

## Riflessioni sulla formatività in psicologia individuale\*

GIAN GIACOMO ROVERA

\*Pubblicato su *Individual Psychology dossier* - I Saiga edizioni, Torino 1988: 93-119.

*Summary* – REFLECTIONS ON FORMATIVITY IN INDIVIDUAL PSYCHOLOGY. The article is part of a report presented to the Congress of the Italian Society of Medical Psychotherapy, held in Naples in 1986. The article proposes some considerations on dynamic-structural aspects of analytic training according to Individual Psychology. The attempt is to reflect on anticipatory and designing aspects of the teaching and to assess the utility of highlighting the intrinsic factors of the formativity.

*Keywords:* INDIVIDUAL ANALYSIS, GROUP ANALYSIS, TRAINING ANALYSIS, SUPERVISION, INSIGHT

Vengono proposte alcune riflessioni sugli aspetti dinamico-strutturali della formazione analitica secondo la Psicologia Individuale, sia per indicare gli aspetti di tipo anticipatorio e progettante dell'attività didattica, sia per l'utilità specifica di evidenziare i fattori intrinseci della formatività. Alcuni preliminari quesiti di fondo emergono innanzitutto intorno al problema se un'analisi didattica in Psicologia Individuale appartenga più all'area "scientifica" o a quella "creativa": le analogie con l'apprendimento tecnologico e/o artistico paiono suggestive

I.

La formazione è da considerarsi un metodo entro cui si inseriscono, sia per ciò che concerne l'analisi individuale che l'analisi di gruppo, tecniche elaborate e trasmissibili da parte del didatta al futuro analista? Oppure è un'esperienza dagli aspetti multipli, della quale non si può giungere a standardizzazioni definitive?

Il problema può essere affrontato in modo complessivo qualora si ritenga che i percorsi formativi, in linea generale, riguardino tanto il "come fare" (procedura di apprendimento tecnico-metodologico), quanto il "fare come" (procedura di tirocinio congeniale-identificatorio).

In questa duplice afferenza, molto vicina a quella di un processo formativo artistico [11] si colloca la didattica di una psicoterapia del "nucleo": da intendersi questo, metaforicamente e non topicamente, come la parte centrale sia del gruppo che dell'individuo.

La Psicologia Individuale ha insieme caratteristiche di scientificità (o per lo meno di esperienza trasmissibile condivisa) e di artisticità (di sperimentazione, di imitazione, di insegnamento, di tirocinio).

Entrambi questi aspetti, che in teoria vanno distinti in un percorso didattico, sono in pratica complementari in una formazione/supervisione.

Anche Balint [2], per quanto attiene all'analisi didattica in Psicoanalisi, ritiene che pedagogia (per addestramento) e psicologia (per insight) siano inscindibili, anche se ci si dovrebbe rifare non ad una pedagogia del Super-Io (esortazioni, interventi moralizzatori, imposizioni di valori), quanto ad una pedagogia dell'Io (esperienza). Apprendere, cioè diventare esperto, significa dunque arricchire e sviluppare l'Io.

A livello della formazione in Psicologia Individuale, gli aspetti succitati del “come fare” (apprendere una tecnica) e del “fare come” (apprendere per insight), hanno una rilevanza differente, a seconda delle tre strategie di intervento: analitica, di counseling e psicopedagogica; pur coesistendo sempre tra loro, l'apprendimento per insight è massimo nella strategia analitica, nel counseling si embrica largamente con l'apprendimento di tecniche, mentre gli interventi psicopedagogici si avvalgono in modo predominante della trasmissione di metodologie codificate.

## II.

La Psicologia Individuale parte dal presupposto che una psicoterapia del “nucleo” debba essere un'analisi del singolare ed irripetibile stile di vita dell'individuo; qualora non ci si limiti esclusivamente ad un intervento individuale, l'analisi consiste nella comunicazione del gruppo vissuta all'interno del gruppo, rispetto a cui si articolano, aderiscono e si generano le linee psicologiche individuali. Per stretta analogia, un percorso didattico dovrebbe portare alla formazione di uno stile psicoterapeutico esemplare, sia a livello individuale che grupppale.

