

A PROPÓSITO DE LA ENSEÑANZA Y LA TRANSMISIÓN DE LOS AUTORES CLÁSICOS CONVERSACIÓN CON SILVINA FERREIRA DOS SANTOS Y GONZALO LÓPEZ MUSA

Laura de Souza

Asociación Uruguaya de Psicoterapia Psicoanalítica
Montevideo, Uruguay

Correo electrónico: ldesouza.56@gmail.com

ORCID: 0000-0003-3189-7677

Liliana Guerrero

Asociación Uruguaya de Psicoterapia Psicoanalítica
Montevideo, Uruguay

Correo electrónico: pslilianaguerrero@gmail.com

ORCID: 0000-0001-6876-0442

Para citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo

DE SOUZA, L. y GUERRERO, L. (2022). A propósito de la enseñanza y la transmisión de los autores clásicos. Conversación con Silvana Ferreira dos Santos y Gonzalo López Musa. *Equinoccio. Revista de psicoterapia psicoanalítica*, 3(2), 149-181. DOI: doi.org/10.53693/ERPPA/3.2.9

Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional (CC BY 4.0)

Silvina Ferreira dos Santos es licenciada en Psicología por la Universidad de Belgrano y psicoanalista de niños, adolescentes y adultos. Es Miembro Plenario de la Asociación Escuela Argentina de Psicoterapia para Graduados (AEAPG) y lo es también del Board Latinoamericano sobre el Pensamiento de D. W. Winnicott. Ejerce el cargo de profesora titular en la cátedra Intervenciones Clínicas en Infancias y Adolescencias de la Universidad Maimónides y el cargo de profesora adjunta en las carreras de postgrado en psicoanálisis de la AEAPG en convenio con la Universidad Nacional de La Matanza.

Gonzalo Javier López Musa es psicólogo clínico por la Universidad de Chile y psicoanalista de la Sociedad Chilena de Psicoanálisis (ICHPA), de la cual es miembro titular. Es también magíster en Psicología Clínica, con mención Psicoanálisis, por la Universidad Adolfo Ibáñez. Fue presidente de la Federación Latinoamericana de Asociaciones de Psicoterapia Psicoanalítica y Psicoanálisis (FLAPPSIP) y miembro fundador de la Asociación Winnicott Chile. Actualmente es miembro del Board de los Encuentros Latinoamericanos sobre el Pensamiento de Winnicott y codirector de la traducción oficial de las obras completas de este autor al español.

INTRODUCCIÓN

Nuestra inserción como docentes del Instituto Universitario de Postgrado de la Asociación Uruguaya de Psicoterapia Psicoanalítica (IUPA-AUDEPP) y la convocatoria de este número de la revista nos mueven a reflexionar acerca del lugar que ocupan las ideas de los autores clásicos del psicoanálisis en la formación de los psicoterapeutas de hoy. En la convocatoria se parte de los dos procesos complementarios en la formación de los psicoterapeutas: transmisión y enseñanza. Estos se apoyan en el clásico trípode: psicoterapia personal, formación teórica y práctica supervisada; pero se agrega una cuarta dimensión formativa, la institucional, que subraya lo histórico y cultural del saber y hacer psicoanalíticos.

En esta dimensión nos interesa detenernos a pensar, ya que en nuestra trayectoria profesional y docente vivimos importantes cambios en la formación de los psicoterapeutas psicoanalíticos. Uno de ellos se refiere a esta dimensión institucional, manifiesta, por ejemplo, en el relacionamiento de las instituciones psicoanalíticas y la universidad. En ese sentido, se nos ha invitado a reflexionar sobre los cambios que conlleva la creciente asimilación de la formación al modelo académico universitario.

Por otro lado, vivimos en un mundo muy diferente al que dio origen al psicoanálisis. En la actualidad, la producción científica psicoanalítica es muy vasta y algunas perspectivas teóricas y clínicas se alejan mucho de los orígenes. Entre ellas, destacamos el cambio de paradigma que supone la comprensión de la constitución psíquica desde una perspectiva intrapsíquica a una intersubjetiva. Este cambio está íntimamente

relacionado con importantes modificaciones en la relación terapeuta-paciente, con lo cual se amplían los conceptos de *transferencia* y *contra-transferencia*, se da lugar a nuevos conceptos, como el de *enactment*, lo que a su vez modifica otros, como el de *neutralidad*.

El psicoanálisis —mejor dicho: *los psicoanálisis*— se han enriquecido con los aportes de otras ciencias o disciplinas. A saber: la filosofía, las neurociencias, la investigación sistemática de la relación madre-bebé, la teoría de género, entre otras.

LA CONVERSACIÓN

LAURA DE SOUZA: En la formación de los psicoterapeutas, la transmisión y la enseñanza de autores clásicos puede plantearse desde la vigencia de sus teorías o desde cómo las usamos. Proponemos ubicarnos desde esta última perspectiva y nos preguntamos qué conceptos pueden recrearse a la luz de la realidad social y clínica actual. Compartimos el posicionamiento que toma Winnicott en su carta a Klein,¹ donde él destaca la importancia de que la obra sea reenunciada por otros, los que al hacer sus descubrimientos usen su propio lenguaje como forma de mantener viva la teoría.

SILVINA FERREIRA DOS SANTOS: Desde qué experiencias reflexiono sobre esta cuestión es lo primero que considero. Hice una retrospectiva sobre mi propia formación como psicoanalista, la cual tiene una coyuntura particular en cuanto a su historia y que, de hecho, hace al tema que hoy nos invitan a pensar. Cuando estaba en el tercer año de mi formación en la Asociación Escuela Argentina de Psicoterapia para Graduados (AEAPG), quedé embarazada de mi primer hijo. En aquel entonces, me tomé licencia por un año y, en el transcurso de ese año, la AEAPG firmó un convenio con la Universidad Nacional de La Matanza. Al año siguiente, cuando retomé la formación, ya no era la misma formación. El programa de formación había devenido en un programa distinto a partir de la confluencia con lo universitario. En mi caso particular, me tuve que acomodar a ese cambio, los seminarios que ya había cursado no se terminaban de ajustar ni a la maestría ni a la especialización en adultos.

Esta bisagra en mi formación se conecta con lo que compartiré y está relacionada con el atravesamiento de la universidad en la formación y la tarea docente.

1 WINNICOTT, D. (1990). Carta 25 - A Melanie Klein. En *El gesto espontáneo* (pp. 88-93). Paidós.

En cuanto a mi experiencia docente, tanto de grado como de postgrado, rescato la tarea docente de grado. A través de ella se realizan los primeros movimientos de aproximación de los estudiantes al psicoanálisis. Me interesa generarles la curiosidad por el psicoanálisis, tratar de que ese encuentro con las ideas del psicoanálisis sea del orden del acontecimiento. Después, en el postgrado, se recibe a colegas interesados especialmente en ello.

Otra cuestión que me resulta importante agregar —y a la que volveré más adelante— es la suma del dispositivo virtual al escenario que ustedes traen y cómo la mediatización tecnológica afecta la transmisión más allá de los dispositivos tradicionales del psicoanálisis. El acceso más directo al saber hace que el candidato a la formación sea diferente al de hace muchos años atrás, cuando la mediatización de la tecnología era menor o escasa. Pienso o asumo que se vienen dando cambios también en este sentido y me pregunto si no se ve afectada la calidad en la transmisión. En esta línea, agregaría otra interrogante: ¿cómo pensar la formación a distancia? Este problema se me presentó en los últimos años, al ocuparme de la propuesta de seminarios virtuales de la AEAPG.

