

Note sulla scena della formazione analitica

Paolo Aite, Roma

Scopo di queste note è quello di proporre alcune osservazioni sulla particolare relazione che si instaura tra il giovane che desidera diventare analista e il didatta che quella aspirazione deve legittimare davanti alla Associazione analitica.

L'uso del termine scena nel titolo, per l'analogia teatrale che suggerisce, sottolinea un modo di avvicinarsi al tema.

Con esso si vuoi dare rilievo, in primo luogo, allo spazio della relazione per poi suggerire un invito alla percezione dei sentimenti che prendono forma tra i due partecipanti. Percepire è qui inteso come un entrare a contatto con quei toni emotivi dando loro una rappresentazione, una forma immaginativa.

In questo lasciare entrare per porre davanti a sé, in questa dialettica tra percepire e rappresentare, mi chiedo cosa distingua la formazione dall'analisi.

L'aspetto esterno dell'incontro è simile a una qualunque analisi. Il giovane che aspira alla professione analitica ha già fatto una sua prima analisi (1) e, in quel momento, ha scelto uno tra i didatti della Associazione per legittimare il suo desiderio. L'analista, come in un'analisi consueta, tenterà di restituire al-

(1) Nel regolamento attuale della nostra Associazione si arriva alla formazione dopo aver effettuato una analisi perso-

nale che rimarrà sempre e del tutto privata.

l'altro un'immagine più articolata e motivata della storia personale di quel desiderio, ma dovrà anche assumersi un compito nuovo: la responsabilità di un giudizio che renda operante o meno quella aspirazione davanti all'Associazione. La posizione è scomoda per entrambi, sia per chi si espone sia per chi quel giudizio deve dare. Il desiderio di sottrarsi al giudizio o di rendere benevolo l'altro non è solo del giovane, come è comprensibile, ma anche dell'analista. Anch'egli infatti può avere la tentazione, per allontanare la responsabilità e il conflitto che ne consegue, di dare comunque un parere positivo.

A questa facile scappatoia si oppone la conoscenza di situazioni in cui l'esercizio della professionalità analitica è stato distruttivo sia per chi lo viveva che per gli altri.

All'interno di questo rapporto, simile ad un'analisi consueta, appare quindi un corpo estraneo che stimola reazioni emotive in entrambi i partecipanti: è il progetto professionale concreto che può attuarsi o meno.

La sua influenza appare profonda anche se consideriamo le possibili reazioni dei partecipanti da un nuovo punto di vista.

Si può dire che il giovane sta vivendo un processo di identificazione e nella meta professionale che si propone c'è il progetto di costituirsi come soggetto davanti al mondo. L'immagine di sé è in gioco anche nell'analista sia davanti al giovane che all'Associazione. Un eventuale giudizio negativo lo esporrebbe a un conflitto morale con se stesso mentre un giudizio positivo sull'aspirante rinforzerebbe la sua identità davanti agli altri; un buon « maestro » infatti ha sempre molti giovani riconoscenti attorno a sé. Queste prime note ci danno solo qualche indicazione sul carattere delle cariche psichiche che si possono attivare in quel campo. I problemi di identità accennati ci aprono una prospettiva. In quel campo, tra i due, è in gioco un progetto che nasce da lontano ed è diretto verso una realizzazione concreta. È un momento importante e denso di significato per la vita del giovane che vede se stesso e la propria realizza-

zione legati a quel progetto. Per raggiungere la sua meta ha fame di informazioni, di punti di riferimento che l'analista già possiede e per condividere il suo scopo e realizzarlo ha bisogno di appartenere al gruppo dove l'altro è già apprezzato. È la situazione stessa a determinare dei ruoli distinti nei due partecipanti, l'uno appare come « maestro » e l'altro come « allievo ». Chi svolge la funzione di « maestro » sa bene di coprire solo un ruolo anche se ha alle spalle maggiore esperienza. Va notato però che l'attesa del giovane, come la sua, davanti al compito di « maestro », non è senza influenza nel rapporto. La lucidità cosciente dell'analista può essere messa in gioco da questo clima di attesa. Un fattore da non sottovalutare tra lui e il giovane è il tempo che passa. « Maestro » e « allievo » rappresentano due generazioni, uno ha raggiunto una posizione di rilievo e sa che prima o poi la dovrà lasciare, l'altro si propone di raggiungerla. Da questo punto di vista l'attesa di chi fa il « maestro » si colora di profonde valenze soggettive in cui entrano i grandi temi della vita e della morte.

