



Michael Balint

IL SISTEMA DIDATTICO IN PSICOANALISI ¹

(1947)

PREFAZIONE DI MOUSTAPHA SAFOUAN

¹ Comunicazione presentata alla Società Inglese di Psicoanalisi il 5 novembre 1947, pubblicata per la prima volta in «Int. J. Psycho-Anal.» 1948, 29; traduzione italiana di Antonio Calvano, in Michael Balint, *L'analisi didattica – Chi psicoanalizzerà gli psicoanalisti?*, a cura di Gino Zucchini, Guaraldi Editore, Rimini, 1974: www.guaraldi.it

Prefazione

La cosa grave è [...] la collusione, attestata da Balint [...] tra la gerarchia istituzionale e l'ignoranza.

In questo articolo fondamentale, Balint si propone di esaminare due sintomi. Uno è la ripugnanza degli esperti a mettere per iscritto la loro conoscenza (fatto tanto più notevole, dice, in quanto gli stessi esperti, vale a dire i didatti, sono per altri versi scrittori piuttosto prolifici). L'altro è un atteggiamento dogmatico da parte di questi stessi esperti, ignoto in qualsiasi altra sfera della psicanalisi.

Questi, dice, sono fatti oggettivi, facilmente verificabili da chiunque voglia prendersi il disturbo di scorrere i nostri periodici.

In effetti, nei suoi venticinque anni di esistenza, cioè dalla creazione nel 1925 da parte di Eitingon del Comitato internazionale per la formazione (*International Training Committee*), fino al 1947, la questione della formazione non è mai stata adeguatamente esaminata per iscritto (*in print*). Le comunicazioni fatte all'interno di questo comitato, da autori come Rado, Sachs, H. Deutsch, I. Hermann, non hanno mai visto la luce. C'è qui, stima Balint, una "inibizione grave", che secondo lui costituisce il primo sintomo sospetto. Quanto al secondo sintomo, il dogmatismo, Balint si accontenta di due esempi: 1) il modo in cui è stato deciso che l'analista di controllo (supervisore) non debba essere lo stesso analista con cui si fa l'analisi didattica; questa decisione è stata presa arbitrariamente dalla società britannica nel 1949, mentre era in corso un dibattito che non si era mai concluso e dove il pro meritava almeno altrettanta considerazione del contro; 2) il modo in cui gli Istituti hanno deciso che l'analisi didattica deve durare almeno questo o quel numero di ore o di anni (per esempio, quattro anni per l'Istituto di Londra), mentre si è constatato che nessuno sa dire in anticipo il tempo che prenderà un'analisi, e che sarebbe persino un errore analitico elementare avallare questo tipo di previsioni.

Penso che nessun analista, scrive Balint, avrà molte difficoltà nel diagnosticare la condizione che ha prodotto questi sintomi. Tutta l'atmosfera ricorda fortemente le cerimonie primitive di iniziazione. Dalla parte degli iniziatori – il comitato di for-

mazione e gli analisti didatti – si constata il segreto che circonda il nostro sapere esoterico, così come l'enunciazione dogmatica dei nostri regolamenti, e l'uso di tecniche autoritarie. Da parte dei candidati, cioè di coloro che devono essere iniziati, si constata la pronta accettazione delle favole esoteriche, la sottomissione al trattamento dogmatico e autoritario senza molte proteste, e un comportamento reverenziale.

Si ammetterà senza difficoltà assieme a Balint che una ignoranza la quale, invece di confessarsi tale, si spaccia per sapere esoterico, trova compensazione nel dogmatismo. Ma non è privo di interesse notare che il dogmatismo richiede una struttura istituzionale autoritaria, e il fatto che quest'ultima dia benefici spinge a proteggere l'ignoranza.

Infatti, un dogma non è una semplice credenza. Chi dice “Credo” (per esempio: “Credo che lei mi ami”, o ancora: “Credo in Dio”) confessa un'incertezza proprio nella certezza ch'egli vuol esprimere. Una credenza è un atto soggettivo che, in quanto tale, tradisce la dipendenza dell'oggetto dall'asserzione che lo pone, come tradisce, almeno nei casi in cui la credenza emerge da un desiderio, la dipendenza dello stesso soggetto nei confronti dell'oggetto così posto. Il dogma è un'altra cosa. In esso, abbiamo a che fare con un oggetto, il quale, certo, richiede un soggetto che lo ponga in un'asserzione, ma che nega qualsiasi dipendenza relativa a questa asserzione. Un dogma si prende per una verità che reclama di essere riconosciuta in quanto tale. Questa verità corrisponde a ciò che vien chiamato il “Testo”, e l'oggetto che in essa viene affermato comporta un paradosso che accetta una sola soluzione: che il soggetto si cancelli come soggetto dell'enunciazione, per presentarsi come semplice interprete del Testo. Di modo che, se ammettiamo che la “rimozione” è l'operazione secondo cui il soggetto si cancella come soggetto che sa di che si tratta, ci sarà agevole dire che un'istituzione fondata su di un dogma è la rimozione *in persona*. E si vede che una simile istituzione non si può installare senza che si crei anche una casta, i cui membri si distinguono per il loro rapporto privilegiato con la verità o con il Testo, e la sua funzione consisterà essenzialmente nell'organizzazione delle “cerimonie primitive”. Infatti, questa casta di “iniziatori” o di “soggetti supposti sapere” costituisce il più formidabile schermo che possa interporre tra il soggetto e la verità, nel senso del rimosso.¹

¹ Come indicato dal romanzo di Pilhes (*L'imprécauteur*, Parigi, Seuil), la funzione di questi soggetti supposti sapere è tutt'altro che assente nelle imprese “gigantesche, multinazionali e americane”. Cfr. anche, presso lo stesso editore, l'ultimo lavoro di Pierre Legendre, *Paroles poétiques échappées du texte*.

Così non c'è affatto da stupirsi quando si constata con Balint, in un altro articolo, del 1949, su: "Il termine dell'analisi",¹ la feroce resistenza dei didatti a ogni tentativo di chiarimento della didattica. Dopo aver ricordato il pessimismo di Freud quanto alla fine dell'analisi, da una parte, e le ambizioni di Ferenczi in vista di una didattica che fosse una "super-terapia", d'altra parte, egli nota che Ferenczi non immaginava comunque che ci sarebbero state altrettante "super-terapie" che Istituti, cosa che ha condotto a una nuova confusione delle lingue. Sin dagli anni '30, il tempo della didattica ha cominciato ad allungarsi. Nei programmi ufficiali di formazione si parla generalmente di quattro anni. Ma ognuno sa, sottolinea Balint, che questo lasso di tempo significa soltanto la fine della fase ufficiale della formazione, e che nella maggior parte dei casi l'analisi reale continua senza interruzione, senza che, eccetto i due interessati, qualcuno sappia per quanto tempo.

È stupefacente, scrive, come qualsiasi indagine da parte di una terza persona su quello che succede effettivamente in queste analisi post-didattiche sia subito esclusa, con altera indignazione. L'analisi post-didattica è una faccenda assolutamente privata; qualsiasi interferenza in essa è inammissibile e intollerabile. Evidentemente questo è uno dei casi in cui una parte della verità serve a camuffare tutta la verità. O l'analisi post-didattica è una continuazione dell'analisi didattica, vale a dire una faccenda pubblica, oppure l'analista ammesso di recente ha ancora bisogno di un aiuto analitico, e in quest'ultimo caso la selezione originaria come la recente ammissione sono sospettabili di essere inadeguate. Benché una conoscenza completa dei fatti sarebbe molto importante per controllare certi difetti del nostro sistema di formazione, un velo di segreto e di intimità viene accuratamente steso su tutti questi fatti.

Non è quindi un caso se l'*International Psychoanalytic Association* (IPA), erede dell'istituzionalizzazione "prussiana e un po' malinconica della psicanalisi", secondo l'espressione usata da Bernfeld, presentava i caratteri di una struttura autoritaria e gerarchica che permette alla resistenza dei didatti di organizzarsi.²

Moustapha Safouan

¹ M. Balint, "On the Termination of Analysis", *International Journal of Psycho-Analysis*, 31: 196-199; tr. it "La conclusione dell'analisi", in *L'amore primario*, Guaraldi, Rimini 1973, pp. 279-288.

