



RUP

REVISTA URUGUAYA DE PSICOANÁLISIS

MONTEVIDEO, URUGUAY, AGOSTO DE 2024

138 Transmisión I

AP Ψ

Asociación Psicoanalítica
del Uruguay

I Ψ PP

Instituto Universitario
de Postgrado en Psicoanálisis

RUP

REVISTA URUGUAYA DE PSICOANÁLISIS

138

APU

Asociación Psicoanalítica
del Uruguay

IUPP

Instituto Universitario
de Postgrado en Psicoanálisis

REVISTA URUGUAYA DE PSICOANÁLISIS

Editada desde 1956

Publicación oficial de la Asociación Psicoanalítica del Uruguay (APU), integrante de la Asociación Psicoanalítica Internacional (API) y de la Federación Psicoanalítica de América Latina (FEPAL)

© AGOSTO DE 2024, APU

Redacción y Administración

APU: Asociación Psicoanalítica del Uruguay

Canelones 1571

Casilla de correo 813

CP 11200 / Mvd-Uy

Telefax: 2410 7418

e-mail: revistauruguayapsi@gmail.com

www.apuruguay.org

Los artículos firmados son responsabilidad de sus autores y no comprometen necesariamente la opinión de la revista.

Directora de Publicaciones

STELLA PÉREZ

Director suplente

ABEL FERNÁNDEZ

Consejo editorial

MICHELE AIN

LILIÁN ALONSO

DANIEL CASTILLO SOTO

SILVINA GÓMEZ PLATERO

ROSA PICCARDO

MARÍA ALEJANDRA VÁZQUEZ

Colaboradora:

PATRICIA FRANCIA

Comisión de Indización

ANA MARÍA CHABALGOITY

PATRICIA FRANCIA

SILVINA GÓMEZ PLATERO

STELLA PÉREZ

ROSA PICCARDO

SOLEDAD SILVA

ALEJANDRA VÁZQUEZ

Corrección

LAURA RODRÍGUEZ

Revisión final

ELENA ERRANDONEA

Traducciones

ABEL FERNÁNDEZ

Ilustración de portada

AUTOR: RAFAEL BARRADAS, 1914

Imagen de dominio público en Uruguay

Fuente: <http://acervo.mnav.gub.uy>

Maqueta, diseño y armado

JOSÉ DE LOS SANTOS

delossantos.ja@gmail.com.uy

Impreso en Uruguay

por MASTERGRAF S.R.L.

ISSN 0484-8268

Depósito legal 357 193-2018

ISSN 1688-7247 (en línea)

Comisión del Papel, edición amparada en el decreto 218/96

Comité asesor internacional

GUILLERMO BODNER (Sociedad Española de Psicoanálisis, España)

JORGE BRUCE (Universidad Católica de Perú, Perú)

ALCEU CASSEB (Sociedad Brasileña de Psicoanálisis de San Paulo, Brasil)

ALBERTO CABRAL (Asociación Psicoanalítica Argentina, Argentina)

ELIAS MALLET Rocha Barros (Brasil)

ALDO L. DUARTE (Sociedad Psicoanalítica de Porto Alegre, Brasil)

ABEL FAINSTEIN (Asociación Psicoanalítica Argentina, Argentina)

LETICIA GLOECER (Asociación Psicoanalítica Argentina, Argentina)

MÓNICA HAMRA (Asociación Psicoanalítica Argentina, Argentina)

MARIANO HORENSTEIN (Asociación Psicoanalítica de Córdoba, Argentina)

EZEQUIEL IPAR (Universidad de Buenos Aires, Argentina)

GUSTAVO JARAST (Asociación Psicoanalítica Argentina, Argentina)

LEMLIJ, MOISES (Sociedad Peruana de Psicoanálisis, Perú)

SERGIO LEWCOWICZ (Sociedad Psicoanalítica de Porto Alegre, Brasil)

CLARA NEMAS (Asociación Psicoanalítica de Buenos Aires, Argentina)

ESPERANZA PÉREZ DE PLA (España)

LEONARDO PESKIN (Asociación Psicoanalítica Argentina, Argentina)

RENÉ ROUSSILLON (Sociedad Psicoanalítica de París, Francia)

JAIME SZPILKA (Asociación Psicoanalítica de Madrid, España)

VIRGINIA UNGAR (Asociación Psicoanalítica de Buenos Aires, Argentina)

SUSANA VINOCLUR (Asociación Psicoanalítica Argentina, Argentina)

MÓNICA VORCHHEIMER (Asociación Psicoanalítica de Buenos Aires, Argentina)

WAJNBUCH, SILVIA (Asociación Psicoanalítica de Buenos Aires, Argentina)

WARD DA ROSA, LAURA (Sociedad Brasileira de Psicoanálisis de Porto Alegre, Brasil)

Tabla de contenidos

EDITORIAL09

TEMÁTICA



Lo latente en la dimensión institucional de la transmisión
Daniel Castillo, Damián Schroeder13

Los medios justifican el fin
Adrián Liberman L.26

La trasmisión en psicoanálisis en articulación de carencia
de palabra. Traspasar el acontecimiento anoréxico
Aurora Polto35

Sobre el caso clínico en psicoanálisis.
Una respuesta a Guy Le Gaufey
Gonzalo Grau-Pérez50

Transmisión y ética en psicoanálisis
María Cristina Fulco72

Transmisión del psicoanálisis en el aula universitaria.
Relato de una experiencia en la sede Paysandú,
Centro Universitario Regional, Litoral Norte (CENUR, LN)
Mercedes Sánchez García84



Una soledad posible.
Apuntes para pensar la transmisión en psicoanálisis
Gabriela Gadea 102

¿Mutaciones o transformaciones en la clínica?
De lo presencial a lo virtual, de la exclusividad de la palabra
al uso de fotos en la práctica del psicoanálisis vincular
Jacqueline Lafitte, Sonia Yacosa Bruno, Elena Turim,
Solange Aparecida Emílio, Tânia Aldrighi Flake 117

POLEMOS



Desafíos actuales en la formación psicoanalítica.
Creatividad en la transmisión del psicoanálisis
La formación a través del Instituto Latinoamericano
de Psicoanálisis (ILAP)
Susana Balparda 141

«Les traemos la peste».
Reflexiones sobre lo complejo de la formación del analista
Juan Francisco Artaloytia 151

Democratización, autonomía y exogamia
en las instituciones psicoanalíticas
Cecilia Teodora Rodríguez Plasencia 174

PSICOANÁLISIS, COMUNIDAD Y CULTURA



Aplicación de la teoría y técnicas psicoanalíticas
en contextos no clínicos. Madres privadas de libertad
y sus hijos: del desamparo a la creación
Marina Altmann de Litvan 185

CONVERSACIÓN EN LA REVISTA



Marcelo Viñar. Cronista de su tiempo <i>Stella Pérez, Abel Fernández</i>	223
---	-----

IN MEMORIAM



Mario Torres Pereira <i>Gladys Franco</i>	228
--	-----

RESEÑAS



JORNADAS IUPP 2023 La transmisión del psicoanálisis en los Institutos de formación. Aspectos inconscientes en los diferentes espacios de la formación de los analistas <i>Griselda Rebella</i>	233
Infancias, pedagogías y saberes psi en el Uruguay de 1951 a 1984 <i>Susana Martínez</i>	239

NORMAS DE PUBLICACIÓN	241
-----------------------------	-----

TABLE OF CONTENTS	242
-------------------------	-----

Editorial

En 1991, la *Revista Uruguaya de Psicoanálisis* dedicaba su número doble (72-73) a la transmisión, y hoy, más de tres décadas después, haciendo nuestras las primeras palabras de aquella editorial, «imposible pensar la sucesión de generaciones sin interrogar la transmisión», los invitamos a ser parte de posibles, parciales y transitorias reflexiones en relación con este tema.

Nos sorprendimos gratamente con la receptividad a nuestra convocatoria, que nos lleva a editar dos volúmenes de este eje temático.

Algo o mucho de este tiempo que nos toca vivir y nos interpela en su vertiginosidad, con sus desafíos tecnológicos como parte cotidiana de nuestra tarea clínica y de la formación psicoanalítica, es generador de interrogantes y posibilidades, de tensiones y controversias.

En este contexto, nos encontramos con la motivación y creatividad de los autores que aportan en este número sus reflexiones para continuar pensando y problematizando esta temática.

En este primer volumen, incluimos trabajos que abordan diferentes aristas de la transmisión: en su enlace con la formación psicoanalítica institucional, en las particularidades que se dan en la transmisión del psicoanálisis en el aula universitaria, cuestionando posicionamientos en relación con la transmisión a través de casos clínicos.

Desde la experiencia clínica, nos encontramos con la investigación en la creación de nuevos dispositivos de abordaje terapéuticos, y desde otras perspectivas, compartimos trabajos que profundizan en la especificidad de ciertas expresiones del sufrimiento psíquico.

En Polemos, contamos con reflexiones en relación con los desafíos actuales en la formación psicoanalítica, desde tres perspectivas institucionales de distintas regiones: Juan Francisco Artaloytia (Asociación Psicoanalítica de Madrid, APM), integrante del comité de la International Psychoanalytical

Association (IPA): Task Force on Psychoanalytic Training in Contemporary Times; Cecilia Rodríguez (Asociación Psicoanalítica de Guadalajara, APG), coordinadora de la Comisión de Formación y Transmisión de la Federación Psicoanalítica de América Latina (Fepal), y Susana Balparda (Asociación Psicoanalítica del Uruguay, APU), directora del Instituto Latinoamericano de Psicoanálisis (ILaP).

En la sección Psicoanálisis, comunidad y cultura, el trabajo de Marina Altmann es un valioso aporte para pensar modos de aplicación de la teoría y técnica psicoanalíticas en contextos no clínicos.

