

Transmisión psicoanalítica: Entre el poder y la ética



CECILIA LAURIÑA¹

DOI: 10.36496/N139.A2

ORCID: [HTTPS://ORCID.ORG/0009-0007-9669-6493](https://orcid.org/0009-0007-9669-6493)

RECIBIDO: SETIEMBRE 2024 | ACEPTADO: OCTUBRE 2024

RESUMEN

La autora se pregunta: ¿Cuál es la forma de transmisión adecuada a la ética psicoanalítica? Circunscribe algunas diferencias en la modalidad de transmisión en cada uno de los vértices del tripo-de: análisis personal, supervisión y transmisión de los conceptos teóricos, y subraya los riesgos derivados de la ineludible asimetría transferencial en la cual se juegan cuestiones de poder.

El deseo de tener un amo incuestionable puede constituirse en el mayor riesgo/obstáculo en la formación de un analista, ya que la demanda suele ser encontrar saberes certeros que apacigüen las angustias de la falta en ser. Si los que conducen las transferencias no se abren a la interrogación del propio saber, y sobre todo del modo de transmisión, pueden perpetuar asimetrías infantilizantes. El riesgo es que en la forma de transmisión misma se cuelen los goces del poder y la sumisión, de unos y otros.

Propone la revisión del lugar de enunciación de analistas, supervisores y maestros, y la articulación con la propia subjetividad.

1 Miembro titular en función didáctica de la Asociación Psicoanalítica Argentina. cecilauri@gmail.com

Hacer público el quehacer privado como una nueva forma, testimonial, de transmisión psicoanalítica.

DESCRIPTORES: FORMACIÓN PSICOANALÍTICA / PODER

/ TRANSFERENCIA / ÉTICA / ASIMETRÍA

DESCRIPTOR CANDIDATO: TRÍPODE

SUMMARY

The authors muse, what is the appropriate transmission of psychoanalytic ethics? It circumscribes some differences in the mode of transmission of each vertice of the tripod: personal analysis, supervision and transmission of theory; and highlights the risks derived from the inescapable transference asymmetry in which power dynamics come into play.

The desire to have an all-knowing master who cannot be disputed may be the biggest obstacle in the training of a psychoanalyst, since the demand often is to find accurate knowledge that appeases the anguish of the lack of self. If analysts, supervisors and teachers aren't open to questioning their own knowledge, and more importantly aren't open to questioning the mode of transmission, they can perpetuate asymmetries of infantilizing nature. The risk is that in the mode of transmission itself, the enjoyment of power and submission of one and all, slips through.

The author suggests reviewing the place of psychoanalysts, supervisors and teachers, and reviewing the articulation of the self subjectivity. Making the private work public in a new, testimonial, mode of psychoanalytic transmission.

KEYWORDS: PSYCHOANALYTIC TRAINING / POWER /

TRANSFERENCE / ETHIC / ASSYMMETRY

CANDIDATE KEYWORD: TRIPODE

La formación psicoanalítica en nuestras instituciones transcurre a través del cumplimiento del trípode: análisis didáctico, supervisiones y seminarios conforman la transmisión, en transferencia. Este principio, que parece incuestionable, desde hace décadas rige nuestra forma de «hacernos analistas», sin embargo, atravesando diversas encrucijadas en cada uno de sus ejes, a lo largo del tiempo ha ido tomando diferentes formas. La creación de los tres modelos de formación hoy imperantes responde a sutiles diferencias.

¿QUÉ SIGNIFICA TRANSMITIR?

¿Qué se transmite, más allá de la tan mentada y también incuestionable diferencia entre enseñanza y transmisión que plantea Freud: enseñanza para la teoría, transmisión para la convicción acerca del inconsciente en nuestros procesos psíquicos?

Celebro la propuesta de la *Revista Uruguaya de Psicoanálisis* de repensar y desentrañar la transmisión en psicoanálisis para que no continúe discurriendo sobre supuestos saberes que obturan la posibilidad de profundizar sobre un tema tan sustantivo.

Indudablemente, la transmisión es diferente en cada uno de los ejes del trípode. Intentaré en estas líneas circunscribir algunas cuestiones que hacen a lo que las reúne, así como subrayar algunas particularidades.