Il gioco di identità tra i due partecipanti alla formazione appare molto profondo. Si può dire che su quella scena, tra i partecipanti reali, sono presenti per entrambi le immagini del « maestro che dà » e dell' « allievo che desidera o pretende ». Per l'analista essere il « maestro » può essere una garanzia di vita che continua, mentre per il giovane trovare nell'altro la soddisfazione del suo desiderio, una vita che si realizza. Nel modo comune di intenderle, le immagini ci richiamano a una dimensione di irrealtà, e se si può convenire che esse facciano parte delle attese dei partecipanti reali, è difficile ammettere che possano avere un'azione su di loro. Il punto di vista da cui mi pongo, l'ipotesi di lavoro di queste note, è che « maestro » ed « allievo » sono una realtà che opera sulla scena della formazione. Ogni situazione di vita mette in atto una componente immaginale, tanto più quanto più quella situazione diventa importante e densa di significato. Col termine immaginale, nel senso usato da H. Corbin (2), si vuol indicare l'immagine come un fattore operativo reale che appare

(2) Henry Corbin, «
Mundus imaginalis o
l'imma-

ginario e l'immaginale », in *Islam iranien: aspects spirituels et philosophiques*. Tomo IV, libro 7, Parigi, Gallimard, 1971.

nel campo. In altre parole, per quanto si possa essere consci del ruolo che si ricopre nella formazione, credo che l'immagine « maestro-allievo » possa influire, non vista, sulla nostra percezione, affettività, modo di comprendere e di porci davanti all'altro. Penso che sia proprio l'influenza del progetto concreto, con il clima di giudizio ed il gioco profondo di identità che promuove, ad attivare in modo potente la dimensione immaginale nella formazione. Questa ipotesi di lavoro è tipica della Psicologia analitica. Nella ricerca di Jung infatti si è sempre andata più affermando la linea di pensiero che da alla psiche una propria autonomia. I concetti di complesso a tonalità affettiva, di imago, di immagine primordiale, fino alle formulazioni dell'archetipo sono le tappe della sua ricerca in questa direzione. La terza generazione degli allievi di Jung sta portando avanti con prospettive nuove la medesima idea. Senza entrare ora criticamente in questa ricerca che si sta sviluppando in modo vitale (3), vorrei ritornare alla scena della formazione per chiedermi come questa immagine « maestro-allievo » si faccia presente ed operi nello spazio di quel rapporto. Come appare alla percezione? Percepire, come sopra dicevo, significa seguire in primo luogo i toni emotivi che appaiono tra l'uno e l'altro in quel campo. È spontaneo ed immediato riconoscere come proprio o dell'altro quanto sta avvenendo, ma il compito è cominciare a dare indipendenza al tono emotivo che si vive come proprio o si riferisce all'altro, per dargli una forma immaginativa.

(3) Si fa riferimento ai lavori di J. Hillman e di altri Autori con un'impostazione nuova che va sotto il nome di Psicologia Archetipica.

Questa attitudine alla percezione e alla riflessione è tipica di ogni analisi e lo scopo è quello di arrivare a cogliere l'immagine che è entrata nel campo ed attiva il rapporto. Il compito che ora mi propongo è quello di seguire nella sua indipendenza qualche tono emotivo per riferirlo all'immagine in gioco. Va detto con chiarezza che non identifico « maestro » e « allievo » con i due partecipanti concreti, anche se uno ha più esperienza e anni e l'altro si sta formando. « Maestro » e « allievo » sono qui intesi come contenuti psichici attivi, che possono influire sull'atteggiamento dell'uno come dell'altro alterandone l'identità.

Noteremo anzi come ognuno dei due possa venire influenzato da entrambe le parti, « maestro » e « allievo » dell'immagine, vivendo l'ambivalenza di questa opposta presenza. Il punto focale della mia attenzione è proprio questa ambivalenza che, con sfumature diverse, coinvolge i partecipanti reali. La coscienza generalmente tende a reprimere l'ambivalenza per identificarsi con uno dei poli in questione, ma quando riesce a percepirla si apre la possibilità di dare forma immaginativa a quanto sta accadendo.

C'è un primo sentimento su cui mi vorrei soffermare. È quello della certezza; accanto ad essa, contrapposta, appare l'incertezza che può arrivare fino alla confusione. La prima rafforza, la seconda disorienta. C'è molto bisogno di certezza in questa situazione, sia per il « maestro » che per l'« allievo »; è un bisogno più intenso che in un'analisi personale, proprio per il fine della formazione. Il consenso o meno al futuro professionale del giovane davanti all'Associazione richiede la tranquillità di una sufficiente certezza. Quando emergono segni che provocano incertezza nel « maestro » è facile lasciarli cadere dato che essi spingono verso il conflitto. È meglio ed appare anche più saggio lasciar correre, pur di mantenersi in un clima ove domina la certezza che tutto andrà secondo le previsioni del giovane. Dal mio punto di vista si può perdere così il gioco indipendente di questi sentimenti nel campo. L'Associazione, come fantasma, è il terzo che rimane fuori e può essere combattuto solo in un clima di certezza reciproca. L'immagine « maestro-allievo » a cui prima volevo fare riferimento è diventata in questa situazione una pura astrazione o, come si dice, solo una fantasia. A me sembra invece che il terzo non visto ma presente nel gioco di questi sentimenti è proprio lei. Guardiamo la scena secondo questa ipotesi. Chi svolge la funzione di « maestro » può essere contagiato, come sopra accennavo, dal bisogno di certezza. L'incertezza che non trova spazio e non viene da lui percepita diventa solo dell'altro, dell'« allievo ». È molto umano, credo, gioire di sentirsi il maestro; certo, molto umano ma anche puerile. Concedersi que-