Retomando la pregunta inicial, pienso que esto de ir haciéndose y devenir psicoanalista es un proceso inacabado que plantea desafíos diversos en cada etapa que se va transitando. Por ejemplo, ¿qué viene después de la formación sistemática?, ¿cómo se van encontrando espacios en los cuales seguir pensando y produciendo? Al plantear la transmisión de los autores clásicos y considerar estas experiencias que fui recordando y los escenarios de mi función docente, me sirve mucho despegarme de la palabra del autor en sí. Porque, si no, las ideas o hipótesis se centran en quién las produjo y pierden eficacia o estatus de producción científica en sí mismas. Entonces, nos metemos en problemas cuando solo somos replicadores de palabras y nos atrevemos poco a transformarlas.

Generalmente, tiendo a pensar más en las metapsicológicas o propuestas metapsicológicas de los autores, que en ellos en sí. La manera en que uno lo piensa afecta cómo lo presenta o transmite, cómo lo pone a trabajar en la transmisión. En la medida en que no son de alguien, sino que son propuestas que alguien generosamente dio a la comunidad científica, se da lugar o espacio a pensarlas, trabajarlas y transformarlas. Utilizo la palabra *metapsicología* porque, más allá de las hipótesis que conlleva, dibuja todo un modelo o cosmovisión, particularmente de la constitución psíquica. Podríamos decir que no todos los bebés son iguales, metapsicológicamente hablando. La manera en la que alguien presenta y muestra ese conjunto de formulaciones abre la posibilidad de no quedar *pegados* al citar y reproducir conceptos como muestras de lealtad, sino que estos pueden ser pensados, usados y transformados.

Me interesa pensar la transmisión y la formación en este sentido. Es decir, hacer esa presentación de la realidad conceptual en el encuentro con alguien que paradójicamente está tomando elementos para ir produciendo sus recorridos propios, como si las ideas o los conceptos fueran soportes o juguetes usados para habilitar un pensar propio, articulado con las prácticas y experiencias que cada uno vaya realizando. De este modo, pienso que también se va asumiendo la responsabilidad o la implicancia en la producción científica. No se trata de citar o de discutir si tiene razón Mengano o Fulano, como muchas veces observamos. Se trata de ir produciendo ideas, transformarlas y proponer modos diversos de acercamiento y comprensión de los fenómenos complejos con los que trabajamos. Para ello, es importante pensar la transmisión como función ambiental de presentación de realidad para que este trabajo vaya aconteciendo. Es decir que, para no generar réplicas —o más bien replicadores—, la transmisión tiene que ser paradójicamente una producción de conocimiento y dar lugar a la invención propia también.

GONZALO LÓPEZ MUSA: Algunos aspectos de lo que Silvina trae yo los pensaría de otra manera. Mi formación comenzó cuando se produjo en Chile una propuesta diferente para formarse como psicoanalista respecto de la única sociedad psicoanalítica que había en Chile hasta entonces, que era la Asociación Psiconalítica Chilena (APCH).

Desde ese momento tuve inquietud —que tuvo que ver también con las instituciones latinoamericanas— sobre las reacciones diferentes respecto de la estructura rígida con la perpetuación de los autores de manera clásica. Con una suerte de estructura que contenía, pero que también prohibía, se decía lo que estaba incluido y lo que estaba excluido. En esos años hubo autores que marcaron la formación de toda una generación de psicoanalistas.

Entonces, mi formación estuvo atravesada por severos problemas políticos y de adscripción a dos instituciones, la original Asociación Psicoanalítica de Chile y la que iba formándose como sociedad de psicoterapia psicoanalítica. Esto implicó numerosas divisiones y problemas en las instituciones, como, por ejemplo, la retirada de los profesores de APCH que colaboraban con ICHPA.

Fue así que, gracias al encuentro con sociedades latinoamericanas como AUDEPP, en Uruguay, o AEAPG, en Argentina —que habían hecho caminos que para nosotros fueron enriquecedores—, descubrimos que no estábamos aislados, sino que había un movimiento común. Posteriormente y con la ayuda de los otros países, pasamos a formar la Federación Latinoamericana de Asociaciones de Psicoterapia Psicoanalítica y Psicoanálisis (FLAPPSIP). Hubo instancias conflictivas, pero muchas sociedades tenían más años de experiencia que nosotros y pudimos darnos cuenta de que no era solo un problema de ICHPA, sino que en el fondo era un problema de las sociedades psicoanalíticas.

En ese sentido, la inclusión de autores diversos, de otras maneras de entender el psicoanálisis y de otras prácticas —con grupos de

involucramiento en lo social, con colaboraciones con organizaciones no gubernamentales, con muchos psicoanalistas en formación en el servicio público— fue dándole una identidad diferente y un planteamiento en esto que estamos mencionando como el psicoanálisis. Un psicoanálisis abierto a modos de pensar el desarrollo del sujeto y la condición de conflictos desde concepciones más primarias en el ámbito de la psicosis hasta la neurosis de transferencia edificada con anterioridad. Eso fue interesante porque se generó una marca institucional. Creo que todas las instituciones tienen una marca y esta se observa en las personas que se han formado en ellas. Hay una sensación de pertenencia que tiene que ver con ciertos elementos identificatorios y que compartimos con otras sociedades.

Muchas cosas se vieron interrumpidas por la pandemia y eso tuvo sus consecuencias. Se perdió la vida institucional, el efecto participativo de estar en la cocina —almorzaban todos juntos entre un seminario y otro—, lo que tuvo un impacto directo en la participación y en la sensación de pertenencia.

Otra interrogante que surgió a partir de un trabajo y a propósito de la formación era si habría ciertas características en las personas que se formaban; en ese caso, cuáles eran esas características y si tenían que darse ciertas condiciones estructurales, ciertos elementos en la personalidad. Eso me llevó a pensar en los modelos que plantean las instituciones frente a la sociedad y la clínica para generar marcos y reproducir cierta manera de ser psicoanalistas.

En relación a la carta de Winnicott a Klein, que citaban al comienzo, tengo una postura bastante distinta a la que plantea Silvina. Considero relevante al autor y trabajo con los autores de los conceptos básicos para generar, por ejemplo, un modelo de pulsión. Creo que es la única manera de saber qué es lo que se enuncia, tener claridad conceptual respecto al enunciado y establecerlo en los seminarios.

En mi seminario sobre el desarrollo de la teoría de la pulsión, recorreremos desde el *Proyecto de psicología*² hasta *Esquemas del psicoanálisis*³ de Freud, pasando por una lectura intencionada respecto a la pulsión. De este modo, se instala un concepto fundamental, que tiene tantos aspectos diferentes y que está relacionado con los momentos en que el autor planteó su postura en términos de las condiciones de vida, su biografía, cómo surgió el concepto y en qué contexto, la interacción con otros miembros de la sociedad psicoanalítica de la época y la conformación de la institucionalidad. También se trabaja sobre cómo se colocaron los referentes ante sus ideas, tras la disputa con Ferenczi, las interacciones con Jung y con Winnicott, la fuerza vital y el contrapunto con las pulsiones de destrucción y de muerte.

