

Gerardo Botta  
Riflessioni su *L'altro maestro*

Non posso resistere a una considerazione generale, anche se breve, sull'evento-incontro che ci riunisce oggi: è una di quelle occasioni che, nella sua novità, si costituisce come un piccolo ma significativo segno dei tempi: l'indizio di qualcosa che cambia e si fa avanti in una scuola analitica che mostra un vero interesse per quanto hanno da dire gli allievi che in essa si formano.

La sensibilità coraggiosa, che attraverso questa occasione la scuola manifesta, è forse l'indice di una capacità di tollerare la propria messa in discussione senza considerarla una minaccia, né teme, così facendo, una perdita di autorevolezza, aggrappandosi a una vuota autoreferenzialità.

Pertanto, ringrazio il Centro italiano di psicologia analitica (CIPA) per aver dato a noi allievi, attraverso l'ufficialità dell'evento, questa opportunità: un modo per sentirci sicuramente più vicini a chi ci forma e più partecipi nei diversi ambiti del nostro percorso.

*1. Un allievo analista. Illusioni e disillusioni*

La lettura del libro *L'altro maestro* che ha stimolato e accompagnato le considerazioni che proporrò è stata tutt'altro che agevole; si tratta, infatti, di un libro coraggioso, difficile per certi versi, a volte indigesto, in cui non si riscontra alcuna intenzione da parte degli Autori degli articoli di smussare gli angoli, né viene mai raccontato un lieto fine. Al contrario, esso lascia sospesi e con una sensazione in bocca dove l'amaro sopravanza il dolce. Potrei usare la parola 'resi-

stenza' per giustificare la difficoltà incontrata nel procedere di articolo in articolo: si toccano temi bollenti e solo a tratti se ne governano gli effetti sulla propria mente.

Riguardo, invece, al titolo di questo paragrafo, ho usato il singolare perché non ho la presunzione né l'ardire di poter raccontare, tanto meno di riassumere, quello che è stato e sarà l'*iter* degli allievi analisti della scuola, tanto è ampio e variegato il mondo umano, e infinite sono le esperienze e i vissuti.

Il mio è forse un piccolo bilancio di questi primi due anni, un modesto tentativo di fare chiarezza in me, anche con l'aiuto dei compagni, alcuni dei quali posso chiamare amici, altri solo colleghi; con loro mensilmente mi rapporto e confronto nella condivisione di questa avventura formativa.

Si tratta, sostanzialmente, di una riflessione che ha cercato, in qualche modo, di tener conto anche degli spunti offertimi, sia direttamente che indirettamente, da altri allievi che ringrazio per aver condiviso con me dubbi e incertezze ma anche entusiasmo e speranze.

La modalità, tutt'altro che strutturata, attraverso la quale ho cercato di tradurre in linguaggio l'ambivalenza delle emozioni sperimentate, è stata una scelta intenzionalmente percorsa, nel tentativo di rimanere fedele a quei vissuti così contrastati. Inoltre, quanto è stato pensato su questo tema risente, necessariamente, dell'esperienza parziale e incompleta derivante dall'essere un allievo che non è giunto alla fine del proprio percorso formativo. Così ho optato per una serie di piccoli paragrafi che in qualche modo sapessero indicare una sorta di fasi mentali, intitolandoli per stati d'animo. Queste riflessioni sono, pertanto, il frutto di idee *in progress*, e di impressioni più che di solide convinzioni.

## 2. *L'illusione e il "sonno dogmatico"*

Guardo con una benevola commiserazione le illusioni che furono e che all'epoca riguardarono il come sarebbe stato far parte di una scuola analitica, nello specifico del CIPA.

Durante l'analisi propedeutica, mai seriamente definibile solo con questo appellativo, a poco servivano le 'frenate', giustamente

mai troppo brusche, dell'analista rispetto alle grandi aspettative del paziente-futuro allievo quale io ero.