² 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. 20-24].

I

È ormai un luogo comune dire che Freud ha scoperto un nuovo mondo: il mondo dell'inconscio. Questa scoperta è stata per l'umanità un'esperienza traumatica, contro cui sono stati mobilitati ogni sorta di meccanismi difensivi. A questi subentrò a poco a poco un genuino interesse e, da qualche tempo in qua, la gente ha cominciato a rivolgersi a noi — Freud non è più qui — per essere guidata ed informata: ciò significa che stiamo conquistando il ruolo di « guide dell'umanità ».

Forse la più rilevante — anche se non la sola — funzione della nostra attività di guida e di insegnamento è la preparazione dei futuri analisti. Da come assolveremo questo compito, dai risultati ottenuti in questo campo, dipenderà non solamente il futuro della nostra professione, ma anche il destino dell'umanità.

Considerata questa pesante responsabilità, è sorprendente scoprire che praticamente non esiste una letteratura sul «*training*» psicoanalitico. Nei volumi di «*Zeitschrift*», «*Imago*», «*Journal*» e «*Quarterly*» non sono contenuti che due lavori su questo argomento. Uno è uno scritto postumo di H. Sachs (1947), ed è la simpatica chiacchierata di un vecchio saggio con qualche buon consiglio e uno scrupolo fin troppo attento ad evitare ogni problema scabroso. Sul secondo lavoro tornerò più tardi; per l'esattezza è quello di Freud, che contiene¹ un breve capitolo, effettivamente più corto di tutti, di sole tre pagine, dove si parla della formazione analitica.

Indagando più a fondo sull'argomento, scovai la notizia che al Congresso di Innsbruck del 1927 tre illustri analisti didatti avevano presentato ciascuno una comunicazione riservata esclusivamente non già a tutti gli analisti didatti, ma ai

¹ S. Freud, *Analisi terminabile e interminabile*, Boringhieri, Torino.

rapresentanti del Comitato didattico internazionale (International Training Committee), e più precisamente dei comitati didattici delle società affiliate. I tre analisti erano Rado (*Struttura del corso psicoanalitico*), Sachs (*Analisi didattica*) e H. Deutsch (*Analisi di controllo*). Non erano riportati i sommari, ma la nota faceva sapere che i lavori sarebbero stati pubblicati tutt'e tre integralmente. Di fatto poi nessuno di loro è stato pubblicato.

Seguì un lungo intervallo. Il documento successivo è del 1935, in occasione della prima « Four Countries Conference » di Vienna. Il tema che aprì la discussione fu « Analisi didattica e analisi di controllo ». Il Convegno era dedicato a tutti i membri presenti dell'International Training Association (Comitato didattico internazionale); relatori erano H. Deutsch e I. Hermann. Benché l'interesse fosse assai vivo e la discussione suscitata fosse una delle più fruttuose della mia esperienza, la sorte continuava ad ignorarci: non furono distribuiti i sommari e le comunicazioni non furono mai pubblicate.

Un altro documento scaturì con la seconda « Four Countries Conference », tenutasi a Budapest nel 1937. Il tema che aprì la discussione era in realtà una continuazione della discussione di Vienna: «Metodo e tecnica dell'analisi di controllo»; relatori erano E. Bribing e K. Landauer. In questa occasione furono pubblicati dei sommari assai interessanti insieme con un ammirevole resoconto della discussione, che fu estremamente polemica ma assolutamente cordiale. Nessuna delle comunicazioni è stata invece pubblicata.

L'ultimo documento proviene dal Congresso di Parigi del 1938. Furono lette tre comunicazioni, anche questa volta dedicate esclusivamente ai membri dell'International Training Committee, e cioè: W. Hoffer, *Introduzione alla formazione pedagogica*; E. Bribing, *Ricerche di psichiatri non analisti*; A. Freud, *Il dopo-analisi*. La scena è quella di sempre: furono pubblicati i sommari, ma neppure una delle tre pubblicazioni.

Dopo di queste vi furono le numerose comunicazioni di Eitingon, da quella del Congresso di Homburg del 1925 a quella del Congresso di Parigi del 1938, set-

te delle quali — detto per inciso — presentate espressamente all'International Training Committee, ma successivamente riprese per esteso sulle nostre riviste ufficiali. È una triste storia: un avvio pieno di grandi speranze, uno strepitoso successo iniziale, un po' di difficoltà impreviste che vennero affrontate in modo sterile e maldestro, e alla fine una quasi completa disfatta.

E. Jones, un critico dalla vista lunga e dai modi decisi, nel salutare l'apertura dell'Istituto Viennese di Psicoanalisi, riassunse così la sua opinione sul lavoro del Comitato didattico internazionale e del suo presidente (1936): «Con tutto il suo entusiasmo [Jones si riferisce a M. Eitingon] e il suo idealismo in materia, deve dedicare tali energie ai difficili problemi dell'organizzazione che non gli resta il tempo per svolgere il suo lavoro effettivo. E per lavoro effettivo non intendo affatto lo studio delle regole e nemmeno il coordinamento dei moduli, per quanto importanti, dei vari paesi, ma le dettagliate e rigorose discussioni in materia di tecnica didattica». Jones continuò dicendo che, probabilmente, se tali discussioni non avevano luogo, ciò era dovuto all'assenza di un vero interesse. Molti di noi — e anch'io tra questi — fummo piuttosto contrariati dalle parole severe e dalle molte altre cose che udimmo da lui in quell'occasione: ora, però, dobbiamo ammettere che gli eventi gli hanno dato ragione.

È imperdonabile: in venticinque anni, uno dei più importanti problemi di psicoanalisi, quello della formazione degli analisti, non è stato affrontato in ricerche scritte in modo adeguato, anzi, in realtà non è stato affrontato per niente. Per Jones la cosa era dovuta a mancanza di interesse: io la chiamerei piuttosto inibizione.

Effettivamente non si può negare (come ho già fatto presente all'inizio) che il compito sia molto arduo. In primo luogo ogni critica motivata contro il sistema didattico implica il fatto che alcuni analisti didatti — specialmente noi della passata generazione — non erano forse sufficientemente preparati. Può darsi che questa sia una delle ragioni per cui non si è mai apertamente ammesso che questa o quella regola del nostro sistema didattico avrebbe dovuto essere modificata e

che ogni innovazione dovesse venire introdotta solo sperimentalmente: darò in questa sede alcuni esempi concreti di tale atteggiamento.

In secondo luogo, ogni discussione riguardante l'attività didattica comporta una discussione sull'efficacia e sulla validità della terapia analitica in generale. Dopo tutto: 1) I candidati sono scelti a caso; vengono respinti fin dall'inizio solo i caratteri seriamente nevrotici e instabili, cioè i grossi rischi. Una buona intelligenza, qualche successo nella vita e un normale adattamento sociale sono titoli preferenziali. 2. C'è poi il filtro del periodo di prova. 3. Vengono scelti per fare gli analisti didatti solo quelli più preparati. 4. L'analisi deve continuare finché l'analista lo ritenga necessario; non vengono tollerate interruzioni anzitempo; ciò significa che le decisioni dell'analista, nello stabilire quando l'analisi deve essere conclusa, hanno maggior peso di quanto non lo abbiano con gli altri pazienti. 5. Ogni decisione in merito viene controllata da due o più membri della Società di Psicoanalisi, chiamati a questo incarico per il prestigio di cui godono. 6. Infine, la decisione viene esaminata dal Comitato per l'attività didattica (Training Committee), quindi dal Consiglio dell'Istituto e, da ultimo, viene confermata dalla Società. Le condizioni del paziente medio sono meno rigide e, in generale, meno favorevoli.