Conocer de dónde surgen esos planteamientos, preguntar e investigar por qué se dijo de una manera, por qué este autor lo piensa de otra y qué pasa con el paciente, va dando cuenta de las diferencias entre las personas que realizan el seminario y se generan movimientos interesantes que van favoreciendo la posibilidad de soltarse del autor. Mi mirada sobre el autor es para enunciar de qué sirve en mi clínica, en mis pensamientos, sobre los elementos metapsicológicos. De esta manera se da la metapsicología.

La metapsicología es algo que me parece de base y gran relevancia en las propuestas teóricas de los autores. Sin embargo, creo que la persona que dirige el seminario tiene que abordar al autor que lo motive y le haga sentido en su clínica, y ahí está lo que diferencia al seminario de cada uno. Hay personas que se abocan al autor sin salirse ellos ni permitir la salida de sus estudiantes, no permiten del todo la crítica al autor. Y

2 FREUD, S. (1986). Proyecto de psicología. En *Obras completas* (vol. 1, pp. 323-446). Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1895.)

3 FREUD, S. (1980). Esquema del psicoanálisis. En *Obras completas* (vol. xxiii, pp. 133-209). Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1938.)

creo que eso es más responsabilidad de los transmisores del psicoanálisis que de quienes lo reciben. También en la idea de supervisión como elemento de transmisión del psicoanálisis se juega la clínica de cada uno en la relación del supervisor con sus ampliaciones a modos personales de hacer clínica con sus pacientes. En esto también juegan mucho las instituciones. Nosotros no tenemos psicoanálisis didáctico, esa es una de las grandes ventajas que tenemos en ICHPA.

FERREIRA DOS SANTOS: Comparto lo de la marca institucional que trae Gonzalo en la formación. También agregaría la marca de los momentos históricos y sociales que nos toca vivir durante la formación. Mi formación estuvo atravesada por la crisis social en el 2001 en Argentina. Existen momentos de tanto desgarramiento social, que parece una utopía formarse y trabajar como psicoterapeutas.

En cuanto a la pertenencia institucional, ambos sostenemos que se trata de cómo esos espacios nos sostienen y nutren, pero a la vez nos mueven a esquivar el adoctrinamiento que puede producir tanto en la práctica como en la formación y en la producción teórica. Pienso que mi formación, y mi ser analista, lleva la marca de la pluralidad que habita en la Escuela de Psicoterapia, una convivencia de líneas teóricas. Por eso planteaba la importancia de pensar en términos de metapsicologías y no tanto de filiación a algún autor. En este punto me voy a explayar un poquito porque se trata de plantear o poner a trabajar lo metapsicológico desde un enfoque epistemológico. Me interesa mucho no facilitar la fascinación personal con diferentes autores, sino más bien promover cierto *atrevimiento* en el que se está formando.

Primero, es fundamental saber lo que dice, qué ideas propone —coincido con Gonzalo en este sentido—, pero luego ponerse a pensar sobre lo planteado e ir más allá del planteo conceptual en sí. Es decir: ¿cómo se generó esa producción?, ¿en qué momento se contextualiza?, ¿cómo lo epocal afecta la formulación de esas ideas?, ¿qué propone ese autor

como opción a algunos obstáculos o desafíos con los que se encontró? Por ejemplo, ¿con qué problemas se topó Freud en su clínica que lo llevaron a plantear algunas formulaciones o modos novedosos de pensar y abordar esas cuestiones? Considero que, de este modo, en la transmisión o en la formación se va armando un escenario para la producción de conocimiento y se van generando productores del conocimiento que van a querer saber por qué Freud planteó tal cosa o con qué desafíos se cruzó en su vida —incluida la personal—. Pienso que como analistas abocados a la docencia tenemos esa responsabilidad: armar propuestas en las cuales se respire la libertad necesaria como para que producir conocimiento y despertar curiosidad sean posibles, y no así el adoctrinamiento.

También es cierto que podemos observar un contraste entre los inicios de la formación que están más marcados por la necesidad de tomar elementos para pensar y trabajar con los pacientes. Luego, cuando el tiempo pasa, nos sentimos un poco más armados como analistas y podemos dejar atrás ciertos ideales o mandatos que también se transmiten con las marcas institucionales. Me refiero a esas *bajadas de línea* de las que hablaba Gonzalo, que pueden incluso resultar un poco delirantes cuando sostienen una práctica e ideas tan alejadas de la realidad con tal de ajustarse a los mandatos instituidos.

Recuerdo que durante el 2001 a los analistas en formación —en particular— nos generaba toda una dificultad y problema fundamental nuestra práctica, dado que se alejaba mucho de los parámetros de lo que supuestamente es análisis. Resultaba impracticable un dispositivo de análisis de alta frecuencia semanal en un contexto social como el del 2001, con tanto desgarramiento social, miseria y hambre. Esa desestimación de la realidad que vivíamos en la formación, en una transmisión analítica tan dissociada de la realidad de nuestros consultorios, terminaba vaciando de sentido lo que entonces veíamos en el seminario *Fundamentos de la técnica*. Es decir, por ajustarse a ideales, no fue posible que ese espacio se abriera a la posibilidad

de pensar en los márgenes, en aquello que hacíamos y en cómo ayudarnos a fundamentar lo que hacíamos. Durante esta pandemia también hubo que inventar en la clínica, tuvimos que salirnos del libreto, pero sin abandonar el compromiso con pensar por qué hacemos lo que hacemos. Otra vez el psicoanálisis no puede ser la ritualización de una práctica.

LÓPEZ MUSA: Efectivamente, se puede criticar, pero hay instituciones que proponen la ritualización.

Hago una acotación al respecto, a mí me gusta hacer trabajo de autor, pero no me gusta quedarme *pegado* al autor. Mi mirada se centra en para qué me sirve en mi clínica y en cómo puedo usarlo o aplicarlo en mi relación con los pacientes, en el ejercicio de mi clínica. En cuanto a los elementos metapsicológicos, ¿cuál es la metapsicología de Winnicott y la de los distintos autores? Creo que, si la persona que dirige el seminario está apegada al autor, impide la reflexión; y ahí es responsabilidad de quien hace el seminario más que del estudiante.

Mi experiencia con las personas que superviso es que, al trabajar a un autor, por lo general, también surge una crítica. Utilicémosla, de manera de que no se cierre la conversación; y eso es responsabilidad de los transmisores del psicoanálisis y no de quienes reciben la formación.

FERREIRA DOS SANTOS: Mientras te escuchaba, seguí reflexionando sobre lo que significó el atravesamiento —en plena formación— de la crisis del 2001 que tuvimos en nuestro país. Pertenezco, además, a una institución que no pertenece a la Asociación Internacional de Psicoanálisis (IPA), la AEAPG. Entonces, al igual que en esta conversación, vamos tratando de pesquisar aquello del adoctrinamiento que puede producir una institución en lo teórico, en la práctica y en lo identitario del psicoanalista. Esa marca que se genera, de algún modo, también, nos funda como analistas. Lo noto a su vez en mí, en esa pluralidad que es uno de los valores institucionales de la AEAPG, la convivencia y la pluralidad de líneas teóricas.

Por eso planteé la poca reverencia al autor en sí mismo y a la figura del autor; más vale la importancia de tomar su producción, su metapsicología. En eso sí coincido más con lo que traías, Gonzalo, en cuanto a la manera de plantear las propuestas sobre la metapsicología desde un enfoque más epistemológico. Me interesa mucho ayudar a pensar y me genera muchísimo placer cuando, además, puedo hacer ese trabajo que diferentes docentes que tuve en mi formación facilitaron en mí. Ese *no quedar pegado* ni al texto ni al autor ni a las palabras de ese autor, sino que podamos ser un poco atrevidos.