C'era l'entusiasmo per quanto poteva di lì a poco accadere: incontrare “maestri”, entrare in una sorta di famiglia dotata di una conoscenza gnostico-esoterica, trovare una perfetta giustificazione contestuale per manifestare il proprio bisogno di venerazione, condividere convinzioni teoriche che ci avrebbero identificato tutti con lo stesso aggettivo finalmente, l'utilizzazione di un linguaggio comune. In poche parole, c'era una gran voglia di diventare junghiano e in definitiva, citando Pieri, una gran voglia di «ninnananna (...) di situazioni forti e protette»,<sup>1</sup> di momenti di rassicurazione. E queste idee e fantasie erano incoraggiamento vigoroso per poter affrontare i lunghi, pesanti *weekend* formativi.

E così il primo anno passava nell'entusiasmo dell'appartenenza e in una percezione della scuola come scuola di rassicurazione. Forse le lezioni teoriche lasciavano un po' perplessi per la molteplicità dei linguaggi, per gli approcci proposti e per i diversi livelli di approfondimento offerti, ma rimaneva la convinzione di voler essere, ad ogni costo, junghiani.

Anche l'incontro con i colleghi veniva avvolto da fantasie su quanto fossero ferrati nella materia, appassionati del pensiero junghiano, fini conoscitori del “maestro” per eccellenza, grazie ai quali si sarebbe potuto fare un salto di livello, imparando gli uni dagli altri, biasimando la propria ignoranza, temendo anzi di arrivare alla scuola davvero impreparati e con tanti dubbi sulla propria adeguatezza. Fantasticavo, in poche parole, una “corrispondenza d'amorosi sensi” esistenziali.

### 3. *Delusione*

Gradualmente cominciavo a riflettere su cosa significasse l'appartenenza a una scuola, ma era soprattutto il barometro dell'affettività che mi spingeva a notarne e a coglierne le incongruenze, il peso, lo sforzo intellettuale, fisico ed emotivo rilevante, l'inevitabile necessario adeguamento alla regolamentazione in termini di tempi. Intanto cresceva un senso di frustrazione dovuto ad aspettative per niente calibrate sul reale.

Quegli stessi colleghi, prima esaltati, ora sembravano così distanti da me, così concentrati e isolati in se stessi e nelle proprie convinzioni, tanto che si affacciava il pensiero di banalizzarne, semplificare ciò che banale e semplice invece non era affatto, appiattendolo tutto, scomponendolo i miei affetti da quello che facevo lì.

Allorché si contava la fine del primo anno un malumore si affacciava lentamente, come un senso acuto di mancanza di fondamenta; il contatto continuo con tematiche dense, a volte vissuto con una punta di ossessività e persecutorietà, si accompagnava alle rilevanti prime esperienze cliniche con i pazienti e avevo la netta impressione che fossi gravato da qualcosa che intimoriva per enormità e responsabilità richiesta: stavolta non potevo elegantemente difendermi dietro il paziente da rispettare, tirando in ballo principi deontologici, tutto sommato esterni; eravamo noi, ero io in gioco in un modo che prima di allora non mi era mai capitato di sperimentare con quella intensità.

Così i pensieri che mi attraversavano all'epoca erano pieni di smarrimento e vero timore: "Chi sono io qui? Cosa faccio qui? Non c'è una sola teoria che concordi con l'altra ma solo teorie deboli, poco coerenti, ambigue. Non c'è un solo analista didatta che non abbia da offrire la sua visione dello junghismo, in perfetto disaccordo con altri".

Così, tra alcuni di noi del primo anno, si fece largo una scoperta che non poteva trovarci troppo sereni ma che, per certi versi, ci rivelava una realtà in tutta la sua durezza: esistono correnti di pensiero che non cercano un dialogo alla luce di un serio prospettivismo; più spesso purtroppo, si ignorano, offrendo percorsi formativi paralleli, che in realtà ci privano di quel confronto dialettico che potrebbe rianimare un'atteggiamento di risposta dell'allievo in cui domina la passività, frutto non tanto di disinteresse o superficialità, ma di timore di sbilanciarsi, di mettersi in gioco.

Cominciava, profondo, lo spaesamento.

