

Problemáticas del eje clínico en modelos de formación en psicoanálisis. Los riesgos de producir un “falso self analítico”*

CECILIA RODRÍGUEZ**

|| *Es muy fácil dar la impresión de ser un psicoanalista, es mucho más difícil ser uno*¹. Con esta frase concluyó André Green una de las conferencias que dio en México en 2007, y es en torno a algunas de mis propias inquietudes respecto a la transmisión del psicoanálisis y la formación de psicoanalistas, que encuentro que esta cita invita a reflexionar respecto a las siguientes preguntas: ¿Qué situaciones propician que algunos candidatos, al término de su proceso de formación y análisis, logren un pensamiento analítico, mientras otros entran en la categoría señalada por Green, en cuanto a que, pesar de parecer analistas, no logran serlo? ¿En el encuadre que sostiene los análisis llamados “didácticos” pueden plantearse problemáticas clínicas propias del campo de la transmisión que incidan en el modo de advenir como psicoanalista? Ante estas interrogantes, que de sobra sé que no pueden responderse de manera lineal, quisiera al menos plantear una idea que subraya la importancia de la experiencia del eje clínico en la formación de los candidatos, la cual empieza en su análisis personal. Así pues, la hipótesis que sostengo gira en relación con lo que se pone en juego en los análisis didácticos, subrayando el riesgo de que en éstos el devenir analizante-candidato-analista se trastoque por obstáculos propios del campo analítico y que, en consecuencia, el candidato adquiera lo que me parece que se podría denominar “*falso self analítico*”. Pero, ¿qué implica ser analista, desde esta perspectiva? El planteamiento es complejo, tan complejo como delimitar un “falso *self*” del “verdadero *self*” planteados por Winnicott. Ser analista lleva la marca de una experiencia formativa, atravesada por las turbulencias transferenciales del análisis personal que pone en juego

*Trabajo ganador del segundo lugar del “Psychoanalytic Training Today Award” 2015, otorgado por la National Psychoanalytical Association (IPA)

**Cecilia Rodríguez
Asociación Psicoanalítica de Guadalajara
Psicoanalista titular en función didáctica

rgzcecilia@hotmail.com

¹ Green (2011), p. 67. Green señala que está citando a Bion.

vivencias transformadoras y formadoras que en los análisis conducidos bajo un esquema en el que entra la función didáctica, apuntan también a la transmisión de la apertura a lo inconsciente y todo el campo que se despliega como fondo que sostiene el modo de ser de una persona. Así, a las fortalezas y debilidades de los diferentes modelos de formación en psicoanálisis es importante sumar la reflexión clínica en los términos de un proceso analítico cuyo encuadre tiene la especificidad de estar atravesado por los lineamientos de cada sociedad, de acuerdo al modelo de formación al que se adscriba. Tan es así, que la "función didáctica" del analista señala con su misma definición el vínculo con una estructura institucional que la sostiene, factor que da a estos análisis una particularidad que no se puede desmentir y que en nuestro ámbito se organiza en torno a alguno de los tres modelos de formación aceptados por la IPA: el modelo de Ethington, el Francés y el Uruguayo. Cada uno de estos modelos tiene una propuesta en relación al análisis de los candidatos y la cuestión del "analista didáctica" o la "función" didáctica ejercida por algún analista acreditado que por elección del candidato opere como tal. Ahora bien, desde mi perspectiva, independientemente del modelo de transmisión del psicoanálisis al que se adscriba una institución, es en el curso de los análisis de los candidatos en formación, donde se pone en juego mucho de lo que posibilita o no el advenimiento de un psicoanalista.

