

Identidad, formación psicoanalítica y vida institucional: Cierres y aperturas

Panel presentado en Congreso FEPAL 2018. Lima, Perú
"Deconstrucciones y transformaciones"

Coordinación: LAURA RUTH YASER* (Asociación Psicoanalítica Argentina)

Integrantes: PATRICIA VIANNA GETLINGER (Soc. Brasileira de Psicanálise de São Paulo)

ADRIANA LIRA (Asociación Psicoanalítica de Guadalajara)

SARA OXENSTEIN (Centro de Psicoterapia Psicoanalítica de Lima)

JEAN MARC TAUSZIK (Asociación Psicoanalítica Argentina / Sociedad Psicoanalítica de Caracas)

Introducción (Laura Yaser)

El concepto *deconstrucción*, que en tanto alude a la posibilidad de generar la mayor diseminación de sentidos posible, y a la vez que refiere a la propuesta de eludir una interpretación única, se encuentra radicalmente ligado al psicoanálisis. De hecho, nuestra disciplina no solamente es precursora, es también paradigma de esta práctica.

El paso complementario y propósito de esta deconstrucción o psicoanálisis es abrir paso a la reelaboración, que es percibida como transformación.

En el curso de este trabajo, nuestro interés se enfoca en describir este proceso cuando su protagonista es el ingresante a una institución psicoanalítica.

En primera instancia, diremos que este candidato a la membresía institucional es un profesional, no un lego o un "candido". Sin embargo, es un "sujeto sujetado" a sus propias creencias, anhelos, temores, inhibiciones y rasgos originarios de identidad.

Como rasgo singular del proceso que describimos, encontramos que ciertos preconceptos, que posiblemente llevarían a idealizar o sobrevalorar la pertenencia a una institución determinada o el logro del "sello IPA", pueden constituir tanto un estímulo como un obstáculo.

*Laura Ruth Yaser
Psicoanalista adherente
de la Asociación
Psicoanalítica Argentina.

laurayaser@gmail.com

La más generalizada expectativa es que aquello que conocemos como formación psicoanalítica (análisis del analista, supervisión, seminarios, formación permanente y participación institucional) constituye un recorrido tendiente a dotar al analista de solvencia e idoneidad, otorgándole la validación que le distingue.

Entendemos que el proceso de formación/transformación permanente será modulado no sólo por factores personales y por las modalidades en que se despliega el trípode, sino también por sucesos propios de la época y por el signo característico de la institución de pertenencia.

En función de esto, procuraremos describir las particularidades del proceso de análisis-deconstrucción-desidentificación que desarrolla el analista en formación con determinadas *imágenes*, planteando que su reelaboración o síntesis es una cabal transformación que lo posiciona como psicoanalista, constituyéndose como alguien que atravesó la idealización de sus didactas, y logró identificarse con la función antes que con sus personas, logrando de este modo “hacer carne” el método.

Nos referimos también al intercambio entre psicoanalistas de diversas instituciones por medio de publicaciones y congresos, en tanto entendemos que esta modalidad favorece un diálogo que tiende a la superación de adhesiones irreflexivas con textos o escuelas a la vez que tensa los conceptos y evita su anquilosamiento en certezas que han sido evidentes en ciertos momentos de la historia del movimiento psicoanalítico y de sus corrientes de pensamiento.

Sobre análisis didáctico

(Patricia Getlinger)

La cuestión de la demanda genuina de análisis tal vez sea uno de los desafíos más difíciles de ser abordado por las instituciones de formación en psicoanálisis

vinculadas a la IPA y sus miembros afiliados (o candidatos), dada la obligatoriedad del análisis didáctico.

Entregarse a un proceso analítico (especialmente de alta frecuencia) sin suficiente demanda psíquica y emocional, sólo en función de la exigencia institucional, tiende a transformar esa posibilidad de desarrollo personal en una obligación burocrática y aburrida.

Se añade el inconveniente de que la elección del analista se restringe al conjunto de analistas didácticos disponibles en un determinado instituto, en un determinado momento. Tal vez eso nos ayude a “comprender la razón por la cual un proceso que permite al sujeto alcanzar alivio, vivencias placenteras, crecimiento y progreso sin embargo es visto por cada vez más personas (dentro y fuera de las Sociedades de la IPA) sólo como una formalidad a cumplimentar en respuesta a las normativas del Instituto, y no como un proceso que pueda acompañarnos a lo largo de la vida” (Yaser, 2009).

Por otro lado, aunque en todas las regiones del mundo en que hay analistas formados por sociedades vinculadas a la IPA es grande el número de artículos que cuestionan y critican esta práctica, ésta se mantiene y no se ha transformado sustancialmente desde que fue propuesta a principios del siglo pasado. Muchos autores apuntan al mantenimiento del poder y del *statu quo* como justificación para la longevidad de ese dispositivo y para la resistencia a su transformación.

Además de las cuestiones políticas implícitas en el análisis didáctico o de formación, que incluyen el riesgo y la posibilidad de que uno de los focos del analista (aunque inconscientemente) sea “formar” nuevos discípulos que lleven adelante sus posiciones teóricas y de poder, hay aspectos intrapsíquicos que podrían justificar la “incuestionabilidad” del dispositivo. En las palabras del

psicoanalista chileno Mario Gomberoff (2008, p. 6): "Si el padre, creador de la ley, permanece dentro del analista a través de ese análisis didáctico que es ordenado externamente por el padre del padre, etc., representados por la institución que los consolida, su poder se hace tan inmenso y terrorífico que los arresos parricidas se atenúan y sobreviene el sometimiento que disminuye los riesgos castratorios".

