

# Dal contratto analitico al contratto didattico

*Antonino Lo Coscio, Roma; Luciana Baldaccini, Roma; Rita Maglione, Roma; Andreina Navone, Roma; Fioretta Olper, Roma; Simonetta Putti, Roma; Fausto Rossano, Napoli; Paola Russo Rossano, Napoli*

Avvicinarsi al nostro abituale lavoro secondo una prospettiva critica, liberata dalla categoria dello scontato, permette in genere di vedere molte delle pieghe del nostro operare che spesso sono poi in grado di determinarlo in maniera potente, insospettata e inavvertita. Oggetto della nostra riflessione, nell'ambito del tema più generale della formazione analitica, è quella fase specifica del training (1) nella quale il candidato inizia a trattare casi clinici con la supervisione di un analista esperto.

(1) Parliamo di «fase» con riferimento al regolamento dell'Associazione Italiana per lo studio della Psicologia Analitica (A.I.P.A.) in base al quale la supervisione dei casi clinici condotti dal candidato è un momento successivo sia rispetto all'analisi personale (che non fa parte del training formalizzato se non come condizione per l'ammissione), sia rispetto all'analisi « prope-deutica » (si veda più avanti). In altre associazioni analitiche, sia junghiane che freudiane, è

Lo stimolo a occuparci di tale argomento è strettamente legato al fatto che la supervisione dei casi clinici, nonostante sia stata introdotta ufficialmente nel training psicoanalitico già nel 1927 e in quello junghiano nel 1946 (2), ancora oggi non ha trovato in certi ambiti una precisa definizione sul piano teorico e operativo, e continua a essere assimilata al concetto ancor più vago e controverso di *analisi didattica*.

Questa carenza di rigore teorico (3), che secondo Balint è frutto di una « inibizione » alla discussione scien-

tifica sul tema della formazione analitica, si riflette inevitabilmente in una indiscriminata poliformità di interventi che sembra rimandare non tanto a differenze di scuola, ma piuttosto a un'ambiguità di fondo che ha le sue radici nella storia stessa della didattica analitica, concepita inizialmente come un semplice allargamento o approfondimento dell'analisi personale (4).

Ma se ragioni storicamente comprensibili — difendere la « causa » (5) — insieme a quell'entusiasmo che accompagna generalmente i primi passi in un territorio ancora inesplorato, permisero negli anni venti di definire « didattica » quell'analisi preliminare già da tempo ritenuta indispensabile per chiunque intendesse svolgere la professione analitica, oggi non è più possibile accettare acriticamente quell'arbitrario spostamento di senso, dal « temporale » (analisi preliminare) al « qualitativo » (analisi didattica) che di fatto affianca due termini incompatibili (6).

Il dibattito teorico sul carattere specifico del lavoro di supervisione e sull'opportunità o meno di tenerlo distinto dall'analisi personale (= didattica) ebbe inizio nel 1935 con la prima Four-Countries Conference tenuta a Vienna. Nel 1937, a Budapest, seguì un secondo incontro delle quattro società psicoanalitiche dell'Europa centrale, e in quell'occasione E. Bibring sottolineò la funzione educativa del supervisore (7). L'ottimismo circa l'efficacia della psicoanalisi in generale, imperante all'epoca (8), fece sì che la maggior parte dei teorici non avesse alcun dubbio che il metodo psicoanalitico fosse in grado di raggiungere sia lo scopo terapeutico che quello didattico, come aveva affermato entusiasticamente Eitingon nel 1926. È interessante notare che nel 1937 Freud riconosceva invece esplicitamente i limiti del suo metodo, annoverando l'attività analitica tra « quelle professioni impossibili » il cui esito insoddisfacente è scontato in anticipo » (9). E ancora, nel 1938, sottolineava l'incongruenza di qualsiasi intento educativo nel rapporto analitico, che al contrario impone all'analista il rispetto del « carattere peculiare » del paziente (10). E se è vero che « non è possibile impadronirsi dell'analisi

possibile (in alcuni casi è espressamente richiesto) che l'allievo inizi il trattamento di pazienti con la supervisione di un didatta mentre è ancora in corso la sua analisi personale (chiamata comunemente nei paesi di lingua inglese « training analysis »).

(2) Si vedano: M. Balint, *L'analisi didattica*, Firenze, Guaraldi, 1974; T. Benedek, « Training analysis -past, present and future », *International Journal of Psycho-Analysis*, vol. 50, 1969, p. 437; « Symposium on training », *The Journal of Analytical Psychology*, vol. 6, n. 2, 1961, pp. 95-118.

(3) Ad essa sono connesse anche questioni terminologiche, come ricorda M. Balint, op. cit., pp. 41 ss. Ad esempio, nel regolamento già citato dell'A.I. P.A., alla « fase didattico-clinica », che corrisponde all'inizio del lavoro analitico con pazienti da parte del candidato con il controllo del didatta » ci si riferisce indifferentemente con le seguenti espressioni: analisi didattico-clinica, analisi didattica, analisi didattica di controllo, analisi di controllo, analisi di controllo individuale, dove l'elemento qualificante sembra essere il termine *analisi*, l'unico comune alle varie formulazioni.