Primero saber lo que dice un autor, tal como planteaste, pero después empezar a pensar sobre lo que dice y pensarlo de una manera epistemológica: ¿qué quiso decir?, ¿por qué formuló eso?, ¿cuáles fueron los problemas con los que se encontró?, ¿en qué momento personal estaba?, ¿en qué época?, ¿cómo se articula esto con otra cosa que propone como solución ante tal problema en cuestión?

Por ejemplo, ¿por qué Freud va pasando de la primera a la segunda tópica? Cuando las conceptualizaciones son presentadas de esta manera —vuelvo a decirlo—, me parece que uno abre la cancha, se está en la cocina de la producción del conocimiento y va generando productores de conocimiento. Porque si hay alguien que comienza a cuestionar, a preguntar, a querer saber por qué pasó, en qué momento estaba Freud en su vida, en qué cuestiones personales —no solo institucionales, sociales e históricas— estaba inmerso, cómo y por qué se produjeron los cambios en sus formulaciones o planteos..., se va generando esa capacidad de producción del conocer conociendo.

Qué importantes son las marcas de la vida personal de uno, ¿no? Esa historia singular es como un texto y las experiencias vividas nos van haciendo como personas y analistas también. Comparto que es una responsabilidad de la tarea docente ver cómo se arma la propuesta, cómo se dan esas condiciones para que haya libertad para pensar, para no adoctrinar.

Por eso recordaba este contraste entre los inicios de la formación y el recorrido posterior, no era casual. Después uno va circulando en el medio analítico y armando el mapa institucional, y va aprendiendo de las pertenencias institucionales y filiatorias. Entonces, se nota esa marca de lo institucional, a veces como *bajadas de línea*.

Recuerdo que teníamos grandes dificultades, sobre todo a la hora de pensar los fundamentos de la práctica y de la técnica analítica, especialmente cuando ninguno de los analistas en formación podíamos implementar el dispositivo de análisis que tanto nos enseñaban. En 2001 y 2002, años de mucha miseria y mucho desgarro social, nos sentíamos como delirando, hablando sobre cuestiones impracticables, descolgadas de la realidad. Otra vez la transmisión insistía sobre lo instituido, pero sin poder ubicar la importancia de pensar el fundamento de lo que hacíamos como inquietud en sí misma. A veces somos forzados a realizar modificaciones técnicas, pero pensar por qué hacemos lo que hacemos es algo que sirve mucho más. Eso, por ejemplo, es lo que tuvimos que hacer estos dos años de pandemia y que representa el pensar analítico. Hubo que inventar otro encuadre o clínica. Como analistas no podemos hacer cualquier cosa sin pensar por qué hacemos lo que hacemos. Pero tampoco podemos quedarnos en los rituales de una práctica.

LÓPEZ MUSA: Tomo eso que llamas *rituales* —me parece un término espectacular— porque se puede ritualizar y hay ciertas instituciones que, efectivamente, proponen una ritualidad en su manera de hacer la transmisión.

Quiero contar una experiencia que tiene que ver, precisamente, con esas marcas. En 1990 —no es casualidad que el hecho ocurriera justo al regreso de la democracia en Chile—, la APCH fue identificada como una sociedad conservadora y muy de derecha. Esto perturbó la formación de muchos analistas de esa época, que no estaban de acuerdo con esas ideas, pero que no las podían compartir en la institución. Entonces surgió la ICHPA cuando volvió la democracia al país.

Hicimos, en ese entonces, un encuentro (en ICHPA) e invitamos a Elizabeth Tabak de Bianchedi, una psicoanalista muy experta en Bion. Fue una mujer extremadamente generosa con nuestra institución, hizo seminarios junto con Marcelo Bianchi —su marido, que era analista de niños— e hicimos un grupo de estudio sobre Bion, que duró muchos años. En el encuentro, Elizabeth fue a hacer una supervisión clínica, yo presenté el caso que íbamos a trabajar y ella me hizo la pregunta: «¿Tú a este paciente lo ves en diván o cara a cara?». Yo le dije que cara a cara, a lo cual me preguntó por qué. Le contesté lo más tonto de la existencia: «Porque no puedo trabajar en diván porque la institución no me lo permite» o algo parecido a eso. No tuve ninguna respuesta teórica de fondo que ofrecerle respecto de esta decisión en relación con el paciente, la indicación, la decisión personal, la opción. Lo único que pude exhibir fue el bochorno político institucional de «No puedo hacer diván porque la APCH no lo permite», cuando incluso estaban presentes las personas de la misma APCH. Tuve que dar esa respuesta solo porque soy psicoterapeuta.

Por lo tanto, eso que comentabas de la ritualización y el uso del diván restringido para los miembros de una institución, y no en relación a una clínica o una formación seria —como la que ofrecen todas nuestras instituciones—, marcaron las cosas que no se podían pensar y los aspectos del trabajo técnico que no se podían tratar; y eso fue relevante. Creo que nuestro trayecto estaba pensado para ir sobrepasando esas prohibiciones autoimpuestas. Todos éramos analizados por analistas de la APCH. Esos elementos ideológicos marcaron nuestra práctica durante muchos años.

LILIANA GUERRERO: Nuestra asociación también fue formada en dictadura y transitamos por caminos similares al que ustedes están compartiendo. Pensábamos cómo todo este recorrido institucional y

personal en ese contexto intervino en la manera en que nosotros producimos conocimiento y compartimos conocimiento con nuestros estudiantes de los cursos de especialización o de maestría. Incluso en las supervisiones, que son otra forma de aprendizaje y de intercambio. Desde la profesión de psicoterapeutas: ¿cómo piensan esta experiencia de ser docentes? ¿Existen tensiones entre los dos roles? ¿Cómo juega a la hora de formar, transmitir o generar conocimiento el camino que cada uno trae y la profesión?

LÓPEZ MUSA: En la institución donde estoy ahora —en la que se están formando los analistas en la actualidad— vivimos otros momentos. Los analistas en formación entran en tensión con quienes la brindamos. Estuve en el directorio de la ICHPA, fui presidente de la sociedad, y para mí era evidente cuáles eran los conflictos de la época en la que yo me formé y donde la institución armó su identidad. Pero hoy día hay otros conflictos: los analistas en la formación y la gente del magíster con la institución. Y uno se sorprende porque dice: «Este es su momento». La relación con la institución y la docencia marcan tensiones que también nos llevan a liberarnos del autor, de dejar instalada una historia como si la historia fuera la actual.

Silvina planteó muy bien el tema de la tecnología y del trabajo remoto. Además de eso, algo que ha implicado una larga discusión en la institución es la formación remota. Como ustedes saben, Chile es un país muy centralizado: todo ocurre en Santiago, no hay analistas en otras regiones. Y en estos dos años mucha gente que hasta ahora no había tenido acceso a nada que tuviera que ver con nuestra formación, nuestros cursos de extensión y nuestros trabajos, a partir de la pandemia pudo hacerlo. Se conectaban desde Punta Arenas, que está a tres horas en avión; desde la Serena, que queda a seis horas en auto; desde distintos lugares de Chile

que hasta el momento no habían logrado tener acceso. Y así surgió el interés y la oportunidad de formarse.

