

Training in psychoanalysis: A comparison of models

*Renzo Carli**

Abstract

The paper presents three training models officially accepted by the International Psychoanalytical Association (IPA) from a historical perspective, which are the Eitingon model- the most popular among the societies of psychoanalysis in the world - as well as the French and Uruguay ones.

The critical nature of the models, which is considered as a major cause of the current crisis in the psychoanalytic system by several authors, is authoritarianism characterizing the rigid imposition of the training method to psychoanalysis. In particular, the paper highlights the problem of prescribing training analysis to candidates for psychoanalysis. This prescription seems to contradict the real nature of psychoanalytic experience, forcing the candidate - as the training analyst - within a constrained and false mandatory practice.

We provide an alternative training model where students are monitored and analyzed - in a small group - the emotional dynamics evoked by the training experience as well as by the clinical internship work. It is a real institutional analysis to verify the psychoanalytic competence of students along different training stages; students are allowed to decide to further integrate their training with personal psychoanalysis.

Keywords: psychoanalysis; training; psychoanalytic training; Eitingon model; French model.

* Past Full Professor of Clinical Psychology at the faculty of Psychology 1 of the University “Sapienza” in Rome, member of the Italian Psychoanalytic Society and of the International Psychoanalytical Association, director of *Rivista di Psicologia Clinica* (Journal of Clinical Psychology) and of *Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica* (Cahiers of the Journal of Clinical Psychology), director of the Specializing Course in Psychoanalytic Psychotherapy – Psychological Clinical Intervention and Analysis of Demand.

Carli, R. (2014). La formazione alla psicoanalisi: Modelli a confronto [Training in psychoanalysis: A comparison of models]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 2, 179-196. doi: 10.14645/RPC.2014.2.501

La formazione alla psicoanalisi: Modelli a confronto

*Renzo Carli**

Abstract

Vengono presentati i tre modelli formativi accettati ufficialmente dall'International Psychoanalytical Association (IPA) e ne viene ricostruita la storia; si tratta del modello Eitingon, il più diffuso tra le società di psicoanalisi nel mondo, di quello francese e di quello uruguayano.

La criticità dei modelli, che molti autori considerano una causa importante della crisi attuale del sistema psicoanalitico, è l'autoritarismo con il quale viene imposto rigidamente il metodo formativo alla psicoanalisi. In particolare, nel lavoro si segnala il problema del prescrivere ai candidati alla psicoanalisi, l'esperienza di una analisi di training. La prescrizione dell'analisi appare in contraddizione con la natura stessa dell'esperienza psicoanalitica, costringendo il candidato - come l'analista di training - entro una prassi vincolata e falsata dall'obbligatorietà.

Viene presentato un modello formativo alternativo ove, con il monitoraggio, gli allievi analizzano - in piccolo gruppo - le dinamiche emozionali evocate dall'esperienza formativa e da quella di lavoro clinico nel tirocinio. Si tratta di una vera e propria analisi istituzionale volta a verificare la competenza psicoanalitica degli allievi, nelle varie fasi della loro formazione; si lascia agli allievi stessi la decisione di integrare la loro formazione con un'esperienza psicoanalitica personale.

Parole chiave: psicoanalisi; formazione; psicoanalisi di training; modello Eitingon; modello francese; psicoanalisi personale.

* Già professore ordinario di Psicologia Clinica presso la Facoltà di Psicologia 1 dell'Università di Roma "Sapienza", membro della Società Psicoanalitica Italiana e dell'International Psychoanalytical Association, direttore della Rivista di Psicologia Clinica e di Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica, direttore del Corso di Specializzazione in Psicoterapia Psicoanalitica – intervento psicologico clinico e Analisi della Domanda.

Carli, R. (2014). La formazione alla psicoanalisi: Modelli a confronto [Training in psychoanalysis: A comparison of models]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 2, 179-196. doi: 10.14645/RPC.2014.2.501

La psicoanalisi ha vissuto profondi cambiamenti dalla sua fondazione. Cambiamenti dovuti, in particolare, all'individuazione di una matrice inconscia delle relazioni sociali, come anche al cambiamento della cultura concernente il disagio psichico e la problematica d'adattamento alla realtà sociale.

L'ambito dell'intervento psicoanalitico è profondamente cambiato, mentre le modalità di formazione degli psicoanalisti si sono fermate, con poche anche se rilevanti proposte mutative, a cent'anni fa.

Penso sia utile approfondire i modelli "classici" della formazione psicoanalitica, per ripercorrere le contraddizioni di pratiche formative obsolete nei confronti della domanda psicoanalitica, quale si presenta nella realtà attuale.

I tre modelli classici della formazione psicoanalitica sono: il modello Eitingon, il modello francese e quello uruguayano.

Il modello Eitingon

Siegfried Bernfeld (1962)¹ ricorda come nel 1923 fu scoperto un cancro a Sigmund Freud. Molti suoi allievi si allarmarono, temendo che il movimento psicoanalitico potesse rimanere, di lì a poco, senza il suo fondatore. Alcuni allievi, sempre secondo Bernfeld, di fronte alla possibilità di una perdita del padre della psicoanalisi, si proposero di stabilire dei limiti precisi alla salvaguardia dell'ortodossia psicoanalitica, ancora agli albori della sua affermazione come teoria e come prassi. Alla fine del 1923 si propose l'iniziativa, da parte del Poliklinik di Berlino², delle condizioni che caratterizzano il modello Eitingon per la formazione dei futuri psicoanalisti.

Squiteri (2011), ricordando il commento di Bernfeld alla formulazione del modello Eitingon, dice:

[...] l'esigenza di creare steccati all'interno dei quali la psicoanalisi fosse protetta dall'invasione di interessi (culturale, politico, sociale) che, ad un certo punto del suo sviluppo, rischiava di sommergerla e snaturarla; in altre parole, si trattava di creare un recinto che da una parte la proteggesse e dall'altra le desse anche definizione rispetto ad altre entità e alla professione medica. (p. 928).

Come è noto, il modello Eitingon allora formulato, ma ancora oggi adottato dalla gran parte delle società psicoanalitiche affiliate all'IPA (International Psychoanalytical Association), è fondato su tre pilastri formativi:

- a – analisi di training
- b – seminari teorici e clinici
- c – supervisioni

Il modello prevede che l'insieme delle attività formative sia affidato a un Istituto nazionale di Training, nominato dalla (o dalle) società di psicoanalisi di uno specifico paese, ma indipendente dalla stessa. Agli analisti di training, componenti di detto Istituto, vengono affidate le analisi didattiche (o di training) degli allievi, la conduzione dei seminari e delle supervisioni, le selezioni degli allievi, il passaggio dei membri alla qualifica di associato e a quella di ordinario della Società. All'insieme degli analisti di training viene affidata la decisione di ammettere o meno l'allievo alla società di psicoanalisi. Si apre qui il dibattito se l'analista di

¹ Il lavoro, testo di una conferenza tenuta da Bernfeld negli USA poco prima di morire nel 1952, è stato pubblicato dopo la morte dello psicoanalista ed educatore galiziano, cresciuto a Vienna e a Berlino, poi emigrato negli Stati Uniti dopo un breve periodo di soggiorno in Francia. Per un approfondimento della vita e delle opere di questo psicoanalista, capace di allargare la visione della psicoanalisi alla dinamica sociale e politica, si può vedere Benveniste (1992). Si veda anche <http://internationalpsychoanalysis.net/wp-content/uploads/2013/01/BernfeldandSpiritoFP-A-APsaA201.pdf>

² Il Poliklinik fu fondato, a Berlino, da Eitingon e Abraham nel 1920. Si trattava dell'Istituto berlinese di psicoanalisi.

training debba o meno partecipare alla valutazione dell'allievo con il quale ha effettuato l'analisi didattica e debba o meno dare un giudizio circa la sua ammissione alla società di psicoanalisi; dibattito conosciuto quale tema dell' "analista *reporting*" o "*non reporting*". Oggi, quasi tutti gli istituti di training scelgono l'analisi didattica ove l'analista sia *non reporting*. Come spesso si ricorda, l'analista di training si limita a comunicare all'Istituto l'inizio dell'analisi didattica e l'eventuale interruzione, non concordata, della stessa. Nella British Society, l'analista di training comunica al Comitato di Training che l'allievo può iniziare a frequentare i seminari.

La discussione attorno alla formazione psicoanalitica, è bene sottolinearlo, si è concentrata soprattutto sul problema dell'obbligatorietà dell'analisi personale e sui vincoli di setting di tale analisi "didattica", che nel modello Eitingon deve svolgersi con almeno quattro sedute settimanali.

