



Moreno Manghi

L'urogallo. Nota sul testo di Siegfried Bernfeld "Sulla formazione psicanalitica"

Bernfeld - *Prima di iniziare a esercitare da analista devo sottopormi a un'analisi didattica?*

Freud - *È assurdo [nonsense]. Vada dritto per la sua strada. Sicuramente, incontrerà delle difficoltà. Quando sarà nei guai, vedremo cosa potremo fare.*

Se si è profondamente avvinti dalla psicanalisi e se ne coglie tutta la portata sovversiva, se si intravede in essa la possibilità di una rottura radicale con le proprie radici edipiche, con i legami di transfert del passato continuamente riprodotti nel presente, con quel genere di menzogna che Freud ha chiamato "rimozione", si dovrebbe essere liberi di desiderare di farne l'esperienza, e magari di proseguirla con altri, ovvero di scegliere di mettere la propria vita al servizio della psicanalisi stessa. Perché allora trasformare in obbligo quella che è una libera scelta? Gesto gravido di conseguenze, dato che a partire da quel momento, l'analisi diventa "didattica", ovvero, secondo l'espressione di Bernfeld, un'analisi che si deve seguire nel senso in cui si deve "prendere" (*take*) un corso di anatomia.

È quel che è avvenuto subito dopo la Prima Guerra Mondiale, quando Freud e la psicanalisi sono diventati all'improvviso, e in modo quasi inatteso, celebri in tutto il mondo. In Germania e in Austria, la psicanalisi era ovunque (sulla stampa, nei cabaret, nei teatri, nei movimenti giovanili, nei sindacati, ecc.). Questa popolarità, osserva Bernfeld, suscitò uno sgomento vero e proprio nella vecchia generazione di analisti, la quale dovette rendersi conto che la nuova situazione richiedeva ben altre risorse rispetto al semplice "eroismo" dei primi tempi. Di fronte a questa grande diffusione della psicanalisi, nota Bernfeld, ancora capace di stupirsi, gli stessi psicanalisti si scoprirono assetati di rispettabilità professionale. Volevano sistemarsi come membri della professione medica, e, allo scopo di raggiungere questo obiettivo, sentivano che dovevano avere le *loro* cliniche, le *loro* scuole professionali e le *loro* società corporative. La nuova tendenza fu «di isolare le società psicanalitiche dal movimento culturale generale, e di stabilire la psicanalisi come una specializzazione all'interno della professione medica».

Mentre Freud e la prima generazione di analisti si erano prodigati per suscitare e diffondere il *desiderio di psicanalisi*¹, con il passaggio della psicanalisi da *movimento a istituzione*, *tre sono state le conseguenze*: 1) *la sua medicalizzazione e riduzione a dubbia cura di presunte “malattie mentali”*²; 2) *la completa rottura del suo rapporto con la cultura*; 3) *il suo farsi “serva del potere”, come già aveva ammonito Blanchot*: «la psicanalisi [...], divenuta essa stessa una *istituzione*, rischia, le piaccia o no, di servire le forme istituzionali che storicamente sono le uniche a detenere la parola»³.

Per dirla tutta, istituzionalizzando la psicanalisi *si è agito appunto come se la psicanalisi non fosse mai esistita*. Perché tanti timori, che hanno trasformato il fatto di compiere un dovere in un'operazione poliziesca, se non perché “arrivare al posto di Freud” non era solo arrivare nel posto che doveva permettere a ognuno di servire il meglio possibile la psicanalisi? Perché questo conformismo, questo bisogno di rispettabilità o di riconoscimento sociale, se non per trovarvi l'alibi di una delinquenza profonda, solitaria e purtroppo sommaria?⁴

Che cosa siamo diventati?

Ci siamo sepolti sotto le nostre organizzazioni internazionali, nazionali, locali con comitati su comitati; sotto ruoli, sotto standard, sotto le leggi e le loro molteplici qualificazioni; ci è necessaria tutta la trafia di un grande business, dell'esercito e di ogni sorta di burocrazia per governare una piccola banda di poche centinaia di individui, in genere civili e gradevoli, la maggior parte dei quali sono seriamente interessati ad aiutare sé stessi e i loro pazienti e a fare ricerca nel tempo libero. [...] È la morte della psicanalisi imporle [...] delle regole sempre più non analitiche⁵.

Con quest'ultima asserzione giungiamo all'epicentro della conferenza di Bernfeld: dai “requisiti” con cui si selezionano i “candidati analisti”, alle commissioni che istituiscono l'“analista didatta”, alla prescrizione della durata dell'analisi didattica, alla sua rigida separazione dall'analisi personale, al numero di “lezioni teoriche” da frequentare nei corsi della scuola, alla scelta dell'analista “di controllo”, alla nomina del neo analista che ha ultimato il suo “percorso” – niente, in tutto il ponderoso apparato di norme su cui si fonda l'organizzazione della formazione analitica, ha a che fare con le regole peculiari della dottrina e della pratica psicanalitica.

Bernfeld, evocando di passaggio lo “spirito dell'esercito prussiano” che animava i primi legislatori dell'istituto di Berlino nel 1924, si spinge fino al punto da individuare nell'istituzionalizzazione della psicanalisi una vendetta contro di essa.

¹ Definiamolo pure nei termini più ingenui: desiderio che le catastrofi del passato non decidano del proprio destino, desiderio di passare dalla schiavitù della coazione a ripetere alla sovranità sui propri atti, desiderio di ricercare un'altra logica da quella della buona coscienza, del buon senso, del “pensare positivo”, desiderio che la propria parola non rimanga perennemente mortificata nei luoghi comuni, desiderio di costruire veramente un rapporto dialettico con l'inconscio, capace di mettere in crisi ciò che abbiamo diligentemente programmato ad ogni risveglio.

² Notiamo che oggi non si osa nemmeno più concepire una domanda di analisi, esiste solo la “domanda di cura”, come se la sofferenza di quelli che chiamiamo sintomi non dipendesse dai cedimenti e fallimenti del discorso della coscienza, a cui alcuni hanno la fortuna di non essersi interamente adattati. Prima della trasformazione fraudolenta della psicanalisi in una pratica sanitaria, la cura per Freud non era altro che la psicanalisi stessa, che definiva «sperimentare sulla propria pelle la realtà dell'inconscio».

³ M. Blanchot, “La parola analitica”, in *L'infinito intrattenimento*, Einaudi, Torino 1977, p. 320, nota.

⁴ M. Safouan, *Jacques Lacan e il problema della formazione degli analisti*, Astrolabio, Roma 1984, p. 18.

⁵ S. Bernfeld, *Sulla formazione psicanalitica* (cfr. *infra*).

Lo scopo della formazione istituzionalizzata, afferma ancora, è la «distribuzione di diplomi di psicanalisi» ottenuti mediante il completo asservimento degli allievi ai didatti che hanno l'autorità di rilasciarli. Si capisce come, in una situazione simile, le relazioni sociali, improntate unicamente al conformismo, affondino nella melanconia, l'affetto che connota il più totale assoggettamento al Super-io. E se è vero, come sottolinea ancora Bernfeld, che una volta messa in piedi un'istituzione, questa può sopravvivere per motivi del tutto diversi da quelli che hanno spinto alla sua creazione, dove dobbiamo cercare questi motivi se non nei tornaconti risultanti dal suo funzionamento gerarchico?

A conclusione del suo articolo “Observation of a training Analyst”⁶, Hanns Sachs, il primo degli analisti didatti, riporta «un aneddoto raccontato da Freud quando gli furono poste simili questioni» (sulla formazione dell'analista). Questo aneddoto, che appare sconcertante e incollocabile rispetto a tutto quello che nell'articolo lo ha preceduto, ha il valore di verità di un sintomo, e fa onore a Sachs che ce lo abbia riferito, peraltro senza una parola di commento. Di fatto, tutto ciò che egli ha scritto nel suo articolo, in modo onesto e avveduto riguardo alla sua esperienza di didatta, ne è annientato.