La pregunta sigue vigente: ¿Cuál es la forma de transmisión adecuada a la ética psicoanalítica?

¿Cuál es la forma de transmisión adecuada para que cada quien vaya construyendo su ser psicoanalista, en un proceso que no quede reducido a una cómoda obediencia o asimilación acrítica? ¿Qué lugar para la singularidad, los deseos, ideales e inquietudes de aquellos que transitan su formación?

Es imprescindible una permanente reflexión acerca de las posibles y necesarias articulaciones del trípode, así como el cuestionamiento de lo instituido. En tanto la transmisión está regulada institucionalmente, es preciso pensar el efecto de las regulaciones reglamentarias en el tránsito individual de los analistas en formación y de aquellos que conducen las transferencias. Es el desafío al que nos vemos enfrentados si deseamos

propiciar una transmisión psicoanalítica acorde a las nuevas encrucijadas a las que nos vemos enfrentados. ¿Será posible una transmisión de saber que tome en cuenta el riesgo de perpetuar los saberes instituidos?

Entre lo universal de las reglamentaciones y lo singular del tránsito de cada analista en formación, se ubica un imposible, ya que la formación psicoanalítica tiene una particularidad única: es en transferencia y se trata del inconsciente, de la puesta a punto del inconsciente como herramienta de la práctica.

Ahora bien, el tránsito por el trípode está atravesado irremediablemente por la dinámica entre el poder y el saber. La tradicional división que establecemos entre sus instancias no siempre opera de un modo taxativo, más bien se influyen recíprocamente. El análisis es una condición insoslayable en la formación analítica, una herramienta insustituible como posibilidad de subjetivar los conflictos ocasionados por las identificaciones alienantes y los sometimientos que se juegan en su recorrido. En el análisis de un analista en formación, es esperable que se descubra qué representa y suscita el analizando y sus problemáticas en la subjetividad del analista, con lo cual el análisis opera a veces como una supervisión, así como las teorías que se discuten en los seminarios despiertan –o deberían hacerlo– un efecto de ignorancia que estimula la investigación, muchas veces cuestionando el análisis y la supervisión. Si pensamos en la supervisión, vemos cómo la obligatoriedad empuja a una práctica resistida, que muchas veces, en un segundo tiempo, puede volverse productiva, eficaz y, por lo tanto, deseada. La escena de la supervisión tiene el análisis como telón de fondo, así como el análisis influye en los diferentes posicionamientos que va adoptando tanto el supervisando como el alumno en los seminarios. No obstante, en la articulación de las tres instancias del trípode, encontramos una posibilidad de que se vaya formando o deformando un analista.

Uno que sabe y otro que debe aprender...

¿QUÉ HACER CON LA ASIMETRÍA?

El joven aspirante se encuentra con figuras de autoridad –analista, maestros y supervisores–, todas enlazadas por los fuegos de las transferencias bajo el mismo techo institucional. El auxilio ajeno es un camino necesario

que implica un cierto grado de alienación en el Otro, en el surgimiento de la subjetividad y en la formación de un analista.

El desamparo, *Hilflosigkeit*, es estructural, constitutivo de la subjetividad humana y también de la posición del analista. Desde esa posición, la formación psicoanalítica, que implica la pertenencia a instituciones y el tránsito por el trípode, brinda un camino a recorrer que no es sin el Otro. La cuestión a dilucidar es qué relación se establece con ese Otro, tanto en el plano individual como institucional.

Ahora bien, la transferencia implica asimetría con todo lo que aporta en su posibilidad de dar lugar a una asimilación creativa de ideas, teorías y conceptos, así como en la disposición a la idealización y sumisión. La asimetría es estructural, está desde el comienzo de la vida en la necesidad del auxilio ajeno que da lugar a la vida, y desde ahí estará presente en todas nuestras relaciones. Hay asimetrías de saberes, de experiencias, de lecturas, de tiempos. Y bienvenidas sean si implican una transmisión en la cual, en un pase de antorchas, de la asimetría propia del dispositivo pueda surgir un analista. Sin embargo, la misma transferencia, condición de posibilidad, también es un riesgo. El riesgo es que puede dar lugar a ciegas idealizaciones y posiciones fascinadas con las figuras de autoridad, impidiendo y obstaculizando el tránsito por la formación, propiciando sumisiones más que el necesario cuestionamiento e investigación, que permitirían el llegar a ocupar una posición analítica más autorizada al analista en formación.