(4) S. Ferenczi, O. Rank, *The Development of Psychoanalysis; Interrelations between Theory and Practice*, New York-Washington, D.C., Nervous & Mental Disease Publ. Co., 1925; M. Eitingon, « Preliminary Discussion of the Question of Analytic Training », *International Journal of Psycho-Analysis*, vol. 7, 1926, pp. 129-135.

(5) S. Freud (1910), « Psicoanalisi selvaggia », In *Opere 1909-1912*, Torino, Boringhieri, 1974, p. 330;

S. Freud (1914), « Per la storia del movimento psicoanalitico », in *Opere 1912-1914*, Torino, Boringhieri, 1975, p. 416.

(6) Per una discussione sui rapporti tra « analisi » e « didattica » si vedano i contributi pubblicati sulla *Rivista di psicologia analitica*, n. 15/77, dedicata alle « Problematiche della formazione analitica ».

(7) E. Bibring, « Second Four-Countries Conference in Budapest », *International Journal of Psycho-Analysis*, vol. 18, 1937, pp. 369-372.

(8) H. Sachs nel 1947 parlava di « illusional optimism » (« Observations of a training analyst », *Psychoanalytic Quarterly*, vol. 16, 1947, pp. 157-168).

(9) Le altre due, dice Freud, « sono quelle dell'educare e del governare » (« Analisi terminabile e interminabile », in *Opere 1930-1938*, Torino, Boringhieri, 1979, p. 531).

(10) Sigmund Freud (1938), « Compendio di psicoanalisi », in *ibidem*, p. 602.

(11) S. Freud (1932), « Introduzione alla psicoanalisi (nuova serie di lezioni) », in *ibidem*, p. 255.

(12) S. Freud (1937), « Analisi terminabile e interminabile », op. c/t., p. 531.

(13) *Ibidem*.

(14) Si veda l'ampia bibliografia riportata da Daryll E. De Bels, « A Critical Digest of the Literature on Psychoanalytic Supervision », *Journal of American Psychoanalytic Association*, vol. 11, n. 3, 1963,

senza averla sperimentata sulla propria persona » (11), è anche vero che « questo soltanto non sarebbe sufficiente come opera di formazione » (12). Dunque, negli ultimi anni della sua vita, Freud sosteneva che l'analisi personale dell'aspirante analista è solo ciò da cui « prende le mosse la sua preparazione per l'attività futura », che richiede comunque « un ulteriore addestramento »: « quel che rende l'analizzato idoneo a diventare analista » è il fatto che « i processi di ristrutturazione dell'io proseguano spontaneamente nell'analizzato » (13).

Queste considerazioni di Freud suggeriscono la necessità di un'attenta riflessione sull'operare del supervisore e sui limiti del suo strumento; una riflessione che dovrebbe soprattutto consentire di cogliere i rischi inerenti l'uso assolutizzante di un parere che può assumere il carattere violento di una « verità ».

Comunque, anche se da tempo esiste una distinzione formale delle tre aree che costituiscono il training (analisi personale, corsi teorici, supervisione di casi clinici), il dibattito relativo alle modalità con le quali condurre il rapporto di supervisione sembra riproporre il problema cui abbiamo accennato, ossia il dilemma che mette a confronto *analisi e insegnamento*. Un dilemma che trova soluzioni diverse, necessariamente correlate alle diverse ideologie che sono alla base sia dell'attuale cultura analitica sia dei criteri adottati per il training degli analisti. È evidente che la scelta del modo determinerà il risultato ed è quindi vitale comprendere cosa si fa e dove ciò ci conduce.

Uno dei punti nodali su cui si dividono le opinioni dei teorici (14) riguarda l'atteggiamento del supervisore nei confronti dei problemi personali dell'allievo. In particolare ci si domanda se il supervisore debba semplicemente rilevare ovvero anche interpretare ed elaborare (ponendosi come analista) le dinamiche inconsce attivate nell'allievo dal rapporto col suo paziente; e ancora, se oggetto di controllo debba essere esclusivamente il materiale presentato dall'allievo oppure l'allievo stesso.

In campo junghiano, Plaut e Fordham nel 1961 (15) sottolineavano il carattere *non analitico* della supervi-

sione e ne accentuavano l'importanza all'interno del training, separando nettamente il lavoro personale sull'inconscio dal compito specifico della supervisione, che è quello di «< sviluppare le capacità coscienti del candidato » (16). A questa posizione si contrappone quella assunta dall'Istituto C. G. Jung di Zurigo, dove « non esiste questa netta separazione del training e dell'analisi » in base alla convinzione che « il training è analisi » (17).