Qual è la conseguenza di tutto ciò? È la presenza delle Società psicoanalitiche. Piuttosto di descriverle con le mie parole, preferisco citare Freud¹: « Non si può negare che gli analisti non giungano completamente, nella propria personalità, a realizzare i livelli di normalità psichica che impongono ai loro pazienti. I detrattori dell'analisi — di solito — sottolineano ironicamente questo dato di fatto, che usano come prova dell'inutilità del metodo analitico ». Voi tutti conoscete il rimedio suggerito da Freud a questa poco invidiabile situazione: la ripresa dell'analisi ogni cinque anni circa: era, questa, una soluzione non troppo soddisfacente e — per quanto mi riguarda — non da tutti ben accetta. Ma anche Freud evitò di approfondire le cause del fenomeno, per cui è tuttora vero che gli analisti non rie-

¹ S. Freud, *Analisi terminabile e interminabile*, cit., cap. VII.

scono a raggiungere — e di fatto non raggiungono — i livelli di «normalità» da loro stessi proposti.

È un' atmosfera abbastanza pesante; non solo viene messo in discussione tutto il valore del nostro sistema didattico, ma, indirettamente, anche il valore di tutta la terapia analitica. Un'atmosfera così carica dal punto di vista emotivo non può portare alla necessaria libertà di idee; essa conduce invece all'inibizione del pensiero. Come ogni inibizione, anche questa, probabilmente, sarà sovradeterminata.

Lo scopo di quanto vado dicendo è quello di ricercare le cause che stanno all'origine di questa inibizione, che impedisce un'appropriata e scientifica discussione sul tema dell'attività didattica, e di dimostrare che tali cause influenzano in maniera irreparabile il nostro attuale sistema didattico. Possiamo solamente auspicare che la ricerca arrivi a mostrare perché l'attività didattica non si dovrebbe usare come esempio rappresentativo di analisi condotta in condizioni eccezionalmente favorevoli.

II

Questa specie di inibizione del pensiero è il primo sintomo sospetto che riscontriamo nell'attività didattica. Il secondo sintomo è la tendenza al dogmatismo del nostro sistema didattico: tale tendenza si osserva in tutto il mondo, ed è un fondamentale elemento a sostegno della mia opinione. A questo scopo ho dovuto scegliere degli esempi convincenti, e cioè soltanto fatti di cui ho conoscenza diretta. Ciò esclude automaticamente gli istituti americani, dei quali so ben poco¹. Ho limitato il mio materiale agli istituti di Budapest, Londra e Berlino. Dei molti possibili esempi ho scelto quei due che conoscevo meglio: infatti, ho collaborato anch'io nel combatterli. In questi due casi la vittoria — almeno credo — andò

¹ Per una breve panoramica sull'attività didattica negli Stati Uniti vedi l'Appendice alla fine del capitolo.

alla tendenza meno dogmatica: quella degli ungheresi. Potrebbe sembrare che con questo confronto con l'Ungheria voglia mettere in cattiva luce l'attività didattica europea, mi affretto perciò ad aggiungere che i miei due esempi dimostrano soltanto che gli ungheresi riconobbero una tendenza particolarmente viziata prima degli altri, ma, purtroppo, non si può certo dire che per tutto il resto il sistema didattico ungherese fosse stato e sia corretto. Questi due esempi riguardano: *a)* la durata dell'analisi didattica; *b)* il rapporto interrelato delle tre parti di cui si compone l'attività didattica, e specialmente il ruolo sostenuto — nell'intero sistema — dall'analisi di controllo.

La prima affermazione relativa alla durata dell'analisi didattica venne, come è naturale, da Berlino. Così dichiarò Eitingon nel suo rapporto sull'Istituto di Psicoanalisi di Berlino (1922): «Siamo tutti fermamente convinti che — d'ora in poi — nessuno che non sia stato analizzato possa aspirare al grado di analista praticante. Ne segue che l'analisi del novizio dev'essere parte essenziale del suo *curriculum* ed aver luogo presso il Policlinico nella seconda parte del periodo didattico, dopo un primo periodo di intensa preparazione teorica in cui vengono seguiti corsi di istruzione e lezioni». Quando iniziai la mia analisi didattica a Berlino era proprio così; ma il sistema cambiò mentre ero ancora in fase di apprendimento; il tempo medio è di circa un anno o un anno e mezzo per l'intera analisi didattica.

Le prime regole di analisi didattica furono pubblicate a Berlino due anni dopo, e cioè nel 1924. Secondo tali regole, l'analisi didattica deve durare, come minimo, sei mesi; la sua lunghezza media non viene però indicata, benché non sia impossibile calcolarla. L'intera analisi didattica dovrebbe durare circa tre anni: di questi, l'insegnamento teorico occupa almeno due sessioni. L'analisi di controllo deve durare almeno due anni; ne consegue, perciò, che l'analisi didattica dovrebbe durare poco più di un anno, con un eventuale massimo di tre anni.

L'anno dopo (1925), nella pubblicazione delle regole dell'Istituto viennese si dichiarò senza esitazioni che «il tempo necessario alla formazione è stabilito in due anni».

Il passo successivo ebbe luogo al Congresso di Wiesbaden del 1932. Qui furono rese note le decisioni prese dal Comitato didattico internazionale: secondo queste decisioni, l'intero corso dovrebbe durare tre anni, due dei quali sono destinati all'insegnamento teorico, mentre poco più di un anno è destinato al lavoro di controllo che comprende due casi di un anno ciascuno. Ciò significa che venne calcolato per l'analisi didattica circa un anno e mezzo.

È stato fatto di recente un altro passo avanti con l'ultima edizione delle *Standing Rules* dell'Istituto londinese di psicoanalisi, avvenuta nel 1947, dove si dichiara che l'analisi didattica richiede, in media, almeno quattro anni; il corso teorico è di tre, e il lavoro clinico di due anni.

I nostri pazienti ci pongono ogni giorno la stessa domanda: quanto durerà la loro analisi? Nessun analista risponde mai a questa domanda, neppure in maniera approssimativa. Eppure nelle nostre regole didattiche — dal principio alla fine in contraddizione con noi stessi — diamo tali risposte, spesso infondate, svianti e dannose, prima ancora che una tale domanda ci venga rivolta.

La presa di posizione ungherese in merito alla questione fu sostenuta per prima da Ferenczi nel 1923. Secondo Ferenczi non c'è differenza tra analisi didattica e analisi terapeutica, se non che la prima deve andare, possibilmente, più a fondo; ciò significa, probabilmente, che essa deve durare più a lungo. Nel rapporto di Homburg del 1926, Eitingon mostrò di accettare la visione di Ferenczi: «L'analisi formativa non è che psicoanalisi». Da allora molti hanno ribadito questa affermazione, ma tutti gli istituti di didattica continuano a fissare la probabile durata di un'analisi — un errore per il quale ogni principiante potrebbe venir severamente redarguito dall'analista di controllo.

Il secondo esempio ci viene fornito dal ruolo sostenuto dall'analisi di controllo all'interno dell'analisi didattica. L'analisi di controllo fu introdotta in origine a Berlino da Abraham, Eitingon e Simmel e fu accolta con scetticismo e notevoli resistenze. Uno dei primi ad attaccarla fu Ferenczi¹; altri attacchi partirono da

¹ S. Ferenczi, *Entwicklungsziele der Psycho-Analyse*. « Int. J. Psycho-Anal. », 1926, 7, p. 134.

Vienna. All'inizio Eitingon si schierò per la distinzione degli analisti didatti dagli analisti di controllo; alcuni analisti viennesi sostennero decisamente, al contrario, che l'analisi di controllo e l'analisi didattica debbono essere affidate alla stessa persona¹. Ad onta dello scetticismo e delle resistenze sollevati, l'idea dell'analisi di controllo guadagnò ben presto terreno e fu accettata universalmente. Poco dopo fu integrata dal seminario di controllo, un'assai valida innovazione che era nata a Vienna, se non vado errato, soprattutto per merito di H. Deutsch e W. Reich e che giunse al suo attuale ed elevato livello di perfezionamento grazie ad A. Freud e O. Fenichel.

Eitingon era favorevole all'idea di organizzare il sistema dell'analisi didattica sul modello di quello seguito nelle università tedesche, dove lo studente è incoraggiato, quasi indotto, a trascorrere un certo periodo di sessioni presso differenti Università: ciò avrebbe comportato un corso di analisi didattica iniziato in uno degli istituti di psicoanalisi e continuato successivamente in un qualsiasi altro. Questa opinione fu ribadita a chiare note in più occasioni². L'intero corso consisteva delle tre parti ben note: analisi didattica, lezioni e seminari teorici, e lavoro pratico sotto controllo. L'idea di Eitingon era che — prima di iniziare la fase successiva — ogni fase dovesse avere una conclusione ben definita. La maggior parte delle regole pubblicate in questo periodo (ad esempio quelle di Berlino e di Vienna) danno la stessa impressione. Poiché non furono pubblicate le regole di Londra di allora, non conosco il loro sistema.