Si bien podemos pretender que cada cual sea responsable del tipo de transferencia que establece, sin embargo, y tomando en consideración la participación de los procesos inconscientes en las elecciones, en esa asimetría transferencial es una responsabilidad ética de aquellos que conducen la transferencia –sea analista, supervisor o maestro– revisar sus posiciones enunciativas. Cuestionar si su posición va a favor de la transmisión o queda reducida al rubro enseñanza. Es diferente si la transmisión incluye el tan productivo no saber, la incertidumbre y la posición de docta ignorancia, o si toma la modalidad del discurso universitario.

Desde este punto de vista, no se trata entonces de evitar la asimetría, tarea imposible, sino de cuestionar desde qué posición se imparte el saber

y, fundamentalmente, de qué saber se trata. El maestro, analista y supervisor deberían rechazar y abstenerse del ejercicio de poder que pueden ejercer y del poder de la identificación idealizada que están en condiciones de favorecer.

¿Y cuál es la demanda de aquel que está transitando la formación?
¿Cuál es su riesgo?

Ante la incertidumbre y la falta de garantías a la que nos enfrenta la clínica, el deseo de tener un amo incuestionable puede constituirse en el mayor riesgo/obstáculo en la formación de un analista, ya que la demanda suele ser encontrar un amo que proteja, que brinde saberes certeros y apacigüe las angustias de su falta en ser.

Sin embargo, la renuncia a la autonomía del propio espacio de pensamiento tiene consecuencias trágicas: para sostener la ilusión de Otro eternamente nutricio, el sujeto se aliena a la identidad del Otro.

El analista en su formación debe migrar desde una posición necesaria de alienación a los conceptos fundamentales que constituyen la base de nuestra práctica, como también poder operar una separación que permita cuestionar, impugnar, construir, tender puentes hacia un pensamiento más autónomo. Alienación fundante e imprescindible separación serán movimientos necesarios e instituyentes de una adecuada posición del analista, siempre oscilante, nunca dada de una vez y para siempre.

Podríamos decir que si esa alienación no desaparece, el analista no aparece. Es preciso desandar la identificación e idealización hacia las figuras de autoridad, transferencia que favorece la aceptación e incorporación sin cuestionamientos, transformando la transmisión en dogmática y endogámica. En la transmisión de una generación a otra, se trataría de obtener una porción de libertad posible, recordando el decir de Goethe, devenido ya tan freudiano: «Lo que has heredado de tus padres, adquiérello para poseerlo» (Freud, 1913 [1912-1913]/2003, p. 159); de este modo podemos tomar los valiosos desarrollos de los maestros que nos preceden sin hacer de sus enseñanzas una letra sacralizada, más bien, historia, invención y singularidad engarzados. Advertidos de que las filiaciones transferenciales y pertenencias institucionales no deberían condenarnos a ser un «robot de analista» (Lacan, 1966/1988, p. 345).

¿ANÁLISIS DE FORMACIÓN? ¿ANÁLISIS DIDÁCTICO?

¿El análisis de formación o el análisis durante la formación, o análisis didáctico? ¿Qué debería entregar al analizante-analista?

Mucho se ha pensado y debatido acerca del análisis didáctico. Pensemos su adjetivación: *didáctico*. El término *didáctico* es un oxímoron, ya que en esta experiencia no hay nada que enseñar, más bien se trata de que el analizando pueda atravesar la experiencia del inconsciente, que no puede ser enseñada.

El dispositivo analítico es estructuralmente ajeno a cualquier intención educativa, esa es la paradoja de lo «didáctico». Sin embargo, es esperable que la experiencia del inconsciente pueda ser registrada por el futuro analista en su diván y en su trabajo en transferencia con su paciente. Desde hace décadas, muchos autores han acordado que el mejor destino de un análisis de formación es que sea terapéutico como cualquier otro y que su despliegue se realice lo más al margen posible de las intervenciones e interferencias institucionales.