#### 4. *Rabbia*

Senza guida certa, posto di fronte alla moltiplicazione dei parametri teorici e alla babele dei linguaggi che la scuola proponeva, mi sentivo tradito e il risentimento cresceva. Più di una volta mi ritrova-

vo a pensare in questi termini: “Investo tempo e denaro per apprendere che non c'è niente di certo!”. E così pensando, potevo anche arrivare ad attribuire alla generazione più anziana degli analisti di dati l'unico interesse di sfruttare gli allievi per una gratificazione narcisistica personale ed economica.

Quasi un inganno dunque; una scuola che non formava come avrei voluto: allievi in certi casi presi dallo sconforto e dalla tentazione di rinchiuersi nei propri percorsi individuali, eleggendo l'esperienza dell'analisi personale ad unico baluardo sul quale fondare la propria competenza professionale.

Ma era questo un vestito che non potevo non ammettere di portare in modo disagiata, poiché continuavo a chiedermi: “Qual è il senso, allora, di questi incontri mensili? I gruppi di approfondimento? Perché vengo qui? A cosa servirebbe leggere, acculturarsi, studiare, sapere? Il sapere è qualcosa di condiviso e si nutre di dialogo e anche di scontro leale”.

Non ho mai avuto dubbi sull'imprescindibilità dell'esperienza personale dell'analisi ma allo stesso modo ritengo che essa da sola non basti e che utilizzarla a mo' di rifugio sia, al contrario, abbastanza pericoloso, isolandola da un mondo che richiede, invece, il grande ma salutare sforzo di tradurre in linguaggio i propri pensieri e stati d'animo, cioè una vitale funzione comunicativa.

Si tratta inoltre di livelli e ambiti profondamente diversi: accanto alle analisi personali, pensavo, ci sono i confronti, i dibattiti, la messa in discussione, tutti momenti che non possono essere sottovalutati né congedati in modo così sbrigativo. I momenti collegiali della partecipazione alle lezioni in classe potrebbero, al contrario, segnare quell'uscita dal personalismo, il luogo in cui le inevitabili visioni del mondo, a cui ogni allievo si sottopone, allorché nella veste di paziente si lascia influenzare dal proprio analista, possono finalmente confrontarsi e parlarsi.

È forse proprio nelle lezioni, arricchite dai contributi degli allievi che vi partecipano attivamente, che può avvenire non solo un'acculturazione teorica ma anche un concreto allenamento al vero prospettivismo, immaginando un luogo che si fa mediatore di sensibilità e linguaggi a volte lontani o in contrasto se non, addirittura, in aperta, reciproca, opposizione.

Questo è tanto più vero se pensiamo che per alcuni di noi neanche il richiamo alla personale esperienza analitica poteva rappresentare motivo di rassicurazione poiché, a una attenta e approfondita riconsiderazione, quei percorsi erano stati caratterizzati da una pericolosa componente narcisistica dell'analista che si proponeva come maestro di certezze e della sua inevitabile e non senza conseguenze ricaduta sull'allievo, così come è stato ampiamente tematizzato dall'articolo di Zipparrì e Gallerano; i quali ci avvertono di due dei possibili esiti di simili percorsi: parricidio coatto, per l'incapacità di essere figlio, o incesto collusivo, per l'impossibilità di liberarsi dal ruolo di figlio.<sup>2</sup>

C'è rischio che un incontro tra due caratterizzazioni del genere, paziente da curare-futuro allievo e maestro (oggetto di fantasie di onnipotenza) sia foriero di un passaggio in cui dai maestri si passi ai "mostri sacri". E il confronto con tale numinosa ingombrante autorità non può che invogliare, sotterraneamente, al parricidio, in una sorta di riscatto, in cui Edipo, questa volta, non uccide inconsapevolmente ma piuttosto per necessità, qualora ne sia davvero, fino in fondo, capace.