¿Existe la posibilidad de hacer una formación de analistas con análisis en regla?, ¿con pacientes vía remota que son analistas que se están formando y haciendo sus seminarios de forma remota? Estas son preguntas que acompañan la reflexión respecto de si pensamos que lo que hemos hecho, con nuestro análisis en formación, ha funcionado y ha sido eficiente. ¿Por qué no podríamos tener una formación remota? Se generan ciertas tensiones frente a la idea de que un analista en formación no haya estado en presencia en un análisis con su analista. Hay tantas preguntas que son de otros momentos y que les importan a los analistas en formación. Tenemos analistas que ingresaron a la sociedad durante la pandemia y que no han tenido pacientes presenciales, por ejemplo, y que están recién empezando a tener pacientes presenciales. Entonces, ¿cuál es la diferencia?, ¿cómo incorporar eso en las supervisiones?, ¿de qué manera la sociedad responde a esas inquietudes?

Este es un tema que a mí me importa mucho. Quiero ponerles mi *background* personal como ejemplo. Como ustedes ven, a mi izquierda hay un piano. Me gusta el piano, no toco tan bien, pero lo hago igual. Toco para mí y lo paso muy bien, pero tengo una idea respecto del piano. En él me gusta tocar música clásica y solo toco eso, aunque me guste otro tipo de música, porque no tengo mucho *feeling* como intérprete. Mi idea de la formación en la institución psicoanalítica es que la gente aprenda a tocar piano, que pase por la academia y estudie escalas y construcción de música y las distintas formas de construcción de la época clásica, de la romántica y del barroco..., pero que eso no les impida tocar jazz. Porque también es piano y es una manera más de hacer música o de inventar otras músicas. Al tocar el piano y teniendo en cuenta que el piano —y no el violín— es nuestro esquema de referencia

psicoanalítico, quiero que lo toquen de la manera más creativa posible y que se salgan de las reglas para generar un aporte a la música.

Nuestros atravesamientos históricos y nuestras aspiraciones personales marcan algo de la transmisión y de la intensidad, pero no pueden marcar los límites de las reflexiones y de la relación del alumno con la institución, ni de la transmisión de los autores. Cuando eso ocurre, creo que estamos ante un problema y creo que ese problema se podría replicar con los pacientes. Esto porque, si yo me adscribo a un método rígido y no me adapto a las condiciones del paciente, en el momento de la sesión se puede establecer una violencia. Y las instituciones pueden ejercer esa violencia al asfixiar a los estudiantes con ciertas rigideces que no los dejan soltarse de esos límites aparentes. Todos tenemos la experiencia de pacientes que llegan incluso mucho más lejos en términos afectivos y emocionales que uno mismo, que se sueltan de maneras ante las que uno dice: «Qué impresionante, qué libertad». Pienso que, si eso no ocurre, uno es el límite, uno mismo está poniendo el tope.

FERREIRA DOS SANTOS: Al escuchar a Gonzalo, voy pensando también en la diacronía de la formación en sí misma. Yo, por ejemplo, voy identificando etapas en mi formación, de necesidades y de desafíos diferentes. Justamente, por estar en esa bisagra entre formación de grado —con los primeros encuentros con el psicoanálisis en la universidad— y la formación de postgrado, creo que es casi imposible escaparle a cierta violencia primaria fundante. Porque hay un momento en el que uno está ávido de poder agarrarse a algunas cosas y repetirlas. Y ahí insisto en la responsabilidad de quien está a cargo de la formación de generar una violencia estructurante que ayude a consolidar en esa persona un psicoanalista que encuentre su propio estilo y que use la teoría para pensar en su trabajo y en su manera personal de formular tales ideas. Y que no se trate de una violencia secundaria, como se escucha en tantas experiencias de formación.

Esto también sucede cuando hay intentos por desafiliarse un poquito, por soltarse de esa inercia institucional. Lo institucional tiene movimientos reactivos. Hablo de la paradoja entre pertenecer y buscar el camino más propio y singular, buscar los márgenes de las cosas. Si terminamos logrando tanta filiación, estamos perdidos como institución y pierde el mismo psicoanálisis. A mí me gusta estar fuera del psicoanálisis, voy leyendo, me interesa mucho *respirar*, que es cómo le digo yo a leer cosas que no tengan nada que ver con el psicoanálisis.

Algo que me genera mucha admiración es cuando logro escuchar a un psicoanalista de muchísimos años y verlo a él, solo a él mismo. Janine Puget, por ejemplo, es alguien que ha hecho algo tan propio a partir de Freud y de otros, con tanta cosa genuina y tanta falta de reverencia al mismo tiempo. Me refiero a esto en tanto que ir haciéndose psicoanalista me parece un proyecto vital. No siempre lo vemos *macerar* en alguien. Es algo que me produce mucha admiración y que solo se sabe realmente al final del camino, *a posteriori*. No es algo que se vea en todos los recorridos de tantos analistas y me parece que tiene que ver con el hecho de poder entrar y salir del psicoanálisis, tener una mirada más contextual y amplia.

De la mano de esto, me interesa mucho lo que ha escrito François Jullien sobre esa transformación silenciosa que va produciendo un psicoanalista —que yo he nombrado *maceración*—, pero que es muy difícil de precisar y expresar con palabras. ¿Cuánto de las marcas institucionales de lo que aprendimos, de lo que nos pasó como personas, de un montón de situaciones, van generando esa posibilidad de hacer música, como Gonzalo sostuvo? Es poder *generar* música, no importa si tocás jazz, si tocás bossa nova o tango. La cuestión es cómo aprender a generarla y, al mismo tiempo, transformarse uno mismo en el instrumento que la produce. Es algo muy delicado, un proceso muy delicado.

Como psicoanalista, me fui encontrando en diferentes funciones. A veces, en función de gestión institucional; otras, de docencia; pero

siempre sigo siendo psicoanalista. Sobre todo, en estos dos últimos años, cuando me di cuenta de cuánto de la mirada clínica usaba, sin saberlo, para dar clases. Durante este tiempo de pandemia, fue cada vez más claro cómo la tarea docente se nutre de nuestra tarea clínica, de nuestro hacer clínico. La capacidad para pensar estaba amenazada. En el encuentro con los alumnos, me fui dando cuenta de que era necesario armar un espacio de diálogo antes de iniciar la clase, un pequeño dispositivo para poder tramitar algo o simplemente compartir un momento, donde se pudiera hablar o se tuviera en cuenta cómo estaba cada alumno. Esto era casi una condición vital y necesaria para que se pudiera luego generar un espacio de intercambio y pensar posible. ¿Por qué? Porque estábamos todos, estudiantes y docentes, atravesados por situaciones cotidianas de mucha angustia y pérdidas, sintiendo la vida que hasta hacía poco nos resultaba tan conocida estaba ahora en suspenso.