No obstante, si algo le reconocemos de diferente o específico es que propicie la subjetivación del deseo de analista en el analista en formación. Que propicie una adecuada posición analítica para acoger lo más extraño, esa extranjería radical que presenta cada analizante. La puesta a punto del inconsciente como herramienta de nuestra práctica (Freud, 1912/2013, p. 115), el develamiento de los puntos ciegos hacia el deseo de analista, ese deseo «más fuerte», como lo define Lacan (1960-1961/2018a, p. 214), es uno de los puntos más importantes que deberían develarse en la articulación entre el análisis y la supervisión.

Es necesario reconocer eso extraño, éxtimo, extranjero que anida en nosotros para poder ir al encuentro y acoger a ese Otro-extraño que en cada sesión nos revela la escucha analítica.

Es un tránsito imprescindible en la formación analítica que posibilita una adecuada posición del analista en su práctica.

Ahora bien, es preciso reparar e interpelar las posiciones enunciativas de aquellos que están llamados al manejo de la transferencia, ya que muchas veces, con una actitud más bien enigmática, no dan muestras de cómo llegaron a su saber hacer. Es preciso tener en cuenta que por estar

ubicados en la transferencia de búsqueda del saber, ocupan una posición agalmática, que favorece fascinaciones y sumisiones.

Otto Kernberg (2019) lo expresa claramente: «A los candidatos se les impide sistemáticamente saber cómo sus formadores conducen su trabajo analítico, lo cual los lleva a una idealización irrealista de la técnica psicoanalítica tal como es conducida por sus mayores» (p. 31).

Si el analista favorece la idealización e identificación del paciente con su persona, estará creando analizando a imagen y semejanza, alienados vía transferencia a convertirse en un «símil analista». Recordemos que a Theodor Reik lo llamaban «símil Freud», tal era su veneración por el admirado maestro que hasta se vestía y recortaba la barba como él.

En estos casos se invertirían los términos, hablaríamos de deformación del analista.

Estemos advertidos de toda la corriente que trajeron los analistas migrantes luego de la Segunda Guerra Mundial, con Alexander a la cabeza, que propiciaba en el analizante la identificación con las «áreas libres de conflicto del analista». Vaya posición de poder, que comandó la transmisión psicoanalítica por muchas décadas.

LA SUPERVISIÓN, ¿UN TRÍPODE EN SÍ MISMA?

Pasemos revista al dispositivo de supervisión, práctica privilegiada en la transmisión psicoanalítica, que reúne teoría, práctica y posición subjetiva del analista.

La supervisión no implica solamente la tradicional enseñanza de la técnica, propiciando la articulación entre teoría y clínica, también puede o incluso debe trabajar en pos del develamiento de los puntos ciegos que obstaculizan la escucha del analista.

El supervisor, en posición y posesión del saber, enseña un saber hacer al supervisado. Sin embargo, las resonancias de su intervención pueden ir a favor de cierto ordenamiento y esclarecimiento de la dirección de la cura, y hasta del análisis del supervisado, o pueden comandar la cura ocupando una posición de evaluación.

No contamos con testimonios acerca de las supervisiones dirigidas por los maestros. Poco sabemos, por la propia voz de supervisores, de su

forma de intervención, de la razón de sus *impasses*, de su transferencia con el supervisor y con el paciente en cuestión, de su posición clínica en ese dispositivo particular.

Algunos testimonios de supervisandos nos pueden orientar en la posición subjetiva y forma de transmisión de Lacan.

Moustapha Safouan (2017) relata que, al comenzar su práctica como analista, realizó cuatro «análisis de control», uno de ellos con Lacan, de quien le llamó la atención su posición abstinentes. Dice así:

Por regla general en esa época, e imagino que sigue siendo igual en nuestros días, demandar un control significaba pedir a un didáctico que nos enseñara cómo manejar «correctamente» un análisis. Al enseñarnos cómo hacer, nos enseñaba de resultados cómo lo hacía él.