### *5. Disillusione*

Oggi, con maggiore convinzione di ieri, sento di poter dire che non vorrei mai entrare in una scuola analitica unicamente per sentirmi ripetere e confermare, magari più autorevolmente e con un linguaggio ancor più suggestivo, quello che già conosco, né entrare in un modo e uscirne nel medesimo, poiché questo sarebbe un non-risultato e la più diretta espressione dell'avvenuto indottrinamento, della compiaciuta sterile continuità delle mie idee con quelle della scuola, senza che questa si ponga, al contrario, come discontinuità e messa in crisi delle mie convinzioni in cerca di conferma. Mi rendo conto di come, attraverso le fasi che fin qui ho descritto, sia avvenuta la prefigurazione di una nuova idea di maestro.

Imparando ad ascoltare la propria solitudine e i propri bisogni di consolazione si fa meno stringente, per dirla con Pieri, "il bisogno dell'ultima parola".<sup>3</sup>

Così, proprio la babele dei linguaggi e delle teorie è un segno di una libertà straordinariamente vincolante e responsabilizzante, indubbiamente la parte, a mio parere, più rilevante dell'eredità del pensiero junghiano.

Di fronte ad essa solo un'atteggiamento di umanità e di umiltà da ambedue le parti in gioco, maestro ed allievo, può essere di aiuto. E quand'anche il maestro non avesse più voglia di sentire viva la responsabilità etica di continuare a formarsi, di non isolarsi, di mettersi in discussione, ecco che i momenti collegiali delle lezioni rivelerebbero la loro importanza, poiché diverrebbero i luoghi in cui i "figli unici" di tante "mamme e papà" finalmente potrebbero confrontarsi, relativizzando le proprie esperienze, decentrandosi dalle proprie convinzioni, allenandosi all'esercizio di una rigorosa capacità critica che è sempre segno di rispetto per se stessi e per il paziente, salutandolo, a malincuore certamente, il pensarsi in una scuola che veicoli certezze.

In questo smarrimento, dunque, cerco e preparo il professionista di domani, poiché imparo sulla mia pelle il problema della complessità dell'umano.

Con pazienza si gettano, o si cerca di gettare, ponti tra le teorie, tematizzando collegamenti al di là dei linguaggi. E con coraggio ci si dispone anche a fare alcune scelte, nel rispetto della propria personalità, prendendo atto che il cosmico Jung poteva parlare solo per se stesso, in quanto unico, vero, legittimo junghiano.

Forse la moltiplicazione dei saperi nel nostro ambito di ricerca potrebbe anche permettere di riconsiderare l'idea, così oscuramente affascinante poiché arcaica, che la trasmissione del sapere richieda necessariamente il parricidio, nel tentativo, mai certo, di una differenziazione dell'allievo dalla presenza ingombrante del maestro.

Forse questa opzione simbolica viene inevitabilmente a offrirsi quando un analista didatta, come suggerisce Trevi, sia fermamente convinto della necessità di esercitare una "violenza teoretica"<sup>4</sup> sull'allievo e da quella violenza generare una reazione individuativa, foriera di una autonoma visione del mondo da parte dell'allievo.

Ripercorrendo la proposta di Kohut di sostituire al mito di Edipo quello di Ulisse, penso, piuttosto, che l'umiltà e l'umanità spingano nella direzione della collaborazione fra generazioni, proprio in virtù

della schiacciante evidenza che siamo in via di guarigione rispetto all'idea che esista, o possa in qualche luogo trovarsi, ancora un pensiero forte ed esaustivo.

Non ho alcuna necessità di uccidere simbolicamente il maestro quando questi si fa portatore soprattutto di domande piuttosto che di risposte.

### *6. Paradossalità della condizione di allievo-paziente*

Nell'articolo di Trevi, in termini storici, e in quello di Zipparrì e Gallerano, in termini clinici, viene fatta giustamente menzione su come considerare la seconda analisi, quella che un tempo si chiamava didattica, poiché essa segna, in qualche modo, la cacciata dal giardino dell'Eden. Credo che ci si sia tratti da un grosso impaccio considerandola, a tutti gli effetti, terapeutica. Ma è inevitabile e scontato, come sottolinea Trevi,<sup>5</sup> che proprio questa perda necessariamente quelle caratteristiche di purezza che non ne fanno un momento analitico dotato, se così si può dire, della stessa spontaneità che aveva, al contrario, la prima.

