

SIEGFRIED BERNFELD

# SULLA FORMAZIONE PSICOANALITICA

(1952)

PREFAZIONE DI MOUSTAPHA SAFOUAN

INTRODUZIONE DI RUDOLF EKSTEIN

[Prima edizione pdf dicembre 2011]

## Sommario

Prefazione di Moustapha Safouan.....	3
Introduzione di Rudolf Ekstein.....	11
Sulla formazione psicoanalitica.....	16

## Prefazione

Non c'è bisogno di fare ancora una volta la storia del movimento psicanalitico<sup>1</sup>. Quelli che si sono occupati di questo argomento concordano su un punto: è all'epoca della creazione dell'Istituto psicoanalitico di Berlino che sono stati fissati i metodi di formazione analitica ancora in uso. Ora, noi disponiamo di una testimonianza più che mai significativa su questo evento, quella di Bernfeld.

Il 10 gennaio 1950, Siegfried Bernfeld, che conosciamo soprattutto per i suoi lavori sulla formazione scientifica di Freud, indirizzava ai suoi colleghi, membri della Commissione di insegnamento (*Education Committee*) dell'Istituto psicoanalitico di San Francisco, un memorandum nel quale delineava in quattordici punti la sua concezione dell'istituto psicoanalitico "libero". Questa concezione fu giudicata "utopistica". Poco dopo, si dimetteva dalla commissione a causa della sterilità delle discussioni con gli altri membri, e allo scopo di liberarsi dal dovere di tacere a cui obbliga l'ufficio: in modo da poter dire pubblicamente quello che doveva dire. Questo lo ha fatto in una conferenza che tenne davanti alla Società e all'Istituto di San Francisco il 10 novembre 1952, alcuni mesi prima della sua morte, avvenuta il 2 aprile 1953. Questa conferenza è stata finalmente pubblicata dieci anni dopo<sup>2</sup>: bisogna credere che la morte di un uomo riesca a produrre effetti che egli non riusciva a ottenere da vivo. Anche se si credette opportuno far precedere il testo della conferenza da un'introduzione redazionale firmata da Rudolph Erksstein. Il quale afferma che Bernfeld, se ne avesse avuto il tempo, non avrebbe lasciato certo pubblicare la sua conferenza senza

---

<sup>1</sup> In francese, cfr. in particolare Nathalie Perrier: "Histoire critique des institutions psychanalytiques", in *Topiques*, 2; Micheline Enriques: "On forme un analyste" in *La Nouvelle Revue de psychanalyse*, 20; anche un' articolo non firmato: "Sulla storia della formazione degli analisti" in *Scilicet* 6/7 (tr.it. AA.VV., *Scilicet*, Feltrinelli, Milano 1979).

<sup>2</sup> Siegfried Bernfeld, "On Psychoanalytic Training", *Psychoanalytic Quarterly*, 31, 1962, pp. 453-482.

rimaneggiarla profondamente, in modo da darle la forma “obiettiva” che gli era abituale. Così com’è, la conferenza – afferma ancora – è un documento che testimonia delle reazioni turbate (*troubled reactions*) di Bernfeld di fronte ai problemi della formazione analitica, “problemi sentiti in modo più intenso da chi si identifica più col processo dell’insegnamento che col processo dell’organizzazione della formazione [*sic*]”. Ogni commento è superfluo. Vorrei solo sottolineare la parentela tra la distinzione qui proposta (tra quelli che si identificano col processo dell’insegnamento e quelli che si identificano con l’organizzazione della formazione) e la distinzione corrente nella teoria del *management* tra “funzionari” e “operatori”.

In effetti, la conferenza di Bernfeld è un documento inestimabile che illustra, certo, le sue “reazioni turbate” (e ne aveva ben donde!), ma anche la svolta più decisiva nella storia del movimento psicanalitico.

Bernfeld nota che l’idea dell’analisi personale non è molto più giovane della stessa psicanalisi. Sin dalla fine degli anni 1890, gli allievi che assistevano alle lezioni di Freud all’Università gli portavano qualche volta i loro sogni. Talvolta certi psicologi o medici gli chiedevano una mano nel trattamento dei sintomi nevrotici. Queste analisi precoci, secondo Bernfeld, erano veramente didattiche.

Attorno al 1905, Freud ha cominciato a condurre con alcuni analisti analisi ben più lunghe, e con ambizioni terapeutiche maggiori<sup>3</sup>. Faceva variare la durata dell’analisi, e la parte di insegnamento teorico che comportava, secondo i desideri e le circostanze di ogni allievo-analizzante secondo la natura dei sintomi nevrotici con cui si misurava; in ogni caso, ha sempre lasciato le sue analisi didattiche completamente libere dall’interferenza con regole amministrative e considerazioni politiche. Ha continuato in questo modo molto tempo dopo la creazione degli istituti, malgrado la costernazione e l’imbarazzo che così suscitava nelle “autorità”, come le chiamava lui certe volte, non senza una punta d’ironia.

Bernfeld cita, a mo’ di esempio, la sua esperienza personale. Nel 1922 ha avuto con Freud una discussione attorno al suo progetto di stabilirsi a Vienna come

---

<sup>3</sup> Federn e Stekel hanno cominciato a esercitare nel 1903.

analista praticante. Il gruppo berlinese incoraggiava gli analisti, e particolare i principianti, a intraprendere un'analisi didattica prima di cominciare la professione. Bernfeld chiese a Freud se considerava raccomandabile questa preparazione per lui. La risposta non si è fatta aspettare: "È un'assurdità, disse Freud. Certamente avrete delle difficoltà. A quel punto si vedrà che cosa si potrà fare per tirarvi fuori d'impiccio".

La storia della psicoanalisi didattica si divide, secondo Bernfeld, in due periodi perfettamente distinguibili. Il *primo* va dagli inizi della psicanalisi fino all'inverno 1923-24. Nel corso di questo primo periodo fu Freud a condurre, nel modo appena descritto, le analisi degli analisti e di altre persone interessate professionalmente alla psicanalisi. Ben presto, è stato affiancato da Abraham, Ferenczi e Federn. Di fatto, chiunque ne sapesse un po' di più dell'ultimo venuto e sentisse il desiderio e la competenza di misurarsi con quel lavoro agiva allo stesso modo, ognuno secondo modalità proprie. L'insegnamento che si trae da questo primo periodo è il seguente: chiunque si interessi alla psicanalisi, sia come scienza che come terapia, con ogni probabilità finisce con il rendersi conto che l'autoanalisi non è in grado di soddisfare la sua curiosità, e nemmeno di aiutarlo nelle sue difficoltà personali, e di conseguenza si trova a chiedere di sua propria iniziativa un'analisi personale a qualcuno che, a suo avviso, ne sa qualcosa di più e merita la sua fiducia.

Verso la fine di questo periodo, il gruppo berlinese prese un'importante iniziativa. Molti dei membri di questo gruppo sentivano il bisogno di un'analisi personale. Ma siccome si conoscevano tra di loro, invitarono Hanns Sachs a trasferirsi da Vienna a Berlino, e a specializzarsi nell'analisi degli analisti, sia di quelli che già si erano affermati che di quelli che allora cominciavano. In questo modo Sachs divenne il primo analista didatta. Sachs non era medico, e a quell'epoca aveva soltanto un'esperienza terapeutica molto limitata. Ben presto stimò che era per lui difficilissimo analizzare gli allievi mentre contemporaneamente faceva la supervisione del loro lavoro terapeutico e discuteva con loro questioni teoriche e tecniche. Molto saggiamente, purificò le sue analisi da qualsiasi insegnamento, limitando quest'ultimo ai seminari svolti nella clinica. Così nacque la procedura seguita fino

ad oggi da tutti gli analisti didatti.

Il *secondo* periodo comincia tra la fine del 1923 e l'inizio del 1924, quando la Commissione dell'insegnamento della Società di Berlino prese la decisione di regolamentare le proprie attività. La commissione offre un programma di insegnamento completo agli psichiatri che accettano, tra le altre, le seguenti condizioni: la commissione ammette o rifiuta irrevocabilmente il candidato a seconda dell'impressione ricevuta nel corso di tre colloqui successivi; il candidato deve innanzitutto subire una prima analisi personale della durata di sei mesi almeno; spetta alla commissione stessa designare il didatta; su consiglio del didatta, la commissione decide il momento in cui l'analisi può essere considerata adeguatamente avanzata per permettere che il candidato partecipi alle tappe ulteriori della formazione; spetta altresì alla commissione decidere quando l'analisi possa essere considerata finita; inoltre il candidato deve impegnarsi, per iscritto, a non farsi chiamare analista prima della sua ammissione formale alla Società.

Oggi, com'è noto, tutto ciò è diventato un'abitudine. Ma all'epoca, dice Bernfeld, la proclamazione di questa politica risuonò come qualcosa di inaudito nel mondo analitico. Alcuni analisti l'accosero come la soluzione del problema fondamentale. Altri, invece, erano scettici. Altri ancora, tra cui Bernfeld, avevano la sensazione che, lungi dal risolvere i problemi, la decisione presa a Berlino dovesse complicare piuttosto il loro compito.

Dalla descrizione di queste svariate reazioni, risulta che il proclama del gruppo di Berlino non ha incontrato resistenze davvero serie. Ora, in esso era implicita una pretesa di legittimità. C'è da chiedersi allora: perché questa pretesa ha incontrato l'adesione sia degli analisti, sia di coloro che volevano diventarlo? Bernfeld non pone questa domanda. Si limita ad affermare che, a trent'anni di distanza, è possibile capire meglio i fattori che hanno determinato la politica del gruppo berlinese. Nondimeno, i suoi commenti su questo punto rispondono proprio a quella domanda, perché ci portano a constatare che la coesione dei gruppi non poggia soltanto sul lavoro in comune, ma anche su energie libidiche<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Possiamo dire su questo punto, con Robert Bock (Freud and modern society, Nelson, Gran

Infatti, questa è la spiegazione data da Bernfeld alla decisione del gruppo berlinese. Subito dopo la Prima Guerra Mondiale – nel 1920, dice –, Freud e la psicanalisi sono diventati all'improvviso, e in modo quasi inatteso, celebri in tutto il mondo. In Germania e in Austria, la psicanalisi era ovunque (sulla stampa, nei cabaret, nei teatri, nei movimenti giovanili, nei sindacati, ecc.). Questo successo, dice Bernfeld, suscitò uno spavento vero e proprio nella vecchia generazione di analisti, la quale dovette rendersi conto che la nuova situazione richiedeva ben altre risorse rispetto al semplice "eroismo" dei primi tempi. L'analisi era ovunque... eccetto che all'interno della professione medica, che la guardava con disprezzo, malgrado la simpatia dei giovani psichiatri. E, cosa curiosa, nota ancora Bernfeld, gli stessi psicanalisti desideravano la rispettabilità. Volevano sistemarsi come membri della professione medica, e, allo scopo di raggiungere questo obiettivo, sentivano che dovevano avere *le loro* cliniche, *le loro* scuole professionali e *le loro* società corporative<sup>5</sup>.