sta puerilità non è un peccato, grave semmai è non riconoscerla come tale. L'analista contagiato dall'immagine del maestro esprime infatti, senza accorgersene, un ritorno all'adolescenza. Il personaggio psichico che lo domina non visto è l'essere « capo », l'unico con le idee chiare; un mito adolescenziale lo irretisce proprio mentre assume i panni e recita la parte di colui che sa. Chi invece sa riconoscere la propria puerilità e anche si concede di viverla facendo momentaneamente il « maestro », non perde il gioco dei sentimenti in atto. La certezza e l'incertezza lo toccano entrambe, a volte, e solo dopo si accorge di essere stato coinvolto dall'una come dall'altra. Il suo passo in avanti rispetto al giovane è solo quello di riconoscere e percepire la propria ambivalenza. Sapendo di essere stato preso dalla parte del « maestro » non solo continua a riconoscere l'invasività dell'immagine, ma entra nella possibilità di percepire la presenza indipendente del gioco che è in atto sotto i toni emotivi che appaiono. Fa esperienza dello psichico e la scena è aperta davanti agli occhi dell'immaginazione. Questa soluzione non è sempre facile come si potrebbe credere. Non è mai abbastanza presente quello che Jung definisce il potere dissolvente dell'inconscio sulla coscienza. Proprio nella formazione, a mio avviso, questo potere si accentua. Certo è che si riconoscono situazioni in cui la certezza domina a tal punto che ricopre il ruolo di « maestro » da assumere delle coloriture paranoiche. Nascono così « capiscuola » o figure di maestri « messianici » che catalizzano attorno a sé il bisogno di certezza di molti. A me basta sottolineare questo fenomeno collettivo presente con frequenza ai giorni nostri, per mettere in evidenza l'entità e la qualità della carica psichica che può essere in gioco là dove compare l'immagine di « maestro-allievo ». Essa determina effetti sia in senso orizzontale contemplando i fenomeni collettivi ora accennati, sia in senso verticale perché i maestri messianici volano talmente in alto da essere maestri sempre e con tutti. Ai loro allievi costa a volte molto cara l'attrazione a cui soggiacciono. Questi fenomeni collettivi trovano una comprensione nella ipotesi arche-

tipica aperta da Jung. Non ci si può limitare a dire che l'immagine « maestro-allievo » è archetipica perché ripropone la struttura di un rapporto universale sempre presente nella storia dell'uomo là dove c'è una trasmissione di esperienza. Accanto alla forma va sempre sottolineata l'azione che un'immagine determina sulla coscienza. Si può dire allora che anche questa immagine può esprimersi a un livello archetipico per l'entità della carica che mette in atto alterando la coscienza. La coloritura religiosa o mistica di cui sono testimonianza vivente certi « guru » psicologici di oggi è l'espressione clinica più chiara dell'invasività distruttiva di un'immagine archetipica sulla coscienza. In genere queste situazioni psichiche coinvolgono gruppi interi attorno al leader. Il livello profondo e collettivo di un'immagine archetipica in atto trova così una testimonianza visibile a tutti.

In chi ricopre la parte dell'allievo la certezza è sempre un bisogno. Appare agli inizi come un alimento necessario, un latte per la crescita. Questo sentimento viene collegato coscientemente al sapere dell'altro. Chi sta di fronte per l'allievo possiede la certezza che rende possibile il consolidamento e la crescita. È questo quanto manca e porterebbe in salvo dai dubbi e dalla confusione di cui il giovane sente la presenza come una incompiutezza che opprime. Egli si sente vuoto rispetto alla pienezza vissuta sull'altro e più il « maestro » è riconosciuto su chi gli sta di fronte, più egli si percepisce dipendente. All'inizio è una dipendenza che conforta, essa convoglia tutta la certezza sul « maestro » che non potrà deludere quella dedizione in vista dell'obiettivo concreto che il giovane si propone. Col tempo questa certezza nel « maestro » diventa meno salda e la dipendenza viene avvertita come un corpo estraneo. Molto spesso infatti è evidente una reazione, una difesa costruita su una esibizione di nozioni anche bene articolate. Nasce una specie di euforia per coprire i sentimenti di fondo; come un'anestesia per non percepire quanto da fastidio. Altre volte compare un'ossessività confusa e soporifera nella esposizione dell'allievo. È un altro modo di reagire alla presenza del « maestro » che, a quel punto, può apparire come

un Kromos divoratore di figli. Bisogna soddisfarlo in qualche modo e, al tempo stesso, aggredirlo, disperderlo, nell'intreccio delle parole, dei fatti raccontati. Là dove, come si suppone, l'analista sa riconoscere il gioco in atto, può permettersi un ruolo più umano, da soggetto a soggetto, portando alla luce quanto sta vivendo così da favorire nell'allievo la possibilità di percepire l'immagine persecutoria presente fra loro. A volte però l'immagine del « maestro » può essere così intensa e divoratrice da spingere l'allievo in una difesa più regressiva. Si fa presente il suo tentativo di trasformare la formazione nella « vera » analisi personale. È come fare il cucciolo, il bambino abbandonato, per non essere aggredito dal persecutore.