Vorrei citare, a questo proposito, un passo di Cupelloni (2011) in riferimento, ancora una volta, a Bernfeld:

Bernfeld, a proposito degli analisti più zelanti nel proteggere la psicoanalisi dall'eterodossia (F. Alexander, S. Radó, T. Reich, K. Horney, E. Fromm e altri), scrive: "La loro opera è consistita soltanto nel *trasformare in obbligo*³ quello che era materia di scelta. Gesto gravido di conseguenze". Da questo momento in poi, l'analisi didattica diventò un'esperienza da seguire nel senso in cui un medico diventa medico, ossia seguendo i vari corsi della sua formazione. Secondo Bernfeld i motivi della sopravvivenza dell'analisi didattica si trovano nei benefici risultanti dal suo funzionamento gerarchico e, non a caso, Bernfeld (1952) scrisse a favore di un'analisi di formazione che, a suo parere, doveva svolgersi separatamente, per essere tutelata dai rischi istituzionali e per diversificarsi dal modello professionale di stampo psichiatrico (p. 943).

Vorrei porre l'attenzione su due espressioni di questa citazione: il "funzionamento gerarchico" del modello in esame e i "rischi istituzionali" dei quali, sia pur vagamente, si parla citando Bernfeld.

Credo che il problema centrale della formazione psicoanalitica, in particolare quella proposta con il modello Eitingon, stia tutto qui. Il rendere obbligatoria l'esperienza dell'analisi è un atto che contraddice le stesse premesse concettuali che fondano l'esperienza psicoanalitica. Perché? Ricorro ancora una volta al testo di Squiteri (2011) e al suo interessante, significativo interrogativo: "Dove finisce la libertà di formazione e dove inizia l'autorità di chi deve trasmettere i canoni fondamentali e operare un qualche controllo su questa formazione?" (pp. 925-926).

Libertà, autorità e controllo. Siamo al funzionamento gerarchico del quale parlava Bernfeld. Riandiamo per un momento al tema del controllo. Ne abbiamo parlato a proposito delle neo-emozioni. Il controllo è strettamente connesso al vissuto di pericolosità dell'altro. Una pericolosità che proviene dall'imprevedibilità del suo comportamento e delle sue emozioni, dei suoi vissuti. Il controllo è strettamente connesso alla diffidenza, vale a dire alla confusione circa la connotazione affettiva della figura amica, che siamo indotti a trattare anche come nemica e che siamo quindi indotti a controllare. Ciò significa che la figura dell'allievo in psicoanalisi, di colui che aspira a diventare psicoanalista, che intende percorrere le strade di questa professione, ha suscitato e suscita profonde perplessità in chi dovrebbe aiutarlo nella strada dell'apprendimento e della formazione. Si è portati a considerare l'aspirazione alla professione psicoanalitica come una "malattia" pericolosissima, che va in qualche modo curata tramite la sottomissione, l'infantilizzazione e l'educazione alla dipendenza. Senza questo training alla dipendenza acritica e alla fedeltà, l'ipotesi è che lo stesso movimento psicoanalitico, privo dell'indiscussa autorità di un leader prestigioso, potrebbe soccombere. Possiamo così cogliere il senso del "rischio istituzionale" del quale parla Bernfeld: è il rischio che vengano agite, nell'ambito delle dinamiche insite entro la relazione formativa ma anche nell'ambito delle relazioni istituzionali entro l'organizzazione psicoanalitica, quelle stesse fantasie difensive, quelle resistenze, quelle difese, quella alterazione dell'altro entro la sua rappresentazione confusa quale amico/nemico, che la psicoanalisi si propone di aiutare a superare con la sua prassi terapeutica.

³ Il corsivo è mio.

La contraddizione insita nella prescrizione dell'analisi a chi intendeva accedere alla professione psicoanalitica, è stata a lungo discussa; più volte e in varie sedi si è sentito ripetere, da parte di molti analisti, del loro desiderio di fare un'analisi come si deve, dopo aver espletato quel compito inutile e falso dell'analisi didattica. Nulla da fare. Il modello Eitingon è rimasto intatto per decenni, nonostante le critiche e i dissensi che piovevano da tutte le parti. Dissensi che si sono invernati nel riconoscimento, peraltro solo nel 2007, dei modelli francese e uruguaiano.

Il modello francese

Interessante che l'attuale Presidente dell'International, l'italiano Stefano Bolognini (2011), parli di:

falso storico [nel] mancato riconoscimento ufficiale dell'esistenza di un altro modello che era invece pienamente praticato da decenni; ritenevano [gli psicoanalisti a capo dell'IPA] del tutto insufficiente la menzione della cosiddetta *Grandfather Clause* (una formula curiosamente definita come "clausola del nonno"), che citava come unica eccezione tollerata al modello Eitingon la situazione francese, presentata come una bizzarra anomalia che non si era riusciti a evitare per ragioni storico-politiche (p. 922).

Prosegue Bolognini:

Va detto che alcuni di noi privilegiarono la scelta fondamentale di riconoscere la realtà anziché negarla, nonostante le nostre società di provenienza appartenessero al modello tradizionale: ci sembrava assolutamente necessario che l'IPA dicesse (al suo interno non meno che all'esterno) le cose come stavano, e l'intera operazione ricognitiva ed elaborativa mostrava singolari analogie con certi faticosi e conflittuali processi attraverso i quali il singolo individuo giunge a dirsi la verità, solo dopo un travaglio di notevole impegno (p. 922).

Il porre soltanto una *analogia* tra falso istituzionale e falso individuale, tra il dirsi la verità di un'organizzazione e il dirsi la verità di un individuo, unica dimensione che, nell'ottica di Bolognini, rimanda alla psicoanalisi, è particolarmente significativa. Verità e falsità sono dimensioni che, nell'ambito della polisemia propria del modo di essere inconscio della mente, non hanno senso; hanno senso soltanto entro la relazione sociale, entro la dinamica relazionale con l'altro, quindi entro il confronto con la realtà. Ciò significa che il falso istituzionale può essere considerato *tout court* come falsità: ogni falso è un falso istituzionale, in quanto comporta l'istituire il falso entro una relazione. Il falso non è l'esito di un "conflitto interno", quanto di una perversione del pensiero, perversione del pensiero di chi vive una specifica relazione, entro un preciso, definito momento storico.

Già, ma vediamo cosa dice il modello francese, riconosciuto solo nel 2007, ma praticato ormai da decenni dagli psicoanalisti d'oltralpe. Dice Cupelloni (2011):

Il modello francese è caratterizzato da una forte enfasi sulla centralità dell'analisi personale, presupposto fondamentale della formazione, che a tutela della sua specificità e purezza deve essere svolta al di fuori dalle influenze istituzionali. L'analisi è una. In Francia lo spirito della formazione analitica, sotto l'egida delle due Società che afferiscono all'IPA, è impregnato dal principio dell'extra-territorialità dell'analisi, che evidenzia l'extra-territorialità dell'inconscio (p. 944).

Di fatto, la reazione francese al modello formativo ufficiale dell'IPA ebbe inizio con Jacques Lacan, con il suo complesso e interessante pensiero, sviluppato negli anni Cinquanta e Sessanta nell'ambito della psicoanalisi francese, parigina in particolare; l'insegnamento di Lacan prese la sua forma definitiva, quella

che oggi conosciamo, dopo la scissione dello stesso Lacan, assieme a molti suoi allievi, dalla Société Psychanalytique de Paris (SPP) - della quale era stato anche presidente - e la fondazione della Société française de psychanalyse (SFP); infine con l'espulsione di Lacan dall'IPA, quale prezzo che la SFP dovette pagare per il suo riconoscimento all'interno dell'IPA stessa.

Lacan, medico e psichiatra parigino nato nel 1901, entra ben presto nella Société Psychanalytique de Paris. Non intendo, in questa sede, ripercorrere la storia travagliata della psicoanalisi francese e del pensiero di Jacques Lacan, che la influenzò profondamente dagli ultimi anni Quaranta sino ad oggi. Ricordo soltanto che uno dei temi centrali della critica di Lacan alla psicoanalisi ufficiale concerneva proprio l'istituzionalizzazione della formazione psicoanalitica. Lacan sostenne, senza remore, le dure critiche rivolte all'IPA da un gruppo di suoi "allievi", circa il tentativo di ridurre la psicanalisi "nell'ambito delle scienze mediche e della neurobiologia"; critiche che concernevano, in particolare, l'ordinamento rigidamente gerarchico della struttura organizzativa internazionale della psicoanalisi, come anche le modalità burocratiche dell'analisi didattica. Ricordo i seminari del mercoledì, tenuti da Lacan - dal 1953 agli inizi degli anni Settanta - all'Ospedale psichiatrico Saint-Anne di Parigi, poi all'École des Hautes études en sciences sociales, poi ancora alla Facoltà di Legge dell'Università Paris 1, nelle prestigiose aule di Panthéon - Sorbonne, gremite di pubblico: uno dei temi principali dei *Seminari* riguardava proprio la formazione degli psicoanalisti. Interessante notare che, dopo le dimissioni di Lacan dalla SPP, con la fondazione della SFP egli intendeva promuovere un nuovo sistema di convivenza tra psicoanalisti, convivenza fondata sul rispetto e sulla collaborazione reciproca.