In verità, c'erano due correnti di fronte al problema di sapere come adattarsi alla nuova situazione.

A Vienna, accanto a Freud, scrive Bernfeld, si preferiva l'idea di offrire al nuovo movimento le occasioni di uno studio serio della psicanalisi e dell'applicazione della psicanalisi a tutti i settori della terapia e dell'educazione. A Berlino, la tendenza era piuttosto quella di isolare le società psicanalitiche dal movimento culturale generale, e di stabilire la psicanalisi come una specializzazione all'interno della professione medica. Operando un compromesso, le cliniche di Vienna e di Berlino decisero di includere nel programma della formazione alcune disposizioni per la formazione dei non medici. Ma ben presto apparve, con intensità crescente, che il loro scopo era quello di distribuire diplomi di psicanalisi. Alla fine, la tendenza berlinese ha prevalso.

---

Bretagna, 1980, p. 130), che Freud, con la sua teoria del gruppo, è più complementare a Marx che in contraddizione con lui.

<sup>5</sup> Un'altra testimonianza, quella di Bertram Lewin, corrobora quello che dice qui Bernfeld. Cfr. "The Organization of Psychoanalytic Education", in *Selected Writings of Bertram Lewin*, The Psychoanalytic Quarterly Inc., New York, 1973.

Perché ha prevalso questa tendenza? Senza porre questa domanda, Bernfeld continua:

Tuttavia la cosa più importante tra tutte, per lo sviluppo delle caratteristiche della nostra formazione che sto esaminando questa sera, è stata la malattia di Freud. Come forse ricorderete, il cancro di Freud fu scoperto nell'estate del 1923, e tutti, compreso Freud stesso e i suoi medici, si aspettavano che sarebbe morto nel giro di pochi mesi. L'estate successiva risultò che cancro era controllabile, e che Freud poteva sperare di vivere più a lungo, per più anni.

Non ho bisogno di spiegarvi nei particolari, incalza Bernfeld, che cosa potettero significare la morte e la resurrezione di Freud nel corso di quell'anno per i vecchi analisti a Vienna e a Berlino...

Dopo un'allusione a Rank, il cui caso viene descritto come un'illustrazione di ciò che lui chiama una esplosione dell'Es' (*outburst of the id*), Bernfeld prosegue:

Tra gli altri analisti, alcuni erano intensamente angosciati per la minaccia di perdita, e volevano stabilire ad ogni costo uno sbarramento contro l'eterodossia, dato che ora si sentivano responsabili dell'avvenire della psicanalisi. Essi decisero di limitare ogni ammissione definitiva alle loro società con una selezione rigida delle reclute e con una formazione coercitiva, autoritaria, e che saggiasse la determinazione dell'allievo con la sua lunghezza nel tempo. Di fatto, *punivano nei loro allievi la propria ambivalenza*.

In tal modo hanno consolidato la sola tendenza che Freud volle sempre evitare: contrarre l'analisi fino a farne un'appendice della psichiatria<sup>6</sup>.

Il senso di questa testimonianza è chiarissimo: è impossibile dir meglio che l'istituzionalizzazione della psicanalisi fu, in coloro che la promossero, un *acting out* che metteva in scena quello che, del loro desiderio, non si significava in altro modo: vale a dire il legame essenziale (per non dire l'identità effettiva) tra questo

---

<sup>6</sup> Il corsivo è mio.

desiderio e una proibizione che vieta a chicchessia una certa idea del godimento, quella sotto sotto “promessa” dal posto del maestro, del *maître*. L’istituzionalizzazione della psicanalisi era quasi una “replica” dove veniva messo in scena, all’insaputa degli “attanti”, il mito proposto da Freud in *Totem e tabù*, un accomodamento “fraterno” dettato dall’uccisione, *non tanto eseguita quanto non confessata, oppure confessabile benché non eseguita*; era insomma lo sbocco di una convergenza nella rimozione. Analogamente, la socializzazione dell’analisi, sinonima della sua integrazione nell’ “ordine dei medici”, era un rafforzamento della complicità su cui poggia il legame sociale<sup>7</sup>. Per dirla tutta, istituzionalizzando la psicanalisi si è agito appunto come se la psicanalisi non fosse mai esistita. Perché tanti timori, che hanno trasformato il fatto di compiere un dovere in un’operazione poliziesca, se non perché “arrivare al posto di Freud” non era solo arrivare nel posto che doveva permettere a ognuno di servire il meglio possibile la psicanalisi? Perché questo conformismo, questo bisogno di rispettabilità o di riconoscimento sociale, se non per trovarvi l’alibi di una delinquenza profonda, solitaria e purtuttavia sommabile?

In queste condizioni, non c’è affatto da stupirsi se apprendiamo, come ci fa notare Bernfeld, che i più zelanti nel proteggere la psicanalisi dall’eterodossia si chiamavano, tra gli altri, Alexander, Rado, Reich, K. Horney, Fromm, Fromm-Reichmann. Non c’è da stupirsi nemmeno del fatto che si fece mostra di una totale carenza di inventività... dato che il vuoto che Freud doveva lasciare era diventato un “posto” falsamente e nevroticamente proibitivo.

Perché, dopo tutto, non possiamo proprio dire che, come metodo di formazione, Bernfeld lo sottolinea, i berlinesi avessero trovato qualcosa che già non avessero trovato per loro conto le persone interessate seriamente alla psicanalisi. La loro “opera” è consistita soltanto nel trasformare in obbligo quello che era materia di scelta. Gesto gravido di conseguenze. Perché a partire da quel momento, l’analisi didattica diventa, secondo l’espressione di Bernfeld, un’analisi che si deve

---

<sup>7</sup> Sull’incompatibilità del discorso analitico con il discorso medico, considerato come una forma del discorso del *maître* [maestro o padrone], cfr. Jean Clavreul, *L’ordre médical*, Parigi, Seuil 1978; [trad. it. // *rovescio della psicanalisi. Discorso psicoanalitico e discorso medico*, Dedalo, Bari 1981].

seguire nel senso in cui si deve “prendere” (*take*) un corso di anatomia.

Uno stato di cose che viene giudicato dai risultati, e che Bernfeld non esita a sottolineare: a dispetto di trent’anni di esperienza (ai quali oggi possiamo aggiungere altri trenta<sup>8</sup>), non sappiamo ancora nulla del procedere della didattica, né in che cosa consista.

E se è vero, come sottolinea ancora Bernfeld, che una volta messa in piedi un’istituzione, questa può sopravvivere per motivi del tutto diversi da quelli che hanno spinto alla sua creazione, dove dobbiamo cercare questi motivi della sua sopravvivenza se non nei benefici risultanti dal suo funzionamento gerarchico?<sup>9</sup>

*Moustapha Safouan*

---

<sup>8</sup> Ai quali, date alla mano (1952-1983-2012), possiamo oggi aggiungere altrettanti. [N.d.C.]

<sup>9</sup> Testo tratto da Moustapha Safouan, *Jaques Lacan et la question de la formation des analystes*, Seuil, Paris 1983; [tr. it di Paola Salvi e Marianne Brauer, *Jacques Lacan e il problema della formazione degli analisti*, Astrolabio, Roma 1984, pp. 11-19].

## Introduzione

Dieci anni fa, il 10 novembre 1952, pochi mesi prima della sua morte, avvenuta il 2 aprile 1953, Siegfried Bernfeld presentò il suo ultimo lavoro davanti alla San Francisco Psychoanalytic Society e Institute. Come ci si aspettava, il contributo di un maestro della psicoanalisi per quasi un trentennio trattava del compito della formazione psicoanalitica. Egli aveva ispirato generazioni di giovani analisti che si erano formati con lui o lo conoscevano attraverso i suoi scritti, la sua ricerca della verità, anche se dolorosa, la sua personale onestà e integrità scientifica e la sua dedizione profonda alla psicoanalisi. Bernfeld parlava di sé e degli altri in modo spietato, diretto e appassionato. Il suo ultimo lavoro testimonierà queste qualità. Ecco perché non è senza esitazione che ho preparato il manoscritto per la pubblicazione.

Bernfeld stesso aveva approntato lo scritto per la pubblicazione, eliminando probabilmente tutti i riferimenti autobiografici. Se avesse potuto esprimere il suo pensiero nel consueto modo obiettivo, esso avrebbe avuto un carattere completamente diverso. Il lavoro che ora abbiamo in mano documenta le reazioni turbate (*troubled reactions*) di Bernfeld nei confronti del problema della formazione psicoanalitica.

Bernfeld aveva l'abitudine di improvvisare i suoi lavori, ma in questo caso possediamo la prima stesura con alcune correzioni di suo pugno. Disponevo anche di un manoscritto quasi identico, elaborato da Bernice Engle e Peter Paret sulla base di appunti stenografati da alcuni membri.

Ho apportato solo alcune variazioni, cambiando una parola qui e là per essere sicuro di avvicinarmi il più possibile al suo significato. Ho ommesso alcune ripeti-

zioni. Ho lasciato certi aneddoti ed espressioni del testo che egli avrebbe eliminato per una pubblicazione ma che sembrano conservare il gusto del suo stile personale e della sua notevole capacità di comunicare a un uditorio il suo pensiero e i suoi sentimenti attraverso la parola.

Come il lettore avrà modo di vedere, la pubblicazione di questo discorso, che contiene pensieri e osservazioni che Bernfeld non aveva avuto tempo di preparare con la solita cura, non è giustificata solo da un interesse e da una preoccupazione storica.

Anche oggi, dopo dieci anni, ci troviamo davanti gli stessi problemi che occupavano Bernfeld a quel tempo. Ma sono diversi da quelli descritti nel suo primo libro, pubblicato nel 1925, *Sisifo o i limiti dell'Educazione?*<sup>1</sup> Si tratta di problemi sentiti con grande intensità da chi si identificò più col processo dell'insegnamento che col processo dell'organizzazione della formazione. Circa due anni prima del suo discorso del 10 gennaio 1950, dopo una approfondita discussione a Orinda tra i membri dell'Education Committee del San Francisco Psychoanalytic Institute, Bernfeld tenne una conferenza ai membri dell' Education Committee nella quale predispose quattordici punti riguardanti il Free Institute. Questo libero (*free*) istituto – il progetto di una struttura di formazione ideale –, fu il suo tentativo di contrastare i rischi dell'istituzionalizzazione e, come tutte le Utopie, era un ritorno a quei primi tempi pionieristici di cui parlò nella sua ultima lettura all'associazione.