Constatar que Marcelo Viñar había sido el director de Publicaciones de la revista en 1991 nos dio la oportunidad de permitirnos un cálido encuentro, que compartimos en Conversaciones en la revista.

Finalmente, las palabras de Gladys Franco nos recuerdan a nuestro querido compañero Mario Torres.

Esperamos que la lectura de esta propuesta editorial sea motivadora de nuevas reflexiones y un eslabón más de la transmisión psicoanalítica. ♦

STELLA PÉREZ

Directora de la Comisión de Publicaciones



TEMÁTICA

Lo latente en la dimensión institucional de la transmisión¹



DANIEL CASTILLO SOTO² Y DAMIÁN SCHROEDER³

DOI: 10.36496/N138.A1

SCHROEDER ORCID: [HTTPS://ORCID.ORG/0000-0002-5962-0234](https://orcid.org/0000-0002-5962-0234)

CASTILLO ORCID: [HTTPS://ORCID.ORG/0009-0006-0806-7463](https://orcid.org/0009-0006-0806-7463)

RECIBIDO: ABRIL 2024 | ACEPTADO: MAYO 2024

RESUMEN

¿Qué entendemos por transmisión? ¿Se tratará de pasar la posta, de generación en generación, del conocimiento teóricamente adquirido mediante las muchas lecturas hechas a lo largo de nuestro devenir como analistas? ¿O será más bien algo de la experiencia? En este trabajo los autores se hacen estos y otros cuestionamientos, e intentan dar cuenta del peso que tiene la dimensión institucional en la difícil tarea de la transmisión psicoanalítica, a la vez que indagan su incidencia en las distintas áreas del trípede durante la formación: seminarios, supervisiones curriculares e, incluso, análisis personal. Repasan también algunos de los problemas que a su juicio hacen de obstáculo en la tarea de la transmisión en

- 1 Versión del trabajo presentado en la reunión científica del viernes 11 de agosto de 2023: «La transmisión del psicoanálisis en los Institutos de formación: Aspectos inconscientes en los diferentes espacios de la formación de los analistas», como insumo preparatorio a las Jornadas del Instituto 2023.
- 2 Miembro asociado de la Asociación Psicoanalítica del Uruguay. danielcastillo.psycho.uy@gmail.com
- 3 Miembro titular de la Asociación Psicoanalítica del Uruguay. damianschroeder@gmail.com

el marco del funcionamiento interno de una asociación psicoanalítica, llamando la atención sobre el riesgo de caer en una especie de «neurosis infantil institucional», a la vez que rescatan la noción del *prisma transferencial*, el cual da cuenta de las múltiples transferencias cruzadas en las organizaciones psicoanalíticas; también remarcan el doble carácter de instituido e instituyente del atravesamiento institucional, que tanto contiene y permite producir, como también hace obstáculo, incluso de manera no consciente, en nuestra escucha, destacando la importancia de lo creativo en el marco formativo.

DESCRIPTORES: TRANSMISIÓN / FORMACIÓN PSICOANALÍTICA /
PSICOANÁLISIS DIDÁCTICO / SUPERVISIÓN / INSTITUCIÓN PSICOANALÍTICA
/ INSTITUTO DE PSICOANÁLISIS / CONTRATRANSFERENCIA / VIVENCIA

SUMMARY

What do we mean by transmission? Is it a matter of passing on, from generation to generation, the knowledge theoretically acquired through the many readings we have done in the course of our development as analysts, or is it more a matter of experience? In this paper the authors ask themselves these and other questions and try to account for the weight that the institutional dimension has in the difficult task of psychoanalytic transmission, while examining its incidence in the different areas of the tripod during training: seminars, supervised analysis and even personal analysis. They also review some of the problems that, in their opinion, hinder the task of transmission in the internal functioning of a psychoanalytic association, drawing attention to the risk of falling into a kind of «institutional infantile neurosis», while at the same time rescuing the notion of the *transference prism* which accounts for the multiple cross-transfers in psychoanalytic organisations; they also emphasise the double character of the institutional traversal as instituted and

instituting, which both contains and allows us to produce, as well as hindering our listening, even in an unconscious way, highlighting the importance of the creative in the formative context.

KEYWORDS: TRANSMISSION / PSYCHOANALYTIC TRAINING / TRAINING
ANALYSIS / SUPERVISION / PSYCHOANALYTIC INSTITUTION / PSYCHOANALYTIC
INSTITUTE / COUNTERTRANSFERENCE / EXPERIENCE

INTRODUCCIÓN

En la invitación que nos hicieran las coordinadoras de las Comisiones de Enseñanza y Científica, explícitamente se nos demandaba pensar juntos un trabajo, no demasiado extenso, que muestre cómo un analista en formación y un analista experimentado pueden intercambiar y pensar la transmisión del psicoanálisis hoy.

Partiendo de esta convocatoria, surge la intención de compartir en las siguientes páginas las distintas ideas que, a lo largo de varios intercambios previos, se formularon bajo la consigna de poder pensar la transmisión. Es una tarea nada sencilla si se toma en cuenta que la misma involucra todas las dimensiones del trípode, pero también otra cara, vinculada con la faceta de lo institucional, dentro de cuyo marco transcurre la formación.

En el hecho de convocar a dos analistas con heterogeneidad de recorridos ya hay una apuesta a lo que se transmite entre generaciones, a los imprescindibles relevos en los juegos de postas. Una primera mirada a la producción institucional en el tema muestra que hay solo una *Revista Uruguaya de Psicoanálisis* dedicada a la cuestión de la transmisión, número 72-73, de 1991. Llama la atención cómo existen referencias en esos escritos al recambio generacional que entonces se estaba produciendo en nuestra Asociación.

Si de antemano podemos afirmar el carácter imposible de la tarea de dar cuenta de los aspectos inconscientes en la transmisión, creemos, no obstante, que es posible aproximarnos a las latencias en juego.

¿Estamos como asociación procesando un nuevo recambio, y entonces se nos impone la cuestión de la transmisión? ¿De qué demanda latente nos estamos haciendo cargo hoy aquí?

TRANSMISIÓN: ALGUNAS IDEAS E INTERROGANTES

¿Qué entendemos por transmisión? ¿Qué papel cobra lo vivencial en el intento de transmitir? ¿Se tratará acaso de pasar la posta, de generación en generación, del conocimiento teóricamente adquirido mediante las muchas lecturas hechas a lo largo de nuestro devenir como analistas...? ¿O será más bien algo de la experiencia? Tal vez lo poco que se puede rescatar de lo indecible... ¿Qué se espera de lo que un *analista en formación* pueda aprehender de sus docentes, de sus supervisores, de la experiencia del propio análisis y del recorrido grupal por la formación? ¿Cuánto de eso se vuelca en su ejercicio profesional día tras día? No cabe duda de que su escucha, su entendimiento (o no), sus intervenciones y hasta su forma de pensarse como analista y de pensar a quien acude buscando algo de ayuda estarán influidos por ello. Así mismo, ¿qué se espera que pueda mostrarse de este conglomerado tan particular en el momento de narrar un relato clínico e intentar dar cuenta de los movimientos o vicisitudes de un tratamiento?

Tal vez la transmisión forma parte de lo imposible de nuestro oficio, ya que queda siempre expuesta a lo parcial, al recorte, sobre todo cuando se trata de una situación clínica. Nuestro anhelo de comunicar se confronta con la castración, con la incompletud. En la búsqueda de este cometido pretendemos decir sin mostrar en exceso, deformando lo que puede disfrazarse, cuidando la confidencialidad de nuestros analizandos, protegiendo su intimidad y la nuestra, a la vez que construimos una especie de ficción. Procuramos dejar conocer algo de la experiencia que nos resulta imprescindible poder compartir, intentando poner en palabras lo que moviliza uno o varios encuentros de un tratamiento psicoanalítico, en el que justamente las palabras son únicamente una parte de lo que circula en cada sesión.

Estas dinámicas, en conjunto con el trípode que tiene lugar y cobra vida justamente dentro del marco institucional, condicionan, marcan y moldean, ya sea habilitando u obturando, el curso de la formación y de la transmisión dentro de ella. Cada analista en formación va adquiriendo

progresivamente una identidad analítica que va más allá del conocimiento teórico aunque lo incluya, y cuya amalgama viene dada en parte por la experiencia del propio análisis personal en la intimidad del encuentro, lo cual sin duda no puede estar desligado de la construcción grupal y el compartir del conocimiento en los seminarios, influido por la lectura de distintos autores y con la impronta dada por múltiples docentes, cada uno con experiencias y afinidades distintas.

¿Y qué podemos decir de la supervisión? Ese encuentro para pensar en conjunto las complejidades de la situación analítica que, sin embargo y de forma ineludible, termina siendo, además de un acompañamiento, una situación más que influye en las tensiones de mantener un paciente al que solemos llamarle *curricular*...

LA TRANSMISIÓN Y EL TRÍPODE DURANTE LA FORMACIÓN

En el proceso de formar analistas y también de devenir en uno, lo instituido marca que sea a través del recorrido por los seminarios y las supervisiones de carácter curricular, de la mano con la experiencia del análisis personal, como se vaya dando progresivamente esa confluencia de saberes y conocimientos, distintos pero entrelazados, que permitirán que cada uno con sus historias personales se vaya construyendo como futuro analista. Dicho así, parecería que hablamos de lineamientos comunes, aunque justamente la elección personal de analista, seminarios y supervisores (más allá de que pueda estar interferida por lo latente de los lazos con lo institucional y con quienes conforman la asociación) permitiría una singularidad en el trayecto formativo, que si se encontrase con una actitud lo suficientemente habilitante desde las distintas áreas del trípoде, podría facilitar que al final del camino «terminable» no existiesen, por fortuna, dos analistas iguales, aun formados bajo un mismo modelo.

