

SULLA SELEZIONE DEGLI PSICOANALISTI

*Andrea Castiello d'Antonio**

«Nella maggior parte degli istituti dell'epoca se si fosse presentato lo stesso Freud probabilmente sarebbe stato respinto» (Commento di Paul Ornstein sulla non idoneità di Heinz Kohut ai colloqui di selezione al training psicoanalitico [1942], citato da Strozier, 2001, pp. 106-107)

Introduzione

La tesi qui esposta è relativa alle difficoltà e, in ultimo, all'impossibilità di effettuare un'affidabile scelta del candidato al training delle scuole e degli istituti di psicoanalisi: la restrizione del campo d'indagine concerne la banca dati di esperienza ed informazioni su cui poggiano le riflessioni esposte, ma è plausibile l'ipotesi di poter applicare tali riflessioni anche a training diversi da quelli qui considerati (Borsci, 2005; Castiello d'Antonio, 1983b). Sono indicate diverse decine di motivazioni raggruppate in insiemi omogenei a supporto di tale tesi; alcune di tipo globale, altre specifiche e settoriali.

Per rendere scorrevole la lettura del contributo si è scelto di eludere un passaggio certamente interessante, vale a dire l'indagine storica del problema. Un compito difficile, dal momento che la tematica è stata ed è generalmente dibattuta al chiuso dei pregressi dell'*International Psychoanalytic Association* (IPA), dei comitati di training, degli esecutivi e direttivi degli istituti e non sempre in pubblicazioni; sembra ancor oggi più che appropriata la constatazione di Cremerius (1981) in proposito: «Non c'è un autore che descriva esattamente quello che fa, ma invece molto più quello che pensa» (p. 10).

* Viale Pinturicchio 58, 00196 Roma, E-Mail <casti.a@tiscali.it>.

Impostazione del tema

La questione viene affrontata da tre punti di vista. Il primo è quello che ricade nell'area della terapia psicoanalitica. Il secondo si riferisce alla psicologia clinica, differenziale e alle teorie della personalità. Il terzo punto di vista è quello della psicologia delle organizzazioni, ove la selezione dei candidati è operata in modo professionale e sulla base di competenze teorico-metodologiche. Integrando questi tre punti di vista sembra lecito affermare l'impossibilità di effettuare una scelta *sufficientemente affidabile* del candidato analista e/o psicoterapeuta dinamico.

Il termine "affidabile" dovrebbe essere declinato secondo le due categorie classiche della "validità" (*validity*) e della "attendibilità" (*reliability*), categorie care all'orientamento psicometrico, peraltro inapplicabile alla materia in questione per evidenti contrapposizioni teoriche e concettuali: il che significa che il candidato scelto dovrebbe risultare adeguato alle attività professionali che dovrà espletare (validità) e che tale valutazione dovrebbe poter essere condivisa da parte di N esaminatori (attendibilità). In termini operativi, il candidato dovrebbe realmente possedere le qualità per poter divenire un "buon terapeuta", e tali qualità dovrebbero essere uniformemente valutate da esaminatori diversi. Si vedrà che le modalità della scelta del futuro analista non solo non possiedono i requisiti minimi di validità e attendibilità, ma risultano anche viziate da una moltitudine di elementi specifici e aspecifici relativi alla situazione di esame ed al contesto istituzionale.

Il problema di base è stato delineato da Ralph Greenson (1961) oltre quarant'anni fa: «(1) Cosa richiede il lavoro analitico tale da potersi definire come speciale talento e abilità dell'analista? (2) Come accertare al momento dell'ammissione e della valutazione le possibilità di sviluppo di questi speciali talenti e abilità nel candidato? La prima domanda richiede una *job analysis* per definire le qualità da sviluppare. La seconda domanda richiede lo studio degli strumenti e delle procedure che misureranno le potenzialità presenti nel candidato» (p. 135). Ma quali sono le tecniche per mezzo delle quali è operata la scelta del candidato? Per rispondere a tale domanda è sufficiente consultare i regolamenti delle scuole di psicoterapia riconosciute dal ministero competente. La tecnica ubiquitaria è quella del *colloquio*¹.

¹ Può essere interessante notare che la scelta dei candidati per i training nell'area cognitivo-comportamentale prevede, in diversi casi, anche l'uso di test, la valutazione di competenze e conoscenze professionali, compresa la conoscenza della lingua inglese, e delle eventuali pubblicazioni. Tali orientamenti sono generalmente estranei alle scuole di indirizzo psicodinamico, basate sui soli colloqui, mentre per ciò che concerne altre aree disciplinari si specifica che il colloquio avrà carattere "motivazionale" e/o "attitudinale". Da parte di alcuni istituti è indicato un colloquio generico (non altrimenti specificato), mentre altri esplicitano che col colloquio vengono valutati parametri quali ad esempio la "maturità psicologica", la "motivazione", il "genuino interesse" per l'approccio terapeutico specifico e la "duttilità". In altri casi si specifica

Il numero dei colloqui di selezione varia da un minimo di uno ai classici tre – «Il Comitato ammette o rifiuta il candidato irrevocabilmente sulla base dell'impressione ottenuta in tre interviste preliminari» (Bernfeld, 1962, p. 565) – ma in alcuni casi il numero non è dichiarato (alcune, rare, scuole chiariscono che il colloquio è a titolo gratuito). In altri casi è specificato che ai primi tre colloqui ne succederanno altri tre a distanza di un tempo definito, il superamento dei quali consentirà l'accesso al percorso didattico. La scelta del candidato è dunque affidata al colloquio: una tecnica declinata con diverse modalità e realizzata da soggetti indicati come i *didatti* o gli appartenenti alle commissioni di training degli istituti. A valle dei colloqui segue la riunione di commissione nella quale i valutatori discutono sul candidato (vedi Pollock, 1960b). Ma non è stato sempre e dovunque così. Ad esempio, negli USA (Bird, 1968; Lewin & Ross, 1960) vennero sperimentate: (1) le interviste di gruppo strutturate (Fleming, 1976a), una sorta di colloqui di commissione con domande aperte e predefinite – del tipo: “Come si vede tra dieci anni? Cosa farebbe se tornasse indietro? Ci parli di un paziente che ha trattato” – e con *rating sheets* (per l'uso dell'*individual interview rating sheet* vedi anche Benedek, 1976); (2) le post-interviste di circa 30 minuti (Fleming, 1976b), nelle quali si chiedeva al candidato di esplicitare come si era percepito e sentito nel corso dell'esame appena terminato; (3) i test psicologici (Holt & Luborsky, 1955), soprattutto nella forma delle tecniche proiettive classiche come il TAT ed il Rorschach. Questi ultimi autori suggerirono anche di: registrare le informazioni date dal candidato, strutturare le interviste, scrivere la valutazione del candidato subito dopo il colloquio ed effettuare controlli delle ipotesi rispetto ai criteri adottati. Tutto questo per ovviare a ciò che si è sempre notato, vale a dire l'inaffidabilità del colloquio di selezione basato su «impressioni cliniche di valore molto limitato» (Holt & Luborsky, 1955, p. 679). Ma, dopo la seconda guerra mondiale, negli USA «la frustrazione per [gli esiti delle] ricerche sulla selezione e il declino delle candidature contribuirono ad una diminuzione di interesse nella selezione» (Namnun, 1980, p. 421; vedi Calder, 1968, per una rassegna internazionale delle metodologie selettive in cui compaiono ancora le interviste di gruppo e i test). Oggi gli studi sulla selezione dei candidati languono, ad eccezione di poche proposte, come quella di utilizzare la *Adult Attachment Interview* (AAI) nel contesto della teoria dell'attaccamento (Halpern, 2003). Le rassegne bibliografiche in tema di metodologie (Halpern, 2003; Kappelle, 1996) conducono a risultati uniformi: i valutatori (*selectors*) utilizzano l'intuito e una varietà imprecisata di criteri imponderabili (Pollock, 1960a, 1976).

Ciò premesso, si vedranno ora i motivi specifici che rendono il processo di scelta del candidato del tutto inaffidabile.

che saranno valutate le “attitudini mentali” e le esperienze personali di terapia individuale o di gruppo.

Il primo passo: la percezione delle qualità del candidato. Dalla soggettività all'arbitrarietà delle valutazioni

«Gli istituti psicoanalitici (...) sono caratteristicamente vaghi ed imprecisi nel descrivere tutti i requisiti per l'accettazione dei candidati» (Kernberg, 1986, p. 7).

Le incertezze relative ai processi selettivi negli istituti psicoanalitici indicate da Otto Kernberg, (1986) possono essere declinate utilizzando i tradizionali strumenti concettuali della psicologia delle organizzazioni: «Il selettore dei candidati analisti funziona in quattro modi, diversi ma collegati: (1) osservatore e raccoglitore di dati, (2) interprete a valutatore di dati, (3) predittore e (4) decisore» (Pollock, 1976, pp. 310-311). Ciò che subito emerge è l'assenza di un profilo-guida di riferimento (vedi Fleming, 1961), cosa che rende impossibile valutare le qualità dei candidati ed accordarsi sull'idoneità o non idoneità di ciascuno di loro. Anche negli istituti ove sono state proposte le "liste delle qualità" da individuare nel candidato (van Der Leeuw, 1962; Waelder, 1962; vedi anche le classiche 15 dimensioni richieste per l'accesso ai percorsi di psicoterapia negli USA negli anni 1940 [Shakow, 1969, p. 101] e la rassegna di Pollock, 1961), è risultato difficile trovare l'accordo, così com'è apparsa pressoché impossibile l'assegnazione di un significato univoco ad aggettivi descrittivi e tratti di personalità. Tale "oscurità" rispetto a chi si desidera scegliere si accompagna al diverso apprezzamento del *curriculum* del candidato. Alcuni, volutamente, non prendono visione dei titoli accademici o professionali del candidato, mentre altri consultano le produzioni scientifiche del candidato esprimendo giudizi (da notare che la semplice lettura preventiva del *curriculum* influisce inconsapevolmente sul valutatore). Le esperienze biografiche e professionali più significative sono giudicate con modalità del tutto soggettive: i titoli accademici, le attività formative e di consulenza, gli impegni culturali e scientifici sono variamente valutati e filtrati (esplicitamente e/o implicitamente) attraverso il sistema delle credenze, dei valori e dell'ideologia del valutatore; anche i requisiti cosiddetti "oggettivi" come il sesso, l'età e i titoli di studio di base interferiscono arbitrariamente nella scelta.

La limitata o nulla definizione esplicita e concordata degli obiettivi dell'*iter* selettivo conduce con facilità alla ricerca del *candidato ideale* o del *prototipo*. Ciò che sembra attuarsi è la formulazione "per esclusione": ci si attende che il candidato *non* possieda determinate caratteristiche, ad esempio che non manifesti segni di gravi disturbi di personalità, rischi psicotici, perversioni, tendenze delinquenziali, evidenti patologie della condotta, o che non sia omosessuale (vedi Bassi & Galli, 2000; Migone, 2007a; Lewin & Ross, 1960). L'immagine del "buon candidato" sembra pericolosamente avvicinarsi all'antico ideale del *carattere genitale*!

Gli intervistatori appaiono poco attrezzati riguardo a ciò che si attiva in una relazione interpersonale di genere diagnostico-valutativo, fenomeni molto

più complessi di quelli genericamente indicati come *bias* (vedi Davey, 2006, p. 298; Gregory, 2007, p. 268), quali ad esempio: le teorie implicite della personalità, gli stereotipi, le prime/ultime impressioni, gli effetti alone, l'esperienza, i pregiudizi, le correlazioni illusorie, gli slittamenti progressivi, la tendenza ad essere stabilmente severo o indulgente, la propensione a confrontare il candidato con se stesso e con la propria storia (vedi Meehl, 1973). Ci si fida fin troppo della miscela intuizione/empatia, cosa che può far slittare facilmente la valutazione su versanti incontrollati, opinabili e «puramente soggettivi» (Kernberg, 2006, p. 1663). Tra gli elementi che sono valutati in modo divergente, emerge il dato dell'analisi/psicoterapia personale del candidato (vedi, ad esempio, Joseph & Wallerstein, 1982): mentre alcuni evitano di affrontare l'argomento della terapia del candidato, altri si informano su di essa – oppure lasciano che il candidato ne parli durante il colloquio – giungendo ad un giudizio implicito o esplicito sull'esperienza maturata dal soggetto (compresa la scelta del terapeuta) e sull'andamento della cura. L'esperienza analitica personale pregressa del candidato è spesso sottovalutata, considerata un'analisi di introduzione, parziale, iniziale, da tenere in relativo conto, nonostante le storiche prese di posizione di Freud (1912, 1937) e Ferenczi (1927; Ferenczi & Rank, 1924) sull'efficacia di un'analisi “di insegnamento”.

La variabilità delle tipologie di candidati da esaminare ha un suo impatto sull'esaminatore. Possono tratteggiarsi diverse classi di candidati, ognuna con le proprie peculiarità: i neolaureati alla ricerca della propria strada professionale, i giovani professionalizzati ma ancora alla ricerca di un indirizzo preciso, i quarantenni con alle spalle esperienze variegata e già esperti nel campo clinico, i cinquantenni che desiderano completare o affinare la propria competenza, e così via. L'incontro con ciascuna tipologia richiede un posizionamento duttile da parte del valutatore, che può invece essere bloccato da un approccio valutativo monolitico e/o standardizzato. In presenza di candidati anziani, che hanno prodotto lavori scientifici e si sono ormai collocati in determinate aree della psicologia dinamica, il valutatore tende a trarre giudizi impliciti positivi (ad esempio basati su una sensazione di comunanza) o negativi; l'appartenenza del candidato ad associazioni scientifico-professionali, a centri di studio o ricerca e a gruppi di lavoro, può essere fonte di un giudizio implicito automatico, o di una consapevole, ancorché arbitraria, valutazione basata su pregiudizi e preferenze personali. Un meccanismo identico scatta nel caso in cui vi siano ambienti e colleghi conosciuti da entrambi. Infine, l'incontro con un candidato che appare particolarmente interessante tende a suscitare reazioni del genere “Lo vorrei avere come paziente/collega”. La collusione può scattare sulla base di affinità personali o di affinità teorico-cliniche, mentre l'attesa che un certo candidato possa rafforzare il singolo centro o istituto porta il valutatore ad essere benevolo (vedi la ricerca sulla “quinta professione” di Henry, Sims & Spray [1971] in confronto al recente disegno di un *iter* formativo basato sul pluralismo teorico [Rees, 2007]).

Gli obiettivi della selezione

«Fino alla morte dell'*International Training Committee*, le “condizioni per l’ammissione dei candidati” fu l’argomento principale delle discussioni» (Balint, 1947, p. 33)

Innumerevoli esempi si potrebbero portare per dimostrare la non uniformità, l’incontrollata soggettività e l’arbitrarietà delle valutazioni (vedi ad esempio, la ricerca di Stoller, 1983) – e la speculare, ostentata certezza (irrealistica e *naïve*) di conoscere i criteri di selezione e di saperli applicare espressa da numerosi comitati di training refrattari all’autocritica (Berman, 2004): probabilmente rimane vera l’osservazione di Balint (1947): «I candidati sono scelti a caso; vengono respinti fin dall’inizio solo i caratteri seriamente nevrotici e instabili, cioè i grossi rischi» (pp. 20-21).

Inquietante è la variabilità nel valutare un aspetto centrale del candidato, vale a dire la sua motivazione e le sue aspettative cosce (*overt*). I valutatori *pane & psicoanalisi*, che vedono l’analista dedicarsi esclusivamente all’attività svolta privatamente nei classici setting di cura individuale, giudicano negativamente colui che aspira a lavorare in setting non ortodossi; identica valutazione è effettuata sulla biografia professionale del candidato, tenendo ad escludere chi si dedica a problematiche sociali o, come si diceva una volta, di *psicoanalisi applicata*. Un’impostazione opposta vede nell’analista anche un operatore sociale e culturale, valorizzandone gli impegni nel sociale, la consulenza nelle strutture di base e territoriali, nel mondo del lavoro e della scuola, l’attività di insegnamento e divulgazione, l’apertura al confronto con i non addetti ai lavori. In un modo simile, un candidato attratto anche dallo studio teorico e storico-critico della psicoanalisi può essere sottovalutato venendo visto come uno “studioso” da cui è meglio guardarsi e che, secondo uno dei dogmi tradizionali, non fonda la sua esperienza sul totem della clinica.