Nei quattordici punti di quel discorso, Bernfeld dichiarò: “Oggi la gran parte degli psicoanalisti desidera mantenere la formazione all'interno di una psicoanalisi organizzata. Alcune loro ragioni e argomentazioni sono, a mio avviso, valide. Ecco perché, con ogni probabilità, l'orientamento più giudizioso è quello di considerare il programma di un “libero” istituto unicamente come “regolativo” e per introdurre solo alcune delle sue caratteristiche all'interno della struttura esistente, al fine di constatare quali miglioramenti sarebbero derivati al lavoro del nostro istituto.”

---

<sup>1</sup> Bernfeld, Siegfried: *Sisyphus oder Die Grenzen der Erziehung*. Leipzig, Vienna: Internationaler Psychoanalytischer Verlag, 1925.

Alcuni psicoanalisti credettero che questo intervento sulla formazione fosse l'esito della convinzione di Bernfeld che le discussioni all'interno dei comitati di formazione fossero diventate sterili. Egli si era perciò dimesso dal comitato di formazione per presentare le sue conclusioni finali direttamente all'associazione, come fa un allievo nei confronti degli altri allievi. Prese questa decisione per opporsi alla tendenza prevalente in tutto il paese riguardo alla formazione psicoanalitica.

Preferisco pensare alle sue obiezioni e al suo lucido scetticismo in un modo diverso. Sono realmente convinto che Bernfeld, a quel tempo, non si identificasse più con quel tipo di educazione psicoanalitica caratterizzata da osservazioni autobiografiche relative alla sua esperienza con Freud. Dopo tutto, egli aveva deciso, dopo quelle prime esperienze da giovane analista, di provvedere alla sua analisi personale come un'ulteriore formazione, nonostante si trovasse di fronte a delle condizioni sociali e storiche completamente diverse da quelle che oggi ci riguardano, in particolare all'interno dello scenario americano.

Egli si oppone a una formazione organizzata secondo un'impostazione scolastica con lo stesso spirito e filosofia con cui si oppose, nei suoi primi esperimenti e contributi all'educazione, a un'impostazione scolastica autoritaria. Propose invece un processo educativo graduale e centrato sullo studente al posto di un sistema di formazione centrato sull'insegnante.

Il suo talento come insegnante, la sua comprensione degli adolescenti, dei bambini e degli allievi in analisi era dovuta a una identificazione di fondo con loro piuttosto che all'autorità di un adulto o a un ruolo istituzionale.

Nei dieci anni seguiti a quell'intervento si è molto discusso sulla formazione e molti analisti si sono dedicati a una accurata revisione di molte pubblicazioni, comprese quelle da lui citate. Per ricordare alcuni contributi: De Bell ha pubblicato un recente compendio degli studi sulla supervisione,<sup>2</sup> Lewin e Ross hanno pubblicato una rassegna di tutti gli aspetti della formazione,<sup>3</sup> Holt e Luborsky degli studi

---

<sup>2</sup> DeBell, Daryl: *A Critical Digest of the Literature on psychoanalytic Supervision*. Inedito.

<sup>3</sup> Lewin, Bertram D. e Ross, Helen: *Psychoanalytic Education in the United States*. New York: W.W. Norton & Co., 1960.

sulla selezione,<sup>4</sup> l'insegnamento della tecnica è stato discusso da Ekstein e da Ekstein e Wallerstein,<sup>5</sup> che suggeriscono che le tecniche di supervisione devono essere viste non in termini "centrati sull'insegnante" o "centrati sullo studente" ma piuttosto in termini di tecniche "centrate su processi".

Ma, nell'insieme, tutte le questioni che sono state prese o meno in considerazione continuano ad assillarci e hanno ancora bisogno della valutazione onesta e penetrante che Bernfeld esige da noi.

Il suo "libero" istituto, reminiscenza dei tempi dei primi pionieri che lavorarono insieme in gruppi molto ristretti, è essenzialmente un appello a mantenere lo spirito dell'educazione psicoanalitica. Egli temeva che le preoccupazioni amministrative, le controversie sui requisiti minimi, le politiche di ammissione, ecc., sarebbero divenute più forti rispetto allo scopo originario di mantenere la psicoanalisi classica come una scienza creativa *in fieri*. In momenti di pessimismo, tutti noi temiamo che vi sia qualcosa come la "Legge di Parkinson", che sembra produca inevitabilmente, a causa del numero sempre crescente di comitati e sottocomitati, una struttura amministrativa che soffoca gli obiettivi originali. L'amministrazione, allora, secondo quella legge, piuttosto che consistere in una evoluzione della formazione, dell'educazione e dell'attività di ricerca, diventa sempre più fine a se stessa. Ma approfitto dell'ultimo vibrante discorso ufficiale tenuto da Bernfeld davanti alla San Francisco Psychoanalytic Society per affermare che egli non era del tutto pessimista e non accettava questo tipo di processo di istituzionalizzazione come una legge universale, e che lo pensava piuttosto come una crisi transitoria di crescita, che poteva risolversi a patto che gli insegnanti e gli amministratori diventassero complementari e realizzassero gli scopi originari.

Sono convinto che la gran parte dei suoi colleghi di San Francisco e dei suoi allievi lo compresero nel modo giusto. L'invito alla prima conferenza commemorativa di Bernfeld, tenuta nel 1954 da Ernst Kris, parla di Bernfeld come qualcuno "della se-

<sup>4</sup> Holt, Robert and Luborsky, Lester: *Personality Patterns of Psychiatrists: A study of Methods for Selecting Residents*. New York: Basic Books, Inc., 1958.

<sup>5</sup> Ekstein, Rudolf: *A Historical Survey of the Teaching of Psychoanalytic Technique*. J. Amer. Psa. Assn., VIII, 1960, pp.500-516; Ekstein, Rudolf and Wallerstein, Robert S.: *The Teaching and Learning of Psychotherapy*. New York: Basic Books, Inc., 1958.

conda generazione di psicoanalisti, formati nella tradizione di Sigmund Freud, che, sradicato dalle sue radici europee, giunse per arricchire la vita intellettuale di questo paese attraverso il suo insegnamento, i suoi testi, e la sua ricerca. I contributi scientifici del dottor Bernfeld all'educazione, alla psicologia del bambino, alla teoria psicoanalitica, alla biografia e all'ambiente di Sigmund Freud sono conosciuti a livello internazionale... Negli ultimi dieci anni, i suoi colleghi della San Francisco Psychoanalytic Society e gli psicoanalisti e allievi formati nel San Francisco Psychoanalytic Institute, hanno conosciuto e sono stati ispirati dall'esempio della sua onestà e integrità intellettuale e dalla sua devozione alla scienza e all'arte della psicoanalisi.”

*Rudolf Ekstein*

## Sulla formazione psicoanalitica

La questione che stasera vi invito a considerare è: in che modo qualcuno può insegnare la psicoanalisi? Ovviamente, il mio invito implica che non sono soddisfatto del modo in cui viene pensata la psicoanalisi nelle varie istituzioni sparse nel mondo; infatti sono molto scettico nei confronti dei nostri programmi e delle nostre procedure sulla formazione analitica.

Ho partecipato ai lavori di molte istituzioni: quelle di Vienna, di Berlino e di San Francisco. Ho trascorso abbastanza tempo a Londra e a Parigi e, occasionalmente, ho stretto relazioni sufficientemente approfondite con i gruppi di Budapest e di Los Angeles per farmi un quadro chiaro del lavoro di formazione intrapreso da queste istituzioni. Non mi sentivo strettamente identificato con nessuna di loro, ma per trent'anni ho trascorso una buona parte della mia vita lavorativa nell'insegnare ai candidati e nell'analizzarli. Questa posizione, in qualche modo periferica alle istituzioni, forse mi ha fornito una visione più chiara della loro struttura e del loro funzionamento di quella che mi sarei fatta se avessi partecipato ai programmi e alle politiche dell'amministrazione; sta di fatto che insegnavo la psicoanalisi molto prima che esistesse qualsiasi tipo di istituzione. In seguito ho osservato e, per un breve periodo, partecipato, alle discussioni e alle controversie che hanno portato all'organizzazione ufficiale della formazione analitica. Alcuni analisti che hanno costruito con molta cura e impegno il nostro sistema didattico possono obiettare di ritenersi al sicuro dalle critiche che seguono. Enfatizzando il mio *status* di veterano, mi auguro che demoliscano le mie osservazioni con un'alzata di spalle: "questi argomenti erano validi negli anni venti; ora sono terribilmente fuori moda". Ma se vi

riporto questi avvenimenti autobiografici è anche per impressionarvi con la mia età e la mia esperienza: stasera ho bisogno del vostro “transfert”!

Mi toccherà dire alcune cose sgradevoli, alcune mai dette prima, perlomeno non dal palco di una conferenza di una società psicoanalitica.

Le nostre istituzioni sono cresciute in modo impressionante quanto al numero, le dimensioni e la complessità dell'amministrazione. Ma la sostanza dei loro programmi non si è sviluppata né è cambiata molto nei trent'anni della loro esistenza. Non è cambiato niente fino a quando non venne istituita la triade dell'analisi personale, della supervisione e dei seminari. Ciò che ci si aspettava dai risultati del sistema di formazione istituzionale è rimasto invariato, come i metodi di conduzione della supervisione e dei seminari. Mentre la psicoanalisi ha rivoluzionato l'educazione e la relazione allievo-docente, le istituzioni perseverano in un sistema di insegnamento che è pre-psychoanalitico, interamente centrato sul docente e dominato da questioni amministrative e politiche. L'idea di un sistema centrato sull'allievo è molto lontana dalle nostre istituzioni; e, quel che è peggio, le questioni di politica e di amministrazione locali sono decise principalmente da un comitato nazionale, in accordo con gli interessi dell'associazione professionale nazionale, mentre è ovvio, secondo la teoria e la pratica psicoanalitica, che niente conta tanto quanto i rapporti umani concreti della realtà locale.

Il far notare tali fatti non vuol essere un rimprovero. I nostri programmi di formazione sono condotti da analisti molto occupati – in gran parte medici – nel loro tempo libero; di conseguenza, spesso non si permettono di sperimentare e noi ripieghiamo sull'insegnamento di metodi del passato. L'insegnamento centrato sul docente, pre-psychoanalitico, viene facilmente a noia mentre un insegnamento psicoanalitico centrato sullo studente richiede razionalità e sperimentazione, incontra resistenze e deve essere concepito e condotto in opposizione alle tendenze antiquate e tipiche delle scuole.

Non ho nemmeno detto che le nostre istituzioni non abbiano valore. Tengo fede al loro scopo: penso che sfornino una significativa percentuale di analisti competenti; ma ciò avviene mentre viene prodotto quello che, in elettronica, si

chiama *rumore di sottofondo*, un rumore così forte che il messaggio psicoanalitico non riesce ad arrivare agli allievi in forma chiara e con continuità.