Desde la docencia, la enseñanza transmitida en seminarios implica «la circulación del saber, el aprendizaje, el predominio del proceso secundario, y el docente ubicado en un lugar que le lleva a mostrar su manera de pensar, de abordar los textos y sus preferencias teóricas» (García *et al.*, 1991, pp. 101-102). No obstante, no se trata de la transmisión de «ideas y teorías incuestionables» que puedan quedar ubicadas como emblemas identificatorios

idealizados (ni tampoco del saber o figura incuestionable del docente mismo), sino tal vez de una transmisión que estimule el deseo de saber a través del libre replanteo de las ideas y la posibilidad de trabajarlas en un contexto de apertura que pueda llevar a nuevas comprensiones (Fernández, 1998). Ya se mencionaba mucho tiempo atrás que «no se trata de imponer ideas ni de oponerse a otras, sino de poder mostrar cómo se originan, se encadenan y se influyen los conceptos» (Baranger *et al.*, 1969, p. 246).

De parte de quien se forma, no se trata de repetir lo ya dicho, sino de intentar asir e incorporar algo de los textos que progresivamente puedan vivirse de forma tal que permitan ser interpelados desde la reflexión propia. En el compartir grupal para la discusión de los textos, en esa especie de asociar colectivo, la palabra circula y es justamente el resultado de este conjunto el que nutre el pensamiento del nuevo analista. Señalan García *et al.* (1991) que son precisamente estos encuentros los que, por sus características, permiten que conceptos corrientes, conocidos –repetidos, incluso– adquieran frescura y novedad reorganizándose y cobrando nuevos sentidos, evocando incluso *momentos estéticos* (Bollas, 1987/1991).

Sin embargo, la circulación del conocimiento aun en seminarios no es exclusivamente teórica, ya que los docentes transmiten, incluso sin proponérselo y aun cuando no hablen de su clínica, algo de su propia experiencia analítica, en su ejercicio profesional, en su vida y en el transcurrir de sus propios análisis. Es parte de lo vivencial que se hace presente, indispensable para poder compartir la transmisión, *requiriéndose mutuamente con aquellos aspectos más racionales* (García *et al.*, 1991).

En relación con la supervisión, aunque necesaria como espacio privilegiado para pensar en la clínica y en la técnica, no deja de representar una paradoja en sí misma, ya que también puede ser un terreno donde se jueguen el adoctrinamiento, la transgresión o la necesidad de reconocimiento, cuando no las presiones en torno al querer «hacerlo bien», como si ya de por sí sostener un análisis no fuese lo suficientemente difícil. En palabras de López (2003), «la supervisión no es una sesión, aunque se cimienta en la escucha analítica de los avatares del vínculo transferencial-contratransferencial» (p. 209). La autora nos dice que también en dicho encuentro se pueden ver los efectos de lo inconsciente, pero el trabajo va dirigido a señalar, comprender, conceptualizar e hipotetizar lo que sucede

entre el supervisando y su paciente, desde teorías preexistentes o desde aquellas nuevas que allí puedan surgir, con la intención de favorecer la productividad en el campo de trabajo.

Pensar con otro, no solo el contenido manifiesto de las sesiones, sino el vínculo analista-analizando, sin duda nos ayuda y nos permite ver aspectos que serían más complejos de ver por nosotros mismos, aun con la segunda mirada del campo dinámico. Pero el que la supervisión curricular implique una evaluación inevitable ¿nos permitirá pensar y actuar con la misma libertad que si lo hiciéramos con otro analizando distinto? Pensando en los aspectos inconscientes propios al momento de ser supervisados, ¿cuánto diremos o dejaremos de decir en estos encuentros que luego llevamos a supervisar? En este sentido, cabe destacar lo mencionado por Porras (1996) cuando afirmaba que la supervisión debe considerarse como una instancia formativa continua del analista, más allá de la supervisión curricular, y podemos afirmar que se hace indispensable vivirla como un plus, sin la exigencia de sus presiones de corte académico.

En un escenario favorable, la supervisión también es un espacio de aprendizaje donde no se enseña (al menos, no del modo como sucede en los seminarios); sin embargo, no se trata de aquel aprendizaje que se desprende de la instauración del saber del *maestro* al *alumno* inexperto, que incluso puede convertirse en una experiencia persecutoria y obstaculizante, sino de aquel que surge cuando «se facilitan las condiciones para el descubrimiento personal y la apropiación-construcción de la identidad analítica» (López, 2003, p. 210). Si la función de la supervisión cumple su cometido, podrá abonar el terreno del analista-supervisando, actuando como «disparador de una reelaboración de la experiencia» (Porras, 1996, p. 112), contribuyendo así a resoluciones más favorables de las complejidades clínicas propias de la situación analítica.

En cuanto al análisis, la reforma de 1974 en nuestro Instituto, que estableció que el analista quedara por fuera del resto de la formación del entonces candidato, ha favorecido que la figura del análisis *didáctico*, o de formación, represente un menor obstáculo que en tiempos anteriores. Pero el análisis en sí, aunque habilita, permite ver nuestros propios puntos ciegos y aproximarnos a un conocimiento de lo inconsciente que solo puede tener lugar en esta instancia (que a la postre resultará indispensable para

poder ser agentes de transmisión como futuros supervisores o docentes), también genera una influencia que condiciona al analista que se va constituyendo a lo largo de su camino por el Instituto. El tránsito por el análisis personal implica también el poder lidiar con distintas identificaciones, siempre presentes e inevitables, así como con las respectivas y necesarias deconstrucciones, y aunque pueda resultar una idea a debatir, pensamos que influye en el modo de trabajo del analista, aun cuando conscientemente intente desligarse de esto, ya que algo de la experiencia analítica propia pasa a formar parte del estilo del analista en formación y permanece en él una vez ya formado, conviviendo con restos de análisis anteriores o posteriores, y con lo incorporado de las otras líneas del trípode.

En la revisión bibliográfica para la escritura de este trabajo, resultó muy llamativo que en distintos textos sobre transmisión, más allá de autores, contextos y años, insistiera la palabra *creativo/a* como una posición deseada, contrapuesta a lo que sucede cuando se intentan instalar modelos rígidos, estancos e incuestionables de conocimiento preestablecido. Necesitamos mantener el espíritu de una asociación y de un instituto que habiliten y contribuyan a formar, desde las propias singularidades, y aun más, con el respeto a las diferencias de todos quienes habitamos en torno a ellos; tal vez allí radique parte de lo creativo que buscamos y de lo cual a su vez nos compete intentar ser parte entre todos.

ÁTRAVESAMIENTOS INSTITUCIONALES INELUDIBLES, NECESARIOS
Y PROBLEMÁTICOS: EL PRISMA TRANSFERENCIAL INSTITUCIONAL.
LA DIMENSIÓN INSTITUCIONAL DE LA TRANSMISIÓN

Al recordar la vieja deriva filosófica que se pregunta si la caída del árbol en el bosque produce algún sonido aun cuando no haya nadie para escucharlo, tal vez podríamos plantearnos si la enseñanza a través de los seminarios, las supervisiones y hasta los análisis tendría las mismas connotaciones si no estuviese dentro del marco de una asociación psicoanalítica. ¿Serían iguales? ¿Se darían y vivirían de la misma forma por todas las partes involucradas? Ya en 1991 Luz Porrás nos transmitía la importancia de la dimensión institucional de la formación realizada en el marco del Instituto de la Asociación Psicoanalítica del Uruguay (APU).

¿Cómo se juegan los atravesamientos institucionales y también la idealización institucional cuando se nos pide producir, ya no como deseo del analista que se forma, sino como exigencia curricular en el marco de la formación? Pensamos en las notas como primeras producciones escritas, con la presión y las ansiedades de los inicios, en las que alguna referencia a la clínica es posible pero no indispensable, así como en los trabajos anuales, pero sobre todo (y se van complejizando las exigencias y las experiencias) en el *teórico-clínico, la sesión comentada y el trabajo de asociado...*

En la suma de múltiples transferencias cruzadas que coexisten en el pasaje por la formación, lo inconsciente de la contratransferencia (en sentido dinámico), tal como fue propuesto por Luisa de Urtubey (1994), está siempre presente en un sentido amplio que involucra lo institucional. Por ello, importa mucho que las líneas entre la transmisión del saber (o de la capacidad de tolerar el no saber...) y el ejercicio del poder institucional puedan mantenerse siempre claras. Como han dicho Bibbó, Lauriña, Rodríguez y Sánchez (2020):

ubicamos la frontera entre el saber y el poder en cómo se transmite el saber, si da lugar al cuestionamiento del otro, o si solo repite la asimetría obturante que podemos observar en seminarios, supervisiones y análisis, cuando se busca hacer a otro «a imagen y semejanza». (p. 451)

Quizás por eso se hace fundamental poder pensar la contratransferencia, ya no solo como instrumento de utilidad restringido al «entre dos» del trabajo clínico, sino también como implicación, a efectos de poder incluir estos atravesamientos institucionales en nuestra escucha y posicionamiento analíticos. Hacerles un lugar, poderlos pensar y considerar como un primer paso, ya que indefectiblemente influyen en nuestra práctica. Recordemos que la noción de implicación tiene entre uno de sus antecedentes el concepto de contratransferencia indirecta propuesto por Racker (1955). Ya entonces este autor se preguntaba cómo abordar las situaciones en las que la afectación del analista no era consecuencia de lo que su analizando promovía en él, sino que dicha afectación en la sesión con su analizando se debía a lo que otras relaciones de objeto promovían en el analista, y nombraba colegas, docentes, maestros, familiares

del analizando, supervisores, el grupo analítico de pertenencia; en última instancia, la sociedad toda. Se trata de una dimensión institucional de la contratransferencia que pensamos necesaria poder conocer y reconocer. En función de esto, nos interesa remarcar el doble carácter de instituido e instituyente del atravesamiento institucional, ese que tanto nos contiene y nos permite producir, como también hace obstáculo, incluso de manera no consciente, en nuestra escucha.

