



Michael Balint

FORMAZIONE ANALITICA E ANALISI DIDATTICA¹

(1953)

¹ Intervento al simposio « Problemi della formazione psicoanalitica », svoltosi in occasione del 180 Congresso Internazionale di Psicoanalisi, Londra, 28 luglio 1953. Pubblicato per la prima volta in « Int. J. Psycho-Anal. », 1954, 35; 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

Sarebbe un grave errore quello di considerare il nostro attuale sistema didattico la soluzione ultima e definitiva dei nostri problemi. Per fortuna, le cose stanno un po' diversamente. Il sistema attuale non è che un passo avanti in un continuo sviluppo, da quando – per un motivo o per l'altro – molti dei passi compiuti in precedenza si sono mostrati falsi. È inoltre pacifico che le nuove generazioni giudicheranno alla stessa stregua il sistema odierno. Questo simposio ascriverà a nostro merito il fatto che fummo, almeno, consci del problema da affrontare. Riguardo all'analisi didattica, si può tenere per fermo quanto ho detto circa il sistema didattico: che ne rappresenta la parte più importante. Si può dire che la storia dell'analisi didattica consti di cinque periodi¹, che designerò con dei nomi, anche se poco corretti, brevi e adatti allo scopo, che è quello di poterli commentare. Il primo periodo fu quello della *istruzione*; in questo periodo l'iniziativa era lasciata, più che altro, all'allievo, che si trovava quasi sempre privo di aiuto esterno, a meno che non vogliamo considerare come tale la lettura dei libri di Freud. Poco dopo nacque l'esigenza di qualche cosa di più di una semplice conoscenza intellettuale, e quel « qualcosa di più » consistette in una breve analisi di qualche settimana o mese, che metteva il candidato in grado di sperimentare dentro di sé la validità e la forza dei dati principali della psicoanalisi. Questo secondo periodo lo chiamerò il periodo della *dimostrazione*, e vorrei citare una delle prime descrizioni – se non proprio la prima – fatte da Freud in due lettere inedite inviate a Ferenczi; 22 ottobre 1909: « C'è qui Eitingon. Due volte alla settimana egli viene, dopo mangiato, a fare una passeggiata con me: l'analisi la facciamo durante la passeggiata »; 10 novembre 1909: « Il prossimo venerdì verrà Eitingon per finire la sua analisi. È

¹ Vedi la mia comunicazione « [Il sistema didattico in psicoanalisi](https://archivioanalisiilaica.it) ».

la sua ultima passeggiata vespertina bisettimanale; ha infatti manifestato l'intenzione di stabilirsi a Berlino per un anno ».

Un'ulteriore e più esplicita descrizione ci viene offerta dalla lettura di *Analisi terminabile e interminabile*: « Per ragioni pratiche, questa analisi può essere soltanto breve e incompleta. [...] Lo scopo è raggiunto se al discente viene inculcata una sincera convinzione dell'esistenza dell'inconscio, se lo si mette in condizione, grazie al riemergere nella sua mente di materiale rimosso, di rendersi conto dei processi operanti nel suo intimo, che altrimenti avrebbe considerato poco credibili, e così di dargli un primo saggio di tecnica che dimostri di essere l'unico concreto metodo per condurre l'analisi. Tutto ciò, in sostanza, non costituirebbe un'adeguata istruzione, ma noi speriamo e crediamo che gli stimoli ricevuti durante la propria analisi non cessino di farsi sentire quando questa è finita, che i processi della trasformazione dell'io procedano di comune accordo e che egli potrà – con la sua nuova intuizione – illuminare tutte le sue successive esperienze. Ciò deve accadere, e, relativamente alla maniera in cui accade, qualifica il discente analizzato a diventare analista »¹.