La seconda analisi rimane davvero terra di ambiguità poiché quel paziente non è più così disinteressato; l'asimmetria in cui la condizione analitica lo pone non può essere pienamente accolta dall'allievo, che nella didattica junghiana dovrebbe essere incoraggiato a sviluppare funzioni e capacità critiche, per non parlare dell'individuazione.

Il paziente si viene a trovare in una necessaria asimmetria, ha bisogno di credere, di essere guidato, ha bisogno di confidare in qualcun altro, almeno all'inizio; l'allievo, al contrario, ha la necessità di prestare attenzione alla sua capacità di autonomia, specialmente l'allievo di scuola junghiana. In questo continuo travaso di posizioni e stati mentali ci si può sentire, a volte, violati nei propri confini, quando il proprio analista compare in veste di docente a lezione.

Personalmente ritengo che sia un'utile indicazione la separazione degli ambiti e l'evitare sovrapposizioni di incontri poiché, così facendo, si cerca di proteggere qualcosa di molto prezioso.

## 7. Denaro

Pur essendo quello del denaro un argomento di non facile trattazione, ritengo necessario prestarvi una doverosa attenzione, cercando di non cadere nel sociologismo ma mantenendomi attinente all'importante funzione che esso riveste nell'ambito di una formazione analitica.

Vorrei cominciare dalla seconda analisi: in tutta onestà essa raramente è espressione di una raggiunta autonomia dell'allievo. Molti continuano a ricevere, anche in questa delicata fase della propria formazione, un ampio supporto economico dalle famiglie di origine.

Nel libro, così come nel dibattito culturale interno alla scuola analitica, più ispirato a tematiche di natura non materiale, viene tacitata la questione della spesa in termini economici che ciascun allievo è tenuto a sostenere.

Nel difficile equilibrio di essere, contemporaneamente, allievo e paziente, e nella presunta autonomia che a quest'ultimo si chiede di raggiungere come finalità di un processo che muove verso una relativa indipendenza psicologica, relazionale e finanziaria dalle proprie famiglie di origine, emerge una forte contraddizione: lo *status* di allievo di una scuola di formazione analitica dovrebbe sancire un'ulteriore crescita, che tuttavia appare solo in rarissimi casi corrispondere a un'autonomia finanziaria, senza la quale sarebbe impossibile raggiungere il monte ore di analisi richiesto dall'iter formativo, o, quanto meno, non nei tempi indicati dal regolamento, con la penosa e onerosa conseguenza di un inevitabile prolungamento dei tempi di formazione.

Certamente, con tali considerazioni, non si vuole inneggiare a un sistema nel quale la formazione non comporti dei costi da parte di coloro che scelgono liberamente e consapevolmente di intraprendere tale percorso. Tuttavia, risulta evidente e meritevole di riflessione la contraddizione che emerge da un modello ispirato, come si è detto, all'autonomizzazione dell'allievo in tutti gli ambiti di realizzazione della propria vita, senza tener conto dell'aspetto economico, il quale, in questo percorso, rischia di trasformarsi da strumento di libertà a strumento di protratta dipendenza.

Non è certamente imputabile alla scuola analitica, microsistema e sottoinsieme di quello, ben più grande, economico-sociale del nostro

paese, e alle richieste economiche che, per forza di cose, da essa scaturiscono, la responsabilità della contraddizione di cui si è fatta menzione. Appare però importante riflettere sui diversi modi di intendere e di considerare la presunta autonomia dell'allievo, oramai quasi un mito, la quale non può prescindere dalle questioni materiali di cui si è fatta menzione.

### 8. Conclusioni

Una scuola analitica, junghiana in particolare, non dovrebbe considerare uno scacco o un segno di debolezza il moltiplicarsi delle narratologie possibili sull'umano che in essa si promuovono, ma richiamarsi, con orgoglio, a quella complessità che pervade tutti gli scritti di Jung.