Nelle foreste dell'Austria, mi disse Freud, vive un grande volatile selvaggio: l'urogallo. Questo robusto uccello è duro da cuocere, in tutti i sensi del termine! La sua carne, anche quando è fresca, non è commestibile. Necessita di una preparazione specifica: l'uccello, ricoperto di rami d'albero, è deposto sul fondo di un pozzo scavato per questo scopo. In capo a sei settimane, l'urogallo viene tolto dal pozzo, ma, sovente, è troppo putrefatto per essere mangiato; così, spesso, finisce per essere gettato su un mucchio di letame⁷.

Per quanto si predisponga una “preparazione specifica” per formare un analista, il suo desiderio – duro da cuocere, in tutti i sensi del termine – rimane incommestibile. Esortazione: che lo psicanalista “laico” sopporti, nelle condizioni storiche presenti, che questo desiderio appaia decisamente *rivoltante*, salvo farlo passare a *rivolta*, prima che finisca putrefatto e gettato su un letamaio, quello della *Realpolitik* per esempio.

Questa rivolta non è forse ciò che animava la conferenza di Bernfeld, che per sentirsi libero di pronunciarla davanti alla Società e all'Istituto di San Francisco il 10 novembre 1952, alcuni mesi prima della sua morte, avvenuta il 2 aprile 1953, si era dimesso dalla Commissione d'insegnamento (*Education Committee*)? E dietro agli omaggi rituali, perché si è voluto far precedere il testo della conferenza di Bernfeld dall'introduzione editoriale di Rudolf Eckstein, se non per adombrare la tipica insinuazione di sempre: «Se [Bernfeld] avesse potuto rappresentare il suo pensiero nel solito modo obiettivo, esso avrebbe dovuto avere un carattere completamente diverso. Il lavoro che ora abbiamo in mano documenta le reazioni turbate (*troubled reactions*) di Bernfeld nei confronti del problema della formazione psicanalitica».

Eckstein ci dà il buon esempio di come deve interpretare lo psicanalista annidato nella gerarchia istituzionale: quando un uomo come Bernfeld, che aveva osato proporre e articolare in quattordici punti l'“utopia” di un Free Institute per la formazione psicanalitica, si dimette dalle sue cariche spinto dal desiderio di parlare liberamente, allora in tutta evidenza non è pienamente in sé.

⁶ Hanns Sachs, “Observation of a training Analyst”, «*Psychoanalytic Quarterly*» n. 16, 1947, pp. 157-168.

⁷ Ivi, p. 168, trad. mia.

Se dopo dieci anni di censura la conferenza è stata pubblicata nel «Psychoanalytic Quarterly», n. 31 del 1962, pp. 453-482⁸, è forse solo perché considerata ormai troppo putrefatta per essere abboccabile. Altri sessantaquattro anni sono passati prima che venisse tradotta qui per la prima volta nella nostra lingua, nella speranza d'incontrare qualche analista di bocca buona, che non si limiti a considerarla un documento storico.

⁸ «Bisogna credere che la morte di un uomo riesca a produrre effetti che egli non riusciva a ottenere da vivo», commenta ironicamente M. Safouan, *op. cit.*, p. 12.

Rudolf Eckstein

Introduzione a “Sulla formazione psicanalitica” di Siegfried Bernfeld

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

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

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

Ho apportato solo alcune variazioni, cambiando una parola qui e là per essere sicuro di avvicinarmi il più possibile al suo significato. Ho ommesso alcune ripetizioni. Ho lasciato certi aneddoti ed espressioni del testo che egli avrebbe eliminato per una pubblicazione ma che sembrano conservare il gusto del suo stile personale e della sua notevole capacità di comunicare a un uditorio il suo pensiero e i suoi sentimenti attraverso la parola.

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

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

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

Nei quattordici punti di quel discorso, Bernfeld dichiarò:

Oggi la gran parte degli psicanalisti desidera mantenere la formazione all'interno di una psicanalisi organizzata. Alcune loro ragioni e argomentazioni sono, a mio avviso, valide. Ecco perché, con ogni probabilità, è la direzione più saggia per considerare il programma di un "libero" istituto unicamente come "regolativo" e per introdurre solo alcune delle sue caratteristiche all'interno della struttura esistente, al fine di constatare quali miglioramenti sarebbero derivati al lavoro del nostro istituto.

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

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

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

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

Nei dieci anni seguiti a quell'intervento si è molto discusso sulla formazione e molti analisti si sono dedicati a una accurata revisione di molte pubblicazioni, comprese quelle da lui citate. Per ricordare alcuni contributi: De Bell ha pubblicato un recente compendio degli studi sulla supervisione², Lewin e Ross hanno pubblicato una rassegna di tutti gli aspetti della formazione³, Holt e Luborsky degli studi sulla selezione⁴, l'insegnamento della tecnica è stato discusso da Ekstein e da Ekstein e Wallerstein⁵, che suggeriscono che le tecniche di supervisione devono essere viste non in termini "centrati sull'insegnante" o "centrati sullo studente" ma piuttosto in termini di tecniche "centrate su processi".

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

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

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

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

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

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

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

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

Traduzione dall'inglese di Sandra Puiatti e Moreno Manghi

Siegfried Bernfeld

Sulla formazione psicanalitica

Stasera vi invito a riflettere sulla questione: come si dovrebbe insegnare la psicanalisi? Ovviamente, il mio invito implica che non sono soddisfatto del modo in cui viene insegnata la psicanalisi nei vari istituti sparsi nel mondo; infatti sono molto scettico nei confronti dei nostri programmi e delle nostre procedure sulla formazione psicanalitica.

Ho partecipato ai lavori di molti istituti: di Vienna, di Berlino e di San Francisco. Ho trascorso abbastanza tempo a Londra e a Parigi e, occasionalmente, ho avuto rapporti abbastanza stretti con i gruppi di Budapest e di Los Angeles per farmi un quadro chiaro del lavoro di formazione intrapreso da questi istituti. Con nessuno di questi mi sono mai strettamente identificato, ma per trent'anni ho trascorso una buona parte della mia vita lavorativa a tenere lezioni ai candidati e nell'analizzarli. Questa posizione, in qualche modo periferica agli istituti, forse mi ha fornito una visione più chiara della loro struttura e del loro funzionamento di quella che mi sarei fatta se avessi partecipato ai programmi e alle politiche dell'amministrazione; vale a dire, ero un insegnante di psicanalisi molto prima che esistesse qualsiasi istituto. In seguito ho osservato e, per un breve periodo, partecipato, alle discussioni e alle lotte che hanno portato all'organizzazione formale della formazione analitica. Alcuni degli analisti che hanno costruito con tanta cura e dedizione il nostro sistema di formazione potrebbero avere delle obiezioni rispetto ad alcune delle critiche che seguiranno. Enfatizzando il mio status di veterano, spero di rendere loro più facile liquidare le mie osservazioni con un'alzata di spalle: "questi argomenti erano validi negli anni venti; ora sono terribilmente fuori moda". Ma se vi riporto questi avvenimenti autobiografici è anche per impressionarvi con la mia età e la mia esperienza: stasera potrei aver bisogno del vostro "transfert"! Mi toccherà dire alcune cose sgradevoli, e alcune che forse non sono mai state dette prima, perlomeno non dal palco di una conferenza di una società psicanalitica.

I nostri istituti sono cresciuti in modo impressionante quanto al numero, le dimensioni e la complessità dell'amministrazione. Ma la sostanza dei loro programmi non si è sviluppata né è cambiata molto nei trent'anni della loro esistenza. Non è cambiata dal loro esordio, quando fu istituita la triade dell'analisi personale, dell'analisi supervisionata e dei seminari. Le aspettative riguardo ai risultati del sistema di formazione degli istituti sono rimaste invariate, così come i metodi di conduzione della supervisione e dei seminari. Mentre la psicanalisi ha rivoluzionato l'educazione e la relazione allievo-docente, gli istituti perseverano in un sistema di insegnamento che è pre-psicanalitico, interamente centrato sul docente e dominato da questioni amministrative e politiche. L'idea di un sistema centrato sull'allievo è del tutto estranea ai nostri istituti; e, quel che è peggio, le questioni di politica e di amministrazione locali sono decise principalmente da un comitato nazionale, in accordo con gli interessi dell'associazione professionale nazionale, mentre è ovvio, secondo la teoria e la pratica psicanalitica, che niente dovrebbe contare quanto le concrete relazioni umane locali.

