

Acerca del malestar en la formación psicoanalítica

Miguel Leivi¹

Resumen: El trabajo aborda la cuestión de la transmisión del psicoanálisis y de la formación de los psicoanalistas; su relación con los distintos contextos de las instituciones psicoanalíticas; la historia de su organización y las diferentes configuraciones que se produjeron; los conflictos, cuestionamientos y malestares a los que da lugar, así como algunas reflexiones sobre el carácter estructural de ese malestar y algunas ideas acerca de cómo posicionarse ante el mismo y de cómo encarar la tarea formativa, atendiendo a las condiciones actuales de la práctica analítica.

Palabras clave: Formación psicoanalítica. Institución psicoanalítica. Malestar. Psicoanálisis didáctico. Transmisión.

“Esa técnica [la del psicoanálisis] no puede aprenderse todavía de los libros, y por cierto sólo se la obtiene con grandes sacrificios de tiempo, trabajo y éxito. Como a otras técnicas médicas, se la aprende con quienes ya la dominan” (Freud, (1910b), p. 226).

Es claro que, a juicio de Freud, nadie llega a ser psicoanalista por sí solo, en forma aislada. Posiblemente sea él mismo, en tanto creador y fundador de nuestra disciplina, la única excepción admisible²: ¿con quién podría haber *aprendido* la *técnica del psicoanálisis*? Pero, aunque inequívoca, la afirmación freudiana permite plantear algunos interrogantes: ¿es el psicoanálisis esencialmente una técnica?; en caso de que la respuesta sea afirmativa, ¿es una técnica médica, que puede

1 Miembro Titular con función didáctica de la Asociación Psicoanalítica de Buenos Aires (APdeBA).

2 Dejando de lado la peculiar relación, fundamentalmente epistolar, entre Freud y Wilhelm Fliess, que es considerada por diversos autores como la relación analítica original, como el *análisis* de Freud.

aprenderse como las *otras técnicas médicas*?; ¿el psicoanálisis se aprende?; ¿podrá algún día aprenderse de los libros, ya que *todavía* no se puede?

Freud seguramente pensaba, en la época en que redactó *Sobre el psicoanálisis 'silvestre'* (1910b), que por lo menos algunas de esas preguntas, si no todas, podían ser respondidas afirmativamente. Antes aún, en 1908, después del 1er. Congreso psicoanalítico de Salzburgo, ya había surgido en él “el deseo de ofrecer una exposición más amplia de su método, a objeto de ayudar a aquellos que comenzaban a utilizarlo [...] una exposición sistemática de la técnica que se proponía publicar con el título de *Allgemeine technik der psychoanalyse*” (Jones, 1960, p. 248). Si bien comenzó su redacción, tal propósito quedó momentáneamente trunco aunque no abandonado, ya que en el siguiente Congreso, en Nuremberg, anunció que próximamente escribiría, con la misma finalidad, una *Allgemeine methodik der psychoanalyse* (Freud, 1910a, p. 134). Pero tampoco lo concretó. Sólo se ocupó de la cuestión entre 1911 y 1915, en sus seis Escritos Técnicos – que están lejos de constituir un completo tratado de técnica o de metodología psicoanalítica, que nunca produjo –, y en algunos otros pocos lugares de su obra. Seguramente Freud se debe haber ido persuadiendo cada vez más de que, como destaca Strachey (1998),

[el] apropiado dominio [de la técnica] sólo podía adquirirse a partir de la experiencia clínica, y no de los libros; la experiencia clínica con los pacientes, sin duda, pero ante todo la que el analista obtiene de su propio análisis. Freud pensaba, cada vez con mayor convencimiento, que esa era la necesidad primordial de todo analista en ejercicio³ (p. 81).

Es la única forma en que se puede producir “en el aprendiz la firme convicción en la existencia del inconsciente” (Freud, 1937, p. 250) que el analista debe necesariamente tener.

No se lo obtiene entonces a partir de los libros, y tampoco a la manera de las técnicas médicas, ya que la necesidad del propio análisis del futuro analista instaura una diferencia fundamental con ellas: ¿existe acaso alguna especialidad médica en la cual, para acceder al dominio de una técnica, el practicante tenga que someterse él mismo a la práctica en la que se está capacitando, y que ésa sea la condición principal?

3 Freud ya tenía esto claro tan tempranamente como 1912, cuando redactaba “Consejos al médico sobre el tratamiento psicoanalítico”, donde escribió: “todo el que pretenda llevar a cabo análisis en otros debe someterse antes a un análisis con un experto [...] [así] obtendrá, viviéndolo las uno mismo, impresiones y convicciones que en vano buscaría en el estudio de libros y la audición de conferencias” (p. 116). Haber llegado a esa convicción mientras estaba en plena redacción de sus Escritos Técnicos debe seguramente tener relación con el hecho de que su intención de escribir un completo tratado sobre técnica nunca se hubiera concretado.

Esta particularidad del psicoanálisis tiene seguramente mucho que ver con que, en lo referente al proceso de devenir analista, se hable mucho menos de enseñanza y aprendizaje que de formación.

¿Qué es *formación*? Es la traducción habitual al español, entre muchas otras posibilidades⁴, del término alemán *Bildung*. José Luis Etcheverry, traductor de las obras de Freud al castellano, especifica que “hemos traducido siempre *Bildung* por ‘formación’” (1978, p. 22). Es un término que Freud utiliza muchas veces, en distintas construcciones: formación del sueño, formación de compromiso, formación sintomática, formación sustitutiva, etc.⁵. *Bildung* – o quizá, más precisamente, *Ausbildung* –, y su traducción al español y a todas las lenguas de origen latino, *formación*⁶, es también el término utilizado para designar el complejo proceso que debe ser atravesado por el futuro analista para llegar a serlo.

Llamar así a ese proceso destaca, por una parte, lo que el mismo no es: no es un procedimiento de enseñanza y aprendizaje en el sentido educativo habitual; tampoco es la obtención de un saber, el entrenamiento en una técnica o la adquisición de alguna habilidad particular. Ninguno de estos aspectos está ausente, pero la formación analítica no se reduce a ninguno de ellos. Lo fundamental está en otra parte.

Formación es un término que tiene un doble conjunto de sentidos. Nombra un proceso a través del cual algo adquiere una determinada forma – para lo que nos ocupa aquí, el proceso a través del cual un analista va tomando forma, se va poniendo en forma –, pero también nombra al producto de ese mismo proceso, como es el caso de una formación sintomática o de una formación del inconsciente.

Para Lacan, en la formación analítica se reúnen ambos sentidos, proceso y producto. El proceso formativo, el llegar a ser analista, busca favorecer el necesario despojamiento de sus características personales que el analista debe operar para poder ocupar su lugar en el dispositivo y en el inconsciente del paciente, en tanto objeto transferencial: “si se forman analistas es para que haya sujetos tales que en ellos el yo esté ausente. Este es el ideal del análisis que, desde luego, es siempre virtual. Nunca hay un sujeto sin yo, [...] pero es esto lo que hay que in-

4 Figuración, configuración, cultura, educación, erudición, ilustración, instrucción, producción, etc.

5 En la misma línea, Lacan introduce el concepto de *formación del inconsciente*, cuya inspiración freudiana parece indudable. Lo menciona por primera vez en la última clase de su Seminario IV, “La relación de objeto”, al anunciar el título de su seminario del siguiente año (Lacan, 1956-57, p. 417).

6 *Formação, formation, formazione*, etc.

tentar obtener siempre” (Lacan, 1954-55, p. 369). El proceso formativo consiste en poner en forma el recurso principal con que cuenta un analista, su propio inconsciente, que “no es un inconsciente en bruto sino un inconsciente suavizado, un inconsciente más la experiencia de este inconsciente” (Lacan, 1960-61, p. 211), y promover así en él la firme convicción que Freud consideraba imprescindible en un analista.