También las psicoanalistas argentinas Abatángelo y Yaser (2006) señalan raíces inconscientes de conflictos que pueden llegar a tornarse en *impas-*

ses o incluso favorecer connivencias en la doble analítica: "En algún sentido, la cura es equiparada a la destrucción del padre, desencadenando un sentimiento de culpa edípico manifestado como reacción terapéutica negativa del analista. (...) Esta disposición tiende a repetir o invertir situaciones infantiles edípicas (...) por temor a la gratificación afectiva y a sus connotaciones incestuosas".

Esto va en contra de una preocupación más específica que nos interesa abordar y discutir en esa comunicación: el grado de dependencia que muchos psicoanalistas mantienen con sus analistas, supervisores y profesores, que les impide acceder a la posición de "adultos" desde el punto de vista institucional.

La eterna posición de alumno tal vez sea un riesgo del análisis didáctico, pero no parece restringirse a ella o deberse únicamente a su obligatoriedad.

Aunque con implicaciones diferentes, cualquier análisis que no pueda trabajar satisfactoriamente la idealización y la dependencia psíquica del analizando con respecto a su analista, incurre en la congelación de esta asimetría.

El psicoanalista brasileño Luiz Meyer (2008, p. 175) diferencia categóricamente un análisis no formativo de uno didáctico afirmando que "la dependencia que experimenta [el candidato] no es

intrínseca a la dinámica del proceso analítico como, por ejemplo, aquella que se revela en cuanto herida narcisística frente a la constancia de la postura analítica. Por el contrario, ella se une a la necesidad que tiene el candidato de alcanzar su fin didáctico (él no debe, o no puede olvidarse, que está 'en formación')".

Desde ese punto de vista, aunque a partir de la posición de Meyer eso parece imposible, creo que el análisis de formación tendría como desafío mayor aun la elaboración de la dependencia y la desidealización del analista didáctico, para que el candidato algún día salga de esa condición "en formación". Es decir, hay que pensar por qué en muchos casos eso no ocurre y así esa condición se eterniza.

Es claro que la obediencia de didacta y candidato a las reglas de la institución puede favorecer la regresión a la condición de dependencia, pero es evidente que las necesidades y los recursos psíquicos de cada uno, colaborarán u obstaculizarán la elaboración de esta condición. Y por supuesto, también el grado de narcisismo del candidato, pero principalmente del analista, interfiere profundamente en este proceso.

Como desarrolla Yaser (2009): "Alguna vez pensamos cuáles podrían ser las dificultades más significativas en el análisis de formación, al punto de obstaculizar el logro de una identidad analítica. Y encontramos que las tres situaciones más arrasadoras se vinculaban con el masoquismo inconsciente del analista, al narcisismo del candidato, pero peor aún, al narcisismo del didacta".

Y continuando con Gomberoff (2008), vemos el riesgo de una acomodación defensiva inconsciente de apoderarse del candidato o de la pareja, produciendo una identificación melancólica narcisista: "Las identificaciones narcisistas se alojan en el Superyó reactivando las identificaciones primarias, lo que

explica el sometimiento a la institución didáctica; pasan a tener carácter de imperativo categórico, de ideal del Yo. Sólo enfatizamos aquí el riesgo de un predominio de relaciones narcisistas que disminuyen la creatividad, el progreso, inhiben el cambio y la subversión” (Gomberoff, 2008, p. 9). La posición del chileno es definitiva en cuanto a la imposibilidad del análisis didáctico para ser un análisis legítimo.

Discrepo de su opinión radical, pero encuentro en mí ecos de sus críticas y de los riesgos que él y los demás colegas apuntan, principalmente en lo que concierne a los pactos inconscientes y a los posibles beneficios secundarios tanto de los analistas como de los pacientes al eternizar una transferencia idealizada.

Beneficios secundarios que, del lado del paciente, pueden mantenerlo en la “cómoda” posición infantil de alumno, impidiéndole y protegiéndole de atravesar el doloroso proceso de desidealización del analista —que podría generar hostilidades—, el enfrentamiento con sus propias limitaciones y la aceptación de las limitaciones del método (e incluso, por qué no, de la sociedad psicoanalítica a la que pertenece).

La travesía puede ser muy exigente para el paciente en formación, pero también lo es para el analista didáctico, evidentemente, pues su narcisismo necesita “tolerar”, renunciar a la posición idealizada (Abatángelo y Yaser, 2006), además de soportar y analizar los efectos de la transferencia negativa resultante de este proceso. El mantenimiento de la omnipotencia en la pareja no favorecería la tan deseada identificación con la función analítica por parte del candidato, ya que la persona del didacta permanecería muy investida en ese tipo de transferencia.