(a) È presumibile che l'utilizzo di certe tecniche e di un determinato linguaggio non sorgerebbero mai qualora non vi fossero intenzioni formative; in questo senso l'attenzione del formatore deve rivolgersi all'“oggetto” della psicoterapia, cioè ai problemi tecnico-metodologici: ciò presuppone un costante lavoro di studio delle componenti dinamico-strutturali e dei contenuti propri della psicoterapia, quali l'interpretazione, le resistenze, la relazione intersoggettiva (transferale-controtransferale), estesa anche alle eventuali dinamiche della rete grupppale.

(b) È peraltro fondamentale rivolgersi soprattutto al “soggetto” della psicoterapia didattica (i destinatari, i tirocinanti); inoltre fattori quali il corpo, il linguaggio o lo stare nel gruppo, come modalità del sentimento sociale, non sono separabili dal “soggetto”. Ciò presuppone un costante lavoro sul campo, rispetto a cui la corrispondenza tra “oggetto” e “soggetto” non è riscontrabile che post-factum, sicché il fare psicoterapeutico nasce dall'interazione dinamica tra l'atteggiamento formativo dei didatti e la vocazione formale dell'allievo o del gruppo degli allievi.

## III.

Da ciò emergono sia le esigenze dell'esemplarità della formazione, sia l'importanza di una garanzia di trasmissibilità di certe regole didattiche e di supervisione.

È infatti caratteristica della riuscita di una psicoterapia a carattere formativo, individuale o di gruppo, la capacità di farsi criterio di valutazione e di apprezzamento sia all'interno dei percorsi intersoggettivi (non esclusivamente tra didatta e discente), sia all'interno delle terapie che effettuano i futuri analisti.

Una formazione invita inoltre a giudicare alla stregua di risultati affini: il confronto si presenta da sé e non è facile sottrarsi all'evidenza dei paragoni, ma ciò non è sufficiente a giudicare della riuscita formativa.

La formazione psicoterapeutica non può essere infatti riferibile solo ad un fatto rigoroso di trasmissione di dati e di sperimentazione scientifica, ma anche di revisione di stile e di esperienza attraverso tirocinio e insight; i caratteri dell'apprendimento [11], ossia del "come-si-deve-fare", devono coesistere accanto a quelli esemplari dell'"identificazione imitativa", del "fare come il modello".

L'attesa formativa degli allievi suscita un'attività formante e offre al lavoro didattico, oltretutto spunti e suggerimenti innovativi, anche regole e modi di fare, capaci di istituire una reale continuità formativa.

Una condizione, allora, dell'"imitazione formativa" è un'"identificazione congeniale", cioè un'operazione allo stesso tempo imitativa e originale, continuativa ed esemplare e che, all'interno del discorso del gruppo, si struttura mediante l'intera rete dei rapporti che vi si costituiscono.

La funzione dell'identificazione imitativa non è una ripetizione meccanica ed estrinseca, ma dinamica ed intrinseca; l'irripetibile non esclude il continuo e, qui, sta la capacità formativa dell'imitazione come introiezione.

## IV.

È necessario comunque fare capo ad un quadro di riferimento concettuale ed operativo, cioè ad un modello teorico-pratico.

Questo include anche un aspetto precettistico di normatività ed operatività delle regole [12]: non si tratta comunque di applicare rigidamente una serie di regole nella loro formulazione normativa, ma di adottarle nella loro efficacia operativa clinico-terapeutica. Si può giungere in tal modo ad una elaborazione di un precedente modello attraverso l'immissione di nuove tecniche; l'esercizio formativo restituisce l'operatività alle regole fissate dallo schema di riferimento a cui attinge.

In quanto formativa, l'identificazione imitativa del tirocinante è lontana dalla mera ripetizione: infatti essa non si rifà tanto all'aver imparato "come fare", quanto nell'essere-maturato nel "fare come", durante tutto l'arco del percorso, che è tecnico, analitico, esistenziale e comunitario al medesimo tempo.