[...] No sólo no pretendió jamás enseñarme «cómo analizar», sino que siempre mantuvo a distancia su modo de actuar. (p. 229)

Lo asombroso, prosigue relatando Safouan,

es que fue ese maestro, en quien no sentí en ningún momento la interferencia del deseo de enseñar ni transmitir, el que más me permitió aprender lo que pude en materia de análisis [...]. Mi formación fue, sin que yo lo supiera, una lección sobre el deseo de analista, o, para ser más preciso, sobre el verdadero sentido de su «neutralidad». (p. 229)

Philippe Julien (1997) testimonia en el mismo sentido:

Siempre evitaba transmitir un saber constituido; no indicaba «una manera adecuada de hacer las cosas». Trataba de comprender cómo funcionaba yo y me obligaba a ser analista descubriendo de alguna manera «mi estilo». Obligaba al otro a no ahorrar su propia singularidad y, al mismo tiempo era riguroso con los principios. (p. 61)

Puede considerarse que la enseñanza de Lacan desarmó definitivamente la teoría de la identificación con el analista como fin de análisis.

Como los analistas, los supervisores son testafierros de un saber supuesto y operativo porque promueven el trabajo en transferencia, pero ese saber –necesario– no debe evitar el cuestionamiento, la incertidumbre y el tan productivo no saber.

Propuse la polifonía de voces de supervisores que den cuenta de la dirección de la supervisión y de la actualidad de la clínica como una forma de transmisión, testimonial, que, abandonando posiciones estereotipadas, haga público el quehacer privado, posibilitando la apertura a nuevas formas de transmisión.

HACIA EL DESEO DE ANALISTA...

EN LA ARTICULACIÓN ENTRE EL ANÁLISIS Y LA SUPERVISIÓN

Federico era un analista en formación que, en los encuentros de supervisión, repetidas veces expresaba su angustia y enojo cuando algún paciente interrumpía el análisis o, aun, cuando no acudía a la sesión sin previo aviso. Cuando este sentimiento era muy intenso, solía hacer alguna maniobra inconsciente que propiciaba el alejamiento del paciente. Mi función como supervisora fue interrogar ese obstáculo desde una posición abstinerente, más bien elevar esa «pasión» que lo llevaba a demandar amor de sus pacientes a la categoría de un síntoma a trabajar. Federico en su análisis personal pudo ir develando «un sentimiento de abandono» que lo «acompañó siempre», y que ahora aparecía como un real inasible que obstaculizaba su posición como analista. Solo este significante relató en el espacio de supervisión, cuando ya pudo ponerle palabras a este punto ciego en su diván, cuando pudo asociar este sentir y articularlo con lo que le ocurría en su clínica. En la medida en que Federico pudo ir analizando su deseo de ser reconocido por sus pacientes, a los que en tales circunstancias ubicaba en sus series edípicas, pudo entonces ir logrando un posicionamiento ético cada vez más psicoanalítico.

Ese cambio subjetivo le permitió una posición exogámica que le permitió tender puentes más allá de su vivencia de abandono. Puentes que ubicaron su deseo y responsabilidad como analista.

En mi función de supervisora, me interrogaba acerca de cómo propiciar que, en el devenir de la dirección de la supervisión, Federico pudiera

ir encontrando las herramientas para acoger las diversas vicisitudes que le presentaban sus pacientes, más allá de su necesidad de reconocimiento. Mi deseo como supervisora era que él pudiera lidiar con casos complejos accediendo a una posición analítica genuina, que no fuera fruto de la «obediencia» a ningún consejo de su supervisora.

Freud (1912/2013) propone ser capaz de servirse de su propio inconsciente como de un instrumento (p. 115), para lo cual, podemos agregar, es necesario también servirse de Otro en la posibilidad de develar tropiezos, resistencias y obstáculos en la escucha. El análisis y la supervisión son dispositivos que operan como una red transferencial, favoreciendo un buen posicionamiento del analista en su práctica, en tanto son una oportunidad de captar lo inaprehensible de sí mismo. Y aun más, que el inconsciente sea un buen instrumento a la hora de la escucha analítica implica la articulación entre las tres instancias del trípode.

Pensar la posición del analista en la cura es pensar el deseo de analista, concepto que Lacan empieza a desarrollar en el seminario 8: *La transferencia* (1960-1961/2018a). Recordemos que Freud, cuando se refiere a la contratransferencia, dice de aquello que debe ser discernido y dominado dentro de sí, y Lacan la define como la suma de los prejuicios, de las pasiones y de las perplejidades del analista (p. 47).