En cuanto a las connivencias defensivas inconscientes, también son interesantes los cuestionamientos de la psicoanalista austriaca Eveline List, en

su comunicación oral en el 13° Congreso Sándor Ferenczi de 2018. Ella es una de las que se cuestionan acerca del alto grado de dependencia que muchos candidatos demuestran con respecto a sus analistas y supervisores, aun después de haberse convertido en miembros (efectivos) desde hace tiempo. Ella atribuye ese “obstáculo a la buena cultura psicoanalítica”, a la dificultad que los candidatos tienen de discutir y discrepar de sus analistas y supervisores, pues eso, en carácter permanente, podría ser perjudicial para su desarrollo en la institución. Aunque los errores y excesos ocurren y deban ser dirigidos, dice la autora, ella ve “un peligro mucho mayor en las seducciones y coerciones inconscientes, que tienden a llamar mucho menos atención por ocurrir ‘en silencio’ y aparentemente sin conflicto, pero posiblemente con frecuencia y generando negaciones cuyos efectos tienen largo alcance” (List, 2018).

Esto nos lleva al último punto que será discutido en esta comunicación: cómo se da la elección del analista y la “elección” del paciente. Evidentemente esta elección se da por las dos partes, analista y paciente, y todas las “elecciones” de esa naturaleza se dan bajo la égida de la conciencia y del inconsciente. Por lo tanto, vale la pena pensar si tanto la elección del didacta por parte del candidato como la elección del candidato por parte del didacta (que evidentemente también ocurre) no pueden estar sujetas al narcisismo de cada uno, a las maniobras defensivas anti-desarrollo, a la transferencia coercitiva que pretende conservar el poder, en fin, al mantenimiento de los lugares psíquicos infantiles.

Tal vez el modelo del análisis didáctico obligatorio no sea el que mejor podría combatir esas tendencias, pero también es posible pensar que las propensiones a repetir están ahí, en todos nosotros, de modo más o menos dominante y de modo más o menos elaborado. La

cuestión es que, dada la naturaleza de la compulsión a la repetición, si desde el punto de vista de la conciencia buscamos construir dobles con los que sea posible establecer alianzas más fecundas, desde el punto de vista inconsciente estamos sujetos a elegir asociaciones que mantengan intactas las defensas y continúen a alimentar los pactos defensivos.

Eveline List llega a hablar de “transmisión transgeneracional” para pensar en una de las modalidades en que puede darse la elección del analista didáctico y del supervisor. Me parece extremadamente interesante pensar en estos términos, pues sin duda construimos un “linaje familiar” en la institución, se quiera o no, y en cualquier análisis se está sujeto a pasar por las herencias identificatorias del analista. Creo que el candidato (como cualquier persona que busque un analista) tendría un “radar” para detectar afinidades y compatibilidades en todos los niveles, pero tiene sentido pensar que especialmente las alianzas inconscientes estén garantizadas en esa elección. La fertilidad del análisis también depende de ello, pues sólo se pueden elaborar esos aspectos pasando “por dentro” de ellos en la transferencia, o sea, por medio de la reverberación de esas alianzas inconscientes y, por qué no, transgeneracionales, en la dupla analítica. Y ese es uno de los riesgos de cualquier análisis, en particular de la formación, ya que se tiende a reproducir fijaciones y defensas infantiles, al mismo tiempo que es el medio de generar nuevos sentidos, nuevos recursos y de modificar posiciones psíquicas.

Ésta sería la paradoja de la formación y en especial del análisis didáctico: ofrecer simultáneamente, en una relación de constante tensión entre los dos polos, la posibilidad de crecimiento psíquico y modificación de posiciones infantiles, lado a lado con el riesgo de mantenimiento y reafirmación de los

modos defensivos regresivos. Es decir, transformación o repetición.

Esta amenaza es favorecida por los pactos inconscientes y puede alimentar, en el paciente y en el analista, la preservación del narcisismo, de las idealizaciones y del *statu quo* institucional. En el caso del candidato, ese polo tiende a sostener la idealización de la persona del didacta, dificultando la identificación con su función analítica. Se va de la salud de cada institución y, por consiguiente, del modelo que cada dupla construirá para su trabajo analítico, estar más cerca de la repetición o de la transformación.

Acerca de la supervisión

(Adriana Lira)

Como hemos venido comentando en esta mesa, el psicoanálisis sienta el precedente y es modelo de la práctica de deconstrucción. La práctica psicoanalítica implica la tarea de la deconstrucción, como técnica y como postura en la escucha, para lograr transformaciones-reconstructivas que implican tanto al analizando como al analista.

Tanto el análisis personal, la lectura y discusión teórica, como la llamada supervisión, análisis de control o superrevisión, intentan preparar el terreno para la acción deconstructiva a diversos niveles y en los distintos participantes de la práctica. Se ha puesto ya a discusión la parte que toca al análisis personal; ahora toca el turno de poner en deconstrucción otra de las bases donde Freud apoyó la formación de un analista: la supervisión.

¿Cómo preñar el hacer del profesional para que en su práctica tome la posición de analista? Todo sujeto, analista o no, es un “sujeto sujetado”, su visión del mundo se tiñe con sus creencias, anhelos, temores, inhibiciones y rasgos originarios de identidad. Estas sujeciones se ponen en juego para ser transformadas en el

análisis personal, pero también sujetan la puesta en práctica del analista en la aventura con los pacientes-analizando, donde debe revisarse perennemente en un consistente cuestionamiento.

Éste sería uno de los objetivos de tener a la mano una tercera mirada, sobre todo al iniciar el trabajo clínico. Tratar de hacer permeable la participación de sus ataduras para poder visualizar las que se ponen en juego en el encuentro analítico. ¿Qué posición y características debe tener una supervisión para facilitar la construcción de un analista?

