiore padronanza degli

istinti e accordo fra passione e ragione, condizione per me di equilibrio e di armonia dei desideri, orientati anche spiritualmente.

Sullo sfondo c'era l'interrogarsi, via via elaborato col didatta, se e come l'analisi didattica fosse da me vissuta anche come momento attraverso cui acquisire uno strumento per poi esercitare la professione di psicologo analista.

In un primo tempo il passaggio dall'analisi personale all'analisi didattica era legato al mio desiderio di continuare l'analisi con un analista uomo e inoltre al mio fantasticarla, grazie all'aggettivo "didattica", anche come spazio di apprendimento, ma senza aver ancora deciso allora di diventare analista, una volta conclusa l'analisi.

Fu forse quella mancanza di desiderio il motivo dell'esito negativo alla mia prima richiesta di entrare nel CIPA e il consiglio che ricevetti di proseguire l'analisi personale?

Cosa che feci per altri due anni, durante i quali maturai l'idea di diventare analista, anche grazie al lavoro che svolgevo presso il Servizio Pubblico come medico psichiatra.

Alla seconda richiesta di accedere alla formazione presso il CIPA venni accettato e così iniziai l'analisi didattica e la partecipazione alle attività seminariali dell'Associazione. Quindi la scelta di iniziare l'analisi didattica fu legata

all'ingresso in una associazione che offriva al termine del "training" la qualifica di psicologo analista: un obiettivo non ben definito allora nei suoi risvolti psicologici e professionali, ma di cui ero consapevole; quindi quella scelta, di continuare l'analisi, aveva anche un fine.

Fu un cambiamento non privo di sofferenze e incertezze, perché da una parte c'erano i vissuti di separazione dalla mia analista personale e la frustrazione di non poter concludere insieme a lei il processo avviato; dall'altra era forte il desiderio di continuare l'analisi con un analista uomo, di avere anche un uomo concreto davanti a me con cui cimentarmi più profondamente nel mito maschile tra Puer e Senex.

Ripensandoci, la lettura di ciò che ho trovato scritto sul tema dell'analisi didattica mi ha rassicurato circa la valenza terapeutica di cui sentivo il bisogno.

Questo mi ha permesso di darmi dei tempi per concluderla non legati al proseguimento del training, per quanto riguarda l'aspetto formale per cui, all'interno del CIPA, si può accedere alle supervisioni solo dopo aver discusso la tesi teorica.

Infatti mi si ponevano dei problemi pratici nello svolgimento del lavoro psicoterapeutico e analitico con i pazienti che avevo in cura sia presso il

servizio pubblico in cui lavoravo sia presso il mio studio privato.

A questo punto mi sono trovato ad aver bisogno anche di momenti di supervisione ai casi che seguivo in terapia.

E per questo ho trovato due diversi contesti : uno di gruppo, condotto da una psicoterapeuta di un servizio addetto a rispondere a questo tipo di richiesta, per la supervisione dei casi dei pazienti tossicodipendenti che seguivo presso il servizio pubblico; l'altro in un contesto individuale, condotto da analisti ordinari della stessa associazione in cui seguivo i seminari teorici, per i casi dei pazienti che non presentavano problematiche psichiche riconducibili all'uso di stupefacenti e che seguivo nel mio studio.

C'era comunque una dimensione "di istruzione" dell'analisi didattica che ho sperimentato nella capacità, da parte del didatta, di collegare concetti teorici della psicologia analitica junghiana con ciò che emergeva dall'interpretazione delle immagini del mio inconscio, e dall'analisi della dinamica transferale della nostra relazione.

La scelta dell'argomento di questa tesi tocca quindi profondamente il mio processo di individuazione e anche la mia identità professionale nei limiti che oggi posso riconoscere e si costituisce come presupposto per una evoluzione personale di cui

posso sentire consapevolmente l'elemento di continuità e anche di non fine.

Forse solo nel passaggio dalla vita alla morte si può cogliere qualcosa che ha a che fare con una conclusione di un proprio percorso.

Ungaretti diceva che la morte si sconta vivendo, morte come luogo del riposo e fino a che non si raggiunge *il riposo* è della nostra natura vivere con le forme, i modi e i sentimenti che ciascuno trova e prova, il più vicini possibili al proprio *daimon* come Hillman suggerisce nel suo ultimo libro "Il codice dell'anima".

Credo che accettare la regola di scrivere la tesi sia espressione del mio desiderio di formalizzare quanto raggiunto sino ad ora nel mio training e che ciò sancisca un passaggio verso l'ordinariato, *par inter pares*, per affrancarmi dalla posizione subalterna, che a questo punto sento solo formale, di figlio/allievo.

Sento anche la stesura di questo scritto come fonte di piacere legato all'obiettivo di raggiungere l'ordinariato andando oltre il riconoscimento formale collettivo del mio training che sostanzialmente ho già all'interno di piccoli gruppi di lavoro con colleghi più esperti.

L'elemento inconscio della mia scelta potrebbe essere legato anche al ritiro delle proiezioni rivolte non più sull'analista didatta, al tempo

opportunamente elaborate, ma sul gruppo/associazione.

Lo scopo è di trovare nella discussione della propria tesi il momento oggettivo di separazione dal gruppo idealizzato come luogo di accudimento, luogo di una teoria, figlio tra i figli ...di Jung, quindi come momento di una iniziazione e di una differenziazione nel proprio processo di individuazione.

E' proprio nel momento in cui non sento più il bisogno di sentirmi allievo di una scuola, che desidero farne parte attiva e propositiva.

L'elaborazione della separazione dal didatta, quale espressione di una funzione materna terapeutica e di una funzione paterna propedeutica alla vita, si riattiva forse oggi nel tentativo di differenziarmi nel mio training formativo all'interno del gruppo associazione.

Ora mi sento pronto a confrontare le mie idee nel campo della psicologia del profondo con gruppi più allargati, come sempre più spesso mi capita , e ad utilizzare elementi della psicologia junghiana in diversi contesti legati al campo della prevenzione in ambito scolastico e in seminari di formazione rivolti al personale sociosanitario del Servizio pubblico.

Per ultimo non posso tacere un ricordo che è riaffiorato nell'ultimo periodo della stesura di

questo scritto: la mia prima lettura psicoanalitica è stata “Analisi terminabile e interminabile” (7) in un momento della mia vita in cui, studente al terzo o quarto anno di medicina, ero affascinato da quel che leggevo su quanto stava realizzando Franco Basaglia.

Sono andato a cercare quel volumetto celeste dei tascabili Boringhieri nella mia biblioteca: oggi non c'è più perché recentemente in un trasloco dei miei libri da casa in studio, l'ho eliminato.

Bibliografia

- (1) James Hillman, Fallimento e analisi, in Trame perdute, pp.39-40
- (2) C.G.Jung, Questioni attuali di psicoterapia: carteggio tra C.G.Jung e R.Loy, 1914, in Opere vol.4, pag. 271, Ed. Boringhieri
- (3) Hans H. Walser, Una tragedia delle origini della psicoanalisi, in Rivista di psicologia analitica, n.15/1977
- (4) M. Trevi, Contraddittorietà della didattica junghiana, in La bottega dell'anima, 1990 Ed. Franco Angeli
- (5) Hans H. Walser, ibidem
- (6) M.K. Kramer, On the continuation of the analytic process after psychoanalysis (a self observation), International Journal Psychoanalysis 40, 1959, pp. 17-25.
- (7) S.Freud, Analisi terminabile e interminabile, 1937, in Opere vol 11, Bollati Boringhieri

PRIMO CAPITOLO

L'analisi didattica nel training

Il tema dell'analisi didattica nel training analitico, con le osservazioni che mi appresto a fare sulla sua durata, sulla sua conclusione e sulle sue funzioni assume oggi particolare rilevanza ed interesse per il fatto che non esiste oggi in Italia un ordine degli psicoanalisti e degli psicoterapeuti e ciò è molto probabilmente espressione della loro volontà di mantenere le loro specifiche identità professionali all'interno di Società o Associazioni, in conformità con i loro specifici modelli psicologici di appartenenza.

L'attuale ordinamento legislativo, soprattutto dopo la legge (56/89) che sancisce l'istituzione dell'Albo degli Psicologi, prevede che all'interno degli Albi degli Ordini dei Medici e dell'Ordine degli Psicologi sia istituito un elenco di loro iscritti a cui sono riconosciute le funzioni di psicoterapeuta, a seguito di determinati criteri di valutazione, peraltro non ancora omogenei tra i diversi Ordini Professionali.

Tra i criteri che determinano il riconoscimento delle funzioni di Psicoterapeuta non sono previste né l'analisi personale né quella di training.

Il criterio per cui un medico è ammesso, presso il proprio Ordine Professionale, nell'elenco dei medici psicoterapeuti è l'aver conseguito la specialità in

Psichiatria o Neuropsichiatria Infantile o Psicologia Clinica e in particolare per gli psichiatri l'aver sostenuto nell'esame orale del 4' anno , insieme ad altre materie, quella di Psicoterapia.

Personalmente ricordo che in quell'esame di Psicoterapia il professore mi chiese "che cos'è il transfert" e mentre rispondevo lui leggeva la posta che aveva appena ritirato in segreteria. Mi ricordo il fastidio e la delusione provata in quell'incontro durato qualche minuto, a proposito di transfert, che ha sancito il mio diritto a esercitare, otto anni più tardi, la professione di Psicoterapeuta.

Non hanno contato nulla per questo riconoscimento le circa 500 e passa ore di analisi, personale e didattica, precedentemente sostenute.

Inoltre in seguito alla legge che ha istituito l'Albo degli Psicologi (in cui risultano iscritti anche soggetti non laureati in psicologia a differenza di quanto è sempre avvenuto nell'Albo dei Medici i cui iscritti sono laureati in medicina) è cresciuto l'interesse verso le discipline che si occupano di psicologia e il relativo insegnamento.

Sia nell'ambiente universitario che in quello privato stanno nascendo scuole di psicoterapia con riferimenti teorici e indirizzi clinici sempre più differenziati e parcellizzati, come si può leggere sui loro dépliant promozionali, ma l'analisi personale non viene mai citata come requisito per

accedervi né tanto meno viene proposto un percorso analitico nei loro progetti di training. Eppure molte di queste "scuole" o "centri studi" organizzano corsi di "psicoterapia psicoanalitica" indirizzata ad adulti e bambini e forniscono, attraverso i loro soci 'didatti', una supervisione clinica. Come se la "cura della psiche", sottesa al termine psicoterapia, prevedesse altri sistemi e modelli di riferimento extra psichici, legati più ai sistemi di relazione familiare e sociale.

Leggendo invece gli ordinamenti statutari delle Scuole italiane di psicologia analitica si osserva che sostanzialmente l'analisi personale è parte fondante del training del futuro analista, insieme alle supervisioni, alle attività seminariali e ad una seconda analisi.

Per l'AIPA all'interno del training una seconda analisi, successiva a quella personale, viene chiamata propedeutica e "comprende quel periodo di lavoro analitico durante il quale il candidato elabora la propria motivazione individuale a diventare analista, confrontandola anche in senso culturale con lo studio e la ricerca nell'ambito della psicologia analitica, delle altre scuole di psicoterapia e delle scienze umane ad esse affini."(1)

Conclusa questa fase se ne apre un'altra chiamata "didattico-clinica", che corrisponde all'inizio del

lavoro analitico con pazienti sotto la supervisione di un didatta.

Nello statuto del CIPA (2), di recente rielaborato, è stato deciso di sopprimere l'analisi didattica e di sostituirla con una seconda analisi, seconda rispetto ad una prima analisi precedentemente sostenuta e i cui presupposti erano diversi rispetto al diventare analista, che è invece la motivazione prioritaria per cui si fa domanda di accedere alla formazione di analista presso questa come altre associazioni di psicologia analitica e di psicoanalisi.