Luz Porras (1992) propuso la noción de *prisma transferencial*, acuñada por Marcos Lijstenstein, para abarcar la complejidad de vínculos transferenciales cruzados que nos habitan y en los que habitamos en nuestro Instituto y nuestra Asociación. Se trata de un prisma transferencial entendido como juego de espejos, de narcisismos sobredeterminados que hacen obstáculo en la transmisión, de condensaciones y desplazamientos complejos en las relaciones de poder, de transferencias múltiples entre analistas y analizados a través de los diferentes dispositivos institucionales de los análisis, los seminarios, las supervisiones curriculares y los diferentes grupos de funciones. En esta misma dirección reflexionaba Myrta Casas (2002) al señalar que no solo existe la transferencia analista-analizando, existe además una «transferencia institucional» que se pone en juego en los dispositivos de los seminarios y las supervisiones. En estas múltiples transferencias de la compleja estructura institucional se destaca en la base su carácter endogámico. El tránsito por el Instituto está «inevitablemente sometido a los avatares imaginarios, a las trampas de la relación dual, de los fenómenos especulares, de las identificaciones y las lealtades ofrecidas o demandadas, así como al peso inoculante del prestigio de analistas, docentes y supervisores» (Casas *et al.*, 1991, p. 86).

En la ocasión de comentar recientemente la obra de los Baranger, quienes se radicaron en el Uruguay entre 1954 y 1965 para liderar el proceso fundacional de la APU, uno de nosotros señalaba que abordar aquellos textos fundacionales es como meterse con lo que podríamos denominar la «escena primaria institucional», con nuestros padres fundadores, con los cimientos de nuestro «prisma transferencial institucional» (Schroeder, 5 de mayo de 2023).

En los procesos de subjetivación involucrados en la transmisión se juegan las filiaciones transferenciales de carácter incestuosas, endogámicas,

que están en la base de toda asociación psicoanalítica. Se transmite implícitamente lo que «se debe y no se debe hacer», prescripciones y proscripciones (Neyraut, 1974/1976) que limitan, ordenan, así como también habilitan y promueven los procesos de formación que influyen en nuestro posicionamiento analítico. Estas prescripciones y proscripciones en relación con lo que se debe y no se debe hacer incluyen el amasado de nuestras filiaciones transferenciales, las teorías transmitidas, nuestras ideologías, prejuicios y, en un sentido más amplio, los factores socio-históricos que subtienden nuestra praxis y que también operan de forma latente en nuestra escucha. Fue José Bleger (1969) quien, al formular la noción de praxis psicoanalítica a efectos de dar cuenta de la indisoluble unión entre la teoría y la práctica, incluía en dicho concepto de praxis la organización-institucional del psicoanálisis y de los psicoanalistas (p. 287), lo que a nuestro juicio abona la necesidad de articular en los procesos de transmisión esta cuarta dimensión institucional al trípode (Schroeder, 2021).

Un ejemplo, entre muchos otros, tiene que ver con los análisis *didácticos* y la dimensión institucional de la transmisión en juego. En ocasión de su visita a la APU en 1997, Laplanche (1998) afirmaba que las instituciones psicoanalíticas demandan que en los análisis didácticos se confeccionen personalidades de acuerdo a los deseos instituidos (p. 56). Se trata de una de las formas de un psicoanálisis demandado por otro. Señala Laplanche que: «En la situación didáctica, la madre institución sigue estando presente, simbólicamente, con todo su peso, en la sala de espera y no hay denegación posible que pueda lograr que así no sea» (p. 56). A nuestro juicio, esta idea va en la línea de lo señalado por Javier García (2014) cuando, al referirse al problema de la ritualización de los análisis como expresión resistencial, tanto de los analistas como de las instituciones, afirma con respecto a los análisis didácticos que la institución, a través de ellos, «controla e introduce ideología de cómo deben ser un análisis y un analista» (p. 143).

Otras múltiples situaciones de la cara más problemática de lo institucional se han sucedido a lo largo de la historia de numerosas asociaciones psicoanalíticas, aun de mucha trayectoria y reconocimiento (por ejemplo, Inglaterra, Francia, en nuestra América Latina...). Pueden suceder en nuestra Asociación y están presentes aun más en sociedades e institutos

mucho menos numerosos, y va más allá del efecto de análisis y vínculos cruzados, con su incidencia en el contacto entre colegas (análisis de familiares, de amigos o conocidos de otros integrantes). Así, por nombrar algunos casos, se dan grupos de afinidad en relación con distintos miembros que quedan colocados en un rol idealizado, algunas veces con posiciones teóricas o ideológicas contrapuestas, y también poca apertura a escuchar aportes de autores que no son aquellos con los que se siente mayor afinidad. Narcisismos en juego que pueden resultar en obstáculos para la transmisión, como si cierta «neurosis infantil institucional» del psicoanálisis, de la que todos podemos formar parte, fuese un mal del que no resultara fácil desprenderse, y en la cual parecen estar presentes latencias del desamparo originario y la consiguiente necesidad de reconocimiento, que pueden hacer obstáculo en la transmisión. En estas dificultades estaría en juego la posibilidad de pensar y elaborar nuestras diferencias.

No obstante, no olvidemos que la Asociación también ofrece un marco continente, un sostén habilitante y necesario para el acompañamiento grupal y la producción de conocimientos, lo cual no impide cuestionar algunos de estos funcionamientos descritos.

La praxis psicoanalítica no puede quedar desligada de lo institucional, justamente cuando los analistas se forman en una asociación, constituida a su vez por muchos otros psicoanalistas casi siempre formados en la misma organización, cuando no en alguna muy similar, con cualidades y complejidades parecidas. Desde ella se transmite, se recibe la transmisión, y con sus pequeños cambios implícitos se espera seguir transmitiendo; por ello, la transmisión tampoco estaría desligada de estas incidencias a las que nos referimos. ¿Cómo lidiamos con ellas, incluso con lo que resulta ineludible, y qué podemos hacer para elaborar lo problemático como un modo de preservar la transmisión, por compleja que parezca la tarea?

¿Qué otros elementos no dichos acá, o incluso no pensados, justamente por ser inconscientes, incidirán en la posibilidad o no de recibir la transmisión, y también de transmitir, y sobre todo de hacerlo durante nuestro tránsito en la formación?

¿Cómo cuidar y habilitar la transmisión desde los grupos de funciones? ¿Cómo aprenderla y aprehenderla, hacer propio algo de esta capacidad, en el marco del recorrido formativo? Son preguntas que tal vez puedan

encontrar algunas respuestas en la medida que podamos intercambiar para pensarlas en conjunto. En ese intercambio importa siempre tener como norte que los dispositivos institucionales ofrezcan la eficacia simbólica imprescindible (Casas, 2002), a efectos de generar las condiciones necesarias para una formación analítica instituyente. ♦

BIBLIOGRAFÍA

- Baranger, M., Besouchet, I., Nieto, M. y Ribeiro, I. (1969). Sobre la enseñanza del psicoanálisis. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 11(3-4), 243-247.
- Bibbó, L., Lauriña, C., Rodríguez C. y Sánchez G. (2020). La sutil y problemática frontera del poder con el saber, en la formación analítica. *Fronteras: 33 Congreso Latinoamericano de Psicoanálisis*. Fepal.
- Bleger, J. (1969). Teoría y práctica en psicoanálisis: La práctica psicoanalítica. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 11(3-4), 287-303.
- Bollas, C. (1991). *La sombra del objeto*. Amorrotu. (Trabajo original publicado en 1987).
- Casas, M. (2002). *Reflexiones sobre la frecuencia de sesiones en la práctica analítica*. Trabajo presentado en el Precongreso del 24º Congreso Latinoamericano de Fepal, Montevideo.
- Casas, M., Pereda, A., Porras, L., Brum, J., Fulco, C., Gratadoux, E. y Ojeda, J. (1991). Investigación en la docencia en psicoanálisis. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 72-73, 79-88.
- Fernández, I. (1998). La trasmisión del psicoanálisis en los seminarios. *Revista Latinoamericana de Psicoanálisis*, 2 (1), 255-260.
- García, J. (2014). La transmisión institucionalizada del psicoanálisis en los comienzos del siglo XXI: Ensayo desde la experiencia. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 118, 139-155.
- García, S., Miller, D., Mosca, I., Fernández, A., Rivas, A., Rolando, D., Rumi, A. y Zytner, R. (1991). Un espacio para la transmisión. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 72-73, 99-111.
- Laplanche, J. (1998). La teoría de la seducción generalizada y la práctica: Metas del proceso analítico. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 87, 55-65.
- López, C. (2003). Comentarios al trabajo sobre supervisión. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 97, 209-215.
- Neyraut, M. (1976). *La transferencia*. Corregidor. (Trabajo original publicado en 1974).
- Porras, L. (1992). ¿Incomoda el inconsciente? *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 76, 171-178.
- Porras, L. (1996). Aspectos teóricos de la práctica analítica: La función del supervisor y la supervisión. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 83, 111-115.
- Racker, H. (1955). Aportación al problema de la contratransferencia. *Revista de Psicoanálisis*, 12(4), 481-499.
- Schroeder, D. (2006). Subjetividad y psicoanálisis: La implicación del psicoanalista. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 103, 40-58.
- Schroeder, D. (2015). La implicación del psicoanalista en la praxis contemporánea. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 121, 152-172.
- Schroeder, D. (2021). La institución en el encuadre psicoanalítico. *Equinoccio*, 2(1), 33-52.
- Schroeder, D. (5 de mayo de 2023). *Comentario al trabajo «La situación analítica como campo dinámico de W. y M. Baranger»*. Presentación de conferencia, actividad científica «Legado de M. y W. Baranger: A 62 años de la publicación de "La situación analítica como campo dinámico"». Asociación Psicoanalítica del Uruguay, Montevideo.
- Urtubey, L. de (1994). Sobre el trabajo de contratransferencia. *Revista de Psicoanálisis*, 51(4), 719-727.