La mia tesi è questa: la formazione che viene condotta nelle nostre scuole professionali, distorce alcune delle caratteristiche più valide della psicoanalisi e impedisce il suo sviluppo sia come scienza che come strumento per mezzo del quale cambiare il comportamento.

Le mie affermazioni che le istituzioni tengono fede al loro impegno formativo ma, dall'altra parte, danneggiano la psicoanalisi, possono sembrare contraddittorie; tuttavia questo paradosso esprime semplicemente l'intuizione più importante della teoria psicoanalitica dell'educazione. Sfortunatamente, troppi analisti sembrano a malapena preparati sui contenuti di base della teoria. Permettetemi, perciò, di chiarire i punti rilevanti il più brevemente possibile.

Come si insegna a leggere ai bambini? Molti metodi di insegnamento sono stati usati nella storia dell'educazione; il sistema antiquato, per esempio, che alcuni di noi ricordano, dove il docente rappresentava l'autorità intellettuale e disciplinare indiscutibile, appartenendo a un altro mondo più elevato. I bambini dovevano stare seduti immobili e in silenzio, con gli occhi fissi alla bocca del maestro, recitando, in una cantilena, insieme o singolarmente, frammenti importanti di sapere. Venivano rimproverati, umiliati, picchiati da questa aurea maestà (il maestro) ogniqualvolta mostravano segni di disobbedienza o – era la stessa cosa – di ignoranza. Questa era la scuola centrata sul maestro, brutalmente autoritaria. Allora esisteva e esiste ancora un sistema di un'autorità più mite, dove le punizioni corporali sono abolite e ai bambini sono concessi alcuni mezzi di conforto e di riposo, ma la posizione di controllo del maestro non è mutata per niente. Tutti ne siamo consapevoli. Esistono anche delle scuole centrate sugli studenti, poco numerose ma molto importanti, dove il maestro sta sullo sfondo guidando le attività creative di apprendimento del bambino, senza quasi interferire, e dove non ci sono compiti o ruoli.

Se consideriamo il tema dell'imparare a leggere in questi differenti sistemi, scopriremo che viene appreso in qualsiasi modo lo si insegni: tutti i bambini normali impareranno a leggere, la gran parte entro un anno, per altri è questione di settimane

e una minoranza in due anni. È strano tuttavia che, qualsiasi metodo uno si ingegni a usare per insegnarglielo, i bambini normali imparino a leggere.

Vi è, tuttavia, una grande differenza nel modo in cui, da adulti, useranno tale abilità acquisita. Non molti, tra quelli che furono soggetti a un sistema autoritario, leggeranno volentieri e per pochissimi i libri diventeranno maestri e amici. La gran parte saranno esclusi dal mondo della letteratura. Alla maggioranza di coloro che hanno imparato in un sistema meno retrogrado, questo mondo rimane accessibile. Vi è, tuttavia, una differenza più rilevante. È ovvio che i vari sistemi influenzano il pensiero e la personalità del bambino in modi diversi. In tutte le scuole i bambini imparano a leggere, ma in alcune l'esercizio del potere e della violenza diventa con ogni probabilità parte del loro io ideale.

I fattori decisivi da tenere in considerazione nella teoria dell'educazione sono perciò le condizioni in cui la lettura – o ogni altra abilità – viene acquisita. Gli effetti collaterali che ne derivano interessano l'influenza dell'educazione di più larga portata. Vi accorgete amaramente del loro potere quando tentate di modificare un sistema scolastico esistente. Tenti di discutere con un sostenitore del modo autoritario di insegnamento; tenti di convincerlo che vi sono mezzi diversi dal picchiare per insegnare ai bambini; tenti di mostrargli che, in un sistema più centrato sull'individuo, i bambini non solo imparano a leggere ma anche ad amare la lettura: presto scoprirai che egli tiene in maggior conto la disciplina piuttosto che l'amore per le conquiste intellettuali.

Certo, queste sono solo ovvietà che non vale la pena menzionare, se non fosse che i nostri analisti sembrano mantenere, al tempo stesso, due atteggiamenti contraddittori sulla questione, non appena questi problemi toccano la loro specializzazione.

Il primo, è la speranza che l'analisi venga insegnata e imparata alla perfezione – cosa non realistica; il secondo, è la concezione burocratica che l'analisi possa venire padroneggiata come, per esempio, si può arrivare a padroneggiare un corso di anatomia – cosa che, naturalmente, è antipsicoanalitica. Sembra che ci si dimentichi del tutto che, per un analista, la psicoanalisi è un metodo – ancora debole e imper-

fetto – per riparare alcuni dei danni causati da accadimenti e incidenti della crescita. Per l'analizzando può rappresentare uno strumento per migliorare se stesso; la misura del miglioramento dipende dalla sua tenace volontà nell'uso di questo metodo durante e dopo la sua analisi personale.

A differenza dei bambini che imparano a leggere, i nostri studenti sono adulti; di conseguenza esiste un rischio minimo che gli analisti in formazione si rovinino il carattere. Inoltre, la psicoanalisi è un argomento più complesso dell'alfabeto.

A questo punto la caratteristica generale delle nostre scuole di psicoanalisi potrebbe essere descritta brevemente.

Come la gran parte delle scuole professionali, esse si fondano su una sorta di contratto tra lo studente e la scuola. Se lo studente si sottopone a determinate condizioni, riceverà un diploma o il suo equivalente in denaro e prestigio. All'interno di un sistema come questo, sembra che ci sarà ben poco bisogno, e forse non ce ne sarà nessuno, per teorie più avanzate dell'educazione. Non ci sarà bisogno che la formazione venga centrata sull'allievo. La gran parte degli studenti, forniti a tempo debito di diploma, accetterà di buon grado di ricevere denaro e prestigio, cose che appaiono degne dei loro sforzi.

Simili scuole, tuttavia, dipendono interamente da una condizione: l'esistenza di mezzi relativamente semplici ed oggettivi per testare se i requisiti sono stati del tutto raggiunti. Se tali tests oggettivi – che si tratti della mera registrazione della frequenza o degli esami – non sussistono (e la psicoanalisi, a differenza, per esempio, della lettura o dell'anatomia, non si presta molto a tutto ciò), allora l'ammissione, la promozione e il conseguimento del titolo saranno notevolmente influenzati da fattori irrazionali. I docenti, quindi, divengono delle personalità enormemente importanti e la gran parte degli studenti sono fortemente tentati di accattivarsi i loro analisti e di convincere chiunque sia al potere della loro capacità di sottomissione. Infine, se i corsi di psicoanalisi sono numerosi e lunghi, la scuola – sebbene sia una scuola per adulti – indurrà probabilmente nei suoi allievi, per lo meno temporaneamente, quelli che riconosciamo come tratti infantili e puerili.

Cosa accadrà della psicoanalisi se viene insegnata in simili scuole?

Mi limiterò a rispondere considerando un'unica, anche se la più importante, caratteristica del suo programma: l'analisi personale.

L'idea dell'analisi personale non è molto più giovane della psicoanalisi stessa. Freud fu presto colpito dalla difficoltà a comunicare le sue scoperte, che ovviamente non potevano essere dimostrate ad altri come un ulteriore lavoro di natura clinica. Vi era un unico modo in cui le asserzioni di Freud potevano essere provate, e cioè attraverso l'analisi del ricercatore – sia per mezzo dell'autoanalisi, sia mediante un'analisi personale. Verso la fine degli anni novanta, gli studenti nelle classi di Freud gli sottoponevano i loro sogni. Talora un medico o uno psicologo gli chiedevano aiuto nel trattamento dei sintomi nevrotici. Queste primissime analisi erano veramente didattiche. Freud era impaziente di mostrare i meccanismi nevrotici e la rimozione dei traumi infantili; era impaziente di dimostrare il loro effetto e i suoi metodi di indagine. Ho letto delle lettere che scrisse negli anni venti dove discuteva possibili analisi didattiche con numerosi aspiranti. Era perfino pronto a offrire un'iniziazione alla psicoanalisi attraverso la cosiddetta auto-osservazione. Prendeva in considerazione periodi di pochi mesi che per questo scopo erano sufficienti, o piuttosto che erano meglio di niente.

Intorno al 1905, Freud iniziò a condurre analisi con gli psicoanalisti di durata molto più lunga e con fini terapeutici molto più ambiziosi. Egli adattò la durata dell'analisi e la parte di schietto insegnamento che vi era incluso, a seconda dei desideri e delle condizioni dei pazienti-allievi e della natura dei disturbi nevrotici. Ogniqualvolta lo giudicasse opportuno, includeva materiale didattico all'interno dell'analisi personale. Con molti dei suoi allievi discusse di teoria psicoanalitica, dei loro pazienti, delle politiche del giovane gruppo e dei testi che intendevano scrivere. In generale, tendeva a lasciare che l'analisi si costruisse all'interno di una relazione tra colleghi, dei quali uno ne sapeva un po' di più dell'altro. Dall'inizio alla fine, Freud mantenne i suoi casi didattici del tutto al di fuori dalle interferenze legate a ruoli, direttive amministrative o considerazioni politiche. Il suo insegnamento fu completamente centrato sull'allievo (per usare la mia terminologia pedagogica) o più semplicemente, agì come uno psicoanalista dovrebbe. Continuò per questa strada

dopo la fondazione degli istituti, nello sgomento e nell'imbarazzo delle "autorità", come talvolta e un po' ironicamente le chiamava.

Per esempio, nel 1922 discussi con Freud la mia intenzione di stabilirmi a Vienna come analista praticante. Raccontai che il nostro gruppo di Berlino incoraggiava gli psicoanalisti, specialmente i principianti, a fare un'analisi didattica prima di iniziare la loro pratica, e chiesi a Freud se riteneva che anche per me fosse auspicabile quel tipo di preparazione. La sua risposta fu: "È assurdo [*nonsense*]. Vada dritto per la sua strada. Sicuramente, incontrerà delle difficoltà. Quando sarà nei guai, vedremo cosa potremo fare." Dopo solo una settimana, mi mandò il mio primo caso di analisi didattica, un professore inglese che desiderava studiare la psicoanalisi e aveva programmato di stare a Vienna circa un mese. Preoccupato dal compito e dalle condizioni, ritornai da Freud; ma egli mi disse solamente. "Lei ne sa più di lui. Gli mostri tutto ciò che può fare".

Tutto ciò, lo penso ancora, sarebbe l'ambiente ideale per la formazione, sebbene comprenda i validi motivi e le buone ragioni che conducono a formalizzarla. Non sono ancora del tutto convinto che il punto debole di un'organizzazione pseudo-scolastica possa essere superato dai suoi vantaggi.

Nella storia della psicoanalisi didattica, si evidenziano due periodi.