Del mismo modo, cuando se refiere a las pasiones que podría sentir un analista en el ejercicio de su función, dice: «Cuanto más analizado esté el analista, más posible será que esté francamente enamorado o francamente en estado de aversión respecto de su *partenaire*» (p. 214). Pero no tarda en aclarar que «si el analista no va al grano con su paciente, si no lo toma en sus brazos o no lo tira por la ventana, es porque está poseído por un deseo más fuerte» (p. 214).

Ese deseo más fuerte que orientaría su buena práctica sería el fruto del análisis del analista.

Deseo más fuerte que el deseo de poder y que, en la vía del saber, puede soportar el no saber.

Deseo más fuerte que aquellos que la persona del analista podría albergar, como los que surgen en la dimensión de las repeticiones edípicas del analista o como fruto de las identificaciones.

Entonces, para acceder a la modificación del ser que permite al analista ubicar su deseo de analista, servirse de su propio inconsciente como herramienta, será necesario levantar represiones y desandar identificaciones. Será este tránsito la oportunidad del despliegue del deseo de analista. Esta reestructuración de la economía libidinal es esperable en la articulación del análisis del analista, la supervisión y el saber teórico. El encuentro con lo real de su práctica podrá ayudarlo a no desechar lo que le pasa en la sesión con el paciente, a reconocer sus afectos, fantasías, ocurrencias, y así develar qué lugar ocupa el paciente en su economía libidinal.

DE ESTO NO SE HABLA... ¿QUÉ OCURRE EN LOS SEMINARIOS?

La forma de transmisión de los conceptos teóricos se articula, en nuestras instituciones, en seminarios. Algunos psicoanalistas son reconocidos como maestros. Otros alternan, a veces se desempeñan como maestros, a veces como alumnos. Que la formación sea continua favorece la alternancia y la diversidad de funciones, más allá de las posiciones subjetivas y goces de cada cual.

Los psicoanalistas ejercemos la función de maestros o profesores, función muy diferente de la relación analítica. ¿Cómo enfrentamos este desafío que se emparenta más con el rubro enseñanza y cae fácilmente en el discurso universitario? Poco se transmite acerca de estas experiencias y poco se habla de las diferentes formas de transmisión, de las diferentes herramientas que se pueden descubrir o inventar, o de los variados recursos que hoy nos brinda la tecnología y que podrían favorecer una participación e intercambios más fluidos y creativos.

La palabra *seminario* proviene del latín *seminarius*, «lugar de siembra de saberes». Palabra que deriva del término latino *semen, inis* («semilla»), y el sufijo *arium*, que expresa un lugar para que las cosas vivan y crezcan.

Otra acepción dice: «conjunto de actividades que realizan profesores y alumnos y que tiene por finalidad encaminarlos a la práctica y la investigación de alguna disciplina».

Definiciones que invitan a la exploración, investigación e intercambio de saberes. Para que una semilla germine y dé frutos, hace falta un tiempo de espera, y en nuestro caso, para la incorporación de una teoría tan

compleja como el psicoanálisis, es necesaria una *elaboración* que no es sin angustia, que no es sin el pasaje por el análisis y la supervisión. Es que la teoría conmueve la subjetividad, habla de nosotros mismos.

Recordemos que otra definición de *seminario* es: «Institución eclesiástica destinada a instruir y formar a los futuros sacerdotes».

Cuántas veces escuchamos irónicamente hablar de nuestras instituciones como «nuestra parroquia». Es que no estamos exentos de los fenómenos de masas que pueden convertir nuestras instituciones en lugares sagrados que reproducen saberes estereotipados y dogmáticos.

La pregunta es: ¿Cómo podrían acotarse los inevitables procesos de psicología de las masas?

¿Hasta dónde la institución da lugar a la incertidumbre e interrogación, tanto de los que ocupan el poder como de aquellos que están formándose?

Es preciso también en este eje del trípode repensar la asimetría, necesaria, imprescindible, ya que nadie se propondría estudiar con un profesor al que no admire. El dispositivo de enseñanza, en cualquiera de sus formas, es en transferencia; el maestro, profesor, coordinador de seminario ocupa un lugar agalmático, está situado en el lugar de SsS y los alumnos gozan de sus saberes, se enriquecen con sus decires.