Los medios justifican el fin



ADRIÁN LIBERMAN L.¹

DOI: 10.36496/N138.A2

ORCID [HTTPS://ORCID.ORG/0009-0007-6149-4234](https://orcid.org/0009-0007-6149-4234)

RECIBIDO: FEBRERO 2024 | ACEPTADO: ABRIL 2024

RESUMEN

A partir de interrogarse sobre las características intrínsecas de la transmisión del psicoanálisis en cada componente del trípode formativo, el autor se centra en el análisis del analista.

¿Puede este llevarse a cabo dentro de un dispositivo distinto a aquel que requiere la presencialidad de los miembros de la dupla analítica?

Usando desde el ejemplo pionero del análisis epistolar de Freud con Fliess hasta consideraciones provenientes de la pandemia de Covid-19 o las particularidades de la situación de Venezuela, el autor se decanta por afirmar que el análisis didáctico a distancia es posible o, a veces, necesario, sin que ello implique una rebaja o abandono de las vigas maestras del método psicoanalítico.

Finalmente aboga por una puesta en pie de igualdad del análisis a distancia con el presencial, en aras de la supervivencia del psicoanálisis y sus practicantes.

DESCRIPTORES: TRANSMISIÓN / FORMACIÓN PSICOANALÍTICA / PSICOANALISTA / MIGRACIÓN / SESIÓN / ENCUADRE PSICOANALÍTICO

1 Miembro titular en función didáctica de la Sociedad Psicoanalítica de Caracas. adrianliberman@gmail.com

SUMMARY

From the starting point of asking himself about the core character of Psychoanalysis transmission of every aspects of the training tripod, the author focuses on the Analyst's personal analysis.

Could it be carried out within a setting other than the one which requires the in person presence of the analytic couple?

Using the example of Freud's analysis with Fliess by letter exchange, considerations from Covid-19 pandemic consequences and the Venezuela's particularities, the author proposes that the on line training analysis it is possible, or sometimes necessary; that not implies abandon, nor degrade of the core bases of psychoanalytical procedure.

Finally, he advocates for an equal status between in person and online analysis in order to guarantee psychoanalysis survival as well it practitioners.

KEYWORDS: TRANSMISSION / PSYCHOANALYTIC TRAINING /
PSYCHOANALYST / MIGRATION / SESSION / ANALYTIC SETTING

El paso de una persona del diván al sillón, el proceso de autorizarse a nombrarse *analista*, no siéndolo antes, es uno de los temas más complejos y debatidos, dentro y fuera de las instituciones psicoanalíticas. ¿En qué consiste este pasaje? ¿Qué resortes lo mueven? ¿De dónde obtiene sus «garantías»?

La formación de un psicoanalista no puede ser reducida a un proceso educativo, de adquisición de informaciones hecha de navegar por el asomarse a lo escrito por diferentes autores. Tampoco es solo la adquisición de una técnica destinada a incidir sobre las formaciones del inconsciente de otros, acompañado de personas con más «horas de vuelo» que el practicante.

Y tampoco puede reducirse al proceso de yacer en un diván, o sentado en una silla, hablando a tontas y a locas hasta que algo que no se sabía que podía ser dicho es dicho, y ello produce consecuencias en la subjetividad.

Se puede vivir un proceso analítico por razones diversas, y ello no siempre desemboca en que ese que lo vive se asuma como un practicante del inconsciente.

Cuando hablamos de formarse como psicoanalista aludimos al término *transmisión*, un nombre dado para un acontecimiento distinto o mayor que la suma de las partes constituidas por la información, la práctica tutorial o la vivencia del análisis en carne propia.

En la idea de transmisión está larvada la idea que hacerse psicoanalista pertenece al orden de la experiencia, de uno o una serie de acontecimientos que se traducen en una transformación de la persona tal como se concibe a sí misma. Ahora bien, toda transmisión del psicoanálisis es incompleta. Jamás alcanza su *fin*. Este puede ser caracterizado de muchas maneras: la instalación de la *función analítica* en el analizante (Bion, citado en Grinberg *et al.*, 1973), el predominio de la *posición depresiva* (Klein, c. p Hinshelwood, 1989) o el *atravesamiento del fantasma fundamental* (Lacan, 1966-1967/2023), entre otras. Pero jamás estará acabada, pues el analista está estructuralmente atravesado por la castración, padece de puntos ciegos y, al igual que el analizante, llegó en su análisis hasta donde pudo llegar. Por ello, se recomienda el autoanálisis constante, el reanálisis del analista, la supervisión y el estudio de la teoría. Toda transmisión es un ejercicio asintótico, de suma siempre inferior a 1, acotado por la subjetividad de sus participantes. Visto así, toda formación psicoanalítica, independientemente del modelo que adopte y de su pretensión de exhaustividad, tendrá siempre un horizonte que no terminará de alcanzar...

Si hacerse psicoanalista no es un discipulado, o la adscripción a un gremio profesional o haberse sentido protagonista de los efectos de la palabra y su poder en la modificación del sufrimiento, ¿qué implica llegar a decir «soy psicoanalista» y de qué manera se arriba a ello?

Vuelvo entonces a la idea de *transmisión*, que sirve como significante para interrogarnos acerca de cómo se da este paso. Alude a algo que pasa de alguien que detenta eso que se transmite a alguien que no lo posee. ¿Es un hálito divino insuflado desde un conjunto de cofrades ya iniciados a

unos neófitos? ¿O es una palabra *revelada* cuya escucha hará del incrédulo un creyente? ¿O lo transmitido tiene la forma de una confianza básica que adquiere el torpe aprendiz de la mano solícita de un maestro ya avezado?

Adelanto la idea de que la transmisión es una experiencia multívoca que por diversos bordes produce, en alguien que intuía la existencia del inconsciente, un fenómeno de convicción acerca de este y su cualidad estructurante de la subjetividad. Hacerse analista es pasar de la sospecha a la certeza de que el inconsciente es una hipótesis de causación necesaria para pensar y sentir, que nos destierra de la idea de ser amos de la propia casa. Y que hay un olvido necesario de una parte de la propia historia que, sin embargo, pugnará por hacerse presente de las maneras más variadas.

La transmisión del psicoanálisis en el proceso de formarse es permitirse exponerse a un arreglo de experiencias que autorizarán el aflojamiento de las consistencias imaginarias para alojar una nueva identidad, que permitirán que alguien se diga «soy psicoanalista». Pero también alude a los grados en los que el aspirante a analista logra colocarse a sí mismo en posición de analizar, no solo a otros, sino también su deseo. Alcanzar una posición de analista es estar dispuesto a percibir fuera de sí el decir de otros, a través del propio inconsciente, de lo que se es, tal como lo explica Nasio (1989/2010).

Pero, además, la transmisión del psicoanálisis es un proceso de vaivenes en los que el aspirante se acerca y se aleja en sus transferencias al oficio, sus autores y sus practicantes. El analista didacta es un interlocutor de estos vaivenes, se ofrece como acompañante y a veces intérprete de estos movimientos de deriva identitaria. ¿Es necesario que esta interlocución se dé en presencia física o es la función de interlocución la que es convocada? Y si es función, puede desencarnarse, llevándose al privilegio del decir, es decir, de la palabra y su potencia simbólica para el cambio.

Aryan, Briseño, Carlino, Estrada, Gaitán y Manguel (2013) sostienen que los efectos del psicoanálisis en tanto intercambio de palabras bajo el paraguas transferencial no tienen diferencias si se ejecuta en simultaneidad presencial o vehiculizada por la tecnología.

Lo que parece una obviedad, requiere decirse, es que para hacerse psicoanalista es necesario primero no serlo. Convertirse en un practicante del inconsciente requiere de un deseo, una falta que inicie las acciones específicas en aras de reducir la distancia entre lo que se tiene y lo que se quiere.

Dentro del trípode de la formación (aunque realmente es un cuatrípodo, pues la institución psicoanalítica siempre tiene algún grado de presencia), los modos de transmisión de los seminarios y las supervisiones son los ámbitos que menos debate suscitan. Quizás por sus características intrínsecas que las acercan más a lo objetivable del acto pedagógico, mientras que el análisis del analista es un terreno más cenagoso. Al estar más cerca de una experiencia transformadora, y no una mera transmisión intelectual o técnica, la idea de transmisión y el cómo se produce es más difícil de precisar.

Acometo, ahora sí, el asunto de si el análisis del analista puede darse usando medios de comunicación remotos o si tiene una especificidad distintiva que requiere de la presencialidad para materializarse.

¿Acaso el deseo de ser analista es diferente a cualquier otro deseo expresado por un analizante cualquiera? ¿Porta una cualidad distinta que amerita ser atendido de manera solo presencial, con la concurrencia en tiempo y espacio de analista y analizante? ¿O, como cualquier otro, demanda su libre expresión para ser historizado en la trama subjetiva anclada en la sexualidad infantil?

La única diferencia para mí es que, al final, el analizante se inscribirá en una comunidad de practicantes del inconsciente, con sus peculiaridades, mientras que el analizante *ordinario* no lo hará. Es cierto también que, como todo recorrido de final incierto, habrá quienes no pasarán de ser meros ejecutantes de un procedimiento, otros que harán del resguardo de las tradiciones su goce sintomático y algunos se convertirán en verdaderos interpeladores del psicoanálisis.

Así, este pasaje del diván al sillón es tan *terapéutico* como cualquier otro, y no exige una particularidad técnica singular.