A noi eredi senza eredità certa, rimane lo stimolo di mantenere vivo il senso di una ricerca così vasta, ammettendo di non poter procedere che in modo incerto.

Questa opzione, difficile da percorrere, trova la sua traduzione immediata proprio in un atto di congedo verso la tentazione, pur sempre forte, di continuare l'agiografia della *psychologia perennis* di Jung, senza esercitarvi una qualche riserva o revisione critica che, in sostanza, sarebbe il frutto non di un misconoscimento o di una sua negazione quanto piuttosto di un suo aprirsi al dialogo con le nuove sfide conoscitive e i nuovi saperi che tali sfide vanno disvelando.

Al contrario, rimanere fideisticamente sedotti dall'innegabilmente suggestivo e atemporale respiro di universalità che vorrebbe tutto includere e che poco lascerebbe ancora da dire, parrebbe essere il modo più scontato e meno scientifico per ripagare il "maestro", condannati a ripetere, *usque ad infinitum*, sempre la stessa lezione.

Così, si fa più stringente una domanda che talvolta esitiamo a porci ma a cui, nostro malgrado, non possiamo sottrarci: "Ne abbiamo davvero così bisogno?"

La mia opinione è che dirsi junghiani, oggi, significa, tra le tante cose, anche esserlo nella veste di ricercatori della mente che vivono nel terzo millennio, quindi tenendo conto necessariamente di quelle

acquisizioni frutto dell'interminabile procedere conoscitivo umano. In modo tale che mantenere vivo lo spirito del maestro possa anche significare il sentirsi ben disposti a valicare le cortine di ferro delle appartenenze alle scuole, senza mai dimenticare di utilizzarle come mezzi e strumenti di crescita umana e professionale e mai come luoghi per la celebrazione di un culto.

Se proprio si volesse ricercare un elemento distintivo, come giustamente ci ricorda la lezione di Trevi, sta proprio in questo tipo di sfida che un relativismo critico propone all'identità stessa della scuola, la quale ha il compito di mantenersi viva e rimandare ai suoi allievi questo amore per la ricerca inesauribile.

La nuova figura di maestro che viene via via emergendo è quella, seguendo la riflessione di Pieri, che riporta l'allievo a se stesso, insegnando a riflettere sull'«operazione psichica di trasferire su un altro da sé quegli oggetti interiori che l'allievo ha paura di vivere, sopportare ed elaborare, o quegli oggetti che non si sente capace di sostenere non ritenendosene degno»,<sup>6</sup> uscendo così dallo *status* mentale di dipendenza.

Per concludere queste riflessioni sono ricorso alle parole di Marozza poichè, a mio parere, indicano compiutamente e senza semplificazioni una prospettiva condivisibile sul come e sul senso della presenza di maestri e di allievi nelle scuole analitiche: «L'analista è maestro di questo, poiché il sapere che possiede può andare oltre di lui solo nella consapevolezza, anche dolorosa, di non poterlo dare, ma di poterlo solo intransitivamente mostrare, attendendo che un gesto di appropriazione ne continui la vitalità».<sup>7</sup>

### Note

- 1 P.F. Pieri, *Il carattere dialogico della formazione analitica*, in Id. (a cura di), *L'altro maestro*, Vivarium, Milano 2006, p. 54.
- 2 L. Zipparrì, B. Gallerano, *Parricidio e incesto: possibili destini dell'esito delle analisi di formazione*, in P.F. Pieri (a cura di), *L'altro maestro*, cit., pp. 76 sgg.
- 3 P.F. Pieri, *Il carattere dialogico della formazione analitica*, cit., p. 54.
- 4 M. Trevi, *Contraddittorietà della didattica junghiana*, in P.F. Pieri (a cura di), *L'altro maestro*, cit. p. 49.

- 5 Ivi, pp. 35-36.
- 6 P.F. Pieri, *L'altro maestro. Ovvero, il bisogno di una vita più genuina*, in Id. (a cura di), *L'altro maestro*, cit., p. 124.
- 7 M.I. Marozza, 'Postfazione', in P.F. Pieri (a cura di), *L'altro maestro*, cit., p. 153.