Mentre i primi due periodi si svilupparono impercettibilmente senza discussione scientifica di sorta, il terzo periodo, quello della *analisi vera e propria*, fu in grado di affermarsi soltanto a prezzo di accesi dibattiti e superando ostinate resistenze. Il critico più accanito del metodo precedente fu Ferenczi, che sosteneva semplicemente che era assurdo che i pazienti dovessero essere analizzati meglio degli analisti. Egli pretendeva che l'analisi didattica dovesse durare ed approfondirsi quanto l'analisi terapeutica. I suoi oppositori obiettarono che il carattere è uno dei nostri beni più preziosi, veramente il nucleo e l'essenza della personalità, e con esso non ci si poteva trastullare tanto alla leggera: ogni modificazione di una parte così importante dell'organizzazione psichica di un individuo poteva condurre a conseguenze imprevedibili. Questa

¹ S. Freud, *Collected Papers*, vol. V, p. 352.

controversia non si è mai conclusa. Il problema fu accantonato e il periodo successivo, il quarto, iniziò con l'imposizione di una clausola ancor più rigida, dettata da Ferenczi, secondo cui le analisi didattiche dovevano raggiungere obiettivi più elevati di quelle terapeutiche. Egli scriveva nel 1928: « Ho affermato in varie occasioni che, per principio, non posso ammettere differenze tra analisi didattica e analisi terapeutica; ora voglio aggiungere che, mentre un caso seguito a scopi terapeutici non occorre giunga alla profondità che noi intendiamo quando parliamo di un'analisi completa, l'analista [...] deve conoscere ed essere controllato anche relativamente alle più recondite debolezze del proprio carattere: ciò sarebbe impossibile senza un'analisi completamente conclusa »¹.

Una tale *analisi completa* è, ovviamente, più di quanto normalmente venga richiesto per i soli scopi terapeutici; ecco perché proposi di chiamarla « superterapia ». Ferenczi non definì esplicitamente il suo fine, ma – fortunatamente – posso citare Freud; egli scrisse nel 1937: « L'effetto [di tale superterapia] sul paziente è così profondo che non si dovrebbero avere nuovi cambiamenti nel corso successivo dell'analisi. Ciò implica che – grazie all'analisi – è possibile ottenere e mantenere sicuramente una condizione di assoluta normalità psichica »².

Ad onta dello scetticismo di Freud sulla possibilità di qualsiasi superterapia, le analisi didattiche di tutto il mondo cominciarono a diventare sempre più lunghe sia in senso assoluto, sia relativamente alle analisi terapeutiche. Ho ricordato che ai tempi del periodo « dimostrativo » la durata di un'analisi era di poche settimane o di pochi mesi. Questo periodo, a cominciare dagli anni venti, si allungò a poco a poco fino ad un anno e mezzo in teoria e a circa tre nella pratica. Dopo la metà degli anni trenta la durata dell'analisi ha cominciato ad aumentare ulteriormente e, oggi, quasi a lussureggiare, cosicché non ho dif-

¹ Per il problema della conclusione dell'analisi vedi *La conclusione dell'analisi* [in M. Balint, *L'amore primario*, Guaraldi, Firenze 1973].

² S. Freud, *Analisi terminabile e interminabile*, Boringhieri, Torino [s.d.].

ficoltà ad ammettere che nessuno ha idea di quando un'analisi dovrebbe o deve finire. Il tempo preventivato dai programmi didattici è di quattro anni, ma tutti sanno che ciò significa soltanto la conclusione della fase ufficiale dell'analisi didattica, caratterizzata dalla qualificazione del candidato, ma spesso la sua analisi va avanti ininterrottamente, nessuno sa fino a quando, se escludiamo i due autori di cui sopra è stata fatta menzione.

Contrariamente a quanto ci si aspetterebbe, una terza persona che si intromettesse per cercar di sapere che cosa in realtà accade in queste analisi post-didattiche, dovrebbe con contegnosa indignazione che la ragione gli sfugge di mano. L'analisi successiva a quella didattica è un affare assolutamente privato; ogni interferenza è inammissibile e intollerabile. Questo è un tipico caso in cui una parte della verità viene usata per mascherare il tutto. Questa analisi o è una continuazione dell'analisi didattica, cioè è un fatto pubblico, oppure il neo-analista ha ancora bisogno di aiuto, e in tal caso c'è il sospetto che la procedura iniziale della selezione e la qualifica da poco ottenuta siano degli errori. Malgrado si vada auspicando una piena conoscenza dei fatti utili al fine di controllare alcune imperfezioni del nostro sistema didattico, su tutti questi casi viene steso un velo di segretezza e ufficiosità. Discuteremo più tardi sulle forze che hanno portato alla creazione di questa tacita collusione che coinvolge il candidato, l'analista e l'intero Comitato Didattico.