Il far notare tali fatti non vuol essere un rimprovero. I nostri programmi di formazione sono condotti da analisti molto occupati – in gran parte medici – nel loro tempo libero; di conseguenza spesso non consentono la sperimentazione, e noi ripieghiamo su metodi di insegnamento del passato. La scuola centrata sul docente, pre-psicanalitica, viene facilmente in mente, mentre una scuola psicanalitica, centrata sull'allievo, richiede ragionamento e sperimentazione, incontra resistenze e deve essere concepita e condotta in opposizione agli istinti didattici naturali e arcaici.

Né vorrei dire che i nostri istituti non abbiano valore. Tengono fede al loro scopo: penso che producano una notevole percentuale di analisti competenti; ma ciò avviene mentre viene prodotto quello che, in elettronica, si chiama "rumore", un rumore così forte che il messaggio psicanalitico non riesce ad arrivare agli allievi in forma chiara e costante. La mia tesi è questa: la formazione che viene condotta nelle nostre scuole professionali, distorce alcune delle caratteristiche più valide della

psicanalisi e impedisce il suo sviluppo sia come scienza che come strumento per mezzo del quale cambiare il comportamento.

Le mie affermazioni che gli istituti tengono fede al loro impegno formativo ma, dall'altra parte, danneggiano la psicanalisi, possono sembrare contraddittorie; tuttavia questo paradosso esprime semplicemente una delle intuizioni più importanti della teoria psicanalitica dell'educazione. Sfortunatamente, troppi analisti sembrano a malapena consapevoli dei contenuti di base della teoria. Permettetemi, perciò, di chiarire i punti rilevanti il più brevemente possibile. Come si insegna a leggere ai bambini? Molti metodi di insegnamento sono stati usati nella storia dell'educazione; il sistema antiquato, per esempio, che alcuni di noi ricordano, dove il docente rappresentava l'autorità intellettuale e disciplinare indiscutibile, appartenendo a un altro mondo più elevato. I bambini dovevano stare seduti immobili e in silenzio, con gli occhi fissi alla bocca del maestro, recitando, in una cantilena, insieme o singolarmente, frammenti importanti di sapere. Venivano rimproverati, umiliati, picchiati da questa aurea maestà (il maestro) ogniquale volta mostravano segni di disobbedienza o – cosa che era considerata la stessa – di ignoranza. Questa era la scuola centrata sul maestro, brutalmente autoritaria. Allora esisteva e esiste ancora un sistema di un'autorità più mite, dove le punizioni corporali sono abolite e ai bambini sono concessi alcuni mezzi di conforto e di riposo, ma la posizione di controllo del maestro non è mutata per niente. Tutti ne siamo consapevoli. Esistono anche, poco numerose ma molto importanti, delle scuole progressiste centrate sugli studenti dove il maestro sta sullo sfondo guidando le attività creative di apprendimento del bambino con il minimo indispensabile di interferenza, e dove non ci sono quasi compiti disciplinari né regole.

Se consideriamo il tema dell'imparare a leggere in questi differenti sistemi, scopriremo che viene appreso in qualsiasi modo lo si insegna: tutti i bambini normali impareranno a leggere, la gran parte entro un anno, per altri è questione di settimane e una minoranza in due anni. È strano tuttavia che, qualsiasi metodo uno si ingegni a usare per insegnarglielo, i bambini normali imparino a leggere.

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

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

Certo, queste sono solo ovvietà che non vale la pena menzionare, se non fosse che i nostri analisti sembrano mantenere, al tempo stesso, due atteggiamenti contraddittori sulla questione, non appena essa tocca la loro specialità. Il primo, è la speranza che l'analisi venga insegnata e imparata alla perfezione – cosa non realistica; il secondo, è la concezione burocratica che l'analisi sia una materia da seguire come si segue, per esempio, un corso di anatomia – cosa che, naturalmente, non è psicanalitica. Sembra che ci si dimentichi del tutto che, per un analista, la psicanalisi è un metodo – ancora debole e imperfetto – per riparare alcuni dei danni causati da accadimenti e incidenti della crescita. Per l'analizzando [*analysand*] può rappresentare uno strumento per migliorare sé stesso; la misura del miglioramento dipende dalla sua tenace volontà nell'uso di questo metodo durante e dopo la sua analisi personale.

A differenza dei bambini che imparano a leggere, i nostri studenti sono adulti; di conseguenza c'è scarso pericolo che gli analisti didatti ne guastino il carattere. Inoltre, la psicanalisi è un argomento più complesso dell'alfabeto. A questo punto la caratteristica generale delle nostre scuole di psicanalisi andrebbe descritta brevemente. Come la gran parte delle scuole professionali, esse si fondano su una sorta di contratto tra lo studente e la scuola. Se lo studente si sottopone a determinate condizioni, riceverà un diploma o il suo equivalente in denaro e prestigio. All'interno di un sistema come questo, sembra che ci sarà ben poco bisogno, e forse non ce ne sarà nessuno, per teorie progressiste dell'educazione. Non ci sarà bisogno che la formazione venga centrata sull'allievo. La maggior parte degli studenti accetterà volentieri ciò che viene loro offerto, purché il denaro e il prestigio, garantiti a tempo debito dal diploma, appaiano degni dei loro sforzi.

Simili scuole, tuttavia, dipendono interamente da una condizione: l'esistenza di mezzi relativamente semplici ed oggettivi per verificare se i requisiti sono stati soddisfatti in modo adeguato. Se tali *test* oggettivi – che si tratti della mera registrazione della frequenza o degli esami – non sussistono (e la psicanalisi, a differenza, per esempio, della lettura o dell'anatomia, non si presta molto a tutto ciò), allora l'ammissione, la promozione e il conseguimento del titolo saranno largamente influenzati da fattori irrazionali. I docenti, quindi, divengono dei personaggi enormemente importanti e la gran parte degli studenti sono fortemente tentati di accattivarsi i loro analisti e di convincere chiunque detenga un'autorità delle proprie capacità di adeguamento. Infine, se i corsi di psicanalisi sono numerosi e lunghi, la scuola – sebbene sia una scuola per adulti – indurrà probabilmente nei suoi allievi, per lo meno temporaneamente, quelli che chiamiamo tratti infantili e puerili. Cosa succede della psicanalisi se viene insegnata in simili scuole? Mi limiterò a rispondere considerando un'unica, anche se forse la più importante, caratteristica del suo programma: l'analisi personale.

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

Intorno al 1905, Freud iniziò a condurre analisi con gli psicanalisti di durata molto più lunga e con fini terapeutici molto più ambiziosi. Egli adattò la durata dell'analisi e la quantità di insegnamento diretto in essa incluso, a seconda dei desideri e delle condizioni dei pazienti-allievi e della natura dei disturbi nevrotici. Ogniqualvolta lo giudicasse opportuno, includeva materiale didattico all'interno dell'analisi personale. Con molti dei suoi allievi discusse di teoria psicanalitica, dei loro pazienti, delle politiche del giovane gruppo e dei testi che intendevano scrivere. In generale, tendeva a lasciare che l'analisi si costruisse all'interno di una relazione tra colleghi, dei quali uno si trovava a saperne un po' di più dell'altro. Dall'inizio alla fine, Freud mantenne i suoi casi didattici del tutto liberi da interferenze di regole, direttive amministrative o considerazioni politiche. Il suo insegnamento fu completamente centrato sull'allievo (per usare la mia terminologia pedagogica) o più semplicemente, agì come uno psicanalista dovrebbe. Continuò per questa strada dopo la fondazione degli istituti, nello sgomento e nell'imbarazzo delle "autorità", come talvolta e un po' ironicamente le chiamava.

Per esempio, nel 1922 discussi con Freud la mia intenzione di stabilirmi a Vienna come analista praticante. Avevo saputo che il nostro gruppo di Berlino incoraggiava gli psicanalisti, specialmente i principianti, a fare un'analisi didattica prima di iniziare la loro pratica, e chiesi a Freud se riteneva che anche per me fosse auspicabile quel tipo di preparazione. La sua risposta fu: «È assurdo [nonsense]. Vada dritto per la sua strada. Sicuramente, incontrerà delle difficoltà. Quando sarà nei

guai, vedremo cosa potremo fare». Dopo solo una settimana, mi mandò il mio primo caso di analisi didattica, un professore inglese che desiderava studiare la psicanalisi e aveva programmato di stare a Vienna circa un mese. Allarmato dal compito e dalle condizioni, ritornai da Freud; ma egli mi disse solamente: «Lei ne sa più di lui. Gli mostri tutto ciò che può fare».