A una prima considerazione si sarebbe tentati di ricondurre le due proposizioni a mere contrapposizioni di scuole; in realtà quest'analisi risulta impraticabile quando si allarghi il campo di osservazione e ci si sposti in ambito freudiano ove troviamo analoghi schieramenti, ma dove ovviamente non hanno senso le stesse categorie interpretative.

Si potrebbe allora dover giungere alla conclusione che non di problema di scuole si tratti, bensì di problemi della scuola, nel senso del problema dell'insegnare, del modo di trasferire l'esperienza, o ancora, in un'ottica più allargata, si dovrebbe rimandare a una problematicità ineffabile inerente la visione del mondo, o infine a una tipologia individuale. Poiché però intendiamo le visioni del mondo, le equazioni personali e le tipologie come datità non statiche, per niente affatto rimandi ultimi di fronte ai quali arrestare il dibattito, bensì anch'esse materia di discussione e non fideistici oggetti di culto, riteniamo che un parlare dell'argomento secondo i criteri della ragione, dell'esperienza e della verosimiglianza, possa risultare utile e fertile.

Entrando ora nel vivo dell'argomento « supervisione » — fase finale di ogni training — è necessario, per cogliere il senso della nostra angolazione, ripercorrere brevemente le tappe che la precedono: la loro analisi può fornire infatti al discorso sulla didattica preziosi elementi di comprensione.

Jung ha per primo indicato (18), sulla base delle proprie esperienze, la necessità che all'adesione intellettuale alla professione di analista facesse seguito un'analisi personale, che venne definita da Freud pre-

pp. 546-575. Si vedano anche i contributi sul tema della supervisione presentati al XXVI Congresso Internazionale di Psicoanalisi (Roma 1969) pubblicati sull'*International Journal of Psycho-Analysis*, vol. 51, 1970, pp. 359-406. Un riferimento recentissimo alle due posizioni principali nei confronti della supervisione si trova in E.C.M. Frijling - Schreuder, E. Isaac - Edershein, P.J. Van der Leeuw, « The Supervisor's evaluation of the candidate », *International Review of Psycho-Analysis*, vol. 8, 1981, p.394.

(15) A. Plaut, « A Dynamic Outline of the Training Situation », *The Journal of Analytical Psychology*, vol. 6, n. 2, 1961, pp. 98-102;

M. Fordham, « Suggestions towards a theory of Supervision », *ibidem*, pp. 107-115.

(16) M. Fordham, op. cit., p. 109.

(17) J. Hillman, « Training and the C. G. Jung Institute, Zurich », *The Journal of Analytical Psychology*, vol. 7, n. 1, 1962, p. 8.

(18) Si veda S. Freud (1912), « Consigli al medico nel trattamento psicoanalitico », in *Opere 1909-1912*, op. cit., pp. 537-538,

dove si riconosce alla « scuola analitica zurighese » il merito « di aver posto l'accento su tale necessità fissando l'obbligo per chi voglia compiere analisi su altri di sottoporsi preliminarmente a una analisi presso un esperto ».

(19) Si veda A. Lo Cascio, « Necessità e limiti dell'analisi didattica », *Rivista di psicologia analitica*, n. 15/77.

eliminare e che altri suoi seguaci chiamarono *Lehr Analyse*, analisi di studio (19). È da questa definizione di base, che lega in un'unica struttura due tipi di esperienza categorialmente differenti, che si è sviluppata la didattica odierna, differenziata nelle varie versioni e fasi che ne danno le scuole di psicologia del profondo.

Il nostro discorso necessita tuttavia di una preliminare precisazione metodologica relativa al campo nel quale è stata condotta la nostra esperienza. Riteniamo infatti che molte esperienze e riflessioni sul training abbiano senso solo quando si indica il terreno nel quale hanno preso corpo. Il campo specifico di esperienza è stato quello di un'associazione junghiana, l'A.I.P.A., che pochi anni orsono, a seguito di un lungo travaglio scientifico e culturale, effettuava ciò che si potrebbe definire una rivoluzione copernicana del sistema del training, tagliando con l'introduzione dell' « analisi propedeutica » un suo nodo perverso. Non è possibile in questa sede dilungarsi su questo punto, pur importantissimo; va tuttavia notato che attraverso questa modificazione del Regolamento, l'A.I.P.A. si è profondamente differenziata dal sistema freudiano. Come si sa, le Società Psicoanalitiche approntano per i loro membri una « analisi didattica » attraverso la quale il futuro analista entra per la prima volta in contatto organico con il proprio Inconscio. Questa analisi prevede altresì, ad opera dell'analista, una valutazione finale, dalla quale discende praticamente la possibilità di proseguire nell'iter di formazione professionale.