Esa experiencia del inconsciente que brinda el proceso formativo produce, en el inconsciente del analista, lo que Lacan llama *deseo del analista*⁷, una “mutación en la economía de su deseo” (Id., p. 215) que supone “estar poseído por un deseo más fuerte que aquellos deseos de los que pudiese tratarse, a saber, el de ir al grano con su paciente, tomarlo en sus brazos o tirarlo por la ventana” (Id., p. 214). Esta metamorfosis de la estructura deseante proporciona al analista una relación habilitante con el inconsciente y, con ella, la aptitud para el ejercicio del análisis: “es el deseo del analista el que en último término opera en el psicoanálisis” (Lacan, 1964b, p. 390).

Otro término frecuentemente utilizado para dar cuenta del proceso de devenir analista, que ilumina otro aspecto de la cuestión, es el de *transmisión*, el cual enfatiza el hecho, ya señalado, de que nadie llega a ser analista en soledad, y de que el proceso implica necesariamente por lo menos a un otro. Son interesantes las resonancias semánticas de este término, que hacen referencia, por una parte, al aspecto que podría considerarse artesanal de la práctica analítica y al hecho de que la misma se transmita a la manera en que un artesano medieval lo hacía en su taller con el aprendiz que se introducía a su lado en los secretos de su creación; pero que remiten también, por otra parte, a lo que podría tener la apariencia de una introducción a una doctrina o un culto esotéricos, con sus ritos de iniciación y las prácticas y enseñanzas que brindan acceso a sus misterios. A esta apariencia hace referencia Lacan (1948), para tomar distancia de ella, cuando señala que “esta vía, aparentemente iniciática, no es sino una transmisión por recurrencia, de la que no cabe asombrarse puesto que depende de la estructura misma, bipolar, de toda subjetividad” (p. 67).

Nadie se forma solo, así como nadie tampoco se analiza solo. Lo cual pone inevitablemente en juego, en cuanto a la formación, a la institución analítica. No hay formación analítica sin institución analítica, aún si ésta última se reduce a lo mínimo, y aunque la relación entre formación e institución no esté en absoluto

7 Que no debe ser confundido con el *deseo de ser analista*. Este último puede llevar a alguien a encarar una formación analítica; es decir, que la antecede. El *deseo del analista* descrito por Lacan es *producto* del proceso formativo; principalmente, producto de un análisis terminado.

exenta de conflictos y contradicciones; todo lo contrario. La propia creación de la IPA obedeció, según Freud (1910b, p. 226), a la necesidad de “evitar los peligros que para los enfermos y para la causa del psicoanálisis conlleva el previsible ejercicio de un psicoanálisis ‘silvestre’”, vale decir, de un análisis sin formación.

Esta estrecha relación entre formación e institución analítica brinda a ésta última sus particularidades más destacadas: no es simplemente una institución científica o profesional, y mucho menos una institución gremial, aunque pueda también contemplar estas cuestiones. Se trata de una institución que, ante todo, asume como su tarea, su misión central, la formación de analistas: “las instituciones analíticas han nacido para formar analistas” (Safouan, 1984, p. 59). La formación es el corazón de las instituciones analíticas. Prueba de ello es que la formación es también la vía de ingreso a las mismas, la condición de su supervivencia: todos los integrantes de la institución han debido atravesar necesariamente el proceso formativo establecido por la misma como condición para su ingreso. Otra prueba, en sentido inverso, es que cualquier conflicto referido a la formación afecta y pone en cuestión muchas veces a la institución en su conjunto, como lo atestigua la cantidad de crisis y de escisiones habidas, a lo largo del tiempo, en distintas instituciones psicoanalíticas a causa de discrepancias alrededor de esta cuestión. Por ese motivo es que, desde los orígenes del psicoanálisis hasta la actualidad, numerosos autores, de distintos ámbitos institucionales y de diferentes orientaciones teóricas y clínicas, se han ocupado del tema, configurando una literatura enorme y difícil de abarcar. Se trata de una cuestión siempre abierta, siempre conflictiva, siempre actual. Sin embargo, no habría que perder de vista que, por encima de las múltiples divergencias y de los diferentes modos de institucionalización, se pueden, según Safouan (1984, p. 12), encontrar entre todos ellos algunas coincidencias básicas en lo referido a la formación: “que la formación del analista no tiene nada que ver con la reproducción de un modelo [...] que no tiene nada que ver tampoco con la transmisión de un saber [...] que nadie podría ejercer el análisis sin haber hecho un análisis llamado ‘didáctico’”. Debe indudablemente haber en estas coincidencias algo que hace a los fundamentos de la práctica analítica.

Tomar en consideración las contingencias históricas que fueron configurando los distintos modelos formativos es una perspectiva necesaria para poder afrontar los problemas que en este campo se presentan actualmente.

En los primeros tiempos, en el “período prehistórico” (Balint, 1948, p. 167), no había ningún modelo organizado de formación; lo que existía, para los primeros analistas del círculo íntimo de Freud, era el contacto directo y personal con él, con sus conferencias y sus trabajos, el acceso a consultas por alguna dificultad

surgida en el trabajo clínico con algún paciente, y también a consultas personales y breves análisis de algunas sesiones o algunas semanas, siempre con Freud. Bernfeld (1962), en una conferencia de 1952 pero publicada diez años más tarde, señala que

Freud estaba tempranamente impresionado por la dificultad de comunicar sus hallazgos. Obviamente, no podían ser demostrados a otros como en otro trabajo de carácter clínico. Había sólo una forma en que las proposiciones de Freud podían ser puestas a prueba, a saber, por un análisis de quien las ponía a prueba, fuera un autoanálisis o un análisis personal. Desde fines de los '90 los estudiantes de sus clases le relataban ocasionalmente sus sueños. A veces un médico o un psicólogo pedía su ayuda para tratar síntomas neuróticos. Estos tempranos análisis eran verdaderamente didácticos. Freud estaba dispuesto a mostrar los mecanismos neuróticos y las represiones de traumas infantiles; quería demostrar cómo operaban, y también sus métodos de exploración. [...] Consideraba que períodos de unos meses serían suficiente para esto o, por lo menos, mejor que nada (p. 461).

Según Jones (1960, p. 43), el primer análisis didáctico fue el de Max Eitingon, que en 1907 viajó a Viena a consultar a Freud por un paciente, y “pasó tres o cuatro noches con Freud, dedicadas a análisis personal en el transcurso de largas caminatas por la ciudad. ¡Así se realizó el primer análisis didáctico!”, que fue retomado en 1909 durante tres semanas, también en forma peripatética.

Los análisis de Freud se fueron haciendo gradualmente más extensos, pero sin un patrón fijo en su duración o en cuánto incluían de análisis y cuánto de didáctica o de supervisión clínica; eso dependía de la singularidad de cada caso. Desde el principio hasta el final, Freud siguió trabajando siempre así (Bernfeld, 1962, p. 462), con ese grado de libertad, incluso después de que se crearan los primeros institutos y de que la formación se fuera formalizando gradualmente. “Esta sería, creo yo – comenta Bernfeld (*Ibid.*, p. 463), que se oponía a dicha formalización, con un dejo de ironía –, la atmósfera ideal para la formación, aunque entiendo bien los poderosos motivos y buenas razones que llevaron a su formalización”.

La difusión del psicoanálisis por fuera del contacto directo con Freud y el riesgo del análisis *silvestre* llevaron, como ya se señaló, a la creación de la IPA en 1910, aunque eso no significó en lo inmediato la organización institucional de la formación, que fue posterior. Tanto la enseñanza como el aprendizaje del psicoanálisis quedaban aún librados a la iniciativa individual de quien quisiera obtenerla o impartirla, sin ningún tipo de formalización.