Tutto ciò, lo penso ancora, sarebbe l'ambiente ideale per la formazione, sebbene comprenda appieno le forti motivazioni e le buone ragioni che portarono alla formalizzazione della formazione. Non mi sono ancora del tutto convinto che i punti deboli di un'organizzazione pseudo-scolastica possano essere compensati dai suoi vantaggi.

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

Io stesso sentii parlare di Freud e della sua *Traumdeutung* per la prima volta nel 1907; di tanto in tanto leggevo uno dei suoi libri o articoli, finché infine, del 1910, mi interessai realmente alla nuova scienza. In seguito, ovviamente, iniziai ad analizzare i miei sogni e alcuni dei miei atti e delle mie fantasie e a leggere tutto ciò che era disponibile pro o contro gli psicanalisti. Lo stesso fecero alcuni dei miei compagni di studi di psicologia e, quando si presentò l'occasione, analizzai i loro sogni e applicai la psicanalisi nel mio lavoro scientifico e pedagogico. Prima di entrare a far parte della Società di Vienna nel 1913, analizzai, in circa cinquanta sedute, un sintomo acuto di un compagno.

È per me impensabile, tra l'altro, che chiunque possa essere interessato alla psicanalisi come scienza o terapia non desideri sperimentare su di sé ciò che ha letto, per accrescere la comprensione di sé stesso, per ritrovare il contatto con la propria infanzia dimenticata e per ottenere sollievo da alcune delle proprie difficoltà nevrotiche. È assai probabile che scoprirà presto che l'auto-analisi non può soddisfare la sua curiosità né realmente essergli d'aiuto per i suoi problemi. Allora si rivolgerà a qualcuno che sembra saperne di più e meritare la sua fiducia, per un'analisi personale.

Alla fine di questo primo periodo, un passo importante fu compiuto dal gruppo di Berlino. Molti dei suoi membri sentirono il bisogno di un'analisi personale ma esitavano a rivelare i loro segreti ad analisti del posto. Inoltre, la clinica psicanalitica appena fondata attirava alcuni medici che desideravano lavorarci e, allo stesso tempo, imparare la psicanalisi. Di conseguenza, Hanns Sachs fu invitato a trasferirsi da Vienna a Berlino per specializzarsi nell'analisi degli psicanalisti, sia quelli affermati che i principianti. Così egli divenne il primo analista didatta. Sachs, come sapete, non era medico e aveva a quel tempo pochissima esperienza terapeutica. Egli realizzò presto che era troppo difficile analizzare e, nello stesso tempo, supervisionare il lavoro terapeutico dei suoi analizzandi e, per giunta, discutere di teoria e tecnica con loro. Allora, molto saggiamente, sgombrò l'analisi personale da tutto il materiale didattico e rimandò tali problemi ai corsi e ai seminari che egli e altri conducevano in clinica. Questa procedura venne seguita e lo è ancora da tutti gli analisti didatti. Alla fine del 1923 o all'inizio del 1924 il comitato per la formazione della Società di Berlino decise di razionalizzare le sue attività. Preparò l'offerta di un corso didattico completo rivolto a quegli psichiatri che accettarono, tra gli altri, i seguenti termini: il comitato ammetteva o respingeva il candidato in modo irrevocabile e in base all'impressione ottenuta attraverso tre colloqui preliminari; il candidato si sottoponeva all'inizio a un'analisi personale della durata di almeno sei mesi: l'analista didatta era designato dal comitato; il comitato, su suggerimento dell'analista didatta, decideva a che punto l'analisi era sufficientemente progredita in modo che il candidato potesse partecipare alle fasi ulteriori di formazione; e inoltre, decideva quando l'analisi personale poteva considerarsi conclusa. Il candidato si impegnavo, per iscritto, a non chiamarsi psicanalista fino alla sua ufficiale ammissione alla società.

Questa selezione tra i requisiti per l'ammissione che furono annunciati a Berlino quasi trent'anni fa dovrebbe confermare a sufficienza la mia prima affermazione, cioè che il nostro programma didattico non è molto cambiato da quando fu istituito. A quel tempo, tuttavia, la proclamazione di questa politica era qualcosa di inaudito nel mondo psicanalitico. Alcuni analisti l'avevano salutata

come la soluzione al problema di fondo. Altri erano scettici. Altri ancora, me incluso, erano certi che la decisione presa a Berlino, lungi dal risolvere i problemi incontrati, piuttosto complicava il nostro compito.

Ripensandoci, dopo un'esperienza di trent'anni, possiamo comprendere meglio i fattori che determinarono la nuova politica del gruppo di Berlino. La gran parte degli analisti della vecchia generazione era rimasta sorpresa e anche spaventata nel momento in cui, dopo la guerra, apparve evidente che, per così dire, la psicanalisi, che fino a quel momento era rimasta dietro le quinte, avesse conquistato il centro della scena. Dal 1920 Freud e la psicanalisi erano diventati inaspettatamente celebri in tutto il mondo. A noi più giovani, questo naturalmente non parve né sorprendente né spaventoso. Da parecchi anni avevamo previsto il cambiamento e ora l'attesa rivoluzione culturale stava dilagando intorno a noi in Germania e in Austria. Psicologi, educatori, operatori sociali, l'intero movimento giovanile, i dipartimenti dell'educazione dei partiti socialisti e dei nuovi governi democratici: tutti iniziavano a conformare le azioni, le idee e anche gli istituti secondo direttrici psicanalitiche – sebbene, in genere, seguendo le teorie più superficiali di Adler. La gran parte dei nostri membri più anziani non sapeva granché di questi fondamentali cambiamenti sociali né si curava di conoscerli. Ma infine, nel momento in cui di rado si poteva aprire un giornale o entrare in un *night club* o partecipare a uno show senza sentire parlare pro o contro la psicanalisi, essi si allarmarono e svilupparono delle forti tendenze xenofobe, ansiosi di preservare quell'isolamento a cui da tempo erano abituati ed erigere dighe contro questa ondata di interesse generale. Tranne che per un esiguo numero di medici socialisti, la professione medica in Germania era compattamente contraria alla nuova era. La psicanalisi era guardata dall'alto in basso come decisamente non rispettabile, nonostante anche tra i medici l'interesse per l'analisi stesse già crescendo, soprattutto tra gli psichiatri più giovani che si interessavano alla psicoterapia. Ma, strano a dirsi, gli stessi psicanalisti desideravano la rispettabilità. Desideravano costituirsi come parte della professione medica e, per realizzare il loro scopo, erano convinti di dover disporre di cliniche, scuole professionali e associazioni professionali.

Le associazioni psicanalitiche a quel tempo erano piuttosto sconosciute. Erano dei piccoli *club* scientifici costituiti da pochi emarginati e fuoriusciti dalla professione medica e da qualche esponente dell'avanguardia non medica. Si dedicavano allo sviluppo e all'applicazione delle invenzioni e delle teorie di Freud e il loro contributo – come ora è evidente – ha agito come un importante fermento e come un catalizzatore. Arrivò il giorno in cui le associazioni psicanalitiche furono costrette ad adeguarsi alla nuova realtà che esse stesse avevano fatto nascere.

La questione diventava adesso in che modo adeguarsi. A Vienna, vicino a Freud, avevamo preferito l'idea di offrire al nuovo movimento le opportunità di uno studio serio della psicanalisi e della sua applicazione in tutti i campi terapeutici ed educativi. A Berlino, la tendenza era piuttosto di isolare nettamente le associazioni psicanalitiche dal movimento analitico generale e, gradualmente, istituire la psicanalisi come una specializzazione all'interno della professione medica. Come compromesso, le cliniche di Vienna e Berlino decisero di includere nei loro programmi di formazione alcune disposizioni per la formazione dei non medici. Ma, con sempre più grande intensità, il loro scopo divenne quello di rilasciare diplomi di psicanalisi. Col tempo, la tendenza di Berlino prevalse. Tuttavia, la cosa più importante per lo sviluppo di quelle caratteristiche della nostra formazione di cui parlo stasera, fu la malattia di Freud. Come ricorderete, nell'estate 1923 fu scoperto il cancro di Freud e tutti, compreso lui stesso e i suoi medici, si aspettavano che morisse in pochi mesi. L'estate successiva risultò che il cancro era sotto controllo e che Freud avrebbe vissuto ancora molti anni.