Una delle motivazioni della soppressione dell'analisi didattica è stata quella di uniformarsi a molte altre Società di psicologia analitica per quanto riguarda specialmente la nomina degli analisti didatti, che in alcuni casi sono nominati dopo un certo numero di anni di ordinariato (almeno cinque), in altre l'essere analisti ordinari abilita automaticamente anche all'esercizio dell'analisi di controllo, intesa come quel lavoro che tratta di istanze personali più profonde compreso il controtransfert come nasce nel lavoro terapeutico in cui c'è una relazione terapeutica più intensa con il passare del tempo.

E' possibile che in passato, nelle varie scuole di formazione analitica, si sia enfatizzata, attraverso l'analisi didattica, una funzione propedeutica nei confronti dei figli futuri analisti come espressione dell'esigenza di una continuità di discendenza e si

sia meno lavorato sull'analisi del sintomo "penso, desidero, mi piacerebbe ...diventare analista" e su ciò che si sarebbe potuto evidenziare.

Il dibattito attorno al tema è molto ricca:

allo Jung Institute di Zurigo, inevitabile punto di riferimento per tutte le associazioni analitiche ad indirizzo junghiano, non esiste, stando a quanto diceva Hillman, una chiara separazione tra analisi e training in quanto gli analisti di training, i conduttori dei seminari, i supervisori e gli esaminatori sono stati e sono sempre le stesse persone.(3)

Ciò riflette il presupposto che il training è analisi e non può essere separato da essa.

L'Istituto con tutte le sue regole rimane accessorio all'analisi personale e non viceversa. Dal momento che la pratica della psicologia analitica richiede cultura, l'Istituto è luogo di cultura, non di training. Il training primario ha luogo nella dialettica tra analista e candidato.

Quindici anni dopo queste considerazioni di Hillman, che prese spunto da un 'Simposio sul training' del 1961-62 (4), il primo organizzato su questo tema, Michael Fordham (5) critica "...l'idea che 'il Training è analisi', poiché in quest'affermazione analisi include insegnamento e studio.

"A Londra -continua Fordham- le due cose vengono separate il più possibile, poiché ognuna (training e

analisi) viene considerata essenzialmente diversa. L'analisi durante il training è concepita quale parte essenziale dello sforzo del candidato di integrare ciò che impara intellettualmente con la propria esperienza personale. L'analisi didattica è essenzialmente uguale a una qualsiasi altra analisi del profondo.

E' necessariamente lunga e il candidato avrà il tempo per fare un'esperienza dell'inconscio e per penetrare fino al suo contenuto archetipico, nell'infanzia personale e nella sua storia transpersonale. Avrà il tempo per scoprire e consolidare il rapporto dell'ego col suo mondo interiore, di fare esperienza delle rappresentazioni simboliche dell'animus, dell'anima, del self, e del processo di individuazione in atto".

Riferendosi all'analisi didattica come ad una iniziazione (avente come scopo essenziale la separazione dell'adolescente dai suoi genitori) Fordham sottolinea la funzione speciale che l'analisi dell'infanzia deve avere nella didattica.

Al riguardo egli sostiene che l'analisi, sia personale che didattica, debba essere condotta da un solo analista se si vogliono elaborare i primissimi conflitti preedipici; altri invece sostengono che sia preferibile una seconda analisi con un analista di sesso diverso dal primo in modo che l'Ombra, l'Animus e l'Anima possano essere proiettati su diversi analisti e resi consci il più possibile.

Un secondo analista violerebbe l'unità madre-bambino dalla quale dipende una profonda elaborazione dell'infanzia e della fanciullezza, periodi della vita psichica in cui si possono osservare i problemi dell'animus e dell'anima e il processo di individuazione.

“Se questo è vero- riferisce Fordham- sembra inevitabile dedurre che non vi sono due fasi definibili di analisi: una che si occupa dell'infanzia seguita da una seconda fase nella quale inizia l'individuazione quale sviluppo spirituale.”

Per quanto si legge nel Report della International Association for Analytical Psychology del 1987 (6) gli usi diversi della terminologia esprimono differenze pratiche e teoriche dell'approccio al training: tuttavia si intuisce che l'analisi di training, o didattica, si configuri nelle varie Società sempre più come analisi personale e in una fase successiva del training analisi di controllo e supervisione rimandino ad una fase di apprendimento e di confronto con la teoria junghiana sottesa ai processi psichici. Il termine “analisi didattica” è sempre meno usato nelle Società di Psicologia Analitica e si preferisce usare “analisi personale”, nei paesi di lingua inglese, e “analisi di training “ o “analisi personale di training” nei paesi europei e in Australia. In alcune Società, come quella di San Francisco, in quella che viene chiamata “analisi di

controllo” vengono analizzate istanze contro-transferali così come in un’analisi terapeutica.(6)

Vediamo ora quali sono le regole delle scuole di formazione psicoanalitica freudiana: nel Regolamento della Società Psicoanalitica Italiana (7), che si richiama all’International Psychoanalytical Association, è previsto che chi ottiene parere favorevole di accesso al percorso formativo analitico inizi un’analisi personale con un analista di training della Società. Successivamente, dopo un certo periodo di analisi personale, l’aspirante candidato si presenta alla seconda selezione, che se favorevole, gli permette di accedere ai seminari di insegnamento dell’Istituto Nazionale di training e alla supervisione ai primi casi che il candidato ha in cura. Durante questa fase del training l’analista personale continua l’analisi del candidato e non entra nell’iter formativo dello stesso in nessun momento e in nessuna occasione. E’ quindi ben distinta l’analisi personale da un’analisi di supervisione; tuttavia, per un certo periodo del training, entrambe possono anche coincidere.

Altre società dell’IPA (ad es. quella britannica) prevedono che l’analista che ha in analisi il candidato debba riferire agli altri colleghi, che integrano così il loro giudizio con quanto riferito dall’analista personale; questo sistema si chiama Reporting.

Differenze e somiglianze tra analisi terapeutica e didattica vengono riprese da molti autori, perlopiù di formazione psicoanalitica freudiana, di cui parlerò più avanti.

L'analisi (la si chiami personale, didattica, propedeutica o seconda analisi) è comunque il principio esperienziale fondante che permette di svolgere quella particolare attività analitica e psicoterapeutica basata sul concetto di inconscio e sul suo potenziale simbolico; l'integrazione a livello cosciente di queste dinamiche personali, da parte dell'analizzando, gli consente una trasformazione dell'energia psichica in modo da esprimere le sue potenzialità attraverso pensieri e azioni, conformemente al suo processo di individuazione.

In Riflessioni sull'essenza della psiche (8), Jung cita ciò che dice William James circa la scoperta di Frederic W.H. Myers del 1866 di un'anima inconscia, "subliminal consciousness": "Non posso fare a meno di pensare che il passo innanzi più importante fatto in psicologia(...) è che (...) non c'è soltanto la coscienza del campo ordinario, con il suo centro e il suo margine abituali, ma qualcosa che lì si aggiunge sotto forma di una serie di ricordi, di pensieri e di sentimenti, che sono completamente extra marginali ed esterni alla coscienza primaria, ma debbono ugualmente essere classificati come fatti in qualche

modo coscienti, capaci di rivelare la loro presenza con segni inconfondibili(...). Questa scoperta ci ha rivelato una particolarità interamente insospettata della costituzione della natura umana.”

“E questi contenuti - usando le parole di Jung - sono tutti, per così dire , più o meno suscettibili di assurgere alla coscienza, o se non altro sono stati consci, e possono ridiventarlo quanto prima. In questo senso l'inconscio è “a fringe of consciousness”, come lo definì W. James.(9)

In questo fenomeno marginale dovuto a un'alternanza di luce e d'ombra -prosegue Jung- rientra anche il risultato a cui è giunto Freud (...). Ma, l'ho già ricordato, dobbiamo includere nell'inconscio anche le funzioni psicoidi incapaci di coscienza e della cui esistenza abbiamo solo conoscenza indiretta”.

A proposito del “field of consciousness” (10) - si legge nelle note riportate da Jung- James dice: “Il fatto importante che questa espressione 'campo' rileva è la indeterminatezza del margine. Per disattenta che sia la maniera con la quale ci si rende conto di quel che il margine contiene, essa c'è tuttavia, e aiuta assieme a guidare il nostro comportamento e a determinare il movimento successivo della nostra attenzione. Essa ci circonda come un 'campo magnetico', all'interno del quale il centro d'energia gira come l'ago di una bussola, mentre la fase presente della coscienza si muta in quella che

le succede. L'intera nostra riserva di ricordi fluttua al di là di questo margine, pronta a entrare, al primo contatto; e l'intera massa di poteri, impulsi e conoscenze residui che costituisce la nostra personalità empirica si estende continuamente al di là di esso. Ad ogni momento della nostra vita cosciente, i confini che separano quel che è attuale da quel che è solo potenziale sono tracciati in modo così vago, che è sempre difficile dire di certi elementi mentali se ne siamo consci o no.”

Jung poi svilupperà il concetto di inconscio collettivo e la sua teoria degli archetipi rifacendosi ad alcune scienze naturali come l'alchimia (quale fonte di rappresentazioni simboliche a partire dagli elementi presenti in natura) e la biologia, nel tentativo di organizzare “lo psichico”, così come lo aveva percepito nella sua esperienza personale e clinica, in un quadro di riferimento trasmissibile.

Bibliografia

(1) A.I.P.A. (Associazione italiana per lo studio della psicologia analitica), Statuto e regolamento, 1982

(2) C.I.P.A. (Centro italiano di Psicologia Analitica), Statuto e regolamento di istruzione professionale, 1995

(3) J.Hillman , Training and the C.G. Jung Institute, Zurich, Journal of Analytical Psychology 7, 1962, pp. 3-19.

(4) Panel 1962, "Analysis terminable and interminable-twenty-five years later" (Annual Meeting of the American Psychoanalytic Association, Toronto maggio 1962: Guttman S.A. chairman, Pfeffer A.Z. reporter), Journal of American Psychoanalytic Association 11, 1963, pp. 131-142.

Interventi di Arlow J., Bibring G., Brenner C., Bychowski G., Curtis H., Dorn R., Fenichel H., Gardiner M., Guttman A., Loewenstein R., Morse R., Pfeffer A.Z., Stein M., Tartakoff H., Valenstein A., Windholz E.

(5) M.Fordham, Riflessioni sull'analisi didattica, 1977, in Rivista di Psicologia Analitica n.15

(6) E.B.Weisstub, Report to the executive committee of the I.A.A.P. on terminology related to training, 1988

(7) Società Psicoanalitica Italiana, Statuto-Regolamento-Codice Deontologico, 1996 a cura della Segreteria della S.P.I.

(8) C.G.Jung, Riflessioni sull'essenza della psiche,

punto 2, Il significato di inconscio per la psicologia, 1946 in Opere vol 8 pag. 187

(9) W.James, The Varieties of Religious Experience. A Study in Human Nature. Londra 1919 e

Myers, Frederic W.H., The Subliminal Consciousness, Proc. Soc. psych. Res., vol 7, 298-355 (Londra 1892)

(10) C.G.Jung, Ibidem, pag. 204

SECONDO CAPITOLO

Origini e sviluppo dell'analisi didattica

La dizione italiana "analisi didattica" risulta dalla traduzione dal tedesco dei termini "Lehr-analyse" o "Didaktische-analyse", che a loro volta derivano direttamente e in parte sostituiscono il termine di "analisi preventiva" proposto da Jung a Freud e da questi accettato nel 1912.

"Tale analisi preventiva verrà successivamente definita come "analisi didattica" e costituirà la base più specificatamente formativa della preparazione che riguarda la personalità del futuro analista. A questa base verrà affiancata, o meglio seguirà, una preparazione specifica a livello cosciente consistente nello studio articolato della psiche umana, i cui elementi vengono tratti dalla psichiatria, dalle materie a statuto psicologico ed anche dagli ambiti antropologici di ricerca" (1).

"E' nel 1922 (2) al Congresso dell'Associazione psicoanalitica internazionale, due anni dopo la fondazione dell'Istituto di psicoanalisi di Berlino, che è posta l'esigenza dell'analisi per ogni candidato analista. Pare che Ferenczi sia stato colui che ha maggiormente contribuito a valorizzare la funzione dell'analisi didattica, in cui egli vede la "seconda regola psicoanalitica fondamentale".