Gli ungheresi furono sempre contrari a questa concezione. L'unico saggio pubblicato sull'attività didattica e citato all'inizio della mia comunicazione, fu scritto per definire il sistema ungherese³. È un duro attacco contro la falsa concezione di dividere il periodo di formazione in tre parti indipendenti. Lo scritto

¹ «Int. J. Psycho-Anal.», 1926, 7, p. 134.

² «Ogni fase del corso didattico può esser seguita anche in altre sedi che non siano l'Istituto Berlinese di Psicoanalisi» (da *Zehn Jahre Berliner Psychoanalytisches Institut*, 1930).

³ W. Kovacs, *Analisi didattica e di controllo* (1935).

sottolineava, volutamente, il fatto che il lavoro pratico *deve* iniziare mentre il candidato è ancora in analisi, affinché si possano esaminare le sue reazioni al transfert del paziente, cioè il suo controtransfert. Si dimostrava in maniera persuasiva perché non sia consigliabile lasciare in balia di se stesso il candidato che deve sostenere questa difficile prova. Una conseguenza naturale di tale opinione è che anche l'istruzione teorica deve iniziare mentre il candidato è ancora in analisi. Inoltre, secondo l'esperienza ungherese, l'analisi del controtransfert può essere seguita meglio se condotta dalla stessa persona responsabile dell'analisi didattica: questo, almeno, per il primo caso.

La pubblicazione del « sistema ungherese » suscitò accalorate discussioni. Alla fine fu accettata da tutti — anche se in modo graduale — la prima proposta, e cioè che il lavoro di controllo deve iniziare mentre il candidato è ancora in analisi. Penso che in questo momento non vi sia istituto dove l'analisi didattica venga svolta in maniera diversa. La seconda proposta, relativa alla coincidenza dell'analista di controllo con l'analista didatta, incontrò resistenze ancora maggiori. In effetti, fu il principale argomento di discussione delle due « Four Countries Conferences ». Si convenne che in futuro dovesse venir dato maggior rilievo di quanto non era stato dato in precedenza alle analisi delle reazioni del novizio nei confronti del transfert del paziente, ma, nello stesso tempo, si osservò che era altrettanto importante l'insegnamento della tecnica analitica esemplificata sul materiale dei casi del candidato sottoposto al controllo. Per sottolineare la differenza tra i due compiti, l'analisi del controtransfert del candidato fu chiamata *Kontrollanalyse* [analisi di controllo] e l'insegnamento ad analizzare un paziente che presentasse problemi differenti dai suoi (del novizio) fu chiamato *Analysencontroll* [controllo dell'analisi]. Ben presto divenne chiaro che, per condurre la *Kontrollanalyse* la persona più indicata era l'analista didatta: lo stesso non lo era — di converso — per l'*Analysencontroll*. Alla fine fu raggiunto un accordo, per il quale l'analisi del controtransfert doveva rappresentare una parte essenziale del *training*, del lavoro formativo; non ci doveva essere soluzione di continuità, vale a dire, tra l'analisi

didattica e il lavoro pratico. Malgrado ciò, non si poté prendere alcuna decisione per stabilire se l'inizio del controllo del candidato dovesse esser affidato all'analista didatta o ad un altro analista. Vi erano valide argomentazioni pro e contro. Secondo quanto è detto nel sommario della discussione che ebbe luogo in occasione della seconda «Four Countries Conference», sarebbero occorse ulteriori esperienze prima di giungere ad una decisione su tale argomento.

D'altra parte, indipendentemente da successive discussioni rese pubbliche, le nuove *London Standing Rules* stabiliscono: «L'analista che segue l'analisi personale di un novizio non deve assumersi il controllo dei suoi casi». Per quanto mi risulta, questa affermazione non nasce da osservazioni attentamente condotte e verificate: mi dà invece l'idea d'un'altra nuova decisione d'ufficio.

Finora abbiamo discusso due tipi di sintomi: uno era la riluttanza degli esperti ad affidare le loro conoscenze agli scritti (questo è ancor più sorprendente, se si pensa che tali esperti, gli analisti didatti, erano d'altronde scrittori di un certo mestiere); il secondo era un atteggiamento dogmatico da parte degli stessi esperti, sconosciuto in ogni altra sfera della psicoanalisi. Finora ho citato soltanto due esempi di questo dogmatismo, ma ne potrebbero essere citati molti di più se ci si prendesse la briga di indagare a fondo le regole didattiche di tutti gli Istituti.

Questi due gruppi di sintomi sono fatti oggettivi, facilmente verificabili da chiunque si assuma il fastidio di leggere i nostri periodici. Purtroppo la mia prossima opinione è invece basata esclusivamente su giudizi soggettivi: mi riferisco al comportamento generale dei nostri candidati, che vorrei descrivere senza venir meno al rispetto per i loro analisti didatti.

Penso che nessun analista abbia difficoltà a diagnosticare le cause di questi sintomi. Tutta l'atmosfera analitica ricorda molto da vicino le cerimonie primitive dell'iniziazione. Da parte degli «iniziatori» — la Commissione didattica e l'analista didatta — è evidente la segretezza sulle nostre conoscenze esoteriche, la formulazione dogmatica delle nostre domande e l'uso di tecniche autoritarie. Da parte dei candidati, gli «iniziandi», osserviamo la deliberata accettazione della fa-

vola esoterica, la sottomissione al trattamento dogmatico e autoritario senza eccessive proteste e un comportamento fin troppo rispettoso.

Sappiamo che ogni iniziazione mira generalmente a forzare il novizio ad identificarsi con il suo iniziatore, per introiettare lo stesso ed i suoi ideali e costruire, su questa identificazione, un forte Super-io che lo influenzerà per tutta la vita. È davvero una scoperta sorprendente: quel che noi coscientemente desideriamo dai nostri candidati è che essi sviluppino un Io forte e critico, in grado di reggere notevoli tensioni, libero da ogni inutile identificazione e da ogni transfert automatico o da modelli di pensiero. Contrariamente a questa aspirazione conscia, il nostro comportamento e quello vigente nell'attuale sistema didattico conduce necessariamente — per molti aspetti — ad un indebolimento di queste funzioni dell'Io e alla formazione e al rafforzamento di uno speciale tipo di Super-io.

La veridicità di questa affermazione è pienamente confermata dalla tendenza dimostrata, complessivamente, dai candidati nel separarsi in gruppi «genetici» che sono indulgenti con i componenti del proprio gruppo mentre sono ipercritici nei confronti dei componenti degli altri; per il resto essi seguono di solito — ciecamente — i loro maestri. Le rare eccezioni di improvvisa conversione (come quella di Saulo in Paolo), anche se praticamente normali in ogni società analitica, forniscono un'ulteriore convalida dell'eccezionale ruolo giocato dalla formazione di un tale Super-io.

La mia tesi cerca di far capire perché i «prodotti» del nostro insegnamento, gli analisti, «non raggiungono i livelli di normalità psichica che pretendono dai loro pazienti»¹. I pazienti non vengono sistematicamente sottoposti a questa intropressione² a cui invece nessun candidato può sfuggire. Ed ora possiamo continuare il nostro discorso senza la paura di aver tralasciato l'ancor più intoccabile problema della generale validità della terapia psicoanalitica. Liberati da questo opprimente fardello, possiamo dedicarci al prossimo impegno: esaminare perché e in

¹ S. Freud, *loc. cit.*

² Questo è un termine creato da Ferenczi: cfr. *Bausteine zur Psycho-Analyse*, Berna 1938, vol. 4, p. 294.

che modo questa inconscia e incontrollata intropressione del Super-io sia divenuta parte integrante del nostro sistema didattico; per far questo, dobbiamo studiare il suo sviluppo storico.