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

Vi furono, come potete supporre, esplosioni delle forze dell'Es e formazioni reattive contro di esse. Il caso di Rank può illustrare adeguatamente l'esplosione dell'Es [*outburst of the id*]. Per Rank,

l'incombente morte di Freud fu il segnale per mettersi sulla propria strada. Dal momento in cui la sua impazienza lo aveva portato ad allontanarsi troppo presto, alla guarigione di Freud si trovò con i ponti tagliati e non potendo che avanzare verso il nulla. Altri erano angosciati per la minaccia della perdita e divennero molto ansiosi di arginare con forza l'eterodossia, poiché si sentivano responsabili del futuro della psicanalisi. Decisero di limitare ogni ammissione finale alle loro società con una rigida selezione tra i candidati, e con l'istituzione di un lungo e coercitivo periodo di formazione autoritaria. Di fatto, punivano nei loro allievi la propria ambivalenza. In questo modo hanno consolidato la sola tendenza che Freud aveva sempre voluto evitare: ridurre la psicanalisi a un'appendice della psichiatria.

Queste motivazioni irrazionali di xenofobia e di senso di colpa introdussero tratti melanconici nella nostra formazione. Accadde che questi tratti erano del tutto in sintonia con lo spirito prussiano¹⁴ che fioriva tra i fondatori dell'Istituto di Berlino.

Ho parlato di alcune delle motivazioni inconsce che portarono alla razionalizzazione della nostra formazione. Sono sicuro che non scambierete la mia analisi dei motivi per una valutazione dei risultati. Dovete tenere presente che, una volta che gli istituti furono fondati, un nuovo insieme di motivazioni le tenne in vita, e con ogni probabilità erano molto diverse da quelle che li avevano fatti nascere.

Qualsiasi motivo ci fosse in origine, stasera la questione su cui dobbiamo interrogarci è: Quanto bene reggono gli istituti dopo trent'anni di esperienza? Quale utilità trae l'allievo dall'analisi didattica? Qual è esattamente la sua funzione preparatoria? Non lo sappiamo. In trent'anni non abbiamo imparato granché su questi argomenti. Chi ha indagato queste questioni? Alcuni analisti didattici ci hanno dato le loro personali opinioni, ma sono sufficienti a giustificare razionalmente lo status dell'analisi personale come preparazione obbligatoria per la prima fase di formazione?

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

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

In un corso di anatomia, lo studente acquisisce un certo sapere o un'abilità che, con cambiamenti relativamente minimi, rimangono inalterati per tutta la sua vita. Quello che un medico sa su questo argomento un anno o due dopo i suoi esami, è probabilmente ciò che saprà per l'intero periodo della sua pratica. Per l'analisi è molto diverso. Un'analisi didattica fornisce poche conoscenze e nessuna abilità. Potrebbe essere paragonata con la messa a punto di un motore – un procedimento che può o non può essere sufficiente per la vita. Se consultate un medico rispettabile potete essere sicuri che ha avuto delle basi di anatomia esaurienti e utilizzabili per sempre. Quando prendete appuntamento con un membro in regola dell'Associazione Psicanalitica, sapete molto poco di quello che potete

¹⁴ Lo "spirito prussiano" è un concetto storico-culturale che indica il carattere attribuito allo Stato prussiano e ai suoi funzionari, incentrato su una disciplina ferrea, un'obbedienza gerarchica, il senso del dovere, il militarismo come ethos civile [n.d.t.].

aspettarvi da lui, proprio come se compraste un'automobile usata senza accertarvi di quando è stata revisionata l'ultima volta. Ma non deve forse ogni psicanalista essere analizzato? Penso che ogni psicoterapeuta dovrebbe fare un'analisi personale e che è opportuno che ripeta l'esperienza ogni volta che ne sente il bisogno. Come ho affermato prima, non riesco a immaginare uno psicoterapeuta che non desideri un'analisi personale e che non faccia ciò che è in suo potere per poterne fare una. Uno psicanalista moderatamente capace può diventare un buon psicanalista dopo un'analisi personale, e uno psicanalista buono può trasformarsi in un maestro. Oppure, l'analisi potrebbe anche non avere alcuna influenza sul suo lavoro. Tuttavia può averlo aiutato personalmente, e pertanto incrementato la sua competenza. Oppure, niente di tutto questo. Alcune persone compiono un grande progresso intellettuale attraverso l'auto-analisi; altre diventano modeste e rassegnate. E alcune – e questo forse va sottolineato – attraversano la loro analisi senza esserne toccate né cambiate. L'analisi è una cosa auspicabile, di più: è necessaria; ma dubito che i suoi benefici essenziali si concretizzino quando è “presa” con lo stesso spirito con cui si prende un corso di anatomia o un esame finale.

La ragione del mio dubbio è evidente. Siamo tutti concordi sul fatto che la natura e la forza del motivo che conduce il paziente in analisi sono uno dei fattori più importanti nella sua terapia. Siamo anche concordi, penso, nel ritenere l'analisi controindicata quando il paziente manca di una motivazione consistente e genuina al trattamento. L'obbedienza alle richieste di un'autorità – di qualsiasi specie – viene in genere considerato una scarsa motivazione per un'analisi. Pazienti che desiderano essere psicanalizzati per eguagliare i loro amici o acquisire prestigio, rappresentano in effetti delle pessime scommesse dal punto di vista prognostico.

Su quali possibili basi ignoriamo queste controindicazioni nel caso dei nostri candidati in formazione? Proseguendo, credo sia particolarmente deplorabile che programiamo l'analisi personale obbligatoria con una rigidità così pesante. Nel corso naturale della carriera di un analista vi sono due fasi in cui le motivazioni intellettuali per un'analisi personale possono essere molto forti. Quando comincia a interessarsi seriamente alla psicanalisi, alla psicoterapia e alla psicologia, e considera questi campi come una possibile vocazione, giungendo a chiedersi: «Quanto sono vere e importanti la psicoterapia e la psicanalisi? In che misura sono io stesso un nevrotico? Posso essere aiutato?» Queste e altre questioni simili dovrebbero portarlo a un'analisi personale proprio nel momento in cui ha deciso la sua professione e, contemporaneamente, le sue motivazioni saranno sufficientemente forti e lucide da sostenerlo verso un'analisi personale di una certa durata e profondità. Tuttavia, secondo le nostre regole didattiche, un candidato deve essere un medico e uno specialista in psichiatria prima che possa essere autorizzato ad iniziare un'analisi didattica – che giunge allora troppo tardi per soddisfare i suoi dubbi legittimi, la curiosità e l'insicurezza relativa alla sua carriera come psicanalista. La seconda fase naturale avviene dopo che lo psicanalista ha accumulato molti anni di esperienza e scopre che non si sente così competente, sicuro e appagato del suo lavoro come aveva sperato di essere. Le nostre regole prescrivono l'analisi di gran lunga troppo presto per soddisfare una simile esigenza. Vale a dire, costringiamo il giovane psichiatra a fare la sua analisi didattica molto tempo dopo che ha deciso la sua carriera, ma molto prima che possa aver maturato una significativa esperienza. Le nostre regole lo forzano a un'analisi didattica esattamente nel periodo in cui, dopo anni e anni come studente, egli raggiunge l'indipendenza. A questo punto si trova di fronte la prospettiva di numerosi altri anni come candidato e allievo sottoposto a una rigida supervisione. Viene da chiedersi fino a che punto gli psicanalisti possano spingersi nell'astrazione.