En este contexto tan adverso era necesario facilitar un espacio para que se produjera un encuentro para compartir, para armar lazos que sostuvieran la tarea y que la hicieran posible. No solo por la afectación que significaba la pandemia, sino porque además nos trasladamos a la virtualidad para poder darles continuidad a nuestras vidas, pero también viviendo su lógica diferente de funcionamiento, lo cual para muchos fue una gran novedad. Muchas intervenciones docentes que tengo no son interpretaciones salvajes, como diría Freud, pero tienen que ver con una lectura clínica del campo que se va generando durante la clase con los alumnos. Incluso en la manera de presentar las propuestas. Estar atenta al *timing*, a lo que le está pasando al grupo, lo que está necesitando, con qué está afectado. Lo mismo en cuanto al equipo docente. Vivimos muchísimas experiencias durante estos dos años, las instituciones se desorganizaron mucho —diría que se psicotizaron— y no pudieron funcionar en ese contexto tan desarmado y de tanta dispersión. Esa falta de sostén

institucional afectó al equipo docente, por lo cual fue clave poder metabolizar para que tal malestar no bajara a los alumnos.

La otra cuestión en la que también noto cómo se nutre mi función docente de mi función clínica es en la posibilidad de pesquisar, en la medida de lo posible, qué recorrido hace cada alumno. No tanto para uniformizar, sino para indagar qué ocurrencias y qué preguntas tienen, por dónde van sus inquietudes, y ayudarlos desde ahí a desplegar su propio recorrido. Me parece que también está o se juega el modo en que introducimos o hablamos de ciertos topes o de ciertas limitantes o resistencias en el analista, en el espacio de supervisión, como decía Gonzalo, que también es de transmisión.

GUERRERO: Se trata de poder reconocer el camino de cada alumno, que a veces no es posible ir captando. Y, al mismo tiempo, poder acompañarlos seminario tras seminario, ver las intenciones y entender esto —que ustedes traen— de caminar por los márgenes o de tocar en el piano otros tipos de música.

LÓPEZ MUSA: Ir virando en la subjetividad fue muy relevante durante la pandemia. La implicación nuestra como sujetos, como uno más viviendo lo mismo que el otro, ambos encerrados y enclaustrados, tanto el analista como el paciente. Y también el analista con el alumno: ambos empezando a trabajar con pacientes *online*, a la vez que con los analistas en formación en los seminarios virtuales.

Asimismo, fue importante compartir esto en la formación, en el sentido de poder implicarse como sujeto que está viviendo lo mismo, aunque no de la misma manera que los otros —porque, obviamente, cada uno lo vivió con su propia subjetividad y en condiciones económicas y de espacio distintas—; pero estábamos todos pasando por algo semejante.

Recuerdo que, en las épocas fuertes de la dictadura, mi analista me interpretaba los temas de los militares en la calle. Siempre cuento que, una vez, cuando caminaba a la consulta, se produjo una salida de todos los militares a la calle. Era justo antes del plebiscito y se produjo una amenaza desde la dictadura. Salieron los militares con metralletas y con pintura de guerra. Llegué a la consulta muy asustado y se lo comenté a mi analista, quien me interpretó. No se hizo parte de lo que estaba ocurriendo ese día en Chile, ni siquiera como un pequeño gesto. Entiendo que me haya interpretado, efectivamente podría haberme interpretado; pero estaba ocurriendo, no era una fantasía inconsciente ni era algo de mi propia lectura. Para llegar ahí había atravesado un montón de personas que me asustaron mucho, y no eran paranoias. Entonces, mantenerse neutro o al margen resulta absolutamente psicotizante para el otro. Es como si yo hubiera estado o caminado por un lugar sin mascarilla y que todos los otros estuvieran enclaustrados con temor al covid.

Cada uno trabaja con su paciente, con su analista en formación, con sus alumnos y en supervisión de distintas maneras. Creo que nos ayudó mucho Winnicott con sus ideas respecto de *están cayendo bombas*, con su atención al mundo real sin dejarlo fuera y transformarlo en material de trabajo para la transferencia. Muchos psicoanalistas también suspendieron sus pacientes, no trabajaron *online*, al menos en Chile, porque no lo lograron. Argumentaban que eso no era psicoanálisis y, entonces, no siguieron trabajando, cosa que fue potente.

DE SOUZA: Pertenece a generaciones que vivieron esa transición que nos llevó a ser psicoanalistas implicados en las funciones tanto de psicoterapeutas como de docentes. Me quedé pensando en lo que decía Silvina sobre la lectura clínica que hace en muchos momentos en la docencia. Y lo relacioné con el tema de la transmisión del psicoanálisis, que planteamos al inicio de esta conversación; con esos

momentos de acontecimiento y de curiosidad que se dan en el acto docente y es por donde pasa la transmisión.

LÓPEZ MUSA: Utilizas una palabra importante, Laura: *acontecimiento*. Tengo la impresión de que tiene que ser un acontecimiento instar al otro a la curiosidad, a acoger su pregunta. Tener una lectura que incluye hasta elementos de la transferencia, porque los autores nos generan transferencia. También, nuestra adscripción a un autor u otro no es solamente consciente. Es inconsciente también. Tiene elementos que, por algún motivo, nos hacen decir algo de alguna manera y no de otra, nos permiten reflexionar en el seminario y no ser solo replicadores.

Siempre les digo a mis alumnos que, si me traen el resumen de un texto, yo voy a reprobar el trabajo. Me resulta muy poco interesante. El texto me lo sé, porque yo hago el seminario, no necesito que me traigas definiciones. Pero si en esa definición te implicas personalmente y demuestras algo de lo que a ti te ocurrió con eso, ahí sí estoy dispuesto a leer tu trabajo. Si no, no me presentes nada; soy bien explícito en la idea de que haya algo personal en el trabajo, o no lo voy a leer. Incluso los estudiantes de magister se sorprenden, porque lo de ellos es una cosa más académica y les digo que formalmente tiene que estar bien presentado, las citas tienen que estar bien hechas, la bibliografía también, la forma de escribirlo, el número de páginas, el tipo de letra..., todos esos elementos formales tienen que ser perfectos. Todas esas cosas las doy por descontadas. Pero dentro de eso debe haber algo interesante, o sea, personal. No me importa si hubo un error, si yo no estoy de acuerdo o si considero que entendieron de una manera incorrecta. Porque eso se puede conversar y se puede discutir.

Mis evaluaciones se hacen en un contexto de grupo: cada uno tiene que presentar su trabajo en el grupo y lo discuten. Se plantean preguntas y se explica la evaluación. Me parece una manera muy respetuosa de agradecerle al otro y que haga el esfuerzo de hacer un trabajo no

solo para aprobar, sino que se haya interesado en algo y quiera compartirlo con los otros. Eso es como lo que dices, Laura: tiene que ser un acontecimiento.

FERREIRA DOS SANTOS: A veces es muy difícil —casi imposible— transmitir lo que uno no tiene. La primera condición tiene que ser que uno sea, de alguna manera, apasionado y curioso. Creo que a veces transmitimos más allá de lo que nos proponemos. Me doy cuenta de eso cuando hacemos el cierre de la materia o del seminario y escucho lo que significó para los estudiantes recorrer ese tiempo que compartimos y trabajamos juntos, los descubrimientos que hicieron y cómo se sienten repositionados en algunas cuestiones.

Creo que también me doy cuenta de todo aquello que transmití o que di sin que haya sido premeditado ni consciente. Parece que es un posicionamiento personal, y ese nivel de implicación y compromiso, ese nivel de apasionamiento por la tarea y ese gusto por la tarea, se transmite. Y, a su vez, hace que también se alleguen al psicoanálisis, es decir que tiene un efecto que me parece potente sobre todo en la transmisión en grado, que es el acercamiento que se produce al psicoanálisis.