Secondo Ferenczi l'analisi didattica non è meno completa né meno profonda dell'analisi terapeutica. "Gli analisti non analizzati (selvaggi)-dice Ferenczi- e i pazienti non completamente guariti si riconoscono facilmente per una specie di "coazione all'analisi", invece dopo un'analisi portata a termine, la libera mobilità della libido consente (..) in genere di non essere ostacolati a trarre dalla vita un godimento ingenuo. Il risultato ideale di un'analisi portata a termine è dunque proprio quella elasticità che la tecnica richiede anche dal medico della psiche; una prova in più della necessità che la "seconda regola fondamentale della psicoanalisi" venga applicata."(3)

L'analisi didattica rappresenta una modificazione rispetto all'idea che fosse sufficiente una breve analisi personale o analisi di sé ("Selbstanalyse"), soprattutto come conoscenza dell'esistenza dell'inconscio, che era, in un primo tempo, il metodo indicato da Freud per chi volesse intraprendere la professione di analista.

"..Per motivi pratici quest'analisi può essere soltanto breve e incompiuta; suo scopo principale è di consentire al didatta di giudicare se il candidato può essere ammesso a un ulteriore addestramento. La sua funzione è assolta se porta l'allievo al sicuro convincimento dell'esistenza dell'inconscio, se, all'affiorare del rimosso, gli consente di

sperimentare su sé medesimo percezioni alle quali normalmente non presterebbe fede..” (4)

Lo scopo dell'analisi didattica sarebbe duplice, di controllo dell'idoneità del candidato e di istruzione.

“Breve” - dice Cremerius (5) riferendosi a quell'originaria definizione di Freud- vuol dire sicuramente più di un anno e spesso si trattava di fare cinque/sei sedute la settimana e dai resoconti di coloro che si sottoposero ad una analisi didattica con Freud si desume che le loro analisi didattiche variavano dalle 80 alle 200 ore, e il tempo più limitato per alcuni era da mettere in relazione al fatto che venivano dagli Stati Uniti e che si fermavano in Europa per un breve periodo di tempo.

Ferenczi (6) aveva postulato che l'analisi didattica dovesse essere molto più radicale e più profonda di quella di un paziente.

”Il medico... deve rivolgere il suo inconscio come un organo ricevente verso l'inconscio del malato che trasmette- scriveva Freud (7) - ...servirsi in questo modo del suo inconscio come di uno strumento per l'analisi. Non basta a questo fine ch'egli stesso sia una persona pressappoco normale ; piuttosto è lecito esigere ch'egli si sia sottoposto a una purificazione psicoanalitica (...) (aver) acquisito nozione di quei complessi personali che sarebbero

atti a disturbarlo nella comprensione di quanto gli viene offerto dall'analizzato".

L'idea iniziale di Freud era che chi voleva diventare analista lo potesse fare attraverso l'analisi dei propri sogni "ma non tutti riescono a interpretare i propri sogni senza l'aiuto di altri".

Da queste riflessioni di Freud si percepisce chiaramente la sua percezione positivista di Inconscio/organo che non sembra ancora prevedere la complessità di come l'analista è nella relazione analitica con la propria Weltanschauung che non è espressione solo della parte inconscia ma anche della parte conscia.

Trevi (8) ritiene parziale quello che Freud sottintendeva senza dire, cioè che questa modalità autoanalitica era possibile a condizione di aderire incondizionatamente alla dottrina psicoanalitica.

In proposito scrive: "...prima dell'istituzione dell'analisi didattica si poteva diventare analisti aderendo incondizionatamente a una dottrina e autoanalizzandosi in base a tale dottrina."

Si deve a Jung, come dicevo all'inizio, l'introduzione del concetto e della pratica dell'analisi preventiva. "Preventiva" nel senso di evitare che eventuali nuclei psicopatologici del futuro analista, se non riconosciuti ed analizzati, impediscano di curare le altrui sofferenze.

Pertanto l'analisi preventiva dell'analista, nella prospettiva di Jung, deve essere riservata alla crescita della personalità e non alla formazione del l'analista.

Mi sembra esplicativo al proposito un colloquio tra analisti:

“.....

Aite:

Da tutto questo risulta che la più ambigua di tutte è proprio l'analisi didattica di controllo. Dovremmo cercare di chiarire questo stranissimo campo a tre dove troviamo entrambe le dimensioni.

Carotenuto:

Mi trova d'accordo l'idea di pubblicare sul prossimo numero della Rivista un articolo sulle origini dell'analisi didattica considerate attraverso l'analisi del rapporto Jung-Honegger.

Faraci:

Puoi dirci perché l'episodio Jung-Honegger ti suscita tanto interesse?

Carotenuto: Honegger, persona molto dotata, studente di medicina, si rivolse a Jung perché aveva avuto delle allucinazioni. Probabilmente Jung si riferiva a lui parlando di un paziente che aveva visto un fallo scendere dal sole e fare vento sulla terra. Jung amava moltissimo Honegger ed instaurò con lui quello stesso rapporto di ammirazione che Freud aveva nei riguardi di Jung. Ci troviamo di fronte a due

situazioni equivalenti: Freud amava Jung, Jung amava Honegger. Ad un certo momento Jung comincia a richiedere ad Honegger prima di lasciare la fidanzata, poi di laurearsi al più presto e, quando Jung ha una specie di crisi psicologica, sottopone i suoi sogni ad Honegger che diventa così il suo analista. Allora, per staccarsi da Jung, va a fare la guardia medica in una clinica lontano da Zurigo e dopo due o tre giorni si suicida. Jung in seguito scriverà:” Ho capito d'aver sbagliato. E' necessario, per poter fare l'analista, essersi sottoposti preventivamente ad analisi per evitare di introdurre elementi personali nei rapporti con il proprio paziente.” E Freud dirà:” Debbo alla scuola di Zurigo il suggerimento di far fare l'analisi preventiva ad ogni analista.

Aite:

Da questo episodio risulta che Jung ha proiettato tutto su Honegger, senza analizzare il contro-transfert.

Carotenuto:

Infatti Jung, in un primo momento, non ha analizzato tutto questo e dice che Honegger ha compiuto il più grande passo perché era da preferirsi il suicidio alla morte per psicosi. Secondo me non riuscì ad analizzare a fondo quella vicenda perché, trovandosi nella stessa situazione con Freud, anche Jung avrebbe

dovuto scegliere tra il suicidio e la psicosi, e, come sappiamo, non ha scelto il suicidio.” (9)

Alla luce di queste considerazioni assume un particolare significato il perché Jung considerasse indispensabile che lo psicoterapeuta avesse le mani pulite come il chirurgo. e quindi l'importanza che lo psicoanalista si sottoponesse egli stesso per primo al processo analitico, perché la sua personalità è uno dei fattori terapeutici più importanti.

Anche Cremerius (10) riprende lo stesso concetto di 'profilassi' riferendolo all'analisi didattica, invitando il candidato analista a servirsene in seguito, nello spazio della seduta, sotto forma di autoanalisi nel momento in cui si vede costretto a dover chiarire qualcosa dentro di sé che si è attivato in quella determinata seduta con quel determinato paziente (analisi del controtransfert).

Dopo l'accoglimento della proposta di Jung da parte di Freud, ricorda Trevi, diventano tre i requisiti per praticare l'analisi : l'adesione ad una dottrina, l'autoanalisi e l'analisi di training.

Jung introduce il prerequisito dell'igiene mentale dell'analista, la cui personalità e il suo stesso inconscio entrano attivamente nel processo terapeutico, per cui la metafora junghiana delle mani pulite risponde all'esigenza di una psiche sana, non infetta, del terapeuta. Se così non fosse i danni potrebbero essere più rilevanti dei benefici prodotti

dall'intervento terapeutico, che solo parzialmente dipende dalla preparazione teoretica del terapeuta e che non si limita quindi, sempre secondo Jung, ad essere un'operazione puramente intellettuale, mettendo a nudo le cause nascoste del disturbo psichico del paziente.

”Lo psicoterapeuta avveduto -scrive Jung (11)- sa da tempo che ogni trattamento complesso è un “processo dialettico” individuale nel quale il medico, come persona, è coinvolto tanto quanto il paziente. In un tale confronto, è ovviamente molto importante sapere se il terapeuta ha per i suoi processi psichici quella stessa comprensione che egli si aspetta dal paziente(...) L'analisi didattica- continua Jung- non è certamente un mezzo ideale né assolutamente sicuro per evitare illusioni e proiezioni, ma può almeno provare allo psicoterapeuta principiante la necessità dell'autocritica.....Il terapeuta non finisce mai di imparare e non dovrebbe mai dimenticare che ogni nuovo caso presenta nuovi problemi, dando adito a presupposti inconsci che sino a quel momento non si erano mai costellati. Si potrebbe dire senza esagerazione che ogni trattamento destinato a penetrare nel profondo consiste almeno per metà nell'autoesame del terapeuta: egli può infatti sistemare, riordinare nel paziente soltanto quello che riordina in sé.”

Peraltro al termine di analisi didattica è sottesa un'ambiguità, dove ad "analisi" riferita all'Inconscio si accompagna l'aggettivo "didattica", dunque l'Io e le sue funzioni. (12)

Ma forse é lo stesso Lo Cascio a rispondere a questo dubbio: "Analisi didattica è il processo specifico di preparazione che attiene a quella particolare attività terapeutica basata sulla nozione di inconscio, realizzata attraverso la parola e posta in essere all'interno della relazione analitica(...). Scopo dell'analisi didattica è dunque quello di permettere la sperimentazione ed una diretta conoscenza del rapporto terapeutico e dei termini che la compongono." (13)

Di parere diverso è G.Faraci (14) che affrontando il tema della relazione allievo-maestro tra candidato e analista didatta scrive; "Diciamo pure subito che l'analisi didattica è un prodotto inventato che si qualifica per quello che è, ovvero sia un ibrido tentativo di compromesso fra due spinte antitetichè: quella libertaria dell'analisi che non può accettare alcun orientamento programmatico che non nasca dalle più profonde istanze individuali e quella repressiva di una pedagogia che si colloca quale espressione culturale di un collettivo organizzato da ben precise norme istituzionali. Non si vede dunque come la didattica possa essere associata all'analisi; diciamo anzi che è antianalitica per definizione ed obbliga

l'analista didatta, nel momento in cui entra nel gioco del suo ruolo istituzionale (...) a rinunciare alla sua neutralità fondamentale spostando inoltre pericolosamente la sua naturale alleanza dall'Es al Super-Io del candidato-paziente(...). Siamo di fronte a due istanze di valore: da una parte l'esigenza di comunicare una cultura assimilata durante anni di studio e di lavoro personale, un prezioso filtrato di conoscenze e di informazioni da trasmettere come da genitore in figlio, dall'altra l'esigenza non meno irrinunciabile di lasciare completo spazio alla germinazione spontanea dei profondi contenuti individuali. E' compatibile quest'impegno con l'analisi del profondo?"

Ora vediamo brevemente quali sono i fattori fondamentali che compongono il rapporto terapeutico. Parlare di *rapporto terapeutico* ci rimanda alla *relazione analitica* e quindi ai suoi elementi essenziali: transfert e controtransfert.

Si legge, nel XLV capitolo del Trattato di Psicologia Analitica, che .."Partito da una considerazione della traslazione sostanzialmente analoga a quella di Freud, Jung non solo l'arricchisce del livello archetipico, vedendo nella traslazione l'azione dell'archetipo della congiunzione ma, dopo essersi posto concretamente il problema della controtraslazione -che trova poco spazio negli scritti di Freud- fa della relazione e della

reciproca trasformazione dei due partner analitici il punto chiave del suo approccio terapeutico.”(14)

Dovrebbe essere questo sperimentare nella propria essenza psichica la relazione col proprio didatta a conferire conoscenza al candidato analista delle trasformazioni a cui va incontro; la relazione con il proprio analista sarà una sorta di modello base da risperimentare nelle future analisi in cui il candidato sarà nei panni dell'analista, con tutte le variazioni che i singoli pazienti attiveranno controtrasferalmente in lui medesimo.

