

*Margherita Vannoni*

## La personalità dell'analista come principale strumento del lavoro analitico.

### Ma quale formazione?

Il tema della formazione in psicologia analitica è molto ampio e la letteratura sull'argomento è comprensiva di posizioni che arrivano ad essere diametralmente opposte; le considerazioni che seguono su tale complesso, difficile e inesauribile tema riguardano solo alcuni aspetti vissuti come significativi durante la mia formazione analitica, ad oggi in corso. Quanto segue si limita quindi ad avere il valore dell'esperienza e della riflessione personale.

#### *1. L'oggetto della formazione*

Le domande centrali di questo mio contributo accompagnano da sempre la mia formazione e, di conseguenza, il mio lavoro clinico, e ruotano intorno ad alcune tematiche principali relative a cosa sia oggetto della formazione analitica e a quali strumenti e attraverso quale percorso tale oggetto venga formato.

Negli scritti di Jung dedicati alla psicoterapia emerge chiaramente come lo strumento del lavoro analitico sia considerato la personalità del terapeuta e come questa sia l'oggetto principale della formazione;<sup>1</sup> fu per primo Jung, infatti, che propose l'istituzione dell'analisi didattica: coloro che volevano esercitare la professione di analisti dovevano sottoporsi a una propria analisi. Mario Trevi, riprendendo fedelmente Jung, ricorda, in un suo contributo sulla didattica junghiana,<sup>2</sup> come la personalità dell'analista sia il cardine del metodo analitico e come l'obiettivo della formazione non possa essere che lo sviluppo più ampio possibile di tale personalità. Oltre allo sviluppo della personalità,

Trevi ritiene opportuno un processo di sterilizzazione, in analogia con quanto è necessario per le mani del chirurgo, per evitare futuri rischi di infezione del paziente. Riguardo a come la personalità debba svilupparsi, il punto di riferimento è il concetto di individuazione.

Del resto il concetto di personalità è molto ampio e generico e comprende molteplici aspetti e punti di vista.

Gli specifici aspetti della personalità che vengono utilizzati nel lavoro clinico, e che diventano quindi oggetto di formazione, possono essere individuati, a mio parere, nelle strutture portanti della nostra soggettività, principalmente cognizione e affetto. Maria Ilena Marozza in più testi sviluppa questo concetto di soggettività<sup>3</sup>. Semplificando, possiamo ipotizzare l'esistenza di strutture soggettive proprie dell'essere umano, che denominiamo cognizione e affetto, le quali si declinano rispetto alla coscienza secondo vari aspetti e livelli. L'utilizzo di tali strutture in modo analitico è altro dal servirsi delle proprie dinamiche psicologiche, dall'introspezione e dal soggettivismo, ma consiste nello svuotare tali strutture dai contenuti personali e utilizzarle nella comprensione dell'altro; in tal modo «l'autentico strumento terapeutico diviene la capacità dell'analista di utilizzare integralmente la propria soggettività»<sup>4</sup> in relazione all'altro. Tale operazione rimanda all'atteggiamento fenomenologico che, rimanendo aderente ai fatti, ne ricerca le strutture portanti e caratterizzanti. Quindi, da questo punto di vista, la formazione analitica dovrebbe facilitare inizialmente un processo di conoscenza e approfondimento delle proprie strutture soggettive, per poi addestrare alla capacità di decentrarsi dalla propria soggettività e utilizzarla al servizio della relazione e della comprensione della soggettività altrui.

## 2. *L'istituzionalizzazione dei percorsi di formazione*

Il percorso formativo dell'analista è stato con il tempo istituzionalizzato con conseguenze sulle quali è importante riflettere. Prima della formalizzazione del *training* analitico si diventava analisti junghiani per vocazione e senza un iter strutturato, ma nel modo più confacente alle caratteristiche di personalità del singolo analista, principalmente svolgendo un'analisi con Jung stesso o con una delle

sue strette collaboratrici. L'istituzionalizzazione dell'*iter* analitico ha comportato la strutturazione di un percorso stabilito, con regole fisse e uguali per tutti. Così l'irripetibile ricerca psichica del singolo diventa percorso formativo prefissato di molti.

