

La conclusione del? analisi personale nel training analitico

Cianluca Biagini e Mauro Canto, Lucca

Già nel 1927 l'analisi personale a fini didattici (analisi di training o didattica) era parte integrante della tripartizione in cui, da parte dell'Associazione Psicoanalitica Internazionale, era stato suddiviso il training formativo per chi intendesse diventare psicoanalista.

La dizione italiana «analisi didattica» risulta dalla traduzione dal tedesco dei termini Lehr-analyse o Didaktische-analyse, che a loro volta derivano direttamente e in parte sostituiscono il termine di «analisi preventiva», proposto da Jung a Freud e da questi accettato nel 1912 (Lo Cascio 1992). Freud (1937) ritenendo l'analizzare, come l'educare e il governare, una professione impossibile, si chiedeva in che modo, chi intendesse diventare analista, potesse acquisire l'attitudine necessaria a questa professione. La sua risposta fu che questo sarebbe stato possibile con l'analisi personale, dalla quale prende le mosse la preparazione per l'attività futura.

«...Per motivi pratici quest'analisi può essere soltanto breve e incompiuta; suo scopo principale è di consentire al didatta di giudicare se il candidato può essere ammesso a un ulteriore addestramento. La sua funzione è assolta se porta l'allievo al sicuro convincimento dell'esistenza dell'inconscio...».

Freud rispetto ad un atteggiamento eccessivamente ottimistico di alcuni analisti circa l'esito delle analisi, denuncia invece il parziale fallimento di queste aspettative.

A questo proposito egli scrive in modo polemico che un certo numero di analisti sembrano utilizzare i meccanismi di difesa per evitare loro stessi le conclusioni e le richieste della propria analisi, probabilmente attraverso la tecnica di applicarla ad altri.

Suggerisce di conseguenza che ogni analista ripeta un breve periodo di analisi ogni 5 anni.

In accordo con lui sembra essere Ekstein (1955) quando afferma che l'analisi personale di training ha l'obiettivo di eliminare i problemi nevrotici, ma soprattutto di raggiungere una dimensione creativa e nuova di sé come analista, il che richiede una continua rianalisi.

Quegli Autori di scuola psicoanalitica (Ekstein 1955, Weigert 1955, Windholz 1955, Benedek 1955 e 1969, Tagliacozzo 1976) che più di altri si sono occupati del problema, anche se con alcune differenze, esprimono fondamentalmente il concetto della formazione professionale come scopo dell'analisi personale di training; l'analisi terapeutica avrebbe invece come unico scopo la liberazione dell'individuo dalle sue sofferenze.

Nel tentativo di chiarire le inferenze di questi elementi fondanti dell'analisi di training, Windholz (1955) rileva che nel momento in cui la tendenza a diventare analista compare in un paziente, questa viene vista come un aspetto del transfert da analizzare ulteriormente, mentre lo stesso atteggiamento in un candidato viene considerato desiderabile.

Tagliacozzo (1976) sostiene che la motivazione principale dell'analisi di training, cioè diventare analista, costituisce essa stessa il sintomo principale da analizzare.

Secondo questo autore la differenza, rispetto all'analisi non didattica, consiste nel fatto che la fantasia non è quella di modificare qualcosa dentro di sé ma piuttosto di acquisire la capacità di modificare gli altri. Questa fantasia implica meccanismi di onnipotenza e negazione. Inoltre l'obiettivo del conseguimento di una professione (oggetto concreto) fa passare in secondo piano l'attenzione ad un oggetto psichico (interno buono).

L'analisi di questi aspetti permette di rendere 'terapeutica' un'analisi nominalmente didattica e di entrare in una prospettiva di interminabilità 'sana' contrapposta ad una

interminabilità 'patologica' dove prevalgono la pseudo-normalità, l'onnipotenza, il narcisismo. Anche Ekstein (1955) fa presente il rischio che i candidati usino la cosiddetta natura didattica dell'analisi di training come una resistenza inconscia. Se ad es. il meccanismo di difesa prevalente è l'intellettualizzazione, la situazione analitica è vissuta come conoscenza ed indottrinamento (Weigert 1955) ed un'analisi di tal genere - educativa - è per sua natura interminabile.

Anche Terese Benedek (1955 e 1969), ritenendo realistica la proposta di rianalisi di Freud, propone un percorso di training dove sia differenziato l'aspetto didattico da quello terapeutico. Propone quindi una prima fase di breve analisi personale di training da interrompere quando l'analista ritiene che l'analizzando abbia acquisito una certa capacità di introspezione e abbia apportato alla propria personalità quei cambiamenti che gli permettono di utilizzare il suo inconscio nel rapporto con un paziente. Propone così una seconda fase di supervisione dove si pone l'accento sul controtransfert e successivamente una seconda analisi personale di training con finalità terapeutiche.