In realtà, il candidato che si presenta ai colloqui di selezione porta con sé un ampio e personale bagaglio di rappresentazioni consapevoli e inconsce circa l’insieme sfaccettato che ai suoi occhi costituisce l’*oggetto del desiderio*, l’ideale professionale, la meta cui tendere. Nel valutatore sarebbe necessaria una specifica conoscenza delle teorie motivazionali non solo psicoanalitiche per poter apprezzare questo aspetto del mondo interno del soggetto, tenendo anche conto che qualunque scelta professionale si basa su un insieme dinamico di motivazioni poste a diversi livelli di coscienza (vedi Tagliacozzo, 1976). L’idealizzazione dell’istituzione e/o della disciplina, o il manifestare un orientamento disincantato verso l’istituzione, sono segnali che dirigono la valutazione su strade diverse in relazione a come sono interpretati: significativo è l’esempio di una candidata «rifiutata da un istituto perché “troppo affamata di iniziare il training”, che fu accolta da un altro istituto ed è ora un rispettabile membro della comunità analitica» (Kernberg, 2007, p. 191), un aneddoto che

mostra l'arbitrarietà delle interpretazioni sul "desiderio-sintomo" di divenire analista. Il candidato può essere visto generosamente come un futuro collega, ma anche come un futuro competitore (invidia generazionale): è in tale direzione che può manifestarsi il tentativo «di tenere sotto controllo e di sopprimere la seguente generazione di candidati ed analisti giovani e meno giovani, visti come pericolosi potenziali usurpatori» (Kernberg, 1986, p. 24), oppure, al contrario, di guidarne i passi al fine di renderli alleati e dipendenti (vedi Greenacre, 1966; Weigert, 1955). La terza via, l'unica sana, quella di sviluppare nel candidato-allievo il pensiero e l'affettività indipendenti, non pare molto praticata.

Elementi di realtà esterna, quali la concentrazione di terapeuti in una stessa zona territoriale, o il clima sociale esistente in un istituto, possono spostare in una direzione o nell'altra gli atteggiamenti emotivi di base dei selezionatori (Kohut, 1968; Seidel & Muszkat, 2006). Un ruolo importante è stato giocato anche dal conflitto tra medici e psicologi: ad esempio negli Stati Uniti (ma sicuramente anche in altri paesi), gli psicologi per decenni sono stati esclusi dal training da parte dei medici per motivi monopolistici, cioè per tenere basso il numero degli analisti e alte le tariffe, come è stato ben documentato dalla vertenza legale conclusasi nel 1989 nella quale è emersa in modo chiaro la "falsa coscienza" dei valutatori che confondevano i motivi "educativi" con quelli "corporativi" (vedi Migone, 1987). Fenomeni contingenti, quali la penuria o l'abbondanza di domande, possono portare il selezionatore ad atteggiamenti di generosità o severità generalizzati; in talune situazioni sembra che si attuino indicazioni precise che, ad esempio, consentono l'accesso alla formazione a personalità nevrotiche normalmente rifiutate in fase selettiva. Già Greenacre (1961) consigliava al proposito di studiare i problemi peculiari dei singoli istituti e il contesto culturale (sottolineando le differenze tra l'ambiente europeo e quello americano, e la necessità di studiare le qualità dei "bravi analisti").

Non sembra sia possibile accertare nemmeno quelle che sono state definite le "aree standard" da individuare per mezzo del colloquio, così come sono state riportate da Pollock (1976): «Dovremmo essere sicuri dei dati anamnestici, conoscere le varie tecniche adattative e difensive del passato e del presente, formulare delle considerazioni diagnostiche circa i problemi psicologici, accertarci del grado delle manifestazioni di transfert verso l'intervistatore e delle reazioni allo stress dell'intervistato con le risultanti compensazioni e decompensazioni ed ottenere informazioni sulle attività creative e di sublimazione» (p. 317). Sintetizzando sul problema degli obiettivi della selezione, Kernberg (2007) ripete oggi la sua preferenza per l'utilizzo di «criteri di ammissione (...) molto ampi e flessibili (...), la valutazione dei candidati dovrebbe essere condotta passo dopo passo (...) riflettendo la migliore tradizione del modello del *college* universitario» (p. 192).

Cosa ha in mente il selezionatore?

Al di là delle note questioni che percorrono da sempre l'organizzazione del training psicoanalitico (vedi Kernberg, 2006b, 2007), i valutatori hanno in mente rappresentazioni diverse di cosa è o dovrebbe essere un ottimale percorso formativo e – sulla base di tali idee – effettuare la scelta del candidato. La percezione degli obiettivi e dei confini del training (Sonnenberg & Myerson, 2007), delle modalità di partecipazione ad esso (Casement, 2006; Körner, 2002) e dei risultati attesi variano notevolmente e appaiono poco definiti (vedi anche Migone, 2007b); a ciò si collegano le differenti opinioni circa il genere di psicopatologie eventualmente presenti nel candidato che possono essere trattate con successo nell'ambito dell'analisi didattica. Ma cosa è un'analisi a fini didattici? È un'analisi *sui generis*, istituzionale o *su ordinazione*, secondo l'espressione pungente di Laplanche (1999a, 1999b), un'analisi di per sé interminabile (vedi Tagliacozzo, 1976; Shapiro, 1976), una prima analisi “per l'istituto” alla quale, come affermano cinicamente (e dolorosamente, anche per motivi economici) vari candidati e analisti, sarebbe saggio farne seguire una seconda “per se stessi”? (Benedek, 1969). Le opinioni su tale punto sono diverse: dall'idea, storicamente tramandata, della classica, ideale e pura analisi didattica, fino all'estremo opposto di un'analisi “didattica” che non deve differire da un'analisi personale: quest'ultima pare negare l'esistenza del contenitore reale e fantasmatico in cui procede l'analisi con prospettive didattiche – un'analisi, peraltro, e per definizione, tipicamente interminabile, di recente descritta come una *wild analysis in committee* (Casement, 2005). I didattivaluatori nutrono posizioni interiori diverse sull'efficacia dell'esperienza didattica, fino a vederla come un'analisi insufficiente, selvaggia, distruttiva rispetto al setting, paradossalmente non analitica (per avere un “altro” scopo), da effettuare sostanzialmente per “acquisire il titolo”, ritenendo che «l'analisi presa di per sé non ha alcunché di didattico, se non nel senso lato che una buona analisi è anche didattica per la vita» (Tagliacozzo, 1984, p. 620). È inoltre ipotizzabile la situazione paradossale che vede il valutatore scegliere i candidati sulla base di un'immagine del training non condivisa da coloro i quali sono deputati a condurre l'itinerario formativo (vedi Bonasia & Kluzer, 1999).

I valutatori sono dunque portatori di differenti visioni di cosa sia la psicoanalisi, così come di cosa sia e come sia definibile l'identità dell'analista (vedi Joseph & Widlöcher, 1983): le definizioni classiche attribuite alla disciplina e all'identità professionale di chi la esercita sembrano ormai desuete, in uno scenario ove regna la pluralità di punti di vista. Di conseguenza variano le attese espresse ed implicite in relazione all'adeguatezza del candidato che viene confrontato con modelli culturali, professionali, di scienza e di ruolo differenti, e con sistemi di valori inespressi (vedi Casement, 2004; Slochover, 2006). Risulta illusorio pensare che il singolo valutatore possa abbandonare la propria impostazione scientifico-professionale specifica e globale – ad esempio,

il «suo amore per la razionalità [o il] fascino per l'inconscio» (Klauber, 1968, p. 116) – allorché sceglie i candidati per uniformarsi alla *posizione ufficiale* dell'istituto o della commissione di training. Il medesimo candidato potrà essere valutato da esaminatori che abbracciano orientamenti teorici contrapposti, ma l'impostazione del valutatore non fa altro che “costruire” l'immagine del candidato (la sua “realtà” psichica) prima ancora che valutarne i lineamenti costitutivi: l'indirizzo dato al colloquio – ad esempio tendente a valutare soprattutto le fantasie inconse, o le modalità di difesa e di adattamento, o la qualità delle relazioni oggettuali – determinerà decisi spostamenti di accento nel processo di valutazione.

L'eventuale (e convinta) appartenenza a una scuola accentua quella che si potrebbe definire la *rigidità cognitiva* del valutatore e la conseguente severità nel valutare opinioni diverse dalle proprie: i processi di inferenza sono filtrati dalla teoria clinica che guida il valutatore a tradurre i dati grezzi in elementi significativi, sia descrittivi che esplicativi (vedi Pine, 1988, 1989).

Il candidato “ideale” e il problema della diagnosi

«Gli esseri umani hanno la problematica tendenza ad assegnare a strumenti banali e imperfetti un'autorità maggiore di quella che hanno (...) e a reificare concetti transitori per poi promuoverli allo *status* di opinioni indiscusse» (McWilliams, 1998, p. 200)

Parafrasando il titolo di un celebre testo (Sandler & Dreher, 1996), ci si potrebbe quindi domandare: *cosa vogliono (veramente) i valutatori?*

Da più parti è stato segnalato il rischio che il sistema di selezione tenda a valorizzare personalità refrattarie al processo analitico, definite normopatiche (McDougall, 1978), normotiche (Bollas, 1987), normopate (Bird, 1968), di imitazione (Gaddini, 1968, 1984), ottusamente normali (*dull normal*) (Kernberg, 1984), non analizzabili (Gitelson, 1954). A queste potrebbero essere aggiunte le personalità “come se” (Deutsch, 1942) e i falsi Sé (Winnicott, 1965), i soggetti iperadattati, asintomatici, intelligenti, relazionalmente esperti e curricularmente irreprensibili («portati a leggere solo i libri a essi prescritti» [Knight, 1955, p. 218], la cui motivazione all'analisi appare sana e realistica), gli individui portatori di culture opportunistiche e basate sul compromesso (Gitelson, 1954), e gli *All-American Normal* (Eisendorfer, 1959, p. 377). Si tratta, in pratica, di quelle categorie di persone che – nelle vesti di pazienti – sarebbero definite come “difficilmente analizzabili”, o come persone dalle quali ci si può attendere un limitato cambiamento (A. Freud, 1966).

Già in tempi lontani, negli anni 1940-50, è stato puntato il dito contro l'ammissione di individui bene integrati, liberi da sintomi e conflitti e con forti difese narcisistiche – il “gruppo non idoneo al lavoro di analista” di Hanns

Sachs (1947): «I loro interessi sono essenzialmente clinici piuttosto che teorici o di ricerca» (Knight, 1955, p. 218). Soggetti più interessati a diplomarsi, a fare carriera e scalare l'istituto – il «sistema a scala a pioli offerto dall'istituzione» (Cremerius, 1994, p. 92) – o ad inserirsi in un percorso iniziatico senza provare a mutare lo *status quo* istituzionale, che non ad impegnarsi nella conoscenza di se stessi: «L'accusa che muovo ai candidati è di essere troppo sottomessi e dipendenti, non sinceramente critici, troppo rispettosi nei nostri confronti» (Balint, 1947, p. 42). La scelta di tali candidati è da considerarsi come una delle cause del prolungamento delle analisi didattiche, del loro relativo successo finale e della scarsa creatività ed autonomia di pensiero molto diffuse negli istituti: «Tale passività può anche riflettere (...) il processo di selezione dell'istituto che privilegia candidati passivi e compiacenti» (Kernberg, 2007, p. 185; vedi anche Weiss, 1982).

Uno dei motivi che conduce a scegliere personalità *convenzionali* sta nel fatto che i valutatori, posti a difesa dei “confini” dell'istituzione – è importante visualizzare i ruoli di *leadership* come “gestori del confine interno-esterno delle organizzazioni” (Jaques, 1970; Rice, 1965) – avvertono l'esigenza di evitare errori di selezione e cercano di far passare soggetti che, prevedibilmente, porteranno a termine il training in modo “corretto ed adeguato” (concetti, naturalmente, del tutto personali). In qualunque *iter* selettivo acritico, non autocorregentesi, dogmatico e burocratico, figlio di un'istituzione rigida ed autoritaria – «l'intrusione degli aspetti istituzionali nell'analisi è un virus (...) difficile da combattere» (Hautmann, 2000, p. 150) – tale orientamento porta a scegliere persone facilmente gestibili, integrabili, adattabili alle norme e alla struttura gerarchica, affidabili dal punto di vista dell'affiliazione, disponibili e ricettivo-collusive nei confronti delle figure di autorità: «La professione psicoanalitica lasciò cadere l'ampio respiro teorico e problematico di Freud» (Jacoby, 1983, p. 8), orientandosi verso la ricerca di buoni seguaci (*followers*), che diventeranno ottimi “funzionari” della burocrazia istituzionale, tendenzialmente ripetendo nel futuro ciò che hanno vissuto sulla propria pelle – testimoniando così la potenza della *leadership* autoritaria-manipolatoria-idealizzata sulle generazioni future sintetizzabile nello slogan “Non devi accorgerti di ciò che ti sto facendo (fare)!” (Miller, 1979, 1991).

Naturalmente questo discorso ha senso se si accetta l'idea che nel corso di alcuni brevi colloqui destrutturati e disomogenei i valutatori siano in grado di percepire nel candidato le qualità sopra menzionate: un'opinione criticata da chi ritiene che «l'analisi è l'unica strada adeguata per accertare la futura capacità analitica del candidato e la sua analizzabilità» (Langer, 1962, p. 276), non dimenticando che esistono molte idee diverse di *analizzabilità* (Limentani, 1972). Si pone poi la domanda: «se il “normale” non va bene, quanta *patologia analizzabile* è l'ideale per un futuro analista? E i giovani in attesa di selezione si passano istruzioni su quali patologie presentare ai colloqui di selezione. Una pagina grottesca dell'ambito psicoanalitico» (Bolko, 2004, p. 47, corsivo aggiunto; vedi anche Migone 2007a, pp. 93-98). Alla fine, una buona

parte di questo discorso ruota intorno al tema della diagnosi in psicoanalisi (vedi PDM Task Force, 2006; Gabbard, 2005a; Migone, 2006) – diagnosi, «un termine che non compare nell'indice generale degli scritti di Freud» (Eagle, 2006, p. 121) – e della questione della formazione/deformazione degli allievi. Ma ammesso, per ipotesi, che sia possibile individuare il candidato *adeguato*, ci si può chiedere se esista competenza da parte dei valutatori: l'impostazione professionale dello psicoanalista valorizza l'analisi delle articolazioni psicopatologiche, trascura lo studio delle tante facce della cosiddetta *normalità* (Freud, 1937), enfatizzando il rischio di patologizzare il candidato sulla base di una ristretta cognizione dello spettro delle personalità adeguate alla realtà, interna ed esterna (per una discussione del concetto di salute mentale, vedi Vaillant [2003] e Wakefield [2005]). Si esprimono dunque notevoli dubbi sulla capacità e sulla motivazione a diagnosticare il candidato, e sull'affidabilità di valutazioni che vadano oltre i confini della psicopatologia, evitando, ad esempio, il fenomeno dell'"assassinio del carattere" (Farber, 1966; vedi anche Rycroft, 1968, p. 13): appaiono carenti la conoscenza delle teorie della personalità – generalmente sono ignorate del tutto quelle che si collocano al di fuori della psicoanalisi – e della "fisiologia" dei sistemi psichici (Castiello d'Antonio, 2005b). In altra parte di questo scritto si riprenderà il discorso circa la "naturale" diffidenza che ha pervaso il mondo psicoanalitico in riferimento alle attività diagnostiche (sul tema della diagnosi si rimanda al contributo di Migone [1983], dal quale scaturì un ampio dibattito su *Psicoterapia e Scienze Umane*, fino ai recenti lavori di Bolko [2004] e Migone [2006]).

Tornando al processo selettivo, «la domanda "Per che cosa il candidato è selezionato?" rimane di importanza centrale» (Bird, 1968, p. 521), dato che «non esiste alcuna definizione del "buon psicoanalista"» (Kappelle, 1996, p. 1229). È una selezione rivolta all'idoneità al training, o al ruolo terapeutico? È una selezione che punta a «valutare le potenzialità del candidato» (Sandler, 1982, p. 397), le sue attitudini *in fieri*, oppure le sue caratteristiche attuali? Sono valutate le capacità di cambiamento e di apprendimento che il soggetto può attivare nel corso della formazione? È valutata l'analizzabilità, l'esistenza di segni di "personalità terapeutica" o di "vocazione terapeutica" (vedi ad esempio Carloni, 1979; Castiello d'Antonio, 1991; Gitelson, 1948; Schafer, 1983; Tolentino & Zapparoli, 1968), o ci si basa soprattutto su come il soggetto si manifesta nell'*hic et nunc* del rapporto con l'esaminatore? Si ricercano soggetti «mediocri o eccezionali»? (Lewin & Ross, 1960, p. 158). Che rapporto si instaura tra diagnosi e prognosi? Quanto pesa la valutazione circa la previsione di ambientamento ed adattamento al singolo istituto? Quest'ultimo punto è rilevante stante l'evidente funzione "partenogenetica" che hanno svolto i capiscuola e i *leader* di correnti ed istituti, e la speculare affiliazione, fedeltà ed *adesività* dei candidati ai propri padri – vedi anche il concetto di "progenie professionale" in Shapiro (1976); qui vi è il «rischio che i sistemi di selezione da parte degli stessi formatori possa condurre all'autogenerazione di

gruppi di potere» (Di Chiara, 1999, p. 448), in un clima di intolleranza verso il diverso (Cremerius, 1987b; Eisold, 1994). Alcuni valutatori sembrano propensi a ritenersi soddisfatti con il raggiungimento di una “diagnosi in negativo” (basata sull’assenza di segni patologici e finalizzata ad escludere le grandi psicopatologie); altri vanno invece alla ricerca di qualità personali spesso molto difficili se non impossibili da valutare nel corso di un unico e breve colloquio, quali l’empatia, l’integrità, l’onestà, la compassione (vedi Shakow, 1969), la maturità psicologica (vedi le sei qualità di Allport [1961] che denotano “maturità”) e caratteristiche che permettano al candidato «di esplorare il proprio inconscio e di imparare a come esplorare l’inconscio dei pazienti senza eccessivi rischi per sé e per gli altri» (Kernberg, 1998, p. 231).