En la institución discuto mucho esto con los otros colegas porque sostienen que el psicoanálisis ya no genera el mismo efecto, que los colegas recién recibidos se inclinan por lo cognitivo. Les cuento mi experiencia en la universidad, donde noto cómo se genera ese potente allegamiento, cómo emerge una actitud que se manifiesta en querer saber cómo es esto, esa curiosidad de saber algunas cosas, de que ahondemos en algunos temas, de querer saber más de esto y también de querer seguir por allá cuando terminen la universidad.

Ver cómo esto se sigue produciendo me conmueve. Y para ello creo que es muy importante el modo y la manera en que se vive y se relaciona con el psicoanálisis quien tiene la función de la transmisión. Ofrecerse a la transferencia y estar disponible para la transferencia es muy diferente

a dar una clase y punto, y terminar ahí. Hacer de un encuentro un acto administrativo es muy diferente a estar disponible para lo que se pueda producir, para el acontecimiento, que no se puede calcular de antemano.

DE SOUZA: ¿Es un encuentro también?

FERREIRA DOS SANTOS: Es un encuentro. Cada vez me propongo más producir clases dialogadas. Noto que los estudiantes esperan las largas exposiciones, y más en la virtualidad. Ante tanta saturación de información y ese estar y no estar al mismo tiempo, se hace difícil sostener un diálogo. Pero paradójicamente se termina generando un terreno para armar diálogo y encuentro. Primero, porque me aburro muchísimo hablando sola; no puedo, es una limitante personal, digamos. Me parece que no produce nada en el otro ni en mí. Siento que la clase magistral es un monólogo. Además, si hay algo que me estimula de la docencia es ir a escuchar también. Entonces, necesito que hablen, que interpelen, que digan, que cuestionemos juntos, a ver qué se produce ahí. Así, el texto termina siendo un pretexto.

Trato de que ese sea el lugar del texto en las clases, a partir del cual se dialoga y hago propuestas, como hace Gonzalo: ¿ustedes qué le preguntarían a Fulano?, ¿en qué no están de acuerdo? Es decir, busco promover la sublevación y la irreverencia. ¿Con qué sí están de acuerdo?, ¿con qué no? ¿Con qué contextos o producciones en la teorización flotante podrían articularlos?, ¿en qué les hacen pensar? También me intereso por lo que andan leyendo, porque no leen solo lo que uno propone en ese seminario. Busco traer diversos autores, incluso autores que ni yo conozco.

A mí también me gusta escuchar, porque escucho lo generacional, los cambios, que me sirven muchísimo, y trato de comprender algunos fenómenos o desafíos que tienen. Es una generación atravesada por la urgencia de lograr ya determinadas cosas, por ejemplo, y eso termina

afectando la implicancia en algunas cosas a largo plazo. Como si se pudiera hacer todo rapidito, siguiendo consejos, tips, para poder trabajar ya. Ganar ya. Ese modo tan urgente de formarse, fomentado por la ilusión de tanta información fácilmente accesible, plantea todo un problema para la transmisión.

DE SOUZA: En nuestro medio, los jóvenes profesionales están trabajando en prestaciones de psicoterapia de veinticuatro sesiones, por ejemplo. Con niños que no tienen un juego simbólico, que incluso son pura acción. La familia y la escuela, tanto como la institución de salud, muchas veces entran en esa lógica de la urgencia.

FERREIRA DOS SANTOS: Creo que eso lleva a que el psicoanalista realice prácticas desubjetivizantes. Es un dilema ético el que se arma ahí. Algunos psiquiatras se transforman en expendedores de recetas, no escuchan. O los terapeutas pueden ser expendedores de sesiones acotadas, que van a contramarcha de lo que, por ejemplo, un niño necesitaría o bien del tiempo y las condiciones necesarias para que se arme un proyecto terapéutico en el que se construya la capacidad de jugar.

LÓPEZ MUSA: Con lo que tú dices, Silvina, alentamos la subversión en el sentido de que muchos de nuestros analistas en formación trabajan en el servicio público y se supone que tienen que hacer alguna cosa, y durante ese trabajo hacen otra escucha y otra manera de intervenir más relacionada con su formación psicoanalítica.

Pero me hiciste pensar en algo que no había pensado. Tengo la impresión de que, al hacer, por ejemplo, el seminario de pulsión, revisamos el texto *Más allá del principio de placer*⁴ y, cuando vimos el texto la vez

4 FREUD, S. (1979). Más allá del principio de placer. En *Obras completas* (vol. XVIII, pp. 1-62). Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1920.)

número quince, seguía siendo un texto que me genera mucho ruido. Pero son los alumnos los que me rescatan del aburrimiento, de la repetición, porque todos los años me encuentro con que, cuando el grupo es bueno y activo, hemos logrado esas preguntas que son maravillosas. Leemos el texto y, de repente, me encuentro con algo y pienso: «Tantos años trabajando con el texto y nunca nadie había hecho esta pregunta». Me lleva a reflexionar nuevamente, a cuestionar y a reencontrarme con el texto. Y eso ocurre con distintos grupos y te activa de una manera diferente.

FERREIRA DOS SANTOS: Fuimos hablando del peligro del adoctrinamiento, pero, retomando lo virtual, una de las cosas que me preocupa es la banalización del psicoanálisis en las redes sociales. Me preocupa muchísimo, creo que atenta contra los espacios de formación. No por una cuestión de competencia, no hablo desde una lógica de mercado; sino que se pauperiza otra vez y se degradan mucho las condiciones necesarias que hacen al cuidado de la práctica y la formación analítica. A mí me impresiona, cuando leo en grupos de Facebook, cómo comparten materiales de pacientes. A mí me da un pudor impresionante. Hay faltas a la ética y a la legalidad. Y están tan naturalizadas... Resulta importante pensar de la naturalización de qué cosas terminamos siendo cómplices.

La segunda cuestión que me preocupa es que los terapeutas también escriben en el grupo pidiendo algún consejo —por ejemplo, un terapeuta plantea alguna cuestión desafiante que se le presenta y pregunta qué debería hacer—. Y entonces salen un montón de analistas a responder qué se hace en esa situación. Con tanta urgencia por hacer y saber cómo se llega a aprender a hacer y cómo se afronta la dificultad, se termina dando un entrecruzamiento entre la urgencia, el apremio económico de trabajar y hacer mucho sin armar necesariamente los soportes que uno necesita para esa experiencia. Porque uno se debe ocupar también de cómo cuidar el armado y el tránsito por la experiencia de formación, de supervisión y de formación más teórica del analista. Entonces, termina siendo esa cosa

de consejo barato de lo que Freud había advertido hace bastante tiempo. Otra vez se pierde la posibilidad de armar la inquietud y el compromiso con pensar por qué uno hace lo que hace, qué pasó en la transferencia, cómo aprende a leer ese campo y encuentro con el paciente.

Me viene preocupando cierta naturalización de lo virtual entre los analistas que se produce por diferentes razones, en diferentes generaciones. Quiero decir, en los más jóvenes está absolutamente naturalizado publicar todo, con lo cual qué es lo que se puede publicar y qué es lo que no se puede publicar es una inquietud que no siempre se genera en ellos. Ese estatuto íntimo y reservado es toda una pregunta a instalar, porque ahí la porosidad que instala lo virtual es mucha y me parece que en generaciones que no están tan virtualizadas aún pesa la ingenuidad respecto a la lógica de funcionamiento en lo virtual.