Desde este planteamiento, como ya lo mencioné, sostengo la hipótesis de que hay análisis, cualquiera que sea el modelo que los enmarque, que en lugar de propiciar una experiencia que realmente contribuya a la formación de un analista, producen lo que creo que responde a la cuestión de "parecer" analista sin realmente lograr la profundidad de un pensamiento clínico

que se adquiere en gran parte mediante la experiencia en el diván. Desde esta perspectiva, esto implicaría el desarrollo de un "falso *self analítico*", que implica que el analizando adquiriera la capacidad de incorporar la vivencia analítica en la forma, pero no en el fondo, y que quien se configure analíticamente bajo estas circunstancias podrá guiarse por los aprendizajes, o repetir, mediante la identificación con su analista, la técnica del psicoanálisis, adscribiéndose además a los mismos ideales; podrá incluso conducir en cierta medida distintos procesos terapéuticos, pero tendrá un déficit en la formación de un pensamiento clínico que posibilite el trabajo con los entramados inconscientes, que es lo que sustenta la especificidad del psicoanálisis. A partir de esto, considero que plantear las problemáticas clínicas que atraviesan cualquier modelo de formación, es fundamental, dado que no puede separarse la transmisión del psicoanálisis de la experiencia analítica, en estos casos "didáctica", y las vicisitudes propias de esta nueva relación que en el devenir de cada psicoanalista es fundamental. Bien sabemos que los análisis didácticos no deben diferir de los análisis que no se ligan a un proceso formativo, pero, como ya lo señalé, la "función didáctica" del analista, así como la relación a la que dicha función lo vincula con la institución, es un elemento del encuadre que de ninguna manera se puede dejar de lado, sino que sus efectos deben incluirse en cualquier intento de comprensión respecto a la complejidad de la transmisión del psicoanálisis. No tomar en cuenta como parte de una de las variables del encuadre la función "didáctica" de un analista resulta en una ceguera respecto a la especificidad de sus efectos que desde el ámbito clínico contribuye al modo de subjetivación de quien en su momento también ejercerá como analista.

Así pues, me parece de suma importancia considerar los riesgos posibles cuando el "Análisis de formación" se convierte en una "deformación del análisis", lo que ocurre específicamente en los casos en los que el "análisis didáctico" opera más como una didáctica que como un análisis. Fruto de esto, suele suceder que algunos candidatos "pierdan la cabeza" en el diván. Con esto me refiero a la problemática de la alienación, que implica la muerte del pensamiento propio desde la perspectiva en que ha sido estudiada por Piera Auglanier (1994), y cuyos efectos pueden suscitarse en cualquier análisis, pero en el caso de los que implican una experiencia que a la vez es parte de la formación de un candidato, la alienación del mismo obtura la posibilidad de advenir como analista, aunque como dijo Green, pueda llegar a parecerlo. Sabemos que llegar a ser analista implica mucho más que los aprendizajes del campo de la teoría y de la técnica, ya que esto se pone en juego en el proceso analítico en sí mismo, que además de habérselas con los conflictos propios de cada analizante, implica un transcurrir en el camino analizante-candidato-analista, con todas las turbulencias propias del mismo, y que están implícitas en la elaboración de todo lo que se suscita en la transferencia, puesto que es precisamente la vivencia transferencial la que sustenta las pasiones que están en el fondo de la vivencia de todo individuo.

Así pues, considero que la pasión actualizada en el campo transferencial puede tomar dos caminos distintos: el del amor o el de la alienación. Esto corresponde a la perspectiva de Eros y Tánatos. Hago esta referencia de la dualidad pulsional, dado que es precisamente a partir de la pulsión que la pasión adviene (Green, 1973).

En el campo transferencial, la alienación se instala cuando en la asimetría propia de las relaciones pasionales, un

analista, haciendo caso omiso de la neutralidad y abstención necesaria para analizar, impone al analizando su pensamiento, deseo o alguna forma de comportamiento. En dicho contexto, esto opera más del lado de la sugestión que de un verdadero análisis, y se sostiene en la ilusión del "supuesto saber" a ultranza del analista, quien si en ese punto se mantiene como "incuestionable" -y por tanto inanalizable a lo largo del tiempo-, tenderá a sostener, o incluso a propiciar la idealización por parte del analizando, quien en los casos de alienación, profesará hacia su persona no un amor-transferencial, sino una pasión transferencial que se diferencia de la primera no sólo en términos de la intensidad, sino en la cualidad del vínculo.