Ahora bien, ¿cómo transmitir el saber para no precipitar apasionamientos empobrecedores que solo suscitan repeticiones acrílicas? Si el profesor de seminarios imparte su enseñanza desde una posición de saber, no dando lugar al «semillero de ideas» que implica el mismo término *seminario*, gozará de su posición de todo saber, pero solo propiciará estudiantes en una posición *astudada*, pasivizada, como decía Lacan (1969-1970/2018b, p. 111). Muchas veces se transmiten modelos únicos e incuestionables, ubicándose como maestros que imponen su saber a su cautivo alumno. Contrastan con aquellos que dan lugar a la diversidad de teorías y modelos alternativos, que incluyen la posibilidad de transformación y de adquisición de un pensamiento crítico y clínico, como paradigma de nuestra época.

¿Cómo transmitir los obstáculos e incertidumbres que podrían dar lugar a derribar espejismos? Si aquel que dirige un seminario no se abre a lo nuevo, no se abre al no saber y a la interrogación del propio saber, el riesgo es perpetuar asimetrías infantilizantes. El riesgo es que en la forma de transmisión misma se cuelen los goces del poder y la sumisión,

de unos y otros. La abstinencia frente a las ilusorias garantías y cómodas certidumbres sería una buena orientación.

El dispositivo forma parte de la transmisión. Considero necesario, más allá de prejuicios y certezas, investigar diferentes formas de transmisión, que incluyan la participación activa de los analistas en formación, no solo con los tradicionales y sin duda muy fructíferos informes escritos, trabajos, actas, monografías. El testimonio de los maestros acerca de cómo conducen su clínica, cómo llegaron a su saber-hacer es imprescindible como una forma de transmisión barrada que incluya la dimensión de imposible, que dé cuenta de la castración, que favorezca la desidealización y desidentificación de aquellos que están bregando por una posición de habilitación.

Considero el testimonio como una modalidad de transmisión, una forma de escritura que es inscripción y lazo social en la que analistas, maestros, supervisores y analistas en formación estamos involucrados y somos interpelados. *Testimonio* en latín es *testimonium*, cuyo primer componente léxico es *testis*, «testículos». Siempre se testimonia sobre los propios cojones, como dice Jacques Lacan (1955-1956/1984, p. 62).

Podemos pensar el testimonio como aquello que permite pasar de la vivencia a la experiencia, una elaboración de esa vivencia en la forma de un relato significativo para otros. La experiencia no se obtiene pasivamente, es del orden de la acción, de la apropiación y elaboración.

Por ausencia de testimonios, la transmisión suele quedar reducida a cierto saber teórico.

La suma de los testimonios de analistas que den cuenta de cómo dirigen la cura, de supervisores que muestren cómo fueron accediendo a su saber hacer, así como sus incertidumbres y oscilaciones, y de maestros que muestren cómo articulan los temas a ser transmitidos puede ser una fructífera apertura a una nueva forma de transmisión.

En suma, los que dirigen las transferencias deberían ir un paso más allá, cuestionando el lugar de enunciación y la articulación con la propia subjetividad, asumiendo la tarea de hacer público ese quehacer privado. Esto es testimoniar acerca de lo acontecido, permitiéndose barrar lo que se sostuvo hasta ahora como autoridades infalibles. Es la posibilidad de construir un modo de transmisión atravesado por la interrogación y el no saber, acorde a la ética psicoanalítica.

En definitiva, en psicoanálisis lo que se transmite desde una posición abstinentes, de docta ignorancia, es un encuentro con lo contingente y solitario de nuestra práctica. Se trata de abstenerse de dar un saber que no se tiene. Lo que se transmite es un saber de la falta.

En consonancia con mi gusto por lo testimonial, encontrarán en este escrito pocas citas. *Ex profeso*, intenté plantear ideas que surgen de mi recorrido personal, de experiencias, algunas fallidas y dolorosas, otras muy placenteras, muchas fruto de intercambios con colegas, maestros, supervisores y analistas con los cuales comparto el interés por la formación de los analistas.