Permettetemi ora di discutere per pochi minuti di un problema che, rigorosamente parlando, non è un problema di formazione ma vi è collegato molto strettamente: la selezione dei candidati. Ovviamente se vi sono più aspiranti dei posti disponibili, fin dall'inizio dobbiamo decidere se fare la selezione sulla base di criteri meccanici – l'ordine alfabetico, l'anzianità, l'influenza, ecc. – o in base alla relativa idoneità al compito. Dato che naturalmente i nostri istituti hanno optato per criteri qualitativi, l'unica alternativa sembra essere o osservare gli aspiranti durante un periodo di prova oppure valutare le loro potenzialità attraverso una sorta di valutazione prognostica. Tutti gli istituti, credo, hanno deciso in base a una selezione preliminare. Nel caso della psicanalisi sembra trattarsi di una decisione teleologica. È ugualmente ovvio che i candidati da valutare incontrino il loro

esaminatore che, attraverso vari metodi, tenterà di formulare un giudizio chiaro e distinto su quelle qualità o potenzialità sulle quali è focalizzato il suo attuale interesse. La scelta del metodo dipenderà dalla psicologia dell'esaminatore, dalla sua esperienza nel formulare tali giudizi, dalla natura delle doti da esaminare, dal tempo disponibile, dalle procedure prescritte, dai metodi consentiti. Generalmente, gli esaminatori giungono a formulare un chiaro giudizio mediante giudizi comparativi piuttosto che assoluti (A è più affidabile di B e meno di C rispetto a...).

I giudizi in questione in questo caso non hanno a che fare né con la logica né con la morale. Appartengono, perlomeno in parte, a una classe molto interessante di fenomeni mentali, relativi all'intuizione, che presi in esame molti anni fa, definendoli a quel tempo giudizi fisiognomici. Quando percepiamo alcune caratteristiche del volto di qualcuno, o la sua andatura, la voce, ci rendiamo subito conto se egli è ostile, amichevole, se è avido, se è generoso, ecc., sperimentiamo internamente un giudizio primitivo fisiognomico nel senso stretto della parola. Quando, dopo un'ora di conversazione, ci congediamo da una persona sapendo chiaramente se sia affidabile in certe questioni o se ha il bernoccolo per l'analisi, sperimentiamo un giudizio complesso nel quale la componente fondamentale è della natura di quel giudizio fisiognomico. I miei studi mi hanno mostrato che esistono differenze individuali considerevoli – nel senso della frequenza, naturalezza, chiarezza e precisione – attraverso cui l'individuo sperimenta il giudizio fisiognomico. Alcune persone hanno forti difese contro le percezioni fisiognomiche. Altre sentono che le difese si attenuano sotto l'effetto di una forte stanchezza, dell'alcol, ecc. Certuni conoscono e accettano le esperienze di tipo fisiognomico come parte integrale delle proprie relazioni umane e hanno imparato a fidarsene. Alcuni validi psicologi praticanti appartengono a questo gruppo. Io mi colloco all'estremo opposto.

Nella selezione dei candidati il giudizio fisiognomico occupa necessariamente un posto preminente. Riusciamo, persino, a fare diagnosi. Riconosciamo, per esempio, il sintomo di una psicosi o un'espressione di regressione orale. In alcuni casi prevale l'insight diagnostico; in altri rimane sullo sfondo. L'esaminatore probabilmente considera come più facili i casi in cui prevalgono le decisioni diagnostiche, ma questi sono, credo, i più rari.

A ogni modo, che ciò sia vero o no, l'esame non può essere ridotto a una diagnosi, poiché noi non giudichiamo sulle qualità attuali. Per farla breve, prediciamo il futuro. Ci facciamo un'opinione su quello che il candidato sarà dopo aver fatto un'analisi. Non è ancora stato inventato un sistema diagnostico che permetta previsioni di tal sorta. Naturalmente, siamo inclini a respingere del tutto quegli aspiranti il cui trattamento offre la migliore possibilità prognostica – vale a dire coloro che chiedono apertamente aiuto per i loro disturbi nevrotici. In secondo luogo, non sappiamo che aspetto abbia un buon analista. Forse sappiamo – sebbene ne dubiti – quali siano le qualità richieste a uno psicanalista, ma non sappiamo quali “sintomi” queste qualità producano nella situazione di valutazione. Perciò, malgrado tutte le decisioni diagnostiche, il fattore essenziale nella selezione rimane un giudizio fisiognomico. Da questo consegue, tra l'altro, che solo coloro che sono dotati nel formulare giudizi fisiognomici, dovrebbero essere autorizzati a selezionare allievi. Perlomeno, dovrebbero essere escluse le persone che, a causa delle proprie resistenze, sono riluttanti o maldestre nel gestire le proprie attività di giudizio fisiognomico. Una tale selezione è irrazionale? Preferisco affermare che è pre-razionale nel suo carattere essenziale. Non è, dunque, da condannare? Certamente no. Dovremmo forse smettere di votare, di scegliere amici affidabili, di regolare il nostro bilancio sulla base di previsioni riguardo ai nostri pazienti – tutte attività in cui i giudizi fisiognomici giocano un ruolo essenziale? Uomini con una formazione scientifica, medici e dottori di ricerca per esempio, provano abitualmente un senso di colpa quando formulano giudizi fisiognomici o quando si rendono conto di averli utilizzati, specialmente nel proprio ambito professionale. Ma non serve a nulla negare che la selezione dei candidati per gli istituti sia essenzialmente una procedura non scientifica, ossia prerazionale. Ammetterlo significa compiere il primo passo per migliorare la procedura e soppesarne con intelligenza vantaggi e svantaggi. La tendenza generale del pensiero è orientata a migliorare la procedura di selezione rafforzando il settore diagnostico e introducendo batterie di test o loro equivalenti. Sono convinto che un simile programma non migliorerà sostanzialmente la situazione, perlomeno non nel futuro prevedibile.

Per amor di discussione, suggerisco di esaminare comunque questa prospettiva. Negli ultimi dieci anni la sperimentazione, lo screening e la valutazione hanno fatto tremendi progressi sotto la pressione delle esigenze del mondo degli affari e dell'efficienza pianificata. Oggi agli psicologi sembra possibile riuscire a inventare o a disporre di un metodo idoneo per ogni problema di valutazione specialistica. A dire il vero, raggiungere un tale obiettivo richiede, in alcuni casi, un progetto di ricerca e di studi altamente complessi, che impegnano un gran numero di ricercatori per un periodo di molti anni. È verosimile che la costituzione di una procedura di selezione diagnostica per psicanalisti risulterà far parte del più difficile, costoso e dispendioso nel tempo tra i progetti. Ma supponiamo, per amor di discussione, che fosse perfezionata. In questo caso, la maggior parte degli analisti che si occupano di formazione, ripensandoci, lotterà valorosamente contro il loro impiego nei nostri istituti, perché la selezione verrebbe completamente tolta dalle loro mani e sarebbe condotta, invece, da specialisti che non sono psicanalisti. Questi psico-esaminatori diventerebbero dei super-analisti didatti e sono sicuro che ai direttori degli istituti ciò non piacerebbe. Al tempo in cui la psicologia della valutazione ottenne i suoi primi trionfi, gli psicologi erano così ansiosi di far approvare leggi che garantissero loro un campo professionale proprio, e gli psicanalisti erano così occupati a formulare leggi che escludessero gli psicologi come concorrenti per il proprio reddito, che qualcuno si dimenticò completamente di inserire due leggi eminentemente importanti nei codici legislativi. Primo, non è permesso comunicare il risultato della procedura di esame, screening e di valutazione a nessuno che non sia l'esaminando. Secondo, ogni persona che detiene un'autorità che governa i destini umani in misura maggiore o minore, come i dirigenti d'azienda, gli ufficiali dell'esercito al di sopra del grado di colonnello, i senatori, i docenti universitari e i membri dei comitati didattici, devono rendere pubblici i risultati delle loro valutazioni.

Senza mezzi termini, sono realmente convinto che si tratti di perversione quando i candidati sono "rorschaccati" senza che gli si comunichino i risultati del Rorschach. Penso che la procedura naturale sia che gli analisti didatti debbano comunicare i loro risultati ai loro potenziali analizzandi. Ma purtroppo, nel momento cruciale, quando gli psicologi della valutazione cominciarono a montarsi la testa, tali idee furono etichettate come folli, esagerate e poco collaborative. E ora, dopo che la psicologia si è perfezionata, scopriamo che ha razionalizzato la relazione del gruppo con l'individuo che desidera appartenervi, invece di razionalizzare la relazione dell'individuo che deve essere messo alla prova dal gruppo. L'individuo adesso è così completamente dipendente dal gruppo, così perfettamente integrato, che non esiste più alcun io al di fuori del gruppo e di conseguenza la psicanalisi freudiana non è più necessaria. A malapena è ancora possibile.