All'interno della relazione tra analista e paziente andrà poi a svilupparsi quella feconda e anche sofferente relazione tra Io e Inconscio del paziente e dell'analista alimentando in ognuno di loro il proprio processo di individuazione.

Nella Psicologia della traslazione si legge:” Benché ci si possa attendere a buon diritto dal medico che egli perlomeno conosca gli effetti dell'inconscio sulla propria persona, e quindi si debba pretendere che chiunque si accinge a esercitare la pratica psicoterapeutica si sottoponga prima a un'"analisi didattica", tuttavia la miglior formazione del mondo non gli consentirà di conoscere a fondo la totalità dell'inconscio. È da escludere che si possa giungere a uno "svuotamento" completo dell'inconscio per il semplice fatto, se non altro che le sue forze creative producono continuamente nuove formazioni. La

coscienza, per estesa che sia, è, e rimane, il cerchio minore racchiuso in quello maggiore costituito dall'inconscio, l'isola circondata dall'oceano: e come il mare, anche l'inconscio genera una quantità infinita e sempre rinnovata di esseri viventi, con una dovizia per noi inafferrabile.(...) Anche lo psicoterapeuta più esperto è continuamente costretto a riscoprire che a partire da una comune incoscienza si è creato un vincolo, un rapporto, che lo coinvolge direttamente.(...) Ogni nuovo caso che esiga una cura radicale rappresenta un lavoro da pionieri, e ogni traccia di routine si rivela allora una pista sbagliata. Perciò le forme superiori di psicoterapia rappresentano un'attività estremamente impegnativa, e a volte impongono compiti che sfidano non solo l'intelligenza o la partecipazione emotiva, ma tutto quanto l'uomo. Il terapeuta tenderà a esigere dal paziente quest'impegno totale. Ma deve rendersi conto che questa pretesa opera soltanto a patto che egli sappia ch'essa vale anche per lui.”
(16)

Proprio su questi aspetti si sono indirizzati gli studi di alcuni Autori di scuola psicoanalitica (EKSTEIN 1955 , WEIGERT 1955 , WINDHOLZ 1955 , BENEDEK 1955 e 1969, TAGLIACOZZO 1976) che più di altri si sono occupati del problema.

Anche se con alcune differenze tra loro, tali autori esprimono fondamentalmente il concetto della

formazione professionale come scopo dell'analisi personale di training; l'analisi terapeutica avrebbe invece come unico scopo quello di liberare l'individuo dalle sue sofferenze.

Nel tentativo di chiarire le inferenze di questi elementi fondanti dell'analisi di training, Windholz (17) rileva che nel momento in cui la tendenza a diventare analista compare in un paziente, questa viene vista come un aspetto del transfert da analizzare ulteriormente, mentre lo stesso atteggiamento in un potenziale candidato viene considerato desiderabile.

Peraltro tale atteggiamento di desiderio dovrebbe essere analizzato dall'analista per verificare quanto sia desiderio del paziente diventare analista o quanto non sia una sua proiezione o una sua identificazione proiettiva sul paziente, che vada eventualmente ad alimentare il suo narcisistico desiderio di procreare un figlio/discendente analista portatore dei suoi valori, della sua arte e della sua visione del mondo.

Tagliacozzo (18) sostiene che la motivazione principale dell'analisi di training, cioè diventare analista, costituisce essa stessa il sintomo principale da analizzare.

Secondo questo autore la differenza, rispetto all'analisi non didattica, consiste nel fatto che la fantasia non è quella di modificare qualcosa dentro

di sé ma piuttosto di acquisire la capacità di modificare gli altri. Questa fantasia implica meccanismi di onnipotenza e negazione. Inoltre l'obiettivo del conseguimento di una professione (oggetto concreto) fa passare in secondo piano l'attenzione ad un oggetto psichico (interno buono). L'analisi di questi aspetti permette di rendere 'terapeutica' un'analisi nominalmente didattica e di entrare in una prospettiva di interminabilità 'sana' contrapposta ad una interminabilità 'patologica' dove prevalgono la pseudonormalità, l'onnipotenza, il narcisismo.

Anche Ekstein (19) fa presente il rischio che i candidati usino la cosiddetta natura didattica dell'analisi di training come una resistenza inconscia.

Terese Benedek (20 e 21), ritenendo realistica la proposta di rianalisi di Freud, propone un percorso di training dove sia differenziato l'aspetto didattico da quello terapeutico. Propone quindi una prima fase di breve analisi personale di training da interrompere quando l'analista ritiene che analizzando abbia acquisito una certa capacità di introspezione e abbia apportato alla propria personalità quei cambiamenti che gli permettono di utilizzare il suo inconscio nel rapporto con un paziente.

Propone così una seconda fase di supervisione dove si pone l'accento sul controtransfert e successivamente una seconda analisi personale di training con finalità terapeutiche. Tutto questo perché l'analisi personale di training ha due obiettivi: terapeutico e professionale e non si può pensare di risolverli separatamente, prima l'uno poi l'altro.

Una analisi di training lunga, che anteponga l'obiettivo della terapeuticità a quello della professione e dell'ammissione alla supervisione crea molti problemi. Non c'è libertà di transfert ed esiste il rischio di inibire un atteggiamento di ricerca aperto a tutto.

Potrebbe prevalere invece la schiavitù dall'analista, dall'istituto, dalla teoria "ortodossa", dal giudizio.

In merito a ciò Tagliacozzo (22) ritiene importante che si costituisca tra analista e candidato la certezza di una comunione di intenti con il fine di una verità scientifica e di libertà dall'angoscia e dai conflitti inconsci e che si risolva nel candidato la relazione superegoica con il suo analista.

Le problematiche relative alla psicoanalisi istituzionalizzata ed al suo sistema di training vengono riprese da Cremerius (23) che ne denuncia i disagi, all'interno dell'Associazione Psicoanalitica Internazionale.

A suo giudizio spesso l'analisi didattica non perviene, o solo in maniera insufficiente, all'elaborazione del transfert negativo. Gli allievi seguono ciecamente il loro analista e il desiderio, conscio o inconscio, del didatta che il candidato porti avanti il suo insegnamento produce sottomissione. Così l'analisi didattica diventa un modo di riprodurre la dipendenza edipica anziché risolverla, funzionando in modo contrario alla massima teorica della psicoanalisi, cioè favorire lo sviluppo nel candidato di un Io forte e critico.

Nello stesso senso A. Freud (24) afferma che l'analista didatta fa una serie di cose che in un'analisi terapeutica passerebbero per errori professionali: entra attivamente nella vita del candidato, gli si offre come modello, e alla fine gli concede di identificarsi con la sua personalità e con la sua attività professionale.

Da ciò non fu immune lo stesso Freud che, secondo Cremerius, non sembra aver riflettuto sul fatto che rispondendo direttamente a domande da parte degli allievi in analisi didattica restava a livello di informazione anziché cogliere il significato della traslazione.

Alcuni contributi degli Autori della scuola di psicologia analitica in merito alle sfumature e ai contorni dell'analisi di training ci possono aiutare a capire il clima in cui l'analisi di training si

sviluppa e procede verso quello che Jung stesso definisce il processo di individuazione, che forse possiamo considerare l'obiettivo verso cui mira ogni analisi.

Berry Hillman (25) rileva che l'aumentata richiesta di persone che aspirano a diventare analisti incrementa i rischi della formazione, per cui una buona riuscita del training richiede una consapevolezza dell'Ombra dettagliata e differenziata.

L'Autore immagina che il training, per dare consapevolezza dell'Ombra, debba essere estetico; che non vuol dire avere un background poetico o artistico, ma che le arti costituiscono lo sfondo metaforico per vederci proiettato il lavoro con l'Ombra. In definitiva essere capaci, come analisti, di differenziarsi e non conformarsi.

In quest'ottica non sembra esserci separazione tra analisi personale e analisi didattica, secondo James Hillman (26), per il quale quando non c'era l'obiettivo della didattica l'analisi era più libera, meno condizionata e il candidato arrivava alla professione attraverso il suo cambiamento.

Hillman descrive il training come una tensione, persino un conflitto tra un programma istituzionale e l'analisi personale. Il valore unico della psicologia analitica è proprio quest'enfasi sull'individualità

personale dell'analista, e la personalità non è mai stata il prodotto di un programma.

Dipende piuttosto dalla natura dell'analista e dell'allievo e dallo spirito in cui lavorano. Pertanto la personalità dell'analista e la sua dedizione alla propria individualità rappresentano l'influenza principale sulla trasformazione dell'allievo analizzando.

Inoltre è opportuno notare come un unico elemento distingue fundamentalmente l'analisi del futuro analista dall'analisi del paziente. Questo elemento non è rappresentato né dal tipo di cultura di provenienza, né dalla gravità della nevrosi che l'analisi affronta, entrambe disciolte nel processo di trasformazione individuale che l'analisi stessa può essere in grado di favorire. Né è possibile dare giudizi di qualità o di orientamento sulla natura dell'individuazione.

La differenza si pone invece nel fine che l'analizzato investe nell'analisi. Specificatamente, per quanto riguarda l'analisi del futuro analista, la diversità si colloca nel parziale o mancato processo di separazione che caratterizza questo tipo di percorso.

Qui non si intende la cessazione o conclusione del rapporto con l'analista che può intervenire o meno. S'intende invece l'evidente identificazione con il lavoro e con la dimensione analitica che il

progetto di formazione comporta, di per sé capace di annullare qualsiasi reale separazione e qualsiasi tentativo di elaborarla. Inoltre, non dimentichiamo che il paziente ottiene il suo scopo con la guarigione, e ciò facilita la separazione e, come suggerisce Jung, l'oblio dell'analisi a favore del vivere.

L'analista invece prosegue il proprio itinerario appunto fondando il proprio progetto attraverso la fissazione degli elementi teorici assorbiti inconsciamente nel corso della sua analisi. Questi rimangono così come elementi della sua costruzione trasformativa, rendendo particolarmente difficile ed onerosa una loro analisi critica. Ora si comprende meglio l'avvertimento di Freud che pone la maturazione degli analisti al disotto di quella dei propri stessi pazienti, e nella stessa prospettiva, acquista ancor più significato la frase di Jung che ancorava i progressi dei pazienti alla "liberazione" dei loro analisti.

Bibliografia

- (1) L.De Franco e A. Lo Cascio, Jung e la formazione dell'analista, in Trattato di Psicologia Analitica a cura di A.Carotenuto, 1992, pag.375
- (2) Laplanche e Pontalis, Enciclopedia della Psicoanalisi, 1993 Economica Laterza
- (3) S.Ferenczi, in Fondamenti di psicoanalisi, vol.III, Guaraldi 1972
- (4) S.Freud, Analisi terminabile e interminabile, 1937 in Opere vol. 11, Bollati Boringhieri
- (5) J.Cremerius, Il mestiere dell'analista, 1985 pag. 210
- (6) S.Ferenczi, ibidem
- (7) S.Freud, in Opere vol 6 pag 356 , Bollati Boringhieri
- (8) M.Trevi, Contraddittorietà della didattica junghiana, in La bottega dell'anima, 1990 ed. F.Angeli
- (9) AA. VV., Problematiche della formazione analitica, in Rivista di Psicologia Analitica n.15/1977 pag.125-126, Marsilio
- (10) J.Cremerius, ibidem
- (11) C.G.Jung, Questioni fondamentali di psicoterapia, 1951 in Opere vol. 16 pag.127, Boringhieri
- (12) L.De Franco e A. Lo Cascio, ibidem

- (13) A.Lo Cascio, Necessità e limiti dell'analisi didattica, 1997 in Rivista di Psicologia Analitica 15/1977, Marsilio
- (14) G.Faraci, L'analisi didattica quale strumento di riflessione, in Rivista di Psicologia Analitica n.15/1977, Marsilio
- (15) AA.VV. Trattato di Psicologia Analitica, cap. XLV vol II, 1992, Utet
- (16) C.G.Jung, La psicologia della traslazione, 1946 in Opere vol. 16, pag: 189, Boringhieri
- (17) E.Windholz, Problems of termination of the training analysis, Journal of American Psychoanalytic Association 3, 1955, pp. 641-650
- (18) R.Tagliacozzo, Terminabilità e interminabilità dell'analisi personale a fini didattici, Rivista di Psicoanalisi 22, 1976, pp. 36-50
- (19) R.Ekstein, Termination of the training analysis within the framework of present-day institutes, Journal of American Psychoanalytic Association 3, 1955, pp. 600-614],
- (20) T.Benedek, A contribution to the problem of termination of training analysis, Journal of American Psychoanalytic Association 3, 1955, p. 615-629],
- (21) T.Benedek , Training analysis - past, present and future", International Journal Psychoanalysis 50, 1969, pp. 437-445
- (22) R.Tagliacozzo, ibidem

(23) J.Cremerius , Quando noi, psicoanalisti, organizziamo il training psicoanalitico, dobbiamo farlo in maniera psicoanalitica, *Qd* 3, 1989, pp. 5-23

(24) A.Freud, Problemi dell'analisi didattica, 1938, in *Opere* vol.1, Boringhieri, 1978, pp. 267-280.