È stato solamente negli ultimi anni che – molto prudentemente – alcune persone hanno timidamente messo in discussione la possibilità della superterapia; essi dicono che il fine dell'analisi didattica non è la sua « completezza », o la sua felice conclusione, o la « superterapia », ma la ricerca. Con ciò sono arrivato all'ultima fase, a quella attuale del nostro sistema didattico che propongo di chiamare *il periodo della ricerca*.

Vorrei aggiungere una cosa interessante: come ogni altra attività umana, la formazione analitica non procede sempre allo stesso modo dappertutto. Forse la maggior parte dei nostri istituti didattici oggi giorno è ben lontana dal for-

nire una « corretta analisi », corrispondente al mio terzo stadio. È magari possibile che alcuni (pochi) superino la fase intermedia tra il periodo dimostrativo e quello di una corretta analisi: ma sono, forse, troppo pessimista. Tutti gli istituti « più avanzati » sono profondamente influenzati dall'idea della « superterapia » (corrispondente al mio quarto periodo); conosco alcuni analisti didatti, almeno a Londra, che forse a parole indicano nella ricerca il vero scopo delle loro analisi didattiche, ma nei cui libri ho cercato invano questa idea.

Propongo a questo punto di discutere alcuni aspetti dinamici del periodo della superterapia. Sfortunatamente, per questa fase sviluppatasi, quasi impercettibilmente, al di fuori delle discussioni pubbliche e scientifiche, non posso citare alcun autore e sono costretto a rifarmi all'unica fonte possibile, che è quella delle mie conoscenze personali: una conoscenza degli eventi un po' limitata e forse un po' soggettiva – una base indubbiamente incerta.

L'altra difficoltà è rappresentata dal fatto che questa trasformazione si verificata all'epoca in cui l'arrivo della terza generazione di analisti didatti coincide con il sorgere di numerose scuole all'interno del movimento analitico¹. La formazione analitica è il modo più importante per propagare ogni particolare ordine di idee e – inevitabilmente – è stata coinvolta nella controversia dei contendenti. È estremamente difficile evitare di diventare un partigiano quando si discute dello sviluppo della nostra attività didattica. D'altra parte, sarebbe rendere ipocrita e falsa tutta la discussione, non dar rilievo all'incidenza rappresentata dalle idee contrastanti sulla stessa formazione analitica.

Una ragione – a mio giudizio fondamentale – della « superterapia », fu l'esperienza di un gruppo di vecchi analisti: essi compresero l'inadeguatezza delle precedenti analisi e, con grande sacrificio personale, cercarono di rime-

¹ A quei tempi ogni reale controversia portava a una secessione. La ragione della più o meno cordiale convivenza tra scuole « rivali » all'interno del movimento analitico a partire dagli anni venti, è dovuta parzialmente al fatto che le divergenze sono meno fondamentali, ma anche alla maggior forza della psicoanalisi, che è in grado di reggere – malgrado la sofferenza della tensione – lo scontro di idee in continuo conflitto.

diarvi con delle analisi successive. Poiché il transfert incrociato presente nei loro gruppi privati impediva loro di poter chiedere aiuto in patria, l'analisi comportava una rinuncia alla pratica e vivere all'estero per degli anni. Questa epidemia migratoria degli analisti anziani scoppiò nella prima metà degli anni venti e si protrasse per circa dieci, quindici anni.

Profondo fu l'influsso di questa epidemia sul pensiero analitico, e specialmente sulla formazione analitica: si può dire che fu quasi un trauma. Dopo tutto, la prospettiva di diventare un emigrante appena dopo pochi anni di pratica indipendente è sufficiente a produrre gravi angosce.

Inoltre – e abbastanza comprensibilmente – la tecnica del primo analista era sottoposta, nella seconda analisi, ad aspre critiche: critiche provocate sia dalla realtà che dalle fantasie emotivamente ingigantite. Per giunta, molto più spesso di quanto si possa immaginare, il secondo analista non poteva evitare di venire coinvolto nell'atmosfera di risentimento. Per prevenire lo sviluppo di tali sentimenti ipercritici, quasi ostili, cioè per prevenire delle sofferenze umane che avrebbero coinvolto l'analista come il candidato, dovettero sorgere delle nuove tecniche.