Per mantenersi fedele all'insegnamento di Jung, la strutturazione di una scuola di specializzazione e di una società di appartenenza in ambito junghiano è indispensabile, a mio parere, che salvaguardi e tramandi agli allievi il valore della ricerca individuale e della capacità di pensare in modo creativo. Il rischio principale dell'istituzionalizzazione della formazione analitica risiede nella possibilità di bloccare una funzione, fondamentale per l'analista, che è la capacità di pensare in modo autonomo e creativo, come ricorda anche Otto Kernberg nei *Trenta modi per distruggere la creatività dei candidati psicoanalisti*;<sup>5</sup> infatti di Freud e di Jung, come di tutti i grandi pensatori, oltre alle conclusioni che acquisiamo secondo un processo di semplice acculturazione, è importante comprendere la creatività e lo spirito libertario e innovatore del modo di pensare. Del resto, le scuole dogmatiche che rendono l'acquisizione del sapere dei padri fondatori l'oggetto principale di formazione, considerando qualsiasi innovazione una eresia e il pensiero creativo una minaccia alla propria identità, rispondono a un basilare bisogno dell'essere umano che è quello della sicurezza, dell'appartenenza e della immutabilità. Nel tentativo di fuggire da tale posizione si rischia di cadere nell'estremo opposto, rappresentato dalle scuole basate sul principio della descolarizzazione, assunto anche questo come dogma. E ancora, non è garante dello sviluppo di un pensiero creativo e della cultura del confronto e del dialogo neppure la scuola che accoglie indistintamente qualunque pensiero, senza criticità, accettandolo semplicemente come prodotto di una particolare e parziale visione del mondo.<sup>6</sup>

Augurandomi di appartenere a una scuola che pone il confronto critico e la libertà di pensiero come propri valori fondativi, ricordo che ad oggi il percorso formativo al Centro italiano di psicologia analitica (CIPA) prevede una analisi personale, dopo la quale è possibile accedere a dei colloqui di selezione che consentono l'eventuale accesso ai corsi e ai seminari della scuola di specializzazione, una seconda analisi, un numero minimo di ore di supervisione con almeno tre diversi analisti, e il tirocinio.

### 3. La prima analisi

La prima analisi, secondo il mio punto di vista, rappresenta lo spazio dell'essere curati e della conoscenza approfondita di se stessi, al cui interno l'eventuale già esistente progetto di diventare analista dovrebbe rimanere sullo sfondo, non negato, ma non preso in considerazione. Il futuro allievo analista e l'analista hanno entrambi il diritto e il dovere di essere una qualunque e comune coppia analitica. Il fattore di disturbo è insito nel fatto che il futuro allievo non sia già più libero di lavorare sui propri complessi e su eventuali nuclei patologici inconsci perché condizionato dal suo desiderio di diventare analista e membro della società psicoanalitica del suo analista. Si viene così a strutturare una posizione allievo-maestro accompagnata dalla tendenza a proporre una immagine positiva di sé e a rimuovere le componenti aggressive; tale situazione non consente di approfondire completamente la conoscenza di sé, soprattutto negli aspetti d'ombra e, nel peggiore dei casi, di mantenere intatti e inconsci nuclei patologici per tutto il *training* e probabilmente anche nella futura attività professionale.<sup>7</sup> La prima analisi ha un potere di cura e di conoscenza approfondita di se stessi che mai più, a mio parere, si ripresenterà con tali e tante potenzialità; quindi più che inventarsi infiniti e improbabili momenti di verifica all'interno del *training* analitico, diventa di primaria importanza che i futuri analisti portino avanti e concludano una analisi terapeutica, così che veramente la loro personalità possa diventare il principale strumento di lavoro analitico. Infine, solo così la cura di sé potrebbe avere la possibilità di diventare uno dei principali impegni etici dell'analista, così come si auguravano Bianca Gallerano e Lorenzo Zipparrì nel loro intervento all'ultimo convegno del CIPA.<sup>8</sup>

Un momento di riflessione in più, a mio parere, merita il passaggio tra la conclusione della prima analisi, l'ammissione al *training* e l'inizio della seconda analisi. Per come è strutturato il regolamento della scuola di specializzazione, l'allievo analista deve concludere la propria analisi al più tardi nella prima metà del primo anno di frequentazione per poter iniziare la seconda analisi; quindi un obbligo istituzionale può sovrapporsi al delicato momento della conclusione e della separazione della prima analisi; nel migliore dei casi tale obbligo apporta un elemento di disturbo e di possibile confusione alla chia-

rezza della conclusione, nel peggiore dei casi decreta la fine della analisi sostituendosi completamente agli elementi di natura analitica.