Il primo, va dagli inizi della psicoanalisi fino all'inverno 1923-1924. Durante questo periodo, Freud condusse, nel modo che abbiamo descritto, le analisi personali di singoli analisti che erano interessati professionalmente all'analisi. Ma non si trattava solo di Freud; infatti Abraham, Ferenczi, Federn e chiunque ne sapesse di più del primo venuto e si fosse sentito incline e competente, fece lo stesso, ciascuno a modo suo.

Io stesso sentii parlare di Freud e della sua *Traumdeutung* per la prima volta nel 1907; per caso lessi uno dei suoi libri o articoli, finché, alla fine del 1910, mi interessai realmente alla nuova scienza. In seguito, ovviamente, iniziai ad analizzare i miei sogni e alcuni dei miei atti e delle mie fantasie e a leggere tutto ciò che era disponibile pro o contro gli psicoanalisti. Feci lo stesso con alcuni dei miei compagni di studi di psicologia e, quando si presentò l'occasione, analizzai i loro sogni e ap-

plicai la psicoanalisi nel mio lavoro scientifico e pedagogico. Prima di entrare a far parte della Società di Vienna nel 1913, analizzai, in circa cinquanta sedute, un sintomo acuto di un compagno. È impensabile, strada facendo, che chiunque possa essere interessato alla psicoanalisi come a una scienza o a una terapia non desideri sperimentare su se stesso ciò che ha letto per aumentare la propria personale conoscenza, per ritrovare il legame con la propria infanzia dimenticata e per ottenere sollievo dai problemi nevrotici. È assai probabile che scoprirà presto che l'auto-analisi non può soddisfare la sua curiosità né essergli d'aiuto per i suoi problemi. Allora si rivolgerà a qualcuno che sembra saperne di più e meritare la sua fiducia, per un'analisi personale.

Alla fine di questo primo periodo, un passo importante fu compiuto dal gruppo di Berlino. Molti dei suoi membri sentirono il bisogno di un'analisi personale ma esitavano a rivelare i loro segreti ad analisti del posto. Inoltre, la clinica psicoanalitica appena fondata attirava alcuni medici che desideravano lavorarci e, allo stesso tempo, imparare la psicoanalisi. Di conseguenza, Hans Sachs fu invitato a trasferirsi da Vienna a Berlino per specializzarsi nell'analisi degli psicoanalisti, sia quelli affermati che i principianti. Così egli divenne il primo analista didatta. Sachs, come sapete, non era medico e aveva, in quel momento, un'esperienza terapeutica piuttosto limitata. Egli realizzò presto che era troppo difficile analizzare e, nello stesso tempo, fare supervisione al lavoro terapeutico dei suoi analizzandi e, per giunta, discutere di teoria e tecnica con loro. Allora, molto saggiamente, sgombrò l'analisi personale da tutto il materiale didattico e rimandò tali problemi ai corsi e ai seminari che egli e altri conducevano in clinica. Questa procedura venne seguita e lo è ancora da tutti gli analisti didatti.

Alla fine del 1923 o all'inizio del 1924 il comitato per la formazione della Società di Berlino decise di perfezionare le sue attività. Preparò l'offerta di un corso didattico completo rivolto a quegli psichiatri che accettarono, tra gli altri, i seguenti punti: il comitato ammetteva o respingeva il candidato in modo irrevocabile e in base all'impressione ottenuta attraverso tre colloqui preliminari; il candidato si sottoponeva all'inizio a un'analisi personale della durata di sei mesi: l'analista didatta era desi-

gnato dal comitato; il comitato, su suggerimento dell'analista didatta, decideva a che punto l'analisi era sufficientemente progredita in modo che il candidato potesse partecipare alle fasi ulteriori di formazione; e inoltre, decideva quando l'analisi personale poteva considerarsi conclusa. Il candidato si impegnava, per iscritto, a non chiamarsi psicoanalista fino alla sua ufficiale ammissione alla società.

Questa selezione dei requisiti per l'ammissione fu resa nota a Berlino quasi trent'anni fa e dovrebbe confermare a sufficienza la mia prima affermazione, cioè che il nostro programma didattico non è molto cambiato da quando fu istituito. A quel tempo, tuttavia, la proclamazione di questa politica era qualcosa di inaudito nel mondo psicoanalitico. Alcuni analisti l'avevano salutata come la soluzione al problema di fondo. Altri erano scettici. Altri ancora, me incluso, avevano sentore che la decisione presa a Berlino, lungi dal risolvere i problemi incontrati, piuttosto complicava il nostro compito.

Ripensandoci, dopo un'esperienza di trent'anni, possiamo comprendere meglio i fattori che determinarono la nuova politica del gruppo di Berlino. La gran parte degli analisti della vecchia generazione era rimasta sorpresa e anche spaventata nel momento in cui, dopo la guerra, apparve evidente che, per così dire, la psicoanalisi, che fino a quel momento era rimasta dietro le quinte, aveva conquistato il centro della scena. Dal 1920 Freud e la psicoanalisi erano diventati inaspettatamente celebri in tutto il mondo. Ma la generazione più giovane non sembrò né sorpresa né spaventata. Da parecchi anni avevamo previsto il cambiamento e ora l'attesa rivoluzione culturale stava dilagando intorno a noi in Germania e in Austria. Psicologi, educatori, operatori sociali, l'intero movimento giovanile, i dipartimenti dell'educazione dei partiti socialisti e dei nuovi governi democratici: tutti iniziavano a conformare le azioni, le idee e anche le istituzioni ai criteri psicoanalitici – sebbene, in genere, seguendo le teorie più superficiali di Adler. La gran parte dei nostri membri più anziani capì ben poco di questi fondamentali cambiamenti sociali né si preoccupò di conoscerli. Ma infine, nel momento in cui di rado si poteva aprire un giornale o entrare in un *night-club* o partecipare a uno *show* senza sentire parlare pro o contro la psicoanalisi, essi si allarmarono e svilupparono delle forti tendenze xenofobe, ansiosi di preservare

quell'isolamento a cui da tempo erano abituati e di erigere delle barriere a difesa di questo dilagante interesse generale. Tranne che per un esiguo numero di medici socialisti, la professione medica in Germania aveva dichiarato guerra alla nuova era. La psicoanalisi era disprezzata in quanto non rispettabile, nonostante anche tra i medici l'interesse per l'analisi stesse già crescendo, soprattutto tra gli psichiatri più giovani che si interessavano alla psicoterapia. Ma, strano a dirsi, gli stessi psicoanalisti desideravano la rispettabilità. Aspiravano a far diventare la psicoanalisi una branca della professione medica, e, per realizzare il loro scopo, erano convinti di dover disporre di cliniche, scuole professionali e associazioni professionali.

Le associazioni psicoanalitiche a quel tempo erano piuttosto sconosciute. Erano dei piccoli *clubs* scientifici costituiti da coloro che erano stati esclusi o banditi dalla professione medica e da alcune avanguardie non mediche. Si dedicavano allo sviluppo e all'applicazione delle invenzioni teoriche di Freud e il loro contributo – come ora è evidente – ha agito come un importante fermento e come un catalizzatore. Arrivò il giorno in cui le associazioni psicoanalitiche furono costrette ad adeguarsi alla nuova realtà che esse stesse avevano fatto nascere.

La questione diventava adesso in che modo adeguarsi. A Vienna, al fianco di Freud, avevamo preferito l'idea di offrire al nuovo movimento le opportunità di uno studio serio della psicoanalisi e della sua applicazione in tutti i campi terapeutici e educativi. A Berlino, la tendenza era piuttosto di isolare nettamente le associazioni psicoanalitiche dal movimento analitico generale e, gradualmente, istituire la psicoanalisi come una specializzazione all'interno della professione medica. Come compromesso, le cliniche di Vienna e Berlino decisero di includere nei loro programmi di formazione alcune norme per i non medici. Ma, con sempre più grande intensità, il loro scopo divenne quello di distribuire diplomi di psicoanalisi. Col tempo, la tendenza di Berlino prevalse.

Tuttavia, la cosa più importante per lo sviluppo di quelle caratteristiche della nostra formazione di cui parlo stasera, fu la malattia di Freud. Come ricorderete, nell'estate 1923 fu scoperto il cancro di Freud e tutti, compreso lui stesso e il suo

medico, si aspettavano che morisse in pochi mesi. L'estate successiva risultò che il cancro era sotto controllo e che Freud avrebbe vissuto ancora molti anni.

Non ho bisogno di spiegare nei particolari ciò che la "morte e la resurrezione" di Freud, durante quell'anno, significarono per gli analisti più vecchi di Vienna e Berlino, per coloro che per un decennio o più avevano combattuto al suo fianco, condiviso i suoi trionfi e fallimenti, coloro per i quali era il leader incomparabile, ma, nel loro inconscio, padre e Dio, odiato e amato in modo ambivalente.

Vi furono, come potete supporre, esplosioni delle forze dell'*Es* e formazioni reattive contro di esse. Il caso di Rank può illustrare adeguatamente l'esplosione dell'*Es* (*outburst of the id*). Per Rank, l'incombente morte di Freud fu il segnale per mettersi sulla propria strada. Dal momento in cui la sua impazienza lo aveva portato ad allontanarsi troppo presto, alla guarigione di Freud si trovò con i ponti tagliati e nessuna possibilità di andare da qualche parte. Altri erano angosciati per la minaccia della perdita e divennero molto ansiosi di arginare con forza l'eterodossia, poiché si sentivano responsabili del futuro della psicoanalisi. Decisero di limitare ogni ammissione finale alle loro società con una rigida selezione tra i candidati, e con l'istituzione di un lungo e coercitivo periodo di formazione. Di fatto, punivano nei loro allievi la propria ambivalenza. In questo modo hanno consolidato la sola tendenza che Freud aveva sempre voluto evitare: ridurre la psicoanalisi a un'appendice della psichiatria.

Queste irrazionali ragioni xenofobe e i sensi di colpa introdussero tratti melanconici nella nostra formazione. Accadde così che si arrivò a uno spirito prussiano che fiorì tra i fondatori dell'Istituto di Berlino.

Ho citato alcune ragioni inconscie che portarono a questo tipo di formazione per spiegare storicamente come siamo arrivati al sistema attuale. Sono sicuro che non scambierete la mia analisi dei motivi per una valutazione dei risultati. Dovete tenere presente che, una volta che le istituzioni furono fondate, altri tipi di ragioni le hanno mantenute e, probabilmente, furono molto diverse da quelle che le avevano fatte esistere.

Qualsiasi motivo ci fosse in origine, stasera la questione su cui dobbiamo interrogarci è: in che modo le istituzioni possono conservarsi dopo trent'anni di esperienza? Quale utilità trae l'allievo dall'analisi didattica? Qual è esattamente la sua funzione nella preparazione? Non lo sappiamo. In trent'anni non abbiamo imparato granché su questo argomento. Chi ha indagato questi risultati? Alcuni analisti didatti ci hanno dato le loro personali opinioni, ma sono sufficienti a giustificare razionalmente lo *status* dell'analisi personale come preparazione obbligatoria per la prima fase di formazione?