Los mayores cambios se produjeron a partir de 1918, al finalizar la Primera Guerra Mundial. El análisis comenzó a tener un auge enorme en los países que habían perdido la guerra – Alemania, Austria, Hungría – a raíz de las eficaces y exitosas intervenciones que analistas como Abraham, Eitingon y Ferenczi, que habían sido convocados como psiquiatras militares, habían tenido sobre casos de traumas y neurosis de guerra. Esos logros causaron una muy positiva impresión, y dieron al análisis mucho prestigio y una gran difusión en el ambiente de la cultura, y también entre los jóvenes psiquiatras, que empezaron a considerarlo con mucho interés. Lo que no cambió fue la posición de la medicina académica, que seguía valorando al análisis de manera bastante despectiva, bloqueando su acceso a las universidades (Freud, 1918).

En el primer congreso psicoanalítico de posguerra, que tuvo lugar ese mismo año en Budapest – ciudad que había pasado a ser, por breve tiempo, el centro de las expectativas del movimiento psicoanalítico –, se proyectó la creación en esa ciudad de un Instituto de Psicoanálisis, que estaría dirigido por Sándor Ferenczi y que brindaría tratamientos masivos y gratuitos, impartiría formación y desarrollaría investigación. Pero los avatares políticos, sociales y económicos hicieron que sólo llegara a existir un pequeño instituto, el primero del mundo, que duró unos pocos meses y se disolvió.

En ese mismo congreso Hermann Nunberg planteó en algún momento que, en adelante, no se debería permitir a nadie que analice sin antes haberse analizado él mismo, idea que cayó en terreno fértil, ya que Eitingon la tomó, citándola luego varias veces, y Ferenczi (1928) la llamó más tarde “la segunda regla fundamental del psicoanálisis” (p. 60).

En 1920 Karl Abraham, Max Eitingon y Ernst Simmel abrieron el Policlínico Psicoanalítico de Berlín, con los mismos objetivos que hubiera tenido el de Budapest, aunque en los hechos se limitó a su función formativa. Fue el primer instituto de formación que se creó, y sigue existiendo hasta la actualidad. En 1924 pasó a llamarse Instituto de Psicoanálisis de Berlín, y es el modelo principal de todos los que vinieron después.

Ese mismo año, 1920, los analistas del grupo de Berlín, que querían analizarse pero no tenían con quién, dado que eran muy pocos y se conocían entre todos, invitaron a Hanns Sachs, que era vienés, no era médico y tenía muy poca experiencia, a trasladarse a Berlín “para especializarse en el análisis de psicoanalistas. [...] Se convirtió así en el primer analista didacta” (Bernfeld, 1962, p. 464). Dado que Sachs encontraba muy difícil analizar, supervisar casos clínicos y discutir teoría y técnica con sus pacientes analistas, todo al mismo tiempo y en el mismo espacio, como lo hacía Freud, depuró el espacio analítico separando

las distintas funciones, preservando el campo específico del trabajo analítico y remitiendo la supervisión y la enseñanza a clases y seminarios. “Este procedimiento fue y es aún seguido por todos los analistas didactas” (*Ibid.*), en términos generales, hasta el día de hoy.

En 1923 le fue diagnosticado a Freud el cáncer de mandíbula que lo atormentó hasta el fin de sus días, dieciséis años más tarde. Pero en un primer momento el pronóstico era muy malo, y todo el mundo, empezando por el propio Freud, pensaba que moriría en unos meses (*Ibid.*, p. 467). Se produjo una ola de pánico y angustia en el ambiente analítico, un sentimiento de orfandad inminente en la mayoría. Sintiendo repentinamente “responsables por el futuro del psicoanálisis”, desarrollaron, como reacción, condiciones para la formación más estrictas y rígidas que las que había hasta ese momento, las que deberían obrar como “un sólido dique contra la heterodoxia”; a juicio de Bernfeld, cayeron de este modo en lo que Freud quería evitar, “la reducción del psicoanálisis a un anexo de la psiquiatría” (*Ibid.*). Para Safouan (1984, p. 21) se trató de un arreglo “fraternal”, a la manera del mito de “Tótem y tabú”, ante los inconfesados deseos de muerte del padre actualizados por la enfermedad de Freud.

En esta línea, el Instituto de Berlín preparó entre 1923 y 1924, bajo la dirección de Eitingon, un esquema completo de formación, algo que no existía hasta ese momento, que institucionalizaba el modelo del trípode formativo, el cual sigue vigente, con muchísimas variantes, hasta la actualidad, sólo que las condiciones eran en aquel momento mucho más estrictas que ahora. En el congreso de 1925 Eitingon propuso – y se aceptó – que esas condiciones fueran universales, válidas para todas las sociedades psicoanalíticas de cualquier lugar que fuera, y que estuvieran dirigidas por una Comisión Didáctica Internacional, que se creó en ese mismo congreso. Esta uniformización de las condiciones de la formación, que debían regir en todo tiempo y lugar, más allá de las diferencias geográficas, económicas y socioculturales y más allá de los cambios producidos a lo largo del tiempo, nunca se logró efectivamente, “nunca logró su objetivo de homogeneizar la educación psicoanalítica de modo que los estudios fueran idénticos en los diferentes institutos del mundo” (Rey de Castro, *apud* por Campbell, 2005, p. 20). De todos modos ese esquema se mantuvo, con muchos conflictos y con la oposición de muchos destacados analistas, hasta el congreso de Marienbad, en 1936, en el que se produjo una rebelión de la asociación americana – algo que Balint (1948) consideró “una nueva declaración de la independencia americana” (p. 168) –, y la Comisión Didáctica se disolvió. La formación volvió a estar descentralizada hasta 1975, en que volvió a restablecerse un modelo único para todas las sociedades, si bien de manera no tan rígida como anteriormente – per-

mitiendo, por ejemplo, “excepciones a sus estándares mínimos de frecuencia” (Campbell, 2005, p. 19) – y admitiendo distintas variantes al modelo básico. Un avance en el sentido de una mayor diversificación se produjo, tras largos debates que continuaron incluso posteriormente⁸, con la aceptación, en 2007, de tres modelos formativos: el tradicional de Eitingon, el francés y el uruguayo. Pero no es propósito de este trabajo extenderse en este aspecto.

Las cuestiones vinculadas con la formación también fueron y son objeto de consideración y de debate en las instituciones analíticas que están fuera del ámbito de la IPA. Con criterios diferentes y, en muchos casos, con críticas frontales a la organización de la formación en las instituciones de la IPA, también allí la cuestión de la formación está en el centro. En este sentido, Daniel Widlöcher, en su columna de despedida como presidente de la IPA, destaca que “la IPA no tiene el monopolio de la transmisión del psicoanálisis” y que, en función de ello,

debemos definir específicamente los puntos de convergencia y divergencia entre nuestro propio sistema de formación y el de los demás. En particular, los grupos inspirados en Lacan tienen concepciones muy diferentes en lo referente a la formación, y debemos establecer diálogos con aquellos dispuestos a ello (2005, p. 8).

Conviene no perder de vista que también en la gran crisis institucional producida en el psicoanálisis francés entre 1953 y 1963, que llevó, entre otros efectos, al apartamiento de la IPA de Jacques Lacan y, junto con él, de todo el movimiento lacaniano, la cuestión de la formación estuvo también en juego de forma muy destacada: tanto Lacan como Françoise Dolto, las dos figuras más cuestionadas, hubieran podido seguir siendo miembros de la IPA a condición de que renunciaran a su función didáctica, de que “los doctores Dolto y Lacan vayan progresivamente distanciándose del programa de formación y que no se les encomienden nuevos casos de análisis o control” (Roudinesco, 1993, p. 324), según lo planteaba la *recomendación* de la comisión de la IPA creada para resolver el conflicto. Esta exigencia fue el detonante final de la ruptura, ya que ninguno de ellos la aceptó. Es lo que Lacan (1964a, p. 12) llamó su “excomunió”, equiparada a la que padeció Baruch Spinoza en el siglo XVII.