Nel modello francese l'analisi personale, pur considerata estremamente importante per la formazione del futuro analista, si pone al di fuori del campo formativo. Si tratta, quindi, di una analisi più "personale" che di "formazione". Il modello francese non riconosce "analisti di training": l'analisi personale può essere sperimentata con qualsiasi analista appartenente al sistema societario del quale si aspira a far parte; nel caso delle società appartenenti all'IPA, con qualsiasi analista dell'IPA. Nella SPP si può fare la propria analisi personale anche con un candidato, purché appartenete alla stessa società.

Come spesso si legge a questo proposito, l'analisi personale avrà quale oggetto principale il desiderio del futuro allievo di diventare analista. "Diventare analista" è una fantasia che comporta un modello.

Qual è il modello di analista, entro la fantasia del futuro allievo, così come entro la realtà degli analisti che si conoscono e dei quali s'intende perseguire la strada? Sembra che tale dimensione, derivante dall'offrire un modello per i futuri allievi, abbia prevalso sulla riflessione circa i problemi di relazione all'interno delle varie società o associazioni di psicoanalisi. Torneremo tra breve su questo tema.

Fin d'ora, peraltro, possono essere utili le brevi riflessioni di Alain de Mijolla (1966) (SPP), formulate a proposito di una ricostruzione storica della scissione della stessa SPP nel 1953:

Au même titre que les individus, les institutions ont une histoire sur laquelle, comme eux le plus souvent, elles n'aiment pas se pencher. Il peut sembler paradoxal que des sociétés groupant des psychanalystes, pourtant confrontés à longueur de leur vie quotidienne à des processus d'historicisation individuelle, se montrent si rétives à l'exploration et à la reconstruction de leur passé, mais il est de fait qu'il a fallu attendre un délai de près de quarante ans pour qu'un des épisodes les plus importants de l'histoire de la psychanalyse en France puisse se voir publiquement évoqué. Sans doute chacun préfère-t-il continuer à croire qu'il échappe à la répétition et que ce qu'il vit dans le présent est original, sans commune mesure avec un "avant" qui serait alors le rappel qu'existe aussi un "futur" où il ne sera plus. Certainement, en ce qui concerne la scission qui a déchiré en deux la Société Psychanalytique de Paris en 1953, a-t-il également été nécessaire de panser des blessures, d'oublier des mesquineries, voire des passages à l'acte haineux en réponse ou non à de violentes ruptures affectives. Le "feu

du transfert”, comme disait Freud, a bien souvent embrasé ceux qui, analystes confirmés ou en formation, se trouvaient liés les uns aux autres par l’actuel d’un divan ou les reliquats d’une analyse didactique (p. 9)⁴.

Queste affermazioni di de Mijolla ci aiutano a comprendere come il modello francese sia nato quale esito di un conflitto, non analizzato ma agito, entro le istituzioni psicoanalitiche. Ma rimanda anche ai “postumi” dell’analisi didattica che, evidentemente, non sono solo a carico del futuro allievo che ha vissuto i problemi dell’analisi didattica stessa, quanto anche degli stessi analisti didatti.

È importante cogliere come l’analisi didattica sia una situazione prescritta, quindi in netta contraddizione con le premesse concettuali e strutturali, di setting, della psicoanalisi; e questo non soltanto per l’allievo, obbligato a sottoporsi al trattamento psicoanalitico, ma anche per lo psicoanalista che è al pari obbligato a trattare psicoanaliticamente l’allievo, costretto a sostituire con l’allievo prescritto i pazienti portatori di una propria domanda d’analisi.

Questa costrizione viene razionalizzata dagli psicoanalisti di training con la gratificazione insita nell’avere “pazienti” sicuri, docili e difficilmente problematici nell’accettare le condizioni del setting analitico previste dal modello Eitingon. Qualche anno fa si diceva, in Italia, che gli unici pazienti psicoanalitici piegati ad accettare il lavoro psicoanalitico “a quattro sedute”, erano quei morti di fame degli psicologi, attratti da una futura appartenenza all’élite delle società di psicoanalisi. Come si può capire, il problema principale della cosiddetta analisi didattica non è quello delle quattro sedute; è dato, di contro, dall’insieme del sistema prescrittivo entro il quale sono costretti sia il paziente che l’analista. Un sistema costrittivo agito, quindi non analizzabile. Quest’ultima è la problematica più importante dell’intera vicenda.

Nel modello francese si tenta di ovviare al problema, ponendo l’analisi personale (e non didattica) al di fuori del campo formativo. In questo senso, entro il modello francese, l’attività principale del processo formativo psicoanalitico diventa la supervisione.

Il modello uruguayano

Approfondiremo in seguito alcune dimensioni critiche del modello francese, ora sommariamente descritto, ma è tempo di dare uno sguardo al terzo modello riconosciuto dall’IPA nel 2007, quello uruguayano. Lo facciamo con le parole di Patrizio Campanile (2011): “Il training uruguayano, dal punto di vista di quanti lo hanno elaborato, intende *preservare il più possibile l’analisi dall’influenza dell’Istituzione, salvaguardare il pluralismo teorico, ridurre la concentrazione del potere derivante dalle funzioni di training e combattere l’infantilizzazione dei candidati*” (p. 956).

⁴ Così come gli individui, anche le istituzioni hanno una storia sulla quale, come succede sovente agli individui, non amano pensare. Può sembrare paradossale che delle società di psicoanalisti, analisti che sono confrontati sempre, durante la loro quotidianità, con processi di storicizzazione individuale, si mostrino così riluttanti nell’esplorare e nel ricostruire il proprio passato; ma, di fatto, si è dovuto attendere quasi quarant’anni perché uno degli episodi più importanti della storia della psicoanalisi, in Francia, potesse essere pubblicamente evocato. Senza dubbio ciascuno preferisce continuare a credere di sfuggire alla ripetizione e a credere che ciò che egli vive nel presente sia originale, senza nessun rapporto con un “passato” e quindi senza cogliere il legame tra passato e futuro. Certamente, nel caso della scissione che ha lacerato in due tronconi la Società Psicoanalitica di Parigi, nel 1953 è stato necessario medicare molte ferite, dimenticare molte meschinità, assistere a degli agiti colmi di violenza senza giustificazione o in risposta a delle violente rotture affettive. Il “fuoco del transfert”, come diceva Freud, ha molto spesso infiammato chi, analisti ufficiali o in formazione, si trovavano legati gli uni agli altri nel lavoro analitico sul divano o per i postumi di una analisi didattica (traduzione dell’autore).

Per capire le vicende che portarono i colleghi uruguayi a intraprendere la strada delineata dalla citazione, è importante ripercorrere le vicende storiche, per la verità molto travagliate, della psicoanalisi nel continente sudamericano.

Nel primi anni Settanta, una dittatura militare reggeva il potere in Brasile. La dittatura, iniziata nel marzo 1964 con la deposizione del Presidente João Goulart, resse con “pugno di ferro” (espressione tristemente eufemistica) il paese sino al 1985, entro un ventennio passato alla storia anche per le persecuzioni e le torture esercitate contro i dissidenti, segnatamente le persone sospette di militanza o appartenenza comunista.

Il Presidente dell'Associazione Psicoanalitica dello Stato di Rio de Janeiro (APERJ) Leao Cabernite, psicoanalista didatta, aveva in analisi didattica il candidato Amilcar Lobo Moreira, tenente della polizia militare e attivo torturatore al servizio della dittatura brasiliana.

Helena Besserman Vianna, una psicoanalista dello stato di Minas Gerais, denunciò il fatto a Marie Langer, psicoanalista viennese che lavorava all'epoca in Argentina. Marie Langer, dopo una militanza assieme al marito (entrambi medici) nella guerra civile spagnola, emigrò in Uruguay, poi in Argentina e infine in Messico.

Marie Langer pubblica la denuncia e la commenta nel volume: “Cuestionamos 2”, pubblicato per i tipi di Granica nel 1973, a Buenos Aires in Argentina. Contemporaneamente, Marie Langer e Armando Bauleo inviano copia della denuncia all'IPA.

La discussione dell'affaire Cabernite, all'interno dell'IPA, l'organo internazionale delle società psicoanalitiche, durò più di vent'anni; vent'anni e più, per dirimere una questione che appariva sin da subito chiara sul piano etico e socio-politico; l'IPA dovette subire la strenua difesa di Cabernite nei confronti del suo allievo in analisi didattica, e la difesa del difensore, da parte di eminenti membri del *board* dell'IPA stessa. In un primo momento, vennero deferiti agli organi di controllo dell'IPA proprio coloro che si erano fatti portavoce della denuncia. Marie Langer venne espulsa dalla Società Psicoanalitica d'appartenenza pur dando contemporaneamente le dimissioni dalla stessa.