In psicoanalisi, come in qualsiasi altro campo, l'istituzionalizzazione non incoraggia il pensiero. Per il giovane psichiatra che desidera diventare analista, come pure per i suoi insegnanti nell'istituzione, un'analisi didattica è semplicemente una parte della realtà professionale alla quale tutti devono adeguarsi. La gran parte degli allievi la trova benefica, alcuni in misura molto rilevante, e questo è sufficiente a incoraggiare gli psicoanalisti a fare un'analisi personale; a mio avviso, però, questo non è ancora abbastanza per soddisfare la curiosità scientifica che è un ingrediente di base della psicoanalisi freudiana. Consentitemi di considerare la questione in modo più approfondito.

In primo luogo, l'analisi didattica non ha un equivalente nelle altre istituzioni didattiche. Siamo orgogliosi di una simile peculiarità. Di fatto, tuttavia, siamo inclini a considerare l'analisi personale come uno dei numerosi corsi richiesti. Alla fine permettiamo che gli studenti e il pubblico la considerino come qualcosa di equivalente a un corso, diciamo, di anatomia. Come le scuole di medicina richiedono corsi di anatomia nel curriculum preparatorio, allo stesso modo richiediamo un'analisi didattica come la parte preliminare e fondamentale della nostra formazione. Aspiriamo ad alti standard professionali per dare garanzie al pubblico, esattamente come fanno le scuole di medicina. Tale argomentazione, una delle più importanti a favore della formazione organizzata, non è del tutto sbagliata ma non è realistica.

In un corso di anatomia, lo studente acquisisce un certo sapere o un'abilità che, con cambiamenti relativamente minimi, rimangono inalterati per tutta la sua vita. Quello che un medico sa su questo argomento un anno o due dopo i suoi esami,

è probabilmente ciò che saprà per l'intero periodo della sua pratica. Per l'analisi. è molto diverso. Un'analisi didattica offre un sapere limitato e nessuna abilità. Potrebbe essere paragonata con la messa a punto di un motore – un procedimento che può o non può essere sufficiente per la vita. Se consultate un medico rispettabile potete essere sicuri che ha avuto delle basi di anatomia esaurienti e utilizzabili per sempre. Quando prendete appuntamento con uno stimato membro di una Associazione Psicoanalitica, sapete molto poco di quello che potete aspettarvi da lui, proprio come se compraste un'automobile usata senza accertarvi di quando è stata revisionata l'ultima volta.

Ma è necessario che ogni analista venga analizzato? Penso che ogni psicoterapeuta dovrebbe fare un'analisi personale e che è opportuno che ripeta l'esperienza ogni volta che ne sente il bisogno. Come ho affermato all'inizio, non riesco a immaginare uno psicoterapeuta che non desideri un'analisi personale e che non faccia ciò che è in suo potere per poterne fare una. Uno psicoanalista mediocre può diventare un eccellente psicoanalista dopo un'analisi personale, e uno psicoanalista eccellente può trasformarsi in un maestro. Oppure, l'analisi potrebbe anche non avere alcuna influenza sul suo lavoro. Tuttavia può averlo aiutato personalmente, e pertanto incrementato la sua competenza. Oppure, niente di tutto questo. Alcune persone compiono un grande progresso intellettuale attraverso l'auto-analisi; altre diventano modeste e rassegnate. E altre ancora, forse esagero, attraversano la loro analisi senza esserne né toccati né cambiati. L'analisi è una cosa auspicabile, di più: è necessaria; ma dubito che i suoi benefici essenziali si concretizzino quando è "presa" con lo stesso spirito con cui si prende un corso di anatomia o un esame finale.

La ragione del mio dubbio è evidente. Siamo tutti concordi sul fatto che la natura e la forza del motivo che conduce il paziente in analisi sono uno dei fattori più importanti nella sua cura. Siamo anche concordi, penso, nel ritenere l'analisi controindicata quando il paziente manca di una motivazione consistente e genuina al trattamento. Il compiacere alle richieste di un'autorità – di qualsiasi specie – viene in genere considerato una scarsa motivazione per un'analisi. Pazienti che desiderano

essere psicoanalizzati per eguagliare i loro amici o acquisire prestigio, sono, a dire il vero, molto a rischio da un punto di vista prognostico.

Su quali basi possibili rinunciamo a queste controindicazioni quando si tratta della formazione dei nostri candidati? Proseguendo, credo innanzitutto che non sia opportuno richiedere un programma di autoanalisi così rigido e pesante.

Nel corso naturale della carriera di un analista vi sono due fasi in cui le motivazioni intellettuali per un'analisi personale possono essere molto forti.

La prima, è quando cresce il suo interesse per la psicoanalisi, la psicoterapia, la psicologia e considera questi campi come una sua vocazione possibile, giungendo a chiedersi: "Quanto sono vere e importanti la psicoterapia e la psicoanalisi? In che misura sono io stesso un nevrotico? Posso essere aiutato?" Queste e altre questioni simili potrebbero portarlo a un'analisi personale proprio nel momento in cui ha deciso la sua professione e, contemporaneamente, le sue motivazioni saranno sufficientemente forti e lucide da condurlo verso un'analisi personale di una certa durata e profondità. Tuttavia, secondo le nostre regole didattiche, un candidato deve essere un medico e uno specialista in psichiatria prima che possa essere autorizzato ad iniziare un'analisi didattica – che giunge allora troppo tardi per soddisfare i suoi dubbi legittimi, la curiosità e l'insicurezza relativa alla sua carriera come psicoanalista.

La seconda fase naturale avviene dopo che lo psicoanalista ha accumulato molti anni di esperienza e scopre che non si sente così competente, sicuro e appagato del suo lavoro come sperava. Le nostre regole prescrivono l'analisi di gran lunga troppo presto per soddisfare una simile esigenza. Costringiamo perciò il giovane psichiatra a fare un'analisi didattica molto dopo che egli ha deciso la sua carriera, ma molto prima di avere una certa esperienza. Le nostre regole lo forzano a un'analisi didattica esattamente nel periodo in cui, dopo anni e anni come studente, egli raggiunge l'indipendenza. A questo punto si trova di fronte la prospettiva di numerosi altri anni come candidato e allievo sottoposto a una rigida supervisione. Poi ci si meraviglia di quanto astratta possa divenire la psicoanalisi!

Permettetemi ora di discutere per pochi minuti di un problema che, rigorosamente parlando, non è un problema didattico ma vi è collegato molto strettamente:

la selezione dei candidati. Ovviamente se vi sono più aspiranti dei posti disponibili, fin dall'inizio dobbiamo decidere se fare la selezione sulla base di criteri di routine – l'ordine alfabetico, l'anzianità, l'influenza, ecc. – o sulla base del talento. Fino a quando i nostri istituti non decideranno sulla base di criteri qualitativi, la sola alternativa appare quella di stare a osservare gli aspiranti nel corso della formazione o di saggiare le loro potenzialità attraverso una sorta di valutazione prognostica. Tutte le istituzioni, credo, hanno deciso in base a una selezione preliminare. Nel caso della psicoanalisi, pare che diventi una decisione teleologica. È ugualmente ovvio che i candidati da valutare incontrino il loro esaminatore che, attraverso vari metodi, tenterà di formulare un giudizio chiaro e distinto su quelle qualità o potenzialità sulle quali è focalizzato il suo attuale interesse. La scelta del metodo dipenderà dalla psicologia dell'esaminatore, dalla sua esperienza nel formulare tali giudizi, dalla natura delle doti da esaminare, dal tempo disponibile, dalle procedure prescritte, dai metodi consentiti. Generalmente, gli esaminatori giungono a formulare un chiaro giudizio facendo una classifica dei vari giudizi piuttosto che basarsi su un giudizio assoluto (A è più affidabile di B e meno di C rispetto a...).

Il giudizio in questione in questo caso non ha a che fare né con la logica né con la morale. Appartiene, perlomeno in parte, a una serie molto interessante di fenomeni mentali, relativi all'intuizione, che presi in esame molti anni fa, definendoli a quel tempo giudizi fisiognomici. Quando percepiamo alcune caratteristiche del volto di qualcuno, o la sua andatura, la voce, ci rendiamo subito conto se egli è ostile, amichevole, se ci attira, se è generoso, ecc., sperimentiamo internamente un giudizio primitivo fisiognomico nel senso stretto della parola. Quando, dopo un'ora di conversazione, ci congediamo da una persona sapendo chiaramente se sia affidabile in certe questioni o se ha del talento per l'analisi, sperimentiamo un giudizio complesso nel quale la componente fondamentale è della natura di quel giudizio fisiognomico. I miei studi mi hanno mostrato che esistono differenze individuali considerevoli – nel senso della frequenza, naturalezza, chiarezza e precisione – attraverso cui l'individuo sperimenta il giudizio fisiognomico. Alcune persone si difendono con forza dalle percezioni fisiognomiche. Altre sentono che le difese si attenuano duran-

te una grande stanchezza, l'influenza dell'alcool, ecc. Certuni conoscono e accettano le esperienze di tipo fisiognomico come parte integrale delle relazioni umane e hanno imparato a fidarsene. Alcuni validi psicologi praticanti appartengono a questo gruppo. Io mi colloco all'estremo opposto.

Nella selezione dei candidati il giudizio fisiognomico ha, necessariamente, un posto elettivo.

Riusciamo, persino, a fare diagnosi. Riconosciamo, per esempio, il sintomo di una psicosi o un'espressione di regressione orale. In alcuni casi prevale l'*insight* diagnostico; in altri rimane sullo sfondo. L'esaminatore, probabilmente, valuta i casi con decisioni prevalentemente legate a una diagnosi nei casi più semplici, ma penso siano i più rari.

A ogni modo, che ciò sia vero o no, l'esame non può essere ridotto a una diagnosi, poiché noi non giudichiamo sulle qualità attuali. Per farla breve, prediciamo il futuro. Ci facciamo un'opinione su quello che il candidato sarà dopo aver fatto un'analisi. Non è ancora stato inventato un sistema diagnostico che permetta previsioni di tal sorta. Naturalmente, siamo inclini a respingere del tutto quegli aspiranti il cui trattamento offre la migliore opportunità diagnostica – in primo luogo, quelli che chiedono apertamente aiuto per i loro disturbi nevrotici. In secondo luogo, non sappiamo in che modo sia fatto un buon analista. Arriviamo a riconoscere – sebbene dubito che ci riusciamo – quali siano le qualità richieste a un analista, ma non riconosciamo quali “sintomi” siano prodotti da queste qualità nella situazione di valutazione, durante il tempo che le viene assegnato. Perciò, malgrado tutte le decisioni diagnostiche, il fattore essenziale nella selezione rimane un giudizio fisiognomico. Da questo consegue, tra l'altro, che solo coloro che sono dotati nel formulare giudizi fisiognomici, possono permettersi di selezionare allievi. Infine, possono essere eliminate delle persone che, per le loro resistenze, sono riluttanti o maldestre nell'aver a che fare con le proprie attività fisiognomiche quando giudicano.