Tutto questo perché l'analisi personale di training ha due obiettivi: terapeutico e professionale, e non si può pensare di risolverli separatamente, prima l'uno e poi l'altro. Una analisi di training lunga, che anteponga l'obiettivo della terapeuticità a quello della professione e dell'ammissione alla supervisione crea molti problemi. Non c'è libertà di transfert ed esiste il rischio di inibire un atteggiamento di ricerca aperto a tutto. Potrebbe prevalere invece la schiavitù dall'analista, dall'istituto, dalla teoria «ortodossa», dal giudizio. In merito a ciò Tagliacozzo (1976) ritiene importante che si costituisca tra analista e candidato la certezza di una comunione di intenti con il fine di una verità scientifica e di libertà dall'angoscia e dai conflitti inconsci e che si risolva nel candidato la relazione super-egoica con il suo analista.

Per Ekstein (1955), partendo dal concetto freudiano che la professione dell'analista è una professione «impossibi-

le», l'obiettivo stesso dell'analisi di training, cioè diventare analista, sarebbe irraggiungibile. Inoltre, se il successo di un'analisi terapeutica, e quindi la sua conclusione, è l'acquisizione di una migliore salute emotiva, il successo di una analisi di training è riferito al diploma che segue (successo può essere anche abbandonare l'idea di diventare analista), per cui gli obiettivi accademici andrebbero a detrimento di quelli terapeutici.

Le problematiche relative alla psicoanalisi istituzionalizzata ed al suo sistema di training vengono riprese da Creme-rius (1987) che ne denuncia i disagi, all'interno dell'Associazione Psicoanalitica Internazionale. A suo giudizio spesso l'analisi didattica non perviene, o solo in maniera insufficiente, all'elaborazione del transfert negativo. Gli allievi seguono ciecamente il loro analista e il desiderio, conscio o inconscio, del didatta che il candidato porti avanti il suo insegnamento produce sottomissione. Così l'analisi didattica diventa un modo di riprodurre la dipendenza edipica anziché risolverla, funzionando così in modo contrario alla massima teorica della psicoanalisi, cioè lo sviluppo nel candidato di un Io forte e critico.

Nello stesso senso A. Freud (1938) afferma che l'analista didatta fa una serie di cose che in un'analisi terapeutica passerebbero per errori professionali: entra attivamente nella vita del candidato, gli si offre come modello, e alla fine gli concede di identificarsi con la sua personalità e con la sua attività professionale. Anche secondo Weigert (1955) è la delucidazione del quadro complessivo transfert-controtransfert a determinare la conclusione dell'analisi di training. Egli descrive particolari caratteristiche di tale relazione: ad es. l'analista può essere preoccupato del giudizio dell'allievo e dei colleghi e può temere di essere superato. Da parte sua l'allievo si confronta con l'autorità-analista-istituzione, con vissuti di punizione-ricompensa e compia-cenza-ribellione, il tutto in relazione al termine dell'analisi come accettazione o rifiuto da parte del gruppo. In merito alla fase conclusiva dell'analisi di training Wind-holz (1955) riferisce che «...offre speciali opportunità per correggere l'influenza autoritaria dell'analista nell'analisi didattica. Quando lo studente e l'insegnante arrivano al-

l'accordo di poter concludere il loro lavoro, il candidato ha l'approvazione dell'analista per l'identificazione con l'attività professionale dell'analista... Se il tempo assegnato alla fase conclusiva è sufficientemente lungo, l'analista può essere in grado di capire gli effetti indesiderati del setting analitico e della «ricompensa finale», e di lavorare sulle distorsioni transferali.

Sul tema della separazione dall'analista, presupposto del successivo lutto nella fase post-analitica, Anne Reich (1950) afferma che i candidati che hanno la possibilità di vedere l'analista dopo la conclusione dell'analisi didattica escono più rapidamente dall'anomala situazione che l'analisi stessa ha contribuito a creare. L'onnipotenza collassa e si possono stabilire rapporti più maturi.

Anche Windholz (1955) riferisce che il lutto è abbreviato dal contatto con l'analista in altri ambiti.

Queste affermazioni sono ancor più significative se si considera quanto affermato da Dumas (1989) e cioè che i pazienti che aspirano a diventare analisti manifestano, nella fase conclusiva dell'analisi, una difficoltà di separazione e che dopo l'avvenuto termine il supporto della teoria e dell'istituzione prendono il posto di un'analisi interminabile. Questi rilievi vengono confermati da Shane-Shane (1984) i quali sostengono che nella fase conclusiva dell'analisi con un paziente, si può riattivare nell'analista una vulnerabilità controtransferale derivante dalla sua stessa esperienza di separazione dal proprio didatta, non sempre sufficientemente elaborata, anche per l'appartenenza allo stesso campo professionale e sociale.