EL ESCENARIO ACTUAL DE LA TRANSMISIÓN PSICOANALÍTICA

Hoy estamos ante a un cambio de paradigma en la transmisión psicoanalítica. En los últimos años, las normativas institucionales han sido conmovidas por las encrucijadas a las que nos enfrentó la pandemia. Registramos impensados movimientos, algunos instituyentes, como el dispositivo *online* aplicado al trípode de formación psicoanalítica.

Con el firme propósito de repensar la transmisión psicoanalítica en el contexto del trípode remoto y escuchar las encrucijadas actuales en los diversos institutos de formación de América Latina, así como las problemáticas puntuales de los analistas en formación, la Comisión de Formación y Transmisión de Psicoanálisis de Fepal, de la cual soy miembro, organizó numerosas actividades que permitieron, como punto de llegada, la elaboración de un Posicionamiento Latinoamericano para la formación psicoanalítica (Lauriña y Rodríguez, 2024).

En un ejercicio democrático, se propuso debatir acerca de los significantes: *democracia-autonomía* y *exogamia* en la formación psicoanalítica, significantes surgidos de la escucha de variados testimonios y voces plurales en las nutridas reuniones que se fueron desarrollando.

La formación a distancia, saldo novedoso de apertura, que paradójicamente dejó el encierro de la pandemia, también ha permitido, en un ejercicio más democrático, formarse como analistas a aquellos que viven lejos de los grandes centros que albergan a las asociaciones y ha posibilitado salidas exogámicas, sobre todo, pero no solo a los que se forman en sociedades de

muy pocos miembros. Esta transformación ha dado lugar a que muchos analistas en toda América Latina puedan tender puentes exogámicos en la elección de analistas y supervisores. La iniciativa llevada a cabo por Ocal de propiciar intercambio de seminarios con otras asociaciones produjo mucho entusiasmo, favoreciendo lazos exogámicos y permitiendo a los analistas en formación conocer otras formas de transmisión.

El mayor desafío en la actualidad sería posibilitar y promover un tránsito por la formación más ligado a los nuevos acontecimientos que mueven el mundo y atraviesan la clínica, dando herramientas para una escucha abierta a los nuevos paradigmas. ♦

BIBLIOGRAFÍA

- Freud, S. (2003). Tótem y tabú: Algunas concordancias en la vida anímica de los salvajes y de los neuróticos. En J. L. Etcheverry (trad.), *Obras completas* (vol. 13, pp. 1-164). Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1913 [1912-1913]).
- Freud, S. (2013). Consejos al médico sobre el tratamiento psicoanalítico. En J. L. Etcheverry (trad.), *Obras completas* (vol. 12, pp. 107-120). Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1912).
- Julien, P. (1997). El análisis solo se inventa contándose de a tres. En M. Safouan, P. Julien y C. Hoffman, *Malestar en el psicoanálisis: El tercero en la institución y el análisis de control* (pp. 57-72). Nueva Visión.
- Kernberg, O. (2019). Treinta métodos para destruir la creatividad de los candidatos psicoanalistas. *Revista de Psicoanálisis de la Asociación Psicoanalítica de Madrid*, 85, 47-62.
- Lacan, J. (1984). *El seminario de Jacques Lacan, libro 3: Las psicosis*. Paidós. (Trabajo original publicado en 1955-1956).
- Lacan, J. (1988). Variantes de la cura tipo. En J. Lacan, *Escritos 1* (pp. 311-353). Siglo XXI. (Trabajo original publicado en 1966).
- Lacan, J. (2018a). *El seminario de Jacques Lacan, libro 8: La transferencia*. Paidós. (Trabajo original publicado en 1960-1961).
- Lacan, J. (2018b). *El seminario de Jacques Lacan, libro 17: El reverso del psicoanálisis*. Paidós. (Trabajo original publicado en 1969-1970).
- Lauriña, C. (2022). *La supervisión psicoanalítica y los principios de su poder*. Letra Viva.
- Lauriña, C. y Rodríguez, C. T. (comp.) (2024). *Transmisión psicoanalítica: Perspectivas actuales en Latinoamérica*. Blucher. (En prensa).
- Safouan, M. (2017). *El psicoanálisis: Ciencia, terapia... y causa*. El cuenco de plata.