Compatibilmente con l'esattezza delle mie osservazioni, si può dire che queste nuove tecniche che precedentemente ho chiamato « superterapia » non hanno deluso le nostre aspettative. L'epidemia migratoria degli analisti diminuì notevolmente o cessò quasi del tutto verso il 1935, benché questo declino fosse in parte causato dalla crisi che minacciava il mondo. D'altra parte, non si può negare che l'epidemia non si ripresentò alla fine della guerra, quando fu possibile di nuovo emigrare.

Non è facile fornire una descrizione esatta delle nuove tecniche, ed è ancor più difficile darne una che sia accettabile da tutti. La principale ragione di questa difficoltà sta nello stesso legame esistente tra le nuove tecniche e le varie scuole. Nelle cosiddette « tecniche classiche », corrispondenti al mio terzo periodo, quello dell' « analisi corretta », l'interesse principale si concentrò sul

complesso di Edipo, il complesso nucleare di ogni sviluppo umano. Tutti gli eventi compresi in questo termine succedono quando un bambino è già in grado di parlare. Le nuove tecniche pretendono tutte quante di andare oltre il conflitto edipico, fino agli stati pre-edipici, il che significa che devono tradurre con parole esperienze psichiche di periodi averbali o preverbali. Come ben si sa, parecchi di questi tentativi sono stati avanzati da altrettanti analisti, ognuno dei quali usava la sua superterapia, il suo linguaggio e il suo apparato di termini tecnici per descrivere questa esperienza. Benché le esperienze e i dati concordino unanimemente, non abbiamo oggi un dizionario che ci permetta di seguire con una certa fedeltà il filo logico di una scuola per renderlo comprensibile ad un'altra. Ancora, malgrado queste difficoltà, penso che molti di noi siano d'accordo che per « nuova tecnica » si deve intendere studiare sempre più a fondo i fenomeni continuamente mutevoli, come il transfert quotidiano, e interpretare il maggior numero di particolari possibili, specialmente nei loro aspetti sadici ed aggressivi. Propongo di discutere da questa angolatura le nuove tecniche di superterapia. Alla base di questa prassi vi sono molte ragioni: prima di tutto, grazie ad essa ho potuto utilizzare l'apporto dato a questo problema da Freud in *Analisi terminabile ed interminabile*; in secondo luogo, l'attuale letteratura è concorde nel sottolineare l'enorme importanza degli impulsi aggressivo-distruttivi.

Tanto per cominciare, Freud meditò a lungo sull'accusa – « È giunto il momento di far sapere certe cose » – mossa da Ferenczi al suo maestro, amico e analista da qualche tempo¹. L'accusa che Ferenczi fece a Freud è quella di non aver « tenuto conto delle possibilità del transfert negativo »; Freud ribatté all'inizio di non aver trovato « traccia di transfert negativo »²; poi sollevò il problema, niente affatto secondario, « se si possa provocare o consigliare l'evo- cazione di un conflitto – sia pure a scopo di prevenzione – che al momento

¹ S. Freud, *op. cit.*, p. 322.

² S. Freud, *ibid.*, p. 322.

non sia ancora manifesto »¹, e infine il problema tecnico se sia possibile « avviare un tema psichico (ad esempio un transfert negativo) [...] indicandolo semplicemente al paziente, tenuto conto che in quel momento la sua attenzione era altrimenti impegnata. Tale avvio non avrebbe dovuto, ovviamente, provocare un comportamento ostile nei confronti dell'analista »². Dopo aver esaminato questo problema fondamentale sotto diversi punti di vista, e, tra loro, quello metodologico e tecnico, e dedicando la dovuta attenzione alle tensioni ed alle frustrazioni causate dallo « stato di astinenza »³ della situazione analitica, Freud giunse alla conclusione che questa prassi non si potesse applicare né consigliare.

In realtà la tecnica psicoanalitica ha preso una direzione opposta. Oggi giorno anche un principiante potrebbe essere severamente redarguito se riferisse al suo analista di controllo di non aver trovato traccia di transfert negativo⁴. Per di più si insegna al candidato non solo a scoprire il minimo segno di transfert negativo, cioè i sentimenti di aggressività verso l'analista, ma anche a risolverli, non appena scopre delle interpretazioni che giungano tempestivamente a segno.

Credo che questo sia l'unico esempio di un serio ammonimento sollevato da Freud e ignorato dalla psicoanalisi, che si sviluppò nella direzione esattamente opposta. È quindi naturale che il problema meriti una più attenta disamina.