En este punto, me parece necesario asentar que el primer análisis *didáctico*, el autoanálisis de Freud, que lo llevó de ser un neurólogo a autorizarse como el primer psicoanalista, se hizo mediante cartas a Fliess. Es decir, por un medio distinto al presencial. Por supuesto, en ese momento estaba todo por inventarse, y el gesto freudiano fue el de la creatividad, la invención de condiciones que permitieran la interlocución que luego derivaría en el método tal como lo conocemos. Si Freud se hubiera quedado con lo acostumbrado, lo «validado» por el saber instituido, en lugar de lo

posible, hubiera terminado su vida como un neurólogo, y el psicoanálisis aún sería algo por inventar. El hacer del psicoanalista ha probado ser la insistencia fecunda por permitirse avanzar por los cauces insurgentes que lo establecido tiende a obturar.

Entonces, ¿qué requiere un análisis *didáctico* para ser legitimado usando medios de comunicación remotos?

En primer lugar, considerar que el análisis es un intercambio de decirs. Nada más, nada menos. Un vaivén de palabras. La transferencia, pivote de cualquier cura, se dirige a las palabras, en alguna medida independizadas del contacto directo con el emisor de ellas. Así como puede establecerse una transferencia con las obras de Dostoievsky y conmovirse con ellas, por ejemplo, sin conocerlo personalmente nunca, también se lo hace con los textos de Freud. ¿Por qué creer que en una cura a distancia no ocurre otro tanto? Son las palabras las que curan, en la medida que se experimenta su poder simbólico, es decir, de representación, de narración de algo que no está presente en lo concreto, pero sí en el discurso con el que se ordena el mundo interno de cada quien.

En mi experiencia clínica, un análisis es tal cuando se dan la asociación libre, la atención flotante, abstinencia y neutralidad para la escucha en transferencia de las formaciones del inconsciente y su modificación mediante intervenciones de valor interpretativo.

Lo anterior se logra si el analista es capaz de crear un dispositivo, un arreglo de condiciones suficientemente favorable para que lo anterior ocurra. Ese es el fin, poder implementar un método de transformación subjetiva en el marco de una ética del deseo y libertad de palabra. Los medios para ello aluden a aspectos de la realidad de la dupla analítica para promover estos aspectos.

El término *dispositivo* adquiere aquí la acepción de «ponerse a la disposición», no solo del mero arreglo de condiciones para que el proceso de la cura tenga lugar. No deja de ser llamativo el énfasis del psicoanálisis institucional en los aspectos formales, apegados a esta última acepción más que a enfatizar en la primera.

Si bien es cierto que el dispositivo analítico a distancia requiere de algunas maniobras por parte de la dupla analítica (Aryan *et al.*, 2013), cabe preguntarse en qué casos esto no es un lugar común de cualquier cura.

En la singularidad del caso por caso, generalmente algún movimiento es requerido dentro de los límites del encuadre en algún momento en el curso de la cura.

En el marco de una historia reciente, marcada por un acontecimiento éxtimo como la pandemia, muchos analistas continuaron su labor terapéutica y formativa acudiendo a la comunicación remota (Carlino, 2010). Si solo la presencialidad fuese garante de la legitimidad del método, debieran haber suspendido su labor, pero casi nadie lo hizo.

Si no fue así, o el medio justifica el fin o los férreos defensores de la presencialidad a rajatabla no dicen lo que hacen o no hacen lo que dicen. Pero muchos *puristas* de la presencialidad como condición para legitimar la experiencia analítica practican tratamientos a distancia en alguna proporción. ¿Se trata entonces de sostener una labor disociada, con base en suponer que el análisis terapéutico y el *didáctico* obedecen a naturalezas distintas y, por ende, ameritan dispositivos diferentes?

Los recursos de transmisión a distancia permiten, por otra parte, el acceso a tratamientos analíticos de personas que viven lejos de cualquier psicoanalista. Como también el ejercicio de los analistas que somos migrantes y que podemos así continuar con la colaboración en las tareas formativas de nuestras instituciones de origen.

Los medios de comunicación también permiten que los analistas migrantes –y hasta nómades– logren mantener un sentimiento de pertenencia institucional y la posibilidad de encontrar satisfacción en el ejercicio analítico.

Hoy en día, migra el analizante, y el analista también. En lo particular, provengo de un país cuya diáspora ya alcanza más del 25% de la población, y continúa en aumento. A eso se le suma el carácter precario de muchos trabajos y la modalidad remota, que ya predomina en muchas ocupaciones.

Volviendo a ubicarme en la transmisión de la identidad psicoanalítica en el análisis didáctico a distancia, sostengo que este no es solo posible, sino a veces necesario en ciertas circunstancias. Por ejemplo, en el caso de Venezuela, donde me formé, y en el marco de la Sociedad Psicoanalítica de Caracas (SPC), a la que pertenezco, la formación está amenazada por la migración masiva de miembros, el envejecimiento de su membrecía

y la escasez de didactas residentes en el país. De persistir la exigencia inamovible de la presencialidad, no solo nos vemos limitados a formar grupos pequeños de aspirantes, sino que la tendencia a la endogamia y la constricción de las transferencias a unos pocos amenaza la supervivencia misma de la institución.

En un país no solo minado por una crisis económica brutal (el sueldo mínimo es de tres dólares mensuales; sí, leyó bien, ¡tres!) y de carencia de estado de derecho, la cantidad de analistas didactas fuera del país representa un capital humano e intelectual que se desaprovecha en aras de sostener un *statu quo* que obedece más a razones políticas –International Psychoanalytical Association (IPA)– que científicas.

Incluso se ha dado el caso de analistas en formación que han migrado y que se han visto impedidos de continuar su formación de manera remota (aunque lo solicitaron), junto con la imposibilidad de integrarse a sociedades locales (¡ay de los analistas y sus maneras de agruparse...!).

Si en la historia del psicoanálisis podemos ver que los dispositivos variaron para acometer tratamientos en niños, abordar la psicosis, trabajar en contextos hospitalarios y otros, cuesta entender que no podamos hacer otro tanto con nosotros mismos.

Y, asimismo, darle un lugar al trabajo remoto como manera de formar analistas es reconocer un cambio global que, de la mano de la tecnología, revoluciona nuestras maneras de hacer lazo con el otro.

El dispositivo presencial, exclusivamente, urbano y burgués, pudo sostenerse en la Viena del siglo XX y en Occidente, pero Latinoamérica de 2023 parece ser diferente.

Nuestros países, sacudidos por crisis políticas y económicas recurrentes, junto con los impactos de la globalización, la pandemia y las inequidades estructurales, entre otros, reclama revisar cómo nos formamos los analistas del presente y el futuro.

La insistencia en un modelo poco compadecido con lo que somos y lo que seremos parece más una negación maníaca que la continuación del espíritu innovador que marcó el gesto freudiano.

Como es evidente, me manifiesto a favor de optar por la formación de analistas de manera remota cuando nada distinto puede hacerse. De dejar dentro del seno de cada dupla analítica la autonomía y el juicio clínico-ético

para decidir cómo transmitir el psicoanálisis, haciendo lo posible, no siempre lo *acostumbrado*.

El psicoanálisis siempre topó con resistencias y descalificaciones desde otros campos. Hoy nos toca afrontar las que provienen desde nosotros mismos. Podemos reinventarnos o ser dinosaurios aplaudiendo el meteorito que nos extinguirá... ♦

BIBLIOGRAFÍA

- Aryan, A., Briseño, A., Carlino, R., Estrada, T., Gaitán, A. y Manguel, L. (2013). Psicoanálisis a distancia: Un encuentro más allá del espacio y el tiempo. *Calibán*, 13(2), 60-75.
- Carlino, R. (2010). *Psicoanálisis a distancia*. Lumen.
- Grinberg, L., Sor, D. y Tabak, E. (1973). *Introducción a las ideas de Bion*. Nueva Visión, B.
- Hinshelwood, R. D. (1989). *Diccionario del pensamiento kleiniano*. Amorrortu.
- Lacan, J. (2023). *El seminario de Jacques Lacan, libro 14: La lógica del fantasma*. Paidós. (Trabajo original publicado en 1966-1967).
- Nasio, J. D. (2010). *Cómo trabaja un psicoanalista*. Paidós. (Trabajo original publicado en 1989).

La trasmisión en psicoanálisis en articulación de carencia de palabra

Traspasar el acontecimiento anoréxico¹



AURORA POLTO²

DOI: 10.36496/N138.A3

ORCID: [HTTPS://ORCID.ORG/0009-0009-3087-0545](https://orcid.org/0009-0009-3087-0545)

RECIBIDO: ABRIL 2024 | ACEPTADO: MAYO 2024

RESUMEN

El trabajo propone dar cuenta de la complejidad para lograr una transmisión psicoanalítica de la *posición anoréxica*, considerada por autores contemporáneos como un peculiar modo de articulación del sujeto, en el que toma el timón una profunda posición subjetiva de rechazo del Otro.

Prescindiendo de la palabra propia y la del otro, se instala a través de una lógica de repetición, más allá del principio del placer, jaqueando al analista en su posibilidad con la palabra, incluso con la propia.

Durante el trabajo de un equipo de abordaje de estos sufrimientos, fue cobrando valor, para la autora, el registro de la mirada, el gesto y la voz, incluso muda, así como la música como movimientos transferenciales para el trabajo sobre la puesta en acto en el cuerpo de estos sujetos. Elementos considerados

1 Este trabajo surge como reescritura, a partir de un comentario a un material clínico presentado en la reunión científica de la Asociación Psicoanalítica del Uruguay, del 4 de agosto de 2023.

2 Miembro asociado de la Asociación Psicoanalítica del Uruguay. apolto@adinet.com.uy

imprescindibles para lograr una teorización y una transmisión de estos padecimientos.