Una tale selezione è irrazionale? Preferisco affermare che è pre-razionale nel suo carattere essenziale. Non è, dunque, da condannare? Certamente no. Saremmo altrimenti capaci di votare, di sceglierci amici affidabili, di regolare il nostro budget

sulle previsioni riguardo ai nostri pazienti – tutte attività nelle quali il giudizio fisiognomico gioca una parte essenziale? Uomini con una formazione scientifica, dottori in medicina e filosofia, per esempio, di solito si rammaricano quando sono sottoposti a giudizi fisiognomici o quando si accorgono di averne fatto uso, specialmente quando accade nel loro campo professionale. Facciamo male a negare che la selezione dei candidati negli istituti sia essenzialmente non-scientifica, cioè una procedura pre-razionale. Per ammetterlo bisogna compiere il primo passo per migliorare la procedura e soppesare con intelligenza i suoi vantaggi e svantaggi. La tendenza generale del pensiero è orientata a migliorare la procedura di selezione rafforzando il settore diagnostico e introducendo batterie di tests o loro equivalenti. Sono convinto che un simile programma non sarà d'aiuto alla situazione prevista per il futuro.

Nell'interesse del tema, suggerisco di discutere questa prospettiva.

Negli ultimi dieci anni la sperimentazione, lo *screening* e la valutazione hanno fatto tremendi progressi sotto la pressione dei bisogni del mercato e della pianificazione dell'efficienza. Oggi agli psicologi sembra possibile riuscire a inventare o a disporre di un metodo idoneo per ogni problema di valutazione specialistica. A dire il vero, raggiungere un tale obiettivo richiede, in alcuni casi, un progetto di ricerca e di studi altamente complessi, che impegnano un gran numero di ricercatori per un periodo di molti anni. È verosimile che la costituzione di una procedura di selezione diagnostica per psicoanalisti risulterà far parte del più difficile, costoso e dispendioso nel tempo tra i progetti. Ma suppongo, per amore dell'argomento, che tutto ciò sarebbe perfetto. In questo caso, la maggior parte degli analisti che si occupano di formazione, ripensandoci, lotterà valorosamente contro il loro impiego nei nostri istituti, perché la selezione sfuggirebbe loro completamente di mano e sarebbe condotta, invece, da specialisti che non sono psicoanalisti. Questi psico-esaminatori diventerebbero analisti super-formati e sono sicuro che ai direttori degli istituti ciò non piacerebbe.

Al tempo in cui la psicologia della valutazione ottenne i suoi primi trionfi, gli psicologi erano così ansiosi di regolamentare attraverso la legge quello che sarebbe stato un loro campo di occupazione, e gli psicoanalisti erano così occupati a formu-

lare leggi per impedire che gli psicologi entrassero in competizione con loro, che qualcuno si dimenticò completamente di introdurre due regole molto importanti nel loro statuto.

Primo, non è permesso comunicare il risultato della procedura di esame, *screening* e di valutazione a nessuno che non sia l'esaminando. Secondo, ogni autorità che governa i destini umani in misura maggiore o minore, come i dirigenti d'azienda, gli ufficiali dell'esercito al di sopra del grado di colonnello, i senatori, i docenti universitari e i membri dei comitati didattici, devono rendere pubblici i risultati delle loro valutazioni.

Senza mezzi termini, sono realmente convinto che si tratti di perversione quando i candidati sono “*Rorschacciati*” senza dare loro i risultati del Rorschach. Penso che la procedura normale sia che gli analisti didatti debbano comunicare i loro risultati ai loro potenziali analizzandi. Ma purtroppo, nel momento cruciale, quando gli psicologi valutatori cominciano a sentirsi soddisfatti, queste regole sono classificate bizzarre, esagerate, prive di capacità collaborativa. E ora, dopo che la psicologia si è perfezionata, scopriamo che ha razionalizzato la relazione del gruppo con l'individuo che desidera appartenervi, invece di razionalizzare la relazione dell'individuo che deve essere messo alla prova dal gruppo. L'individuo adesso è così completamente dipendente dal gruppo, così perfettamente integrato, che non esiste più alcun io al di fuori del gruppo e di conseguenza la psicoanalisi freudiana non è più necessaria. A malapena è ancora possibile.

Trovo che il modo più spontaneo per operare la selezione sia il seguente. Se ho incontrato qualcuno che mi ha colpito perché interessante, pieno di talento, interessato appassionatamente alla psicoanalisi, tenterei di tenerlo d'occhio. Lo vorrei vedere ai seminari o a un *party* dato da uno dei miei colleghi e vorrei avere l'occasione di sentire cosa sta combinando con il suo psichiatra, psicoterapeuta o con i pazienti. Dopo che mi sono interessato a lui per un certo tempo, lo inviterei come ospite ai *meetings* scientifici della Società Psicoanalitica, e ai vari seminari, letture, ecc. che la società o l'istituto sta portando avanti. Vorrei presentarlo ai miei amici nella associazione e ad alcuni tra i membri più esperti e attirerei la loro atten-

zione verso questa potenziale scoperta. Alcuni di loro potrebbero aver sentito parlare di lui e averlo visto al lavoro. In base a quello che sta facendo, lo inviteremmo a farci una lettura, partecipare alle discussioni o scrivere un articolo; o, se dovesse essere uno psicoterapeuta, ci offriremmo per supervisionare alcuni suoi casi. Finché sarà interessato alla psicoanalisi, desidererà essere psicoanalizzato; e, secondo il tempo che ho a disposizione e il giudizio del mio controtransfert, lo prenderei in analisi io stesso o suggerirei che trovasse un posto nell'agenda di qualcun altro. Dopo un certo tempo, diciamo dopo un anno o due, egli avrà stabilito alcuni contatti sociali e professionali oltre ad aver incontrato il gruppo e lavorato con analisti di controllo. Una parte considerevole dei membri del gruppo saprà adesso con certezza se gli piace e se pensa che sia o possa o no diventare un buon psicoanalista. Di conseguenza, un giorno il gruppo voterà per la sua ammissione o la sua esclusione.

Non è difficile riconoscere alcuni difetti in questo sistema, se volete chiamarlo sistema. Ci sono degli svantaggi anche nell'attuale sistema, mentre il mio modo di trattare con i futuri analisti – che ha il particolare vantaggio di essere tanto imprevedibile quanto un miscuglio di esigenze irrazionali di *insights* razionali–, è tagliato perfettamente su misura per ogni caso, come avviene nella psicoanalisi freudiana.

Ma in questo modo, avremmo a disposizione un numero sufficiente di nuovi membri, e proprio quelli più desiderabili? Se noi limitiamo i potenziali analisti a un gruppo definito da criteri puramente extrapsicoanalitici, allora, com'è ovvio, non vi è alcun dubbio che avremmo un numero sufficiente di nuovi membri. Inoltre, in un tale gruppo, saremmo certi di trovarne di più o meno desiderabili come accade adesso. Attualmente, le considerazioni principali – non quelle finali – nella selezione dei candidati, sono di tipo esteriore, come l'essere dottore in medicina, avere una formazione psichiatrica, avere denaro, avere delle priorità. Nel mio schema la prima considerazione è: la persona mi interessa e ci scommetterei dal punto di vista della psicoanalisi? Se il desiderio del gruppo è di reperire un gran numero di candidati di qualità, allora i requisiti esterni alla psicoanalisi non dovranno essere presi in considerazione, o, comunque, dovranno essere considerati solo in ultima istanza, perché

l'associazione o l'istituto possano rinunciarvi, o trovare dei modi per aggirarli. Se ci fosse questo intento prioritario, non ci sarebbe alcun compromesso.

Per ritornare alla nostra questione principale – l'analisi didattica –, nel nostro sistema purtroppo l'analista didatta è gravato anche dal compito di decidere quando il candidato è pronto a seguire i seminari, quando egli può essere ammesso ai controlli, quando l'analisi didattica può considerarsi finita. In generale, è in gran parte a sua discrezione se il candidato diviene uno psicoanalista. L'analista didatta non è, come previsto da Freud, una semplice figura del transfert. Egli è invece parte della realtà del paziente, un fattore che ha potere e facoltà di decidere. Una deviazione così vistosa dalla tecnica classica può essere opportuna nei casi di strutture non classiche – nell'alcoolismo, per esempio, o in un alto grado di infantilismo; ma questi casi rappresentano raramente elementi adeguati alla formazione. Il nostro sistema non permette ancora all'analista di modificare le regole a cui è sottoposto. Egli deve assumere in ogni caso l'atteggiamento di un giudice. Politicamente e in questo caso, l'analisi didattica istituzionalizzata ha pertanto le caratteristiche di una tecnica non freudiana.

Mi farebbe piacere richiamare brevemente la vostra attenzione su alcuni punti ulteriori che possono essere rilevanti per la valutazione futura dell'analisi personale.

L'analisi personale non ha pregiudizi contro l'eterodossia. Gli ideatori del nostro sistema didattico, che hanno riposto tante speranze nella sua forza preventiva, sono stati smentiti definitivamente. È sufficiente per i nostri punti di discussione elencare solo alcuni dei didatti dell'Istituto di Berlino: Alexander, Rado, Horney, Fromm, Reich, Fromm-Reichmann.

Come notavo prima, l'analizzando non impara molto sulla tecnica nella sua analisi personale. Diviene consapevole dello stile e della personalità del suo analista attraverso l'identificazione e l'intuizione piuttosto che attraverso un'osservazione cosciente; egli certamente incorpora alcuni dei suoi stereotipi. Ma nel suo lavoro, questi cimeli della sua analisi gli saranno d'ostacolo e non di aiuto. Spesso il desiderio dell'allievo di conoscere cosa l'analista pensa o senta o i motivi dei suoi interventi tecnici, diventa una seria resistenza; talvolta l'inclinazione dell'analista nei confronti

dei suoi pazienti subisce la cattiva influenza dalle reazioni inconsce nei confronti dell'analista che l'ha precedentemente formato.