Siamo tutti d'accordo sul danno provocato da un transfert negativo interpretato troppo tardi, quando cioè è già divenuto offensivo e intollerante della situazione analitica del paziente o del suo ambiente. L'altro danno – ed è chiaro che è contro questo che Freud ci metteva in guardia – è provocato da una prevenzione prematura: in questo caso si può evitare al paziente di provare o-

¹ S. Freud, *ibid.*, p. 332.

² S. Freud, *ibid.*, pp. 322-3.

³ S. Freud, *ibid.*, pp. 333-5.

⁴ S. Freud, *ibid.*, p. 322.

ostilità o profondo odio in quanto delle valide interpretazioni gli offrono l'opportunità di scaricare in piccole dosi le sue emozioni senza che esse superino – al più – la sensazione di qualcosa di irritante o di noioso. L'analista, interpretando tempestivamente il transfert negativo non ha bisogno, allo stesso modo del suo paziente, di dominare delle emozioni anche molto intense; il lavoro analitico può essere fatto con « simboli » di odio, di ostilità, ecc. Se queste emozioni simboliche di bassa intensità fossero trattate come vere o come dei sostituti della realtà, il paziente e l'analista potrebbero accettarle come tali e la cosa finirebbe molto male.

C'è un'altra complicazione ancora: penso che fosse l'altro pericolo segnalato da Freud. Per certi pazienti, o forse per molti, l'interpretazione di piccoli segni di aggressività può apparire come un comportamento realmente ostile motivato dalla capziosità e dall'irritabilità dell'analista. Un risultato verosimile di tale tecnica potrebbe essere questo: il paziente sente che l'analista ha bisogno di proteggersi dal suo odio feroce e dalle sue aggressioni, e che va pertanto tirando fuori cautamente, ma decisamente, ogni germoglio, facendo di un sassolino una montagna e dando contemporaneamente da vedere di essere immune e superiore a quale che sia odio e ostilità. Può sorgere una nascosta, insincera od anche ipocrita collusione, mentre l'analista e il paziente trattano le parvenze di emozioni come se fossero autentiche. Una via d'uscita a questa situazione di tensione è la repressione di ogni sospetto, l'idealizzazione dell'analista, l'introiezione della sua immagine idealizzata, mentre un'aggressività e un disprezzo profondi vengono riservati a quei cattivi che nella loro cieca stupidità non riconoscono e rispettano l'idolo, e, più ancora, sono odiati quei folli, irritanti e disonesti che cercano di ingannarlo.

Nelle analisi terapeutiche alla fine delle quali l'analista e il paziente si separano per sempre, l'introiezione dell'analista idealizzato non è di grande rilievo. Dopo tutto molta gente sana ospita nella propria mente queste immagini idealizzate – madri, padri, maestri, superiori, grandi della storia o della lettera-

tura – senza eccessivo danno per la sua salute mentale. Col passare degli anni tali immagini tendono ad assimilarsi all'lo, ad arricchirlo: un processo, questo, noto con il nome di « identificazione ». La condizione principale per una tale armoniosa coalescenza è data dalla graduale perdita – da parte dell'oggetto idealizzato ed introiettato – della sua precisa individualità, che non dovrebbe resistere alla digestione ed assimilazione dell'lo.

È qui invece che l'analisi didattica deve affrontare i suoi più gravi rischi. Secondo il mio parere, una precoce e troppo forte interpretazione dei più piccoli segni di odio, può portare il candidato a risparmiare il suo analista ed evitargli la violenza di un'aggressività selvaggia. Non è possibile provare un vero odio o una vera ostilità, se ne parla soltanto; eventualmente si cerca di reprimersi col tabù dell'idealizzazione. Tanto per usare un'espressione familiare, il candidato non è capace di « rosicchiare » via niente al suo analista, accettando alcune e respingendo altre parti (sto parlando delle sue qualità, delle sue tecniche e dei suoi metodi), perché tali tentativi di distruzione sarebbero interpretati e quindi prevenuti; l'analista dev'essere « ingoiato intero » come un oggetto idealizzato ed integro. Ma secondo la fisiologia (e la psicologia) il cibo ingoiato senza masticare è più o meno indigesto agli esseri umani.