Se propone utilizar el concepto de acontecimiento, acuñado por A. Badiou, como apoyo metafórico para ofrecer una posible transmisión de la boca-nada anoréxica como *acontecimiento anoréxico*.

DESCRIPTORES: ANOREXIA / SÍNTOMA / IMAGEN / COMUNICACIÓN

SUMMARY

The paper proposes to account for the complexity of achieving a psychoanalytic transmission of the *anorexic position*, considered by contemporary authors as a peculiar mode of articulation of the subject, in which a profound subjective position of rejection of the Other takes the helm.

Dispensing with one's own word and that of the other, they install themselves through a logic of repetition beyond the principle of pleasure, jeopardizing the analyst's possibility with the word, even with his own.

During the work of a treatment team for these sufferings, the register of the gaze, the gesture and the voice, even mute, as well as the music as transferential movements for the work on the enactment in the body of these subjects, began to gain value for the author. These elements are considered essential to theorize and transmit these conditions.

It is proposed to use the concept of event, coined by A. Badiou, as metaphorical support to offer a possible transmission of the anorexic mouth-nothing as an *anorexic event*.

KEYWORDS: ANOREXIA / SYMPTOM / IMAGE / COMMUNICATION

Pensar la transmisión en psicoanálisis convoca a revisar, ineludiblemente, recorridos de otros que nos han precedido, aportando teorizaciones y experiencias vivenciales acerca de nuestra tarea. En esta oportunidad, me animo a retomar, a partir de estos, recorridos propios que buscan delinear las condiciones de una transmisión psicoanalítica del padecimiento alimentario como expresión de un modo particular de sufrimiento humano.

Pensar hoy la anorexia psicoanalíticamente implica, a mi modo de ver, conceptualizarla como un síntoma. No tanto como un cuadro nosográfico psicopatológico constituido por una serie de alteraciones de conducta y cogniciones erróneas, sino un síntoma como resultado de un proceso inconsciente que surge, irrumpe y se manifiesta a través de efectos que obturan la subjetivación, entorpeciendo la posibilidad de enlazarlo en una historización propia y transgeneracional, y con la peculiaridad de poner en riesgo la vida del paciente a través de una compulsiva restricción alimentaria.

La anorexia pone a su vez al psicoanalista y la cura analítica en jaque al enfrentarlos a un paciente que se presenta casi sin palabras o haciendo un uso no privilegiadamente semántico de la palabra. El síntoma anoréxico, como producción inconsciente, se despliega en acto y articula paradójicamente una demanda silenciosa a través de un antagonismo radical a lo que el otro ofrece.

Pensar la transmisión en psicoanálisis de la anorexia me lleva en esta oportunidad a buscar metaforizar la apertura de la anorexia para acercarnos justamente a hacer transmisible una experiencia singularmente perturbadora para el paciente, que se instala en cierto modo desorganizando la continuidad de la vivencia psíquica del mismo. Lo haré apoyándome en el recorrido de autores como M. Recalcati (1997/2004) y, en particular, de D. Cosenza (2008/2013), quienes han trabajado la tensión problemática que se localiza «en lo vivo de la experiencia del tratamiento» (p. 17) de la anorexia y que se vincula con la «difícil relación entre el paciente anoréxico y la cura» (p. 17).

La anorexia asume un valor paradigmático, puesto que pone en cuestión el fundamento mismo de la clínica psicoanalítica clásica (precisamente el síntoma como formación sustitutiva de una semántica...) y al mismo tiempo, la práctica psicoanalítica como tratamiento simbólico que se basa en el síntoma como vía de apertura al inconsciente del sujeto. (p. 20)

Desde estas consideraciones, los autores referidos proponen una interesante reformulación del enfoque analítico de la anorexia mental del que tomaré algunas premisas. Me acompañaré además de otros autores, como A. Badiou y Žižek, que han hecho aportes al psicoanálisis desde otras disciplinas.

Pensar estas lecturas y otras me ha traído a proponer representar un sentido posible que permita una mayor comprensión de la boca-nada anoréxica, en la búsqueda de una semantización posible de ese debut, sin pretender, ni mucho menos, dar cuenta de la dimensión del proceso anoréxico ni de su clínica abarcativamente. Para esos fines remito al lector a los autores citados.

CUANDO HABLAMOS DE ANOREXIA...

En muchos contextos científicos se habla de la anorexia como una entidad determinada por síntomas observables, casi como si se pudiera anticipar en forma predeterminada y prejuiciosa qué sienten y experimentan estos sujetos en su mundo interno, incluso el plural que utilizo da cuenta de cómo se impregna nuestro discurso con homogeneizaciones que pueden conducir a simplificaciones reduccionistas, cuando no violentas. Es posible pensar que la anorexia en ocasiones parece también enfrentar al psicoanalista, a su vez, a un efecto de aplanamiento del valor semántico de su propia palabra, remitiéndola a una dimensión de acto sintomático cuyos efectos se articulan entramándose con los del paciente.

Detenernos a pensar qué nombramos y qué decimos cuando hablamos de anorexia en psicoanálisis me lleva directamente a considerar que su propio nominativo performa modos sintomáticos confusos y enigmáticos. Su designación como *anorexia* da cuenta de equívocos, cuando se traduce como «falta de hambre», mientras que sabemos que lo perciben intensamente, y de contradicciones, porque no se trata de la privación de ingerir alimento, como el prefijo *an-* pudiera significar, a la vez que ese prefijo paradójicamente afirma con insistencia velada una negación que la propia anorexia repite una y otra vez.

Lo cierto es que, de este modo fallido, desde su nombre y en una aparente sumatoria de síntomas, es como estos sufrimientos se dan a conocer.

Encubriendo una conflictividad inconsciente camuflada en una solución ilusoria de goce que deja al sujeto actuando una supuesta prescindencia del alimento, tanto como de la palabra propia y del otro, en una lógica de repetición fijada, más allá del principio del placer.

Durante casi veinte años integramos un equipo de abordaje de padecimientos alimentarios en la Clínica Psiquiátrica de la Facultad de Medicina de la Universidad de la República (Udelar). En esos años trabajamos con colegas analistas de la Asociación Psicoanalítica del Uruguay (APU), así como con otros en formación, también hoy psicoanalistas que comenzaban su tarea clínica profesional en ese grupo de tarea.

Fuimos haciendo camino en pensar analíticamente estos pacientes en un devenir que se fue construyendo laboriosamente en tanto nos adentrábamos a reconocer las singularidades del padecimiento al que nos enfrentábamos, en el «problemático encuentro entre la anorexia y el psicoanálisis» (Cosenza, 2008/2013, p. 17), haciendo emerger «lo logrado y lo fallido en ese encuentro» (p. 17).

Insistentemente esta labor nos remitía a trabajar la trasmisión de la experiencia en la labor interna del equipo y hacia afuera en presentaciones y cursos tanto en la formación de postgraduados como en programas de educación médica continua.

Como en toda trasmisión en psicoanálisis, era imprescindible reconocer que el modo de decir sustancialmente acerca de esa experiencia solo era posible implicándose en su lazo con la transferencia. A lo que se sumaba, en particular con pacientes en posición anoréxico-bulímica, un imprescindible e intenso trabajo en y con la contratransferencia, fuertemente implicante, en tanto daba cuenta, entre actos y silencios ominosos, de una depositación masiva en lo transferencial de lo negado, escindido o forluido en ellos y sus familias.

Concurrían al servicio adolescentes y jóvenes, en su mayoría mujeres pero también varones, en situaciones de intenso adelgazamiento, algunas veces en desnutrición, por lo regular acompañados o traídos por su familia, sumergidos todos en un clima de negación y confusión, sin poder organizar un guion consistente acerca de qué les estaba ocurriendo, experiencia que resultaba desconcertante también para quienes los recibíamos.

LA TRANSMISIÓN DE UNA LABOR PSICOANALÍTICA

Para introducirme en la transmisión misma, me apoyo en la definición del verbo *transmitir* del *Diccionario del uso del español* de María Moliner (1966/1998, p. 1284), que lo define como desplazar, traspasar de uno a otro algo... ceder, comunicar, dar, legar, desplazar, transferir. También, hacer llegar a alguien mensajes o noticias... emitir, radiar noticias o música.

Haciendo uso de esta definición, comenzaré diciendo de inicio que las posibilidades del paciente anoréxico para transferir, comunicar o dar cuenta de algún sentido de su padecer se ven interferidas por la fijeza y lo coagulado de su experiencia, lo que hace imprescindible sondear todo indicio, gesto o movimiento libidinal que pueda promover posibilidades metonímicas, en la búsqueda de enlazar algún sentido a lo que estos sujetos exponen en acto sobre sí mismos, sus cuerpos, el alimento y, sobre todo, otro. Tarea frustrante, en ocasiones difícil de tolerar para la dupla, bordeando el riesgo de perder la oportunidad del tratamiento o las condiciones de salud médica del paciente.

La labor analítica con estos sujetos nos hacía bascular necesariamente desde un cierto saber teórico-técnico que amenazaba homogeneizar y encubrir, pero que, sin embargo, se hacía necesario articular en ocasiones como intervenciones o construcciones frente a la privación de palabras de la o el paciente, hacia la opacidad analítica de un no saber que se implicaba como deseo de comprender un padecer escaso y magro en su narrativa. En esa dinámica, lo trasferencial ineludible nos acercaba a *en-tender* la demanda y lograr *a-bord(e)ar* ese modo de experiencia radical.

Fueron tiempos que nos habilitaron a interrogar cualquier saber acabado, cientificista, con la libertad de sorprendernos en la estofa misma de la experiencia analítica con la anorexia, en intercambios, aportes y fracasos que fueron dando lugar a una posibilidad de trasmisión.