È il momento in cui l'allievo critica il suo primo analista portando nel campo della formazione l'aggressività, non ancora elaborata, di quel rapporto. Al tempo stesso vuole creare una solidarietà col nuovo analista riportandolo da persecutore a buon analista con cui è finalmente possibile quanto allora non si è fatto. È un momento di crisi per la formazione dato che si perde di vista il suo fine. È un punto nodale su cui le opinioni divergono. In altre Scuole si supera dall'inizio l'insorgere di queste difficoltà identificando l'analisi personale con la formazione. Questa soluzione appare insoddisfacente perché, accettando una intromissione del reale (la formazione con il consenso), si attiva un campo di conflitti difficili da analizzare. Il giovane messo fin dall'inizio a contatto con i conflitti che qui cerco in parte di descrivere, perde l'occasione di un'esperienza che, in quanto completamente scevra dall'influenza del reale, apre più facilmente a una dimensione simbolica. Il suo consolidamento più profondo deriva proprio da quell'analisi protetta e solo dopo di essa può poi avvenire l'avventura della formazione. Rimane vero che davanti a situazioni come quella sopra descritta, dove il « maestro » persecutore può diventare divorante, emergerà sempre una parte « allievo » ad un tempo aggressiva ed in preda al panico. La formazione a mio avviso mira a sviluppare le capacità consce dell'allievo e i modi di intervento del-

l'analista mutano in questa situazione rispetto a quelli dell'analisi personale. Nell'analisi consueta l'analista contiene e, ad un tempo, stimola con i suoi interventi un contatto con le dinamiche più profonde, e del contenimento è parte importante la dimensione del segreto. Nella formazione, ove il campo è già tanto attivo per l'entrata in gioco di immagini determinate dalla situazione di progetto concreto, è necessario un modo diverso ove la soggettività dell'uno incontra non il silenzio o l'interpretazione attivante ma la soggettività dell'altro. Nella formazione l'analista espone molto di più il suo volto reale, e, pur non parlando di sé, esprime quello che percepisce. Il suo intento è quello di attivare la percezione di quanto accade anche nell'altro. I sentimenti in gioco, buoni o cattivi che siano, devono prendere forma così da renderli indipendenti nel rapporto fino a toccare la percezione immaginativa dell'altro. Essi vanno riferiti sempre alla situazione del progetto professionale in gioco. Allo stesso modo anche il materiale onirico non può essere trattato come in un'analisi personale. I temi, le figure dei sogni del giovane devono essere riferiti a quel campo, a quel progetto in atto. L'immagine « maestro-allievo » è un punto di riferimento, una delimitazione che serve a percepire. Il lettore non pensi che nella formazione si parli di « maestro-allievo » nei termini che qui sottolineo ed esplicito per chiarezza espositiva, ma si parla da soggetto a soggetto dei sentimenti che prendono forma e dei sogni che li illuminano; sarà l'allievo ad accorgersi man mano delle immagini che sono in gioco. L'esposizione di quanto il « maestro » percepisce dei sentimenti che appaiono nel campo nella loro ambivalenza, dovrebbe favorire il distacco della sua realtà di uomo dalla realtà immaginale che è attiva. Dico « dovrebbe » perché la realtà immaginale può essere a volte così forte che l'allievo se ne difende proiettandola sull'altro. Egli rimane così in uno spazio bidimensionale e non arriva a quella tridimensionalità che apre alla percezione immaginativa.

Lo scopo di queste note è quello di evidenziare la specificità della formazione basata, a mio parere, sul valore emotivo determinante di quel progetto concreto

di professionalità che li deve prendere forma o meno. Il modo di porsi dell'analista, il suo fare analisi in questo contesto, è la risposta per me più adeguata a questa specificità del campo. Per quanto riduttivo possa apparire riferire tutto al progetto che motiva l'incontro, l'analisi che avviene a questo nuovo livello può aprire nuove prospettive alla coscienza del giovane. L'analista indica più che interpretare e l'allievo potrà integrare quanto avviene collegandolo alla esperienza di fondo della sua prima analisi.

La crisi a cui sopra accennavo può arrivare al punto che l'allievo senta di dover interrompere il suo percorso. È per questa ragione che l'analisi personale può ridiventare in quel momento il luogo elettivo di una nuova elaborazione prima dell'eventuale ripresa dell'iter. L'analisi col primo analista, durante la formazione, non dovrebbe mai venir meno come possibilità di riferimento e anche di ripresa, se necessario.

Quel luogo segreto che forse è stato anch'esso condizionato dal desiderio di diventare analista, dopo la crisi della formazione, può arricchirsi e trasformare l'allievo.

Il no momentaneamente ricevuto, la frustrazione vissuta, può essere molto propulsiva nella vita dell'allievo anche se costa ad entrambi i partecipanti.