Quale unico rimedio nei confronti di questi punti ciechi, l'analisi personale a mio avviso, è enormemente sopravvalutata. Forse nel 1900 nessuno era in grado di riconoscere e accettare il complesso di Edipo senza prima aver dissolto le forze che lo avevano rimosso. Perciò eravamo ciechi e non potevamo vedere certi fatti sia in noi stessi che negli altri. Ma anche per quel momento storico, non è giusto generalizzare. Freud, e non solo lui, era stato in grado di trovare il complesso di Edipo nei suoi pazienti prima di averlo scoperto in sé attraverso l'autoanalisi. Oggi, molti psichiatri e psicologi hanno soddisfatto le proprie aspettative riguardo all'esistenza del complesso di Edipo come definito da Freud. Sarebbe senz'altro un errore dichiarare che non riescono a vedere il complesso negli altri, sebbene possano essere completamente ciechi nei confronti di se stessi. La verità consiste nel fatto che solo se la rimozione del complesso di Edipo o di altri nuclei infantili è molto profonda, specialmente se circondata da meccanismi fobici o psicotici, diventa impossibile un'osservazione appropriata e il trattamento dei pazienti nevrotici. Se uno psicoterapeuta si è trovato in questa condizione, è messo in guardia sull'opportunità di ricorrere a un'analisi. Dopo averla fatta si sentirà molto meglio, e se è in gioco la sua competenza come terapeuta, sarà maggiormente capace di darne prova.

Continuiamo a elencare argomenti in favore dell'obbligo dell'analisi didattica. In ogni caso siamo forzati a concludere che il tema regge in alcune circostanze ma mai in tutte.

Vi sono, per quanto riesca a vedere, solo due fattori nell'analisi personale, che possono portare a una certa generalizzazione. Il primo, spesso ma non sempre, è che, attraverso un'analisi personale, è possibile raggiungere quell'alto grado di familiarità intima con il materiale psicologico che è necessaria a un analista. Ciò vale soprattutto per i medici, la cui formazione nelle scuole di medicina è quasi del tutto orientata a fenomeni oggettivi. L'analisi personale può offrire loro la necessaria consapevolezza nel trattare con la soggettività. Il secondo, è che l'impatto e la forza delle reazioni di transfert possono essere apprezzati del tutto solo dopo un'analisi perso-

nale, sebbene anche in questo caso dobbiamo considerare una variante, poiché questo è vero solo se vi è stata una analisi del transfert convincente. E non sono così certo che qualcuno abbia fatto un'esperienza tale del proprio transfert da arrivare a riconoscere quello del paziente.

Non voglio passare tutta la serata a discutere una simile questione: è necessario che un analista faccia un'analisi personale o sia tenuto a farne una, se il problema può essere circoscritto entro questi ristretti limiti? Ma non può esserlo. È nella natura del legiferare che le leggi siano precise e, apparentemente, la loro precisione può essere rafforzata dalla promulgazione di altre leggi. Non si insisterà mai abbastanza sul fatto che ogni analista deve fare un'analisi personale. I legislatori saranno fortemente tentati – e subiranno pressioni – di qualificare e definire il significato del termine “analisi personale”. In seguito calcoleranno quanto un'analisi debba durare, quante sedute settimanali, quali analisti siano qualificati a farla e quali non lo siano, e via di questo passo. In breve, ci troviamo nella situazione attuale, con la certezza che tutto peggiorerà se questa tendenza a regolamentare con la legge non è tenuta a freno.

Nel 1924, quando vidi i legislatori lavorare così appassionatamente a Berlino, pensai che erano, forse in modo naturale, animati dallo spirito dell'esercito prussiano. Fin da quei giorni ero arrivato a comprendere che l'istituzionalizzazione non aveva niente a che fare con un'attitudine particolare, ma che stabilire leggi è, ovunque, un hobby degli psicoanalisti. Un uomo, probabilmente, sceglie come hobby un'attività che lo compensi di certe frustrazioni nella sua vita professionale. Ora, se esiste qualcuno che deve frustrare il suo impulso verso il potere, la soddisfazione dell'io e la morale – componenti sadiche interne al legislatore –, questi è con certezza lo psicoanalista all'interno della sua attività lavorativa. E così, per consolazione, ci siamo sepolti sotto le nostre organizzazioni internazionali, nazionali, locali con comitati su comitati; sotto ruoli, sotto standard, sotto le leggi e le loro molteplici qualificazioni; ci è necessaria tutta la trafila di un grande *business*, dell'esercito e di ogni sorta di burocrazia per governare una piccola banda di poche centinaia di individui, in genere civili e gradevoli, la maggior parte dei quali sono seriamente interessati ad

aiutare se stessi e i loro pazienti e a fare ricerca nel tempo libero. Ma sfortunatamente, la stesura delle leggi e la loro applicazione e osservanza, trasforma un hobby in una vendetta. È la morte della psicoanalisi imporle, come abbiamo visto, delle regole sempre più non analitiche.

Non c'è dubbio che la situazione di transfert un po' distorta nell'analisi personale dei candidati, è il risultato di queste leggi, che ha conseguenze sostanziali in quasi tutti i casi. Alcuni possono essere trattati facilmente; in altri, la situazione di transfert mutata o combinata con altri fattori, rende molto difficile o quasi impossibile ottenere risultati dall'analisi della psicogenesi dell'infanzia. Spesso il transfert manipolato in questo modo produce un miscuglio di terapia psicoanalitica e non psicoanalitica.

Talvolta, l'effettiva dipendenza dell'allievo dal giudizio e dalla benevolenza del suo analista, insieme alla sua ribellione contro di lui, prolunga l'analisi oltre ogni ragione. Una lunga lista di difficoltà e limiti derivano da questa anomalia del transfert che noi – come tutti – imponiamo arbitrariamente nell'analisi didattica.

Non sono un perfezionista. Molti dei nostri pazienti vivono in contesti così avversi al metodo psicoanalitico ortodosso che dobbiamo scendere a compromessi. Molti dei nostri pazienti sono radicalmente conformisti, dipendenti, avidi di essere accolti, gelosi e competitivi a tal punto che ciò che per altri è fantasia per loro diventa realtà; necessitano di un tipo di psicoanalisi modificata: leggermente modificata nella tecnica, ampiamente negli obiettivi. Ma sceglieremmo come modello per le nostre scuole di psicoanalisi una situazione in cui la dipendenza dalla buona volontà dell'autorità diventa un fatto reale; l'abilità nel conformarsi a ruoli e programmi, la vera misura dell'eccellenza; il timore e la competizione libidica con gli allievi incoraggiati?

L'analisi personale, in qualche modo, tende a infantilizzare per un certo tempo e grado l'analizzando. Quando la incorporiamo in un sistema scolastico nel quale gli allievi vengono trattati alla stregua di ruoli astratti, questo infantilismo si accresce. Quando l'allievo è costretto a stare in questo clima per lungo tempo, gli diventa

difficile vedere la psicoanalisi per quello che è realmente: un mezzo per rafforzare la propria indipendenza intellettuale, emotiva e sociale.

La giustificazione che viene data di solito per il setting nel quale insegniamo la psicoanalisi è duplice: 1) dobbiamo formare un buon numero di psicoanalisti ben preparati e competenti; 2) quando il numero degli aspiranti è alto e il numero di buoni analisti didattici piccolo, non si può fare diversamente.

Permettetemi di fare alcuni rilievi conclusivi su questi argomenti.

Il primo è che, ovviamente, se alcuni imparano la psicoanalisi in qualsiasi setting, ciò non significa che dobbiamo ingegnarci a escogitare le condizioni più sfavorevoli per insegnare la psicoanalisi. Il secondo: supponiamo di prendere sul serio la costituzione della nostra associazione. I nostri membri sono rappresentati da analisti competenti. È naturalmente diverso il modo in cui viene definito il talento per la psicoanalisi all'interno della teoria o della tecnica più o meno freudiana. Vi è un certo grado di esperienza. Alcuni membri sono apprezzati universalmente, altri sono meno popolari. Alcuni fanno riferimento ai loro colleghi, altri molto poco. In certi nostri gruppi vi sono alcuni che hanno una eccellente reputazione. Ogni gruppo deve avere, ovviamente, un membro più debole. Ma non possediamo alcun modo per poter classificare razionalmente i componenti con Buono, molto Buono, il Migliore analista. È strano, ma è proprio quello che è avvenuto. I membri di tutti i nostri gruppi sono suddivisi in sufficientemente buoni per il semplice paziente che paga; mentre altri, quelli veramente buoni, si prendono cura di coloro che saranno i nostri futuri colleghi.

Penso che una tale suddivisione non sia giustificata e gli ultimi vent'anni provano che è dannosa alla psicoanalisi. È il nostro sistema di formazione che rafforza e perpetua questa suddivisione. Non ho mai sentito un argomento valido sulla necessità di questo sistema classista all'interno delle associazioni psicoanalitiche, eccetto quello che i nostri candidati debbono avere i migliori insegnanti. Che cos'è un buon insegnante? Con quali criteri decidiamo in questi casi? Non può essere ov-

viamente giustificabile che i “migliori insegnanti” decidano per loro stessi e stabiliscano con loro parametri personali chi debba essere definito tale.

È inevitabile che l’analizzando – in certe fasi del transfert – abbia opinioni eccessive sulla levatura e la capacità professionale dell’analista. Spesso dopo l’analisi rimangono a lungo dei residui di queste tendenze di transfert. Selezionando pochi membri in ogni associazione come analisti privilegiati da formare, con il sottinteso che siano i migliori analisti, confondiamo la fantasia e l’illusione con la realtà – a tal punto da creare, talvolta, dello scompiglio in alcuni nostri gruppi. Il dottor Sachs, il primo analista didatta, si ritirò rapidamente da tutti gli incarichi nelle associazioni e negli istituti. Si accorse con lucidità che la posizione di analista didatta è incompatibile con qualsiasi coinvolgimento nella loro politica. Se l’analista didatta cerca di conciliare l’autorità di un padre, che deriva dal transfert, con il potere e l’autorità che gli viene da un incarico, il suo lavoro come analista diviene veramente molto difficile. Nel nostro sistema di formazione eleviamo ogni analista didatta a una posizione di prestigio e di potere. In tal modo turbiamo significativamente il transfert nell’analisi personale, mentre, e forse sono solo io a pensarlo, in circostanze meno artefatte e complesse l’analisi personale diventa, come ogni altra psicoanalisi, o impegnativa o più agevole. Chiunque si trovi a dover condurre l’analisi personale di un collega ha bisogno della collaborazione di quest’ultimo, di una certa esperienza e di una dose di tatto.

Se non vi ho dato alcun suggerimento pratico per la soluzione di tali situazioni complesse, non è per sfuggire al mio compito. È piuttosto perché ho la sensazione che, in questo momento, le problematiche coinvolte non siano state discusse e analizzate a sufficienza. Sento che il primo compito nell’agenda dovrebbe essere una valutazione psicoanalitica di tutte le condizioni attualmente presenti nella formazione. Ovviamente, poiché ogni istituzione può solo avvicinarsi a un ideale, si devono fare dei compromessi. Ma tali compromessi devono essere fatti con molta attenzione e includere sempre un sistema di verifiche e controverifiche.

*(Traduzione dall’inglese di Sandra Puiatti con la collaborazione di Moreno Manghi)*