Tenemos que reconocer que el objetivo de una supervisión ha variado desde la institucionalización del psicoanálisis. Lo que queremos poner a trabajar en esta comunicación es la pertinencia de dicha práctica formativa del analista, principalmente en su formato práctico.

Hemos podido constatar, en las últimas décadas, la transformación que se ha operado en todos los terrenos a partir de las teorías de lo complejo, éstas han reconstruido la visión acerca de cómo se afectan los individuos en relación y han modificado la concepción misma del ser humano. Se han desechado teorías y prácticas que tenían que ver con un pensamiento lineal. No hay “una” verdad, “un” modo de hacer, “una” interpretación. Ante este movimiento constante y disperso, lo estático y lo metódico cae del lado del prejuicio. Las ideas de la deconstrucción y transformación constante, del cuestionamiento y el mantenimiento del enigma, deben permear toda “estructura” en los institutos con un modelo crítico de pensamiento.

Y en esta perspectiva, ¿cómo debemos pensar la transmisión del psicoanálisis? Si, además, los pacientes que reciben los colegas jóvenes no están en las mismas condiciones psíquicas ni sociales de los pacientes del siglo XIX, ni siquiera del siglo XX. Si los supervisores no modifican su “estructura” aprendida, se

corre el riesgo de transmitir una clínica prejuiciosa inaplicable como una lengua muerta.

Consideramos que lo que debe prevalecer en una supervisión del siglo XXI es facilitar, en la práctica, el reconocimiento de los aspectos inconscientes y transmitir en el ejercicio de la supervisión la ética psicoanalítica. Si en psicoanálisis no hay caminos a enseñar, no podemos decirle al supervisando qué hacer y qué no hacer, ni siquiera qué debió haber hecho o no. No tenemos caminos prediseñados para obtener éxito en el descubrimiento de lo inconsciente. Por lo tanto, la supervisión no se trata de una técnica establecida, sino de hacer transitar, por una práctica, al supervisando.

Al igual que en el análisis personal, en la supervisión se interviene, se opera y se modifica al pasar de la palabra y la relación en privado, a la palabra expuesta frente a otro, en una reconstrucción para otro, en otro momento y otra relación.

La sesión que se presenta está construida con diferentes parámetros en los cuales el supervisando, en relación con su paciente, y el supervisor se ven incluidos.

En la supervisión es necesario ejecutar el ejercicio de la deconstrucción y es justamente este ejercicio lo que nutre al analista en formación; ejercicio de búsqueda del surgimiento de lo inconsciente que aparece de modo fugaz y fragmentario.

En el momento de la presentación de la sesión se manifiesta la forma de escucha del analista en formación, ésta depende de cómo es escuchado por su analista en sus sesiones de análisis personal y de las teorías que ha puesto a discutir en los seminarios.

Dicha escucha es presentada en la reconstrucción que el analizando presenta a supervisión y es así confrontada con la escucha del supervisor. Esta escucha también está sujeta en su forma-

ción como analista, sus ideales, etcétera, pero por su experiencia debe ser más permeable a lo inconsciente.

Lo que debe surgir de esta reunión no son teorías de lo sucedido en otro momento y en otro lugar, sino que deberá constituirse en un encuentro que haga viable otra forma de escuchar, de recopilar y evaluar los hechos clínicos, de detectar las formaciones del inconsciente que se dan *in situ* en la sesión de supervisión, ya que los involucrados en ella se muestran atravesados por lo inconsciente.

Parafraseando a Lacan, lo único que el supervisor puede ofrecer a su supervisando es su no saber *a priori*. Contribuir con la supervisión a la formación de la identidad analítica es conservar el cuestionamiento constante, la búsqueda permanente de lo no sabido, la constante deconstrucción. Y no olvidar que, al delimitar, en el momento necesario del acotamiento en el decir, de construir, estamos ya lejos de lo imposible de decir, de lo inconsciente. La supervisión, más que un saber, debe incitar en la práctica misma al movimiento constante.

Así, cuando el analista novato, que va conformando su identidad analítica, inicia a poner a prueba en la clínica lo adquirido en su análisis personal y en sus lecturas, caerá en cuenta que necesita para su trabajo de una deconstrucción y construcción constantes, tanto de las teorías como de su propia subjetividad.

La práctica analítica no puede instruirse ni enseñarse, no hay instructivos para operar analíticamente. La supervisión sólo genera un espacio de producción en el cual se aprende haciendo a ser creador y revelador. No sirve transmitir un aprendizaje dogmático del saber. De nada sirve hablar de lo que se debió hacer o de lo que ya se hizo, sino de lo que se hace o se está haciendo.

Abordar la clínica desde el paradigma del pensamiento complejo de la físi-

ca cuántica, de los universos paralelos, nos lleva a convivir en la sesión y en la supervisión con lo impredecible, convivir con la subjetividad propia y la ajena que se transforman en un encuentro.

La identidad analítica no puede conformarse más que de hacer prevalecer el no saber, y con ello la búsqueda, a través de la implicación subjetiva puesta en juego en la supervisión. En este espacio, especie de laboratorio, se proporciona una caja de resonancia a la escucha en tiempo real y se multiplican las potencialidades para la deconstrucción y el alojamiento de la transferencia.