I fenomeni regressivi accennati sono un momento importante e, dal mio punto di vista, sono l'espressione nel giovane dell'attivazione dell'immagine dominante nel campo. Quando la scena è turbata dalla presenza così intensa dell'immagine, è facile il contagio anche per chi fa il « maestro ». I sentimenti possono prendere la mano. Ci si può accorgere di quanto accade quando ad esempio, davanti all'ossessività dell'allievo ci si sente presi dall'irritazione o dalla noia. Ben più profonda e difficile da riconoscere per l'analista è la seduzione ad essere il « terapeuta buono » nei confronti dell'analista personale, soprattutto quando una ruggine mai eliminata esista realmente tra i due. Non è facile a volte vedere al di là dei sentimenti in gioco e scorgere la scena che a noi interessa. Si sa che anche chi vive la parte del « maestro » deve affrontare le sue incertezze ed esse possono essere così pro-

fonde da non venire riconosciute. Una difesa abituale è il rimanere ancorato all'esperienza fatta. L'incertezza davanti al nuovo non viene accettata e la mancanza di risposta è come un vuoto che si apre sotto i piedi dell'analista. Può essere difficile per lui differenziare se stesso dall'immagine di « maestro » ed egli tende a contenere l'incertezza identificandosi con la parte.

La confusione si veste con il manto dell'esperienza anche se più che un manto è un sepolcro di certezze serie e deprimenti. Hillman nel suo saggio « *Senex et puer* » descrive molto bene questa situazione ed usa il termine efficace di « pazzia del saturnismo » alludendo all'immagine mitica del gelido Saturno (4). In realtà, in quei momenti, ci si difende in una specie di solitudine profonda dove non c'è più calore, inventiva e confronto con l'incertezza. Si è perso il senso dell'avventura, del gioco, ma tutto è chiaro, scritto sulla lapide del definitivamente conosciuto. Quando l'allievo ha raggiunto il consenso ed inizia la seconda fase della formazione sui casi di controllo, è più facile l'apparire di questa difesa nell'analista. Davanti al non capito, con l'incertezza che comporta, si tende all'ossessività gelida che scopre nell'altro solo il non fatto, il non compiuto. Così nel controllo, che mira a percepire la relazione dell'allievo col suo paziente, si perde l'inventiva, quel saper entrare nella situazione cogliendo anche solo un filo del tessuto che l'altro ti propone. L'« allievo » come immagine agente, può diventare persecutorio per l'analista. Colui che fa il « maestro » in questo modo ha perso la propria ambivalenza, la sua parte di eterno allievo. L'allievo immaginale non riconosciuto sulla scena porta alla persecuzione di ciò che è incompiuto, confuso, della mancanza di risposta, della inadeguatezza che è sempre presente nella vita di noi tutti.

Vorrei ora tentare di percepire un altro sentimento che è sempre presente ed appare in modo più intenso quando l'analista è di fatto, per età, anziano rispetto al giovane che si propone alla formazione. In questo caso il passaggio tra generazioni attiva il desiderio di continuità; la controparte, meno facilmente ricono-

(4) J. Hillman, *Senex et puer*, Padova, Marsilio Editori, 1973, p. 43.

scibile ma presente, è il senso di morte. A volte il gioco di questi sentimenti può imporsi, non visto, determinando una specie di innamoramento del « maestro » per l'« allievo ». È una qualità particolare di eros quella che appare e nel tono emotivo dell'innamoramento si respira un clima di idealità. È una situazione che appaga profondamente il nostro narcisismo sia come « maestro » che come « allievo ». La coppia del rapporto di formazione tende ad essere narcisistica in sé. Ognuno dei due contempla e completa l'immagine di sé con l'altro. L'allievo trova un nutrimento, un balsamo per le sue incertezze, e il sentimento dell'altro lo completa, lo porta all'euforia che è simile ad una ubriacatura. L'analista si sente finalmente « maestro » riconosciuto dal discepolo come il giovane è il « figlio prediletto » della verticalità tutta spirito dell'altro.

Il male, il limite, non trova posto in quella monade dove l'onnipotenza dell'uno si somma a quella dell'altro. La scena rimane vuota, l'immagine « maestro-allievo » non si percepisce più, perché la perfezione è già nell'altro per ognuno dei due e la riflessione si ottunde.

La situazione è profondamente seduttoria, si respira un'aria rarefatta, il dialogo assume forme elevate, la vita viene inquadrata come letteratura, avventura dell'intelletto o della scienza. Presto o tardi all'alto corrisponderà un basso e la fiducia primaria di uno nell'altro si spezzerà.

L'invito alla riflessione per l'allievo nasce da un senso di soffocazione per tutta quella gratificazione che in fondo lo lega, lo responsabilizza, e alla fine, lo sfrutta.

Per uscire da quella verticalità non gli resta che affrontare il peso del tradimento. Solo così può aprirsi la porta verso il mondo reale, verso l'orizzontalità, e cominciare a percepire quanto accade attorno con la propria responsabilità di individuo.