(25) P.Berry Hillman , The training of Shadow and Shadow of training, *Journal of Analytical Psychology* 26, 1981, pp. 21-28.

(26) J.Hillman , "Training and the C.G. Jung Institute, Zürich, *Journal of Analytical Psychology* 7, 1962, pp. 3-19

TERZO CAPITOLO

La conclusione dell'analisi didattica

Il problema della conclusione dell'analisi didattica è controverso. Molti pensano che l'analisi di un analista non termini mai, che continui sotto forma di autoanalisi, a volte rinforzata da ritorni al proprio didatta o ad altri analisti.

Rispetto ai criteri che permettono di sentire conclusa un'analisi con un paziente, nell'analisi didattica alcuni criteri assumono particolare rilievo:

- a) la valutazione del processo di individuazione in atto nell'inconscio del candidato;
- b) il controtransfert dell'analista didatta;
- c) la situazione reale del nuovo membro della Associazione;
- d) un'acquisita funzione autoanalitica.

Se pensiamo al processo di individuazione come "... ideale progetto che cerca di fornire una risposta agli interrogativi, alle ansie, ai dubbi di sempre, approfondendo le domande inerenti alle ataviche dicotomie e alle dolenti fratture che costellano la storia del nostro Occidente: bene-male psiche-corpo spirito-materia uomo-mondo, alla ricerca di una loro possibile ricomposizione"(1), allora il fine del processo di individuazione è senza fine, e

all'interno di esso l'analisi didattica rappresenta una tappa, che può avere una sua conclusione, e che a sua volta apre nuove vie.

In questa prospettiva rientra quanto Jung intendeva nel definire l'individuazione come un processo che "ha per senso e meta la realizzazione della personalità originariamente contenuta nel germe embrionale in tutti i suoi aspetti" (2) e quanto più l'allievo (analista) si sentirà libero da pregiudizi (del collettivo, del didatta) tanto il progetto formativo andrà di pari passo con la propria individuazione.

Nella stessa direzione mirerà il controtransfert del didatta per analizzare il pericolo che l'analisi didattica venga vissuta dall'allievo come luogo di purificazione dei propri sintomi, laddove nel *sinthoma* si possono invece cogliere elementi del processo di individuazione.

Per Ekstein (3), il quale fa proprio il concetto freudiano che la professione dell'analista è una professione "impossibile", l'obiettivo stesso dell'analisi di training, cioè diventare analista, sarebbe irraggiungibile. Inoltre se il successo di un'analisi terapeutica, e quindi la sua conclusione, è l'acquisizione di una migliore salute emotiva, il successo di una analisi di training è riferito al diploma che segue (successo può essere anche abbandonare l'idea di diventare analista), per cui

gli obiettivi accademici andrebbero a detrimento di quelli terapeutici.

Anche secondo Weigert (4) è la delucidazione del quadro complessivo transfert-controtransfert a determinare la conclusione dell'analisi di training. Egli descrive particolari caratteristiche di tale relazione: ad es. l'analista didatta può essere preoccupato del giudizio dell'allievo e dei colleghi e può temere di essere superato.

Da parte sua l'allievo si confronta con l'autorità-analista-istituzione, con vissuti di punizione-ricompensa e compiacenza-ribellione, il tutto in relazione al termine dell'analisi come accettazione o rifiuto da parte del gruppo.

Il rischio è che gli allievi candidati a diventare analisti si uniformino ai loro didatti, ritenendo penalizzabili i propri elementi d'ombra da parte dell'analista sul quale viene proiettata la censura, con il risultato che l'analizzando non sia educato a liberarsi e a realizzare completamente la sua stessa natura (5).

La dipendenza che da questo atteggiamento di sottomissione ne deriva, secondo Freud porta alla formazione di clan cosicché intorno ad alcuni analisti didatti si costituiscono gruppi di ex-allievi che tendono ad isolarsi come gruppi di discendenza (6).

Ma questo non gioverebbe certo a sviluppare un processo evolutivo nell'ambito del pensiero analitico.

Non il divieto al parricidio e/o all'incesto col proprio didatta ma anzi la sua elaborazione a livello analitico sarebbe la norma per cui il progresso, anche nelle scuole analitiche, derivi da una autentica differenziazione dai propri padri fondatori.

Il fatto che in anni recenti si sia assistito a scontri di gruppi contrapposti all'interno di alcune associazioni psicoanalitiche è forse l'espressione della difficoltà dei singoli di elaborare nella solitudine della propria creatività la strada alla conoscenza di sé e del mondo, potendo confrontare il proprio punto di vista con quello altrui senza necessariamente utilizzarlo a fini di prevaricazione. Questo sembra avallare un timore espresso già da Freud, che scriveva polemicamente che gli sembrava che un certo numero di analisti utilizzassero i loro meccanismi di difesa per evitare loro stessi le conclusioni e le richieste della propria analisi, probabilmente attraverso la tecnica di applicarla ad altri.

Windholz riferisce (in merito alla fase conclusiva dell'analisi di training) che "..offre speciali opportunità per correggere l'influenza autoritaria dell'analista nell'analisi didattica. Quando lo

studente e l'insegnante arrivano all'accordo di poter concludere il loro lavoro, il candidato ha ora l'approvazione dell'analista per l'identificazione con l'attività professionale dell'analista(...). Se il tempo assegnato alla fase conclusiva è sufficientemente lungo, l'analista può essere in grado di capire gli effetti indesiderati del setting analitico e della "ricompensa finale", e di lavorare sulle distorsioni transferali." (7)

Sul tema di ciò che accade a livello transferale nella coppia analitica e in particolare sulla separazione dall'analista da parte del candidato, presupposto del successivo lutto nella fase post-analitica, Anne Reich (8) afferma che i candidati che hanno la possibilità di vedere l'analista dopo la conclusione dell'analisi didattica escono più rapidamente dall'anomala situazione che l'analisi stessa ha contribuito a creare. L'onnipotenza collassa e si possono stabilire rapporti più maturi. Anche Windholz (9) riferisce che il lutto è abbreviato dal contatto con l'analista in altri ambiti.

Queste affermazioni sono ancor più significative se si considera quanto affermato da Dumas (10) e cioè che i pazienti che aspirano a diventare analisti manifestano, nella fase conclusiva dell'analisi, una difficoltà di separazione e che dopo l'avvenuto

termine il supporto della teoria e dell'istituzione prendono il posto di un'analisi interminabile.

De Franco-Lo Cascio (11) propongono che l'analisi preventiva dell'analista non si configuri come "Lehranalyse" (apprendimento), ma come un'analisi strettamente terapeutica.

Solo così il futuro analista non potrà evitare la mancata separazione dall'analista e la relativa elaborazione che la perdita impone. Questa perdita ha come conseguenza il raggiungimento dell'autonomia e la crescita che tale delicato processo comporta.

"La possibilità di *rimandare* il desiderio di diventare analista protegge, infatti, il progetto di individuazione ; al contrario l'accettazione di questo stesso desiderio all'interno dell'analisi, comportando la necessità di una approvazione, impedisce di fatto la comparsa nel campo analitico di tutti gli elementi ombra. Infatti questi vengono considerati inaccettabili dalla coscienza dell'analizzato e ritenuti penalizzabili da parte dell'analista, sul quale viene proiettata la censura. Se si considera che l'esito della formazione dipende dall'approvazione dell'analista, diventa evidente la completa vanificazione del processo analitico."(12)

Dalla lettura degli autori citati si ricava l'impressione che nell'analisi personale di training è sostanzialmente diversa la strutturazione della risoluzione della nevrosi da transfert, per quanto

concerne in particolare la separazione dal didatta, il lutto per la sua perdita e l'identificazione nell'analista attraverso l'acquisizione dello strumento "analisi".

La conclusione e gli obiettivi del trattamento psicoanalitico si trovano nell'originale interrogativo di Flourney- "La conclusione dell'analisi è un "passaggio all'atto" o un "atto di passaggio"? (13)

"Interrogativo che è prima di tutto un gioco, gioco di parole, ma non solo", secondo Stefania Tucci.

"La pratica clinica psicoanalitica, come è ben noto, istituisce il ruolo imprescindibile dell'interpretazione e della parola nel momento stesso in cui bandisce il passaggio all'atto. E' nel recupero dell'azione, non più come acting-out, che in quanto tale ripropone la necessità dell'interpretazione, bensì come atto di passaggio, decisione, che pone l'analista in una impossibilità interpretativa e colloca il paziente nella dimensione del nuovo, che è possibile, secondo Flourney, rintracciare i segni della conclusione di un percorso, quello psicoanalitico. L'atto di passaggio da un lato, nell'investire il paziente della funzione "du passeur", di colui cioè che attraversa, che traghetta da una sponda all'altra, richiama alla memoria suggestioni antiche e indirettamente riconosce all'analisi il ruolo di rito

iniziatico. Dall'altro esso non può sfuggire - continua Tucci- al confronto con il concetto lacaniano della "passe", anch'esso legato alla determinazione psicoanalitica della conclusione dell'analisi. La "passe" conclude l'analisi poiché rappresenta il "passaggio" da una fase analitica nella quale l'analista (soggetto supposto sapere) è il solo detentore della conoscenza ad un'altra, nella quale il paziente si riappropria della funzione conoscitiva e di interprete, spostata durante l'analisi sull'analista, e riconosce se stesso quale soggetto desiderante non più guidato dal desiderio di ottenere ciò che suppone sia possesso esclusivo dell'analista. Questo stesso "passaggio" costituisce anche l'inizio di una nuova condizione psicologica che consentirà al paziente di riconoscersi analista. L'analisi, quindi, nell'opinione di Lacan, porta a termine il compito che si è prefissa solo quando ha luogo il fenomeno della "passe", l'evento della conoscenza analitica. In questo senso, l'analisi didattica, la "scuola" come artefice della formazione degli analisti, diventa un paradosso, poiché l'investitura analitica non può che sorgere dall'interno e, in seconda istanza, nel momento in cui qualcuno attribuisce all'ex paziente il ruolo di "soggetto supposto sapere". Allo stesso modo per Flournoy, l'analisi didattica si pone come paradossale in considerazione del fatto che

l'analista didatta riveste il doppio ruolo di analista e di docente. Se, infatti, l'analista è tale in quanto "genitore fallico mancante" in conseguenza della regola fondamentale di porsi al di fuori della vita del paziente, "la presenza di insegnamento è (al contrario) l'affermazione fantasmatica della detenzione del fallo da parte di chi insegna". Una simile condizione potrebbe precludere il raggiungimento di quello che Flournoy chiama "l'asintoto intersoggettivo", quella relazione analitica tra paziente e analista che, in quanto asintotica, determina lo spazio per l'emersione dell'atto di passaggio. Nell'opinione di Flournoy, infatti, l'analisi non si sostanzia, come per Lacan, nel "produrre" un soggetto che potrà riconoscersi a sua volta come analista. La conclusione dell'analisi, per Flournoy, -conclude Tucci- ha luogo quando il paziente torna ad essere ciò che non ha mai smesso di essere: "una persona che prende in mano il proprio destino" e questo a prescindere dalla direzione a cui tale destino darà luogo."(14)

Dal punto di vista lacaniano -scrive E.Perrella - "...tutte le analisi finite sono didattiche. Perché l'analisi vada avanti occorre che il soggetto accetti la regola fondamentale, cioè che riconosca che l'importanza non è il sapere dell'analista, ma il proprio, perché, questo sapere, egli stesso lo ha già, sia pure, come si dice, "in modo inconscio". E'

per questo che Lacan afferma che la formazione degli analisti è una formazione dell'inconscio.”(15)

A questo proposito Aldo Carotenuto dice:“...L'autolegittimazione è in definitiva la premessa indispensabile per l'esercizio dell'analisi(...). Può essere una conclusione irritante, se si pensa a certe tristi figure di analisti che proprio basandosi sull'autolegittimazione non fanno che dispensare disordini e disastri(...). Però quando esiste un training analitico formalizzato, sul cui valore è inutile soffermarsi così come non si discute l'importanza dell'educazione in genere, si corre il rischio che la legittimazione interna lasci il posto in modo preponderante a quella esterna, con una serie di complicazioni che non agevolano la maturazione psichica...Perché si capisca meglio cosa intendo con autolegittimazione, si potrebbe pensare a ciò che un vero analista prova quando si avvicina a teorie nuove nel campo psicologico: è come se le “cose” si sapessero già.”(16)

Personalmente nella fase conclusiva della mia analisi didattica la separazione e il lutto ha riguardato più l'analisi come dimensione terapeutica, che lenisce le proprie sofferenze e scioglie i propri conflitti, che la separazione dalla dimensione introiettata del proprio didatta, come maestro con cui ci si confronta e da cui ci si differenzia.