Más allá de las grandes crisis, algunas de las cuales han sido mencionadas, nunca hubo una aceptación unánime de las condiciones impuestas, y las discrepancias, desacuerdos, cuestionamientos y malestares vinculados con la institucio-

⁸ Ver, por ejemplo, los volúmenes 14 (2005) y 15 (2006) de *Psicoanálisis Internacional*, Revista de actualidad de la IPA.

nalización y la uniformización de la formación estuvieron siempre presentes a lo largo del tiempo, y fueron expresados por muy diversos autores desde distintas perspectivas.

Así, Balint señala, en su artículo ya citado de 1948, *“la tendencia de nuestro sistema formativo a ser dogmático, una tendencia que se puede observar en todo el mundo”* (p. 164), al tiempo que consigna que *“toda la atmósfera recuerda fuertemente las primitivas ceremonias de iniciación”*, con su *“secreto sobre nuestro conocimiento esotérico, anuncios dogmáticos sobre nuestros requerimientos y el uso de técnicas autoritarias”* (p. 167).

Bernfeld (1962), por su parte, en su conferencia también ya citada de 1952, destaca que

no estoy satisfecho con la forma en que el análisis es enseñado en la actualidad en los institutos de todo el mundo; de hecho, soy muy escéptico sobre nuestro programa y nuestros procedimientos de formación psicoanalítica. [...] La formación impartida en nuestras escuelas profesionales distorsiona algunos de los rasgos más valiosos del psicoanálisis y obstaculiza su desarrollo científico (p. 457), afirmando además que en psicoanálisis, como en cualquier otra parte, la institucionalización no estimula el pensamiento (p. 468).

Un par de años más tarde Martin Grotjahn (1954) considera que

empleamos reglas y regulaciones dictadas por consideraciones académicas, pero no necesariamente indicadas por necesidades terapéuticas. [...] Las reglas que inhiben la espontaneidad y fuerzan regularidad e incluso rigidez en la formación analítica deben ser reducidas al mínimo. [...] Considero que la libertad, flexibilidad y espontaneidad son esenciales para salvaguardar la eficiencia de la formación analítica (p. 254).

En 1974, Limentani, que fue posteriormente presidente de la IPA, afirma que *“la formación institucional es probablemente antitética con el análisis; en circunstancias ideales produce un grado de infantilización que puede obstaculizar el proceso de individuación y maduración estimulado por el análisis”* (p. 72).

Y Otto Kernberg, que también llegó a ser posteriormente presidente de la IPA, señala en un artículo de 1986 que

la educación psicoanalítica es hoy conducida demasiado frecuentemente en una atmósfera de adoctrinamiento más que en uno de exploración científica abierta (p. 799). [...] Existe una seria discre-

pancia entre los objetivos prevalentes, formulados explícitamente o reconocidos implícitamente, de la educación psicoanalítica y las estructuras organizativas dominantes que caracterizan a los institutos psicoanalíticos. [...] En tanto los educadores psicoanalíticos piensan que transmiten lo que es tanto un arte como una ciencia, han estructurado sus institutos de modo que corresponden más cercanamente a una combinación de escuela técnica y seminario teológico. Si adoptaran en cambio un modelo que combinara los rasgos de una escuela de arte y una universidad estarían más cerca de lograr sus objetivos (p. 812).

Kernberg volvió a referirse al tema en otro artículo del año 1996, poco antes de ser presidente de la IPA, y nuevamente en el año 2000, cuando ya lo era. En el primero de ellos

explora aspectos formales de la educación psicoanalítica, relevantes para estimular o inhibir la creatividad en el trabajo de los candidatos. Se refiere a treinta rasgos de los institutos psicoanalíticos que inhiben la creatividad de los candidatos y que ilustran problemas de la educación psicoanalítica que requieren nuestra atención (p. 1031).

Robert Wallerstein, que también había sido previamente presidente de la IPA, escribió en 1993 un informe acerca de la conferencia de analistas didactas que tuvo lugar en el congreso de Buenos Aires en 1991, donde se presentaron siete ponencias. El informe lleva un título por demás sugestivo, que era por otra parte también el título de la conferencia: “Entre el caos y la petrificación”. Tras consignar el “muy amplio rango de respuestas descriptivas y prescriptivas al malestar sentido en la estructura formativa del psicoanálisis” (p. 165), el informe concluye señalando que

lo que comparten estas siete presentaciones bastante diversas es una extendida insatisfacción con muchos aspectos y consecuencias de la operación de nuestra estructura formativa tripartita vigente, que nos fuera legada por Eitingon y sus colegas hace casi 75 años y que apenas ha cambiado desde entonces (*Ibid.*, p. 177).

Teniendo en cuenta las *quejas sobre los aspectos negativos del modelo tripartito* y las *deficiencias del modelo actual*, que se basa en *el sistema tradicional de análisis didáctico, supervisión y seminarios*, Helmut Thomä y Horst Kächele, psicoanalistas orientados a la investigación empírica, proponen una amplia reforma y modernización de la educación psicoanalítica:

Para modernizar el entrenamiento son necesarios cambios fundamentales. Por lo tanto, solicitamos a la IPA que introduzca la tríada clásica de enseñanza, tratamiento e investigación como el modelo principal de los institutos psicoanalíticos. Por razones históricas, esta tríada académica ha estado ausente en el psicoanálisis desde sus inicios, [con] consecuencias desfavorables para el psicoanálisis como ciencia [...]. El futuro del psicoanálisis depende de la investigación sistemática y de la enseñanza de principios científicos (Thomä & Kächele, 1999, p. 33).

Como se puede apreciar en las referencias recién citadas, que por otra parte sólo son una pequeña selección que podría ampliarse muchísimo, los problemas y cuestionamientos son múltiples, recurrentes en algunos casos, divergentes en otros, y son planteados desde diversos ángulos y perspectivas: dogmatismo, rigidez, inhibición de la espontaneidad, infantilización, adoctrinamiento, falta de cientificidad, necesidad de modernización, inhibición de la creatividad, petrificación[...]. Si Grotjahn cuestionaba, en 1954, que las reglas obedecieran más a consideraciones académicas que a necesidades terapéuticas, Kernberg y Thomä y Kächele objetan, años después, lo opuesto: que no se siga el modelo académico universitario en lugar de la “tríada clásica” (*Ibid*). Es interesante mencionar al respecto la experiencia de la Asociación Psicoanalítica de Buenos Aires (APdeBA) y sus gestiones para constituir un Instituto Universitario oficialmente reconocido, en el cual la formación psicoanalítica estuviera incluida como una carrera académica más, respetando sus condiciones propias. El objetivo se logró finalmente tras muchos esfuerzos⁹, pero uno de los cuestionamientos más difíciles que hubo que enfrentar para acceder al buscado reconocimiento fue el que se hacía a la exigencia del análisis de los analistas en formación. Eso constituye un *sine qua non* para la formación analítica, pero ninguna carrera académica presenta un requisito semejante.

En las críticas que se han hecho se plantea todo tipo de controversias, se señalan diferentes carencias en los modelos formativos y se formulan distintas propuestas de solución, en muchos casos divergentes. Sin embargo, no parece que el trípode formativo sea en sí mismo cuestionado, al menos por parte de la gran mayoría de los analistas. A juicio de quien esto escribe, es difícil pensar en un modelo formativo que no incluya las tres dimensiones que, con muchas variantes en su organización y en la relación entre ellas, están siempre presentes

9 Se creó el Instituto Universitario de Salud Mental (IUSAM) de APdeBA, en el cual está incluida la formación analítica, con sus condiciones propias – fundamentalmente, el requerimiento de análisis personal del analista en formación –, como Carrera de Especialización en Psicoanálisis.

en los distintos contextos institucionales: el análisis personal – formativo en sí mismo – como condición central, la supervisión del trabajo clínico del analista en formación y el estudio de conceptos teóricos y problemáticas clínicas, que seguramente es el aspecto menos reñido con el modelo universitario académico y el que menos problemas presenta en este sentido.