Quanto appena descritto appare grottesco e ad un tempo profondamente umano. Chi qualche volta ha avuto il ruolo di maestro sa che questi sentimenti entrano in gioco. L'innamoramento lo può toccare co-

me il tradimento; prova benessere e malessere. L'importante è che vivendoli abbia la possibilità di percepirla restituendo loro quella indipendenza psichica che sola apre gli occhi. È questo poter percepire l'ambivalenza dei sentimenti che si fanno presenti nel campo che da all'analista la misura dei suoi interventi con l'allievo. Le sue risposte tengono conto del gioco dei sentimenti opposti e l'allievo lo avverte.

In un primo tempo il giovane pare porsi troppo in alto o troppo in basso alternando la parte del « figlio prediletto » a quella del « bambino abbandonato » nel rapporto con l'altro. Questa oscillazione dapprima violenta, col tempo sembra attenuarsi e compare tra loro il dubbio. L'allievo non è più onnipotente o impotente come controparte del « maestro » buono o cattivo. L'ambivalenza prende forma nel dubbio. È il momento in cui si apre la possibilità anche in lui di percepire il « maestro » che richiede o teme, dall'altro di fronte a lui che ha solamente i panni più umani di uno con più esperienza. Questo passaggio non è facile perché costa prima disillusione e poi anche solitudine. Spesso l'allievo reagisce con rabbia, con gelosia verso altri allievi, a volte con cinismo.

Questi sentimenti compaiono nelle dinamiche dei suoi sogni ma egli tende ad occultarli. Se il conflitto è troppo intenso non prende forma nelle sue comunicazioni e quando potrà cercherà di trovare in un altro il « maestro » (il regolamento prevede dopo il consenso della prima fase di formazione almeno un altro analista di controllo). È un modo per fare fronte alla sua disillusione e non essere più solo. Questo passaggio nella sofferenza appare inevitabile ma è proprio non sfuggendo questi sentimenti che, a mio parere, si crea la possibilità di non essere eternamente « allievo » di un « maestro ».

Un periodo di dipendenza è sempre necessario ma per alcuni sembra diventare stabile, anche favoriti dalle nostre debolezze umane di « maestri ». Quando invece si comincia a camminare da soli, strada facendo, si incontrano dei fratelli. Il rimanere nella dipendenza si avverte spesso sul piano delle idee, sul modo di inquadrare l'esperienza psichica dato che si rimane con

quello che si è imparato dal « maestro » al punto da non ascoltare altre voci. È come un rinchiudersi in un castello di certezze teoriche e tecniche per non essere travolti dal dubbio. L'eterno allievo non tocca mai la ricchezza dell'ambivalenza e non percepisce l'immagine in gioco. Il danno più grave è proprio la perdita di vista dell'indipendenza dello psichico che è quanto apre gli occhi e permette l'avventura.

Il rapporto tra desiderio di sopravvivenza e senso di morte con tutto il corteo di sentimenti qui accennati, non può non ricordare alcuni fatti tragici che sono accaduti sulla scena della formazione. Chi conosce la storia del pensiero analitico sa che allievi di valore di Freud come di Jung sono stati travolti dal desiderio di morte. È proprio sulla base di queste dure esperienze che Jung per primo affermò la necessità di una analisi personale per chi volesse fare l'analista. Sono fatti che possono essere anche di oggi.

Secondo il mio punto di vista ciò può accadere quando l'allievo, che ha trovato una sua integrazione nell'amore per il « maestro », percepisce il tradimento come frammentazione di quella unità vitale. Il suo sentirsi tradito anche se di fatto non lo è, o il suo tradire le aspettative del « maestro », è come un mondo che crolla. Egli non può arrivare a quella dimensione salutare del tradimento a cui sopra accennavo che, a volte, è l'unica strada possibile verso l'indipendenza. Un esame attento di quelle storie ci porterebbe senz'altro a riconoscere in quelle personalità, accanto alle loro indubbe capacità, una fragilità sostanziale nell'impatto col mondo psichico.

Senza volere ora approfondire il tema, posso solo sottolineare la distruttività che si attiva in certi casi nello spazio tra « maestro » e « allievo ». Tendere a percepire le immagini in gioco, consci del contagio che possono determinare, ha quindi anche un significato etico.

L'immagine maestro-allievo, per me dominante nella formazione analitica, è stata seguita cogliendo solo il filo di alcuni tra i tanti toni emotivi che possono apparire.

Il discorso poteva continuare percorrendo la via di altri sentimenti come l'invidia, la gratitudine, il senso di colpa, la fiducia. Quanto è stato esaminato, i toni emotivi seguiti, peraltro diffusi nella vita come in ogni analisi, mi sono parsi assumere nel campo della formazione un carattere del tutto particolare. È la loro capacità di penetrazione nella coscienza, fino ad assumere a volte un'efficacia distruttiva, che mi ha colpito.