La vecchia modalità dell'associazione junghiana citata differiva da quella freudiana, tuttora in auge, soltanto per il termine che veniva usato (analisi personale), in quanto anch'essa prevedeva un giudizio dell'analista personale, necessario ad autorizzare la richiesta di adesione all'associazione in qualità di membro candidato. Tali giudizi dell'analista, che esulavano dal discorso analitico e che invece attenevano strettamente al campo professionale, vennero considerati dalla maggioranza dei membri dell'associazione come elementi fortemente inquinanti il lavoro analitico e capaci anche di distorcerne l'intima natura. Con l'introduzione dell'analisi propedeutica (che inattiva il concetto di un dovere-diritto dell'analista di esprimere una valutazione professionale sull'analizzato) si è voluto preservare il campo simbolico da quello professionale le cui necessità, relative a un'organica valutazione professionale attuata attraverso lo strumento dell'analisi, sono state ristrette appunto alla propedeutica che inizia lì dove si è virtualmente conclusa la fase, primaria e profondamente formativa, dell'analisi personale.

Per quanto qui ci riguarda, si è spezzata la connessione tra « analisi » e « studio », a salvaguardia di una pratica dell'Inconscio che si articola liberamente tra sofferenza e creatività.

È vero, d'altra parte, che la commistione contraddittoria si è riproposta nell'analisi propedeutica, a onta della sua definizione, appunto, di « propedeutica ». Infatti, la presenza del desiderio di divenire analista e il contemporaneo, anche se separato, studio organizzato delle materie della Psicologia Analitica, fanno sì che l'individuo, ancora *estraneo* all'associazione, viva l'analisi propedeutica come analisi didattica. È comunque, questo, un danno minore, e forse ineliminabile, che se può coartare una personalità, ha durata e portata limitate. Appare in ogni caso evidente il suo carattere giudicante, e come tale *mostruoso* dal punto di vista dell'analisi, e al contrario realisticamente *oggettivo* dal punto di vista delle esigenze di un'associazione.

L'analisi propedeutica si pone come segmento di connessione tra l'analisi personale, che si svolge all'esterno dell'A.I.P.A., e la successiva fase professionale del training, che si svolge invece all'interno dell'associazione e tra due membri di essa. L'analisi propedeutica, dunque, mentre è l'ultimo anello dell'esperienza analitica indirizzata all'Inconscio, coincide con il primo anello della catena dell'addestramento e cioè dell'apprendimento delle tecniche analitiche. È quest'ultima la parte professionale della preparazione che si svolge attraverso lo scambio di esperienze tra colleghi più esperti e colleghi più giovani. È evidente che se mancasse questa parte il collega inesperto non potrebbe che rifarsi, nel lavoro con i suoi pazienti, alla propria analisi, trasformando un'esperienza unica e irripetibile (come è ogni analisi) in un modello *bon a tout faire* e dunque totalizzante.

È in un sistema di training definito da queste nuove caratteristiche che si è portata la nostra riflessione relativa alla supervisione.

Al di là delle varianti il candidato analista, giunto a un determinato punto del suo iter di formazione, completate le esperienze analitiche personali, si troverà di fronte al compito di sviluppare le proprie capacità terapeutiche, sostanziando le proprie risorse personali con lo studio delle tecniche analitiche, delle dinamiche dell'Inconscio, delle modalità di operare dell'Io, e confrontando continuamente qualità personali e acquisizioni con i fondamenti teorici e pratici della scuola cui ha chiesto di appartenere. È questo un lavoro che chiama direttamente in causa le capacità di sintesi e di analisi oltre che di ascolto e di vaglio delle proprie emozioni e desideri.

A tale scopo esiste quella specifica parte del training che si occupa dei primi casi clinici del candidato analista. Ma *quale* deve essere questo lavoro?

Dicevamo all'inizio della « confusione » nel realizzare un'attività di controllo dei casi clinici, confusione che è tale non in quanto eventuale funzione di teoresi non complementari; al contrario, essa alligna all'interno di una stessa scuola e non sembra neppure far riferimento a stili individuali. Più semplicemente ci sembra che gli indirizzi diversi, spesso sovrappoventesi, siano espressione di una mera contraddizione, che può regnare anche nell'ambito di un'associazione, di un gruppo, ma anche, — e qui ne è più chiara la natura — in uno stesso singolo individuo.

Un esempio in questa direzione potrebbe giungerci da una particolare lettura. Si tratta di una lettera che C. G. Jung inviava nel 1943 alla sua allieva Jolande Jacobi. Ecco il testo della lettera:

Bollingen, 26-8-1943

Cara gentile Signora, (...)