Il tirocinio non dovrebbe portare alla ripetizione, ma alla trasformazione, perché dovrebbe saper trarre il profondo messaggio operativo che fonda le regole teorico-pratiche. L'identificazione imitativa è formazione e metamorfosi: passaggio da formatore a formato, proliferazione e generazione di forme innovative; si può parlare allora di "identificazione formativa" che ha pure le caratteristiche della reciprocità. Questa dimensione è particolarmente importante nella didattica formativa dei gruppi.

Di certo, non sempre il "fare come" innesca facilmente e felicemente un processo di trasformazione: talvolta la pregnanza del modello è così forte che gli allievi lo subiscono; altre volte, i tirocinanti patiscono la posizione all'alto dei didatti o eventuali altre asimmetrie nelle relazioni interpersonali tra membri del gruppo; altre volte ancora, vi sono forti difese intrapsichiche.

Si dovrebbe giungere peraltro ad una "reciprocità formativa".

Anche l'originalità del discorso del gruppo e degli allievi porta alla congenialità; in questi casi, col passaggio dal discorso duale a quello polifonico, si potrebbe parlare di "molteplicità formativa".

Al di là dell'insegnamento/apprendimento, il tirocinio si eleva inoltre a valenze trasformative sia teorico-metodologiche che di tipo psicologico/pratico, anche a livelli inconsci, individuali e gruppal.

## V.

I vincoli del modello con la connessa precettistica operativa, quale si esercita nella supervisione, dovrebbero passare tramite il riconoscimento operativo dell'esemplarità, attraverso il tessuto vivo della continuità didattica che si esercita attraverso la molteplicità delle esperienze formative.

Stili personali e percorsi collettivi, tradizioni psicoterapeutiche, tecniche analitiche [5; 8] perpetuano nel tempo, nello spazio ed in contesti socio-culturali diversi, le caratteristiche formative.

Ciò permette di mantenere la continuità delle scuole pur nelle loro trasformazioni ed interconnessioni analitiche [15], ma promuove altresì nei tirocinanti il passaggio dal ripetere al continuare, sì che si schiude la possibilità della propria originalità; procedendo sullo stesso cammino, si può giungere all'inedito e al nuovo.

## VI.

La didattica in psicoterapia non è quindi riferibile solo all'insegnamento, il che condurrebbe ad un mero mestiere dell'analista, ma deve essere volto allo stesso operatore. Quando si dice che la psicoterapia "del nucleo", in Psicologia Individuale, si impara, non si vuol affermare che basta mettersi in una certa scuola per impararla, ma che detta analisi viene imparata soltanto da chi sa impararla, che se qualcuno giunge ad essere psicoterapeuta ha certamente imparato a diventarlo e che se, infine, è psicoterapeuta di gruppi ha imparato a diventarlo all'interno di un gruppo.

In un'analisi didattica in Psicologia Individuale, il rapporto tra didatti ed allievi è da un lato, analogo all'interazione tra gli analisti e i pazienti; dall'altro lato, a quello che intercorre tra il modello e l'imitatore.

(a) Il primo punto è fondamentale circa la dimensione terapeutica;

(b) Il secondo punto riguarda la struttura stessa della didattica, tant'è vero che i tirocinanti possono ridursi ad applicare regole o a ripetere formule senza saper ravvisare una precettistica o rinnovare uno stile: sicché si può imparare il mero mestiere senza acquisire l'arte, senza proporsi in un'interazione dinamica.

## VII.

In psicoterapia, l'insegnamento (analisi didattica e supervisione) è decisamente operativo; i didatti non impartiscono tanto nozioni teoriche o principi generali o spiegazioni scientifiche, quanto interpretano ed invitano ad un'elaborazione dell'agire significativo sia l'individuo che il gruppo: gli allievi imparano tanto nel senso di accrescere un patrimonio di natura dottrinale, quanto interagendo all'interpretazione ed alla comunicazione.

Sicché una scuola analitica non è tanto accademia, quanto tirocinio: in psicoterapia non si è discenti se non si opera sul campo: e, prima fra tutto, su se stessi in rapporto cogli altri.