Vi è anche il sospetto che nella selezione si introduca un evidente o nascosto “filtro ideologico”: consultando i resoconti storici di noti analisti che hanno affrontato le procedure di selezione, si perviene alla convinzione che se il candidato avesse pubblicato ciò che successivamente ha prodotto nel corso della sua vita professionale, comunicando le proprie opinioni teorico-tecniche in fase di selezione, sarebbe stato ritenuto un eretico e valutato come non idoneo. Renik (2003) si spinge oltre, affermando che solo dopo la nomina a didatta si riesce a vivere pienamente la propria creatività! Ma i candidati, una volta divenuti “allievi in training”, godono spesso di una protezione dall’alto che ne garantisce il percorso all’interno dell’istituzione (vedi Nacht, 1954; Wallerstein, 1993).

Ci si può chiedere se l’*iter* selettivo composto dai tre colloqui iniziali (“prime selezioni”), seguiti a distanza di tempo da una seconda batteria di tre colloqui (“seconde selezioni”), *iter* tipico delle due associazioni italiane affiliate all’*International Psychoanalytic Association* (IPA) – la classica “selezione in due tempi” – non possa rappresentare il primo *step* di quel processo *iniziatico*, indebolente l’Io (Balint, 1948), non favorente l’adulità che è stato evidenziato da più parti (vedi Cremerius, 1990, e il concetto di “infantilizzazione regressiva” di Kernberg, 2000) e che caratterizza il cosiddetto “sistema pre-selettivo” basato sulle classiche proposte di Max Eitingon (1924, 1925), contrapposto all’impostazione “post-selettiva” tipica delle società che accolgono il candidato solo dopo anni di analisi personale. In tale ultima direzione si è mossa l’*Association Psychanalytique de France* (APF) – che richiede un numero di sedute ed una frequenza diversa dal modello classico, effettuate da analisti anche esterni alla Società – che conduce i candidati a sperimentare lunghi anni di analisi personale prima di essere ammessi (vedi Barande & Barande, 1975; Francioni, 1982; Israel, 2006). Un altro paese che ha sperimentato interessanti soluzioni alternative è l’Uruguay (vedi Bernardi, 2008). Svantaggi e vantaggi tecnici di queste diverse impostazioni sono stati rilevati da Kernberg (2001, 2007), il quale ha pure proposto una terza via fondata sulla valutazione continuativa (vedi anche la nota di Cremerius, 1989, circa i “sistemi aperti” di addestramento delle società francese, canadese e svizzera).

La “tecnica” del colloquio di selezione

«La selezione è una sfida che deve ancora essere affrontata dagli analisti» (Limentani, 1972, p. 359)

Discutendo di *assessment* in ambito psicoanalitico si deve partire dal diffuso atteggiamento negativo verso la diagnosi che conduce la maggior parte dei colleghi ad iniziare il percorso terapeutico in assenza di valutazioni preliminari del paziente (vedi McWilliams, 1994). La formulazione diagnostica avviene, se avviene, *a posteriori*, come ricorda Freud con i riferimenti alla “prova della strega del re scozzese” e al “comprare la gatta nel sacco”: «le nostre diagnosi hanno luogo assai spesso solo posticipatamente (...). Non possiamo giudicare il paziente che viene a farsi curare – o, allo stesso modo, il candidato che viene per perfezionarsi – prima di averlo studiato analiticamente per settimane o per mesi» (Freud, 1932, pp. 259-260), «cioè alle sei sedute settimanali che Freud faceva», chiosa Cremerius (1985, p. 89); non a caso Freud tendeva ad iniziare direttamente l’analisi, evitando anche il colloquio iniziale, o proponendo una *tranche* di analisi di prova.

Il paradosso è che i futuri analisti devono essere valutati – e lo sono – da professionisti generalmente contrari ad esercitare la psicodiagnosi, costretti in sostanza a “carpire rapidamente segreti al candidato”, secondo l’espressione di Heinz Kohut riportata da Anna Freud (1966). «L’intervista e la situazione selettiva mobilizzano processi intrapsichici completamente diversi da quelli mobilizzati dalla situazione terapeutica: e inoltre il selettore nelle sue interviste con i candidati è meno protetto del terapeuta che lavora dietro il suo schermo analitico» (AA.VV., 1948, p. 31). Ciò che si pretende di valutare *prima* dell’inizio del training potrà essere veramente apprezzato solo al suo termine (Cremerius, 1981), stante anche il fatto che le grandi misure psichiche di difesa e/o di adattamento tendono a lavorare in modo silenzioso e ad operare nascostamente, aiutate dai tempi necessariamente limitati dell’incontro con il candidato. Tali misure possono facilmente rimanere nascoste agli occhi del valutatore ed è probabile che, in molti casi, il livello di conoscenza del valutatore sul candidato si attesti sulla rilevazione delle “misure di sicurezza” e delle “definizioni relazionali” descritte da Schachtel (1945), nel quadro della situazione interpersonale di somministrazione del test di Rorschach: in tale situazione, anche le pressioni e i bisogni che incidono sull’esaminatore giocano un ruolo decisivo (Schafer, 1954).

La conoscenza del candidato può attestarsi al livello dei meccanismi difensivi emergenti, delle resistenze e delle modalità *overt* del soggetto nel presentare il proprio (poco autentico) Sé sociale, situazionalmente adattato: ogni colloquio di selezione è connotato da motivazione *estrinseca*, collocandosi in una dimensione molto lontana, se non opposta, ai primi colloqui che si attuano con i potenziali pazienti, basati sulla motivazione *intrinseca*. Tutto ciò attiva fenomeni quali l’interpretazione delle attese dell’esaminatore, la desiderabilità sociale, la distorsione motivazionale e lo *yeasyng* (vale a dire l’inclinazione a

rispondere affermativamente all'interlocutore – rendendo ad esempio difficile differenziare gli impostori dai candidati impegnati nel presentarsi al meglio: è da segnalare qui il limite connesso ad un processo valutativo basato sul racconto della storia del soggetto (anamnesi e biografia), una narrazione sintetica della vita vissuta che non può non nascondere al valutatore proprio gli elementi più significativi (Freud, 1913-14).

Essendo il colloquio di selezione del candidato cosa ben diversa dalla conduzione di un'intervista clinica o di una terapia (Benedek, 1976), ad esso mal si applicano proprio quelle conoscenze e competenze che l'intervistatore ha consolidato nel corso dell'intera sua vita professionale: «Nessuno dei fenomeni che noi possiamo osservare nell'intervista ha qualcosa a che fare con la nevrosi di transfert» (Cremerius, 1981, p. 24). È evidentemente assurdo ritenere di poter applicare ad un colloquio di selezione della durata media di un'ora – più spesso di 50 minuti (Benedek, 1976) – le modalità tecniche che si applicano nel percorso di conoscenza pluriennale (Freud, 1966): il rischio è l'applicazione personale, parziale, fragile, incontrollabile ed episodica di frammenti di abilità e sensibilità terapeutiche. Un esempio di ciò è relativo all'opportunità di utilizzare l'interpretazione della condotta del candidato non solo in sede di colloquio, ma anche al fine di trarne valutazioni specifiche. Il valutare soprattutto su dati interpretativi e, all'opposto, il valutare sostanzialmente sui segnali *overt*, comporta valutazioni molto diverse sullo stesso candidato; mentre alcuni ritengono di dover condurre un colloquio valutativo ad ampio spettro con oggetto il carattere e la personalità, altri sembrano attivare un mini-setting analitico, fortemente inferenziale rispetto alla biografia del candidato, con il rischio di sovra-interpretare e di compiere interpretazioni selvagge, ed altri ancora si ancorano ai dettami della classica intervista psichiatrica (ammesso, per ipotesi, che esista una simile tipologia di intervista uniformemente concettualizzata).

In tale quadro trova spazio la considerazione del carattere *esoterico* del colloquio di selezione, situazione nella quale si attivano nel candidato specifici meccanismi protettivi, mentre il valutatore ha il potere di giudizio sul soggetto che esamina ed è obbligato dal ruolo, proprio come un giudice, ad emettere una valutazione finale. «L'intervista di selezione è un incontro breve e fortemente carico emozionalmente (...), una situazione altamente stressante per il candidato» (Benedek, 1976, pp. 333 e 335) che può attivare atmosfere paranoide, accentuate dalla segretezza e dalla evidente disparità di potere e di controllo della situazione. La sottomissione del candidato alle procedure di selezione appare costituirsi come il primo passo di quel lungo *rito d'iniziazione* (costituito dalla formazione, dalle supervisioni, dai controlli, dai seminari teorici e dagli esami intermedi) su cui già molto è stato scritto (vedi Balint, 1953; Cremerius, 1986, 1990).

I colloqui di selezione sono il più delle volte svolti secondo l'impostazione “non direttiva” (Rogers, 1959, 1942), finalizzati ad una valutazione caratterologica, di struttura (Horner, 1990) e non sintomatica (Holt, 1969), spesso definiti “colloqui clinici non orientati”, “*assessment interview*” o “*deep inter-*

view”: ma all’interno di tale impostazione è presente una grande variabilità (vedi Limentani, 1972) anche sui parametri più semplici, come ad esempio il tempo del colloquio che può variare dalla mezz’ora alle due ore. La condotta dell’intervistatore spazia nel raggio costituito dai due estremi che vanno dalla passività, attesa o comportamento distaccato da “sfinge”, fino alla attività, intervento o comportamento cordiale da collega: «alcuni sono troppo simpatetici, alcuni troppo amichevoli e fiduciosi, altri cinici, altri ancora troppo sospettosi ed ostili, alcuni troppo attivi e altri troppo passivi» (AA.VV., 1948, pp. 30-31). Alcuni valutatori assegnano al colloquio il valore di un vero rito iniziatico, altri lo vivono come un evento professionalmente rilevante, l’assolvimento di un dovere istituzionale o l’espletamento di un compito tra i tanti. Indicazioni tecniche concernenti il colloquio psicodiagnostico – quali l’intervista psichiatrica (Sullivan, 1954; Gill, Newman & Redlich, 1954), l’intervista strutturale di Kernberg (1981), il colloquio psichiatrico psicodinamico (Gabbard, 2005a; MacKinnon, Michels & Buckley, 2006), l’utilizzo delle “otto domande-chiave” proposte dalla McWilliams (1998, pp. 205-224) o dei consigli tecnici forniti da Korchin (1976) e da Gill, Newman & Redlich (1954) circa il colloquio clinico – non sembrano aver avuto particolare successo nel guidare i valutatori nell’esame dei candidati (vedi anche la matrice delle dimensioni evolutive e dimensioni tipologiche proposta dalla McWilliams, 1998, p. 113).

Non seguendo una metodologia comune, i valutatori attivano modalità del tutto personali di gestione del colloquio. Le stesse modalità iniziali con le quali il candidato è accolto nello studio dell’esaminatore o presso i locali dell’istituto – in tal caso vedi il fenomeno della “realtà istituzionale” (Bellanova *et al.*, 1976; Castiello d’Antonio, 1980) – influiscono fortemente sullo sviluppo dell’incontro e sul livello di comprensione reciproca che può attivarsi. L’obiettivo ideale di effettuare un esame personale profondo si scontra con la sbrigativa *invasione della sfera privata* a cui il valutatore è spinto dalla necessità di giudicare in tempi brevi il soggetto che ha di fronte: «La selezione dei candidati implica la necessità di arrivare a decisioni immediate, per le quali si devono raccogliere i fatti con qualunque mezzo» (A. Freud, 1966, p. 967).

Anche il *focus* dell’incontro è variabile: mentre la maggior parte dei colloqui spazia su N argomenti, fatti e episodi di vita (accentuando o meno l’aspetto introspettivo del candidato nell’*hic et nunc* dell’incontro), in altri casi si tende a focalizzare elementi specifici, ad esempio la scelta professionale e la motivazione al ruolo terapeutico. Ma se la tipologia del ruolo terapeutico non è definita – così come non è chiara e condivisa la configurazione motivazionale ottimale – anche le ipotetiche motivazioni consapevoli ed inconsapevoli ad esso collegate non possono essere apprezzate e valutate se non in modo impressionistico.

L’ultimo atto di un *iter* selettivo, che precede la discussione in commissione di esame, è la stesura del referto: anche in tale situazione vi è variabilità nelle modalità di stesura del profilo (ciò che in esso è valorizzato o trascurato, la banca-dati di informazioni su cui poggiano le considerazioni valutative, il

mix di informazioni obiettive, interpretazioni e giudizi). Da menzionare al proposito l'ipotesi della stesura del "profilo metapsicologico" del candidato – tecnica sviluppata nel contesto dell'*assessment* dei bambini (vedi Rigon, 1993) presso l'*Hampstead Clinic* di Londra, dove erano redatti profili «costruiti essenzialmente in base a conclusioni tratte dal materiale manifesto, cioè dai dati comportamentali e di superficie» (A. Freud, 1966, p. 968). Tale proposta è stata avanzata da Anna Freud (1966; Freud, Nagera & Freud, 1965), con lo scopo di uniformare i profili dei candidati in selezione, «sviluppando l'arte di "fare i profili"» (A. Freud, 1966, p. 968) che, in ogni caso, dovrebbero essere formalmente redatti immediatamente dopo i colloqui (Pollock, 1976).

L'istituzione psicoanalitica e le sue pressioni

«Il valutatore deve per prima cosa comprendere che l'esperienza valutativa ha luogo nel contesto di uno specifico "compito valutativo" e di una particolare "situazione valutativa"» (Lerner & Lerner, 1998, p. 250)

L'istituzione psicoanalitica sembra configurarsi come una sorta di "male necessario" (vedi Rolland, 1997), di dannazione di origine, un luogo ove si ricerca la comunanza e la coltura di ideali e pratiche, e ci si ritrova immersi in conflitti dilanianti, esposti al fuoco incrociato che proviene dalle tante teorie psicoanalitiche oggi esistenti – nonostante i richiami all'unità (Rangell, 2007), a un *common ground* (Wallerstein, 1988, 1991) e a celebrarne i capiscuola (vedi Cooper, 2006). Essendo il valutatore collocato nell'ambito di una società scientifico-professionale organizzata, gerarchizzata e "politicizzata", inevitabilmente avverte su di sé il peso delle decisioni da prendere. Sa di esporsi a possibili critiche esplicite o nascoste dei suoi colleghi, legate ad attese o indicazioni, e sa che deve valutare l'"opportunità politica" di consentire l'accesso ad un determinato candidato (queste sono alcune delle cose di cui in genere si parla informalmente nei salotti): nei casi più complessi possono attivarsi dinamiche vendicative o collusive, che vedono strumentalmente agito il rifiuto/accettazione del candidato in selezione. A fronte di candidati autorevoli, che occupano ruoli importanti nelle strutture e nei servizi, nascono decisioni basate sulla convenienza legate al possibile invio di pazienti, valutazioni tese a non inimicarsi persone di potere e/o a mantenere buoni rapporti con colleghi ed interlocutori esterni all'istituzione.