L'errore che Lei commette è quello di essere troppo coinvolta nella problematica nevrotica di X. Lo si nota, ad esempio, dal fatto che il Suo Animus cerca di interpretare, come esaltato, laddove non c'è nulla da interpretare. Perché X dice di avere ancora altri rapporti? Sì, perché? Come se qualcuno lo sapesse. Egli dice così, e basta. Da parte sua ciò è molto gentile, audace, sincero, indelicato, sconsiderato, pieno di fiducia, ecc. ecc.. Se si sapesse il vero motivo, si saprebbe anche chi era X alla nascita e chi sarà alla morte. Ma questo lo sapremo solo nell'aldilà. Egli non ha da dichiarare alcun motivo; al contrario, ciò è semplicemente accaduto una volta e può essere interpretato senza alcuna utilità in cento modi diversi. E nessuna di queste interpretazioni è attendibile anzi è solo un'obiezione che, una volta fatta, ha l'unico esito di indurlo a ulteriori reazioni strane e non interpretabili. In realtà egli rappresenta, con il suo comportamento irrazionale, il lato conscio e inconscio dell'Anima, che sono assolutamente necessari per conoscerla, allo stesso modo in cui ha bisogno di molte donne, per comprendere l'essenza cangiante della figura femminile. Notare ciò è forse ancora troppo ingenuo. Ma Lei si è inserita altrettanto ingenuamente come figura-Anima in questo sabba delle streghe e perciò viene trascinata nella danza, come se non fosse altro che un'Anima. Dovunque Lei, per « amore » o per involontaria partecipazione, metta le dita, se le brucerà. Da Lei, infatti, non si attende il coinvolgimento, bensì l'osservazione obiettiva, distaccata e se Lei vuole afferrare in ciò qualcosa per il cuore — e a ciò nulla di ragionevole si potrebbe obiettare — deve pagarlo

con il Suo sangue, come è sempre stato e sempre sarà in futuro. Occorre tener fuori almeno la testa, per non essere completamente divorati dall'emotività del pitecantropo. Quando si è implicati emotivamente, si rimane sempre delusi e si delude. Occorre sapere ciò, se si deve o si vuole partecipare correttamente. (...)

Con cordiali saluti

suo devoto C. G. Jung (20)

(20) C. G. Jung, *Cento lettere*,  
in preparazione presso  
l'editore Boringhieri, Torino.

Sebbene questa lettera non possa costituire in alcun caso un saggio sulla supervisione, tuttavia mostra alcuni elementi interessanti relativi all'atteggiamento del didatta. Anzitutto il didatta nel suo intervento non fa riferimento alla situazione che si è stabilita tra paziente e analista e viceversa (e cioè alla situazione analitica), che è di fatto la materia di studio. Inoltre, nella prima parte della lettera l'autore sembra usare un tono esaltato, pari almeno al giudizio espresso sull'Animus dell'allieva. Ancora, vi è un continuo giudicare l'allieva che, crediamo, difficilmente avrà potuto utilizzare il contributo di Jung a favore di quel trattamento che presentava *quella* storia e *quel* corso: Jung sembra riferirsi non tanto al caso in quel preciso momento — evidentemente difficile — bensì a *come avrebbe dovuto essere* quel caso; si riferisce dunque a qualcosa di inesistente, di idealizzato, forse a un suo modello di analisi. Nella seconda parte della lettera il tono dell'autore si placa, forse in relazione allo spostamento del discorso dal caso in esame a un livello più generale, relativo all'atteggiamento controtrasferenziale dell'analista nel rapporto analitico.

Ci sembra in sostanza che si passi da un primo intervento pesantemente interpretativo sulla vita dell'allieva (che Jung conosce analiticamente, in quanto sappiamo già sua paziente) a un discorso di tipo pedagogico nel quale il didatta recupera un certo decoro.

Sarebbe interessante per uno studio sulla supervisione conoscere le reazioni a questa lettera. Possiamo però solo immaginare i vissuti dell'allieva alla lettura di tale missiva, in quanto non abbiamo alcun dato relativo alla Jacobi. Sappiamo solo che il Maestro ha bollato ciò che egli ha valutato come la di lei nevrosi.



Possediamo però la testimonianza di un altro allievo che reagisce ad analoghe stigmatizzazioni di un diverso didatta. Quest'ultimo, in una situazione simile, in luogo di comprendere e spiegare — e cioè di muoversi in un campo di coscienza — usa l'interpretazione in maniera schiettamente persecutoria. Crediamo che l'analogia tra le due situazioni ci possa far considerare la lettera che questo allievo inviava in risposta al Maestro, alla stregua dell'ipotetica risposta della destinataria del messaggio didattico testé riportato. In questo caso lo scrivente è Jung, il destinatario Freud. Ecco il testo della lettera:

1003 Seestrasse 18 dicembre 1912  
Küsnach-Zurigo

Caro professore,

mi consente di parlarle un momento seriamente? Io riconosco la mia incertezza di fronte a Lei, ma ho la tendenza a mantenere la situazione in termini onesti e assolutamente corretti. Se Lei ne dubita la colpa è Sua.