Por lo tanto, por diferentes razones me preocupa cómo se va reproduciendo cierta fragmentación conceptual analítica en posteos que alimentan la ilusión de que formarse como psicoanalista es simplemente un acopio del conocimiento que puede circular libremente por la web.

LÓPEZ MUSA: Nuestro trabajo tiene un marco que tenemos instalado e instaurado, con el que nos formamos y que hemos aplicado desde el inicio de nuestra práctica, por lo que creo que tenemos que armar un marco ético y de *setting* en el ámbito de lo virtual. Desde mi perspectiva, en la virtualidad el análisis no es el mismo; si bien sirve y se puede hacer, no responde a las mismas reglas, pero eso tampoco significa que se puede hacer de cualquier manera. Hay experiencias de pacientes que he escuchado o que me ha tocado supervisar, o mismo de mis propios pacientes, en las que me he dado cuenta de que estaba con alguien mientras estaba en la sesión o bien de repente me di cuenta de que estaba en la caja del supermercado pagando y no quería perder esa sesión. O iba en el auto con un amigo mientras estaba en la sesión y de repente me daba cuenta de que le respondía cosas. Toda esa manera de hacer la sesión, ese marco

ampliado hasta un punto imposible, implicó que se pudiera pensar que daba lo mismo de cualquier manera.

Trabajar con esto es algo que depende de nosotros y que necesitamos producir en el otro como regla. La condición es tal. La sesión solo se puede hacer de tal manera y la necesitamos hacer así. Creo que tenemos que instalar ese dispositivo que es nuevo y armar el estado de eso que llama Freud *análisis en regla*. El trabajo vía remota en regla debe cumplir con ciertas condiciones, que no se banalice. No podemos actuar como si diera lo mismo. Creo que hay que intervenir en esas desregularizaciones de la misma manera en que uno intervendría en cualquier análisis.

GUERRERO: Estaba escuchando todo este recorrido que hicieron durante la formación en sus vidas personales y la época de dictaduras, que nuestros países vivieron. Ahora estamos transitando la época del covid y lo virtual se potencia. Esto es todo un desafío para nosotros, para la generación a la que pertenecemos. La tecnología de a poco fue acercándose a nuestros consultorios —la vía de contacto de los nuevos pacientes, lo virtual y la información en las redes— e implica un reajuste del encuadre y de pensar formas de estar en conexión en las sesiones. Tendremos que seguir revisando y trabajando las reglas éticas con los cursantes. Sabemos que estas reglas, que nosotros seguramente quisimos ir transmitiendo, hay que transmitir las con claridad, porque las circunstancias han cambiado. A nuestra generación de docentes hoy nos interpela todo este cambio asociado a la virtualidad. Seguro que vendrán otras generaciones que nos ayudarán a nosotros también a cambiar y a variar. Nos interrogarán y harán preguntas, como decía Gonzalo, que tenemos que repensar. O, como decía Silvina, nos generarán la curiosidad y la innovación de la curiosidad. Sobre esta atmósfera es que ha ido transcurriendo esta conversación, que sin duda daría para mucho más.

LÓPEZ MUSA: Por supuesto, la virtualidad también apuesta por eso. Por una conversación estimulante, grata, que da para continuar, que permite mostrar lo que pensamos, compartir con otros. Efectivamente, habría sido muy complicado si no tuviéramos esta posibilidad. Uno tiene que armar viajes, fines de semana especiales y sumar gastos. Pero igual creo que habría sido distinto si hubiéramos estado los cuatro juntos, de otra manera. Pero pudimos sacar partido y la he pasado muy bien conversando con ustedes, de eso no me quedan dudas.

FERREIRA DOS SANTOS: Me interesa también plantear cómo se piensan las diferencias, porque generalmente cuando se plantea una diferencia se la plantea en términos de *mejor* o *peor*. Y creo que este es el problema. Creo que, en cambio, plantear que es *diferente* invita a que se trabaje para situar en qué radica esa diferencia, pero no en términos de «mejor o peor».

Tomando el ejemplo que traía Gonzalo, me parece que trabajar usando como territorialidad la virtualidad suma una regla de juego que tiene que ver con lo múltiple. Al trabajar ahí nos dimos cuenta de lo vital que es la intimidad que se generaba en el consultorio. ¿Por qué lo digo? Porque no estaba dada necesariamente por el espacio del consultorio. Quizá la intimidad hay que crearla tanto dentro del consultorio como en lo virtual; generar condiciones para que sea posible una situación distinta, como es la analítica, en la cual se suspende por un rato la realidad externa, más adaptativa, y entra en juego otra. Una de las cosas que los pacientes más sentían en falta este último tiempo era el viaje de ida hacia el consultorio, ese tránsito hacia la sesión, y también el de salida y regreso a su cotidianeidad. Ese viaje ayudaba a crear o generar esa intimidad, que no termina de estar circunscrita a la pared del consultorio. A veces, hay que crearla porque hay pacientes que son sumamente complejos, pacientes más retraídos. Puede haber dos cuerpos en el consultorio y que, aun así, no haya encuentro.

No hay que perder de vista que hay que generar ciertas condiciones para el trabajo analítico, ya sea que estemos trabajando en el pasillo de

un hospital o en el consultorio de cada quien, o bien por medio de un dispositivo virtual. Sumar el trabajo en lo virtual permitió correr ciertas certezas que no eran tales, a partir de ese trabajo de la diferencia.

LÓPEZ MUSA: Es interesante lo que tú dices de lo diferente, no como mejor o peor. Para ejemplificarlo: seguimos cobrando lo mismo, no voy a cobrar menos porque la sesión ahora sea por internet, como si efectivamente valiera menos o fuera menos eficiente, o como si fuera un producto deficitario.

Otro ejemplo. Me acordé de que en el seminario revisaremos el texto de sexualidad femenina de Freud, con todo este tema de la castración, del complejo masculino y de la ligazón con la madre en relación a lo distinto como deficitario o menor, o que al menos trae efectivamente una tensión entre *distinto* y *deficitario*. Lo deficitario se lo adjudicaban a la mujer, pero también Freud trataba de decir que era distinto. No es que la capacidad del clítoris sea menor que la capacidad del pene de tener y gozar un orgasmo intenso. Pero, en definitiva, la mujer no tiene pene y, por no tenerlo, viene fallada.

Siempre nos vemos tentados personal, cultural o narcisísticamente a establecer lo distinto en términos de deficitario. En este caso de lo remoto, es importante construir la evidencia grupal de que lo que hacemos es de primer orden y eso también es algo que le podemos compartir a nuestros pacientes. La virtualidad ha generado un montón de novedades que a lo mejor no hubieran salido si no hubiera pasado.

DE SOUZA: Estamos en la hora de cerrar este intercambio tan interesante, ¿quieren agregar alguna reflexión final?

LÓPEZ MUSA: Solo agradecerles la oportunidad de compartir este rato y de haber podido conversar de un tema que me interesa mucho por estar implicado en la institución. Silvina me hizo pensar en cosas que

no había pensado, así que también le agradezco. Muchas gracias por el encuentro.

FERREIRA DOS SANTOS: Solo me resta agradecerles la invitación a conversar en este encuentro con Gonzalo. También forma parte de los desafíos que voy afrontando en mi formación el poder ir pensando o ir animándome a compartir más algunas ideas que vienen decantando en mí y sobre todo con alguien que tiene tanto recorrido como Gonzalo. Así que la verdad ha sido un placer. ¡Muchísimas gracias!