En el contexto analítico, el amor transferencial, con todas sus vicisitudes y dificultades, estará del lado del motor del proceso. La alienación, en cambio, marcará su detención. Así pues, considero que si bien la transferencia es el eje de todo análisis, en los análisis de los candidatos esto implica un elemento crucial en el modo de advenir como analista, con lo que de esto hay en cuanto a la transmisión del psicoanálisis mediante la experiencia vivida. La destitución del analista de la posición idealizada, omnipotente y poseedor de un saber absoluto, es imprescindible. En todos los análisis, esta posición se da en la actualización de la dependencia infantil, y si en todos los casos es necesario resolverla, en el ámbito de la transmisión del psicoanálisis esta resolución implica también salir de las vicisitudes que con frecuencia perpetúan distintas formas de dependencia hacia el analista, dificultando la confianza en el propio pensamiento sujetado siempre a la aprobación del mismo, o proyectando dicha necesidad al grupo de pertenencia, ámbitos distintos, el analítico y el institucional, pero en los que se evidencian conjuntamente distintas mo-

dalidades de sometimiento, adherencia acrítica, o identificaciones ciegas con la persona más que con la introyección de la función de analista que éste desempeña. Para un candidato en formación, esto contribuye a sostener a través de los años una posición más bien infantil que dificulta el despliegue del potencial crítico, analítico y creativo necesario no sólo para trabajar en la clínica, sino también para formar parte de un movimiento psicoanalítico generador de ideas y pensamiento reflexivo que no se limite a la repetición acrítica de lo ya “pensado por otros”. Considero que éste es un problema muy serio, la *alienación*² es una posibilidad entre todas las que se dan en cualquier relación transferencial, pero enfocándola desde la perspectiva de los análisis llamados didácticos; es un factor importante a reconocer como obstáculo en cualquier modelo de formación en psicoanálisis. Un candidato alienado no puede advenir como analista. Estoy hablando de una verdadera iatrogenia. Ahora bien, no creo que haya un modelo de transmisión que pueda prevenir este tipo de situación que puede darse en cualquier análisis, pero que en los análisis de los candidatos merece la atención necesaria dentro de las dificultades más graves de la transmisión.

En coincidencia con el punto de vista de Piera Auglanier (1994), quien considera que la alienación generalmente es inducida por el analista, es importante señalar que, sin duda, serán sus conflictos narcisistas los que pueden propiciar fuertes resistencias a analizar los aspectos transferenciales que suelen sostener una imagen idealizada de sí mismo, y en el caso de los análisis didácticos, de las proyecciones de esta idealización a la institución de perte-

² “En el estado de alienación, el individuo sustituye la realidad vivida por el discurso del Otro” (Auglanier, 1980).

nencia, o su contraparte, las vivencias persecutorias en relación a ésta. ¿No es éste un punto medular para re-pensar lo que sucede en los divanes didácticos y las implicaciones de esto en los distintos ámbitos de la formación?

El énfasis en este tipo de problemática no está en el modelo de transmisión, sino en la clínica, que es su fundamento. No está en lo formal del encuadre, sino en la cualidad del vínculo analítico, y esto no puede circunscribirse por un tipo de modelo u otro, sino que invita a una reflexión sobre la necesidad de reconocimiento de las dificultades y obstáculos sostenidos en ocasiones por entramados institucionales que se constituyen inevitablemente atravesadas por las relaciones transferenciales entre sus miembros.

El narcisismo y la alienación en las problemáticas de transmisión del psicoanálisis

Sabemos que más allá de los avatares patológicos del analizando, las dificultades del proceso deben pensarse a partir de las diversas situaciones que se producen transferencialmente en los intercambios del analista y el analizando, y es en este sentido que lo que ocurre en un ámbito intersubjetivo es fundamental.

Con respecto a la clínica del narcisismo, el tema es muy complejo, puesto que el término ha abarcado desde un rasgo de personalidad, un estado de desarrollo, una patología, una instancia psíquica e incluso un eje de las representaciones identificatorias. Este último punto es el que quiero destacar como centro de las resistencias que suelen presentar dificultades en todo análisis, sean por parte del analizando o del analista. Las del primero se pueden vencer al analizarlas y constituir parte del movimiento de todo análisis; las del segundo son las que apuntan a una proble-