#### *4. La seconda analisi*

Con l'accesso alla scuola di specializzazione del CIPA è previsto l'inizio di una seconda analisi. Nel già citato saggio di Trevi sulla didattica junghiana,<sup>9</sup> l'autore traccia alcune linee guida fondamentali che dovrebbero caratterizzare l'analisi didattica. Trevi sostiene che si dovrebbe diventare analisti junghiani solo dopo la prima analisi e che l'essere junghiani dovrebbe riguardare solo quella relativamente esigua minoranza di persone che, entrate in contatto con la propria visione del mondo come parte della loro personalità, ritengono che la psicologia junghiana sia la più vicina alla propria visione: solo così la formazione non sarà indottrinamento, ma amplificazione, sviluppo e arricchimento di una disposizione propria del candidato.

In seguito ad alcuni fatti accaduti all'interno della società analitica,<sup>10</sup> il CIPA ha deciso di abolire la figura dell'analista didatta, sostituendo l'analisi didattica con una seconda analisi. Così il percorso analitico al CIPA, unico tra i percorsi di formazione delle principali scuole analitiche, si articola senza evidenti e forti punti di riferimento esterni, direttive, gerarchie o, forse più sinceramente, oggetti da idealizzare. Questa condizione facilita, per gli allievi analisti, il contatto con dimensioni importanti della stanza dell'analisi, e aggiungerei della vita, quali l'accettazione del limite e dell'incertezza, e li pone nelle condizioni ottimali per sviluppare una capacità autonoma e critica di pensare, caratterizzata principalmente dalla attitudine a contenere, amplificare e modulare la propria capacità affettiva in maniera adeguata alle circostanze.

Quindi, eliminando la figura dell'analista didatta viene eliminato, almeno istituzionalmente, il rischio di bloccare e di manipolare lo sviluppo autonomo del candidato; inoltre, si sancisce istituzionalmente la non esistenza dei "soggetti supposti sapere", mettendo precocemente gli allievi analisti a confronto con i propri bisogni di sicurezza, di contenimento e di certezze e con la fantasia infantile che tali bisogni possano essere soddisfatti dall'esterno.

Il percorso di formazione analitica tenta di rispondere al complesso intento di creare un percorso istituzionalizzato che permetta la formazione dell'allievo analista senza passare dalla relazione allievo-maestro dell'analisi didattica, e fornendo in alternativa la figura di un analista con più esperienza che, oltre a favorire una conoscenza approfondita di se stessi e dei propri eventuali nuclei patologici, nella stanza di analisi è cosciente e mostra all'allievo che «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>11</sup> Aggiungerei che quel 'dolorosamente' vale anche per l'allievo.

Ad oggi le mie riflessioni e i miei interrogativi suonano così: questo percorso di socratica memoria che intende portarci alla riscoperta del maestro dentro di noi eliminando la posizione allievo-analista didatta ci priva forse di una esperienza fondamentale?<sup>12</sup> O forse lo stesso nodo critico presente nell'analisi didattica, caratterizzato da un oggetto idealizzato rappresentato dal didatta e da un allievo che stagna in una infantile posizione di perenne insicurezza e dipendenza di fronte a tanta magnificenza, saggezza e efficienza, ritorna in maniera più velata e implicita in altri aspetti della formazione? E ancora: un percorso che mette così precocemente in contatto con le dimensioni del dubbio e dell'incertezza, riconosciuti come valori a livello istituzionale, non è forse sostenibile solo da chi, per esperienze personali di vita, ha già sviluppato, magari inconsapevolmente, lo spazio psichico per ospitare tali dimensioni?