Le reazioni all'interno degli psicoanalisti sudamericani, poi anche all'interno di quelli europei e americani, furono ambigue: da una parte si sostenevano le ragioni dell'ortodossia psicoanalitica e del potere psicoanalitico, in questo caso apertamente coincidenti nel difendere a oltranza l'istituzione dello stesso potere psicoanalitico; dall'altra, in Argentina e in Brasile, ma anche in Francia, in Italia e in molti paesi, gli psicoanalisti capaci di prendere una posizione autonoma dal potere dell'istituzione psicoanalitica, capaci di una sensibilità sociale, politica e etica, si ribellarono contro l'evento, in particolare contro i tentennamenti colpevoli dell'IPA. Dice ancora, in una nota, Campanile (2011):

È una vicenda che ha avuto prolungati e inquietanti echi a livello dell'IPA e che meriterebbe di essere sempre ricordata ed ancora indagata, anche da parte nostra, non perdendo mai di vista (ne era ben consapevole Besserman Vianna) l'intreccio che lega tecnica, teoria ed etica. Di più, se non si può certo supporre un complotto capace di coinvolgere anche i vertici dell'IPA e del quale tutti fossero complici consapevoli (qualcuno probabilmente lo era!), non può non allarmarci il rischio di cecità (che in qualche caso può diventare vera e propria complicità) derivante da un'idealizzazione dell'istituzione psicoanalitica e dei suoi membri. Scrisse il 14 settembre 1986 il *Jornal do Brasil* (Besserman, 1989, p. 127): “Sarebbe ingenuo credere che la Società Psicoanalitica fosse la sola all'epoca ad essere malata, ma ci possiamo domandare come abbia potuto esserlo fino a quel punto. Perché guarisca è necessario che parli, che assuma le sue responsabilità”. La difesa della psicoanalisi non potrà mai giustificare il contrario (p. 959).

Nel frattempo, in Sudamerica avvennero altri fatti interessanti per la psicoanalisi, come scienza e come professione. In un primo tempo, in quel continente si ebbe una forte egemonia delle teorie kleiniane. Verso la fine degli anni Sessanta, si diffusero pensiero e proposte tecniche di altri autori, da Bion a Winnicott; l'influenza di Lacan, che tenne alcune conferenze a Caracas nel 1980, fu enorme e decisiva. Interessante che Lacan sia stato considerato in Sudamerica come il grande rivoluzionario della psicoanalisi. Lacan era

profondamente contrario alla scuola psicoanalitica americana della *Ego-psychology*, ma in Sudamerica la sua proposta fu utilizzata anche in appoggio al conflitto con le teorie e le pratiche del gruppo kleiniano, visto che i kleiniani occupavano la gran parte delle posizioni di potere entro l'istituzione psicoanalitica.

Come dice Campanile (2011): “la rottura di Lacan con l'IPA del 1964, fu letta a Buenos Aires come una mossa rivoluzionaria e anti-imperialista, e i lacaniani di Buenos Aires paragonarono la coerenza teorica di Lacan alle aspettative del movimento sociale francese del '68” (p. 961).

Molti psicoanalisti sudamericani, sia pur seguendo strade concettuali e professionali differenti, pensarono fosse necessario individuare dei legami stretti tra psicoanalisi e problemi socio-politici dei loro paesi, del contesto entro il quale lavoravano come psicoanalisti. Altri loro colleghi di contro sostennero che le due problematiche dovevano esser tenute separate, ma l'insieme della psicoanalisi sudamericana affrontò direttamente e in modo vivace il tema della relazione tra psicoanalisi e contesto.

L'attenzione al contesto e l'assetto critico nei confronti dei modelli tradizionali della formazione psicoanalitica comportarono per gli uruguaiani la convalida, come nel modello francese, del valore assolutamente personale associato all'analisi di chi intende formarsi psicoanaliticamente. Anzi, nel modello uruguaiano l'analisi, la supervisione e la didattica sono svolte da gruppi rigidamente separati di analisti, mentre la gestione dell'attività formativa è collegiale. I candidati partecipano attivamente all'organizzazione delle attività formative e sono corresponsabilizzati nelle decisioni che li riguardano.

L'analisi è separata dalle altre attività, con l'intento di rendere la regressione analitica un evento privato, distinto dalle funzioni responsabili “adulte” che sono implicate entro le altre attività formative.

Riporto una frase del documento fondativo dell'IPA, come è citato nel lavoro di Campanile (2011):

L'analisi personale del candidato è il pilastro del processo. Ciò che vogliamo sottolineare come fondamentale è la separazione tra la sfera del processo analitico, che promuove intimità e regressione ed opera su conflitto e desideri inconsci, e la scena dell'Istituto di Training che è un ambito di trasmissione secondo il processo secondario. Riconoscere e favorire l'autonomia di tali ambiti consente il lavoro sulla soggettività inconscia nel transfert, senza interferenze, per quanto possibile, da parte delle richieste curricolari che sono comunque parte integrante del processo analitico. Questo silenzio che è richiesto all'analista di training, detto didatta o dell'Istituto, fa sì che l'Istituto possa valutare, attraverso i seminari e le supervisioni, l'attitudine del candidato a pensare psicoanaliticamente (p. 965).

Considerazioni critiche

Come si vede, i tre modelli affrontano il problema della relazione tra psicoanalista e candidato in modo del tutto diverso. Nel modello Eitingon, l'analisi non è “personale” ma di training, e in quanto tale è gestita dagli analisti di training dell'Istituto formativo. Nei modelli francese e uruguaiano, l'analisi del candidato psicoanalista diviene “analisi personale”, non più di training, ed è gestita in modo diverso sia dal primo modello che nel confronto tra i secondi due.

Ciò che accomuna i tre modelli è il sottolineare che l'analisi, esperita dal candidato alla formazione psicoanalitica, è il centro irrinunciabile e fondamentale della formazione psicoanalitica.

Questa centralità è associata, anche se in modo differente, all'accesso alla formazione psicoanalitica stessa. Nel modello Eitingon è obbligatoria e gestita dall'Istituto di training; nel modello francese la decisione dell'esperienza psicoanalitica è affidata alla singola persona, ma l'ammissione all'Istituto di training passa obbligatoriamente dall'aver fatto o dall'aver in corso l'esperienza analitica stessa; nel modello uruguaiano c'è la separazione tra i gruppi di analisti che si occupano delle tre componenti della formazione ma, ancora, l'analisi personale è centrale e necessaria per la propria formazione psicoanalitica.

In un modo o nell'altro, in questi ultimi due modelli come anche negli emendamenti recenti al modello Eitingon, si affronta la componente problematica del far coincidere, nell'analista di training, la funzione

analitica e quella di valutazione del candidato; ma si ribadisce, sia pur con modalità organizzative differenti, l'obbligatorietà dell'esperienza analitica. Sottolineo: l'obbligatorietà dell'esperienza, non la rilevanza dell'esperienza stessa.

Nel caso in cui una persona intenda accedere alla formazione psicoanalitica quindi, per l'IPA è necessario che faccia un'esperienza psicoanalitica egli stesso, prima o durante il percorso formativo. Per certi versi, si può affermare che gran parte del percorso formativo coincide con l'esperienza psicoanalitica di chi vuol accedere alla formazione da un lato, all'appartenenza alla comunità dell'IPA dall'altro.

La prescrizione del trattamento psicoanalitico è una condizione irrinunciabile, per l'Associazione Psicoanalitica Internazionale. Perché? È questo un interrogativo, a mio modo di vedere, di grande rilievo. Proviamo a interrogarci sul tema. Partiamo dall'usuale rivolgersi delle persone allo psicoanalista.

Perché una persona si rivolge allo psicoanalista?

Si tratta di un vecchio interrogativo, che ho a più riprese proposto, anche se nel passato l'ho spesso analizzato in riferimento allo psicologo.

Due sono le possibili risposte: perché ha un problema; oppure, perché sa dell'esistenza dello psicoanalista.

Può sembrare ovvia la prima evenienza: le persone vanno dallo psicoanalista perché hanno un problema. Già, ma qual è il motivo per cui, in base al problema che ritengono di avere, vanno proprio dallo psicoanalista, più in particolare da "quello" psicoanalista? Dovrebbe essere chiaro che la scelta di rivolgersi allo psicoanalista richiede lo stabilirsi, nella mente delle persone, di un legame stretto tra problema e psicoanalisi. Un legame stretto tra problema e relazione con un professionista che proporrà una cura della parola, una cura fondata sulla relazione tra paziente e psicoanalista.