La conversione di San Paolo ci insegna che l'introiezione idealizzata di un soggetto, prima odiato e perseguitato, può dar origine ad intolleranza, settarismo e a furia apostolica. In molte società psicoanalitiche si possono incontrare fenomeni analoghi. È mia opinione che la causa di ciò sia dovuta al fatto che l'immagine introiettata, amata e idealizzata in modo ambivalente, dev'essere ad ogni costo preservata come oggetto interno buono e integro. In una simile situazione, ogni critica esterna – che sia fondata o meno – non fa che scatenare tutte le forze dell'odio e dell'aggressività finora contenute, contro la critica e in difesa dell'analista didatta, della sua tecnica, delle sue idee e dei suoi metodi. Per di più, se il gruppo locale è diviso da controversie teoriche, l'analista si trova potenzialmente in continuo pericolo e sappiamo quale potere di attra-

zione irresistibile vi sia nella fantasia di salvare il padre (o la madre). È molto difficile masticare, digerire e assimilare l'analista idealizzato, se altri, apertamente, esprimono dubbi sulla sua validità; da un lato i critici possono anche aver ragione, dall'altro, nel tentativo di masticare l'ideale, si va incontro al pericolo di essere apparentemente d'accordo con loro.

Infatti, in luogo del vero e proprio analista didatta, è l'uno o l'altro dei suoi predecessori nella successione apostolica che appaiono come la facciata ufficiale dell'immagine introiettata. Tale fatto ha notevoli ripercussioni nella strutturazione del gruppo locale e persino all'interno della nostra Associazione Internazionale, ma non tocca che secondariamente il nostro problema delle analisi didattiche¹. Ho detto in precedenza che l'idea della « superterapia » risale a Ferecnczi. Nel suo caratteristico, impetuoso entusiasmo egli la chiamò «la seconda regola fondamentale della psicoanalisi»: la regola, cioè, per la quale tutti coloro che desiderano intraprendere l'analisi debbono prima essere analizzati a loro volta. Dall'istituzione di quella regola l'importanza dell'elemento personale introdotto dall'analista è andata sempre più scemando. Chiunque sia stato analizzato a fondo e abbia acquisito una completa conoscenza e controllo delle ovvie debolezze e anormalità del proprio carattere, giungerà inevitabilmente alle stesse conclusioni obiettive nell'osservazione e nel trattamento della stessa materia prima psicologica e adotterà, di conseguenza, gli stessi metodi tattici e tecnici nel trattarla. Ho la precisa sensazione che, dall'introduzione della seconda regola fondamentale, le differenze nella tecnica analitica

¹ *Poscritto*. Una dimostrazione convincente dell'importanza della « successione apostolica » venne dal Simposio sulla formazione analitica, al 180 Congresso Internazionale di Psicoanalisi, in cui fu presentata questa comunicazione. C'erano quattro relatori, M. Balint, P. Heimann, G. Bribing e M. Gitelson. J. Lampl-de Groot aprì la discussione con un intervento scritto. Per quanto tutti gli oratori citassero ampiamente dalla letteratura, era evidente che ognuno di loro citava i propri autori preferiti, i quali erano completamente diversi da quelli citati dagli altri. Vi furono soltanto due eccezioni, che vai la pena di segnalare: 1. Freud venne citato da tutti e cinque, e questo va a favore della mia tesi che Freud sia la *fons et origo*; 2. due di loro citarono Anna Freud e questi – non ci vuol molto a capirlo – furono G. Bribing e J. Lampl-de Groot.

tendano a scomparire ¹.

È un'esperienza melanconica e amara quella di rendersi conto che questa idealizzata ed utopica descrizione fornisce un'immagine abbastanza corretta di ciascuno degli attuali gruppi che operano all'interno del movimento psicoanalitico; l'immagine è assolutamente falsa se estesa alla sua totalità. Ferenczi prevede con estrema lucidità le conseguenze di una unica « superterapia », ma non pensò minimamente alla possibilità che l'effettivo sviluppo avrebbe portato alla coesistenza di diverse « superterapie », l'una in contrasto con l'altra, e che si giungesse ancora una volta alla confusione delle lingue.