Ciò implica e sollecita un'attività formativa nell'agire transferale/controtransferale [3; 7]. Peraltro, non si esclude affatto che il "fare" elimini il "sapere", il quale a sua volta deve tradursi appunto in un "saper fare" [11]; i didatti devono proporre i loro modi di fare, sicché il lavoro didattico e di supervisione sottolinea un aspetto nozionistico e persino normativo (ad esempio le regole del setting), senza tuttavia ridursi in una precettistica normativa o in semplice apprendimento dottrinale (come può ad esempio riscontrarsi nell'insegnamento del bio-feedback).

Ci si rivolge ai tirocinanti con una duplice serie di proposte:

(a) La prima di queste è basata sulla acquisizione teorica-metodologica circa i presupposti fondamentali di psicopatologia clinica e dinamica, di teoria della tecnica, delle varie regole della tecnica individual-psicologica, ecc. [14];

(b) La seconda serie prevede una congenialità presente e futura che permetta di considerare regole ed interpretazioni non unicamente come norme e precetti, ma come modi di fare che sono operativi già all'interno dell'esperienza formativa e che saranno parte integrante dello "stile terapeutico".

Non si offrono tanto canoni da applicare, quanto linee direttrici da percorrere per l'analisi dei nuclei significativi: vale a dire modalità esistentive progettuali, conflittuali, comportamentali, sintomatiche.

Soprattutto non si tratta di un insight unicamente teorico [18], quanto di un insight emozionale a larga componente inconscia; la funzione integrativa dell'analisi anche didattica riporta alla concettualizzazione dell'insight [17].

V'è innanzitutto una distinzione tra insight intellettuale (capacità di formulare correttamente le proprie psicopatologie e dinamiche) ed insight emozionale (capacità di afferrare il senso del nucleo psicologico individuale e grupppale profondo e delle manifestazioni simboliche).

Inoltre, è opportuno operare una ulteriore distinzione tra insight teorico (intuizione teorica) e insight clinico (disposizione mentale perché si possa giungere all'intuizione dei moventi, della psicodinamica e dei significati fra didatti e futuri analisti).

In terzo luogo, ci si riferisce [18] anche alle analogie tra insight nel lavoro analitico ed insight che sottende la creazione artistica e scientifica [10].

Le migliori esemplificazioni dell'analogia tra lavoro analitico e creazione artistica sarebbero rilevabili nella clinica, prendendo in considerazione le interpretazioni dei sogni; le connessioni tra emozioni e motivazioni; l'uso deliberato di immagini e metafore che possono anche variamente costituirsi come veicolo privilegiato di comunicazione nei gruppi di psicodramma analitico o di arti visive e musicali.

Ciò potrebbe mettere in grado analisti e analizzandi di oltrepassare i confini cognitivi e raggiungere nuovi insight.

In un training si dovrebbero, inoltre, ritenere ideali fittizi [13] quegli ideali ermeneutici considerati scientifici (che corrisponderebbero in clinica alla tensione irrisolvibile verso l'interpretazione "completa e/o vera"), i quali potrebbero soppiantare gli insight (considerabili come aree creative).

Ciò mostra che un tirocinio è possibile in virtù di quella "congenialità", di quell'accomunamento e compartecipazione che inducono i tirocinanti a continuare per insight l'"operazionismo" del didatta, la qual cosa non si accompagna necessariamente ad una corrispondente applicabilità operativa.

## VIII.

Se si pensa che la conoscenza umana in generale ha un carattere interpretativo, la qualità dell'interpretazione è il tipo di conoscenza attivo e personale mediato dall'agire del controtransfert [7].

Ciò ne spiega il carattere produttivo e formativo, nonché il carattere di rinnovamento incessante.

Ricettività e attività sono indistinguibili in quanto il trasmesso è una forma, mentre il trasmittente ed il conoscente sono persone: è qui cruciale un'analisi della comunicazione anche in termini di paradosso e doppio legame [14].

Infatti, l'interpretazione è non solo implicazione di ricettività ed attività nell'ambito di un'attività intersoggettiva, ma riguarda la totalità della comunicazione, verbale e non verbale, individuale e collettiva.

Ogni atto del tirocinio è formativo ed espressivo allo stesso tempo.