### *5. La separazione nelle analisi di formazione*

Un aspetto molto rilevante secondo la letteratura sulla formazione degli analisti è il tema della conclusione delle analisi di formazione. La separazione è un importante e complesso evento che caratterizza le relazioni umane; nelle analisi e soprattutto in quelle di formazione può accadere che tale evento tra analista e allievo non avvenga mai o avvenga solo su un piano di realtà, ma non su un piano simbolico. Il continuare ad appartenere alla stessa società non aiuta il processo di separazione, ma gli elementi che non permettono tale

processo sono da ricercarsi nel tipo di relazione che la coppia analitica ha instaurato. L'importanza della completa elaborazione della separazione risiede nel fatto che è l'unico elemento che garantisce all'allievo di riappropriarsi di tutte le parti di sé precedentemente proiettate, diventando così un individuo autonomo, responsabile e, soprattutto, capace di prendersi cura dei propri pazienti.

Su questo tema ho trovato molto interessanti e aderenti a ciò che avviene realmente nelle analisi di formazione alcune considerazioni proposte da Bianca Gallerano e Lorenzo Zipparri.<sup>13</sup> Gli autori descrivono la situazione in cui la coppia analitica crea e vive in una condizione collusiva cronicizzata che può realizzarsi secondo diversi schemi, che contemplano però come denominatore comune la massiccia presenza di elementi proiettati e agiti dell'allievo rispetto all'analista e dell'analista rispetto all'allievo, tanto da arrivare all'impossibilità di distinguere due individui autonomi in quanto ognuno è depositario e agisce le parti dell'altro.

Tale condizione di collusione può declinarsi attraverso alcune specifiche dinamiche relazionali quali: il mancato riconoscimento e la mancata elaborazione delle componenti aggressive, di odio e distruttività attraverso l'utilizzo di meccanismi di scissione, con la possibile conseguenza che tali flussi emozionali negativi siano proiettati sulla società di appartenenza e siano all'origine della formazione di fazioni opposte e gruppi di appartenenza contrapposti all'interno della società.

L'analista può assumere la posizione di genitore buono nel tentativo di risanare le ferite inferte dal rapporto coi genitori reali percepiti come inadeguati, così che vengono negate le componenti aggressive e non è possibile un autentico lavoro di analisi del transfert.

Può, inoltre, accadere che si configuri una particolare dinamica relazionale in cui l'allievo agisce il bisogno distorto di occuparsi, di prendersi cura dell'analista e di non abbandonarlo, dinamica che è possibile far risalire all'essersi presi cura dei genitori e che, a mio parere, è molto frequente in coloro che decidono di diventare analisti.

Forti tratti narcisistici o patologie narcisistiche dell'analista, secondo gli autori, sono, comunque, sempre presenti quando si parla di stati collusivi cronicizzati e di conseguenti agiti in analisi di natura edipica e pre-edipica. Tali tratti narcisistici facilitano le proiezioni idealizzate dell'analizzando.

Quindi, in tali situazioni, la separazione può non avvenire mai e viene, invece, mantenuta una condizione di incesto collusivo in cui il bisogno di separazione è negato. Oppure, all'estremo opposto, si può manifestare un bisogno forzato di separazione espresso come rifiuto ad oltranza, ben definito dagli autori come parricidio cronico e coatto. In questa seconda situazione psichica domina l'essere costretti costantemente a non essere come ci vuole il padre, in stato di identità definito solo nella contrapposizione.

Per concludere, aggiungerei che la separazione analitica riattualizza e richiama la separazione dai genitori; come scrive Jung, «il corso naturale della vita, esige per prima cosa dall'uomo in giovane età il sacrificio della sua infanzia e della sua dipendenza infantile dai genitori carnali (...) onde non resti incatenato ad essi dal vincolo dell'incesto inconscio, funesto all'anima e al corpo».<sup>14</sup> Ritengo che tale aspetto faccia parte di un percorso comune agli essere umani, ma probabilmente nella tradizione junghiana ricopre un punto di rilievo; infatti il processo di individuazione, che la psicologia analitica pone tra i fondamenti del proprio impianto teorico scientifico e della propria pratica clinica, è fortemente permeato dai valori e dai tratti della ricerca del figlio che decide, con un gesto consapevole di separazione, di intraprendere il proprio specifico e originale cammino di vita.

Questa, del resto, è anche la storia tra Freud e Jung.

## 6. *Appartenenza*

La conclusione della seconda analisi e la separazione dal proprio analista segnano un punto importante nel percorso di formazione: iniziano le supervisioni, caratterizzate principalmente dall'essere un rapporto tra colleghi: e, soprattutto, il proprio punto di riferimento fondamentale, per non rimanere in una condizione di isolamento e di abbandono, diventa il gruppo dei pari, degli allievi e degli analisti che appartengono alla società.