mática con relación al curso del progreso de un análisis y sus puntos de límite, dado que el analista encontrará más dificultades para interpretar aquello en lo que sus propias resistencias operan. Por esta razón, nuestra práctica debe mantenernos continuamente en una posición analítica sobre nosotros mismos. Ahí también se pone a prueba el narcisismo que puede funcionar incluso como límite a la propia interrogación y cuestionamiento; no sólo con relación a nosotros mismos, sino también respecto a nuestros saberes, filiaciones, pertenencias y todo aquello en lo que se implica nuestra identidad como analistas. De sobra sabemos que los problemas clínicos derivados de los rasgos narcisistas de un analista siempre operan como obstáculo al proceso, pero en los análisis de los candidatos, esto tiene consecuencias devastadoras, ya que en algún momento, aun alienados, éstos trabajarán como analistas, constituidos en torno a un “falso *self* analítico” y probablemente llegarán a ser transmisores del psicoanálisis para la siguiente generación que entonces llegará al diván de un analista que no haya logrado adquirir cabalmente la profundidad y complejidad de un pensamiento clínico, con el riesgo de repetir entonces la iatrogenia en la siguiente generación. La “transmisión intergeneracional”³ de distintas formas de alienación no es ajena a las problemáticas más difíciles de resolver en las instituciones psicoanalíticas, independientemente del modelo al que se adscriban.

Como ya lo mencioné anteriormente, sabemos que en el ámbito de la transmisión del psicoanálisis, esta problemática tiene lugar de un modo muy específico en los análisis didácticos, puesto que muchas de las situaciones transferenciales entre

los candidatos y sus analistas, contribuyen a la formación analítica de éste, o como lo he planteado en la hipótesis de este trabajo, la dificultan. Bien sabemos que muchas veces las diversas situaciones transferenciales se evidencian en las relaciones con el grupo de pertenencia, sobre el que se depositan las idealizaciones, o bien su contraparte, las ansiedades persecutorias que inhiben el pensamiento crítico y creativo, por lo que no creo que lo que posibilite o no estas características pueda mantenerse al margen de lo que sucede en el diván. Recordemos el texto de Otto Kernberg (1996), en el que irónicamente habla acerca de las formas en que se anula la creatividad de los candidatos. Este es un problema que desde mi punto de vista lleva a cuestionar qué es lo que sostiene este tipo de situaciones, puesto que sabemos que lo que respecta al pensamiento creativo y crítico, éste puede potencializarse al resolver los conflictos inconscientes que lo inhiban o, por el contrario, puede sofocarse en el diván. Como en una banda de Moebius, los efectos de los análisis didácticos se despliegan en el ámbito institucional y viceversa. En ambos, los problemas se perpetúan si se vuelven inanalizables, lo cual yo creo que es común. Maud Mannoni (1989) afirmó que todo lo que toca en un análisis al Ideal –del analista o la institución– constituye un núcleo de resistencia al análisis. Por lo tanto, en el análisis didáctico, lo que salvaguarda el narcisismo institucional sobre el que se deposita el narcisismo de sus integrantes, constituye por lo general un escollo insalvable a transmitir de una generación de analistas a otra. ¿Habrán un modelo de transmisión que pueda sortear estas dificultades? Sea como sea, considero que todos deben incluir espacios de reflexión abiertos a los candidatos, sobre dificultades clínicas propias de los análisis didácticos, problemáticas institucionales y obs-

³ A la manera del Telescopaje de las generaciones, explicitado por Haydee Faimberg (2005).

táculos en la transmisión, al menos para tematizar y poder pensar lo que muchas veces por simple desconocimiento no se puede reconocer, aun cuando los efectos generen mucho malestar.

El analista narciso y el analizando “eco”

¿Cuáles son las circunstancias que dejan a un candidato en la posición de “Eco”? Apunto con este término a una doble significación del mismo: “eco” como repetidor de lo ya dicho y ya pensado por otros, sin que pase por un proceso crítico, y “Eco” haciendo alusión al personaje que sustenta la grandiosidad de Narciso.