L'anticipazione emozionale, simbolica, della relazione con uno psicoanalista è il principale fattore motivazionale entro la richiesta di una cura psicoanalitica.

Sto parlando di una persona che si rivolge allo psicoanalista, ma la stessa cosa vale anche quando allo psicoanalista stesso si rivolge un gruppo sociale, un sistema organizzativo. La fantasia anticipatoria della relazione con lo psicoanalista funge da motore per l'inverarsi motivazionale della domanda d'analisi. Chi si rivolge allo psicoanalista, quindi, non s'attende una relazione strettamente medica: diagnosi, prognosi, terapia. Non s'attende un rapporto dettato unicamente dalle esigenze della professionalità medica, esigenze che tendono a reificare una funzione, quella medica, ove non c'è spazio per la soggettività del paziente. S'attende, di contro, un rapporto ove l'unica dimensione presente è quella dell'incontro tra due soggettività; incontro mediato dalla parola emozionata. In altri termini, l'andare dallo psicoanalista non comporta una relazione stretta tra problema e metodo di cura; il problema è, il più delle volte, un pretesto per la cura psicoanalitica, in quanto la cura stessa è fondata su premesse e metodo che non sono in stretta relazione con specifici disturbi dell'umore, della personalità o di altre categorie della clinica psichiatrica.

È importante sottolineare il fatto che la prescrizione dell'analisi rende impossibile questo approccio motivazionale all'analisi stessa. Prescrivere l'analisi significa mettere in atto un processo ove l'anticipazione emozionale, simbolica, della relazione con l'analista viene mortificata in nome di un rapporto obbligato che, necessariamente comprende sia l'analizzato che l'analista e che, in quanto agito in nome di una dipendenza dal sistema istituzionale, non è analizzabile. La psicoanalisi è un'esperienza che si fonda sull'analisi delle fantasie istituenti la relazione. La psicoanalisi prescritta agisce le fantasie istituenti, che pur fondamentali nel lavoro psicoanalitico, non sono analizzabili. Se fossero analizzabili, ciò significherebbe rompere con il sistema obbligante e cogliere la violenza istituzionale insita in tale obbligo, sia da parte dell'analizzando che da parte dell'analista. Credo sia proprio questa dipendenza istituzionale, alla quale sono obbligati sia l'analista che l'analizzato, il motivo per il quale l'IPA non molla sul tema dell'analisi obbligata.

Da più autori si sottolinea il timore che prende molti psicoanalisti, identificati con l'istituzione psicoanalitica e consapevoli del compito, doveroso, di garantire la sopravvivenza della struttura creatasi attorno a Freud e alla sua impresa scientifica e professionale; un timore circa i pericoli che incombono sull'istituzione psicoanalitica stessa. Pericoli che, nella fantasia istituzionale dei difensori dell'istituzione, vengono da chi

vorrebbe corrompere, adulterare la “vera” psicoanalisi. Penso, sulla base della mia esperienza di analisi istituzionale, che questi difensori dell’istituzione psicoanalitica siano più propensi a distruggere l’istituzione, tramite il sostegno puntiglioso, ad oltranza, dello *status quo*, che a difendere l’istituzione stessa. Una istituzione che solo nel suo sviluppo può avere un futuro.

Guardiamo agli oggetti simbolizzati come pericolosi, che nel tempo hanno invaso le fantasie degli psicoanalisti conservatori ad ogni costo.

Ricordiamo con Thomä (1993) che la struttura tripartita della Clinica di Berlino, ove nacque il modello Eitingon, non era in origine quella classicamente definita come: analisi di training – supervisioni – seminari teorici. In origine, i tre elementi del *Poliklinik* di Berlino erano: formazione psicoanalitica; ambulatorio per il trattamento gratuito di persone socialmente ed economicamente svantaggiate e ricerca in campo psicoanalitico. Dice Squitieri (2011):

Questi tre elementi erano fortemente legati tra loro: il secondo essendo animato non solo da spirito di solidarietà sociale ma anche dalla possibilità di fornire pazienti per la formazione degli allievi e materiale di ricerca. Quest’ultimo scopo, quello della ricerca, andò presto e gradualmente perduto (ed anche questo è un elemento di permanenza nello sviluppo successivo degli istituti psicoanalitici), e così per molti aspetti il secondo (che però viene conservato in diverse istituzioni legate, per esempio, alla British Society ma anche sul versante francese della SPP) mentre due altri elementi di grande importanza vanno sottolineati per l’influenza che ebbero sulla futura organizzazione degli istituti e delle Società psicoanalitiche (p. 928-929).

Ci si può chiedere: perché è venuta meno la ricerca in campo psicoanalitico? Pensiamo alle scissioni già consumate, in modo doloroso, ai tempi di Freud: quelle operate da Jung, da Adler e Stekel. Pensiamo al distacco della psicoanalisi dalle istituzioni universitarie, in particolare dalle scuole universitarie di medicina e di psichiatria. Wallerstein (2007) ricorda come il mondo accademico abbia nutrito ostilità e diffidenza nei confronti della psicoanalisi; così come, da Freud in poi, ci sia anche stata, negli psicoanalisti, una reazione difensiva nei confronti del mondo accademico stesso.

In sintesi, la psicoanalisi “ufficiale” è rimasta un’organizzazione privata, isolata, gestita in prevalenza da un gruppo di poche persone di origine inglese e statunitense, ove veniva disattesa la ricerca e al contempo si prendevano le distanze dal sistema universitario. Wallerstein ha ragione, evidentemente, quando parla di “reazione difensiva”. Ma è importante capire quale sia il “pericolo” per affrontare il quale si appresta la difesa.

Possiamo affermare che ci si difende dall’eterodossia, dall’innovazione, da un pensiero che proponga aspetti nuovi o imprevedibili del pensiero psicoanalitico, che possa promuovere sviluppo della grande scoperta freudiana, lungo strade ancora non percorse.

Ma torniamo alla formazione. Con Sandor Ferenczi e con Anna Freud, possiamo azzardare l’ipotesi che l’analisi prescritta, obbligatoria, l’analisi didattica insomma, sia uno strumento volto a facilitare l’identificazione con l’aggressore.

Non mi dilungo sul meccanismo di difesa che Ferenczi segnalò nel 1932 e che Anna Freud riprese nel 1936, nel volume *L’io e i meccanismi di difesa*. Basti ricordare come per identificazione con l’aggressore s’intenda quel processo difensivo per il quale la vittima di un’aggressione, reale o fantasmaticizzata, introietta l’aggressore, assimilando l’esperienza angosciante; identificandosi, quindi, assume il ruolo dell’aggressore e i suoi attributi, e si trasforma da minacciato in minacciante.

A questo processo sembra affidata, dall’istituzione psicoanalitica, la continuità dell’istituzione stessa. A che prezzo? Ho già ricordato come, più volte, nella letteratura psicoanalitica o nella comunicazione tra analisti, si senta ripetere che, finito il training analitico, finalmente un analista può concedersi una analisi “comme il faut”, un’esperienza ove affrontare i propri problemi e lavorare serenamente con le proprie emozioni. In questo senso si segnala la componente “falsa” dell’analisi didattica. Un altro tema, sempre restando nell’ambito dell’analisi didattica, è quello del suo obiettivo. Vorrei essere chiaro: quando il trattamento

psicoanalitico è fondato sulla domanda della persona che chiede di entrare in analisi, è l'analisi della domanda che consente di individuare gli obiettivi del lavoro. In ogni caso, l'obiettivo è strettamente correlato, e non può non esserlo, alla problematica che ha portato una persona a rivolgersi allo psicoanalista; problematica che può essere colta e analizzata entro la relazione di domanda. Ma se l'analisi è prescritta, al di fuori di ogni possibile individuazione di una problematica che sostenga e motivi la domanda, quale può essere l'obiettivo? Si possono dare molte risposte all'interrogativo, ma tutte – esplicitamente o implicitamente – ruotano attorno al tema della guarigione. Una buona analisi didattica è quella che “guarisce” il candidato e gli può consentire di accedere alla professione ove occuparsi delle malattie che caratterizzano i suoi futuri pazienti. Evidentemente, questa categoria della “guarigione” del candidato implica che l'analista didatta, e più in generale il gruppo degli analisti di training, siano tutti “guariti”. Anche in questo caso, non mi dilungo sull'aspetto paranoicale di una visione manichea entro la quale ci sono persone che, arrogandosi il diritto di rappresentare il metro di giudizio della guarigione, possano decidere se l'altro sia guarito a sufficienza per poter appartenere al gruppo dei “guariti”, se si vuole degli “eletti”. Questa terminologia, che apre a problemi epistemologici di rilevante importanza, caratterizza lo psicoanalista e non è presente in nessun altro ambito della medicina, ove ciò che conta è la competenza e non il grado di “salute” del medico. Si tratta, peraltro, di una terminologia utilizzata per molto tempo, esplicitamente, nell'ambito degli istituti di training italiani, come in quelli inglesi. Si può capire che, se l'obiettivo dell'analisi didattica è la guarigione del candidato, il fatto che l'analista didatta sia “*non reporting*” è del tutto irrilevante, in quanto spetta a lui, e solo a lui, decidere la conclusione dell'analisi didattica. Si conoscono molti casi nei quali il candidato fu “fermato”, nella sua aspirazione a diventare analista, proprio dall'interminabilità di una analisi didattica ove l'analista non riusciva a convincersi circa la guarigione del candidato stesso.