Orientamenti personali e societari differenti conducono i valutatori, nel corso della selezione, a posizionarsi ora "dalla parte del candidato" – valorizzandone il percorso di vita e il progetto psicoterapeutico – ora "dalla parte dell'organizzazione", operando come diligenti funzionari dell'istituzione. Storicamente si è notata la divergenza tra istituti che prediligono candidati inno-

vativi, ed altri che accolgono allievi di stampo convenzionale, volti alla ricerca della sicurezza e dell'appartenenza: in quest'ultimo caso si predilige il soggetto che si prevede potrà identificarsi completamente con l'istituzione – tipologia del “seguace appassionato” (Balint, 1948), e dell'iniziato che diviene un devoto appartenente del gruppo (Widlöcher, 1983). «Sin troppo spesso gli istituti psicoanalitici, che sono i principali responsabili della creazione e della trasmissione della conoscenza psicoanalitica, si sono comportati come delle sette religiose» (Kirsner, 2001, p. 54): sugli aspetti religiosi, sacerdotali ed esoterici del clima che si respira negli istituti psicoanalitici, molti autorevoli esponenti hanno concordato nel corso del tempo (vedi ad esempio Sachs, 1944; Farber, 1966). È stata segnalata l'atmosfera paranoide (Kernberg, 1986, 1998) dell'istituzione psicoanalitica – atmosfera che può in ipotesi riprodursi in ogni organizzazione ove i sistemi di accesso, insegnamento, formazione e valutazione siano gestiti in maniera simile (vedi Kets de Vries, 1989; Kets de Vries & Miller, 1984) – e la tendenza a puntare sul proselitismo, sul conformismo e sulla sottomissione dei nuovi arrivati (Casement, 2005; Khan, 1972; Kirsner, 2000; Klauber, 1979), situazione che non di rado produce l'effetto opposto (critica distruttiva, opposizione, defezione, ribellione).

I sentimenti di idealizzazione e di persecuzione tipici della situazione del candidato che aspira fortemente ad *entrare* in un'istituzione si sposano perfettamente con i «processi di idealizzazione e un ambiente a carattere persecutorio [che] sono praticamente universali negli istituti psicoanalitici» (Kernberg, 1986, p. 17; vedi anche Buzzone *et al.*, 1985; Levine & Reed, 2004). Il singolo valutatore – portatore di un atteggiamento emotivo idealizzante oppure persecutorio – può orientarsi verso una condotta valutativa severa e “da giudice”, oppure verso un modo di fare polemico e di contestazione, con forti ripercussioni sulla valorizzazione di tipologie diverse ed opposte di candidature. Tale atteggiamento si lega al suddetto posizionamento *di confine* che ogni attività di selezione sollecita – i “guardiani del cancello” di cui parla Kernberg (1986). Alcuni avranno come obiettivo inconsapevole primario quello di *difendere* la società da candidati percepiti come minacciosi, altri ricercheranno i buoni discepoli, altri ancora punteranno ad individuare soggetti brillanti e capaci, valorizzando intelligenze e cuori divergenti rispetto allo *status quo*.

Per completare il discorso sull'istituzione è necessario pensare infine alla sua genesi, così intrisa della *politica del controllo*: la fondazione dell'*Internationale Psychoanalytische Vereinigung* (IPV), il Movimento Psicoanalitico, il Comitato Segreto, l'istituzione dei percorsi di formazione e delle prassi di selezione, la definizione delle funzioni dei Comitati di Training con l'emergere della figura del didatta e, in generale, le attività di controllo non solo sulla psicoanalisi come scienza, ma sul suo aspetto organizzativo e politico. Com'è noto, tutti i membri del Comitato Segreto (Gramaglia & Quesito, 2004) e molti degli analisti della prima generazione furono impegnati nella triplice attività professionale, scientifica ed organizzativa (vedi ad esempio Castiello d'Antonio, 1981, 1983a).

Le dinamiche e le competenze dei comitati di selezione

«È nostra impressione che pochissimi analisti posseggano fin dall'inizio il talento e le abilità per condurre colloqui di selezione» (Weiss & Fleming, 1979, p. 88)

Anche se il senso comune vede in una commissione di esame un organismo più "oggettivo" del giudizio espresso da un singolo esaminatore, di fatto raramente ciò si verifica: il principale responsabile di ciò è la mancanza di accordo sugli standard: «Credo che uno dei maggiori scandali della formazione psicoanalitica e della professione *in toto* sia la scarsa preoccupazione e il limitato sforzo dedicati a stabilire reali standard di competenza professionale» (Kernberg, 2007, p. 194). È stato notato l'attivarsi di banalissimi meccanismi di "fisiognomica primitiva", «una classe di fenomeni mentali molto interessanti, collegati all'intuizione» (Bernfeld, 1962, p. 471), meccanismi del tipo *like me / not like me* (Cremerius, 1986), la cui esistenza denota l'incompetenza a valutare dei membri della commissione. L'ansia di (dover) giudicare conduce alcuni a rimettersi alla valutazione di maggioranza e/o a quella degli esaminatori che hanno maggiore autorevolezza o potere. L'assenza di una formazione specifica alla valutazione dei candidati analisti pone il problema della *falsa competenza*, «dato che non esistono né definizioni né approcci condivisi, e neppure "unità di misura" condivise in psicoanalisi, così come non esiste nessun accordo sul modo in cui misurare le cose» (Kirsner, 1981, p. 57). Nonostante tutto ciò, si dà per scontato che la cosiddetta "casta degli alti prelati" – i didatti e/o gli Analisti con Funzioni di Training (AFT), come li si voglia chiamare – sappiano come valutare il candidato in selezione.

Ciò che si chiede al *selection committee* è di situarsi al di sopra delle parti, una richiesta che appare irrealistica: il ruolo ideale ed astratto dell'analista neutrale sembra avere una declinazione particolare nel ruolo ipoteticamente obiettivo che dovrebbe avere il saggio didatta che esercita la selezione. Ci si può legittimamente chiedere chi sono i valutatori, come sono scelti, se e come vengono formati al ruolo: il cosiddetto didatta o AFT – una denominazione, se le parole hanno un peso (Marinetti, 1999), che denota il passaggio dall'identità alla funzione, e che forse preclude ad accogliere i suggerimenti di Kernberg (2001, 2007) e Reeder (2004) circa questa figura – dovrebbe garantire di per sé la competenza valutativa (così come la competenza formativa). In realtà tutto ciò è discutibile, anche perché la "promozione" a didatta non avviene sulla base di standard espliciti (Cremerius, 1989). Il semplice fatto che un terapeuta svolga funzioni direttive e/o didattiche non garantisce che sia motivato alla funzione valutativa o formativa, né tanto meno il possesso di competenza e conoscenza sulle medesime: la selezione dei *seminar leaders* dovrebbe puntare su persone «competenti, entusiaste e capaci di comunicare la loro conoscenza ed il loro entusiasmo (...) al candidato» (Kernberg, 2007, p. 183). Deve essere qui richiamata la grande differenza che esiste tra sapere, saper fare, insegnare e valutare (in ogni campo professionale): un ottimo cli-

nico, un bravo insegnante, un eccellente autore di opere scientifiche può non avere alcuna motivazione e/o abilità nel valutare i candidati. «I bravi supervisori e i bravi analisti didatti possono essere o non essere bravi conduttori di seminari. Anche i conduttori di seminari dovrebbero dunque essere selezionati sulla base dei loro meriti» (Kernberg, 2001, p. 39), ma la “meritocrazia” non pare essere un modello gestionale vincente nelle società psicoanalitiche, nonostante che si ripeta da tempo che «il futuro della psicoanalisi è intimamente legato al calibro dei candidati accettati per il training» (Weiss & Fleming, 1979, p. 87) e che «la selezione dei supervisori dovrebbe diventare il problema principale degli istituti psicoanalitici» (Kernberg, 2006b, p. 1665).

Ci si può inoltre chiedere se formalmente esista, quale sia e come funzioni un sistema di valutazione delle competenze di chi è chiamato ad effettuare le selezioni, stante anche l'ammonimento sulla «mancanza di politiche e criteri espliciti relativamente al controllo della qualità (...) con particolare riguardo per il funzionamento dei didatti» (Kernberg, 1986, p. 9), e non a caso è stata richiamata la caratteristica *politica* della formulazione dei criteri di valutazione (Renik, 2003). Nonostante che l'intera vita dell'analista sia fondata su un processo continuo di formazione, auto-formazione (come sottolineato dalla Heimann, 1968), auto-analisi e (sperabilmente) di ripresa dell'analisi personale nel corso del tempo, non sono previsti *iter* specifici di formazione rivolti a modellare e potenziare le capacità valutative dei membri dei comitati di selezione. In teoria, chi si occupa di tale attività dovrebbe aver sviluppato specifiche abilità che solo in parte hanno a che fare con la tecnica analitica, declinandosi soprattutto sul versante della diagnosi psicologica secondo l'ottica dell'*overall assessment* (vedi Pollock, 1976). Ma il valutatore non è mai solo a decidere sull'ammissibilità del candidato: il processo finale di scelta è situato nell'ambito di un gruppo istituzionale e, quindi, la presa di decisione che scaturisce dalle riunioni di commissione è pervasa dai classici fenomeni di dinamica dei piccoli gruppi che, se non conosciuti e sapientemente gestiti, possono portare bravi valutatori a prendere pessime decisioni (Bion, 1961). Gli equilibri “politici” della commissione, la presenza di uno o più membri di potere, l'interesse reciproco nell'evitamento di conflitti, sono solo alcuni esempi delle dinamiche che possono attivarsi in tali situazioni; la “razionalità limitata” di cui sono preda i gruppi di lavoro piccoli e grandi (Anzieu, 1976; Kaës, 1980; Rice, 1965; Turquet, 1975) va di pari passo con gli aspetti regressivi della *leadership* (Kernberg, 1998) e delle «sclerotizzate strutture di potere» (Cremerius, 1994, p. 93). A tal proposito è istruttivo consultare i disarmanti commenti pubblicati dai maggiori esponenti della psicoanalisi internazionale sui meccanismi distruttivi che si attivano nelle sedi collegiali degli istituti in occasione di discussioni sul training (Kernberg, 1980; vedi anche Ramzy, 1973). «Seguendo la letteratura, si può constatare che si scoprono ripetitivamente, col grido di dolore come se fosse la prima volta, le miserie della formazione. Ci si rende conto con stupore che i candidati vengono traumatizzati o patologizzati, che i comitati di formazione sono insufficienti, (...) che i rituali della selezione sono indegni della psicoanalisi» (Bolko & Rothschild,

2006, p. 716). È stata di recente proposta la definizione di “sindrome di Eitngon” «per descrivere un modello di training che risiede più sulla ripetizione che sulla creatività» (Zusman, Cheniaux & De Freitas, 2007, p. 115). Dal punto di vista delle dinamiche istituzionali vi è il rischio di affidare la scelta dei candidati ad una sottopopolazione (i didatti) caratterizzata da identificazioni istituzionali idealizzate o ambivalenti, formalmente identificata con l'*establishment* organizzativo – perciò apparentemente coesa – ma di fatto portatrice di visioni ed opinioni completamente diverse. La trasmissione generazionale che si attua nell'ambito degli istituti andrebbe studiata, e quindi gestita, in modo consapevole, così come dovrebbero essere esplicitate ed analizzate le dinamiche di gruppo ed organizzative che si attivano in tali contesti. Com'è noto, le “nevrosi organizzative” impattano fortemente sugli *iter* di scelta, accogliimento e formazione dei giovani aspiranti e dei loro valutatori.

In tale quadro manca anche l'ultima ancora di salvezza, cioè gli studi di validazione sui processi selettivi: l'attuale, sostanziale, assenza di studi sulla validità delle scelte effettuate nei colloqui di selezione non fa che impedire a chi gestisce i processi selettivi (e di addestramento) l'utilizzo del *feed-back* e del *bench-marking*. Come auspicato da Pollock (1961) oltre quaranta anni fa, la metodologia in uso richiede urgenti chiarimenti: sarebbero necessari studi longitudinali, con *step* di controllo e valutazione basati su tecniche sperimentate, arricchiti da interviste ai candidati ritenuti non idonei (anche per limare il fenomeno della “restrizione del *range*”), al fine di offrire indicazioni sulle capacità predittive dei sistemi di selezione e, non meno importante, sulla validità predittiva di ogni singolo valutatore. Al momento vi sono solo timidi tentativi per valutare l'efficacia della formazione, ad esempio nell'*American Psychoanalytic Association* (vedi Cabaniss, 2005); inoltre è stato avviato l'*International Project on the Effectiveness of Psychotherapy and Psychotherapy Training* (IPEPPT: <http://www.ipeppt.net>), un progetto di ricerca ambizioso, per ora però solo agli inizi, che riguarda non solo l'efficacia della psicoterapia ma anche l'efficacia della formazione (vedi Migone, 2007b).

Un cospicuo numero delle cause di errore nella selezione degli analisti pare essere intrinseca ad un'attività che potrebbe essere inserita tra i (tanti) “mestieri impossibili” (Freud, 1925; Greenson, 1966) – ma certamente non per questo eludibili, pur volendo evitare l'attesa magica di una selezione infallibile. Al proposito sarebbe interessante effettuare ricerche su come i candidati (accettati e rifiutati) vivono il processo selettivo e l'incontro con i valutatori. Ma sono pressoché nulle anche le riflessioni *psicoanalitiche* sull'*assessment* dei candidati, ed è inquietante osservare l'utilizzazione apparentemente decisiva, ma in realtà inconsistente, di concetti quali “attitudine analitica” e “identità analitica”, o leggere enunciazioni dogmatiche di questo genere: «Tutti si è d'accordo sulla finalità della selezione, che è di individuare una sensibilità all'inconscio di base nel candidato, insieme ad una non eccessiva fragilità all'inconscio. Possiamo dire, in altri termini, che si cercano efficaci spiragli verso l'inconscio, evitando pericolose fratture nella stessa direzione» (Di Chiara, 1999, pp. 449-450).

Su alcune distorsioni del processo selettivo-formativo

«Per dirla in breve, noi prediciamo il futuro. Ci formiamo un'opinione su ciò che il candidato presumibilmente sarà dopo aver terminato l'analisi. Non è ancora stato inventato un sistema diagnostico che consenta previsioni di questo genere» (Bernfeld, 1962, p. 427)

Nonostante tutte le critiche che al sistema di selezione sono state indirizzate dall'interno e dall'esterno delle società psicoanalitiche, nulla pare mutare: ciò che è stato ideato agli inizi degli anni 1920 sopravvive ancor oggi, dimostrando che «la resistenza al cambiamento è legata alla persistenza del conflitto» (Widlöcher, 1970, p. 29). Una situazione di simile ingessatura concerne anche il training, il luogo ove il candidato viene formato a praticare una forma di terapia, di lunga durata e a quattro sedute settimanali, che nella sua vita professionale realizzerà di rado, se non mai: «L'ottantenne Therese Benedek rispose a Basch alla domanda di quanti pazienti avesse trattato nella sua vita professionale in senso strettamente psicoanalitico: forse tre o quattro» (Cremerius, 1999, p. 30; vedi anche Cremerius, 1995). Com'è noto almeno dagli anni 1970-80, «è sempre più difficile reperire pazienti, la figura dell'analista a tempo pieno si sta facendo sempre più rara, le sedute analitiche passano da quattro o tre alla settimana a due o una» (Migone, 1981, p. 45), mentre i candidati sono a caccia dei pazienti a quattro volte alla settimana per poter avere i casi in supervisione. «In Europa più del 70% degli analisti svolge attività professionali diverse dalla professione psicoanalitica vera e propria» (Klauber, 1979, p. 139). E ancora: «Secondo i recenti sondaggi condotti dall'*American Psychoanalytic Association*, i suoi membri hanno in media meno di due pazienti analitici nel loro carico di lavoro» (Jacobs, 2005, p. 3). Sembra che ormai la psicoanalisi "classica" sia solo quella che viene applicata agli allievi i quali, iniziando poi la professione senza riuscire a trovare il paziente adatto e ritenendosi loro stessi inadeguati (Farber, 1966), manifestano turbamenti, patimenti (Cremerius, 1985), «l'attacco di panico e lo shock da paziente, con tentativi di contenimento attraverso la supervisione» (Galli, 2006, p. 155; vedi anche Beckett, 1969). Sarebbe utile studiare le ripercussioni che tutto ciò comporta sul nascente formarsi dell'identità dell'analista – un tema al quale già venticinque anni fa la *Società Psicoanalitica Italiana* (SPI) dedicava un *panel* di approfondimento (vedi il resoconto dei due gruppi di lavoro coordinati da Bellanova, "Formazione della coppia e identità dello psicoanalista", e da Carloni, "Identità personale e professionale dello psicoanalista", sul n. 1/1981 della *Rivista di Psicoanalisi*).

Dunque il processo di selezione «non è metodologicamente fondato, contraddice lo spirito della psicoanalisi, nasconde tendenze inumane e umilianti e non consegue in nessun modo ciò che esso si propone di voler raggiungere» (Cremerius, 1986, pp. 21-22). Tali conclusioni sono in linea con le considerazioni espresse nell'ampia riflessione sul processo selettivo consuntivata da

Pollock (1976a, 1976b) che affronta il ruolo del selettore, i criteri di scelta, le tecniche e gli obiettivi di valutazione, il problema della decisione e della previsione, fino alle modalità di validazione. Kernberg (2006) riporta la sintesi della *Commission on the Evaluation of Applicants (CEA) for Psychoanalytic Training* nel seguente modo: «Al momento presente, ci chiediamo se è possibile, con qualche certezza, dire più di ciò che segue: che una persona che pare analizzabile e dice di voler diventare analista, [e che] nella vita ha realizzato abbastanza da poter far ritenere che può portare avanti ciò che intende fare o voler essere, dovrebbe essere accettabile» (Kernberg, 2006, p. 1652).