Así que concluimos que el supervisor es esencialmente aquel que puede posibilitar una disposición a interrogarse *in situ*, y no quien puede influir con conocimiento técnico. No debe suponer un saber acerca de los pacientes, sino mantener una postura para interrogar sobre la causa de lo que se presenta.

Acerca de los seminarios

(Sara Oxenstein)

“La institucionalización del psicoanálisis era un *acting out* que ponía en escena lo que su deseo no se significaba de otro modo, a saber, el vínculo esencial (para no decir la efectiva identidad) entre ese deseo y la prohibición que impide a todos y cada uno cierta noción del placer, el placer prometido por el sitio del maestro”.

MOUSTAPHA SAFOUAN, de 97 años, psicoanalista egipcio que vive en Francia.

Intento en esta intervención reflexionar acerca de la propuesta de Moustapha Safouan. Comienzo afirmando que dentro de una formación psicoanalítica se aspira a que los candidatos logren una identidad propia identificada con su función y no con la de aquellas personas didactas que los acompañan a lo largo de la formación.

Sin embargo, me pregunto de qué manera influyen positivamente (o tal vez

no) en esta ambiciosa formación aquellos que están a cargo de transmitir la malla curricular y cuáles son las implicancias de esta realidad en la personalidad analítica de cada futuro psicoanalista.

Safouan propone un cuarto pilar en la formación de los psicoanalistas, y sugiere el reconocimiento de los pares en el vínculo asociativo por la presencia de los otros o en la configuración en la cual se realizan trabajos en conjunto, dinámicas grupales, discusiones analíticas de casos, jornadas, talleres, etcétera.

En todas estas situaciones se producirán efectos pulsionales inconscientes. Son espacios en donde se potencializa la fantasía y coinciden fluctuaciones de procesos psíquicos particulares, ansiedades, y en donde convergen transferencias individuales y grupales. La experiencia se constituye a modo de un espacio transicional de aprendizaje formativo.

Esto me lleva a pensar acerca de la importancia de los lazos con “un otro” que deviene en objeto internalizado de manera particular en esta formación académica.

Estamos hablando de la importancia de los vínculos en la formación. No solamente con los pares como lo plantea Safouan, sino también con aquellos maestros e interlocutores que acompañan en las múltiples áreas del trípodio propuesto por Max Eitingon en 1923, como lo plantearé más adelante.

Los dispositivos institucionales forman, educan y desarrollan a cada generación de profesionales psicoanalíticos que a modo de satélites van girando sobre sí mismos y a la vez alrededor de otros para convertirse en una gran galaxia en constante movimiento.

El primer Congreso Internacional de Psicoanálisis fue en Salzburgo, el año 1908, y reunió a todos los interesados del psicoanálisis junto al padre del mismo, Sigmund Freud. Es en ese encuentro donde se esperaba una exposición

pormenorizada de la teoría y la técnica psicoanalítica. Sucedió que Freud presentó un caso clínico, el caso del hombre de las ratas, y para ello necesitó casi 8 horas de exposición. De ahí se desprende la importancia de los historiales de Freud en la formación de cada instituto. Lo que Freud enseña con los casos es el descubrimiento del inconsciente como relación original con el saber.

Michael Balint le llamó “periodo de instrucción” al proceso en el cual los alumnos que asistían a las clases de Freud en la universidad le presentaban sueños o pedían ayuda en el tratamiento de síntomas neuróticos. En ese sentido, se hacía una combinación de análisis personal y enseñanza teórica en función de la particularidad de cada caso.

Más adelante es que los procedimientos fueron cambiando e implementando a partir de la creación de los institutos. Pero durante esos inicios era psicoanalista quien practicara el psicoanálisis y fuese reconocido como tal por el propio Sigmund Freud, quien a su vez advertía las dificultades en la transmisión del psicoanálisis.

La propuesta de creación formal de la IPA se hizo en el congreso siguiente, de 1910, en Núremberg, y estuvo a cargo de Ferenczi. Pero el sistema en la formación de analistas se inició diez años después en Berlín, en 1920. Estamos casi a 100 años del inicio de la creación formativa para devenir en psicoanalista, es interesante y sustancial preguntarse cuáles serían las modificaciones pertinentes en esta formación frente a los desafíos actuales siempre cuidando, vigilando y preservando el sentido con que fue creado. Cabe recordar que ninguna sociedad puede modificar el sistema de jerarquías de sus métodos de formación y calificación sin hacerlo saber previamente a la IPA.

Freud habló del “modo de cultivar” el psicoanálisis, lo cual me parece una

observación feliz. Quisiera hacer énfasis en el valor de una formación integral en la cual, además de la teoría y la técnica, también se transmite la intersubjetividad de un otro, en donde el vínculo es parte intrínseca de la experiencia además de toda la base teórica trascendente de los seminarios académicos. Es un proceso en el que intervienen, se entrelazan e integran multiplicidad de factores de carácter humano.

Me interesa entender aquello de lo que sucede más allá de la malla curricular y de la lectura diligente, dinámica y activa de la teoría freudiana y de sus sucesores teóricos para un psicoanálisis concebido hacia el futuro originado en la conjugación de los otros dos tiempos simbólicos, pasado y presente.