L'interpretazione è una conoscenza in cui l'oggetto si rivela nella misura in cui il soggetto si esprime, ma l'ideale ermeneutico dell'interpretazione completa, in quanto tale, potrebbe essere una finzione da smascherare; l'interpretazione, più che non come "vero" [4; 16], va intesa soprattutto come "incontro" [16]: è qui che la stessa deve innestarsi in una "comunicazione corretta", intendendo per questa una comunicazione non distorta, non paradossale, non comunque patogena [1; 14].

IX.

Vi è inoltre una relazione fra comprensibilità ed interpretabilità, fra gradi di comprensione e valore dell'interpretazione: il fatto che non esista, al riguardo, un criterio oggettivo non può essere un invito al relativismo ed allo scetticismo.

Le analisi didattiche sono processi da considerarsi nel loro aspetto formante che porta ad una continuità tra formazione degli analisti e le analisi terapeutiche che i futuri analisti effettueranno.

Le regole della formazione riguardano il processo stesso da seguire ed il risultato, alla fine, si identifica con l'esecuzione che l'ha presa a propria norma; dopo il percorso formativo e di supervisione, gli analisti diventano artefici e giudici insieme.

Di qui la dignità ed insieme la responsabilità dei neo-analisti: da un lato hanno l'obbligo di continuare, dall'altro lato di trarre invenzioni e spunti.

Gli analisti devono articolare il "già fatto" al "da farsi", costantemente giudici ed artefici; devono avere una costante attitudine valutativa che porti a correzioni ed inviti alla continuità e fedeltà degli aspetti formanti.

X.

L'attività di supervisione quale "controllo dell'analisi", oltre agli insight teorici [18], riguarda anche il significato operativo delle regole; ciò comporta un intervento diretto (e talora di pedagogia direttiva), nel corso dell'operare degli allievi, coll'indicare-suggerire-correggere.

Gli interventi "dovrebbero" infatti essere portati all'interno delle elaborazioni per insight, individuali o collettive, degli allievi; il didatta "dovrebbe" entrare nell'operazione formativa dei tirocinanti senza violarla, senza sostituirla e si "dovrebbe" giungere ad una coincidenza tra le esigenze di trasmissione dei codici, dell'insegnare e dell'imparare.

Anche se l'insegnamento degli aspetti metodologici delle psicoterapie "dovrebbe" entrare nel contesto di un laboratorio di originalità che porti gli allievi a continuare l'opera del didatta nel filone della scuola: tutti questi "doveri" non "dovrebbero" avere carattere imperativo, ma operativo.

Si impara facendo un tirocinio attraverso un'analisi personale, un'analisi di controllo

ed un controllo dell'analisi, con modalità individuali o di gruppo; vari periodi e strati psicologici e storici si articolano e si embricano indissolubilmente nell'individuo come nel gruppo, sicché gli uni sono il preludio degli altri e gli altri la maturazione dei primi. Disciplina alle regole ed originalità del proprio agire significativo sono elementi che rivelano la capacità operativa dello stile psicoterapeutico.

Gli allievi possono aspirare all'originalità interiorizzando le regole esterne: in tal modo si evita il rischio di cadere, da un lato (quello del didatta), nel dogmatismo e, dall'altro (quello degli allievi), nel conformismo.

Se arte e mestiere non si fondono [11], si può restare alla disciplina esteriore senza giungere ad interiorizzarle, senza assimilarle: come si può imparare un mestiere senza imparare l'arte. Infatti, per una psicoterapia "del nucleo" come la Individual-Psicologia, la "filiazione analitica" [9] presuppone molte analogie con la scienza e l'arte. Inoltre, come ogni agire significativo [7], il "fare" psicoterapia, da un lato, ha un aspetto di mestiere, giacché presuppone la conoscenza di una tecnica; dall'altro, implica la formazione di un ambito formativo attraverso la ripetizione di determinati atti (si veda la ritualizzazione di alcune regole del setting).

Anche i didatti, oltre la perizia del mestiere, dovrebbero avere sempre pronta una riserva di energia formante: infatti, se problemi tecnici servono a conservare modi psicoterapeutici come se si trattasse di un'esercitazione, da questi devono nascere spunti formativi nuovi ed originali.