Sin qui abbiamo riportato le opinioni di Autori di scuola psicoanalitica, che nella letteratura sul tema della conclusione dell'analisi personale di training sono i più rappresentati.

Tra gli Autori della scuola di psicologia analitica ci sono dei contributi che più che dettagliare i criteri per cui si può ritenere conclusa l'analisi di training, ne descrivono sfumature e contorni che ci possono aiutare a capire il clima in cui l'analisi di training si sviluppa e procede verso quello che Jung stesso definisce processo di individuazione, che forse possiamo considerare l'obiettivo verso cui mira ogni analisi, anche quella di transfert.

Berry-Hillman (1981) rileva che l'aumentata richiesta di persone che aspirano a diventare analisti incrementa i rischi della formazione, per cui una buona riuscita del training richiede una consapevolezza dell'Ombra dettagliata e differenziata.

L'Autrice immagina che il training, per dare consapevolezza dell'Ombra, debba essere estetico; che non vuol dire avere un background poetico o artistico, ma che le arti costituiscono lo sfondo metaforico per vederci proiettato il lavoro con l'Ombra.

In definitiva essere capaci, come analisti, di differenziarsi e non conformarsi.

In quest'ottica non sembra esserci separazione tra analisi personale e analisi didattica, secondo Hillman (1962), per il quale quando non c'era l'obiettivo della didattica l'analisi era più libera, meno condizionata e il candidato arrivava alla professione attraverso il suo cambiamento.

Hillman descrive il training come una tensione, persino un conflitto tra un programma istituzionale e l'analisi personale. Il valore unico della psicologia analitica è proprio quest'enfasi sull'individualità personale dell'analista, e la personalità non è mai stata il prodotto di un programma. Dipende piuttosto dalla natura dell'analista e dell'allievo e dallo spirito in cui lavorano. Pertanto la personalità dell'analista e la sua dedizione alla propria individualità rappresenta l'influenza principale sulla trasformazione dell'allievo analizzando.

De Franco-Lo Cascio (1992) cogliendo l'ambiguità sottesa al termine stesso di analisi didattica, dove all'«analisi» riferita all'inconscio si contrappone l'aggettivo «didattica» come apprendimento, e dunque l'io e le sue funzioni, propongono che l'analisi preventiva dell'analista non si configuri come Lehranalyse, ma come un'analisi strettamente terapeutica.

Solo così il futuro analista potrà evitare la mancata separazione dell'analista e la relativa elaborazione che la perdita impone. Questa perdita ha come conseguenza l'autonomizzazione e la crescita che tale delicato processo comporta.

Dalla lettura dei vari autori che hanno affrontato il tema del training analitico si ricava l'impressione che l'analisi

personale di training presupponga dinamiche diverse da quelle esistenti tra analista e paziente.

È sostanzialmente diversa la strutturazione della risoluzione della nevrosi da transfert, per quanto concerne in particolare la separazione dal didatta, il lutto per la sua perdita e l'identificazione nell'analista attraverso l'acquisizione dello strumento «analisi». Probabilmente in questo contesto relazionale la separazione e il lutto riguardano più l'analisi come dimensione terapeutica, che lenisce le proprie sofferenze, che non la separazione dalla dimensione introiettata del proprio didatta, come maestro con cui ci si confronta e da cui ci si differenzia.

Questa fase di passaggio tra l'analisi personale e il training successivo apre la strada ad un processo creativo e autonomo, che sarà interminabile proporzionalmente al mantenimento di quel senso di dubbio e di incompletezza che l'analisi stessa lascia, e che è presupposto della creatività medesima.

Questo significa anche acquisizione di una capacità di autoanalisi che è per molti ricercatori un criterio per considerare terminata un'analisi e di conseguenza anche quella di training.

Windholz (1955) ritiene che obiettivo dell'analisi di training sia quello di preparare il candidato all'autoanalisi, distinguendo il processo che è alla base dell'abilità dell'analista di usare il proprio inconscio effettivamente nella situazione analitica, dalla autoanalisi propria, che egli intraprende attivamente.

Con la conclusione dell'analisi personale di training ci si avvia all'interminabilità del percorso formativo, all'interno della propria società analitica: prima attraverso la supervisione dei casi clinici e successivamente con la partecipazione alle attività seminariali, didattiche e congressuali. Raccogliendo le riflessioni di Freud, è consigliabile mantenersi, come analisti, sensibili a eventuali conflitti che i pazienti possono riattivare e di conseguenza intraprendere un successivo periodo di rianalisi.

Lo stesso Jung (1951) scrive che «...non è un male che (l'analista) si senta colpito, colto in fallo dal paziente: può guarire gli altri nella misura in cui è ferito egli stesso. Questo e non altro significa il mitologema greco del medico ferito».