Questa introduzione di una categoria surrettiziamente medica, qual è la nozione di guarigione, comporta d'altronde che l'analisi didattica riproduca la relazione medica, ove esiste un terapeuta che opera per raggiungere la guarigione del paziente, indipendentemente dai motivi che hanno portato, o in questo caso obbligato, il paziente a sottoporsi (qui il termine è corretto) alla terapia.

Conseguenze dell'obbligo all'analisi

Joseph Ludin (2014) inizia con queste parole le sue osservazioni sulla psicoanalisi, recentemente pubblicate da “Psiche”:

C'è un disagio nella psicoanalisi e questo forse da una quindicina, ventina d'anni. La richiesta di psicoterapia cresce di anno in anno, ci sono sempre più studi di analisti un po' dappertutto, ma gli istituti di psicoanalisi hanno difficoltà a sopravvivere, e i pazienti e i candidati ci evitano.

Abbiamo perso di attrattiva?

Certo, sappiamo che la psicoanalisi, per la sua scoperta dei meccanismi inconsci e per le resistenze che provoca, ha da sempre dovuto sopportare un certo rifiuto. Nondimeno, questa constatazione non può essere soddisfacente davvero, soprattutto quando si è vissuto tra il 1950 e il 1990 una vera esplosione di riconoscimento. E questo, ahimè, non è più il caso. La mia ipotesi è che la condizione della psicoanalisi oggi, non sia soltanto da attribuire a colpe degli altri, ma ci sia qualcosa che ci riguarda. Penso che uno dei fattori che determina questa situazione sia, probabilmente, il rigore circa la formazione e le esigenze della cura classica o “ortodossa” che sono diventati, direi, “invivibili” sia per i candidati che per i pazienti. Il rigore delle regole della pratica analitica è accompagnato da un discorso teoretico-istituzionale che si è autonomizzato, senza un'adeguata considerazione del fatto che i suoi principi si scontrano con le condizioni di vita attuale (pp. 173–174).

L'autore mette poi l'accento sul problema dell'astinenza dell'analista, sulla cura a quattro o più sedute alla settimana, sul lavoro analitico che dura per anni, per decenni. Si chiede poi cosa succeda, davvero, negli studi degli psicoanalisti.

La cura-tipo esiste davvero o è un tipo d'ideologia promossa, da alcuni, per salvare la cosiddetta vera psicoanalisi? (...) La mancanza di pazienti per una "vera analisi" e di candidati in tanti paesi, non si deve anche alle esigenze della formazione "classica" che per molti giovani medici o psicologi è a malapena realizzabile? Trovare pazienti che s'impegnino per un'analisi a 3/4/5 volte a settimana, lo sanno tutti, è difficile, soprattutto quando i pazienti – come nella maggior parte dei paesi – devono pagare la loro analisi di tasca propria e senza il sostegno delle assicurazioni statali. Ma vedo anche pazienti che, per quanto ben motivati, non riescono a iniziare un'analisi per mancanza di tempo o di danaro e verifico in non pochi pazienti che non si tratta di una resistenza psichica, ma di problemi che riguardano le condizioni di vita. È giusto rifiutare questi pazienti? No, certo che no, e la maggior parte di noi non li rifiuta questi pazienti, anzi essi riempiono i nostri studi, costituiscono la gran parte della nostra pratica quotidiana e questo un po' dovunque.

Ho da poco letto un testo di uno psicoanalista svizzero che riferisce di un suo studio sulla pratica degli psicoanalisti svizzeri: l'ottanta per cento dei trattamenti privati sono praticati a una o due sedute settimanali (p. 175).

Ludin cita il lavoro di un suo collega svizzero, W. Roell (2013).

Perché occuparci di questi problemi? Quanto riferito da Ludin è cosa ben nota, direi a tutti. Così come altre affermazioni del nostro collega svizzero, appartenente alla Association Psychanalytique de France (APF). Ad esempio, quella per cui in Francia la psicoanalisi ha buona risonanza per via dell'elasticità del suo setting. O ancora l'affermazione:

La psicoanalisi alla francese è – tra l'altro – una diversa maniera di concepire il setting, rifiuta di feticizzarlo e ha ragione a non farlo. In America, al contrario, dove si era così fieri di aver eretto regole quanto mai rigide e "scientificamente corrette", la psicoanalisi è oggi quasi morta. Gli psicoanalisti americani di oggi lavorano con una o due sedute a settimana, altro è impraticabile. E nella misura in cui hanno saldato la psicoanalisi a una concezione del setting, abbandonano il setting e anche il pensiero psicoanalitico (pp. 178-179).

Come si vede, Ludin associa il disagio e il declino della psicoanalisi alla rigidità delle regole imposte dal modello Eitngon e strenuamente difese dall'*establishment* dell'IPA, riferendosi *in primis*, direi unicamente, al tema del numero di sedute settimanali che possano qualificare un lavoro psicoanalitico come "psicoanalisi". La questione delle quattro sedute a settimana sembra essere, per molti analisti, una sorta di incubo incombente.

È questo un tema che ha componenti pretestuose e anacronistiche. Molti sostengono che il numero di sedute settimanali sia strettamente correlato con il livello di regressione del paziente in analisi. Ma allora, per quale motivo si dice che le quattro o cinque sedute settimanali sono importanti nel caso di pazienti gravi, se poi s'afferma che, con i pazienti gravi, va attenuata l'entità della regressione nella cura? E con quale certezza sperimentale si sostiene che ci sia relazione tra numero delle sedute settimanali e livello di regressione del paziente? Potremmo continuare a lungo nel porre interrogativi, anche cogenti, a una clausola, quella circa il numero delle sedute settimanali, che consente di definire psicoanalisi e non psicoterapia psicoanalitica, la nostra prassi.

C'è peraltro, nelle osservazioni interessanti riportate da Ludin, un aspetto che non si coglie: *l'istituzione sistematica e perversa della falsità*. L'ortodossia, che imperversa entro la realtà istituzionale della psicoanalisi, produce di fatto una sorta di silenzio falso, ove tutti sanno la verità, circa la reale prassi degli psicoanalisti nel mondo intero, ma nessuno la può dire apertamente.

Ludin accenna a questo in una nota del suo lavoro: “molti analisti sono infastiditi dai discorsi sulla loro pratica, perché temono che siano rivolti contro di loro. Dunque, una sorta di silenzio e non sappiamo davvero ciò che accade negli studi dei nostri colleghi” (p. 178).

Possiamo chiederci quale sia la “cultura” che caratterizza un sistema sociale ove conoscenza e analisi della realtà vengono percepite come minaccianti, come capi d'accusa che possono essere usati *contro* i membri del sistema sociale stesso.

Le osservazioni proposte da Ludin dovrebbero farci riflettere: dalla sue affermazioni, anche se il collega non s'avventura nelle difficili vie di un'analisi psicoanalitica della cultura che con tali parole contribuisce a delineare, emerge una cultura psicoanalitica dove l'istituzione del falso sembra necessaria protezione nei confronti di una minaccia imminente. E la minaccia è data da una ortodossia che sembra far dimenticare obiettivi della psicoanalisi e domanda nei confronti della psicoanalisi stessa.

Sembra che l'istituzione psicoanalitica, peraltro travagliata da conflitti e problemi profondi, vissuti sin dalla sua fondazione ma accentuatisi con il prosieguo del suo sviluppo, manchi di un pensiero psicoanalitico su se stessa, sia presa da un delirio di controllo che, nella difesa dello *status quo*, sta portando il movimento psicoanalitico alla rovina. Il dipinto di Pieter Bruegel il Vecchio (1568) “Parabola dei ciechi”, di Capodimonte, può ben esemplificare quanto sto dicendo:



Penso che il vero problema formativo, insito nei modelli che abbiamo sia pur sommariamente considerati sino a questo momento, sia dato dal paradosso del rendere obbligatoria l'esperienza psicoanalitica di chi intende accedere alla teoria e alla pratica della psicoanalisi. La perversione insita in questa prescrizione dell'analisi, didattica o personale che sia, comporta un costo altissimo, sia per chi deve sottostare a questa imposizione come candidato o allievo, sia per chi si trova ad operare come analista, senza un cliente/paziente ma dovendo lavorare con chi subisce il lavoro analitico come un obbligo.