La enseñanza y el aprendizaje es un proceso de intercambio mutuo, es una experiencia nutricia en continua reestructuración que dejará inevitablemente una huella tanto en quien lo entrega como en quien lo recibe. Sin embargo, el candidato es quien tendrá en su haber, en el transcurso del tiempo, a este(os) habitante(s) que influyó o influyeron y que lo acompañó o acompañaron durante el camino de su formación.

La formación se encuentra inmersa en la cultura y en las diferentes disciplinas que necesitan ser parte de esta experiencia compleja. El arte, la ciencia y las neurociencias, la antropología, las ciencias sociales, la literatura, la filosofía y las políticas del mundo con sus vicisitudes particulares apoyan y asisten a la formación psicoanalítica de manera significativa, además de otros factores relevantes.

Como bien dijo Freud, el psicoanálisis no es algo que se puede aprender leyendo, sino viviéndolo, sintiéndolo, experimentándolo y sufriendolo (revista *Psicoanálisis* núm. 4, 2005. "El Psicoanálisis", S. Peña, p. 195); si bien es cierto que en la formación es necesario leer y mucho y siempre, advierto la importancia y

necesidad creadora de la experiencia en el *self* de cada candidato mientras avanza, y que tiene que ver con sus elementos internos —sí—, pero además con los desplazamientos externos que se suceden en los encuentros "con un otro" durante la formación académica, los vínculos, las incidencias y los acontecimientos que se producen en cada individuo inmerso en el grupo que le corresponde.

Es decir: cada grupo tiene un acontecer singular con su propia idiosincrasia, la intensidad de los afectos, las resistencias, las frustraciones, las ambivalencias, los *impasses* o las situaciones de vida como embarazos, mudanzas, matrimonios, enfermedad o muerte, y de qué manera todas estas transferencias afectan los movimientos individuales y grupales durante la formación. De esta experiencia se puede desprender la importancia significativa del ser humano que porta el saber del futuro psicoanalista en ejercicio de su profesión.

La formación atraviesa por diferentes ejes teóricos y situaciones personales de cada individuo, además del clima social y político tanto de la institución como del país en que se encuentra el candidato. Dichos ejes ligados a la actitud y el deseo de cada sujeto son organizadores y promueven la identidad e idoneidad profesional. Planteo la idea siempre reflexionada que primero es necesario ser una buena persona para devenir en un buen profesional.

Se va construyendo una realidad diferente que ensancha la capacidad de pensar, sentir y producir aprendizaje con dolor (W. Bion) para permitir el pensamiento. Se favorece a optimizar la escucha tan necesaria para cumplir más adelante el requisito primordial de nuestra labor.

Es natural ver en los alumnos las resistencias de sus procesos individuales frente a las angustias que surgen ante la presión que implica la formación. No

me imagino siquiera una formación en la cual la parte humana no esté involucrada. Este contacto permanente durante un periodo de tiempo bastante largo es un campo de cultivo y propicio escenario de diferentes guiones y condiciones. Es justamente ahí donde la teoría comienza a ejercer su significado de diversas maneras, y donde lo pulsional de cada sujeto emerge con fuerza movilizándose y movilizándolo a cada aparato psíquico encarnado en la persona de cada alumno.

Abatángelo y Yaser nos recuerdan en su artículo “Narciso, Edipo y el intento de salida a la exogamia” (fragmento de análisis del devenir psicoanalítico) que el desafío en este tiempo se trata no tanto de luchar contra la represión sino contra la escisión, la desmentida y las dificultades para el logro de una adecuada estructuración psíquica. Pero, además, señalan que en psicoanálisis la discusión se despliega en una modalidad talmúdica (Haddad, 1996) en la cual el estudio se concreta en torno de una mesa y en el marco de una tradición basada en la carencia de certezas y la libertad de adhesión. Y agregan que ello no implica caer en disposición de rígidas doctrinas.

Estamos hablando de una formación en la que se espera que los criterios personales y las discusiones grupales sucedan, y se recibe de manera sumatoria, en donde los vaivenes del pensamiento crítico devienen de diversas fuentes, como de los conocimientos adquiridos y discusiones que se suscitan para formarse.

La adquisición de los conceptos en la formación es un proceso en el que se va madurando en la mente del candidato y se prolonga durante toda la vida profesional del psicoanalista. Cuando Bollas (1987) define como *objeto transformacional* la experiencia subjetiva primera que el infante hace del objeto, nos hace pensar que así es como también un objeto transformacional es identificado vivencialmente por el infante con procesos

que alteran la experiencia de sí. Es este proceso de transformación que análogamente pudiera producirse en la formación académica como un elemento que altera el *self* creativamente y se produce un pensamiento transformador.

Thomas H. Ogden, en la primera página de su libro *Reclaiming Unlived Life. Experiences in Psychoanalysis*, nos expresa la manera en que se encuentra a sí mismo relacionándose con cada paciente, con diversos rangos de tonos de voz y sonido, volumen, cadencia en el lenguaje, diferentes sintaxis y elección de palabras. Siendo tan único y especial en una comunicación íntima con cada quien. Es, dice Ogden, una co-creación individual y en su particular ritmo.

Nos corresponde mantener vivo el legado de la formación psicoanalítica y pasarlo a las siguientes generaciones sabiendo que nosotros y la institución, como marco referente, tenemos el rol fundamental en la transmisión de la práctica analítica intentando promover un estilo que sea único para cada psicoanalista. Un lugar desde donde se produzcan los necesarios cambios transformadores.