In realtà, la questione centrale è se sia accettabile la stessa idea di selezionare “a freddo” una persona che aspira a svolgere l’attività psicoanalitica. Ci si potrebbe interrogare sull’*acting out* speculare del candidato e dell’istituzione: il primo *agisce* la sua domanda di affiliazione e la seconda risponde accogliendo il soggetto in qualità di candidato, convocandolo ai colloqui. Il tutto per dare luogo ad una potenziale analisi che dovrebbe essere, simultaneamente, un’analisi come tutte le altre ed un’analisi di qualificazione e certificazione! Un’analisi paradossale, con uno scopo concreto ed estrinseco, che si avvia con l’avallo dell’istituzione che rappresenta “la Psicoanalisi”, frutto non commestibile di «un Freud che si è voluto al tempo stesso fondatore di una Chiesa e pioniere dell’inconscio» (Laplanche, 1999a, p. 565).

Se è corretto dedicare grande attenzione alle problematiche, ugualmente spinosissime, della triade “formazione, supervisione e controllo” (vedi Goodman, 1977) – anche la supervisione (vedi Dewald, 1987; Fleming & Benedek, 1966; Ferro, 2000; Grinberg, 1975; Blomfield, 1985; Myers, 1991) dovrebbe avvalersi di soggetti scelti e formati allo scopo preciso (vedi Canestri, 2001) – una medesima attenzione dovrebbe essere rivolta alla fase che precede (ed imposta) l’*iter* formativo: la questione della formazione nasconde, sempre, la questione della selezione. Se, per pura ipotesi, si volesse implementare nei candidati in formazione lo sviluppo, l’innovatività e la critica costruttiva, evitando di distruggerne progressivamente la creatività (Kernberg, 1996) e di incentivarne l’atteggiamento compiacente (Casement, 2005; Kernberg, 2007; Raubolt, 2006) – vedi anche le “dieci regole per soffocare l’innovazione” nelle organizzazioni di Kanter (1983) – si dovrebbe *ab initio* orientare la scelta verso tipologie umane ben precise. Con un misto di simpatia e nostalgia per tempi in cui forse le cose apparivano (ma non erano) più semplici, viene in mente il consiglio di Ralph Greenson (1967, p. 316) che, discutendo sui tratti di personalità ideali dello psicoanalista, raccomandava di consultare ciò che Ernest Jones (1953-1957) riferiva sul carattere e la personalità di Freud.

Riflessi e conseguenze di una metodologia “esoterica”

Come conseguenza ultima delle riflessioni sopra riportate, si può ragionevolmente affermare che ogni valutatore si costruisce autonomamente e in modo non controllato un’immagine personale del “candidato adeguato” sulla

quale, successivamente, applicherà la propria, personale, griglia di valutazione. Da qualunque punto di vista si guarda la questione, la valutazione iniziale non produce alcun buon risultato, è contraria allo spirito dell'analisi ed è persino discutibile in termini di deontologia professionale: infatti, nel caso in cui il candidato fosse sufficientemente sano e "normale", si porrebbe il problema etico di inserire in un processo terapeutico una persona che non ne ha specifico bisogno. Nel caso in cui invece si riscontrassero psicopatologie – ed il candidato venisse pertanto giudicato inidoneo – si priverebbe una persona bisognosa di trattamento psichico di ciò di cui evidentemente necessita. In entrambe le situazioni è disconosciuto il principio basilare delle professioni di cura di *non nuocere alla persona*. Circa tutti gli altri casi posti tra i due estremi che riguardano i candidati tendenzialmente adatti al trattamento psicoanalitico e adeguati alla professione (vedi Sandler & Dreher, 1996), pur presentando elementi psicopatologici, non esiste alcun accordo esplicito tra valutatori sui criteri di accettazione.

La questione inerente l'etica professionale si pone pesantemente una seconda volta, nel momento in cui l'allievo – inserito nel percorso di training – deve iniziare l'esperienza delle analisi a quattro sedute, con due pazienti *adatti*. È sufficiente parlare con gli allievi che si trovano in tale situazione per rendersi conto della loro fatica e preoccupazione (a) nel reperire il paziente adatto e disponibile (o, in alternativa, accettare comunque un paziente difficile), cosa che provoca aggiustamenti immaginabili del setting, dall'onorario al *timing* delle sedute, (b) nel mantenere il paziente almeno per il tempo necessario richiesto dall'istituto, (c) nel concentrarsi sul paziente non solo in quanto *persona da curare*, ma anche (soprattutto?) in quanto *mezzo* per procedere nell'*iter* formativo. Lo sforzo di tenere il paziente in analisi al giusto ritmo provoca effetti non auspicabili per qualunque genere di cura psicologica, fino a rendere l'allievo sostanzialmente dipendente dal paziente (vedi Goretti, 1996; Kluzer, 2001), mentre quest'ultimo può essere usato per fini personali del terapeuta: che un paziente sia *adatto* ad un'analisi in supervisione da parte di un giovane professionista è cosa diversa dal ritenere autenticamente che il medesimo paziente abbia *bisogno* di quattro sedute settimanali per il tempo auspicato! Ciò che dovrebbe costituire un formidabile tassello di insegnamento umano e professionale lungo la strada per divenire analista pare così volgersi in direzione della perversione del rapporto psicoterapeutico, disconoscendo tutto ciò che si va elaborando in tema di etica psicoanalitica (vedi Kantrowitz, 2002; Wallwork, 2005).

Dal punto di vista della formazione e dell'apprendimento, è difficile comprendere in che modo un giovane psicologo o medico possa apprendere a fare analisi con l'ansia di perdere il paziente e con la paura del giudizio dei supervisori. Mi sembra che l'insegnamento basato sulla paura non sia oggi ritenuto in alcun contesto educativo un buon metodo pedagogico-esperenziale: la paura insegna ad avere paura. Insegna a ricorrere a sistemi di esorcizzazione, come l'adesione ad un rigido cerimoniale pseudo-tecnico e comicamente orto-

dosso; insegna ad adattarsi in modo compiacente e/o cinico ai voleri istituzionali; insegna ad escogitare rimedi basati sulla doppia morale in coppia con didatti collusivi. La paura consiglia di percorrere strade lastricate di slittamenti morali, di costruire false coscienze basate sul sentimento onnipotente di poter gestire tali scissioni che si collocano, paradossalmente, proprio nel momento di vita che dovrebbe essere *formativo*.

Le procedure di selezione in area psicoanalitica per come sono oggi messe in atto possono essere ben definite come iniziatiche (Balint, 1947), non scientifiche e pre-razionali (Bernfeld, 1962), pre-analitiche o non-analitiche, selvagge, dagli esiti incontrollati e collocate nel contesto di una *perversione didattica* (Cremerius, 1986); come è stato notato ancora da Cremerius (1981), esse sono in ipotesi equiparabili ad una scelta casuale che assegni al 50% dei casi valutati una prognosi favorevole. Del resto, un'importante ricerca condotta da H.R. Klein (1966) ha messo in evidenza l'inaffidabilità delle scelte, in quanto su 137 candidati rifiutati da un istituto, ben 58 erano stati accolti da altri istituti. Tutto ciò significa, in sintesi, che il processo selettivo è privo di efficacia e variabilmente (in modo incontrollato) efficiente. È inquietante notare che una medesima osservazione è stata avanzata rispetto al processo formativo: analisi didattiche, a quattro sedute la settimana e prolungate fino a dieci anni, sembrano produrre risultati poco soddisfacenti (Cremerius, 1989); le cosiddette "super-analisi" effettuate da "super-analisti" – basate sull'auspicio formulato per primo da Ferenczi (1927) – non sembrano ottenere risultati particolarmente incoraggianti.

È probabile che affrontare il tema della selezione dei candidati sia percepito pericoloso perché introduce inevitabilmente l'argomento della scelta del corpo insegnante e del *team* di valutatori, con tutto ciò che comporta – o ha comportato fino ad oggi (il raggiungimento della meta di *didatta* o di AFT). Helene Deutsch (1932, p. 11) apriva un suo famoso testo sottolineando che, a differenza di ogni altra professione, l'analista ha da apprendere su di sé ciò che poi praticherà su e con gli altri: una caratteristica che fa della psicoanalisi una scienza-professione diversa da qualunque altra attività umana. Assurdamente, tale intuizione si è tramutata in un problema nel momento in cui si è ricoperta di coloriture formali, burocratiche, istituzionali e di potere. «Nella psicoanalisi, come altrove, l'istituzionalizzazione non incoraggia il pensiero» (Bernfeld, 1962, p. 468). Non a caso, la parte più retriva dell'*establishment* analitico ha evitato per decenni di prendere in seria considerazione le critiche ai percorsi di selezione e formazione, bollandone gli autori come soggetti non ammessi al training o *resistenti* – nella più totale ignoranza delle vicende storiche specifiche. «La psicoanalisi istituzionalizzata sembra non aver compreso il pensiero di Freud: ha prodotto degli analisti che sono certamente meno disciplinati di quelli che circondavano Freud, ma proprio per questa ragione sono spesso meno geniali e intraprendenti» (Khan, 1972, pp. 110-111).

Ipotesi conclusive

Ma come è possibile che la situazione sia ancor oggi così configurata, nonostante le critiche già ampiamente espresse, ad esempio, da Balint nel 1948 e da Bernfeld nel 1962? È probabilmente presente una cultura del narcisismo nelle istituzioni psicoanalitiche (Schwartz, 1990) che, unita alla burocratizzazione (Sperling, 1950), produce l'irrigidimento nell'innovazione. Non casualmente le società psicoanalitiche sembrano refrattarie a guardarsi all'interno con un'ottica, appunto, analitica, spesso relegando ai margini chi si occupa di psicoanalisi delle organizzazioni (de Board, 1978) e delle dinamiche dei gruppi (vedi Hinshelwood, 1987), i quali devono generalmente costituire scuole separate se desiderano portare avanti attività di ricerca su tali aree. Non è peregrina l'ipotesi della malattia (endemica, endogena, iatrogena?) degli istituti psicoanalitici considerati come organizzazioni che possono perdere di vista il loro "compito primario" (Rice, 1965), ammalarsi delle malattie del potere, di tossicità organizzativa, di nevrosi organizzative (Gabriel, 1999; Kets de Vries, 1980, 1993, 1999; Kets de Vries & Miller, 1984), di patologie della *leadership* (Castiello d'Antonio, 2001a; Klein, Gabelnick & Herr, 1998) e divenire paranoigenetiche (Jaques, 1976). Ma solo uno psicoanalista molto attento a tali fattori e con esperienza in incarichi istituzionali può individuarli e renderli noti: tale è il caso, ad esempio, di Otto Kernberg, il quale utilizza un approccio tripartito: «un'attenzione psicoanalitica alle caratteristiche di personalità del *leader*, un'attenzione psicoanalitica alle funzioni dei processi regressivi di gruppo nelle organizzazioni, e un approccio alla gestione delle organizzazioni derivato dalla teoria dei sistemi aperti» (Kernberg, 1978, p. 76). E proprio Kernberg (1996), nel suo importante lavoro sui "trenta modi per distruggere la creatività dei candidati psicoanalisti", ha ripreso i concetti di paranoigenesi e di apprensione paranoide (vedi anche Kernberg, 2006a) – caratteristiche riscontrate anche negli istituti italiani (vedi Lombardi, 2006; Ponsi & Rossi Monti, 1997).

Sembra che Freud «fu alla fine travolto dall'automatismo del movimento psicoanalitico» (Cremerius, 1981, p. 30) e che nelle faccende della selezione non abbia avuto «parte alcuna (...). Furono gli allievi di Freud ad istituire il sistema di selezione» (Cremerius, 1987a, p. 28). Freud ha mantenuto su tale questione posizioni non chiare, contraddittorie ed ambigue, ad esempio non opponendosi alle proposte di Max Eitingon, ma non facendosene neppure paladino (vedi Martelli, 1996, 1999a, 1999b); ciò sarebbe da inquadrare nel contesto delle prese di decisioni di Freud su un insieme di questioni molto delicate come, ad esempio, l'analisi dei non medici, la psichiatria militare e la gestione dei rapporti con l'*American Psychiatric Association* (Cremerius, 1987).

L'istituzione del sistema di selezione potrebbe essere considerata come parte integrante della *risposta difensiva di carattere militare* che Freud rafforzò negli anni seguenti la prima guerra mondiale, essendo costituita da almeno tre elementi: (a) il potenziamento di un gruppo centrale, serrato ed occulto di *leadership*, il Comitato Segreto (istituito nel 1912); (b) l'uso programmatico

delle *Rundbriefe* (vedi Wittenberger, 1997) – 361 lettere circolari emesse dal settembre 1920 al marzo 1926 (da notare che Internet nacque in ambito militare) – deciso nel corso del 6° Congresso dell'IPA a L'Aia; (c) l'attivazione – a Berlino e con la forte influenza di Max Eitingon, «l'eminente amministratore del movimento freudiano» (Schröter, 2006, p. 139) – dell'intero sistema istituzional-programmatico di formazione e supervisione nel 1920, sulla base della proposta di Hermann Nunberg circa l'analisi didattica (vedi i lavori del 5° Congresso dell'IPA del 1918 a Budapest, evento che chiude il «periodo preistorico» [Balint, 1947, p. 30] del sistema didattico psicoanalitico).

«Il compito cui le società psicoanalitiche si trovarono di fronte negli anni 1920 fu quello di creare istituzioni professionali stabili e dotate di legittimità» (Zaretsky, 2004, p. 207; vedi anche Fine, 1979, p. 68). Ciò servì per diversi fini che, nel loro insieme, *blindarono* la psicoanalisi, come se si dovesse preparare ad una nuova guerra mondiale: come ha notato Hanns Sachs (1944) «era significativo il fatto che gli analisti fossero la prima organizzazione scientifica a riprendere la collaborazione internazionale dopo la guerra» (p. 92).

È possibile che tale risposta voluta da Freud, recepita dai membri del Comitato e successivamente perfezionata e condotta avanti nel tempo fino ai giorni nostri sia, in parte, una reazione allo sconvolgimento della carneficina della prima guerra mondiale, alla fine degli Imperi Centrali e di un sistema di vita consolidato, e al rischio che in quegli anni corse la psicoanalisi, frammentata nei suoi esponenti dislocati sui vari fronti e priva di collegamenti – «nel corso di quella guerra la civiltà occidentale morì e rinacque (...). Nei cinque anni della sua durata, dieci milioni di persone rimasero uccise o mutilate (...). Nel 1916 la battaglia della Somme fece mezzo milione di vittime in quattro mesi; la battaglia di Verdun, durata dieci mesi, settecentomila» (Zaretsky, 2004, p. 137). Se ciò fosse plausibile (tale ipotesi andrebbe naturalmente collocata nel contesto degli altri noti motivi personali, relazionali e scientifico-professionali che, sul volgere del 1920, indussero Freud a creare il sistema istituzionalizzato della psicoanalisi), si tratterebbe dell'istituzionalizzazione di un sistema difensivo che – per così dire, in tempi di pace – non avrebbe più alcun senso, ma che è invece sopravvissuto e si è rafforzato negli anni fino a divenire una delle principali cause di discordia, dissidi e scissioni (in una parola, distruttività; vedi Reeder, 2004) all'interno del movimento psicoanalitico; come ogni sistema di difese esso è caratterizzato da tendenziale immutabilità e astoricità. Ciò che sarebbe dovuto servire per rimanere uniti e difendersi da pericoli esterni, ha finito con il (con)causare guerre e scissioni interne.

***Post scriptum.* Una nota su una questione tutta italiana: la selezione dei magistrati**

Nel contesto di questo discorso vale la pena notare la risposta sintomatica di alcuni analisti della SPI e della *Società Italiana di Psicoterapia Psicoanalitica* (SIPP) in riferimento al DDL Castelli la quale affermava la presunta “im-

possibilità tecnica” di valutare psicologicamente i magistrati (De Renzis, Petrella & Pozzi, 2005; Castiello d’Antonio, 2005a; De Renzis, 2005). Già trent’anni fa Luigi Meschieri, introducendo il testo curato da Boris Semeonoff (1966) sulla valutazione della personalità, notava che «l’Italia non è il paese ove fiorisce il culto di uno scientifico *personality assessment*» (Meschieri, 1977, p. 15) e, al di là di ciò che Meschieri, psicologo del *Consiglio Nazionale delle Ricerche* (CNR), intendesse con “valutazione della personalità”, le cose non sono molto mutate da allora: qualunque idea di valutare psicologicamente le persone in entrata o nel corso della loro attività (magistrati, docenti, medici, amministratori) viene spesso boicottata o negata.