Las críticas en su conjunto ponen de manifiesto, por su propia diversidad y más allá de los contenidos contingentes y opinables de cada una de ellas, un aspecto que sin dudas las reúne. Dan cuenta del sentido *malestar en la estructura formativa del psicoanálisis* al que se refiere Wallerstein, el cual, a la manera del *malestar en la cultura* freudiano, es expresión de una condición estructural ineluctable que afecta a la formación. Tal como Freud (1929) desarrolla ampliamente en ese artículo fundamental, la inserción del ser humano en la cultura produce, inevitablemente, malestar; pero, al mismo tiempo, ese malestar constituye el principal motor de producción de cultura. “La expresión misma ‘malestar en la cultura’ se hace pleonástica: si hubiese bienestar no habría cultura” (Braunstein, 1985, p. 225).

El contexto cultural del que se trata en el malestar del que nos estamos ocupando es, sin dudas, el contexto institucional. Más allá de cualquier configuración institucional concreta y singular, siempre contingente, siempre modificable y, eventualmente, mejorable, la causa del malestar de base es el hecho mismo de la institucionalización. Ya lo señalaban, por ejemplo, Bernfeld (1962) – “*en psicoanálisis, como en cualquier parte, la institucionalización no estimula el pensamiento*” – y Limentani (1974) – “*la formación institucional es probablemente antitética con el análisis*”. Pero ocurre que, en forma inevitable, la formación analítica es necesariamente institucional, o no es. Esta encrucijada estructural la expresa en forma clara y contundente Moustapha Safouan, un autor que pertenece a un contexto institucional muy diferente al de las instituciones de la IPA, como lo es el del lacanismo:

[Es] un dilema insoluble: por una parte, el psicoanálisis parece rebelde a la institucionalización; por otra, puesto que llegar a ser analista es un asunto que requiere el concurso de muchos, sin institucionalización no hay analistas y, por consiguiente, tampoco hay psicoanálisis (1984, p. 43).

La vía analítica de enfrentar ese inevitable malestar vinculado a la institucionalización de la formación debería ser la misma que la que supone lidiar clínicamente con la angustia: imposible de ser eliminada, de lo que se trata es de desconocerla ni tampoco de atenuarla adaptativamente sino, por el contrario, de

transformar el padecimiento que la angustia supone y la producción sintomática a que da lugar en motor del trabajo analítico y del progreso en la posición subjetiva. Con ese objetivo a la vista, es posible incursionar en el análisis de algunos aspectos de esta conflictiva estructural, y del malestar producido por ella, que afecta a la formación analítica.

El psicoanálisis, en tanto práctica, en tanto disciplina, apunta a lo particular, a lo singular: cada situación es única, cada caso es singular, cada sujeto, cada historia, lo son. Por problemática que pueda ser la cientificidad del psicoanálisis, se opone al postulado aristotélico de que no hay ciencia de lo particular sino de lo universal y necesario¹⁰, postulado que en general respeta la ciencia contemporánea; allí, el caso particular no interesa en sí mismo sino en la medida en que remite a una categoría más amplia, en que responde y se reduce a leyes generales, universales. Para el psicoanálisis, en cambio, el caso singular es el centro de su acción; en tanto método, se ocupa justamente de lo particular y contingente; los conocimientos teóricos y generales, que obviamente también existen y son completamente necesarios – sin ellos nos encontraríamos en el terreno del análisis *silvestre* (Freud, 1910b) –, son recursos para orientar la escucha y para que el analista pueda construir esa ciencia del caso singular en la que consiste un análisis. Al respecto señala Lacan (1953-54, p. 40): “ciertamente, el análisis como ciencia es siempre una ciencia de lo particular. La realización de un análisis es siempre un caso particular, aún cuando estos casos particulares, desde el momento en que hay más de un analista, se presten, de todos modos, a cierta generalidad”.

Algo de esa tensión, de esa oposición, entre lo singular y lo general, entre lo particular y lo universal, se recrea, en lo que nos ocupa, entre lo particular de cada formación y lo general de las regulaciones institucionales.

La compleja organización del método psicoanalítico obedece a su orientación hacia lo singular y particular de cada caso. La práctica de un análisis no es la aplicación de un saber general o de una técnica estandarizada, sino que, por el contrario, busca dar lugar a que emerja algo de lo particular de ese caso, de esa situación, de ese sujeto, a la producción del saber inconsciente, saber no sabido, contenido en el síntoma. Hacia allí debe estar orientada la formación analítica, hacia el ejercicio de una práctica que apunta a la singularidad. Por ese motivo, también la formación de un analista es en gran medida singular: así como los

10 “El conocimiento científico y su objeto difieren de la opinión y del objeto de la opinión en que el conocimiento científico es conmensuradamente universal y procede por nexos necesarios, y lo que es necesario no puede ser de otra manera. Y así, aunque hay cosas que son verdaderas y reales, y que con todo pueden ser de otra manera, el conocimiento científico no puede evidentemente referirse a ellas” (Aristóteles, 1975, p. 278-79).

analizantes se analizan uno por uno, también los analistas se forman uno por uno. Este aspecto central de la formación tampoco es generalizable ni universalizable y es, por ese motivo, reacio a la institucionalización; está siempre en tensión con ella, por más que la institucionalización sea, como ya se ha dicho, inevitable e indispensable en la formación de un analista. A excepción probablemente de los primeros tiempos fundacionales, previos a toda organización institucional, paraíso perdido que Bernfeld (1962, p. 462) evoca con nostalgia, tiempos en los que Freud conducía personalmente procesos formativos que eran ajustados a cada “*estudiante-paciente*”, uno por uno, y mantenidos “*absolutamente libres de interferencias debidas a directivas administrativas o a consideraciones políticas*”. Para todos los analistas de las generaciones posteriores permanecer aferrado a esa perspectiva puede tener el efecto de una melancólica añoranza de una edad de oro perdida.

A esta compleja relación del psicoanálisis – y, por ende, también de la formación analítica – con la institucionalización se aplica también seguramente el *principio de extraterritorialidad*, de *doble pertenencia* de cualquier analista – a la institución y a su lugar de analista en el dispositivo de cada análisis –, que Lacan (1955, p. 93) postula para “*todo reconocimiento del psicoanálisis, lo mismo como profesión que como ciencia*”.

Quien así lo entendió perfectamente, sin ser psicoanalista, es el escritor argentino Ricardo Piglia. Refiriéndose a la relación entre literatura y psicoanálisis, equipara la figura del psicoanalista con la del detective de la novela policial negra, respecto del cual dice:

El detective está ahí para interpretar algo que ha sucedido, de lo que han quedado ciertos signos, y puede realizar esa función porque está afuera de cualquier institución. El detective no pertenece al mundo del delito ni al mundo de la ley: no es un policía pero tampoco es un criminal (aunque tiene sus rasgos). [...] Va a decir la verdad, va a descubrir la verdad, que es visible pero que nadie ha visto, y la va a denunciar. Se plantea aquí una paradoja: [...] cómo hablar de una sociedad que a la vez nos determina, desde qué lugar externo juzgarla si nosotros también estamos dentro de ella. [...] El detective, aunque forme parte del universo que analiza puede interpretarlo porque no tiene relación con ninguna institución [...] ni siquiera con el matrimonio. Es célibe, es marginal, está aislado. El detective no puede incluirse en ninguna institución social, ni siquiera en la más microscópica, en la célula básica de la familia, porque ahí donde quede incluido no podrá decir lo que tiene que decir, no podrá ver, no tendrá la distancia suficiente para percibir las tensiones sociales (2000, pp. 66-67).