III

Vi sono due storie: la prima è quella ufficiale, arcinota, descritta alla luce del sole a partire dai continui riferimenti di Eitingon e sempre valida, da allora, per chi volesse dire qualcosa sull'attività didattica: la chiamerò la storia «essoterica». È la storia celebrativa dei gloriosi successi del sistema. L'altra storia è ricordata solo da Freud, che la raccontò una sola volta: essa narra le beghe maledette che sembra abbiano fatalmente accompagnato le nostre organizzazioni didattiche. Tutt'e due le storie concordano su di un punto: i tre periodi della formazione psicoanalitica.

Cominciamo con la storia essoterica. Il primo periodo, quello preistorico, si può calcolare vada fino al Congresso di Budapest del 1918 o alla fondazione del Berliner Institut nel 1920. Esso è caratterizzato dall'assenza di un'attività didattica sistematica e organizzata: tanto l'insegnamento quanto l'apprendimento della psicoanalisi erano lasciati all'iniziativa privata, al di fuori dei controlli ufficiali. Uniche eccezioni erano le conferenze di Freud a Vienna che anche ora — sotto forma di saggio — sono, probabilmente, gli scritti più stimolanti e più documentati. Purtroppo esse costituivano semplicemente uno dei tanti corsi tenuti da liberi docenti all'Università di Vienna, riservati solo agli studenti e senza nemmeno la pretesa di dare una qualche formazione. Tutto quanto resta di questo periodo si riduce a degli aneddoti interessanti, emozionanti, tragici, o insignificanti, che, d'altra parte, varrebbe la pena di conoscere.

Le fondamenta dell'attuale sistema didattico risalgono al Congresso di Budapest (1918). In quell'anno si verificarono tre avvenimenti molto significativi: il più importante era l'avvertimento di Freud, secondo cui era giunto il momento in cui

l'analisi avrebbe dovuto quanto prima soddisfare (nella tecnica e nella formazione) l'esigenza di una psicoterapia per le masse; il secondo avvenimento fu l'offerta di Anton von Freund, forse l'uomo più amabile della vecchia storia della psicoanalisi: egli mise immediatamente a disposizione dell'idea di Freud una notevole somma (circa 30-40 mila sterline) per organizzare un istituto: *a*) per la psicoterapia di massa, *b*) per la formazione psicoanalitica e la ricerca; il terzo avvenimento fu l'osservazione di Nunberg fatta in occasione di una privata discussione e così spesso ripresa dalle citazioni di Eitingon: non si sarebbe dovuto più permettere a nessuno che non fosse già stato analizzato di analizzare a sua volta.

I piani di Anton von Freund furono vanificati dagli eventi. L'inflazione ungherese inghiottì i fondi, ad eccezione di una piccola somma che servì per l'inizio delle nostre edizioni a Vienna. Durante la rivoluzione ungherese fu aperto a Budapest — nel 1919 — un istituto sotto la direzione di Ferenczi (effettivamente il primo del genere in tutto il mondo), ma pochi mesi dopo fu chiuso dalla controrivoluzione.

Lo stesso von Freund morì nel 1920; ma appena poche settimane dopo la sua morte, Eitingon, Abraham e Simmel, aprirono il Berliner Institut di psicoanalisi, prototipo di tutto ciò che venne in seguito. Le evidenti aspirazioni riconoscibili negli obiettivi dell'Istituto erano le stesse indicate da Freud e accolte da von Freund: terapia per le masse, ricerca, attività didattica. In realtà ciò che questo Istituto — come del resto altri istituti — ha raggiunto, è solamente un sistema di insegnamento.

Tutti gli altri istituti del mondo, da Londra a Melbourne, da Budapest a San Francisco, forniscono dei presidi terapeutici che sono infinitesimamente piccoli a paragone delle esigenze del pubblico. L'originaria idea di Freud di una psicoterapia per le masse fu completamente dimenticata negli anni che seguirono. Sulla coscienza di noi analisti pesa la responsabilità di essercene così poco interessati; la logica conseguenza di tutto ciò è che la psicoterapia di massa sta passando sem-

pre più in altre mani e verrà alla fine risolta — correttamente o meno — senza il nostro apporto.

Lo stesso si può dire per la ricerca, l'altra metà originaria dell'Istituto. I risultati in questa direzione sono così scarsi che non meritano nemmeno di essere citati; forse l'unica eccezione a questa amara constatazione è l'Istituto di Chicago.

Assai diversi sono — nel campo della formazione analitica — i risultati del Berliner Institut e dei suoi seguaci. È nata qui una concezione ardita, un modello mondiale che dopo più di venticinque anni di tempeste è rimasto immutato nelle sue sostanziali linee direttrici.

In contrasto con questo glorioso primato vi è la storia del Comitato didattico internazionale, irto di situazioni critiche e la cui fine è veramente malinconica. Sorto originariamente col Congresso di Homburg del 1925 come prosecuzione — praticamente — degli Istituti Riuniti di Vienna e di Berlino, si è disintegrato due anni più tardi in occasione del Congresso di Innsbruck. A quel tempo l'apparente fonte della discordia era la questione dell'analisi preventiva o di ciò che ufficialmente rappresentavano le «condizioni per l'ammissione dei candidati». Fino alla sua morte fu questo l'argomento principale delle discussioni. La fine — meritata — sopravvenne dopo il Congresso di Wiesbaden nel 1932. Infatti, prima che i lavori fossero ripresi giunsero al Congresso di Marienbad (1936) gli echi del problema americano e la notizia di una «Nuova dichiarazione d'indipendenza americana» e, di conseguenza, vi fu la paralisi quasi completa di quella che un tempo era stata una organizzazione superba e temuta. In realtà, non si sa bene se il Comitato internazionale esista ancora realmente, se esista solo sulla carta, o non esista per niente.

L'International Training Committee: gli anni della sua esistenza vanno dal 1925 al 1938; nel periodo della più rapida espansione della psicoanalisi rappresentò la punta avanzata del mondo analitico; non fu però capace di produrre altro che resoconti delle più futili dispute. Spero che qualcuno di noi ricordi ancora il Congresso di Innsbruck, dove furono prospettate circa mezza dozzina di soluzio-

ni contraddittorie relative all'ammissione dei candidati, dove votammo prima singolarmente, poi con un voto per ogni società affiliata e infine secondo altri sistemi che non ricordo; mi domando se ciascuno di noi rammenti ancora per quale soluzione votò, perché votò proprio quella, e se la maggioranza l'accettò o meno. Ammesso che la questione dell'analisi preventiva sia un problema delicato che (anche oggi) non è stato risolto in modo soddisfacente, la complessità del problema, tuttavia, non spiega o giustifica l'eccitamento sollevato. Al contrario, più grande è l'eccitazione e più piccola è la probabilità di una giusta soluzione. Oltre alle reali difficoltà vi erano in ballo — ovviamente — forti tensioni. Forse possiamo dare una idea di quali fossero le reali fonti di queste emozioni ricordando il colpo inferto all'ITC da Rado e dalla Società Psicoanalitica di New York.

Gli elementi analiticamente importanti sono: *a)* l'ITC era l'appagamento delle ambizioni di Eitingon; era la sua creatura preferita e l'unica che gli rimanesse dopo che i nazisti si erano impadroniti del nuovo, magnifico Berliner Institut, sicché era abbastanza naturale che esso fosse da lui gelosamente difeso; *b)* Rado, segretario dell' ITC da molti anni, era il più stretto collaboratore di Eitingon ed era stato il suo braccio destro in tutti i precedenti scontri in tema di «analisi preventiva»; *c)* il pomo della discordia era in realtà il controllo centrale; Eitingon e noi tutti ci battevamo per questo; gli americani erano da sempre contrari, e appena Rado arrivò in America fu conquistato alla loro causa.