Penso che queste due conseguenze negative, prima il segreto contrasto tra l'analista e il candidato sull'introduzione dell'analista idealizzato e, seconda, la confusione delle lingue, i giochi di potere e l'ostilità che ne derivano, siano stati quelli che hanno spinto alcuni nostri analisti didatti a sperimentare delle tecniche che potessero evitare tutto questo. Alcuni di loro – come accennavo – con la definizione di « ricerca » hanno voluto definire l'obiettivo dell'analisi didattica. Non è del tutto chiaro chi sia il soggetto e chi l'oggetto della ricerca: è il candidato che deve scoprire qualcosa circa i profondi strati della mente umana (sua propria) coll'aiuto dell'analista, o è l'analista che, con l'aiuto del candidato, vuole scoprire qualcosa circa le possibilità ed i limiti delle proprie facoltà introspettive e della sua tecnica? Proprio non lo so; e se i due obiettivi significano in realtà la stessa cosa – come è concepibile – allora forse è proprio come dev'essere. La cosa principale è che noi stiamo tentando di spogliarci della maschera di onniscienza propria di ogni « superterapeuta », che cerchiamo di non dare troppe interpretazioni, troppo precoci e troppo ben assimilate, che possano impedire eventualmente al candidato di fare delle scoperte personali a suo rischio, e dunque di crescere. Cibo troppo abbondante e troppo buono, dato troppo presto fa ingrassare il bambino e lo rende insensibile a tut-

¹ S. Ferenczi, *The Elasticity of Psycho-Analytic Technique*, in « Int. Z. f. Psa. », 1928, n. 14, p. 197; tradotto in inglese in *Final Contributions*, London and New York 1955.

to tranne che al « buon » cibo... e dipendente. Lo scopo del « periodo di ricerca » è quello di far crescere dei bambini che potranno essere magari o forse solo meno sazi, il cui interesse non sia ristretto al « cibo buono », ma che siano indipendenti e anche, in certo modo, irriverenti. Nei nostri momenti di lucidità avvertiamo che tutto questo lo dovremo pagare, ma attualmente non sappiamo ancora a che prezzo.

È tempo di concludere. Siamo abituati a considerare la situazione psicoanalitica come determinata dal transfert del paziente, da una forza irresistibile inconscia in lui, addirittura più forte del principio del piacere, una forza che Freud designò col termine di « coazione a ripetere ». Si riteneva che il corso del trattamento psicoanalitico fosse una *ricapitolazione* degli eventi significativi dello sviluppo libidico del paziente o – come oggi preferiamo dire – dei vari mutamenti del rapporto che egli ha avuto con gli oggetti d'amore e di odio. Questa teoria era, ovviamente, incompleta. La storia dell'insegnamento psicoanalitico dimostra che insieme al transfert del paziente entra in gioco, e vi svolge un importante ruolo, anche la tecnica dell'analista. Dopo tutto gli spettacolari cambiamenti nella forma, durata ed atmosfera delle analisi didattiche durante gli ultimi trenta o quaranta anni non possono essere attribuiti unicamente ai nostri candidati.

Mi rendo conto di quale carico di responsabilità ci addossi questa mia affermazione. Eppure il crescere delle nostre conoscenze ci costringe a riconoscere che gli avvenimenti di un'analisi non sono determinati dalle associazioni e dal transfert del paziente o dall'interpretazione dell'analista, ma da una interazione di entrambi.

Il presente saggio è un tentativo di esporre la storia di questa interazione nell'analisi didattica: la storia di come il pieno riconoscimento dell'importanza degli impulsi aggressivi dei candidati abbia cambiato il modo di interpretazione dei loro analisti, di come le nuove tecniche siano mutate in seguito all'atmosfera e al risultato finale delle nostre analisi, e di come attualmente alcuni di

noi cerchiamo di porre rimedio a certe conseguenze discutibili con un diverso approccio tecnico. Tutti lo sappiamo: affrontare gli impulsi aggressivi, l'odio, è sempre stato uno dei problemi irrisolti e forse irrisolvibili dall'umanità, una fonte di guai che travalica di molto il campo dell'insegnamento psicoanalitico. È troppo facile asserire che neppure noi analisti didatti abbiamo trovato la soluzione. C'è il pericolo che qualcuno di noi – troppo fiero del successo delle nostre nuove tecniche – possa pensare di essere vicino alla soluzione. Vorrei citare, a mo' di avvertimento, il motto della Chiesa Unitaria di Ungheria, che dovrebbe essere anche il motto delle nostre regole didattiche: « *Semper reformari debet* », o, come traduce un amico: « Riformare instancabilmente ».