Vorrei attirare però la Sua attenzione sul fatto che la Sua tecnica, consistente nel trattare i Suoi allievi come Suoi pazienti, è uno *sbaglio*. Così facendo Lei alleva dei figli schiavi o degli sfacciati bricconi (Adler-Stekel e tutta la banda impudente che sta facendosi largo a Vienna), Io sono abbastanza obiettivo per penetrare il Suo *truc*. Lei punta il dito su tutte le azioni sinto-matiche che coglie nella Sua cerchia, e così facendo abbassa al livello di figlio e figlia tutti coloro che Le stanno intorno, i quali riconoscono in sé arrossendo la presenza di tendenze erronee. E intanto Lei se ne sta sempre ben assise in alto in veste di padre. Per puro spirito di sudditanza nessuno ha il coraggio di afferrare il profeta per la barba e domandare una buona volta:

che cosa dice Lei a un paziente che ha la tendenza ad analizzare l'analista anziché sé stesso? Al che Lei gli ribatte: « Ma insomma, chi dei due ha la nevrosi? ».

Vede, caro professore, fin quando Lei continua a usare questo sistema le mie azioni sintomatiche non mi fanno ne caldo ne freddo, perché non hanno la minima importanza di fronte alla grossa trave che il mio fratello Freud ha nell'occhio. — Io infatti non sono assolutamente nevrotico, Dio me ne scampi e liberi! Infatti mi sono fatto analizzare *lege artis e tout humblement*, e la cosa mi ha fatto un gran bene. Lei sa bene fin dove arriva un paziente con l'autoanalisi: non vien fuori dalla nevrosi, proprio come Lei. E allora, quando Lei stesso si sarà liberato interamente dai complessi e la smetterà di giocare al padre coi Suoi figli, dei quali sottolinea costantemente i punti deboli, prendendo invece di mira una buona volta sé stesso, allora mi

addentrerò in me e liquiderò in un colpo solo il mio perverso dissidio con me stesso nei Suoi confronti. Insomma Lei ama a tal punto i *nevrotici* da essere sempre interamente in armonia con sé stesso? Lei forse odia i nevrotici; e allora come può aspettarsi che i Suoi sforzi volti a risparmiare e trattare quanto più amorevolmente possibile i pazienti non siano accompagnati da un po' di sentimenti compositi? Adler e Stekel si sono impadroniti del Suo *truc* e sono diventati infantilmente impudenti. Io resterò pubblicamente fedele a Lei, pur difendendo le mie opinioni, e incomincerò privatamente a dirLe una buona volta per lettera che cosa penso veramente di Lei. È questa la strada che considero corretta. Lei imprecherà per questo singolare servizio da amico, ma forse Le farà bene.

Con i migliori saluti

Suo devotissimo  
Jung (21)

(21) *Lettere tra Freud e Jung*,  
Torino, Boringhieri, 1974, pp.  
575-576.

Non crediamo servano commenti, se non che la reazione di Jung lo coinvolge fino a fargli negare ogni proprio elemento nevrotico. È questa negazione probabilmente una necessità atta a sottrarlo all'intervento « pedagogico » del Maestro.

Da quegli anni così roventi molto tempo è trascorso, e non inutilmente. Oggi, proprio grazie alle esperienze di vita e alle proposte teoriche dei due grandi maestri, si può intendere la supervisione in maniera diversa e più attenta.

Una prima osservazione non del tutto tautologica, per superare alcune delle tante difficoltà e insidie che si possono incontrare in un rapporto finalizzato all'ampliamento delle conoscenze, sottolinea la necessità che analista e supervisore siano tali: nel senso che il primo deve aver stabilmente elaborato nel corso della sua esperienza analitica personale un valido rapporto conscio-inconscio, e che il secondo sia capace non solo della elaborazione critica della sua ampia esperienza, ma anche di cogliere e di controllare il proprio desiderio sull'altro, sia cioè attento a non generare situazioni di *confusione* nel rapporto con un collega più giovane (22).

Secondo il nostro punto di vista, la pratica della supervisione si realizza attraverso un rapporto di setting che, pur essendo un setting a tutti gli effetti, diffe-

(22) Si veda « Discussione sull'analisi didattica », *Rivista di psicologia analitica*, n. 15/77.

risce notevolmente da quello dell'analisi terapeutica. Il campo di osservazione e gli oggetti che vi compaiono sono diversi per qualità e provenienza, pur se si tratta sempre di materiale psichico e relazionale.

Il setting analitico, da spazio affollato da emozioni poco integrate ed elementi proiettivi, da un inconscio superficiale o archetipico, da un Ego rigido o fragile, si trasforma, nell'evoluzione favorevole dell'esperienza terapeutica, nel *luogo dell'esperienza psichica*, il luogo, come usa dire oggi, dove « si fa » psiche.

Nel setting di supervisione lo spazio che si determina tra supervisore e giovane analista non contiene il mondo soggettivo di un *tu*, bensì tutta una relazione analitica. In questa situazione, che risulta poco abituale per il candidato analista, data la sua recente provenienza da una lunga esperienza di analisi personale (ma può esserlo anche per il didatta, abituato al rapporto terapeutico), il primo non è il paziente e il secondo non è l'analista.