L'interpretazione analitica di una tale sequenza di eventi è ovvia: a parte gli elementi reali, abbiamo a che fare con l'atteggiamento ambivalente del figlio nei confronti dell'immagine paterna. Ma la questione vera era quanto l'immagine del padre fosse responsabile dell'esacerbazione del conflitto. La vicenda del conflitto rivelò chiaramente che il padre, l'ITC, cercava di tenere i giovani istituti americani in «*statu pupillari*» per un tempo non sempre necessariamente lungo, pretendendo rispetto filiale, obbedienza, e, di fatto, un incondizionato riconoscimento dell'autorità del padre censore, rappresentato dall'ITC, che era — a sua volta — il simbolo dei più vecchi istituti europei. La reazione a queste richieste inutili e pre-

tenziose fu un'altrettanto inutile ribellione che portò a quello che ho già chiamato la Nuova dichiarazione d'indipendenza (1937), che inaugurò il terzo e attuale periodo dell'attività didattica psicoanalitica.

Il periodo attuale si può far partire dalla dichiarazione di indipendenza degli istituti americani del 1937 o dalla morte di Freud, avvenuta nel 1939, ed è caratterizzato dall'assenza di un controllo centrale internazionale. Vi era stato — precedentemente — un gigantesco tentativo di stabilire dei modelli internazionali per un'organizzazione di controllo internazionale. Questo meritorio tentativo fallì: *a)* per colpa dell'atteggiamento sospettoso, esoso e prepotente della vecchia generazione, e *b)* a causa del comportamento inutilmente irrispettoso di quella giovane. Per quanto mi riguarda, l'attuale periodo riconosce solamente i modelli e i controlli locali-nazionali o di gruppo.

Adesso viene la «storia esoterica». L'unico riferimento a nostra disposizione è contenuto nella *History of the Psycho-Analytic Movement* di Freud (1914). Questo lavoro fu scritto poco dopo il grande trauma della psicoanalisi: la secessione di Adler, Jung e Stekel; ancor oggi, a più di trent'anni di distanza, queste ferite non si sono ancora completamente rimarginate. Era una situazione molto critica e solo la guida responsabile di Freud e la provata lealtà dei suoi discepoli furono in grado di parare i colpi che avrebbero potuto metter fuori rotta per molti anni a venire lo sviluppo della giovane scienza. Ciò che più contava era prevenire il ripetersi di eventi traumatici.

Freud riconobbe chiaramente che — a parte la generale resistenza alla sua teoria della libido — vi erano forti motivi personali tra le cause della secessione. Egli appoggiò la sua diagnosi con chiare indicazioni di direzione da far seguire alla terapia preventiva: «Vi furono soltanto due inaspettate circostanze che alla fine mi estraniarono profondamente dal gruppo: non fui in grado di stabilire tra i suoi membri i rapporti di amicizia che ci dovrebbero essere tra uomini impegnati nello stesso difficile lavoro, né potei reprimere le dispute sulla priorità delle quali vi erano tante occasioni in queste condizioni di lavoro in comune. Le difficoltà circa il

modo di fornire le istruzioni sulla pratica psicoanalitica di grado particolarmente elevato, già responsabili — nei presenti dissensi — di molte conseguenze, erano ormai evidenti nella Società Viennese di Psicoanalisi. Io stesso non mi azzardo a proporre una tecnica che non sia ancora finita e una teoria ancora in divenire con un'autorità che avrebbe potuto — molto probabilmente — mettere in grado gli altri di evitare almeno gli sbagli e i disastri peggiori. Questa autosufficienza degli operatori intellettuali, questa prematura indipendenza dai loro maestri, è sempre stata psicologicamente gratificante; ma è solo un vantaggio per la scienza se questi operatori rispettano condizioni personali che non sono alla portata di tutti»¹.

Vi sono inoltre delle proposte di misure preventive: « Per la psicoanalisi — in particolare — si sarebbero dovute richiedere una lunga e severa disciplina e l'abitudine all'autodisciplina»². Il testo originale tedesco è molto più forte: «disciplina» è una parola tanto più debole di *zucht* quanto meno la forza e il peso della frase originale sono riconoscibili nella già — di per sé — forte versione tradotta. E ancora: «Io penso che ci debba essere qualcuno che comanda. Conosco fin troppo bene gli errori che attendono chi si impegna nella psicoanalisi e spero che molti se ne possano evitare dove c'è la presenza di un'autorità preparata ad istruire e ad ammonire»³. «Istruire» è una buona traduzione, ma «ammonire» è troppo debole: Freud usa la parola *abmahnung*; «rimproverare», «avvertire», «mettere in guardia» rendono meglio il significato originario.

Secondo Freud, per evitare ulteriori lutti alla psicoanalisi si doveva far in modo che la nuova generazione imparasse a rinunciare ad una parte della propria autonomia per educarsi alla disciplina e all'accettazione di un'autorità con i doveri di istruire e di ammonire. Raggiungere tutto ciò fu il fine «esoterico» del nostro sistema didattico, ed il modello con cui esso fu raggiunto fece sì che la nuova generazione si identificasse con gli iniziatori, e specialmente con le idee analitiche de-

¹ S. Freud, *Stand. Ed.*, vol. xiv, pp. 25-6.

² S. Freud, *ibid.*, p. 26.

³ S. Freud, *op. cit.*, p. 43.

gli stessi. In tutti i suoi scritti Freud rifiutò con fermezza l'attributo di infallibile: malgrado ciò, gli fu effettivamente conferita questa discutibile dignità. La sua «infallibilità» passò in rigidità ai suoi primi discepoli, i membri di quell'intimo e oggi quasi mitico circolo nella Berggasse: essi furono accettati come autorità intermedie.

Il sistema funzionava abbastanza bene anche perché era sempre possibile ripiegare su Freud e perché i suoi consigli erano realmente saggi e attendibili; ma il sistema poteva funzionare soltanto per tutto il tempo che Freud era attivo e — se necessario — poteva confermare in termini inequivocabili chi e che cosa era nel giusto; la sua influenza era sentita in modo abbastanza forte, e non si scolorì eccessivamente nel processo della «successione apostolica», ovvero per colpa della distanza geografica. L'arrivo della terza generazione di analisti didatti — verso e dopo il 1925 — significò un notevole indebolimento del sistema. Infatti riapparve ancora la vecchia maledizione della contesa — come sempre succede nel passato di un uomo — tra padri e figli. È interessante notare che i primi segni di insubordinazione comparvero nelle zone geograficamente molto lontane; il gruppo di Vienna è rimasto invece praticamente omogeneo fino a questo momento, mentre le successive generazioni, strettamente vincolate da legami di vera amicizia e forte realtà, dimostravano l'estrema importanza della formazione di un buon Super-io.

Ecco perché ho voluto far cominciare l'attuale — caotico o nazionale — periodo della storia del sistema didattico con la morte di Freud: privati della sua saggia autorità tutti «i padri» persero le loro posizioni di privilegio e tutti gli analisti didatti e tutte le istituzioni didattiche divennero uguali.

IV

Si può così parlare di tre periodi corrispondenti sia nella storia essoterica che in quella esoterica della formazione psicoanalitica. Il primo periodo fu caratterizza-

to dalla mancanza di un'organizzazione vera e propria; non ci furono tentativi di introiezione del Super-io, né l'esigenza di una profonda identificazione, ciò che causò molte secessioni. Nel secondo periodo la psicoanalisi creò un efficiente sistema didattico ed una forte organizzazione che fornisse un maggior credito ai suoi modelli; sul piano «esoterico» determinò lo stabilirsi di una forte autorità paterna, «per istruire ed ammonire», ed una decisa pressione sul candidato per fargli accettare gli insegnamenti del suo analista, per farlo identificare con lui. Creando delle inutili tensioni fra le due generazioni, questo periodo alimentò continue polemiche ed ebbe come risultato la completa distruzione di ogni autorità centrale e lo stabilirsi di modelli, ideali, e controlli locali a livello di nazione o di gruppo. Il terzo periodo inizia con la pretesa di lealtà da parte di numerosi partecipanti ad una dura competizione impegnata tra gli uni e gli altri. Questo portò inevitabilmente a sopravvalutazioni narcisistiche di lievi differenze, le quali — a loro volta — occultavano le loro reali proporzioni, minimizzando o nascondendo completamente gli accordi sostanziali. Così oggi tra i gruppi esiste scarsa collaborazione, ma esiste, soprattutto, una competizione. È chiaro che ciò significa una crescente tensione, ed è sempre imminente il pericolo di un possibile crollo od esaurimento. Un'altra conseguenza è l'accaparramento, da parte di ogni scuola teorica, di quanti più candidati possibili per abituarli ad essere, senza fallo, fidi e leali seguaci: vi è la possibilità — durante l'analisi didattica — di trasformare un candidato indipendente o indifferente in un fervente proselita. Questo pericolo aumenta ulteriormente con il lavoro di controllo. Sappiamo che l'analista viene di fatto «introiettato» durante l'analisi ed usato come il nucleo di un nuovo Super-io; ma ciò che viene introiettato è — dell'analista — un'immagine non realistica, ma un'immagine distorta ed adattata ai bisogni del paziente e che successivamente — durante il periodo dell'elaborazione — subisce correzioni consapevoli. L'equilibrio delle forze durante il lavoro di controllo è piuttosto impari.