La loro influenza è per me conseguente alla attivazione potente della dimensione immaginale che avviene nella formazione, proprio come controparte di quel reale, di quel progetto professionale che può cambiar la vita. Gli effetti, a volte ridicoli e puerili e a volte drammatici appena descritti, testimoniano le avventure in cui la coscienza di entrambi i partecipanti può essere coinvolta.

Il punto di vista offerto dalla Psicologia Analitica che dà autonomia piena ai contenuti psichici, alle immagini attivate in situazioni diverse, appare a molti come una riedizione di una demonologia medievale (5). Non è mio compito ora difendere questa tesi ma piuttosto sottolineare come essa stimoli l'osservazione e la percezione immaginativa di quanto accade. Nell'analisi personale come nella formazione, è necessario arrivare a percepire nel suo agire la psiche, il « terzo » tra i due partecipanti. Proprio in quel momento la coscienza può cogliere in modo nuovo quanto fino allora era stato vissuto come proprio o solo dell'altro e l'immagine si fa presente nello spazio tra i due, riconosciuta nella sua influenza.

La capacità di percepire e di dare forma immaginativa allo psichico che si attiva nel campo dei nostri senti menti, intuizioni, sensazioni, si acquisisce solo molto lentamente.

Il tema di come appare e si stabilizza questa capacità esula dai limiti di questo lavoro, anche se è profondamente connesso con la formazione. Mi basta qui accennare come alla capacità di percepire si arriva solo convivendo col dubbio, col non capito, con la confusione. La premessa della percezione immaginativa è l'esperienza del vuoto e del disorientamento della

(5) Vedi J. Hillman, . Il pandemonio delle immagini », *Testimonianze*, n, 227-228, ottobre 1980.

coscienza. Spesso siamo incapaci di attendere e, spaventati dal vuoto, ci attacchiamo a una interpretazione che nullifica quanto sta emergendo nel campo prima di percepirlo e riconoscerlo. L'interpretazione, in quel momento, ha il suono falso di un livello solo concettuale ove si parla di meccanismi. In realtà sono parole che servono solo a chi interpreta e non restituiscono all'altro alcuna possibilità di percepire quanto accade.

Dare forma immaginativa alla forza in atto nel campo dell'incontro non è facile. Si arriva a delimitare l'immagine che è presente non percepita solo esponendosi all'influenza di quella forza. I sentimenti, come le sensazioni, i pensieri improvvisi, le intuizioni, sono la prima percezione di ciò che è in gioco. Bisogna stare ben radicati a terra, consci del proprio ruolo nella situazione, dando per scontati cedimenti e sconfitte, se vogliamo arrivare a cogliere l'indipendenza di quanto accade. Un modo in cui la percezione si fa strada a volte è l'accorgersi di recitare. Siamo ben diversi in quel momento da come siamo realmente e questo primo avviso ci permette di riguadagnare il ruolo di osservatori mentre prima, senza saperlo, eravamo gli attori sulla scena. Capita a tutti di sentirsi a un tratto il « maestro saggio » o l'« allievo » che sta ancora cercando la sua certezza, e anche se la coscienza è lucida, ci sentiamo presi ed entriamo nella parte.

È un fenomeno simile a quanto succede ad un attore che sa di recitare e pure entra nella parte o al bambino che sa di giocare, di essere in una finzione, ma viene preso dal suo gioco. In quella costrizione, in quell'essere presi dalla parte di certi momenti, si esprime a mio avviso la forza dell'immagine.

L'accorgersi di essere entrato in una recitazione che non corrisponde alla nostra realtà può essere l'avvio alla percezione dell'immagine fino a quel momento messa in atto. A quel punto se siamo stati contagiati dal personaggio del « maestro » possiamo anche accorgerci della puerilità che è anche nostra. Scoprire la costrizione che ha agito in noi ci può permettere di uscire dalla nostra soggettività e vedere anche l'altro nel gioco della medesima co-

strizione. Egli al nostro essere « maestro » oppone la parte dell' « allievo » contropolare e corrispondente. È il momento in cui si può uscire dalla bidimensionalità intrasoggettiva del rapporto visto fino a quel momento, per accorgersi di quella tridimensionalità che include l'immagine agente tra noi.

Sapere per esperienza personale quanto costa liberarsi dalle nostre proiezioni difensive ci permetterà di avere la misura dell'attesa. Forse l'allievo ha bisogno di vedere l'analista ancora per un po' come « maestro », così come l'analista può scoprire di avere bisogno di un allievo per essere sicuro.

La depressione e la solitudine potrebbero essere ancora troppo pesanti per entrambi. L'immagine, così percepita, diventa un punto di riferimento che da realtà all'uno e all'altro nonostante i contagi che determina in entrambi.