Obiettivo dell'allievo è di consolidarsi nella sua nuova posizione di analista, di acquisirne la capacità attraverso lo scambio di esperienze, di sviluppare e accrescere le proprie doti, ma anche di rendersi edotto e capace di controllare i propri *residui desideri* attinenti alla precedente condizione di « paziente ». Questi obiettivi dell'allievo non possono che essere l'obiettivo del supervisore, il quale deve poter mettere a disposizione delle richieste dell'analista inesperto la propria esperienza, il proprio punto di vista ampiamente motivato e mostrando inoltre la radice, il possibile destino e la ripercussione di ogni movimento dell'analista nella relazione terapeutica. Ma deve anche ricordare di *non* essere nella posizione dell'analista e dunque di non usare tutte quelle modalità, dal silenzio analitico al rimando della domanda, alla frustrazione, che possono caratterizzare il suo lavoro analitico con i pazienti. Ne, in ogni caso, egli è in grado di fornire « verità », bensì solo pareri.

Da ciò deriva che l'attenzione e l'importanza che la coppia deve poter dare al controtransfert del giovane analista *non trasformano* questo lavoro di chiarimento, correlazione, allargamento operato sul materiale del

setting terapeutico, in un'analisi che il supervisore porta sull'individualità del collega. Starà alla responsabilità di quest'ultimo la successiva analisi dei propri nodi inconsci, così come sarà compito separato di entrambi i colleghi occuparsi a livello personale delle dinamiche che si sviluppano nel loro rapporto di lavoro.

Il supervisore deve potersi offrire alle valutazioni dell'allievo senza « ripari » o « distanze » di tipo analitico, e così le sue osservazioni verranno sempre condotte sul canale conscio e indirizzate all'Ego dell'allievo. Proprio tale tipo di atteggiamento nel setting di supervisione ridurrà notevolmente le quote delle dinamiche inconsce, inerenti a ogni tipo di rapporto e dunque anche a questo, ma evidentemente favorite da equivoci atteggiamenti analitici.

Per dare applicazione a tali argomentazioni, ma ciò varrebbe anche per ogni altro tipo di orientamento, sono necessario due condizioni: la prima è quella di una flessibilità operativa capace di adattare il lavoro di supervisione caso per caso, situazione per situazione;

la seconda è che questa flessibilità non alteri il livello del rapporto di supervisione, ma che anzi vi sia in esso una stabilità tale da determinare uno spazio di oggetti-vazione, di approfondimento, di contenimento. Tali condizioni, unitamente alle posizioni sopra riportate, e segnatamente la scelta dell'Ego quale destinatario della relazione di supervisione e l'abbandono delle tecniche analitiche, marginalizzano i fantasmi della relazione inconscia tra analista e supervisore (e viceversa), se è vero che la loro intensità è funzione dei modi dell'incontro.

Tuttavia la diversità di collocazione del supervisore e dell'allievo e la disparità dei livelli di potere che li contraddistingue possono determinare la presenza di quote inconsce fluttuanti, capaci di compromettere il lavoro. In questo caso un rilevamento franco sul piano della collegialità (senza slittamenti nella direzione dell'analizzare che riattiverebbe inesorabilmente un circuito di coazioni) e la successiva autonoma autoanalisi dei fantasmi (23) permettono il ripristino dei compiti di supervisione.

(23) E' vero che non possiamo ragionevolmente attenderci che l'Allievo sia,

come l'analista ideale di Hillman, quella felice unione di maturità personale, cultura e abilità, ma è lecito attendersi che egli abbia lavorato nel corso della sua analisi personale in modo da essere capace di controllare e di trasformare buona parte della propria psicopatologia e comunque di aver preso coscienza dei suoi conflitti non risolti e irrisolvibili: tutto questo dovrebbe metterlo in grado di gestire le sue problematiche e di riconoscere/ smascherare le sue aspettative inconse. Un intervento di tipo analitico da parte del didatta finirebbe col rappresentare una risposta a queste aspettative, permettendo all'allievo di permanere in una situazione di dipendenza e di rinunciare al processo di crescita.

(24) In tal senso, non ci scandalizza l'intervento di meccanismi proiettivi da parte dell'allievo sul didatta (e viceversa), come pure non ci sembra utile l'analisi del clima emozionale-affettivo che sicuramente si stabilisce tra essi, più di quanto non ci scandalizzi — e non è certo opportuno sottoporlo ad analisi — l'intervento di tanti meccanismi difensivi nei rapporti di vita « normali »: ci limitiamo a tenerne conto.