Non più dedicati alle proprie analisi individuali, agli aspetti esclusivamente intrapsichici, alla sola ricerca individuale è possibile sperimentare in pieno l'esperienza di appartenere alla società, del riconoscersi come allievi analisti, non più alla ricerca di oggetti idea-



lizzati fuori di noi, ma sperimentando la piacevolezza dello scambio e del confronto con gli allievi e gli analisti, durante le lezioni, ai seminari e nei gruppi di ricerca, ancora una volta in sintonia con il valore principale della formazione, della teoria e della tecnica junghiana consistente nel fatto che la nostra guida siamo noi stessi. Ciò, non come esortazione alla chiusura autoreferenziale, ma come invito a considerare tutte le figure che incontriamo nella formazione e nel lavoro clinico come maestri nel loro aprirci alla possibilità di scoprire qualcosa in più di noi e quindi come indispensabili nel nostro processo di crescita e individuazione.

Da questo punto di vista, ritengo l'appartenenza alla società psicoanalitica un elemento imprescindibile nella formazione analitica, di pari importanza della prima e della seconda analisi, non solo per la trasmissione della cultura, ma come elemento fondamentale di formazione della propria personalità.

### *Note*

- 1 Mi riferisco agli scritti di Jung sulla psicoterapia raccolti in C.G. Jung, *Pratica della psicoterapia*, tr. it. in *Opere*, vol. 16, Bollati Boringhieri, Torino 2002.
- 2 M. Trevi, *Contraddittorietà della didattica junghiana*, in P.F. Pieri (a cura di), *L'altro maestro*, Vivarium, Milano 2006, pp. 15-52.
- 3 Su questo tema, cfr. M. La Forgia, M.I. Marozza *L'altro e la sua mente*, Fioriti, Roma 2000; e M. La Forgia, M.I. Mazozza, *Le radici del comprendere*, Fioriti, Roma 2005.
- 4 M.I. Marozza, *Postfazione*, in P.F. Pieri (a cura di), *L'altro maestro*, cit., pp. 145-153.
- 5 O. Kenberg, *Le relazioni nei gruppi* (1998), tr. it. Raffaello Cortina, Milano 1999, pp. 260-285.
- 6 Sul tema delle possibili caratteristiche presentate dalle scuole analitiche, cfr. P.F. Pieri, *Il carattere dialogico della formazione analitica*, in Id. (a cura di), *L'altro maestro*, cit., p. 53-64.
- 7 Su questo tema, cfr., anche, W. Meredith-Owen, *Eludere l'analisi diventando analisti*, "Studi junghiani", 2, 2007, pp. 33-53.
- 8 XIV Convegno del Centro italiano di Psicologia Analitica. B. Gallerano e L. Zippari hanno fatto un intervento dal titolo *L'attualità del pensiero analitico nella clinica: abitare i limiti, cura di sé, rispetto dell'altro*.

- 9 M. Trevi, *Contraddittorietà della didattica junghiana*, in P.F. Pieri (a cura di), *L'altro maestro*, cit., pp. 15-22.
- 10 Sulla storia del CIPA e delle analisi di formazione, cfr. B. Gallerano, L. Zipparrì, *Le analisi di formazione all'interno della storia di una associazione analitica*, "La pratica analitica", 4, 2006-2007, pp. 17-56.
- 11 M.I. Marozza, *Postfazione*, in P.F. Pieri (a cura di), *L'altro maestro*, cit., p. 153.
- 12 Sui problemi teorici riguardo l'esistenza della figura dell'analista didatta nella formazione analitica, cfr. G. Maffei, E. Caramazza, *Dialogo intorno a Le fini delle cure*, "Studi junghiani", 2, 2007, pp. 30-31.
- 13 B. Gallerano, L. Zipparrì, *Parricidio e incesto: possibili destini dell'esito delle analisi di formazione*, in P.F. Pieri (a cura di), *L'altro maestro*, cit., pp. 54-64.
- 14 C.G. Jung, *I simboli della trasformazione* (1912-1952), tr. it. in *Opere*, vol. 5, Bollati Boringhieri, Torino 1970, p. 347.