L'analista di controllo è una persona reale con forti convinzioni, simpatie ed antipatie teoriche, preoccupazioni e limiti personali. Non è legato alla situazione

analitica; può sostenere le sue vedute e convinzioni con tutto il loro peso e spesso lo fa. Per di più il candidato ha una posizione molto più debole; in questa situazione non ha più il privilegio di far uso delle sue libere associazioni — la sua difesa più valida: egli è istruito e controllato, non analizzato. L'equilibrio di forze è in qualche modo instabile, ma assolutamente — nelle lezioni e nei seminari — non più favorevole al candidato. Non solo c'è il docente che parla *ex cathedra*, ma ogni obiezione isola il candidato che, da allora in poi, deve affrontare come non conformista un gruppo conformista: uno sforzo che solo pochi possono e osano sostenere.

Non è un caso che i due grandi maestri della tecnica analitica — Freud e Ferenczi — abbiano avuto una parte trascurabile in questo tipo di insegnamento: apparentemente si accontentavano solo delle analisi. Ho l'impressione che anche Abraham e Jones fossero della stessa opinione, ma potrei anche sbagliarmi.

Né Freud, né Ferenczi, né Jones — così come altri analisti didatti — creano una « scuola » o anche un « gruppo ». Per dimostrare questo fatto significativo voglio ricordare quelli tra di noi dei quali si sa che, in un periodo o in un altro della loro formazione, furono allievi di Ferenczi: il colonnello Daly, i dottori Francklin, Harford, Innmann, Jones, la signora Klein, il dottor Rickmann ed io. Benché su certi punti possiamo condividere le stesse idee, penso che nessuno potrebbe riunirci tutti insieme in una scuola. Sono certo che lo stesso si possa dire per gli allievi di Freud e di Jones, anche se non posso effettivamente provarlo, perché non li conosco abbastanza.

Per evitare un possibile equivoco, vorrei far notare che non sono affatto d'accordo di abolire gli attuali corsi teorici e il lavoro pratico sotto controllo. Al contrario, penso che questi siano fasi indispensabili della formazione e — come tali — che debbano essere mantenuti. Quello che ci abbisogna, però, è un nuovo orientamento per il nostro sistema didattico, che dovrebbe puntare meno sulla formazione di un nuovo e più forte Super-io, e più sulla creazione di candidati che

siano in grado di liberarsi e di costruire, contemporaneamente, un Io critico e tollerante.

Ciò significa, ovviamente, una profonda revisione dei nostri metodi e fini didattici, specialmente durante il controllo. Un altro degli intenti di questo saggio era proprio quello di aprire una discussione scientifica sulla tecnica di controllo dell'analisi. Le condizioni per una tale discussione esigono certamente il sotterramento delle asce di guerra e un effettivo e sincero riavvicinamento da ogni parte. C'è da aspettarsi che ciò — sia pur temporaneamente — crei una certa tensione nei candidati e negli analisti didatti.

Vi sono poche — molto poche — speranze che il vento cambi piano piano di direzione e che l'opinione generale si stia orientando verso una certa moderazione nella formazione del Super-io. Un'istituzione molto incoraggiante è stata di recente introdotta a Londra, ed è l'incontro in comune dei candidati e del Comitato Didattico. Per mia esperienza, tutti i partecipanti all'ultimo convegno furono vivamente soddisfatti dei suoi risultati.

Un altro interessante sviluppo è rappresentato dal cambiamento della terminologia didattica. Nella madrelingua della psicoanalisi, il tedesco, i termini dell'analisi didattica sono rimasti immutati fin dall'inizio: *Lehr* o *didaktische Analyse* significa letteralmente «analisi formativa» o «didattica». La commissione didattica ha pure preso il suo nome da *Unterrichts-Kommission*, che significa «commissione di insegnamento»: tutt'e due i nomi riflettono l'idea espressa da Freud di «un'autorità che istruisca e ammonisca».

In ungherese abbiamo fatto centro una sola volta. L'altro colpo è andato un po' fuori bersaglio. Il termine centrato è *tanulmanyi analizis*, e *manyi bizottsag*, che significa «analisi di studio» (per distinguerla dall'analisi terapeutica) e «commissione di studio» (*Studienanalysen und Studienkommission*). Il colpo mancato era *kikèpzo analizis*, letteralmente «analisi formativa» (*ausbildungs analyse*), ancora, ovviamente, sotto l'influenza dell'idea della formazione del Super-io.

I cambiamenti avvenuti nella terminologia inglese sono ancor più interessanti: «commissione didattica» (*training committee*) è un termine usato fin dall'inizio. Il termine originario per l'analisi era *instructional* («istruttiva»), una pedissequa traduzione del tedesco *lehr*. Ciò fu seguito da *didaktic*, ancora sotto l'influsso tedesco, che fu cambiato infine in *training analysis* («analisi didattica»). Apparentemente anche questo termine sembra troppo forte e di recente è stato introdotto il termine «analisi personale». È un termine infelice, in quanto ogni analisi è personale — non esiste un'analisi impersonale; ma ciò rivela chiaramente il risveglio di una coscienza per cui anche *training* («didattico») è avvertito come troppo forte.

Lo stesso si può dire per *control analysis* («analisi di controllo»), che parve anch'esso troppo forte e diede luogo all'espressione pesante ma incontestabile *practical work under supervision* («lavoro pratico sotto controllo»). Tutti questi termini rivelano la nuova tendenza a diminuire almeno a parole — l'inutile peso dell'autorità.

Siamo arrivati alla conclusione. Ora capirete perché, malgrado i miei timori, mi sentivo obbligato a sottoporvi queste idee da discutere e da criticare e perché sono lieto che siano presenti anche i candidati. Se debbo essere coerente con le mie idee, devo mettere sotto accusa noi stessi, gli analisti didatti, e anche i nostri candidati.

L'accusa che muovo ai candidati è di essere troppo sottomessi e dipendenti, non sinceramente critici, troppo rispettosi nei nostri confronti: infatti essi ripetono pappagallescamente le parole dei loro maestri e si identificano acriticamente con le idee e con le opinioni dei loro analisti.

Ancor più grave è l'accusa che muovo a noi, analisti didatti. Essa è così grave che devo ancora una volta citare Freud, evitando così la responsabilità di servirmi di parole mie. La citazione risale al 1918; in quella circostanza Freud discusse l'occasionale necessità di associare — nel caso di alcuni pazienti — influssi educativi ed analitici; egli dice: «E anche con la maggioranza [dei pazienti] non mancano le occasioni in cui il medico è portato ad assumere le spoglie di insegnante e

di mentore. Ma ciò dev'essere fatto con molta cautela ed il paziente dev'essere educato a liberare ed appagare la sua natura, e non a copiare l'analista»¹. Ancora: «Rifiutiamo nella maniera più assoluta di ascoltare un paziente che si mette nelle nostre mani in cerca di aiuto dalle nostre private rispettabilità, perché stabiliamo per lui la sua sorte, gli imponiamo i nostri ideali e, con l'orgoglio di un creatore, lo plasmiamo a nostra immagine e somiglianza senza trovare su ciò niente da ridire»².

I limiti che dobbiamo rispettare, trattando un paziente, dovrebbero essere più strettamente osservati quando si tratta di un candidato. Mi domando quanti di noi, vecchi analisti didatti, sarebbero in grado di ammettere le proprie colpe di fronte ad una tale accusa

¹ S. Freud, *Stand, Ed.*, vol. XVII, p. 165.