Trovo che il modo più spontaneo per operare la selezione sia il seguente. Se incontrassi qualcuno che mi ha colpito perché interessante, pieno di talento, interessato appassionatamente alla psicanalisi, tenterei di tenerlo d'occhio. Lo vorrei vedere ai seminari o a un party dato da uno dei miei colleghi e vorrei avere l'occasione di sentire cosa sta combinando con il suo psichiatra, psicoterapeuta o con i pazienti. Quando il mio interesse per lui si è protratto per un tempo ragionevole, lo inviterei come ospite ai *meetings* scientifici della Società Psicanalitica, e ai vari seminari, letture, ecc. che la società o l'istituto sta portando avanti. Lo presenterei ai miei amici nell'associazione e ad alcuni tra i membri più esperti e attirerei la loro attenzione verso questa potenziale scoperta. Alcuni di loro potrebbero aver sentito parlare di lui e averlo visto al lavoro. In base a quello che sta facendo, lo inviteremmo a tenere una conferenza, a partecipare alle discussioni o a presentare un contributo; o, se dovesse essere uno psicoterapeuta, ci offriremmo per supervisionare alcuni suoi casi. Poiché è interessato alla psicanalisi, probabilmente sarà desideroso di essere psicanalizzato lui stesso; e, secondo il tempo che ho a disposizione e il giudizio del mio controtransfert, lo prenderei in analisi io stesso o suggerirei che trovasse un posto nell'agenda di qualcun altro. Dopo un certo tempo, diciamo dopo un anno o due, egli avrà stabilito alcuni contatti sociali e professionali oltre ad aver incontrato il gruppo e lavorato con analisti di controllo. Una parte considerevole dei membri del gruppo saprà adesso abbastanza bene se gli piace e se pensa che sia, possa o no, diventare un buon psicanalista. Di conseguenza, un giorno il gruppo voterà per la sua ammissione o la sua esclusione.

Non è difficile riconoscere alcuni difetti in questo sistema, se volete chiamarlo sistema. Ci sono degli svantaggi anche nell'attuale sistema, mentre il mio modo di trattare con i futuri analisti ha il preciso vantaggio di essere altrettanto imprevedibile, altrettanto un miscuglio di applicazione irrazionale di intuizioni razionali, e altrettanto specificamente tagliato su misura per ciascun caso, quanto la psicanalisi freudiana.

Ma in questo modo, avremmo a disposizione un numero sufficiente di nuovi membri, e proprio quelli più desiderabili? Se noi limitiamo i potenziali analisti a un gruppo definito da criteri puramente extra-psicanalitici, è allora ovviamente dubbio che otterremmo un numero sufficiente di nuovi membri. Eppure, in questo gruppo, saremmo altrettanto certi di ottenere quelli più o meno desiderabili come lo siamo adesso. Attualmente, le prime considerazioni – non le ultime – nella selezione dei candidati, sono i fattori esterni, come l'essere dottore in medicina, avere una formazione psichiatrica, avere denaro, avere delle priorità. Nel mio schema la prima considerazione è: la persona mi interessa e scommetto su di lui come materiale psicanalitico? Se il desiderio del gruppo è di reperire un gran numero di candidati di qualità, allora i requisiti esterni alla psicanalisi non dovranno essere presi in considerazione, o, comunque, dovranno essere considerati solo in ultima istanza, perché l'associazione o l'istituto possano rinunciarvi, o trovare dei modi per aggirarli, mentre sulle considerazioni primarie non dovrebbe esserci alcun compromesso.

Per ritornare alla nostra questione principale – l'analisi didattica –, nel nostro sistema purtroppo l'analista didatta è anche incaricato del compito di decidere quando il candidato è pronto a seguire i seminari, quando egli può essere ammesso ai controlli, quando l'analisi didattica può considerarsi finita. In generale, è in gran parte a sua discrezione se il candidato diviene uno psicanalista. L'analista didatta non è, come il metodo freudiano esige, una mera figura transferale. Egli è invece parte della realtà del paziente, un fattore potente e perfino decisivo in essa. Una deviazione così vistosa dalla tecnica classica può essere opportuna nei casi di strutture non classiche – nell'alcoolismo, per esempio, o in un alto grado di infantilismo; ma questi casi raramente costituiranno un materiale adeguato alla formazione. Il nostro sistema non permette neppure all'analista di modificare le regole alle quali lavora. Egli deve assumere in ogni caso l'atteggiamento di un giudice. Per questioni di politica istituzionale e di circostanze, l'analisi didattica istituzionalizzata presenta dunque le caratteristiche di una tecnica non freudiana. Mi farebbe piacere richiamare brevemente la vostra attenzione su alcuni punti ulteriori che possono essere rilevanti per la valutazione futura dell'analisi personale.

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

Come notavo prima, l'analizzando non impara molto sulla tecnica nella sua analisi personale. Diviene consapevole dello stile e della personalità del suo analista attraverso l'identificazione e l'intuizione piuttosto che attraverso un'osservazione cosciente; egli certamente incorpora alcuni dei suoi stereotipi. Ma nel suo lavoro, questi residui della sua analisi personale sono almeno tanto un ostacolo quanto un aiuto. Spesso il desiderio dell'allievo di conoscere cosa l'analista pensa o senta o i motivi dei suoi interventi tecnici, diventa una seria resistenza; talvolta l'atteggiamento dell'analista verso i propri pazienti è negativamente influenzato da reazioni inconsce nei confronti del proprio ex analista. Come unico rimedio contro i cosiddetti punti ciechi, l'analisi personale a mio avviso, è enormemente sopravvalutata. Forse nel 1900 nessuno era in grado di riconoscere e accettare il complesso di Edipo senza aver prima dissolto le forze rimuoventi in se stesso. Allora eravamo ciechi e non potevamo vedere certi fatti sia in noi stessi che negli altri. Ma anche per quei tempi la generalizzazione è scorretta. Freud, e certamente non solo lui, era stato in grado di trovare il complesso di Edipo nei suoi pazienti prima di averlo scoperto in sé attraverso l'autoanalisi. Oggi, molti psichiatri e psicologi si sono convinti che il complesso di Edipo, nella definizione di Freud, esista. Sarebbe senz'altro un errore dichiarare che non riescono a vedere il complesso negli altri, sebbene possano essere completamente ciechi nei confronti di sé stessi. La verità consiste nel fatto

che solo se la rimozione del complesso di Edipo o di altri nuclei infantili è molto profonda, specialmente se circondata da meccanismi fobici o psicotici, diventa impossibile un'osservazione appropriata e il trattamento dei pazienti nevrotici. Se uno psicoterapeuta si è trovato in questa condizione farebbe bene a procurarsi un'analisi personale. Probabilmente si sentirebbe molto meglio dopo averla fatta e, se fosse preoccupato per la sua competenza come terapeuta, sarebbe più capace di dimostrarla.

Potremmo continuare a lungo a verificare tutti gli argomenti avanzati a favore dell'analisi didattica obbligatoria. In ogni caso siamo forzati a concludere che l'argomento regge in alcune circostanze, ma mai in tutte. Vi sono, per quanto riesca a vedere, solo due fattori nell'analisi personale, che possono reggere a un buon grado di generalizzazione. Il primo, spesso ma non sempre, è che, attraverso un'analisi personale, è possibile raggiungere quell'alto grado di familiarità intima con il materiale psicologico che è necessaria a un analista. Ciò vale soprattutto per i medici, la cui formazione nelle scuole di medicina è quasi del tutto orientata a fenomeni oggettivi. L'analisi personale può dare loro la necessaria buona coscienza nel trattare con il mondo soggettivo. Il secondo, è che l'impatto e la portata delle reazioni di transfert possono forse essere pienamente apprezzati solo dopo un'analisi personale, sebbene anche in questo caso dobbiamo considerare una variante, poiché questo è vero solo se vi è stata un'analisi del transfert convincente. E non sono davvero certo che si debba aver fatto esperienza del proprio transfert per poter riconoscere quello del paziente.