No se trata, obviamente, de propugnar el celibato psicoanalítico, sino de no perder de vista ese lugar marginal – extraterritorial, en palabras de Lacan – respecto de toda institución, ese estar, al mismo tiempo, dentro y fuera de ella, que el psicoanalista debe necesariamente adoptar en su labor, y para el cual su formación debe capacitarlo. Esta encrucijada estructural abre un par de caminos cuyas posibilidades es necesario explorar: el desarrollo de modalidades de funcionamiento institucional que sean menos antitéticas con las particularidades del psicoanálisis, por una parte; el desarrollo de modalidades formativas institucionales que hagan lugar a la singularidad de la experiencia subjetiva – y esto incluye a la singularidad subjetiva de cada analista en su formación –, por la otra.

Seguramente es esta problemática singularidad la que hace que lo central de la formación de un analista pase por su propio análisis, algo que es propio del psicoanálisis y lo diferencia de otras disciplinas: “el análisis de formación no tiene equivalente en otras instituciones de enseñanza” (Bernfeld, 1962, p. 468). Más allá de las innumerables divergencias de todo tipo que separan a las múltiples corrientes que configuran el campo analítico, todas coinciden, aunque cada una lo haga por sus propias razones, en sostener este criterio. Para Freud (1937, p. 250), y para todos los analistas después de él, es el propio análisis lo que “otorga al analizado aptitud de analista”. Esa aptitud no pasa por un entrenamiento para adquirir alguna destreza o para poder repetir una experiencia aprendida – “un análisis de formación aporta poco conocimiento y ninguna habilidad” (Bernfeld, 1962 p. 469) –, sino por una capacitación para poder emprender otra experiencia diferente, que será igualmente singular, con otra persona, desde otro lugar: “la experiencia, una vez acabada y bajo las únicas condiciones de capacidad exigible para toda investigación especial, puede ser retomada por el otro sujeto con un tercero” (Lacan, 1948, p. 67).

Pero el imprescindible análisis de formación, el mal llamado (en opinión de quien esto escribe) *análisis didáctico*, en tanto está sometido a algún tipo de regulación institucional, queda inevitablemente sujeto a la tensión y el conflicto entre singularidad e institucionalización, con el malestar consiguiente. Se trata de un tema de debate en las diversas sociedades analíticas, tanto dentro como fuera del ámbito de la IPA, en las cuales es encarado de diferentes formas. Como tendencia general, esto ha llevado a lo largo de los años a buscar una cada vez menor presencia institucional en los análisis de formación, aunque esa presencia nunca desaparece del todo. Es este un campo en el que es imposible incursionar en el marco de este trabajo. Sólo cabría consignar que muchas de las reglas institucionales que suelen regir estos análisis – tiempo de duración, frecuencia de sesiones, relación con otros requisitos formativos, etc. – no son respuestas, ni siquiera tentativas,

al conflicto o al malestar, sino meros requisitos, cuyo cumplimiento, por estricto que pueda ser, no significa que se produzca esa experiencia esperable del análisis de un analista, tan difícil de caracterizar, de la que hablaba Freud. El riesgo es que sean una especie de lecho de Procusto al que todos deban adaptarse, y que eso ahogue toda particularidad. Quedarse sólo en ellos sería eludir la cuestión de fondo: qué se espera del análisis del analista, factor crucial de su formación.

El segundo eje de la formación, los seminarios teóricos y clínicos, plantea otro tipo de cuestiones. Es, como ya se señaló, el aspecto de la formación más cercano a lo académico; de lo que se trata en ellos es de la adquisición de ciertos saberes y ciertas habilidades imprescindibles. Pero ¿qué saberes?, ¿principalmente teóricos, técnicos o clínicos?, ¿generales o específicos?, ¿cuánto debería durar?, ¿a qué temas debería dedicarse? Las posiciones son aquí ampliamente variadas y divergentes, y lo han sido también a lo largo del tiempo. Varían entre quienes consideran, por ejemplo, que el núcleo debería ser estudiar en profundidad y amplitud la obra de Freud, quienes piensan que “los psicoanalistas leemos demasiado a Freud y demasiado poco todo lo mucho que Freud leyó” (Sinay-Millonschik, 2006, p. 16), y quienes, por el contrario, se quejan del “desproporcionado tiempo y energía dedicado a Freud, en contraste con la breve y superficial revisión de otros teóricos, incluyendo contribuciones psicoanalíticas contemporáneas” (Kernberg, 1986, p. 799), aunque no se especifique a cuáles, de entre la multitud de contribuciones contemporáneas, habría que hacer lugar. O también quienes, desde otra perspectiva, cuestionan el poco o nulo lugar que tiene la investigación sistemática en los programas formativos (Thomä & Kächele, 1999; Kernberg, 2000). Otros psicoanalistas proponen, por su lado, incluir en los programas de formación otros campos; por ejemplo, observación de bebés o, más recientemente, elementos de neurociencia.

No han faltado tampoco quienes entendían que el estudio teórico, no importa cuál, es en sí mismo perturbador, que favorece la intelectualización, y que el énfasis debería estar puesto exclusivamente en la clínica. Erich Kandel, destacado neurocientífico, premio Nobel de medicina en el año 2000, que valora muy positivamente al psicoanálisis, relata cómo, cuando hacía su residencia psiquiátrica en la década de 1960, sus docentes psicoanalistas no requerían ni recomendaban a los residentes ningún tipo de lecturas; “ni siquiera [...] la lectura de los trabajos de Freud. [...] Nos recomendaban no leer. Leer, decían, interfería con la posibilidad de un residente de escuchar a los pacientes y, por lo tanto, sesgaba su percepción de las historias de vida de sus pacientes” (Kandel, 1998, p. 458). Quien esto escribe ignora si alguien sigue sosteniendo en la actualidad una posición tal.

Son muchos más quienes sí destacan la importancia del estudio teórico, em-

pezando por el propio Freud; pero tampoco hay entre ellos muchas coincidencias. Se han propuesto diversos programas de estudio, que divergen ampliamente en muchos aspectos. Por ejemplo, Freud propone para una *escuela superior psicoanalítica* el estudio de

mucho de lo que también se aprende en la facultad de medicina: [...] psicología de lo profundo, [...] introducción a la biología, los conocimientos de la vida sexual con la máxima extensión posible, [...] los cuadros clínicos de la psiquiatría, [y también] disciplinas ajenas al médico y con las que él no tiene trato en su actividad: historia de la cultura, mitología, psicología de la religión y ciencia de la literatura. Sin una buena orientación en estos campos, el analista quedaría inerte frente a gran parte de su material (Freud, 1926, p. 230).

También Lacan propone en 1955 (p. 128) su propio programa de estudios: “la investigación lingüística en sus desarrollos modernos más concretos, [...] la noción moderna de la historia, [...] la teoría del símbolo, [...] el estudio de los números enteros, [...] la moderna teoría de los juegos [...] la teoría de los conjuntos”. Unos años más tarde hubiera agregado, sin ninguna duda, materias como lógica, topología, filosofía y otras.