Retomo esta reflexión en torno a la temática del narcisismo, siguiendo la idea de Maldonado (2008), quien señaló que este concepto como hecho clínico está distorsionado, puesto que ha sido considerado sólo como fenómeno intrasubjetivo, y nos muestra cómo en la experiencia analítica es un acontecer que se sostiene en la interacción. Él plantea, como metáfora de esto, el mito de Narciso y Eco en el cual Eco, desempeña un papel fundamental que sostiene la constelación narcisista mediante sus constantes demostraciones de amor y admiración hacia Narciso, quien consolida en ello su vanidad. De este modo, Maldonado plantea que cuando el analista ocupa el lugar de Eco, se sostiene el despliegue de una estructura narcisista que sirve de sustento a una relación en la que se alteran el sentido y el significado del diálogo analítico que se convierte, entonces, en un soporte para la fantasía omnipotente del analizando, lo que definitivamente detiene el proceso. Ahora bien, ¿qué sucede cuando el lugar de Narciso lo ocupa el analista y el que queda como Eco es el analizando? En este tipo de situación, el narcisismo del analista es sostenido por la idealización por parte del analizando,

quien queda cautivo de una pasión que perpetúa al analista como depositario del Ideal del Yo, al que se le supone incluso un saber absoluto que se asume como incuestionable. En estos casos, los rasgos narcisistas de un analista pueden llevarlo de modo ciego, y lejos de toda intención, a resolver los nudos fantasmáticos y traumas de la historia de un analizando, pero como parte de esa misma historia, la relación analítica vivida generalmente en estado de vulnerabilidad favorecido por la regresión, expone a otro tipo de situaciones y marcas que si bien apuntan al intento del encuentro del analizando con su propio deseo, de subjetivarlo, de abrir la posibilidad de asumir una identidad propia más allá del deseo de un Otro, puede también propiciar una situación en la que éste quede fijado de manera permanente a una forma de vínculo atravesado por la idealización y el sometimiento al analista, las que derivan en sutiles formas de abuso transferencial tales como la imposición de un pensamiento, un deseo, un juicio, mediante cualquier forma de intervención autoritaria, sugestiva, crítica, o incluso de reproche y recriminación, todas ellas acordes con la lógica del analista incapaz de mantener las necesarias neutralidad y abstención para interpretar.

Yo me pregunto si este tipo de intervenciones que rompen con la neutralidad necesaria de un análisis no evidencian las dificultades de quien, en esos casos, ejerce como tal. De ahí puede derivar la perpetuación del problema al que me refiero, ya que frente a esto, la posibilidad de formar una identidad analítica propia, puede establecerse en un *“falso self analítico”* que, en el contexto de la transferencia, se avoque a satisfacer los lineamientos que se sostienen detrás de las intervenciones del analista, cuando, en lugar de la interpretación, cualquiera de estas posibilidades tiene lugar en el contexto analítico.

Esto puede propiciar identificaciones e introyectos no analizados que se cristalizan como mandatos superyoicos, dificultando el proceso analítico que entonces se torna en una mera transmisión “didáctica”, que obstaculiza el análisis u opera como resistencia al mismo, puesto que en cualquiera de estas formas de intervención se cierra el análisis de lo inconsciente que surge en una escena en la que su despliegue queda delimitado por la escucha sorda de un analista sujeto a los efectos nefastos de su propio narcisismo.

Ya Maldonado (2008) nos había advertido que:

Múltiples son las distorsiones del interpretar que pueden perturbar la comunicación con el inconsciente del paciente y alterar los objetivos del procedimiento analítico. Esto acontece cuando las intervenciones del analista tienen, en forma encubierta e inconsciente, el carácter de prohibiciones, sugerencias y consejos, o son alusiones a sucontransferencia y opiniones sobre la realidad fáctica (p. 51).

Difícilmente puedo pensar que este tipo de intervenciones sean propias de un analista; más bien de alguien que, como dijo Green⁴, “parece analista”, o que, aun siéndolo, quede descolocado como tal.

Análisis de formación o de-formación del análisis

Como ya lo he mencionado anteriormente, aunque este tipo de distorsiones puede ocurrir en cualquier proceso analítico, las problemáticas que se refieren a la formación de un psicoanalista hacen necesario pensar en las implicaciones de esta iatrogenia que puede hacer que un análisis “didáctico” opere más del lado de una

didáctica que de un verdadero análisis. La didáctica, el adoctrinamiento y cualquier otra forma de transmisión que en el diván obture la posibilidad del análisis, constituyen en realidad una resistencia al análisis mismo, obstaculizando con ello, al mismo tiempo, el eje medular de la formación de un candidato.