Il modello di formazione della scuola SPS

Le considerazioni fin qui svolte potranno aiutare a comprendere le basi teoriche e metodologiche del modello formativo proposto della “Scuola quadriennale di specializzazione in psicoterapia psicoanalitica – Intervento psicologico clinico e analisi della domanda” di SPS, che dirigo da otto anni lavorando alla formazione di psicoterapisti, a orientamento psicoanalitico, assieme a molti colleghi.

Ricordo l'affermazione che, a mio modo di vedere, qualifica il progetto formativo della nostra scuola:

Per intervento psicologico clinico fondato sull'analisi della domanda s'intende l'esplorazione delle simbolizzazioni affettive, agite da chi pone una domanda d'intervento allo psicologo, entro la relazione con lo psicologo stesso. Stiamo parlando di uno psicologo che pratica la psicoterapia psicoanalitica nell'ambito dei servizi socio-sanitari o entro uno studio privato; anche dello psicologo che offre consulenza alle strutture organizzative, siano esse aziende, organizzazioni di servizi, cooperative, enti sanitari, istituti scolastici, religiosi, militari. Stiamo parlando di uno psicologo che lavora con persone, gruppi od organizzazioni; clienti, tutti, che gli propongono dei problemi, da affrontare con la competenza psicologica, al fine di uno sviluppo della persona, così come delle strutture organizzative (www.sponline.it).

In altre parole, la nostra scuola intende formare psicoterapisti, a orientamento psicoanalitico, capaci di intervenire nell'ambito dei *problemi* posti da persone o da strutture organizzative; un intervento reso possibile perché fondato sulla competenza ad analizzare le relazioni che caratterizzano i problemi per i quali si chiede l'intervento.

Sottolineo la stretta connessione tra problema e relazione tra persone, in alternativa alla diagnosi di un disturbo psichico che restringe la problematica al solo individuo "malato". L'attenzione alle relazioni che fondano la problematica posta allo psicoterapista, così come la loro riedizione entro il rapporto di domanda, rende equiparabili e sovrapponibili gli interventi psicoterapeutici rivolti formalmente a singole persone e gli interventi rivolti a strutture organizzative o sistemi culturali. L'obiettivo è comune: si tratta, in tutti i casi, di facilitare lo sviluppo delle culture organizzative (familiari o di contesto) entro le quali si forma la domanda.

Veniamo ora al modello formativo che pratichiamo nella nostra scuola. La proposta si pone quale evoluzione del modello francese, sia pure con alcuni punti di discontinuità profonda.

Un primo elemento di discontinuità concerne l'analisi personale di chi frequenta la nostra scuola. La scuola non richiede come prerequisito, o come esperienza obbligatoria durante i quattro anni di formazione, l'analisi da parte dei propri allievi. Possiamo dire che la scuola non verifica, in alcun momento del periodo formativo, se gli allievi hanno o meno effettuato un'esperienza psicoanalitica personale.

Questo per due motivi. Il primo concerne la convinzione che l'analisi sia un evento "personale", che investe esclusivamente la decisione del singolo allievo circa il fruire di un'importante risorsa, la propria analisi personale; non può quindi, in alcun modo, rappresentare un obbligo. L'allievo che trova nelle sue esperienze di vita – non ultima, l'esperienza formativa entro la nostra scuola – difficoltà o problemi che ritiene utile affrontare tramite una propria esperienza psicoanalitica, lo farà nelle modalità e nei tempi che vorrà concordare con l'analista al quale riterrà opportuno rivolgersi. Alla scuola non interessa che si sia fatta o si faccia un'esperienza psicoanalitica; *interessa che ciascun allievo sia in grado di sviluppare una competenza psicoanalitica nel corso della sua complessa formazione.*

È possibile che lo sviluppo della competenza psicoanalitica comporti, per molti o per tutti gli allievi, l'analisi delle proprie problematiche personali; lo ripeto, la scuola non obbliga all'analisi personale e non verifica se ciascun allievo ha fatto o fa psicoanalisi personale; verifica di contro, e in modo puntuale, lo sviluppo delle competenze psicoanalitiche proprie di ciascun allievo, quindi della competenza a pensare alle proprie emozioni e a lavorare con le proprie emozioni; la competenza a inquadrare questo lavoro all'interno delle teorie psicoanalitiche criticamente esplorate, e in particolare della teoria psicoanalitica che connota la scuola stessa.

Il secondo motivo è legato al senso che la scuola affida alla supervisione, per noi al monitoraggio.

È questo un tema centrale del nostro modello formativo. Supervisione è un termine gravido di allusioni emozionali: si tratta infatti di una parola che implica un forte e esplicito rapporto gerarchico tra chi "esercita" la supervisione in quanto si trova "sopra", e chi si fa supervisionare e si trova "sotto". Ricordo che, nell'analisi delle categorie emozionali che organizzano la polisemia emozionale, abbiamo da tempo individuato tre categorie riferite al proprio corpo e al rapporto del corpo con l'altro: dentro – fuori; davanti – dietro; sopra – sotto. Quest'ultima è la categoria che organizza le relazioni di potere, da quello generazionale a quello organizzativo, entro il complesso processo polisemico della simbolizzazione affettiva. Chiamiamo

monitoraggio il confronto, in gruppo, delle proprie esperienze cliniche da parte degli allievi dei singoli anni di corso della scuola; un termine che viene dall'inglese tecnico (monitor screen), e che quindi è meno gravido di significanza emozionale di quanto non lo siano i termini di derivazione latina. Non si tratta, evidentemente, di una questione terminologica. Guardiamo a cosa afferma Squitieri (2011), a proposito dell'istituto della supervisione nel modello Eitingon.

Il fatto che, nel modello iniziale, l'analisi si svolga con un analista di training e all'interno del percorso formativo, fa sì che nel *modello Eitingon* la supervisione non abbia il compito di mettere in gioco direttamente – attraverso la dinamica del rapporto tra allievo e supervisore – le caratteristiche relazionali (soprattutto inconscie) dell'allievo; la supervisione riguarda perciò formalmente e sostanzialmente *solo*⁵ il rapporto tra allievo e paziente, e soprattutto – viene sottolineato – l'analisi del controtransfert del futuro analista e la delineazione del processo analitico. Il rapporto tra studente e supervisore non viene preso in considerazione come tale o, *meglio*⁶, non costituisce il fuoco del lavoro di supervisione (come invece avviene nel *modello francese* sulla base di un'esigenza di controllo e di integrazione dello stesso cammino analitico compiuto dall'allievo al di fuori dell'Istituto: e questa è una delle differenze sostanziali tra i due modelli) (p. 935).

Guardando alla concezione formativa che traspare da queste parole, ma altri testi non fanno che confermare questa impressione, sembra che la formazione psicoanalitica così delineata riguardi il singolo individuo, il singolo candidato, indipendentemente dal contesto formativo entro il quale la formazione stessa avviene. La convinzione che si possa istituire una relazione (quella tra supervisore e allievo) ove ciò di cui si parla, l'argomento della supervisione riguardi *solo* la relazione tra l'allievo e il paziente dell'allievo, così come l'allievo la riferisce nella sua relazione con il supervisore, è profondamente restrittiva, direi errata, in contraddizione con quanto la teoria psicoanalitica sostiene e con quanto la psicosociologia ha dimostrato con la sua ricerca e la sua esperienza. Si tratta di una convinzione che, ancora una volta, istituisce il falso entro la relazione di supervisione. Interessante, al proposito, osservare come le nozioni di transfert e, qui, di controtransfert siano oggettivate, considerate come *cose* che si possono considerare o lasciare da parte, non come connotazioni emozionali della relazione che appartengono necessariamente, e invariabilmente, a ogni relazione.

La supervisione viene descritta come un falso fondato sulla modalità “come se”.

Diamo un ultimo sguardo critico al modello Eitingon: il focus di questo modello formativo (seguito dalla stragrande maggioranza delle società psicoanalitiche, comprese quelle italiane, è importante ricordarlo) è centrato sull'analisi didattica dei singoli candidati, quindi su un'esperienza organizzata dal rapporto con il potere istituzionale che presiede alla relazione analitica, snaturandola. È poi sviluppato entro un rapporto, quello di supervisione, ove si fa “come se” il focus della relazione sia centrato su una relazione assente, quella tra candidato e paziente; come se – appunto – la relazione tra candidato e supervisore fosse esaurita nel potere del supervisore. Nella descrizione del modello, infine, vengono spese solo poche righe per parlare dei seminari teorici. Dice Squitieri (2011) a proposito dei seminari teorici:

essi sono oggi di natura obbligatoria, anche per le *intersezioni*⁷ con altri problemi istituzionali (vedi il riconoscimento ministeriale come scuola di formazione). Naturalmente, risentono dell'atmosfera e delle tradizioni culturali dei singoli paesi, sia nelle loro tematiche che nelle loro strutturazioni. Se pensiamo a quanto afferma Freud nel testo del 1926 (Freud, 1926/1985), essi hanno forse tradito la preoccupazione iniziale di fornire una preparazione in una serie di discipline umanistiche da una parte, e in una serie di discipline di stampo

⁵ Il corsivo è mio.