Alcuni analisti italiani – «in rappresentanza di un più vasto gruppo di colleghi» (De Renzis, Petrella & Pozzi, 2005, p. 108) – hanno sentito la necessità di opporsi alla possibilità di valutare i magistrati ritenendola “metodologicamente” inattuabile (vedi Pedrazzi, 1976), ritenendo invece “tecnicamente valutabili” i candidati al lavoro di analista. In realtà, è da tempo che in tutto il mondo industrializzato si effettuano normalmente valutazioni per attività, ruoli e professioni di pari o maggiore responsabilità di quella del magistrato (Metzitz, 1988, 1990), senza che ciò abbia mai fatto gridare allo scandalo, al contrario fornendo preziose indicazioni sull’idoneità dei candidati esaminati (Castiello d’Antonio, 2006, 2007).

Mi sembra che anche gli stessi termini usati rivelino una negazione del ruolo o un occultamento della funzione: il termine “collucotore” – per indicare il didatta o l’AFT che svolge le selezioni – non ha alcun riscontro in lingua inglese, ove sono utilizzati termini quali *assessor*, *selector*, *evaluator* ed *interviewer* (vedi ad esempio Sandler, 1982), quindi selezionatore, selettore, valutatore e intervistatore, nel contesto di ciò che è esplicitamente definito come “colloquio (o intervista) di selezione” (e non “intervista preliminare”, o “secondi colloqui”). Si può dunque comprendere che per una parte degli analisti italiani criticare come scientificamente impossibile la valutazione dei giudici sia stato un gesto coraggioso e liberatorio, stante l’impossibilità di criticare la selezione dei candidati analisti.

Riassunto. Vengono discussi i problemi e i limiti della selezione degli psicoanalisti. Le modalità di scelta dei candidati appaiono non valide e non affidabili a causa di errori riferiti alle seguenti aree: assenza del profilo del candidato; valutazioni differenti di elementi oggettivi (biografia ed esperienze) e soggettivi (qualità personali e motivazioni); variabilità nella conduzione dei colloqui di selezione; debole preparazione alla conduzione di colloqui; dubbi sulle capacità di valutazione di tratti non psicopatologici; differenze nella rappresentazione del training; presenza di elementi interferenti nel processo di scelta (contingenze, convenienze, pressioni); mancanza di controlli della validità della selezione; dinamiche di gruppo nella commissione di esame. Il processo di selezione appare dunque variamente efficiente e scarsamente efficace. La selezione dei candidati emerge come un’“attività impossibile” e contraria allo spirito della psicoanalisi. [PAROLE CHIAVE: selezione dei candidati psicoanalisti, errori di valutazione, profilo soggettivo ed oggettivo, tecnica del colloquio di selezione, dinamiche istituzionali e della commissione di esame]

Abstract. ON THE SELECTION OF PSYCHOANALYTIC CANDIDATES. Problems and limits of the selection of psychoanalysts are discussed. The selection methods of candidates for psychoanalytic training globally appear not valid and not reliable because of errors concerning the following areas: absence of candidates' profile; different evaluations of objective (biography and experience) and subjective skills (psychological characteristics and motivations); variability in the conduction of selection interviews; inadequate competence of interviewers; uncertainty on the evaluation skills of non psychopathological traits; differences in the idea of training; presence of elements that interfere in the selection process (contingences, conveniences, pressures); lack of controls on the selection validity; groups dynamics of the selection committees. The selection process appears then casually efficient and scarcely effective. The psychoanalysts' selection appears as an "impossible profession", in opposition with the psychoanalytic values. [KEY WORDS: psychoanalysts' selection, evaluation bias, personal and professional profile, technique of the selection interview, institutional and selection committee dynamics]

Bibliografia

- AA.VV. (1948). Panel: Problems of psychoanalytic training. *Bulletin of the American Psychoanalytic Association*, 4: 29-36.
- Anzieu D. (1976). *Le groupe et l'inconscient*. Paris: Bordas (trad. it.: *Il gruppo e l'inconscio*. Roma: Borla, 1986).
- Allport G.W. (1961). *Pattern and Growth in Personality*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Balint M. (1947). Il sistema didattico in psicoanalisi. In: *Primary Love and Psychoanalytic Technique* (trad. it.: *L'analisi didattica*. Rimini: Guaraldi, 1974).
- Balint M. (1948). On the psycho-analytical training system. *Int. J. Psychoanal.*, 86: 1611-1626.
- Balint M. (1953). Formazione analitica e analisi didattica. In: M. Balint, *Primary Love and Psychoanalytic Technique* (trad. it.: *L'analisi didattica*. Rimini: Guaraldi, 1974).
- Barande I., Barande R. (1975). *Histoire de la psychanalyse en France*. Toulouse: Privat.
- Barron J.W., editor (1998). *Making Diagnosis Meaningful: Enhancing Evaluation and Treatment of Psychological Disorders*. Washington, D.C.: American Psychological Association (trad. it.: *Dare un senso alla diagnosi*. Milano: Raffaello Cortina, 2005).
- Bassi F. & Galli P. F. (2000). (a cura di), *L'omosessualità nella psicoanalisi*. Torino: Einaudi.
- Bellanova P. (1981). *Rivista di Psicoanalisi*, XXVII, 1: 99-111.
- Bellanova P., Amati J., Argentieri S., Batini M., Cargneluti E., Giordanelli L., Paulin P., Vergine A. & Zerbino E. (1976). Realtà istituzionale e setting. *Riv. Psicoanalisi*, 3: 409-438.
- Beckett T. (1969). A candidate's reflection on the supervisory process. *Contemporary Psychoanalysis*, 5: 169-179.
- Benedek T. (1969). Training analysis: past, present and future. *Int. J. Psychoanal.*, 50: 437-445.
- Benedek T. (1976). Chicago Selection Research: The individual interview as an instrument for the selection of candidates for psychoanalytic training. *Annual Psychoanal.*, 4: 333-346.
- Berman E. (2004). *Impossible Training. A Relational View of Psychoanalytic Education*. New York: Analytic Press.
- Bernardi R. (2008). Letter from Uruguay. *Int. J. Psychoanal.*, 89, 2 : 233-240.
- Bernfeld S. (1962). On psychoanalytic training. *Psychoanal. Q.*, 31: 453-482.
- Bion W.R. (1961). *Experiences in Groups*. London: Tavistock (trad. it.: *Esperienze nei gruppi ed altri saggi*. Tr. it. Roma: Armando, 1971)
- Bird B. (1968). On candidate selection and its relation to analysis. *Int. J. Psychoanal.*, 49: 513-526.
- Blomfield O.H.D. (1985). Psychoanalytic supervision: an overview. *Int. J. Psychoanal.*, 12: 401-409.

- Bollas C. (1987). *The Shadow of the Object: Psychoanalysis of the Unthought Known*. New York: Columbia University Press (trad. it.: *L'ombra dell'oggetto* Roma: Borla, 1989).
- Bolko M. (2004). La diagnosi di normalità. *Psicoterapia e Scienze Umane*, XXXVIII, 1: 45-54.
- Bolko M. & Rothschild B. (2006). Una "pulce nell'orecchio". Cronaca del controcongresso dell'*International Psychoanalytic Association* di Roma del 1969. *Psicoterapia e Scienze Umane*, XL, 3: 703-718.
- Bonasia E. & Kluzer G. (1999). Modelli di training in psicoanalisi e in psicoterapia. *EPF Training Colloquium*, Vienna 30-31 ottobre 1999. *Riv. Psicoanal.*, XLV, 4: 891-900.
- Borsci G. (2005). La regolamentazione della psicoterapia in Italia: cenni storici sulla legge 56/1989 e stato attuale delle scuole riconosciute. *Psicoterapia e Scienze Umane*, XXXIX, 2: 193-222.
- Bruzzone M., Casaula E., Jimenez J.P. & Jordan J.F. (1985). Regression and persecution in analytic training. Reflections and experience. *Int. Rev. Psychoanal.*, 12: 411-415.
- Cabaniss D.L. (2005). Standardizing assessment of clinical learning: A multicenter project. *The American Psychoanalyst*, 39, 3: 21-23.
- Calder K.T. (1968). How psychoanalytic institutes evaluate applicants: Replies to a questionnaire. *Int. J. Psychoanal.*, 49: 540-547.
- Canestri J. (2001). Alcune considerazioni sulla supervisione nel training psicoanalitico. *Psicoanalisi*, 5, 1: 61-78.
- Carlioni G. (1979). Sofferenza psichica e vocazione terapeutica. In: *La meravigliosa avventura della psicoanalisi. Scritti scelti 1974-2001*. Rimini: Guaraldi, 2005.
- Carlioni G. (1981). *Rivista di Psicoanalisi*, XXVII, 1: 123-126.
- Casement A., editor (2004). *Who Owns Psychoanalysis?* London: Karnac.
- Casement P. (2005). The Emperor's clothes: Some serious problems in psychoanalysis training. *Int. J. Psychoanal.*, 86: 1043-1160.
- Casement P. (2006). *Learning from Life. Becoming a Psychoanalyst*. London: Routledge.
- Castiello d'Antonio A. (1980). La realtà istituzionale nell'intervista di selezione. *Bollettino di Psicologia Applicata*, 153: 43-45.
- Castiello d'Antonio A. (1981). *Karl Abraham e la psicoanalisi clinica*. Roma: Bulzoni.
- Castiello d'Antonio A. (1983a). Note storiche sull'attività scientifica e organizzativa di Karl Abraham e Sandor Ferenczi. *Giornale Storico di Psicologia Dinamica*, VII, 14: 71-87.
- Castiello d'Antonio A. (1983b). Osservazioni sulle "nuove scuole" di psicoterapia in Italia. *Giornale Italiano di Psicologia*, X, 2: 381-394.
- Castiello d'Antonio A. (1991). Vocazione terapeutica e formazione alla psicoterapia dinamica. Dall'esperienza di Bruno Bettelheim alla situazione italiana. *Bollettino di Psicologia Applicata*, 199: 33-40.
- Castiello d'Antonio A. (2001a). *Psicopatologia del management*. Milano: FrancoAngeli.
- Castiello d'Antonio A. (2001b). Recensione: "Otto F. Kernberg (1998), *Le relazioni nei gruppi. Ideologia, conflitti e leadership*. Milano: Raffaello Cortina, 1999". *Psicoterapia e Scienze Umane*, XXXV, 4: 125-127.
- Castiello d'Antonio A. (2003). *Psicodiagnosi manageriale*. Milano: FrancoAngeli.
- Castiello d'Antonio A. (2005a). Sulla selezione psico-attitudinale dei magistrati. *Psicoterapia e Scienze Umane*, XXXIX, 3, 411-414.
- Castiello d'Antonio A. (2005b). Diagnosi di personalità e rispecchiamento del soggetto. *Giornale Italiano di Psicologia*, XXXII, 4: 861-869.
- Castiello d'Antonio A. (2006). *La selezione psicologica delle risorse umane. L'intervista individuale*. Milano: FrancoAngeli.
- Castiello d'Antonio A. (2007). *La selezione psicologica delle risorse umane. Metodi di gruppo, test e questionari*. Milano: FrancoAngeli.

- Cooper A.M., editor (2006), *Contemporary Psychoanalysis in America. Leading Analysts Present Their Work*. Washington, D.C.: American Psychiatric Publishing.
- Cremerius J. (1981). Esistono due tecniche psicoanalitiche? *Psicoterapia e Scienze Umane*, XV, 1: 1-20.
- Cremerius J. (1985). *Il mestiere dell'analista*. Torino: Boringhieri.
- Cremerius J. (1986). Spurensicherung. Die „Psa. Bewegung“ und das Elend der psa. Institution. *Psyche*, 40, 12: 1063-1091 (trad. it.: Alla ricerca di tracce perdute. Il “Movimento psicoanalitico” e la miseria della istituzione psicoanalitica. *Psicoterapia e Scienze Umane*, 1987, XXI, 3: 3-34).
- Cremerius J. (1987a). Relazione tenuta per il settantesimo compleanno di Margarete Mitscherlich Nielsen (trad. it.: L'istituzione, tra il 1923 e il 1926, del sistema di selezione come strumento della politica di potere del “movimento psicoanalitico”. *Psicoterapia e Scienze Umane*, XXIV, 1990, 4: 28-44).
- Cremerius J. (1987b). Wenn wir also Psychoanalytiker die psychoanalytische Ausbildung organisieren, müssen wir sie psychoanalytisch organisieren! *Psyche*, 41, 12: 1067-1096 (trad. it.: Quando noi, psicoanalisti, organizziamo il training psicoanalitico, dobbiamo farlo in maniera psicoanalitica! *Quaderni. Associazione di Studi Psicoanalitici*, 1991, II, 3: 5-23 [I e II parte]; 4: 24-35 [III parte]).
- Cremerius J. (1989). Analisi didattica e potere. La trasformazione di un metodo di insegnamento-apprendimento in strumento di potere della psicoanalisi istituzionalizzata. *Psicoterapia e Scienze Umane*, XXIII, 3: 3-27 (versione ampliata della relazione tenuta a Milano il 3-6-1988 al 3° Convegno del *Collegamento Psicoanalitico Internazionale*). Edizione su Internet: <http://www.pol-it.org/ital/riviste/psicouman/cremer89.htm>.
- Cremerius J. (1994). Psychoanalyse als Beruf oder: “Zieh’ aus mein Herz und suche Freud”. In: Hermanns L.H., editor, *Psychoanalyse in Selbstdarstellungen*. Vol. II. Tübingen: Diskord (trad. i.t: Psicoanalisi come professione ovvero “parti, cuore, mio, e cerca Freud”. In: Kuciukian S., a cura di, *Benedetti e Cremerius: il lungo viaggio*. Milano: FrancoAngeli, 2000).
- Cremerius J. (1995). *Die Zukunft der Psychoanalyse*. Frankfurt: Suhrkamp (trad. it.: *Il futuro della psicoanalisi. Resoconti e problemi di psicoterapia*. Roma: Armando, 2000).
- Cremerius J. (1999). Il futuro della psicoanalisi. *Psicoterapia e Scienze Umane*, XXXIII, 4: 5-43.
- Davey G., editor (2006). *Encyclopaedic Dictionary of Psychology*. New York: Hodder Arnold.
- De Board R. (1978). *The Psychoanalysis of Organizations*. London: Tavistock.
- De Renzis G. (2005). Sulla selezione psico-attitudinale dei magistrati. *Psicoterapia e Scienze Umane*, XXXIX, 3: 414-416.
- De Renzis G., Petrella F. & Pozzi O. (2005). A proposito dell'art. 2, comma 1, lettera c, del Disegno di Legge Castelli sulla riforma della Giustizia. *Psicoterapia e Scienze Umane*, XXXIX, 1: 107-109.
- Deutsch H. (1932). *Psycho-Analysis of the Neuroses*. London: Hogarth Press.
- Deutsch H. (1942). Some forms of emotional disturbance and their relationship to schizophrenia. *Psychoanal. Quarterly*, 11: 301-321 (trad. it.: Alcune forme di disturbo emozionale e la loro relazione con la schizofrenia. *Psicoterapia e Scienze Umane*, 1989, XXIII, 4: 91-108; anche in: Deutsch H., Roazen P., Zilboorg G., *Il sentimento assente [L'osservazione psicoanalitica]*, 5]. Torino: Bollati Boringhieri, 1992, pp. 51-77).
- Dewald P.A. (1967), *Learning Process in Psychoanalytical Supervision: Complexities & Challenges*. Madison, CT: International Universities Press.
- Di Chiara G. (1999). L'inconscio e la formazione psicoanalitica. *Riv. Psicoanal.*, XLV, 3: 445-463.
- Eagle M.N. (2006), Diagnosis. In: Skelton, 2006.
- Eisendorfer A. (1959). The selection of candidate applying for psychoanalytic training. *Psychoanal. Quarterly*, 28: 374-378.