Quizá el único límite a esta dimensión potencialmente inabarcable e interminable de los estudios que desde una u otra perspectiva se consideran necesarios lo brinde precisar con claridad el lugar que el saber ocupa en el trabajo psicoanalítico. Como ya se señalara, el abordaje analítico no consiste en la aplicación de un saber. Por imprescindible que sea lo que un psicoanalista debe saber, es seguramente más importante para él saber qué hacer con ese saber. Freud (1912, p. 111-112) recomendaba al analista el ejercicio de una “atención parejamente flotante”, de un “abandonarse por entero a sus ‘memorias inconscientes’”; Bion (1967, p. 679-680) indicaba, por su parte, trabajar sin memoria, sin deseo y sin comprensión, “cultivar una vigilante evitación de la memoria”, ya que “lo único importante en cualquier sesión es lo desconocido, y nada debe impedirnos intuirlo”. Y Lacan (1955, p. 117) afirma concretamente: “lo que el analista debe saber [es] ignorar lo que sabe”. En todos los casos el saber del analista debe operar como reserva inconsciente, para orientar la escucha y hacer surgir, como ya se señaló, el saber inconsciente articulado en lo no-sabido del síntoma. La posición del analista no es en ningún caso la de la ausencia de saber, de la ignorancia lisa y llana, sino la de “las vías de una docta ignorancia” (*Ibid.*, p. 129), una *ignorancia sapiente*, como la de Sócrates, “un estado de apertura del alma frente al conocimiento; más que una posesión, la ignorancia sapiente es una ‘disposición’”

(Ferrater Mora, 1994, p. 927). Capacitar a un analista para sostener este lugar es también tarea de la formación analítica, sabiendo que “lo que [el analista] responde es menos importante en el asunto que el lugar desde donde responde” (Lacan, 1955, p. 114).

La función principal de la tercera pata del trípode formativo, la supervisión o el análisis de control, podría quizá pensarse en estos términos. Del mismo modo en que sería sumamente empobrecedor reducir la formación de un analista – y, por ende, su análisis – a un adecuado cumplimiento de ciertos requisitos y regulaciones, lo mismo ocurriría con el análisis de control, si éste se centrara fundamentalmente en verificar si se cumplen correctamente las condiciones estipuladas: frecuencia, tiempo de duración, etc. Es uno de los sentidos posibles de un control. Su función sería en tal caso esencialmente *administrativa*, la de una verificación, una vigilancia, del modo en que se obedecen las reglas generales; en última instancia, un enfoque tal puede inducir una sujeción a dichas reglas que elimine toda singularidad, toda particularidad.

Si se acepta la afirmación de que el analista opera menos por lo que dice que por el lugar que ocupa y sostiene en el dispositivo, desde dónde dice lo que dice o no dice lo que no dice, seguramente la función del análisis de control puede pensarse, más provechosamente, como la evaluación de cuál es el lugar que el analista está ocupando en cada proceso o en cada momento transferencial del mismo. Así entendida, esta tarea no sería entonces “un control del analista [...] sino del análisis mismo, [...] un sitio que le permite al analista en control registrar en qué medida sus intervenciones son actos psicoanalíticos”; e incluso puede también ser “el sitio donde el analista registre la insuficiencia de su análisis” (Safouan, 1984, p. 38). En esta perspectiva, “el controlado [podría] ser colocado por el controlador en una perspectiva diferente de la que implica el siniestro término de control”, según Lacan (1953, p. 74). Por ese motivo este autor encuentra ventajosa la sustitución del término de *control* por el de *supervisión*, cuya connotación podría dar, en su opinión, mejor cuenta de la función de este espacio: “el controlador manifiesta en ello una segunda visión (la expresión cae al pelo) que hace para él la experiencia por lo menos tan instructiva como para el controlado”, el cual podría, a su vez, “aprender a mantenerse él mismo en la posición de subjetividad segunda en que la situación pone de entrada al controlador” (*Ibid.*). Se trataría del lugar de la super-visión, de una visión más abarcativa de la situación clínica en su conjunto; ese es el lugar que el supervisor ocupa por su función, pero el supervisado puede incorporarlo, a partir del trabajo mismo de la supervisión, como un lugar de observación segundo respecto del lugar en el cual él está, en tanto analista, al mismo tiempo involucrado de manera más inmediata.

Los variados recursos técnicos a disposición del analista podrían tener así el valor de herramientas que le permitan singularizar su trabajo, adecuarlo a su propio estilo y a cada situación clínica, de manera flexible, tal como proponía Freud (1912, p. 111): “esta técnica ha resultado la única adecuada para mi individualidad [...] una personalidad médica de muy diversa constitución pueda ser esforzada a preferir otra actitud frente a los enfermos y a las tareas por solucionar”. Esta flexibilidad no sólo es necesaria para hacer lugar a la individualidad de cada analista, sino también para atender a “la extraordinaria diversidad de las constelaciones psíquicas intervinientes, la plasticidad de todos los procesos anímicos y la riqueza de todos los factores determinantes, [que] se oponen, por cierto, a una mecanización de la técnica” (Freud, 1913, p. 125). Mecanizar la técnica es lo que, a juicio de Freud, no debería ocurrir.

Ferenczi (1928, p. 60) recoge y amplía esta propuesta freudiana: “el propio Freud, en sus primeras comunicaciones sobre la técnica, dejaba el campo libre a otros métodos de trabajo en psicoanálisis, al lado del suyo”; aunque no deja de señalar, por cierto, que “tras la introducción de la segunda regla fundamental – vale decir, tras la creciente institucionalización de la formación – las diferencias de técnica analítica están en trance de desaparecer”. Es por lo menos dudoso pensar que Ferenczi considerara positivamente este rumbo hacia la uniformidad, en tanto él mismo propugnaba la elasticidad de la técnica (“acepto como mía la expresión ‘elasticidad de la técnica analítica’ forjada por un paciente” (*Ibid.*, p. 65)).

Preservando los fundamentos del método – libre asociación, atención flotante, regla de abstinencia –, sin los cuales la práctica analítica perdería su identidad y dejaría de ser tal, todos los demás recursos técnicos son instrumentos que el analista debería poder utilizar de manera flexible, para adecuar su abordaje a cada situación singular, a la medida de cada caso y de cada situación. Pero esa orientación hacia la singularidad, hacia la cual, como ya se ha señalado, apunta el método analítico en su propia concepción, no debería limitarse al desarrollo de un estilo propio de cada analista, ni tampoco a tomar en consideración las condiciones particulares de cada sujeto en análisis. Estos aspectos son obviamente imprescindibles. Pero también deberían ser consideradas del mismo modo las muy singulares y muy cambiantes realidades en las que los psicoanalistas desarrollan su práctica: realidades clínicas e institucionales, sin ninguna duda, pero también realidades sociales, económicas, políticas, culturales... Esas realidades también deberían ser atendidas en su singularidad. Si se lo piensa desde este punto de vista, había algo indudablemente excesivo y contradictorio con el enfoque propio del análisis en la aspiración original de Eitingon de sostener un modelo formativo – y, como consecuencia necesaria, también un modelo de trabajo analítico – que fuera universal y uniforme, válido

por igual para todas las realidades posibles, clínicas, institucionales y generales. Seguramente es por eso que nunca se cumplieron completamente esas expectativas de máxima – “nosotros en Hungría siempre estuvimos en contra de esta concepción”, afirma, por ejemplo, Balint (1948, p. 166) –, que no duraron mucho tiempo sin producir grandes disidencias crisis y que, en cualquier caso, parecen insostenibles en los tiempos actuales.

¿Qué podría esperarse de la formación de un analista, en especial en la actualidad? Por una parte, algo que seguramente es esperable en toda circunstancia, porque hace a lo fundamental y estructural del método analítico: que un analista formado sea alguien que, a partir de su propia experiencia de lo inconsciente, pueda emprender la tarea, siempre singular, de develar lo inconsciente; que sea alguien que, aun sabiendo, no actúe desde la posición de poder que le otorga su saber, sino que pueda sostener su lugar transferencial y que haga posible la articulación del saber inconsciente contenido en el síntoma. Pero cabría además esperar algo que también hace a lo fundamental del método analítico, pero que seguramente cobra mayor relevancia en los tiempos actuales: que sea alguien que, teniendo en claro cuáles son los fundamentos del análisis, su *sine qua non*, aquello sin lo cual el análisis no sería análisis, pueda moverse con la soltura, la elasticidad y la flexibilidad necesarias, utilizando todos los recursos a su disposición, para encarar las distintas singularidades que le toca enfrentar: las de cada paciente y cada situación, pero también las de cada realidad social, política y económica en la que le toca actuar. Para citar una última vez a Ferenczi (1928, p. 70): “el resultado ideal de un análisis acabado es precisamente esta elasticidad que la técnica exige también al psiquiatra [...] los sujetos obedientes no han captado la elasticidad de estas convenciones, y se han sometido a ello como si se tratara de leyes-tabú”. Es preferible la elasticidad a la obediencia. Y un psicoanalista posee muchos recursos a su disposición que le permiten, sin perder la esencia y la identidad de nuestra disciplina, operar en muy distintas situaciones, y hacerlo eficaz y rigurosamente. La formación analítica, especialmente en la actualidad, debería orientarse en esa dirección.