Anzi nel momento in cui si è giunti a condividere l'idea di concludere l'analisi didattica nella sua valenza terapeutica, si è potuto lavorare più su una relazione di ricerca e di reciprocità, attraverso una supervisione di casi di pazienti che avevo già in terapia.

E' stato solo allora che ho sentito approssimarsi la conclusione di quel percorso che alcune Società psicoanalitiche definisce analisi didattica, che è coinciso con l'aver percepito operanti in me tre funzioni:

L'AVER CURA DI SE' (A), come risultato dell'aspetto terapeutico dell'analisi di training. L'aver introiettato il proprio analista/i come anime curanti ad integrazione della propria, per il mantenimento di quel dialogo interno necessario al riconoscimento dei propri 'sintomi' e alla loro trasformazione.

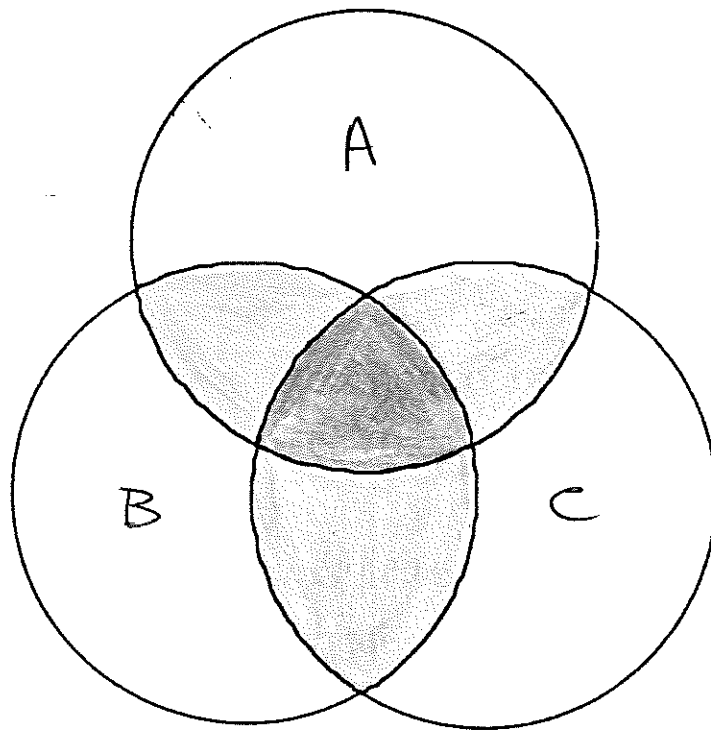
Questo coincide anche con ciò che si intende per autoanalisi.

IL PROCESSO DI INDIVIDUAZIONE (B), come atto di separazione e differenziazione dalle immagini parentali introiettate, quindi anche da quelle dei propri analisti (impersonificate nell'Anima e nell'Animus) che insieme all'"aver cura di sé" permette di mantenere aperto quel processo interno che mira al raggiungimento del Sè.

L'OBIETTIVO PROFESSIONALE (C), ad integrazione delle prime due funzioni, come sviluppo della coscienza del

proprio essere analisti del profondo (Help Profession), in una condizione tra l'essere orfano dei propri Numi Tutelari e l'essere genitore libero da proiezioni verso i propri pazienti.

Queste tre funzioni, che rappresenterei graficamente con tre cerchi



non sono nettamente separate tra loro, ma hanno una zona centrale comune e 3 zone limitrofe di sovrapposizione e di influenza reciproca.

In particolare:

- la zona centrale, colorata in rosso, dove le tre funzioni formano una sorta di nucleo

- la zona, colorata di celeste, dove l'"aver cura di sé" si con-fonde con l'obiettivo professionale (come cura degli altri)

- la zona arancio dove l'"aver cura di sé" si con-fonde con il processo di individuazione

- la zona verde dove si con-fondono il processo di individuazione e l'obiettivo professionale.

Il prendersi cura di sé è presente nel momento in cui anche il processo di individuazione è avviato, come unità psicologicamente autonoma e separata dalla coppia divina, in cui coincidono Anima e Animus, Eros e Thanatos, cioè "unità individuata" consapevolmente esistente.

Solo allora, per chi nell'iter della propria analisi junghiana si è posto anche l'obiettivo professionale di avere psicologicamente cura di altri, prende corpo la coscienza di essere analista junghiano, con l'adesione alla fiducia nel processo di individuazione come cura.

Se l'obiettivo professionale può essere un punto che prevede una partenza ed un arrivo e quindi si può pensarlo come qualcosa che nasce, si sviluppa e si

concretizza, allora la fine dell'analisi didattica può coincidere con il suo fine raggiunto;

Per quanto riguarda l'aver cura di sé e il processo di individuazione, la fine come conclusione appare improbabile; quello che si può ritenere conclusa è l'analisi didattica come progetto dell'Io, che a sua volta apre nuove orizzonti nella prospettiva junghiana della presa di coscienza della propria individualità.

Nella fase conclusiva della mia analisi didattica la separazione dal didatta l'ho vissuta piuttosto con quella curiosità ed eccitazione con cui ci si avvicina alla scoperta di qualcosa nuovo: nuovi territori, nuove esperienze.

Non posso sottacere il fatto che durante la mia analisi didattica ho realizzato anche un desiderio che coltivavo da sempre: trasferirmi in un luogo che corrispondesse ad una mia esigenza estetica, nel senso di recuperare con continuità la vista di un paesaggio non cementificato, che ostruiva il mio sguardo e che mi impediva più ampi orizzonti.

Forse proprio questa mia esigenza psichica ha avuto bisogno anche di una dimensione di realtà per poterla godere del tutto.

La fase di passaggio dall'analisi personale al training successivo apre la strada ad un processo creativo e autonomo, che sarà interminabile se lo si considera parallelo al mantenimento di quel senso di

dubbio e di incompletezza che l'analisi stessa lascia, e che è presupposto della creatività medesima.

Questo significa anche acquisizione di una capacità di autoanalisi: cioè ciò che per molti ricercatori è un criterio per considerare terminata un'analisi e di conseguenza anche quella di training.

L'obiettivo della didattica è quello di preparare il candidato all'autoanalisi”, afferma Windholz al Meeting annuale del 1954 della Associazione Psicoanalitica Americana, “distinguendo il processo che è alla base dell'abilità dell'analista di usare il proprio inconscio effettivamente nella situazione analitica, dalla autoanalisi propria, che egli intraprende attivamente.”(17)

Con lui Weigert (18) nella stessa circostanza, sempre a proposito di formazione, sostiene che essa si fonda su una fiducia reciproca in relazione alla capacità dell'analizzato in training di proseguire la propria autoanalisi. D'altro canto, gli analizzandi che diventano analisti sono consciamente motivati al lavoro autoanalitico attraverso l'interpretazione dei sogni e del controtransfert (Ticho 19).

Più in generale si potrebbe dire con Fordham (20) che ogni buona analisi continuerà in autoanalisi. L'abilità autoanalitica deriverebbe (21 e 22) dalla risoluzione della nevrosi di transfert e dall'elaborazione della separazione dell'analista.

L'autoanalisi diventa quindi un obiettivo privilegiato dell'agire analitico (23 e 24)

Il processo di trasformazione dell'Io continua dopo l'analisi non attivato dalla volontà cosciente. La capacità di integrare conflitti inconsci sotto forma di insight può diventare una funzione indipendente dell'Io, una funzione autoanalitica (25). L'autoanalisi, infatti, funziona con meccanismi simili a quelli dell'analisi, ma può arrestarsi di fronte a particolari resistenze. Tali resistenze possono essere superate non tanto attraverso l'uso dell'interpretazione quanto attraverso l'insight posto in essere "dalla funzione autoanalitica dell'Io non soggetta a controllo cosciente" (26). E questo è uno dei motivi che indusse Freud a consigliare la ripresa dell'analisi di Sé ogni 5 anni per ogni analista, condizione che oggi giorno gli analisti sperimentano preferibilmente in situazioni di "gruppi di controllo" dove anche attraverso il confronto del proprio essere analisti nei casi portati in discussione c'è la possibilità di un confrontarsi con particolari parti di sé che entrano in quella relazione terapeutica descritta.

Fordham (26) ritiene che sia importante per il futuro analista sottolineare la conclusione dell'analisi didattica.

Questi rilievi vengono confermati da Shane-Shane (27) i quali sostengono che nella fase conclusiva

dell'analisi con un paziente, si può riattivare nell'analista una vulnerabilità controtransferale derivante dalla sua stessa esperienza di separazione dal proprio didatta, non sempre sufficientemente elaborata, anche per l'appartenenza allo stesso campo professionale e sociale.

Sempre secondo Fordham la conclusione rappresenta un problema per lo stesso analista didatta, al quale spetta l'arduo compito di riconoscere che non possono essere risolti da lui solo quell'amalgama di conflitti infantili che si riattivano anche nell'analisi didattica, e che dunque su certi punti egli è altrettanto paziente quanto il suo analizzando.

Il candidato non può veramente accettare sue parti profondamente danneggiate a meno che non lo faccia anche l'analista. Riconoscerle significa che l'analista didatta è pronto a permettere al futuro collega che la propria patologia abbia il suo ruolo nell'analisi dei pazienti. E che di ciò egli ne sia così consapevole.

Con l'interpretazione di questo nexus patologico si può giungere ad una corretta conclusione dell'analisi con tristezza reciproca nel distacco e con la convinzione che questa tristezza valeva la pena per le soddisfazioni che ne sarebbero derivate per entrambi.

Lo stesso Jung (29) scrive che "... non è un male che (l'analista) si senta colpito, colto in fallo dal paziente: può guarire gli altri nella misura in cui è ferito egli stesso. Questo e non altro significa il mitologema greco del medico ferito."

"In analisi si spera che la malattia e la salute possano essere l'espressione di una coppia di opposti nell'ambito di una stessa personalità e che dopo l'analisi, una trascenderà l'altra - dice ancora Fordham- ma il rischio è di idealizzare questa situazione che diventa illusoria."(30)

Per il futuro analista l'illusione inconscia potrebbe essere quella appunto paventata già da Freud, di illudersi di guarire curando gli altri e di qui la sua riflessione per cui è consigliabile mantenersi, come analisti, sensibili a eventuali conflitti che i pazienti possono riattivare e di conseguenza intraprendere un successivo periodo di rianalisi.