Eppure non vi farei perdere una serata a discutere la questione: un analista dovrebbe fare un'analisi personale, o è tenuto a farla, se il problema potesse essere circoscritto entro questi confini relativamente ristretti. Ma non può esserlo. È nella natura del legiferare che le leggi debbano essere precise, e a quanto pare la loro precisione può essere assicurata solo dall'emanazione di altre leggi. Non basta insistere sul fatto che ogni analista debba fare un'analisi personale. I legislatori saranno fortemente tentati – e subiranno pressioni – di qualificare e definire il significato del termine “analisi personale”. In seguito calcoleranno quanto un'analisi debba durare, quante sedute settimanali, quali analisti siano qualificati a farla e quali non lo siano, e via di questo passo. In breve, ci troviamo nella situazione attuale, con la certezza che tutto peggiorerà se questa tendenza a regolamentare con la legge non è tenuta a freno.

Nel 1924, quando vidi i legislatori lavorare così appassionatamente a Berlino, pensai che erano, forse in modo naturale, animati dallo spirito dell'esercito prussiano. Fin da quei giorni ero arrivato a comprendere che l'istituzionalizzazione non aveva niente a che fare con quello spirito specifico, ma che stabilire leggi è, ovunque, un hobby degli psicanalisti. Un uomo probabilmente sceglie come hobby un'attività che lo compensi di certe frustrazioni nella sua vita professionale. Ora, se c'è qualcuno che deve frustrare la propria pulsione di potere, le soddisfazioni dell'Io e le componenti morali e sadiche inerenti al legislatore, questi è senz'altro lo psicanalista durante le sue giornate di lavoro. E così, per consolazione, ci ritroviamo oppressi nelle nostre organizzazioni internazionali, nazionali e locali da comitati su comitati; da regole, da standard, da leggi e dalla moltitudine delle loro specificazioni; ci serve tutta la trafia dei grandi affari, dell'esercito e di ogni burocrazia per governare un piccolo gruppo di poche centinaia di individui generalmente civilizzati e gradevoli, la maggior parte dei quali è seriamente interessata ad aiutare sé stessa e i propri pazienti, e a fare un po' di ricerca nelle ore libere. Ma sfortunatamente, la stesura delle leggi e la loro applicazione e imposizione si trasforma in un hobby che si vendica. Risucchia la vita dalla psicanalisi imponendole, come abbiamo visto, regolamenti sempre più non analitici.

Per me è del tutto fuor di dubbio che la situazione di transfert leggermente distorta nell'analisi personale dei candidati sia uno dei risultati di queste leggi, che ha conseguenze percepibili in quasi tutti i casi. Alcuni possono essere trattati facilmente; in altri, la situazione di transfert mutata o combinata con altri fattori, rende molto difficile o quasi impossibile ottenere risultati dall'analisi della psicogenesi dell'infanzia. Spesso i transfert manipolati in questo modo producono un miscuglio di terapia psicanalitica e non psicanalitica. Talvolta, l'effettiva dipendenza dell'allievo dal giudizio e dalla benevolenza del suo analista, insieme alla sua ribellione contro questa situazione, prolunga

l'analisi oltre ogni ragione. Una lunga lista di difficoltà e limiti deriva da questa anomalia del transfert, che proprio noi – tra tutti – imponiamo arbitrariamente all'analisi didattica.

Non sono un perfezionista. Molti dei nostri pazienti vivono in contesti così avversi al metodo psicanalitico ortodosso che dobbiamo scendere a compromessi. Molti dei nostri pazienti sono conformisti così radicali, così dipendenti, così avidi di essere accolti, così gelosi e competitivi a tal punto che ciò che per altri è fantasia per loro diventa realtà; necessitano di un tipo di psicanalisi modificata: leggermente modificata nella tecnica, notevolmente modificata nei suoi obiettivi. Ma dovremmo davvero assumere come modello per le nostre scuole di psicanalisi una situazione in cui la dipendenza dalla benevolenza dell'autorità diventa un dato di realtà; in cui la capacità di conformarsi a regole e orari diventa la vera misura dell'eccellenza; e in cui vengono incoraggiati la paura e la competizione libidica con gli studenti?

L'analisi personale tende comunque a infantilizzare per un certo tempo e grado l'analizzando. Quando l'incorporiamo in un sistema scolastico nel quale l'allievo viene trattato come oggetto di regole astratte, questo infantilismo si accresce. Quando l'allievo è costretto a stare in questo clima per lungo tempo, gli diventa difficile vedere la psicanalisi per quello che è realmente: un mezzo per rafforzare la propria indipendenza intellettuale, emotiva e sociale.

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

Permettetemi di fare alcuni rilievi conclusivi su questi argomenti. Il primo è che, ovviamente, se alcuni imparano la psicanalisi in qualsiasi setting. Ciò non dimostra che dobbiamo inventare le situazioni più sfavorevoli per insegnare la psicanalisi. Il secondo: supponiamo di prendere sul serio la costituzione della nostra associazione. I nostri membri sono rappresentati da analisti competenti. C'è naturalmente una certa gamma di variazione in ciò che si chiama il talento per la psicanalisi, nell'adesione a una teoria o tecnica più o meno freudiana. Vi è una certa variazione nella quantità di esperienza. Alcuni membri sono apprezzati universalmente, altri sono meno popolari. Alcuni fanno riferimento ai loro colleghi, altri molto poco. In certi nostri gruppi vi sono alcuni che hanno una eccellente reputazione.

Ogni gruppo deve avere, ovviamente, un "membro" più debole. Ma non possediamo alcun modo per poter classificare razionalmente i componenti con Buono, molto Buono, il Migliore analista. Eppure, stranamente, è esattamente ciò che è avvenuto. I membri di tutti i nostri gruppi sono suddivisi in sufficientemente buoni per il semplice paziente che paga; mentre altri, quelli veramente buoni, si prendono cura di coloro che saranno i nostri futuri colleghi. Penso che una tale suddivisione non sia giustificata e gli ultimi vent'anni provano che è dannosa alla psicanalisi. È il nostro sistema di formazione che rafforza e perpetua questa suddivisione. Non ho mai sentito un argomento a favore dell'esistenza di questo sistema di classi all'interno delle associazioni psicanalitiche, eccetto quello che i nostri candidati debbono avere i migliori insegnanti. Che cos'è un buon insegnante? Con quali criteri decidiamo in questi casi? Non può essere ovviamente giustificabile che i "migliori insegnanti" decidano per loro stessi e stabiliscano con i propri criteri privati chi debba entrare nelle loro file.

È inevitabile che l'analizzando – in certe fasi del transfert – abbia opinioni eccessive sulla levatura e la capacità professionale dell'analista. Spesso dopo l'analisi rimangono a lungo dei residui di queste tendenze di transfert. Selezionando pochi membri in ogni associazione come analisti privilegiati da formare, con il sottinteso che siano i migliori analisti, confondiamo la fantasia e l'illusione con la realtà – a tal punto da creare, talvolta, dello scompiglio in alcuni nostri gruppi. Il dottor Sachs, il primo analista didatta, si ritirò rapidamente da tutti gli incarichi nelle associazioni e negli istituti. Si accorse con lucidità che la posizione di analista didatta è incompatibile con qualsiasi coinvolgimento nella politica della società o dell'istituto. Se l'analista didatta somma l'autorità transferale di un padre al potere e all'autorità della carica, il suo lavoro come analista diviene veramente molto difficile. Nel nostro sistema di formazione eleviamo ogni analista didatta a una posizione di prestigio e di potere. In tal modo turbiamo significativamente il transfert nell'analisi personale, mentre in realtà, o forse

solo a mio avviso, in circostanze meno artificiosamente complicate, l'analisi personale è altrettanto difficile o facile quanto ogni altra psicanalisi. Chiunque si trovi a dover condurre l'analisi personale di un collega ha bisogno della collaborazione di quest'ultimo, di una certa esperienza e molto tatto.

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

Traduzione dall'inglese di Sandra Puiatti e Moreno Manghi, revisione di Luca Salvador