Apropos the malaise in psychoanalytic training

Abstract: The present paper addresses the question of psychoanalytic transmission and of psychoanalytic training; its relation with the contexts of different psychoanalytic institutions; the history of its organization and the different configurations it takes; the conflicts, questionings and malaises it produces, as well as some reflections on the structural character of that malaise and some ideas on how to deal with it and how to face the training tasks, taking into account the current conditions of psychoanalytic practice.

Keywords: Malaise. Psychoanalytic institution. Psychoanalytic training. Training analysis. Transmission.

Referências

- Aristóteles. (1975). Analítica posterior. En *Organon. Escritos de lógica*. Editorial de Ciencias Sociales: La Habana. Libro I, cap. 33.
- Balint, M. (1948). On the psycho-analytic training system. *The International Journal of Psychoanalysis*, 29: 163-173.
- Bernfeld, S. (1962). On psychoanalytic training. *Psychoanalytic Quarterly*, 31 : 453-482.
- Bion, W. R. (1967). Notas sobre la memoria y el deseo. *Revista de Psicoanálisis*, 26 (3): 679-81.
- Braunstein, N. (1985). Nada que sea más siniestro que el hombre. En *A medio siglo de El malestar en la cultura, de Sigmund Freud*. México, Siglo XXI.
- Campbell, D. (2005). Debate sobre educación psicoanalítica: terminable e interminable. *Psicoanálisis Internacional*, 14 (1): 19-21.
- Etcheverry, J. L. (1978). Sobre la versión castellana. En *Sigmund Freud. Obras Completas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Ferenczi, S. (1928). Elasticidad de la técnica psicoanalítica. En *Sándor Ferenczi. Obras completas. Psicoanálisis* (Vol. 4). Madrid: Espasa-Calpe, 1984.
- Freud, S. (1910a). Las perspectivas futuras de la terapia psicoanalítica. En *Sigmund Freud. Obras Completas* (Vol. 11, pp. 129-142). Buenos Aires: Amorrortu, 1997.
- _____. (1910b). Sobre el psicoanálisis “silvestre”. En *Sigmund Freud. Obras Completas* (Vol. 11, pp. 217-227). Buenos Aires: Amorrortu, 1997.
- _____. (1912). Consejos al médico sobre el tratamiento psicoanalítico. En *Sigmund Freud. Obras Completas* (Vol. 12, pp. 107-119). Buenos Aires: Amorrortu, 1998.
- _____. (1913). Sobre la iniciación del tratamiento. En *Sigmund Freud. Obras Completas* (Vol. 12, pp. 121-144). Buenos Aires: Amorrortu, 1998.
- _____. (1918). ¿Debe enseñarse el psicoanálisis en la universidad? En *Sigmund Freud. Obras Completas* (Vol. 17, pp.165-171). Buenos Aires: Amorrortu, 1997.

_____. (1926). ¿Pueden los legos ejercer el análisis? Diálogos con un juez imparcial. En *Sigmund Freud. Obras Completas*, (Vol. 20, pp. 165-244). Buenos Aires: Amorrortu, 1998.

_____. (1929). El malestar en la cultura. En *Sigmund Freud. Obras Completas*, (Vol. 21, pp. 57-140). Buenos Aires: Amorrortu, 1996.

_____. (1937). Análisis terminable e interminable. En *Sigmund Freud. Obras Completas* (Vol. 23, pp. 211-254). Buenos Aires: Amorrortu, 2001.

Grotjahn, M. (1954). About the relation between psycho-analytic training and psycho-analytic therapy. *The International Journal of Psychoanalysis*, (35): 254-262.

Jones, E. (1960). *Vida y obra de Sigmund Freud* (Vol. 2). Buenos Aires: Nova.

Kandel, E. (1998). A new intellectual framework for psychiatry. *American Journal of Psychiatry*, 155: 457-469.

Kernberg, O. (1986). Institutional problems of psychoanalytic education: *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 34: 700-834.

_____. (1996). Thirty methods to destroy the creativity of psychoanalytic candidates. *The International Journal of Psychoanalysis*, 77: 1031-1040.

_____. (2000). A concerned critique of psychoanalytic education. *The International Journal of Psychoanalysis*, 81: 97-120.

Lacan, J. (1948). La agresividad en psicoanálisis. En *Jacques Lacan. Escritos II*. México: Siglo XXI, 1975. (pp.65-87).

_____. (1953). Función y campo de la palabra y el lenguaje en psicoanálisis. En *Jacques Lacan. Escritos I*. México: Siglo XXI, 1972. (pp. 59-139).

_____. (1953-54). *El Seminario, volumen I: Los escritos técnicos de Freud*. Barcelona: Paidós, 1984.

_____. (1954-55). *El Seminario, volumen II: el yo en la teoría de Freud y en la técnica psicoanalítica*. Barcelona: Paidós, 1984.

_____. (1955). Variantes de la cura-tipo. En *Jacques Lacan. Escritos II*. México: Siglo XXI, 1975. (pp. 91-129).

_____. (1956-57). *El Seminario, volumen IV: la relación de objeto*. Barcelona: Paidós, 1994.

_____. (1960-61). *El Seminario, volumen VIII: la transferencia*. Buenos Aires: Paidós, 2003.

_____. (1964a) *El Seminario, volumen XI: los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós, 1984.

_____. (1964b). Del “Trieb” de Freud y del deseo del psicoanalista. En *Jacques Lacan. Escritos II*. México: Siglo XXI, 1975. (pp. 387-390).

Limentani, A. (1974). The training analyst and the difficulties in the training psychoanalytic situation. *The International Journal of Psychoanalysis*, 55: 71-77.

Piglia, R. (2000). Los sujetos trágicos (literatura y psicoanálisis). En *Formas breves*. Anagrama: Buenos Aires. (pp. 55-68).

Roudinesco, E. (1993). *La batalla de cien años. Historia del psicoanálisis en Francia (1925-1985)*. (Vol. 2). Madrid: Fundamentos.

Safouan, M. (1984). *Jacques Lacan y la cuestión de la formación de los analistas*. Buenos Aires: Paidós, 1984.

Sinay-Millonschik, C. (2006). Carta de la Madrina. En *Devenir*, 15. Buenos Aires: Edición del Claustro de Candidatos de la Asociación Psicoanalítica de Buenos Aires.

Strachey, J. (1998). Introducción a “Trabajos sobre técnica psicoanalítica”. En *Sigmund Freud. Obras completas* (pp. 79-82) (Vol. 12). Buenos Aires: Amorrortu.

Thomä, H.; Kächele, H. (1999). Memorando sobre una reforma de la educación psicoanalítica. *Newsletter IPA. International Psychoanalysis*, 8 (2): 33-35.

Wallerstein, R. (1993). Between chaos and petrification: a summary of the Fifth IPA Conference of Training Analysts. *The International Journal of Psychoanalysis*, 74: 165-178.

Widlöcher, D. (2005). Columna del Presidente. *Psicoanálisis Internacional*, 14 (1): 7-8.

Copyright © Psicanálise – Revista da SBPdePA

Recebido em: 20/09/2016

Aceito em: 30/09/2016

MIGUEL LEIVI
Azcuénaga 1051 – P.B. – B 1115
Buenos Aires – Argentina
e-mail: miguel.leivi@gmail.com