Acerca de la vida institucional

(Jean Marc Tauszik)

La vida institucional, a diferencia de la formación psicoanalítica, del análisis didáctico y de la supervisión de casos, es opcional, no se constituye como un pilar fundamental en lo que hace a la identidad del psicoanalista; sin embargo, la misma —la gestión en la (de la) institución—, a la manera de aquello que se alucina negativamente, hace de contenedor a los más excelsos fundamentos que justifican las actividades precedentes. La transmisión del psicoanálisis y sus diversas formalizaciones, la problematización, la discusión y el intercambio de aspectos concernientes a la clínica,

la teoría o la técnica y la transformación paulatina de la práctica se resuelven en el contexto de una transferencia de trabajo y de las distintas asociaciones a las que ésta da lugar.

Y si decir *institución* es decir *política*, la cual porta en su estructura una pulsión de poder, dar cuenta de una institución psicoanalítica es sostener algunas paradojas, principalmente aquella que sabe que la identidad, tan personalísima, sólo es posible en el contexto de las agrupaciones, tendientes a la colectivización, y que, jalonadas por múltiples tensiones, aspiran a la conformación y sostenimiento de lo que Bion señaló como *grupo de trabajo*.

En una suerte de campo ampliado, la institución psicoanalítica deviene —según los momentos y las circunstancias en que se la invoca, y cuando ésta es regida por la pulsión erótica— en garante de la interlocución, mediación con la cultura, acervo de la memoria, índice de los significantes que operan el saber, complejización de las filiaciones, acogimiento de lo diverso y potenciación hacia lo infinito. En su extremo, coherente con los límites de su eficacia y con predominio de lo tanático, también la institución devendrá desvitalización de sus premisas, resquebrajamiento de sus contornos, impostura hegemónica y afán totalitario. Encarnizada oposición entre eros y poder que la vida institucional debe contener —en el mejor de los casos— apostando a la resolución de dicha conflictiva en la intimidad de los análisis que son requeridos a los miembros que la componen.

Todo grupo humano, y no somos la excepción, se ofrece como espacio que dinamiza los vaivenes que operan entre la identificación y la individuación de quienes la integran. A su vez, y en ese mismo proceso, la institución debe dar cuenta de su plasticidad, de su capacidad para reorganizarse y transformarse en función de nuevos intereses y perfi-

les, de otras realidades que se revelan o construyen, en concordancia con los tiempos que la engloban, siendo capaz, también, de reflexionar sobre sí, interrogándose.

Desde su institucionalización en 1910, el movimiento psicoanalítico —entiéndase la IPA y sus afiliados— enfrentó polémicas, crisis y circunstancias que, las más de las veces, demandó transformaciones en su seno, aunque también, lo sabemos, determinados cuestionamientos no pudieron contenerse ni elaborarse, fomentando expulsiones y escisiones que crearon, a su vez, otras instituciones psicoanalíticas con distintos modos de concebir la práctica, de los que los modelos de Jung, Lacan o Erich Fromm fueron, seguramente, ejemplos paradigmáticos.

Describo someramente algunas tendencias observables en los dispositivos institucionales de IPA que, me parece, suman a las dinámicas eróticas descritas más arriba, y que contribuyen, en la actualidad, a hacer de contrapeso a la tendencia, cada vez mayor, a desprestigiar la clínica psicoanalítica en favor de soluciones rápidas, acordes a las exigencias de las aseguradoras, de rápido alivio sintomático, que demanden muy poco esfuerzo o compromiso, etcétera, apostándoles al ocaso de una práctica que devendrá, según algunos adalides, una lengua muerta.

Citaré tres ejemplos: 1) el cultivo consciente de un pluralismo que da cuenta de la heterogeneidad de nuestra disciplina, dando cabida a las múltiples escuelas y a variadísimos ejes e intereses que, como vasos comunicantes, establecen diálogos fecundos con otros campos del saber; 2) la inclusión de los analistas en formación, desde el comienzo mismo de su tránsito por la institución, en los distintos comités y grupos de trabajo que operan en el interior de la organización; 3) la apertura de diversos institutos a candidatos provenientes de

otras carreras distintas de la medicina y la psicología.

Sería una percepción errónea suponer que los cambios que operan en la institución acontecen en un sentido unívoco, en este caso, desde un grupúsculo que vota una decisión a la masa de miembros de la comunidad. Si bien algo de eso se resuelve en cierto régimen burocrático, cierto es también que la institución, agrupando en su seno a otras instituciones menores y generando los dispositivos adecuados para la formulación, gestión y articulación de diferentes propuestas, es transformada en un sentido emergente, haciendo de cada miembro un potencial germen de ideas, de pensamientos no pensados.

Pensemos como ejemplo en la problematización del modelo Eitingon que hace parte de las discusiones actuales. Pero digámoslo, hasta aquí nada extraordinario, variadas agrupaciones funcionan según este modelo de doble vía. Lo destacable, a mi entender, radica en reconocer la importancia que posee, tanto para la institución como para el enriquecimiento de la identidad analítica, el trabajo institucional, en tanto pudiese considerarse al mismo como la cuarta pata que se suma al probado e instituido trípode formativo.