Solo restituendo anche alla percezione dell'allievo l'immagine nella sua indipendenza, si assiste a un salto di qualità che può essere espresso come riconoscimento della psiche in azione. L'allievo reale comincia a distinguere la propria immagine di maestro dall'altro che gli sta di fronte e nota che essa porta molti tratti della sua storia personale. Mentre fino a quel momento aveva volato sopra (figlio eccezionale) o sotto (il bambino abbandonato) all'immagine di « maestro » vissuta sull'altro, per l'attrazione e la paura che quella determinava, ora comincia a distinguere la realtà del rapporto dalle immagini che entrano in scena. È il momento in cui invece di ripetere inconsciamente la sua storia anche in quel rapporto, ha la possibilità di vederla in azione. Gli attributi di quel « maestro » e di quell'« allievo » immaginali hanno le caratteristiche e i colori della sua storia e si muovono con le medesime attese e paure. La vera acquisizione che lo trasforma è però l'esperienza dello psichico in azione. Alla bidimensionalità intrasoggettiva di prima, si sostituisce una tridimensionalità dove lo psichico può essere percepito. La dimensione archetipica fino ad allora confinata nelle fumosità dell'ineffabile, può essere compresa come ipotesi vitale che serve a rivedere con altri occhi i coinvolgimenti

già vissuti nel rapporto. L'esaltazione quasi mistica di certi momenti o la distruttività percepita di altri trovano così una collocazione. Riconoscerli come effetti dell'immagine « maestro-allievo » permette di uscire dalla verticalità, l'alto e basso di prima, per cominciare a percepire la orizzontalità, il carattere dei propri vissuti comune a quello di altri nella medesima situazione ove c'è un " maestro " e un « allievo » e la posta in gioco è un cambiamento reale dell'esistenza. È questa un'espressione della percezione simbolica dell'attività psichica.

La formazione deve tendere ad educare a questa percezione; educazione nel senso proprio della parola, un portare fuori la capacità di percepire che apre alla possibilità di farsi nuove domande più che a trovare risposte precostituite. Le ipotesi precostituite, come quelle di queste pagine, sono come una finestra aperta alla percezione; l'importante è servirsi di quella delimitazione per tentare di vedere.

È proprio tenendo presente questo scopo che possiamo intendere la modalità specifica che l'analista deve usare nella formazione. Qui non è solo il giovane che deve esporsi ma anche l'analista. La sua percezione immaginativa dei sentimenti che entrano in campo non può essere un materiale da tenere da parte per l'interpretazione.

Più che interpretare egli espone ed indica rendendo esplicito ciò che accade qui ed ora, nella delimitazione del progetto professionale in atto. Abbiamo visto come ciò può mettere nei guai l'allievo, abituato ad altro nella sua prima analisi. La misura e l'attesa di questo esporsi dell'analista può non bastare e si determinano regressioni nell'allievo. La sua possibilità di percepire nasce da questo crogiolo che è l'avventura della formazione. Gli allievi che non terminano la loro strada hanno radicato il loro desiderio di diventare analisti fuori dalle dimensioni di un desiderio possibile. Essere analista nel loro caso è una difesa rigida e fragile al tempo stesso dalla paura della morte e della frammentazione. Quando il desiderio è nella di-

menzione del possibile esso può confrontarsi col limite, con la frustrazione, col rischio del fallimento. Arrivare a percepire, a dare forma a tutto quanto accade sulla scena della formazione, dall'amore all'odio, è non solo difficile ma anche utopico.

Ognuno di noi ha la sua misura del rapporto con l'inconscio e con le cariche distruttive che possono attivarsi. L'incontro con la distruttività della carica inconscia è formativo solo e per quel tanto che si riesce a sostenere. In certi momenti immerso nel gioco delle proiezioni e identificazioni l'altro è la mia distruzione e io lo sono per lui. Solo e per quel tanto che invece di negare comincio a riconoscere come mia quella distruttività rischiando in prima persona, è possibile avviarsi sulla strada della percezione.

Questa possibilità è sempre in relazione alla capacità di rapporto con l'inconscio e ognuno acquista il grado di percezione possibile solo per quanto ha vissuto e sperimentato. È qui che educazione e trasformazione vanno strettamente d'accordo nella formazione analitica. Per concludere queste note direi che la formazione ha come scopo di esporre alla trasformazione e di educare nel senso di far emergere la possibilità di percepire immaginativamente la realtà dello psichico. Il conflitto tra « maestro » e « allievo » non è sanabile definitivamente. Le due parti dell'immagine si realizzeranno solo in certi momenti in una unità simbolica davanti alla nostra capacità di percepire. All'unità percepita di quei momenti succederà sempre la parzialità di quanto riusciamo a vivere, L'« allievo » di cui abbiamo bisogno perché troppo identificati nel « maestro » sarà allora quello concreto davanti a noi, così come da eterni allievi, come siamo, cercheremo sempre un « maestro » per vivere. Il nostro poter percepire il mondo psichico dietro i sentimenti che stiamo vivendo, come la capacità di rappresentarlo in forma immaginativa, saranno sempre parziali; siamo infatti determinati e limitati dalla nostra storia sia nel bene che nel male.

È vero però che percepire e rappresentare, quel lasciare entrare per porre davanti a sé, sono una nostra possibilità di cogliere aspetti della realtà psichica diversi da quelli messi in luce da chi si è posto come « maestro » nella formazione.