² *Ibid.*, p. 164.

Appendice

Devo alla cortesia delle segretarie di nove Istituti Didattici Americani riconosciuti l'opportunità di aver potuto prender visione delle loro regole di insegnamento (ciò non mi è stato invece possibile per gli istituti di Los Angeles e per la Clinica psicoanalitica per la formazione e la ricerca di New York). Sono convinto che lo studio delle regole stampate sia una base meno sicura della conoscenza diretta e personale, e così la mia aggiunta sommaria va accolta con una certa prudenza. L'aspetto più importante di queste regole è la loro uniformità. È evidente in tutte quante che altro non sono se non dei rifacimenti parzialmente corretti *dei minimal standards* («acquisizioni di base») per la formazione psicoanalitica dei medici, redatti ed accettati dall'Associazione psicoanalitica americana. Anche l'unico istituto non conformista, il Chicago Institute, tiene a precisare che il suo «corso di studi continua per completare le acquisizioni di base [cioè le *minimal standards*]». Evitiamo facili commenti sui giovani rivoluzionari che — nella maturità — si sono trasformati in emeriti conservatori. Dopo tutto sono stati i giovani istituti americani che, con la loro rivolta contro il controllo centrale, hanno provocato la paralisi dell'ITC, per accettare poco dopo volontariamente, sostenendoli da allora orgogliosamente, modelli imposti dal centro; per di più questi modelli sono gli stessi che l'ITC aveva cercato invano di imporre.

A mio modo di vedere, questo è un paradosso degno di rilievo: i modelli formativi imposti dall'esterno, specialmente da esigenti figure paterne, si devono respingere, mentre praticamente gli stessi modelli, quando siano proposti da immagini con cui è possibile una certa identificazione, si possono accettare tranquillamente. Questa è una convincente prova dell'importante ruolo della crescita del Super-io nella formazione psicoanalitica.

La terminologia usata in America è la stessa che viene usata in Inghilterra. Invece di «analisi didattica» (*training analysis*), sono impiegati i termini «analisi personale» o «preparatoria». Il Comitato per l'attività didattica viene spesso chiamato «educativo» e il lavoro di controllo «analisi sotto direzione». Una differenza interessante è il pressoché generico uso del termine «istruttore» (*instructor*), laddove in Inghilterra si usa «analista» (ad esempio: «istruttore dell'analisi» = *analysing instructor*; «istruttore di controllo» = *supervising instructor*; ecc.). A parte la sua possibile connotazione locale, «istruttore» richiama da vicino la frase di Freud circa l'autorità «preparata ad istruire e ad ammonire». Fatta eccezione per quest'ultimo e, c'è stata la tendenza — sia in Inghilterra che in America — ad evitare o correggere termini che trascurino troppo palesemente i metodi esoterici di insegnamento.

Per quanto riguarda il luogo dove si svolge il lavoro di controllo all'interno del sistema formativo, l'atteggiamento americano è quasi identico a quello inglese. Alcuni istituti affermano perentoriamente: «L'istruttore scelto a dirigere il lavoro clinico non dev'essere l'istruttore che si occupa dell'analisi preparatoria». Altri istituti minori, come quelli Topeka o Washington, mitigano questa intransigente proibizione, aggiungendo le parole: «all'inizio». Ovviamente, ciò viene tollerato come misura di emergenza dovuta al numero limitato degli analisti didatti in questi istituti. Ma nessuno di tali istituti cita qualche esperienza che possa giustificare questo ruolo dogmatico. A tal proposito, gli istituti americani si comportano nella stessa maniera autoritaria dei loro corrispondenti europei.

Lo stesso succede per l'altro esempio fornito da questo saggio: la durata dell'analisi preparatoria. Le regole seguono due modelli, la cui fonte sono — apparentemente — i *minimal standards*. Uno di questi modelli contiene una frase che suona così: «La durata dell'analisi preparatoria viene determinata dall'analista istruttore e dipende dalle necessità del singolo candidato» (New York, 1947-48). Un tale frasario si giustifica solamente con l'idea inconscia di un iniziatore benevolo, onnipotente (e, naturalmente, infallibile). Ma molti degli istituti aggiungono

a questa frase un'altra clausola: «Ma in nessun caso [l'analisi preparatoria] deve durare meno di trecento ore» (Topeka, Washington, Baltimora, San Francisco, Filadelfia fino al 1947-8; Boston, 1947-8, parla solo di 250 ore, ma può essere un errore di stampa).

È interessante osservare che trecento ore (con cinque sedute settimanali) ammontano approssimativamente a un anno, un anno e mezzo: una vecchia tradizione che risale ai tempi delle prime regole formative basate su ottimistiche speranze, peraltro infondate e contraddette dai dati: come ho dimostrato nel mio lavoro, queste formazioni sono sempre ambigue e spesso dannose. La loro base sono le tendenze dogmatiche inconsce del nostro sistema didattico.

Un'interessante innovazione è contenuta nelle regole di New York, secondo cui l'intera formazione dovrebbe concludersi in cinque anni; le eccezioni in eccesso dovrebbero essere stabilite di volta in volta dal Comitato didattico. Sembra quasi che se l'analisi formativa non si dovesse finire in cinque anni, di norma, non sarebbe il caso di continuare. Questo, anche se non in tutti i casi, è un punto di un certo interesse. Sarebbe una cosa molto utile se il Comitato di New York volesse pubblicare i dati in suo possesso che si riferiscono a queste regole.

In conclusione: come si può vedere dalle regole formative ufficiali, gli istituti americani non differiscono, nel trattamento dei candidati, dai loro equivalenti europei: la mia critica è perciò diretta anche a loro.

Nota bibliografica

S. Ferenczi e O. Rank, *The Development of Psycho-Analysis*, Nervous and Mental Disease Publ. Co., New York and Washington 1927 [l'edizione tedesca è del 1924].

S. Freud, *On the History of the Psycho-analytic Movement* [la prima edizione è del 1924], Standard Ed., vol. XIV.

– *Lines of Advance in Psycho-Analytic Therapy* [la prima edizione è del 1918], Stand. Ed., vol. XVII, 1924.

– *Analysis Terminable and Interminable*, in «Int. J. Psycho-Anal.», 1937, n. 18, pp. 373-405.

E. Jones, *The Future of Psycho-Analysis*, in «Int. J. Psycho-Anal.», 1936, pp. 269-77.

V. Kováks , *Training and Control Analysis*, in «Int. J. Psycho-Anal.», 1936, n. 18, pp. 346-54.

H. Sachs, *Observations of a Training Analyst*, in «Psycho-Anal. Quart.», 1947, n. 16, pp. 157-68.

Zehn Jahre Berliner Psychoanalytisches Institut, Int. PsA. Verlag, Wien 1930.

Congressi:

M. Eitingon, Berlino, 1922 («Int. J. Psycho-Anal.», 1923, n. 4, pp. 254-69).

- Salzburg, 1924 («Int. Zeitschr. Psycho-Anal.», 1924, n. 10, pp. 229-40).

- Homburg, 1925 («Int. J. Psycho-Anal.», 1926, n. 7, pp. 129-41).

- Innsbruck,, 1927 («Int. J. Psycho-Anal.», 1928, n. 9, pp. 135-56).

- Oxford, 1929 («Int. J. Psycho-Anal.», 1929, n. 10, pp. 504-10).

-Wiesbaden, 1932 («Int. J. Psycho-Anal.», 1933, n. 14, pp. 155-9).

- Lucerna, 1934 («Int. J. Psycho-Anal.», 1934, n. 15, pp. 317-18).

- Lucerna, 1934 («Int. J. Psycho-Anal.», 1935, n. 16, pp. 242-62).

- Marienbad, 1936 («Int. J. Psycho-Anal. 1937, n. 18, pp. 346-69).

- Paris, 1938 (« Int. J. Psycho-Anal. », 1939, n. 20 pp. 212-13).

Four countries conferences:

Vienna, 1935 («Int. J. Psycho-Anal.», 1935, n. 16, pp. 505-9).

Budapest, 1937 («Int. J. Psycho-Anal.», 1937, n. 18, pp. 369-71).