La política es el reverso de la singularidad que el psicoanálisis revela, y ambos hacen parte constitutiva de un movimiento que hoy, más que nunca, requiere de perspectivas complejas, interacciones rizomáticas, esfuerzos articulados y argumentaciones tanto sólidas como consecuentes que posibiliten al psicoanálisis seguir vigente, con una presencia digna, renovada y pujante en la cultura.

A modo de conclusión

Nos hacemos eco de una formulación de Grinberg, quien planteó que los rasgos

que específicamente definen la identidad psicoanalítica son:

- una irrenunciable búsqueda del autoconocimiento,
- creatividad,
- discreción,
- ética,
- deseo de conocer y elaborar nuevas ideas,
- tolerancia a la incertidumbre y
- tolerancia a la frustración ante la falta de resultados inmediatos.

Pensando en los obstáculos que pueden atentar contra el éxito en la formación psicoanalítica, comprendemos que —dado el entrecruzamiento de singularidades— no existe una fórmula comprobada que garantice el éxito en este proceso.

En toda institución se alojan individuos o grupos que representan resistencias contra el psicoanálisis antes que fuerzas promotoras del mismo. En cada una de las bases del “tetrapodon” observaremos obstáculos y hasta fracasos por parte del analista en formación, por parte de uno o más didactas, o por parte de los funcionamientos institucionales.

De este modo, cabe preguntar si una institución más laxa o una más rigurosa: ¿inciden en una mejor o no tan buena formación?, ¿qué ocurre con las singularidades? (Esto que Freud denominó *la ecuación personal*). La experiencia hace evidente que es posible que en una institución de gran rigidez naufrague la creatividad de un candidato, pero también puede surgir algún “nuevo talento” o una personalidad enormemente creativa. Como también puede ocurrir que en un entorno de aparente inconsistencia se destaque algún colega por su gran rigor.

Creemos que no hemos podido aún dar respuesta a todos estos interrogantes, y sólo nos queda seguir observando, pensando e intercambiando.

BIBLIOGRAFÍA

- Abatángelo de Stürzenbaum, L. M., y Yaser, L. R.** (2006). "A ciento cincuenta años del nacimiento de Freud: la vigencia del trípede en la formación analítica". En *Revista de Psicoanálisis OCAL*, núm. 8, octubre, págs. 15-24. Lima, Perú. Organización de Candidatos de América Latina.
- Bion, W. R.** (1985). *Experiencias en grupos*. Editorial Paidós: Barcelona.
- Cánepa, M. A.** (2016). "Algunos retos para la formación. Educación y Psicoanálisis". En *Revista de la Sociedad Peruana de Psicoanálisis*, núm. 18, noviembre 2016. Lima.
- Freud, S.** (2010 [1914]). *Recordar, Repetir e Elaborar*. Sigmund Freud, volume 10. Tradução e notas Paulo César de Souza. Companhia das Letras: São Paulo.
- Gomberooff, M.** (2008). "Relações entre a análise de formação e o Instituto". Em *Jornal de Psicanálise*, 41(74): 113-119, junho 2008. São Paulo.
- Grinberg, L.** (1983[1976]). *Discussion of Joseph and Widlocher*. Symposium Internacional sobre "La identidad del analista", auspiciado por la IPA y realizado en GB, 1976. *The identity of the psychoanalyst*, International Psychoanalytical Association, New York, Universities Press.
- Herrera, M.** (2010). "¿Es necesario aprender teoría psicoanalítica para convertirse en psicoanalista?". En *Revista de la Sociedad Peruana de Psicoanálisis*, núm. 8, septiembre 2010. Lima.
- Laurent, Eric** (2007). "¿Cómo se enseña la clínica?". Instituto clínico de Buenos Aires. Cuadernos del ICBA, núm. 13.
- Lemlij, M.** (2015). *Teoría Psicoanalítica y Política Institucional*. Cuaderno de Trabajo núm. 4. Editorial Sidea: Lima.
- List, Eveline** (2018). *Fear of Truth - Confusions of the "traumatized" Analyst*. Comunicação oral no 13. Congresso Sándor Ferenczi. Firenze, Itália, maio 2018.
- Mannoni, M.** (1989). *De la pasión del Ser a la "locura" de saber*. Editorial Paidós: Buenos Aires, Argentina.
- Meyer, Luiz** (2008). "Psicanálise subalterna". Em *Rumor na escuta*. Ed. 34: São Paulo.
- Ogden, T. H.** (2016). *Reclaiming Unlived Life*. The New Library of Psychoanalysis, London & New York. Alessandra Lemma, Edit.
- Roudinesco, E.** (2000). *¿Por qué el Psicoanálisis?* Editorial Paidós Ibérica: Barcelona.
- Ureta de Kaplansky, M., et ál.** (2005). "Acerca de la formación". En *Revista de la Sociedad Peruana de Psicoanálisis*, núm. 4, junio 2005. Lima.
- Yaser, Laura Ruth** (2009). *Significación del análisis didáctico. ¿Análisis de formación?* Inédito. Participación en Panel organizado por el Instituto de Psicoanálisis Ángel Garma y Claustro de analistas en formación. Asociación Psicoanalítica Argentina.
- _____ (2011). *Análisis del analista: ¿instrumento de su práctica? - Alegatos desde el diván y desde el sillón*. Inédito. Participación en Mesa redonda organizada por Instituto de Psicoanálisis Ángel Garma y Claustro de analistas en formación. Symposium Asociación Psicoanalítica Argentina. Noviembre 2011.