- Eisold K. (1994). The intolerance of diversity in psycho-analytic institutes. *Int. J. Psychoanal.*, 75: 785-800.
- Eitingon M. (1924). Bericht über die Berliner Psychoanalytische Poliklinik in der Zeit vom Juni 1922 bis März 1924. *Int. Zs. Psychoanal.*, 10: 229-240.
- Eitingon M. (1925). Geschäftsprotokoll. *Int. Zs. Psychoanal.*, 11: 5-16.
- Eitingon M. (1926). Reports. Communications of the Central Executive. *Int. J. Psychoanal.*, 7: 134.
- Farber L.H. (1966). *The Ways of the Will*. London: Constable (trad. it.: *Psicopatologia della volontà*. Torino: Boringhieri, 1973).
- Ferenczi S. & Rank O. (1924). *Entwicklungsziele der Psychoanalyse*. Wien: Internationaler Psychoanalytischer Verlag (trad. it.: Prospettive di sviluppo della psicoanalisi. In: *Fondamenti di psicoanalisi*, Vol. III. Rimini: Guaraldi, 1974. Anche in: *Opere, 1919/1926*, Vol. III. Milano: Raffaello Cortina, 1992).
- Ferenczi S. (1927). Il problema del termine dell'analisi. In: *Fondamenti di psicoanalisi*, Vol. III. Rimini: Guaraldi, 1974. Anche in: *Opere, 1919/1926*, Vol. III. Milano: Raffaello Cortina, 1992.
- Ferro A. (2000). *Teoria e tecnica nella supervisione psicoanalitica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Fine R. (1979). *A History of Psychoanalysis*. New York: Columbia University Press (trad. it.: *Storia della psicoanalisi*. Torino: Boringhieri, 1982).
- Fleming J. (1961). What analytic work requires of an analysis: A job analysis. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 9: 719-729.
- Fleming J. (1976a). Chicago Selection Research: The Group Interview. *The Annual of Psychoanalysis*, 4: 347-373.
- Fleming J. (1976b). Chicago Selection Research: The Post-Group Interview. *The Annual of Psychoanalysis*, 4: 375-382.
- Fleming J. & Benedek T. (1966). *The Psychoanalytic Supervision*. New York: Grune & Stratton.
- Francioni M. (1982). *Storia della psicoanalisi francese*. Torino: Boringhieri.
- Freud A. (1966). L'istituto psicoanalitico ideale: un'utopia. In: *Opere, 1965-1975*, Volume III. Torino: Boringhieri, 1979.
- Freud A., Nagera H. & Freud W.E (1965). Metapsychological assessment of the adult personality: The adult profile. *Psychoanalytic Study of the Child*, 20: 9-41.
- Freud S. (1912). Tecnica della psicoanalisi. Consigli al medico nel trattamento psicoanalitico. *Opere*, 6: 532-541. Torino: Boringhieri, 1974.
- Freud S. (1913-14). Nuovi consigli sulla tecnica della psicoanalisi. *Opere*, 7: 333-674. Torino: Boringhieri, 1975.
- Freud S. (1925). Prefazione a *Gioventù travolta* di August Aichhorn. *Opere*, 10: 181-183. Torino: Boringhieri, 1978.
- Freud S. (1932 [1933]). Introduzione alla psicoanalisi (nuova serie di lezioni). *Opere*, 11: 117-284. Torino: Boringhieri, 1979.
- Freud S. (1937). Analisi terminabile e interminabile. *Opere*, 11: 497-535. Torino: Boringhieri, 1979.
- Gabbard G. O. (2005a). *Psychodynamic Psychiatry in Clinical Practice*. Fourth Edition. Washington, D.C.: American Psychiatric Publishing (First edition: 1990) (trad. it.: *Psichiatria psicodinamica*. Milano: Raffaello Cortina, 2005; prima edizione: 1992).
- Gabbard G.O. (2005b). *Long-Term Psychodynamic Psychotherapy*. Washington, D.C.: American Psychiatric Publishing (trad. it.: *Introduzione alla psicoterapia psicodinamica*. Milano: Raffaello Cortina, 2005).
- Gabriel Y. (1999). *Organizations in Depth*. London: Sage.

- Gaddini E. (1968). Sulla imitazione. *Riv. Psicoanal.*, XIV, 3: 1-24 (trad. inglese.: On Imitation. *Int. J. Psychoanal.*, 50: 475-484. Versione italiana riveduta ed ampliata in: *Scritti 1953-1985*. Milano: Raffaello Cortina, 1989, pp. 158-182).
- Gaddini E. (1984). Changes in psychoanalytic patients up to the present day. In: Wallerstein R.S., editor, *Changes in Analysts and in Their Training*. IPA Monograph, 4: 6-19 (trad. it.: Se e come sono cambiati i nostri pazienti fino ai nostri giorni. *Riv. Psicoanal.*, XXX, 4: 560-580. Anche in: *Scritti 1953-1985*. Milano: Raffaello Cortina, 1989, pp. 644-662).
- Galli P.F. (2006). Tecnica e teoria della tecnica in psicoanalisi tra arcaico e postmoderno. *Psicoterapia e Scienze Umane*, XL, 2: 153-164.
- Gill M.M., Newman R. & Redlich E.C. (1954). *The Initial Interview in Psychiatric Practice*. New York: International Universities Press.
- Gitelson M. (1948). Problems of psychoanalytic training. *Psychoanalytic Quarterly*, 17: 198-211. Anche in: *Psychoanalysis: Science and Profession*. New York: Int. Univ. Press, 1979 (trad. it.: Problemi di addestramento psicoanalitico. In: *Psicoanalisi: scienza e professione*. Torino: Boringhieri, 1980).
- Gitelson M. (1954). Therapeutic problems in the analysis of the "normal" candidate. *Int. J. Psychoanal.*, 35: 174-185. Anche in: *Psychoanalysis: Science and Profession*. New York: Int. Univ. Press, 1979 (trad. it.: Problemi terapeutici nell'analisi del candidato "normale". In: *Psicoanalisi: scienza e professione*. Torino: Boringhieri, 1980).
- Goodman S., editor (1977). *Psychoanalytic Education and Research. The Current Situation and Future Possibilities*. New York: International Universities Press.
- Goretti G. (1996). La domanda dell'analista. *Riv. Psicoanal.*, XLII, 3: 393-403.
- Goretti G. (2006). The crisis of psychoanalysis and psychoanalytical training. *Int. J. Psychoanal.*, 87: 827-842.
- Gramaglia G. & Quesito F. (2004). Il Comitato segreto. *Psicoterapia e Scienze Umane*, XXXVIII, 1: 75-98.
- Greenacre P. (1966). Problems of training analysis. *Psychoanal. Quarterly*, 35: 540-567.
- Greenson R.R. (1961). The selection of candidates for psychoanalytic Training. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 9: 135-145.
- Greenson R.R. (1966). Questa professione "impossibile". In: *Esplorazioni psicoanalitiche*. Torino, Boringhieri, 1984.
- Greenson R.R. (1967). *The Technique and Practice of Psychoanalysis*. New York: International Universities Press (trad. it.: *Tecnica e pratica psicoanalitica*. Milano: Feltrinelli, 1974).
- Gregory R.J. (2007). *Psychological Testing. History, Principles and Applications*. Fifth edition. Boston: Pearson.
- Grinberg L. (1975). *La supervision psicoanalitica. Teoria y práctica*. Buenos Aires: Paidós (trad. it.: *La supervisione psicoanalitica*. Milano: Raffaello Cortina, 1989).
- Halpern J. (2003). The capacity to be an analyst: A contribution from attachment research to the study of candidate selection. *Int. J. Psychoanal.*, 84: 1605-1622.
- Hautmann G. (2000). Psicoanalisi, psicoterapia analitica, training. *Riv. Psicoanal.*, XLVI, 3: 149-156.
- Heimann P. (1968). The evaluation of applicants for psychoanalytic training. The goals of psychoanalytic education and the criteria for evaluation of applicants. *Int. J. Psychoanal.*, 49: 527-539.
- Henry W.E., Sims J.H. & Spray S.L. (1971). *The Fifth Profession. Becoming a Psychotherapist*. San Francisco: Jossey Bass.
- Hinshelwood R.D. (1987). *What Happens in Groups*. London: Free Association Books (trad. it.: *Cosa accade nei gruppi*. Milano: Raffaello Cortina, 1989).
- Holt R.R. (1969). *Assessing Personality*. New York: Harcourt, Brace, Jovanovich.

- Holt R.R. & Luborsky L. (1955). The selection of candidates for psychoanalytic training: On the use of interview and psychological tests. *Journal Am. Psychoanal. Ass.*, 3: 666-681.
- Holt R.R. & Luborsky L. (1958). *Personality Patterns of Psychiatrists: A Study in Selection Techniques. Vol. I*. New York: Basic Books.
- Horner A.J. (1990). *The Primacy of Structure: Psychotherapy of Underlying Character Pathology*. Northvale, NJ: Jason Aronson.
- Jacobs T.J. (2005). Review of "Rethinking Therapeutic Action", by G.O. Gabbard & D. Westen. *Int. J. Psychoanal.*, 84: 823-841 (trad. it.: Recensione di "Ripensare l'azione terapeutica" di Gabbard e Westen. *Gli argonauti*, 104: 3-12, 2005).
- Jacoby R. (1983). *The Repression of Psychoanalysis. Otto Fenichel and the Political Freudians*. New York: Basic Books (trad. it.: *Il disagio della psicoanalisi. Otto Fenichel e i freudiani politicizzati*. Roma: Astrolabio, 1987).
- Joseph E.D. & Wallerstein R.S., editors (1982). *Psychotherapy: Impact on Psychoanalytic Training* (IPA Monograph Series, 1). New York: Int. Univ. Press.
- Jaques E. (1955). Sistemi sociali come difesa contro l'ansia persecutoria e depressiva. Contributo allo studio psicoanalitico dei processi sociali. In: Klein M., Heimann P. & Money-Kyrle R., editors, *New Directions in Psycho-Analysis*. London: Tavistock (trad. it.: *Nuove vie della psicoanalisi*. Milano: Il Saggiatore, 1966).
- Jaques E. (1970). *Work, Creativity and Social Justice*. London: Heinemann (trad. it.: *Lavoro, creatività e giustizia sociale*. Torino: Boringhieri, 1978).
- Jaques E. (1976). *A General Theory of Bureaucracy*. New York: Halsted (trad. it.: *Teoria generale della burocrazia*. Milano: ISEDI, 1979).
- Jones E. (1953-57). *The Life and Work of Sigmund Freud*. New York: Basic Books, 1953 (vol. I), 1955 (vol. II), 1957 (vol. III) (trad. it.: *Vita e opere di Freud*. Milano: Il Saggiatore, 1962).
- Joseph E. & Widlöcher D., editors (1983). *The Identity of the Psychoanalyst*. New York: International Universities Press.
- Kaës R. (1989). *L'idéologie: Etudes psychanalytiques*. Paris: Dunod.
- Kanter R.M. (1983). *The Change Masters: Innovation in Productivity in the American Corporation*. New York: Simon & Schuster.
- Kantrowitz J.L. (2002). The triadic match: The interactive effect of supervisor, candidate and patient. *J. Amer. Psychoanal. Ass.*, 50: 939-968.
- Kappelle W. (1996). How useful is selection? *Int. J. Psychoanal.*, 77: 1213-1232.
- Kernberg O.F. (1976). Leadership and organizational functioning: Organizational regression. *Int. J. Group Psychology*, 28: 3-25 (trad. it.: Dinamiche istituzionali e leadership. In: Kernberg, 1998).
- Kernberg O.F. (1980). *Internal World and External Reality*. New York, London: Aronson (trad. it.: *Mondo interno e realtà esterna*. Torino: Boringhieri, 1985).
- Kernberg O.F. (1981). Structural interviewing. *Psychiatric Clinics of North America*, 4, 1: 169-195 (trad. it.: La intervista strutturale. *Psicoterapia e Scienze Umane*, 1983, XVII, 4: 22-55). Anche in: *Severe Personality Disorders. Psychotherapeutic Strategies*. New Haven, CT: Yale University Press, 1984, chapter 2 (trad. it.: *Disturbi gravi della personalità*. Torino: Bollati Boringhieri, 1988, cap. 2).
- Kernberg O.F. (1984). Changes in the nature of psychoanalytic training, structure of the training and standards of the training. In: Wallerstein R.S., editor, *Changes in Analysts and in their Training*. London: IPA Monograph Series, 4: 56-62.
- Kernberg O.F. (1986). Institutional problems of psychoanalytic education. *J. Am. Psychoanal. Ass.*, 34: 799-834 (trad. it.: Problemi istituzionali del training psicoanalitico. *Psicoterapia e Scienze Umane*, 1987, XXI, 4: 3-32). Anche in: Kernberg, 1998, pp. 221-249.
- Kernberg O.F. (1996). Thirty methods to destroy the creativity of psychoanalytic candidates. *Int. J. Psychoanal.*, 77, 5: 1031-1040 (trad. it.: Trenta metodi per distruggere la creatività

- dei candidati in psicoanalisi. *Gli argonauti*, 1998, 76: 1-14. Anche in: Kernberg, 1998, pp. 259-272. Edizione su Internet, con una introduzione di Paolo Migone: <http://www.psychomedia.it/pm/modther/probpsiter/kernberg-1.htm>.
- Kernberg O.F. (1998). *Ideology, Conflicts and Leadership in Groups and Organizations*. New Haven: Yale University Press (trad. it.: *Le relazioni nei gruppi. Ideologia, conflitti e leadership*. Milano: Raffaello Cortina, 1999).
- Kernberg O.F. (2000). A concerned critique of psychoanalytic education. *Int. J. Psychoanal.*, 81: 97-120.
- Kernberg O.F. (2001). Relazione presentata al convegno del Consiglio esecutivo IPA, Puerto Vallarta, Mexico, 7 gennaio 2001 (trad. it.: Alcuni pensieri sulle innovazioni nella formazione psicoanalitica. *Psicoterapia e Scienze Umane*, 2003, XXXVII, 2: 35-49. Anche in: *Riv. Psicoanal.*, 2001, XLVII, 3: 551-565).
- Kernberg O.F. (2006a). Book Review: Emanuel Berman, "Impossible Training: A Relational View of Psychoanalytical Education". *J. Am. Psychoanal. Ass.*, 54, 1: 281-286.
- Kernberg O.F. (2006b). The coming changes in psychoanalytic education. Part I. *Int. J. Psychoanal.*, 87: 1649-1673.
- Kernberg O.F. (2007). The coming changes in psychoanalytic education. Part II. *Int. J. Psychoanal.*, 88: 183-202.
- Kets de Vries M.F.R. (1980). *Organizational Paradoxes*. London: Tavistock.
- Kets de Vries M.F.R. (1989). *Prisoners of Leadership*. New York: John Wiley & Sons.
- Kets de Vries M.F.R. (1993). *Leaders, Fools and Impostors. Essays on the Psychology of Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass (trad. it.: *Leader, giullari e impostori*. Milano: Raffaello Cortina, 1994).
- Kets de Vries M.F.R. (1999). *Struggling with the Demon. Essays on Individual and Organizational Irrationality*. Madison, CT: Psychosocial Press (International Universities Press), 2001 (trad. it.: *L'organizzazione irrazionale*. Milano: Raffaello Cortina, 2001).
- Kets de Vries M.F.R. & Miller D. (1984). *The Neurotic Organization*. San Francisco: Jossey-Bass (trad. it.: *L'organizzazione nevrotica*. Milano: Raffaello Cortina, 1992).
- Khan M.M.R. (1972). The becoming of a psychoanalyst. In: *The Privacy of the Self*. London: Hogarth (trad. it.: *Diventare psicoanalista*. In: *Lo spazio privato del Sé*. Torino: Boringhieri, 1979).
- Kirsner D. (2000). *Unfree Associations: Inside Psychoanalytic Institutes*. London: Process Press.
- Kirsner D. (2001). The future of psychoanalytic institutes. *Psychoanalytic Psychology*, 18: 192-212 (trad. it.: Il futuro degli istituti psicoanalitici. *Psicoterapia e Scienze Umane*, 2003, XXXVII, 2: 51-71).
- Klauber J. (1968). Lo psicoanalista in quanto persona. In: Klauber, 1981.
- Klauber J. (1979). L'identità dello psicoanalista. In: Klauber, 1981.
- Klauber J. (1981). *Difficulties in the Analytic Encounter*. New York: Aronson, 1981 (trad. it.: *Difficoltà nell'incontro analitico*. Roma: Il Pensiero Scientifico, 1984).
- Klein E.B., Gablenick F. & Herr P. (1998). *The Psychodynamics of Leadership*. Madison, CT: Psychosocial Press.
- Klein H.R. (1966). *Psychoanalysts in Training. Selection and Evaluation*. New York: Columbia University Press.
- Korshin S.J. (1976). *Modern Clinical Psychology*. New York: Basic Books (trad. it.: *Psicologia clinica moderna*. Roma: Borla, 1977).
- Körner J. (2002). The didactics of psychoanalytic education. *Int. J. Psychoanal.*, 83: 1395-1405.
- Kohut H. (1968). The evaluation of applicants for psychoanalytic training. *Int. J. Psychoanal.*, 49: 548-554.