Ésa sería una *per-versión* del análisis que propicia una de las formas más comunes de alienación, en especial en los casos en los que la práctica analítica se convierte más en un suministro de gratificaciones narcisistas que en un verdadero proceso analítico.

Cuando la alienación opera como resistencia al análisis, el resultado siempre es lamentable, pero en la cuestión de la transmisión del psicoanálisis, es un problema que conlleva a que la situación analítica opere en una modalidad propia de la “reversión de la perspectiva” descrita por Bion (1963), en el sentido de que el objetivo del proceso deje de ser el análisis mismo, sofocado por las resistencias narcisistas de un analista resguardado tras el ideal de la transmisión, que deja de ser la transmisión de la experiencia analítica si se convierte en la transmisión que, a modo de ortopedia, tiende a “formar” al candidato de acuerdo a ideales cristalizados en nombre de la transmisión del “pensamiento” del grupo de pertenencia. La tesis de Fainstein (2011) sobre Institución Psicoanalítica y el pensamiento grupal, me ha dado mucha luz respecto a este tema, especialmente en relación a la configuración de un pensamiento grupal articulado en una lógica similar al de la psicología de las masas, estudiada por Freud en los años 20, en donde fácilmente se pierde la individuación creativa y crítica, en lugar de lograr hacer parte de una identidad grupal, pero sin perder la propia.

Así pues, en el caso del análisis didáctico, el riesgo está en el hecho de que

⁴ Hago alusión a la cita con la que da inicio este trabajo.

éste se centre más en los ideales de una transmisión que, aun con las mejores intenciones, opere ciegamente del lado del adoctrinamiento y no del descubrimiento. Valencia (2005) lo ratifica cuando dice que los destinos del narcisismo tienen en la transferencia el mejor referente para expresar lo que en el analista hay de deseo de fundar, de teorizar y de conquistar, no sólo de analizar.

Precisamente en este tipo de deseos pueden ubicarse los tropiezos de algunos analistas para realizar una interpretación que posibilite lo que sea necesario atravesar para la *des-idealización* por parte del analizando, la total independencia del candidato, y lograr mantener la integridad necesaria para no obturar un talento que pudiera incluso superar al del propio didacta. Las heridas narcisistas que se deben superar, si no han sido resueltas en el propio diván o a partir de la confrontación continua con cada nuevo analizante, se convertirán en puntos de resistencia para el analista, con el riesgo de ponerlo en una situación defensiva, agresiva, seductora o cualquier otra exenta de neutralidad. En los primeros estudios sobre la transferencia y la resistencia, Freud (1914) dilucidó claramente desde hace un siglo el modo en el que el amor transferencial que no se analiza, opera del lado de esta última. Hoy sabemos que la manera en la que esto – como cualquier otro aspecto pasional– sea atravesado en la transferencia, determinará las posibilidades de resolución de los diversos conflictos de ellas derivados. Sin embargo, como ya señalé anteriormente, cuando además todos esos aspectos se entrelazan con el deseo de ser analistas y lo que con relación a dicho deseo se pone en juego en los análisis didácticos, el modo de atravesar y resolver estas conflictivas incidirá también en el modo de llegar a ser psicoanalista, ya que no es lo mismo identificarse con el propio analista, como

objeto de amor o pasión, o con su deseo, que identificarse con la función analítica y que sea el deseo por el descubrimiento lo que sostenga dicha función. Esto explica que en la historia del movimiento psicoanalítico abunden ejemplos de analizandos que, al término de su análisis, se convirtieron en discípulos mucho más que en analistas.

En este ámbito de análisis, transmisión e institución, concuerdo con Waisbrot (2002) cuando metaforiza algunas ideas de Augliani para referirse a la situación del análisis didáctico, y habla de la alienación fundante, primaria y necesaria como un momento dogmático destinado a desaparecer, porque de lo contrario, quien desaparece es el analista.

Conclusiones

Las propuestas de cada uno de los tres modelos de transmisión a los que se adscriben las sociedades de la IPA, tratan de distintas maneras de encontrar los mejores medios para lograr la transmisión del psicoanálisis, y aunque en el ámbito clínico difícilmente puede incidirse, enunciar las problemáticas propias de este campo, pilar de la formación, sigue siendo fundamental.