Per quanto Fordham sia convinto della necessità di continuare l'autoanalisi, rinforzata anche da ripetuti ritorni dal proprio didatta o da altri analisti, tuttavia ritiene che sia presente nei didatti il pericolo, in questa idea di analisi continuata, di essere meno rigorosi nel lavoro di concludere l'analisi con un candidato di quanto non lo siano nei casi di un'analisi puramente terapeutica.

Con la conclusione dell'analisi personale di training ci si avvia se mai all'interminabilità del percorso formativo culturale, all'interno della propria società analitica, prima attraverso la supervisione dei casi clinici, contemporaneamente con la partecipazione alle attività seminariali e congressuali, e successivamente in ambito esterno più allargato in quelle aree della comunità scientifica e sociale ritenute più idonee.

BIBLIOGRAFIA

- (1) Trattato di psicologia analitica, a cura di A.Carotenuto, cap. XXXVI, 1992 UTET
- (2) C.G.Jung, citato in Trattato di Psicologia Analitica pag 255, a cura di A.Carotenuto,1992 UTET
- (3) R.Ekstein, Termination of the training analysis within the framework of present-day institutes, Journal of American Psychoanalytic Association 3, 1955, pp. 600-614
- (4) E. Weigert, Special problems in connection with termination of training analysis, Journal of American Psychoanalytic Association 3, 1955, pp. 630-640
- (5) S.Freud, 1919 in Opere vol.IX pag.25, Bollati Boringhieri
- (6) Balint, L'analisi didattica, 1974 Guaraldi
- (7) E. Windholz, Problems of termination of the training analysis, Journal of American Psychoanalytic Association 3, 1955, pp. 641-650
- (8) A.Reich, On the termination of analysis, 1950, pp. 179-183
- (9) Windholz, ibidem
- (10) D.Dumas , *Hantise et clinique de l'Autre*, Paris, Aubier, 1989, cap. 12, pp. 233-244.
- (11) De Franco, Lo Cascio in Trattato di Psicologia Analitica, cap.XLI vol.II, 1992 Utet
- (12) Trattato di Psicologia Analitica, a cura di A.Carotenuto, pag.384 vol II,1992, Utet

- (13) O.Flournoy, *Latto di passaggio. Sul modo di terminare l'analisi*(1985), Cortina 1992
- (14) S.Tucci, in *Biblioteca, Rivista di Psicologia Analitica*, n.49/1992
- (15) E.Perrella *La formazione degli analisti*, 1991 pag.107-151, *Il Soggetto e la Scienza* ed.
- (16) A.Carotenuto, *Un problema dell'analisi didattica*, 1982 *Rivista di Psicologia Analitica* n.25/82 , Astrolabio
- (17) E.Windholz, *ibidem*
- (18) E.Weigert, *Special problems in connection with termination of training analysis*, *Journal of American Psychoanalytic Association* 3, 1955, pp. 630-640
- (19) G. R.Ticho , *On self-analysis*, *International Journal Psychoanalysis* 48, 1967, pp. 308-318.
- (20) M.Fordham , *On terminating analysis* (1969), in Fordham M. et al. (a cura di), *Technique in Jungian Analysis*, London, William Heinemann, 1974.
- (21) W.Hoffer , *Three psychological criteria for the termination of treatment*, *International Journal Psychoanalysis* 19, 1950, pp. 194-195
- (22) G.R.Ticho, *ibidem*
- (23) H.S.Gaskill , *The closing phase of the psychoanalytic treatment of adults and the goals of psychoanalysis: The myth of perfectibility* , *International Journal Psychoanalysis* 61, 1980, pp. 11-23.

(24) L.Grinberg , The closing phase of the psychoanalytic treatment of adults and the goals of psychoanalysis: 'the search for truth about oneself', International Journal Psychoanalysis 61, 1980, pp. 25-37; tr. fr. "A la recherche de la verité sur soi-même", *RFP* 2, 1980, pp. 297-317.

(25) M.K.Kramer , On the continuation of the analytic process after psychoanalysis (a self observation), International Journal Psychoanalysis 40, 1959, pp. 17-25.

(26) S.Tucci, Postanalisi e follow-up studies, in *Rivista di Psicologia Analitica* 46/1992, Astrolabio

(27) M.Fordham, Problematiche della formazione analitica, in *Rivista di Psicologia Analitica* n.15/1977, Marsilio

(28) M.Shane et al., The end phase of analysis: indicators, functions and tasks of termination , *Journal of American Psychoanalytic Association* 32, 1984, pp. 739-72.

(29) C.G.Jung , in *Opere* vol. 14 *Mysterium coniunctionis*, 1955-56, Boringhieri

(30) M.Fordham, *ibidem*

CONCLUSIONI

Premetto che dalla esposizione fatta sin qui non ho rilevato posizioni concordi nello stabilire il fine dell'analisi didattica, se vada cioè considerata al pari di un'analisi personale o integrata con l'insegnamento dei principi teorici della psicologia del profondo.

La stessa terminologia a riguardo dell'analisi didattica è molteplice: analisi di training, analisi personale di training, seconda analisi, analisi propedeutica, termini a cui sono sottesi intendimenti e metodologie diverse.

Sicuramente il timore di molti studiosi del problema è che la commistione di analisi come processo di individuazione o come risoluzione della nevrosi di transfert e di analisi come apprendimento mal si accorda con il training formativo del candidato analista per il rischio di un adattamento e di una sottomissione alla teoria.

Soprattutto per questi motivi la maggior parte degli studiosi, indipendentemente dalle diverse scuole di appartenenza, sono molto critici nei confronti di un'analisi che preveda anche una funzione di insegnamento di teorie psicologiche.

Sicuramente l'analisi è un apprendimento, una conoscenza delle proprie dinamiche psicologiche, quindi di un modello relativo a se stessi, premessa

indispensabile per approcciarsi ai processi psichici altrui, ma che da sola non garantisce la possibilità di curare.

In questo percorso di conoscenza di sé influirà inevitabilmente la personalità del proprio analista, con il proprio modello psichico, perché nella cura dell'altro intervengono fattori cognitivi, relativi ad una o più teorie psicologiche, l'esperienza accumulata nell'ambito dell'esercizio della propria professione, ed elementi della personalità del terapeuta, fattori questi che lo rendono unico nel suo genere.

Prima di riferire ciò che ho via via elaborato sull'analisi di training durante la stesura di questo lavoro di ricerca vorrei citare il parere di alcuni analisti di area junghiana, due dei quali riflettono da almeno vent'anni su vari aspetti della formazione degli analisti e uno di fresca nomina che scrisse le sue riflessioni sull'analisi didattica dopo averla da poco conclusa.

Nel 1977 scrive G.Maffei (1)-"Il fine della didattica analitica è sostanzialmente quello di far sì che il futuro analista sviluppi una capacità di ascoltare e di pensare libera da quei preconcetti che gli potrebbero impedire una conoscenza del paziente centrata su quanto il paziente stesso gli rivela; l'analista dovrà inoltre liberarsi il più possibile dall'influenza che sul suo ascolto ha determinato

l'analisi personale. L'ideale da raggiungere è quello di un'analisi che si rinnova continuamente, di un'analisi che si rifonda cioè caso per caso; ogni paziente, come per Freud, dovrebbe essere ascoltato come capace di mettere in crisi tutta la teoria espressa fino a quel momento. Un blocco nel rapporto fra teoria e prassi è infatti estremamente dannoso(...) Una volta stabilito che il fine dell'intervento psicologico è quello di svelare "l'altra scena", di portare alla coscienza quanto si nasconde dietro i sintomi del paziente, da quel momento in poi la situazione non sarà guidata solo dalla scena iniziale, ma anche dall'obiettività che si rivela. Nel mio modo di vedere neutralità significa quindi il massimo rispetto possibile dell'obiettività quale questa si rivela all'interno di una prassi coscientemente scelta(...) Lo psicoanalista può comunque essere così caratterizzato, a questo livello, dalla sua particolare qualità di essere un valido ascoltatore neutrale. Sembrerebbe così che i fini della didattica potrebbero essere definiti in modo sufficientemente chiaro e definitivo; ma l'inconscio è sempre pronto a tendere qualche inganno e nell'impostazione della didattica, così come è stata qui configurata, si cela la fondamentale illusione cui il candidato analista può essere condotto e che è quella già accennata, di ritenere che la possibilità

di ascolto neutrale e della successiva interpretazione possa essere una sorta di arma onnipotente capace di risolvere ogni sofferenza psichica e su cui sia possibile instaurare un proprio potere reale. Nel pensare ad una didattica corretta e per evitare il più possibile questa pericolosa illusione esistono, a mio avviso...due possibilità: la prima consiste nella presenza, all'interno della formazione analitica, di un piano di studio in cui abbiano un ruolo di notevole rilievo la storia della psichiatria e della psicoanalisi, i problemi della metodologia scientifica e gli sviluppi della psichiatria al di fuori della stessa psicoanalisi. La seconda è invece rappresentata dalla partecipazione diretta del candidato alle decisioni concernenti lo stesso training. C'è infatti uno spazio preciso dove si tocca con mano la relatività e l'impotenza della posizione analitica ed è nel punto dove i meccanismi Istituzionali dell'associazione risultano almeno in parte sganciati da motivazioni psicologiche.

Questi due sviluppi della didattica avrebbero il fine di problematizzare, all'interno della stessa formazione, la posizione analitica e di evitare il più possibile la formazione di analisti troppo inflazionati dall'uso del loro metodo.”

Nella sua relazione “Riflessioni sul Training” presentata nel 1992 al Convegno ‘1961-1991: La Scuola

di Psicologia Analitica in Italia' (2) Nino Lo Cascio, analista didatta dell' AIPA, dice "...Il nostro futuro collega, irretito com'è dall'ambiguo desiderio di divenire analista, potrà trovarsi nelle più favorevoli condizioni per distorcere la propria esperienza analitica, finalizzandola non tanto alla crescita della propria personalità o alla risoluzione di eventuali sintomi, quanto al riconoscimento delle sue attitudini all'apprendimento; uno "studio", questo, che sembra richiedere l'approvazione dell'analista/Maestro, dal cui giudizio -sottolineo giudizio direttamente efficiente sul piano reale- sembra dipendere tutto il progetto di formazione ovvero la realizzazione del desiderio. La capacità dell'analisi consiste(...) nella costituzione di un campo ove viene resa possibile e favorita la comparsa del desiderio ma mai la sua realizzazione, pena l'azzeramento del processo simbolico, parente non lontano della frustrazione, l'unico che autorizzi la trasformazione e l'adito al Sé....l'analizzando si sentirà fortemente sospinto a scotomizzare la propria Ombra, ritenendola ostativa al successo del progetto; infatti gli elementi d'ombra possono essere ritenuti penalizzabili da parte dell'analista sul quale viene proiettata la censura.

Così prospettata l'analisi didattica sembra capace di annullare sia la tenuta simbolica del campo analitico sia la neutralità dell'analista, le cui

interpretazioni portate ad esempio sulle proiezioni possono risultare strutturalmente inefficaci perché in qualche modo contraddittorie: l'analista sembra dover gestire in ambito reale i desideri dell'analizzando, stante l'avallo didattico fornitogli dall'associazione analitica.

Quest'ultimo può davvero sviluppare l'Io come un complesso autonomo, perfettamente abile nel padroneggiare l'intera personalità, che viene ridotta al mero ruolo di "Persona". Per queste considerazioni e altre...riterrai veramente utile poter cancellare dal vocabolario analitico il termine di analisi didattica.

In sua vece si può rispolverare la ben più modesta "analisi preventiva" di junghiana memoria, con l'avvertenza che possa svolgersi al di fuori dell'ambito della società analitica, che sia condotta da un analista esperto e che riconosca fini strettamente terapeutici ed ancorati alla personalità profonda dell'analizzando."