(25) Riteniamo che il termine « transfert » vada riservato in senso stretto al processo che si sviluppa nel corso della relazione analitica terapeutica e che il setting analitico stesso favorisce nel suo insorgere allo scopo di poterlo utilizzare quale elemento fondamentale della terapia e del processo di guarigione/trasformazione.

Ne deriva che non ci sembra appropriato parlare di

Al fine di agevolare il lavoro di supervisione, risulta allora utile definirne i modi, così come abbiamo fatto, estraendoli dall'esperienza acquisita nel campo specifico, in maniera tale da poter prendere atto con facilità di eventuali deviazioni. Ogni definizione delle modalità operative deve scaturire da un accordo tra i due e deve poter costituire un quadro di riferimento che permetta di individuare le linee operative relative al setting di supervisione.

Così come in un rapporto tanto ricco quanto problematico come quello analitico si è sentita (per taluni) la necessità di porre il « contratto » come sistema di contenimento che, attraverso poche regole essenziali, delinea il campo di attività rendendo significative le deviazioni, altrettanto l'accordo sui modi della supervisione diviene condizione importante nel campo didattico-clinico ove giocano *anche* fattori imponderabili (24). Un accordo, una « regola di campo » che ha validità in quanto coinvolge nella stessa misura i due termini di un rapporto.

Un tale accordo si caratterizza per il fatto di considerare i due membri della relazione sulla stessa base di realtà. Ciò che nella sede della supervisione li distingue, sta nella differente esperienza che essi hanno e nel diverso stile di lavoro con i propri pazienti, uno « stile » che va rispettato come dato dinamico individuale.

Al supervisore, per quanto via via si è cercato di chiarire, compete pertanto un ruolo di insegnamento esperienziale e di messa in discussione di metodi e tecniche, ruolo che si svolge sul canale preferenziale di una comunicazione rivolta all'io dell'allievo.

Al candidato analista, specularmente, compete un ruolo di apprendimento e allargamento di esperienza, che si articola essenzialmente nella discussione del proprio rapporto con il paziente.

La marginalizzazione dei contenuti inconsci personali (fantasmi, proiezioni, identificazioni, ecc., e *non* transfert e controtransfert) (25), come sopra più volte accennato, non deve apparire come una inopinata e non augurabile scissione di coscienza e inconscio, ma come rimando a una elaborazione personale e separata

che consenta la progressiva defusione dell'allievo dal didatta che porta su di sé il fantasma dell'analista perduto. Le finalità della didattica sono, come si è visto, del tutto differenti rispetto all'analisi terapeutica, tesa com'è la didattica a facilitare l'emergenza e l'esplicitazione dei contenuti controtransferenziali dell'allievo nei confronti del suo paziente. Tale operazione si rende possibile soltanto nella misura in cui il rapporto tra didatta e allievo si struttura come rapporto tra coscienze, dove l'Io del giovane analista non venga indotto a regressioni, bensì possa trovare piena risposta ai suoi espliciti desideri di ampliamento della conoscenza e di acquisizione di modalità tecniche. L'unico atteggiamento possibile da parte del didatta è quello di accogliere tali richieste, attuando dunque una modalità di rapporto che è anche l'espressione più significativa, sul piano della relazione vissuta, di quella *diversità* dalla prassi analitica che si ritiene fondamentale ai fini della formazione dell'analista.

Le conclusioni di questo contributo sono la naturale conseguenza di quanto siamo venuti dicendo. Abbiamo affermato che il setting di supervisione deriva originariamente da quello dell'analisi personale, ma se ne differenzia per molti aspetti fondamentali. Una qualità di fondo deriva però direttamente dall'analisi. Intendiamo riferirci a una garanzia che validi tutta l'operazione, le offra contorni oltre che limiti, e indichi le posizioni di ciascuno. Questa garanzia è rappresentata dal contratto analitico, condiviso da analista e paziente. La nostra conclusione è dunque una proposta, già sperimentata — crediamo utilmente — e consiste nello stabilire all'inizio del lavoro di supervisione un *contratto*, mediato appunto dal contratto analitico. Questo contratto, che deve essere onorato dai due contraenti, indica in maniera definita il campo sul quale si svolgerà il lavoro, la posizione del didatta e quella dell'allievo. Un *temenos*, dunque, all'interno del quale entrambi possano svolgere liberamente la loro creatività conoscitiva. Così, le eventuali « trasgressioni », sempre possibili,

transfert in altre situazioni relazionali diverse da quella analitica propriamente detta, pur riconoscendo ovviamente che qualsiasi situazione di rapporto nella vita partecipa anche di tutti i processi della vita psichica, compresi quindi i meccanismi inconsci.

potranno essere colte come tali e trovare la giusta collocazione.

Il *contratto didattico* è dunque il nostro contributo allo sviluppo di una supervisione che sia sempre una fonte più ricca di conoscenza e di soddisfazione, di una maggiore utilità per il destino del paziente e, vogliamo sottolinearlo, per le acquisizioni della Psicologia Analitica.