Espero que este trabajo pueda contribuir en algo a la reflexión sobre una problemática de las muchas que han dado cuenta de la complejidad que entraña el constante devenir en torno al deseo de ser analista, y el riesgo de los rasgos narcisistas que en un analista pueden dificultar cualquier proceso analítico, pero que en el caso de quienes ejercen la función didáctica, pueden alterar incluso la misma formación del candidato.

Afortunadamente y dado que el análisis es en sí mismo interminable, para cada analista la posibilidad de re-historizar y de reabrir la experiencia en el diván, en

los distintos re-análisis a lo largo de la vida, marca siempre la posibilidad de un nuevo abordaje que nos permita metabolizar, reelaborar y aprovechar la experiencia del camino ya recorrido. Ahora bien, aunque los obstáculos de un análisis no se pueden prever, abrir en los institutos espacios de reflexión sobre las problemáticas específicas de la clínica ligada al contexto de transmisión del psicoanálisis, puede ser de gran ayuda para cualquier modelo de formación que se implemente. Cuando no se conocen los riesgos de la alienación, un candidato puede padecerlas en solitario, sin poder reconocer, y mucho menos pensar en lo que le acontece, y aunque eso no es garantía de lo que se resuelva desde el diván, al menos da un elemento más para poder cuestionar y pensar sobre el propio análisis. Lo que nunca estará de más.

Bibliografía

- AUGLANIER, P.** (1975). *La violencia de la interpretación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- _____ (1994). *Los destinos del placer*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- _____ (2005). *Un intérprete en busca de sentido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- _____ (2002). Entrevista con Luis Hornstein. URL: http://antroposmoderno.com/antro-articulo.php?id_articulo=202
- FAINSTEIN, A.** (2011). Institución Psicoanalítica. "Especificidad, obstáculos y políticas". *Tesis de Maestría en Psicoanálisis*. Universidad del Salvador. Asociación Psicoanalítica Argentina.
- FAIMBERG, H.** (2005). *El telescopaje de las generaciones*. Buenos Aires: Amorrortu.
- FREUD, S.** (1976). "Puntualizaciones sobre el amor de transferencia". En J. L. Etcheverry (Traduc.), *Obras completas. Sigmund Freud* (Vol. 12, pp. 159-174). Buenos Aires: Amorrortu (Trabajo original publicado en 1914-15).
- _____ (1976). "Psicología de las masas y análisis del Yo". En J. L. Etcheverry (Traduc.), *Obras completas. Sigmund Freud* (Vol. 18, pp. 1-136). Buenos Aires: Amorrortu (Trabajo original publicado en 1920-21).
- GREEN, A.** (1973). *El discurso vivo*. Valencia: Promolibro (1998).
- _____ (2007). *Conferencias en México*. Vol. 1. México, D.F.: Paradiso Editores.
- KERNBERG, O.F.** (1996). "Thirty methods to destroy the creativity of psychoanalytic candidates". En: *Int. J. Psycho-Anal.*, 77: 1031-1040.
- MANNONI, M.** (1979). *La théorie comme fiction*. Seuil. París.
- _____ (1989). *De la pasión del ser a la locura de saber*. Buenos Aires: Paidós.
- MALDONADO, J.** (2008). *El narcisismo y el trabajo del analista*. Buenos Aires: Lumen.
- PUGET, J., y WENDER, L.** (1982). "Analista y pacientes en mundos superpuestos". *Psicoanálisis. Revista de la Asociación Psicoanalítica de Buenos Aires*, 4: 503-536.
- VALENCIA, A.** (2005). "Tropiezos, criaturas de lo imposible: la institución, la formación del psicoanalista y el Ideal". Trabajo presentado en *Jornada. Tropiezos del Psicoanálisis, de Triskel, Asociación de Escuela Lacaniana de Psicoanálisis*. México, D.F.
- WAISBROT, D.** (2002). *La alienación del analista*. Buenos Aires: Paidós.
- WINNICOTT, D.W.** (1965). "The Maturational Processes and the Facilitating Environment: studies in the Theory of Emotional Development: The International Psycho-Analytical Library", 64: 1-276: London: "The Hogarth Press and the Institute of Psycho-Analysis".