- Kluzer G. (2001). Dalla psicoterapia alla psicoanalisi (e ritorno): un percorso difficile per il candidato di oggi. *Riv. Psicoanal.*, XLVII, 1: 109-126.
- Knight R.P. (1953). The present status of organized psychoanalysis. *Journal of American Psychoanalytic Association*, 1: 197-221.
- Israel P. (2006). Should there be a training psychoanalyst status? *Int. J. Psychoanal.*, 87: 1171-6.
- Langer M. (1962). Symposium: Selection criteria for the training of psychoanalytic students. *Int. J. Psychoanal.*, 43: 272-276.
- Laplanche J. (1999a). La didattica: una psicoanalisi "su ordinazione". *Riv. Psicoanal.*, XLV, 3: 561-569.
- Laplanche J. (1999b). *Entre séduction et inspiration: l'homme*. Paris: PUF (trad. it.: *Tra seduzione e ispirazione: l'uomo*. Bari: La Biblioteca, 2000).
- Lerner P.M. & Lerner H.D. (1998). Un approccio psicoanalitico esperienziale al processo di *assessment*. In: Barron, 1998, pp. 249- 267.
- Levine H. & Reed G.S., editors (2004). Problems of Power in Psychoanalytic Institutions. *Psychoanalytic Inquiry*, 24, 2.
- Lewin B. & Ross H. (1960). *Psychoanalytic Education in the U.S.* New York: W.W. Norton.
- Limentani A. (1972). The assessment of analyzability: A major hazard in selection for psychoanalysis. *Int. J. Psychoanal.*, 53: 351-361.
- Lombardi R. (2006). Passioni e conflittualità nelle istituzioni psicoanalitiche. *Riv. Psicoanal.*, LII, 1: 191-212.
- MacKinnon R.A., Michels R. & Buckley P.J. (2006). *The Psychiatric Interview in Clinical Practice*. Second Edition. Washington, D.C.: American Psychiatric Publishing.
- Marinetti M. (1999). Alcune riflessioni sul narcisismo dell'analista e sul suo rapporto con l'identità, la vocazione e la formazione psicoanalitiche. *Riv. Psicoanal.*, XLV, 3: 507-533.
- Martelli L. (1996). Dell'istituzione psicoanalitica, ovvero al pratica negata della psicoterapia psicoanalitica. *Il Ruolo Terapeutico*, 72: 5-12.
- Martelli L. (1999a). La storia, le storie. *Il Ruolo Terapeutico*, 80: 104-114
- Martelli L. (1999b). La storia, le storie. *Il Ruolo Terapeutico*, 82: 80-85
- McDougall J. (1978). *Plaidoyer pur une certaine anormalité*. Paris: Gallimard (trad. it.: *A favore di una certa anormalità*. Roma: Borla, 1993).
- McWilliams N. (1994). *Psychoanalytic Diagnosis*. New York: Guilford (trad. it.: *La diagnosi psicoanalitica*. Roma: Astrolabio, 1999).
- McWilliams N. (1998). Relazione, soggettività e inferenza nel processo diagnostico. In: Barron, 1998, pp. 199-228.
- Meehl P. (1973). *Psychodiagnosis. Selected Papers*. Minneapolis. MN: University of Minnesota Press (trad. it. del cap. 13: Perché non partecipo ai seminari clinici. *Psicoterapia e Scienze Umane*, 2007, XLI, 3: 295-314).
- Meschieri L. (1977). Presentazione. In: Semeonoff B., editor, *Personality Assessment*. Harmondsworth: Penguin, 1966 (trad. it.: *Metodi di valutazione della personalità*. Torino: Boringhieri, 1977).
- Mestitz A. (1988). Processo penale, selezione e formazione dei magistrati: il contributo della psicologia. In: De Cataldo Neuburger L., a cura di, *La giustizia penale e la fluidità del sapere: ragionamento sul metodo*. Padova: CEDAM.
- Mestitz A. (1990). *Selezione e formazione professionale dei magistrati e degli avvocati in Francia*. Padova: CEDAM.
- Migone P. (1981). Considerazioni sugli sviluppi della psicoanalisi negli Stati Uniti. *Psicoterapia e Scienze Umane*, XV, 2: 45-49.
- Migone P. (1983). Verso un aggancio tra psichiatria e psicoanalisi: il problema della diagnosi. *Psicoterapia e Scienze Umane*, XVII, 4: 3-21.

- Migone P. (1987). Cronache psicoanalitiche: l'azione legale degli psicologi americani contro l'istituzione psicoanalitica per il diritto alla formazione. *Psicoterapia e Scienze Umane*, XXI, 4: 83-89. Una versione successiva in: Migone P., *Terapia psicoanalitica*. Milano: Franco Angeli, 1995, cap. 15. Edizione su Internet: <http://www.psychomedia.it/pm/modther/probpsiter/ruoloter/rt53-54.htm>.
- Migone P. (2006). La diagnosi in psicoanalisi: presentazione del PDM (*Psychodynamic Diagnostic Manual*). *Psicoterapia e Scienze Umane*, XL, 4: 765-774.
- Migone P. (2007a). Uno psicoterapeuta può essere omosessuale? *Il Ruolo Terapeutico*, 104: 88-100. Edizione su Internet: <http://www.psychomedia.it/pm/modther/probpsiter/ruoloter/rt104-07.htm>.
- Migone P. (2007b). Efficacia della psicoterapia ed efficacia della formazione: stato della ricerca e problemi aperti. In: Rotondo A., a cura di, *Processi formativi. Qualità ed etica della formazione*. In: *Quaderni di Psicologia Analisi Transazionale e Scienze Umane*, 2007, 47/48: 45-53.
- Miller A. (1979). *Das Drama des begangenen Kindes und die Suche nach dem wahren Selbst*. Frankfurt: Suhrkamp (trad. it.: *Il dramma del bambino dotato*. Torino: Boringhieri, 1982).
- Miller A. (1990). *Abbruch der Schweigemauer*. Homburg: Hoffman & Campe Verlag (trad. it.: *La fiducia tradita: violenze e ipocrisie dell'educazione*. Milano: Garzanti, 1991).
- Myers W.A. (1991). A survey concerning the frequency and fantasies about the supervisor in candidate analysis. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 39: 578-580.
- Nacht S. (1954). Difficulties of didactic psychoanalysis in relation to therapeutic analysis. *Int. J. Psychoanal.*, 35: 250-253.
- Namnum A. (1980). Trends in the selection of candidates for psychoanalytic training. *J. Amer. Psychoanal. Ass.*, 28: 419-437.
- Pedrazzi C., a cura di (1976). *La selezione dei magistrati: prospettive psicologiche*. Milano: Giuffrè.
- Pine F. (1988). The four psychologies of psychoanalysis and their place in clinical work. *J. Am. Psychoanal. Ass.*, 36, 3: 571-596 (trad. it.: Le quattro psicologie della psicoanalisi e la loro importanza nel lavoro clinico. *Gli argonauti*, 1990, XII, 45: 95-114; Le quattro psicologie della psicoanalisi e il loro posto nel lavoro clinico. *Psicoanalisi*, 1999, 3, 1).
- Pine F. (1989). Motivation, personality organization and the four psychologies of psychoanalysis. *J. Amer. Psychoanal. Ass.*, 37, 1: 31-64.
- PDM Task Force (2006). *Psychodynamic Diagnostic Manual (PDM)*. Silver Spring, MD: Alliance of Psychoanalytic Organizations (trad. it.: *PDM. Manuale Diagnostico Psicodinamico*. Milano: Raffaello Cortina, 2008).
- Pollock G.H. (1960a). "The selection of candidates for psychoanalytic training: Historical perspectives". Panel on selection, Meeting of the *American Psychoanalytic Association*.
- Pollock G.H. (1960b). "The selection process and the selector: the individual interview". Panel on selection, Meeting of the *American Psychoanalytic Association*.
- Pollock G.H. (1961). Historical perspectives in the selection of candidates for psychoanalytic training. *Psychoanal. Quarterly*, 30: 481-496.
- Pollock G.H. (1976a). Chicago Selection Research: Introduction. *The Annual of Psychoanalysis*, 4: 307-308.
- Pollock G.H. (1976b). Chicago Selection Research: The selection process and the selector. *Annual of Psychoanalysis*, 4: 309-331.
- Ponsi M. & Rossi Monti M. (1997). A proposito dell'articolo di Otto Kernberg "Trenta modi per distruggere la creatività dei candidati psicoanalisti". *Riv. Psicoanal.*, XLIII, 1: 91-97. Edizione su Internet: <http://www.psychomedia.it/pm/modther/probpsiter/pons-rm.htm>.
- Ramzy I. (1973). *Training Analysis: A Report on Psychoanalytic Education*. Topeka, KS: The Topeka Institute of Psychoanalysis.

- Rangell L. (2007). *The Road to Unity in Psychoanalytic Theory*. New York: Aronson.
- Raubolt R., editor (2006). *Power Games: Influence, Persuasion, and Indoctrination in Psychotherapy Training*. New York: Other Press.
- Reeder J. (2004). *Hate and Love in Psychoanalytical Institutions: The Dilemma of a Profession*. New York: Other Press.
- Rees E. (2007). Thinking About Psychoanalytic Curricula: An Epistemological Perspective. *Psychoanalytic Quarterly*, LXXVI, 3: 891-942.
- Renik O. (2003). Standards and standardization. *J. Am. Psychoanal. Ass.*, 51 (suppl.): 43-55.
- Rice A.K. (1963). *The Enterprise and its Environment*. London: Tavistock (trad. it.: *L'impresa e il suo ambiente*. Milano: FrancoAngeli, 1974).
- Rice A.K. (1965). *Learning for Leadership*. London: Tavistock (trad. it.: *Esperienze di leadership*. Firenze: Giunti-Barbèra, 1974).
- Rycroft C. (1968). *A Critical Dictionary of Psychoanalysis*. London: Thomas Nelson and Sons (trad. it.: *Dizionario critico di psicoanalisi*. Roma: Astrolabio, 1970).
- Robutti A. (1999). Analisi personale e formazione psicoanalitica. *Riv. Psicoanal.*, XLV, 3: 537-557.
- Rogers C.R. (1959). A Theory of Therapy, Personality and Interpersonal Relationship as Developed in the Client-Centered Framework. In: Koch S. editor, *Psychology: A Study of Science. Formulations of the Person and the Social Context*. Madison, WI: University of Wisconsin Press.
- Rogers C.R. (1942). *Counseling and Psychotherapy*. Boston, MA: Houghton Mifflin (trad. it.: *Psicoterapia di consultazione*. Roma: Astrolabio, 1971).
- Rolland J.-C. (1997). Psychoanalytical institution: A vision. *Int. J. Psychoanal.*, 78: 17-19.
- Sachs H. (1944). *Freud, Master and Friend*. London: Imago (trad. it.: *Freud, maestro e amico*. Roma: Astrolabio, 1973).
- Sachs H. (1947). Observations of a training analyst. *Psychoanal. Q.*, 16: 157-168.
- Sandler A.-M. (1982). The selection and function of the training analyst in Europe. *Int. Rev. Psychoanal.*, 9: 386-398.
- Sandler J. & Dreher A.U. (1996). *What Do Psychoanalysts Want?* London: Routledge (trad. it.: *Che cosa vogliono gli psicoanalisti?* Milano: Raffaello Cortina, 1997).
- Schachtel E.G. (1945). Subjective Definitions of the Rorschach Test Situation and their Effect on Test Performance. *Psychiatry*, 8: 419-448.
- Schafer R. (1954). *Psychoanalytic Interpretation in Rorschach Testing*. New York: Grune & Stratton (trad. it.: *L'interpretazione psicoanalitica del Rorschach*. Torino: Boringhieri, 1971).
- Schafer R. (1983). *The Analytic Attitude*. New York: Basic Books (trad. it.: *L'atteggiamento analitico*. Milano: Feltrinelli, 1984).
- Schröter M. (2006). Max Eitingon. In: Skelton, 2006.
- Schwartz H.S. (1990). *Narcissistic Process and Corporate Decay*. New York: New York Universities Press.
- Seidel R.G. & Muszkat S. (2006). Do cultural differences affect training or have all analysts, across cultures, been trained equally since 1920? *Int. J. Psychoanal.*, 87, 1: 247-250.
- Semeonoff B., editor (1966). *Personality Assessment*. Harmondsworth: Penguin (trad. it.: *Metodi di valutazione della personalità*. Torino: Boringhieri, 1977).
- Shapiro D. (1976). The analyst's own analysis. *J. Am. Psychoanal.*, 86: 77-79.
- Shakow D. (1969). *Clinical Psychology as Science & Profession*. Chicago: Aldine.
- Skelton R.M., editor (2006). *The Edinburgh International Encyclopaedia of Psychoanalysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Slochower J.A. (2006). *Psychoanalytic Collisions*. London: Analytic Press.

- Sonnenberg S.M. & Myerson W.A. (2007). The educational boundary. *Int. J. Psychoanal.*, 88: 203-217.
- Sperling O. (1950). Psychoanalytic aspects of bureaucracy. *Psychoanal. Quarterly*, 19: 88-100.
- Sullivan H. (1954). *The Psychiatric Interview*. New York: W.W. Norton & Company (trad. it.: *Il colloquio psichiatrico*. Milano: Feltrinelli, 1967).
- Stoller R. (1983). "Judging Psychotherapy". Manoscritto non pubblicato, cit. in: Kirsner, 2001.
- Strozier C.B. (2001). *Heinz Kohut. The Making of a Psychoanalyst*. New York: Farrar, Straus and Giroux (trad. it.: *Heinz Kohut. Biografia di uno psicoanalista*. Roma: Astrolabio, 2005).
- Tagliacozzo R. (1976). Terminabilità e interminabilità dell'analisi personale a fini didattici. *Riv. Psicoanal.*, XXII, 1: 36-50.
- Tagliacozzo R. (1984). Analisi didattica. *Riv. Psicoanal.* XXX, 4: 611-621.
- Tolentino I. & Zapparoli G.C. (1968). The psychoanalytic vocation and the implications of the training analyst's countertransference on selection of candidates. *Int. J. Psychoanal.*, 49: 555-559.
- Turquet P. (1975). Threats to identity in the large group. In: Kreeger L., editor, *The Large Group: Dynamics and Theory*. London: Constable.
- Vaillant G. E. (2003). Mental health. *American Journal of Psychiatry*, 160: 1272-1284 (tr. it.: La salute mentale. *Psicoterapia e Scienze Umane*, 2004, XXXVIII, 4: 465-490).
- Van der Leeuw P.J. (1962). Symposium: Selection Criteria for the training of psycho-analytic students. *Int. J. Psychoanal.*, 43: 277-282.
- Waelder R. (1962). Symposium: Selection Criteria for the training of psycho-analytic students. *Int. J. Psychoanal.*, 43: 283-286.
- Wakefield J. C. (2005). Il concetto di salute mentale: una critica a Vaillant. *Psicoterapia e Scienze Umane*, XXXIX, 1: 91-96.
- Wallerstein R.S. (1988). One psychoanalysis or many? *Int. J. Psychoanal.*, 69: 5-21.
- Wallerstein R.S. (1991). *The Common Ground of Psychoanalysis*. Northvale, NJ: Aronson.
- Wallerstein R.S. (1993). Between chaos and petrification. A summary of the Fifth IPA Conference of training analysis. *Int. J. Psychoanal.*, 74: 165-178.
- Wallwork E. (2005). Ethics in psychoanalysis. In: Person E.S., Cooper A.M. & Gabbard G.O., editors, *Textbook of Psychoanalysis*. Washington, D.C.: American Psychiatric Association, pp. 281-297 (trad. it.: *Psicoanalisi: teoria, clinica, ricerca*. Milano: Raffaello Cortina, 2006).
- Weigert E. (1955). Panel: Special problems with termination of training analysis. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 3: 314-322.
- Weiss S.S. (1982). The problem of the problem candidate: A significant issue for psychoanalytic educators. *The Annual of Psychoanalysis*, 10: 77-92.
- Weiss S.S. & Fleming J. (1970). The teaching and learning of the selection process: One aspect of Faculty Development. *The Annual of Psychoanalysis*, 7: 87-109.
- Widlöcher D. (1970). *Freud et le problème du changement*. Paris: PUF.
- Widlöcher D. (1983). The professional career of the psychoanalyst and problems of training. In: *Psychoanalytic Training in Europe. Bull. Monographs*, 37-43.
- Winnicott D.W. (1965). *The Maturational Processes and the Facilitating Environment*. London: Hogarth Press (trad. it.: *Sviluppo affettivo e ambiente*. Roma: Armando, 1970).
- Wittenberger G. (1997). The Circular Letters (*Rundbriefe*) as a means of communication of the "Secret Committee" of Sigmund Freud. In: Mahony P., Bonomi C. & Stensson J., editors, *Behind the Scene. Freud in Correspondence*. Oslo: Scandinavian University Press.
- Zaretsky E. (2004). *Secrets of the Soul. A Social and Cultural History of Psychoanalysis*. New York: Alfred A. Knopf (trad. it.: *I misteri dell'anima*. Milano: Feltrinelli, 2006).
- Zusman J.A., Cheniaux E. & De Freitas S. (2007). Psychoanalysis and change: Between curiosity and fate. *Int. J. Psychoanal.*, 88: 113-125.