Maurizio Franco, analista ordinario di recente nomina nel CIPA, in una lettera (3) inviata al Comitato di istruzione professionale del Cipa nel 1992 "...così come è attualmente concepita (l'analisi didattica, n.d.r.) non mi pare riformabile. La contraddizione che la anima dal suo interno (trasmissione del sapere attraverso una relazione analitica) è tale da condizionare retrospettivamente la stessa analisi

personale, delegando alla Didattica la formazione del futuro analista; l'analisi personale rimanda di fatto a dopo il lavoro di elaborazione delle proprie potenzialità come dei propri limiti individuali (scelta e motivazione professionale in questo caso) e si priva dell'esperienza fondamentale della sua stessa conclusione. E' paradossale, ma chi non ha prospettive di formazione ulteriore, ha la possibilità di vivere concretamente un'esperienza estremamente qualificante sul piano della maturazione psicologica (qual'è la fine dell'analisi e la riassunzione su di sé del processo di crescita) che si nega invece ad un futuro analista(...). Penso quindi che l'analisi personale debba riassumere il ruolo decisivo nella formazione del futuro analista senza deleghe ulteriori e, correlativamente, che la Didattica vada semplicemente abolita.

Penso alla Didattica, così come funziona ora -continua Franco- come alla prosecuzione, un approfondimento dell'analisi personale, dove il transfert della figura dell'Analista si sposta sul Didatta come custode più o meno ortodosso della Tradizione e il controtransfert si rivolga all'analizzato soprattutto in qualità di Allievo. Mi sembra si configuri il rischio concreto che da tale rapporto di disparità e soggezione non possa scaturire un reale esercizio di libera critica e di libero pensiero."

Vorrei riprendere a questo punto una domanda che mi ero posto nella premessa e che è strettamente correlata alla decisione, in molte società psicoanalitiche, forse non ultimo il CIPA, di sostituire l'analisi didattica con una seconda analisi.

Oggi le Società psicoanalitiche si stanno trasformando per poter reggere il prossimo confronto con l'istituzione universitaria nell'offrire una formazione psicoanalitica. Per questo hanno introdotto recentemente nei loro regolamenti dei criteri selettivi che restringono l'accesso a questi Istituti a persone laureate in Psicologia e/o in Medicina, escludendo d'ora in poi chi proviene da facoltà umanistiche, integrate in seguito da una specialità in psicologia clinica.

E' possibile che i futuri candidati analisti si attendano dalle Società psicoanalitiche, proprio per il loro porsi in veste più "universitaria", una formazione molto più dottrinale e che quindi l'impegno di rispondere a queste aspettative determinerà una "funzione di docenza" molto più sviluppata anche in termini di più analisti che svolgano tale funzione.

Verrebbe in questo modo a ridursi, se non a cadere progressivamente, la funzione didattica nell'ambito dell'analisi personale, ma non per questo potrebbe ridursi automaticamente il rischio di un

indottrinamento, a cui facevano cenno, sia pure da esperienze diverse, Maffei, Lo Cascio e Franco.

Si porrà la questione sulla capacità dei docenti di creare le condizioni psicologiche e didattiche in cui far crescere e sviluppare nei candidati la passione alla ricerca, per ridurre il rischio di una adesione passiva alla teoria con le rigidità difensive che ciò comporta, e in questa prospettiva credo debba essere valorizzato il lavoro di gruppo dei candidati.

Nel momento in cui all'analisi viene tolta quell'aurea di 'istruzione' che era inevitabilmente implicita nell'analisi didattica, decade la necessità di avere "analisti didatti", con il beneficio di evitare conclusioni affrettate dell'analisi in funzione di un esercizio professionale idealizzato.

Ma anche la concezione di una seconda analisi, in funzione del training, mostra, a mio parere, delle crepe.

Si può offrire una seconda analisi in quanto diversa dal presupposto della prima, sempre ch  la prima fosse stata un'analisi iniziata sulla spinta di un bisogno diverso da quello di diventare analista?

Se la seconda analisi si fonda sull'analisi del desiderio di diventare analista, su quell'elemento transferale espresso da Lacan dell' "analista come soggetto supposto sapere" quale condizione psichica

da raggiungere, mi sembra che ci troviamo in quella dimensione transferale spesso proiettata sul proprio analista, in una qualsiasi analisi iniziata su base di cura, dove si possono attivare fantasmi di prometeica memoria.

Le fantasie di apprendere dall'analista i suoi poteri curativi per curare se stessi in un'analisi personale, non sono molto diverse da quelle dell'aspirante analista che in queste stesse fantasie alimenta la propria aspirazione ad emulare il proprio Maestro nella cura degli altri.

L'essere costretti a continuare l'analisi con un'altro analista, laddove non se ne senta la necessità, ma solo per rispettare una regola dell'Associazione, in questo caso assai discutibile proprio sotto un profilo psicologico, potrebbe alimentare conflitti latenti che in futuro potrebbero andare a detrimento dell'Associazione stessa.

Viene addirittura da chiedersi se alcune guerre fratricide all'interno di alcune Associazioni psicoanalitiche non siano l'effetto anche di 'scorie' di questo tipo....

Si potrebbe accettare l'ipotesi che l'aspirante analista continui la sua analisi con il proprio analista, purché membro di una Associazione psicoanalitica riconosciuta secondo dei criteri stabiliti, uscendo anche da discriminazioni di

scuole diverse, e che l'iscrizione ad una determinata Società/Associazione psicoanalitica esprima il desiderio di approcciarsi alla sua teoria psicologica e alle scienze ad essa correlate e che questo desiderio vada verificato al momento della domanda di ammissione, contemporaneamente ad una valutazione della profondità psicologica raggiunta dal candidato.

Se ciò venisse accolto l'apprendimento della teoria psicologica che si desidera acquisire, ad esempio quella junghiana, potrebbe essere 'appresa' in un training che preveda oltre all'attività seminariale anche una supervisione dei casi, anche perchè chi si avvicina alle Società analitiche oggi ha già, nella maggioranza dei casi, un'esperienza psicoterapeutica.

Di questo bisognerebbe che le Società Analitiche tenessero maggiormente conto nella loro offerta di formazione, rivedendo anche i tempi e i modi richiesti ai candidati circa il loro percorso analitico.

Personalmente ritengo che debba essere lasciata la possibilità al candidato anche di proseguire la propria analisi con il primo analista con cui l'ha intrapresa, e che l'analista non debba obbligatoriamente appartenere alla stessa "scuola di pensiero".

A conforto di questa mia ipotesi ho appreso, nella fase conclusiva della stesura di questo seminario, che l' Association Psychoanalytique de France, una delle due società freudiane francesi, accoglie al suo interno aspiranti provenienti "da qualsiasi lettino".

Questo permetterebbe anche una conclusione della propria analisi meno legata al raggiungimento dell'obiettivo professionale, o perlomeno molto ridimensionato, ed eviterebbe in seguito nella partecipazione alla vita associativa di trovarsi ad agire vissuti non elaborati col proprio didatta per quei motivi di "rivalità trasferali" proprie della coppia analitica troppo inquadrata in un contesto istituzionale di tipo didattico.

Al candidato dovrà essere offerto uno spazio riservato, nella persona di un analista tutor, possibilmente di fresca nomina in quanto più vicino alle problematiche legate al raggiungimento dell'obiettivo professionale, con cui potersi confrontare anche sull'opportunità di proseguire l'analisi con un analista della stessa Associazione. Inoltre va preso atto anche di una modificazione della domanda di psicoterapia e di analisi e la vasta offerta di trattamenti, individuali e di gruppo, non sempre supportata da una adeguata professionalità.

Anche su questo c'è da riflettere come alcune sofferenze espresse in sintomi quali la tossicodipendenza, l'anoressia e l'identità di genere sono trattate con sempre maggior successo con terapie di gruppo. Mi rendo conto che dire questo all'interno di una Associazione junghiana che prevede nel rapporto individuale con l'analista il presupposto per avviare il processo di individuazione possa suonare blasfemo, ma credo che bisognerebbe sperimentare una forma di terapia di gruppo a partire dalla psicologia analitica, magari proprio in ambito 'didattico'.

L'impressione è che il passaggio dagli analisti didatti ai secondi analisti non sposti di molto il tema del potere tra analista e aspirante analista e delle dinamiche trasferali e controtrasferali sottese, tra il potere conservatore di essere padre/madre/maestro/guru e il potere trasgressivo di essere figlio/a'/allievo/a'. Lo si è solo spostato più in là nel tempo e forse è inevitabile che ci sia un conflitto di questo tipo di poteri.

Tutto sta a decidere se è conveniente per la formazione del futuro analista sperimentare questi conflitti nella propria analisi o non piuttosto in altri momenti di confronto all'interno della propria Associazione.

Nino Lo Cascio (4) concludeva la sua relazione "Riflessioni sul training", dicendo: "A ben

riflettere si potrebbe pensare alla formazione come ad un mito. Ed io forse non ho potuto che celebrarne i suoi riti."

A quale mito alludeva?

Dalla lettura del sua relazione, in cui propone che il nucleo essenziale della formazione consista di un'esperienza analitica del proprio Inconscio all'interno della quale si organizzano dapprima le conoscenze della Psicologia Analitica e successivamente i primi approcci clinici, è evidente che il pericolo paventato sia quello di una mancata differenziazione dell'allievo dal proprio maestro, facendo prevale l'obiettivo didattico/professionale.

Di fatto un far prevaler le esigenze di un Io più critico ed evoluto a discapito di un processo più mirato all'Inconscio.

Pensando anche a quanto scritto da alcuni autorevoli analisti, Cremerius e Romano, il mito a cui si riferisce Lo Cascio credo sia quello di Edipo.

E non a caso, visto che "...la psicoanalisi è stata il massimo strumento di diffusione del mito di Edipo (...) che è stato utilizzato da Freud come una storia esemplare attraverso la quale dare una parvenza di ordine al disordine del mondo (5) e che "...il sistema di training (della International Psychoanalytical Association n. d. r.) con la sua struttura gerarchico-autoritaria ed i suoi riti di iniziazione e meccanismi di controllo, non tiene in

nessun conto il compito centrale del lavoro psicoanalitico, e cioè l'importanza del conflitto edipico e la sua elaborazione.”(6)

La psicoanalisi, quale scienza, si è data il compito di trovare e definire le linee guida della psiche umana e il suo complesso funzionamento, e dopo 100 anni di pratica clinica ha enormemente contribuito al raggiungimento di quanto oggi ne conosciamo.

Oggi, come ieri, le ombre collettive arrivano agli psicoanalisti tramite i loro pazienti, che li inducono sempre più a lavorare sul fragile e incerto terreno del preedipico.

Ci sono forse i presupposti per ricercare un altro mito, espressione dell'area preedipica, in riferimento al quale iscrivere anche nuove conoscenze e quindi nuove modalità di comunicazione, anche tra le generazioni di psicoanalisti.

C'è dunque da operare affinché si possa trovare quello spazio analitico 'asintotico' e per questo "intersoggettivo", come lo intende Flournoy, in cui si possano creare le condizioni per il futuro analista di fare conoscenza, nel modo più autonomo e perciò creativo, di un suo sapere psicologico. Che si crei tra analisti di una Associazione e aspiranti analisti quella condizione psichica che permetta una relazione di "ricerca e reciprocità".

Ricerca dunque intesa come atto creativo, in termini di sentimenti, azioni e pensieri, espressione del proprio processo di individuazione quale premessa e condizione essenziale per una reciprocità, come relazione di scambio, con il proprio analista indispensabile per aspirare a nuove scoperte e nuove possibilità di "cure".

Bibliografia

- (1) G.Maffei, Minuta sul pluralismo; posizione della psicoanalisi e della psicologia analitica, in Rivista di psicologia analitica, n.15/1977
- (2) N.Lo Cascio, Riflessioni sul training, relazione presentata al Convegno "1961-1991: La scuola di psicologia analitica in Italia", 1992 Roma
- (3) M.Franco, Comunicazione al Comitato di Istruzione Professionale del C.I.P.A di Milano, 1992
- (4) N.Lo Cascio, ibidem
- (5) A.Romano, Seminario al C.I.P.A. di Milano, 1993
- (6) J.Cremerius, Quando noi, psicoanalisti, organizziamo il training psicoanalitico, dobbiamo farlo in maniera psicoanalitica", Qd 3, 1989, pp. 5-23