## XI.

Giacché il mondo della psicoterapia è legato ad una metodologia scientifica che riguarda la struttura empirica dello stato soggettivo [19], essa è sì in rapporto a schemi di riferimento teorico, ma anche all'evoluzione socio-culturale.

Ciò induce a un procedere per metamorfosi che ritma l'originalità da un lato e la tendenza a riprodursi dall'altro; la continuità e la generazione, la formazione e la trasformazione, germinano da un solo tracciato che è testimonianza ed eredità.

Scuole e tradizioni sono linee direttrici: aderirvi significa interpretarle; questa dimensione è particolarmente evidente nei gruppi di formazione attraverso l'analisi del materiale clinico.

Per concludere, un progetto di analisi didattica presuppone allora che la scuola non diventi scolastica, il che porterebbe ad un mero formalismo, ma che promuova innovazioni, sia a livello di trasformazioni interne (sviluppi), sia esterne ma non estranee (con nuovi apporti).



### Bibliografia

1. ANZIEU, D. (1975), Le transfert paradoxal, *Nouv. Rev. Psychanal.*, 12: 49-72.
2. BALINT, M. (1954), Analytic Training and Training Analysis, *Int. J. Psycho-Anal.*, 35,6: 1-6.
3. BALINT, M. (1965), *L'analisi didattica*, Guaraldi, Firenze 1974.
4. CODIGNOLA, E. (1977), *Il vero e il falso*, Boringhieri, Torino.
5. FENICHEL, O. (1941), *Problems of Psychoanalytic Technique*, tr. it. *Problemi di tecnica psicoanalitica*, Boringhieri, Torino 1974.
6. FERRERO, A., BOGETTO, F., FASSINO, S. (1984), True or false: Some consideration on Individual Psychology and psychoanalysis, *Beitr. z. Indiv. Psychol.* 3, 39-42, Reinhardt, München-Basel.
7. JACOBS, Th. J. (1986), L'agire nel controtransfert, *Gli Argonauti*, 33: 89-195, 1987.
8. LANGS, R. (1973), *The Techniques of Psychoanalytic Psychotherapy*, tr. it. *La tecnica della psicoterapia psicoanalitica*, Boringhieri, Torino 1979.
9. MUSATTI, C. L. (1963), *Introduzione a l'interpretazione dei sogni di S. Freud*, O.S.F. 3°, Boringhieri, Torino.
10. NOY, O. (1978), Insight and creativity, *J. Amer. Psychoanal. Ass.* 26: 717-747.
11. PAREYSON, L. (1960), *Estetica – teoria della formatività*, Zanichelli, Bologna.
12. ROVERA, G. G. (1978), Die Individual Psychologie: einoffens Modell, *Beitr. z. Indiv. Psychol.*, Reinhardt, München-Basel, 157-172.
13. ROVERA, G. G. (1982), Transmotivazione: proposta per una strategia dell'incoraggiamento, *Riv. Psicol. Indiv.*, 17-18: 28-50.
14. ROVERA, G. G. (1984), Problèmes de formation en Psychothérapie, *Psychothérapies*, 1/2: 65-72.
15. ROVERA, G. G., FASSINO, S., ANGELINI, G. (1977), Prospettive interdisciplinari e interanalitiche in psicoterapia, *Min. Psych.* 18, 4:167-174.
16. ROVERA, G. G., FERRERO, A. (1979), L'interpretazione: problemi nelle psicoterapie dell'età evolutiva, *Riv. Psicol. Indiv.* 7, 10/11: 15-22.
17. RYCROFT, C. (1968), *A Critical Dictionary of Psychoanalysis*, tr. it. *Dizionario critico di psicoanalisi*, Astrolabio, Roma 1970.
18. SACERDOTI, G. (1986), Luci e ombre dell'insight teorico, *Gli Argonauti*, 28: 17-33.
19. TORRE, M. (1982), *Esistenza e Progetto*, Ed. Med. Scient., Torino.

Gian Giacomo Rovera  
 Corso Einaudi, 28  
 I-10124 Torino  
 E-mail: [ggrovera@hotmail.com](mailto:ggrovera@hotmail.com)