⁶ Il corsivo è mio.

⁷ Il corsivo è mio, a segnalare l'eufemismo del termine utilizzato.

biologico dall'altra, che Freud stesso considerava essenziali. Questo ha una quantità di ragioni, ad alcune delle quali – come la natura di istituto privato indipendente e l'assenza di rapporto con altre istituzioni d'insegnamento – ho accennato (p. 935-936).

In altri termini: la teoria la trattiamo perché siamo costretti a farlo, ma – tradendo Freud – diamo una rilevanza del tutto secondaria e marginale al tema.

Ciò che è assente nel modello Eitington, ma anche nel modello francese e in quello uruguayano, è una analisi dell'esperienza formativa e delle componenti organizzative e istituzionali entro le quali l'esperienza formativa avviene.

Tornando alla nostra scuola e al monitoraggio, è per noi fondamentale che gli allievi si confrontino sistematicamente, entro il proprio gruppo di formazione, con la propria esperienza di formazione e di tirocinio. Ciò comporta un coinvolgimento emozionale importante, ove la relazione con i colleghi del proprio anno di formazione, e con chi conduce il monitoraggio, rappresentano il luogo del transfert istituzionale entro il quale analizzare la propria esperienza di lavoro nel tirocinio.

Come diceva Ludin (2014), noi non sappiamo nulla di quello che succede nella stanza degli analisti, di quelli che lavorano accanto a noi, come di quelli che lavorano in Inghilterra, in Francia o negli Stati Uniti. Noi non sappiamo nulla, nemmeno di quello che succede entro i luoghi ove i nostri allievi lavorano nell'ambito della loro esperienza di tirocinio o in altre esperienze di lavoro. Questo “non saperne nulla”, vorrei che si capisse bene quanto sto per dire, è rilevante in un'ottica di controllo e di assunzione di responsabilità autoritaria. Non in un'ottica di formazione. Nella formazione, ciò che interessa è lo sviluppo della competenza psicoanalitica degli allievi; quella competenza grazie alla quale gli stessi allievi saranno capaci di svolgere bene il loro lavoro. Lo sviluppo della competenza non si persegue con la diffidenza e il controllo. Si persegue, di contro, attraverso l'analisi del processo formativo; un processo che si fonda su due elementi importanti: la *relazione* con il gruppo entro l'esperienza formativa e il *resoconto* delle proprie esperienze di tirocinio e di lavoro.

La differenza tra un “racconto” di quanto succede con il proprio paziente nelle sedute, raccontato al supervisore con il quale non si analizza la relazione, e il resoconto del proprio lavoro di tirocinio, entro gli incontri di monitoraggio, è proprio questa: il resoconto comporta l'uso di categorie di analisi delle emozioni fondanti la relazione con l'altro e con il contesto d'intervento; emozioni che possono essere analizzate entro il contesto formativo. Il monitoraggio, quindi, rappresenta un'esperienza clinica importante, una vera e propria *psicoanalisi delle relazioni*; delle relazioni presenti entro il gruppo di formazione e, attraverso il resoconto, delle relazioni caratterizzanti la dinamica del tirocinio o, più in generale, del lavoro clinico degli allievi, così come viene rieditata entro il monitoraggio.

Il monitoraggio, quindi, rappresenta per la nostra scuola un'esperienza clinica, psicoanalitica, che gli allievi fanno nel corso dei quattro anni di formazione.

Il resoconto, d'altro canto, è ampiamente usato anche nelle sessioni con molti altri docenti della scuola, e la dinamica del monitoraggio si replica entro gran parte della didattica della scuola, nell'ambito di una metodologia che, in altra sede, abbiamo chiamato: “lezione emozionata”. Le lezioni emozionata sono, lo sottolineiamo ancora una volta, vere e proprie esperienze di clinica psicoanalitica.

Ci sono poi i “seminari” della scuola, entro i quali vengono approfonditi i temi concernenti la dinamica sociale e quella culturale dei diversi contesti entro i quali si dipana il tirocinio: l'ospedale, le strutture di salute mentale, l'assistenza domiciliare, il lavoro con la disabilità, i contesti della psicoterapia, il carcere, la famiglia e altro ancora. L'attenzione al contesto culturale e ai suoi cambiamenti si approfondisce negli insegnamenti di storia contemporanea, di antropologia e nei seminari ove l'evoluzione culturale, economica, socio-politica della contemporaneità sono temi trattati, anche, con l'apporto di studiosi di differenti discipline. Monitoraggio e insegnamenti “emozionati” fondano l'approfondimento delle tematiche psicoanalitiche. Tematiche che sono poi analizzate in specifiche attività come i seminari sulla letteratura psicoanalitica.

È importante sottolineare l'apporto degli allievi agli insegnamenti e ai seminari della scuola. Non si tratta solo di partecipazione alla programmazione delle attività formative, come nel modello uruguayano, ma di sistematici contributi alla produzione clinica, che trovano nei seminari il luogo di discussione e nei Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica, così come nella Rivista di Psicologia Clinica, l'opportunità di essere presentati alla comunità scientifico-professionale.

Il modello formativo della nostra scuola non è fissato una volta per tutte; al contrario, "apprende dall'esperienza", per dirla con Bion, e di anno in anno evolve in funzione delle cose che tutti noi stiamo apprendendo. Penso che Freud, con la sua scoperta del sistema inconscio e con la valorizzazione della vita emozionale quale "vera realtà psichica", abbia aperto una strada che è importante percorrere, senza arroccarsi entro timori di contaminazioni o di alterazioni della retta via. Penso non vi sia una "vera" psicoanalisi; penso di contro che la propensione alla ricerca della verità e l'attenzione al contesto, alla sua continua evoluzione, siano le direttrici maestre per chi intende operare psicoanaliticamente.

Bibliografia

- Benveniste, D. (1992). Siegfried Bernfeld and his Contribution to Clinical Technique and Psychoanalytic Process. *The Northern California Society for Psychoanalytic Psychology Newsletter*, Fall.
- Bernfeld, S. (1962). On psychoanalytic training. *Psychoanalytic Quarterly*, 31, 453-482.
- Besserman, V. H. (1989). *Politique de la psychanalyse face à la dictature et à la torture. N'en parlez à personne ...* [Politics of Psychoanalysis in front of the dictatorship and torture. Nobody talks ...]. Paris: l'Harmattan.
- Bolognini, S. (2011). Presentazione [Introduction]. *Rivista di Psicoanalisi*, 57(4), 921-924.
- Campanile, P. (2011). Il modello uruguayano del training psicoanalitico [The Uruguayan model of psychoanalytic training]. *Rivista di Psicoanalisi*, 57(4), 955 – 975.
- Cupelloni, P. (2011). Presentazione del modello francese [Presentation of the French model]. *Rivista di Psicoanalisi*, 57(4), 941-954.
- Freud, S. (1985). *Il problema dell'analisi condotta dai non medici: Conversazione con un interlocutore imparziale* [The Question of Lay Analysis]. In C.L. Musatti (Ed. & Trans.), OSF, (Vol. 10, pp. 345-423). Torino: Boringhieri (Original work published 1926).
- Ludin, J. (2014). *Qualche osservazione su un disagio nella psicoanalisi contemporanea* [A few remarks on a discomfort in contemporary psychoanalysis]. *Psiche*, 1, 173 – 181.
- Mijolla, A. de (1966). La scission de la Société Psychanalytique de Paris en 1953: Quelques notes pour un rappel historique [The split of the Paris Psychoanalytic Society in 1953: Some notes for a historical reminder]. *Cliniques méditerranéennes*, 49-50, 9-30.
- Roell, W. (2013). L'attitude analytique en psychotérapie analytique et en psychoanalyse [The analytic attitude analytic psychotherapy and psychoanalysis]. *Bulletin del la Société Suisse de Psychanalyse*, 76, 43-46.
- Squiteri, G (2011). Il modello Eitingon [The Eitingon model]. *Rivista di Psicoanalisi*, 57(4), 925-939.
- Thomä, H. (1993). Training analysis and psychoanalytic education: Proposal for reform. *Annual of Psychoanalysis*, 21, 3-75.
- Wallerstein, R. S. (2007). The optimal structure for psychoanalytic education today: A feasible proposal. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 55, 953-984. doi: 10.1177/00030651070550032201.