En este sentido, la cita tomada de un discurso de Caio Titus al senado romano: *Verba volant scripta manent*: «Las palabras vuelan, lo escrito queda» cobraba valor literal, ya que percibíamos que todo aquello que nos fijara a creernos instalados en un saber podía quedar generando tensión y rupturas que nos llevaran a perder pie y promover un desgarró en la fina y frágil trama transferencial con el paciente.

Sin embargo, las palabras que dejábamos volar, las magras de los pacientes y las tentativas nuestras, que surgían de reflexiones e intercambios, lejos de que se las llevara el viento, eran elevadas y nos disponían mejor al movimiento transferencial-contratransferencial. En tensión con tanta fijeza sintomática, nos permitían *con-movernos* con estos padecimientos.

Pero no solo el registro de las palabras, sino en especial el registro del silencio, del gesto y de lo sonoro en sus diferentes formas, como voz, también muda, y en particular una escucha aguda de la puesta en acto de ambos, paciente y analista, iban delineando la posición del analista y su implicación en la anorexia. Era preciso *en-tender* sentidos acerca de lo que hacía irrupción de ese modo en el espacio transferencial. Buscar ligar aquellos elementos que surgían del universo perceptivo, representacional o afectivo de cada paciente, a la vez que trabajarlos con las posibilidades y obstáculos contratransferenciales que iban reconociéndose en cada analista era la posibilidad hacia la tramitación de un verdadero trabajo simbolizante.

De este modo, a mi criterio, se abren oportunidades para desarticular el sufrimiento anoréxico: buscando traspasar la anorexia, sondeando indicios suficientes que habiliten metonimia y metáfora en enlaces hacia un registro fantasmático que permita parcialmente salir de ese real.

A LO LARGO DE LA HISTORIA, LA ANOREXIA

Concomitantemente, durante esos tiempos nos sosteníamos, también para interrogar nuestra labor en las diversas aproximaciones teóricas que se han transitado en la búsqueda de teorizar la anorexia. Es interesante repasar que, a lo largo de la historia del psicoanálisis, han sido muchas las aproximaciones conceptuales sobre la/s anorexia/s, seguramente como resultado de lo enigmático de este sufrimiento y de la propia dificultad de decir acerca de las mismas.

Han sido pensadas como histerias, dando peso a la oralidad y el desarrollo psicosexual, por el propio Freud, y con Abraham como una detención en la etapa sádico-oral, caracterizada por una relación canibalística con el objeto, que la aproximaba a la melancolía; como psicوماتosis con la escuela de Marty, en la que los síntomas se remitían a un «pensamiento operatorio» y a la incapacidad para experimentar sentimientos

y expresarlos (alexitimia). Lacan la situó inicialmente contemplando su vertiente histórico-dialéctica, para luego establecer la cuestión anoréxica en un singular estatuto del goce. La Escuela de Palo Alto las proponía como psicosis, y en los años cincuenta, otros, como Selvini Palazzoli o como Hilde Bruch, se apoyaron en un enfoque centrado en la problemática de la identidad, del narcisismo y de las relaciones del sistema familiar determinando déficits del Yo.

En los últimos cuarenta años o algo más, la escuela francesa abrió a otros fundamentos psicoanalíticos en relación con la anorexia, con Kestemberg, Brusset, Jeammet, y a una complejidad, basándose en una reformulación del pensamiento kleiniano de la relación de objeto, incluyendo los aportes de Winnicott, pero también la influencia de Lacan. La dimensión del goce se empieza a centrar en el pensamiento de Brusset como clave en relación con el rechazo en la anorexia, y sostiene que el desfallecimiento de la función paterna las acerca a las perversiones y a las toxicomanías.

Luego, los trabajos de Jeammet y Corcos se dirigen hacia los modos de dependencia y de descaecimiento de las regulaciones narcisísticas, narcisismo negativo y autoerotismo de muerte.

Más recientemente, en Italia, son Recalcati y Cosenza quienes proponen, a mi modo de ver, una conceptualización de la anorexia que descarta una discusión en torno a psicopatologías, o estructuras o funciones para darle prioridad al profundo sentido que se articula en estos padecimientos.

Cosenza (2008/2013) plantea la anorexia mental como «un síntoma que encarna una peculiar posición del sujeto» p. 17) que separa al sujeto anoréxico inmerso en el goce de su síntoma, del lazo con el Otro. «Otro como sistema signifiante histórico-lingüístico familiar dentro del cual se ha inscripto su existencia y con el goce como modalidad irreductible de satisfacción, habitada por un empuje entrópico autodestructivo» (p 103). El autor entiende que «en la base de la anorexia [...] hay un defecto de incorporación simbólica en la experiencia estructurante del sujeto en la infancia, cuyas manifestaciones sintomáticas toman la forma de la anorexia mental» (p. 25), particularmente en mujeres adolescentes.

Esta mirada nos permite acercarnos a una formulación de lo privativo de la anorexia como la expresión del ocultamiento de un peculiar

modo de articulación del sujeto, en el que toma el timón una profunda posición subjetiva de rechazo del Otro, que va más allá de lo aparente. Pienso que ese rechazo es lo que suspende, congela e inmoviliza, como en sacabocado, cualquier aparente enlace para un encadenamiento significativo, representacional que abra a sentidos, dejando a estos sujetos suspendidos como sin significación posible. Parecen comprometer en su síntoma no solo la posibilidad de nutrir su cuerpo, sino la de su subjetividad profundamente agujereada.

Es que la vida en riesgo da cuenta y pone sobre la mesa la complejidad de elementos psíquicos no simbolizados, como restos traumáticos, contenidos inconscientes con escasa traducción, que a mi modo de ver exponen, en la seriedad de la experiencia anoréxica y en la solemnidad de su mutismo, una profunda e intensa desorientación, desarticulación balbuceante y desgarrante del amor y del odio, de la sexualidad y la muerte.

En la apertura o boca-nada anoréxica estas pacientes parecen enfrentadas al encuentro con un punto agujereado de significaciones que suspende el tiempo y congela en sacabocado el centro y eje de su existir.

Pretendiendo una mayor autonomía, instalan el detenimiento de un tiempo lógico que las deja en una dependencia incoercible a rituales sacralizados que toman todo tiempo cronológico. Interrogarnos acerca de ese defecto de incorporación simbólica en la infancia nos remite menos al fracaso de la represión que a la irrupción de un decantado pulsional no metabolizable del que no se pudo ni se puede decir palabra.

EL ACONTECIMIENTO ANORÉXICO:

METÁFORA PARA UNA TRANSMISIÓN POSIBLE

Este modo de concebir la anorexia me ha permitido pensar una posibilidad para su transmisión en psicoanálisis, en particular en lo que refiere a la boca-nada del cuadro.

Llamaré *acontecimiento anoréxico* a la apertura de la anorexia, haciendo uso del concepto de *acontecimiento* en el sentido en el que lo acuñó Badiou (1988/1999), es decir, como algo del orden de lo desconocido, emergiendo inesperadamente en la vida del sujeto y su mundo, incluyendo lo familiar, y que parece suspenderse, sin poder decirse ni nombrarse.

Este modo de nominar el acaecer de la anorexia en relación con el impacto de desorganización de esa experiencia agujereándose de significaciones podría, a mi modo de ver, aportar y *a-cercar* una metáfora para la transmisión de la misma.

Tomo el debut de la anorexia, justamente porque con frecuencia lo inesperado de su presentación interfiere como en sacabocado toda posibilidad de articulación de posibles significaciones en torno a la misma. Se reactivaría, entonces, como decía Cosenza, un «defecto de incorporación simbólica en la experiencia estructurante del sujeto» que entiendo y propongo en modo acontecimiento.

Los aportes de Laso (2007) suman sustancia:

Para Badiou, un acontecimiento no es meramente un evento importante o significativo que pueda ocurrir en el ámbito político, artístico, científico o amoroso. Es un quiebre del campo del saber de una situación, porque con el acontecimiento emerge una verdad no considerada por el saber de la situación misma. (p. 5)

Laso avanza sobre el pensamiento filosófico de Badiou; para poder aprehender acontecimiento se necesita pensarlo como una posibilidad de decir que insiste ahí donde ya nada podría ser dicho, punto indecible es el acontecimiento en tanto que la lengua no pueda discernirlo, decidirlo o nombrarlo.

Žižek en su texto *Acontecimiento* (2014) se refiere al mismo como «el efecto que parece exceder las causas» (p. 17), algo que parece suceder de repente y que interrumpe el curso normal de las cosas, sin causas discernibles, y que parece no tener como base nada sólido. Luego agrega: «un acontecimiento no es algo que ocurre en el mundo sino un *cambio del planteamiento a través del cual percibimos el mundo y nos relacionamos con él*» (pp. 23-24; itálicas del autor).

La bocanada anoréxica podría ser pensada justamente en este sentido. En este cambio de planteamiento de cómo percibir el mundo, irrumpe la anorexia, sin constituir una experiencia delirante y con epicentro aparente en el propio cuerpo. Más aun, agrega este autor: «Es la exposición de la realidad que nadie quiere admitir, pero que ahora se ha convertido

en una revelación y que ha cambiado las reglas del juego» (pp. 25-26). El acontecimiento habla de la cosa, dice Žižek, de lo real.

Recorriendo estas y otras lecturas, la posibilidad de pensar la apertura o el debut de la anorexia como un acontecimiento fue haciendo sentido en mis recorridos como metáfora para poder decir acerca de ella y nombrarla en forma significativa.

Badiou (1988/1999), por otro lado, fundamenta el acontecimiento abriendo a la posibilidad de un espacio subjetivo no solo en relación con la «creación de un presente» (p. 8), consecuencia del acontecimiento, sino con «la teoría de la reacción y la creación del pasado» (p. 8) así como de «la resurrección como reactivación futura de un presente» (p. 8). En este sentido, importa pensar que en el acontecimiento, para Badiou, también se inscribe un porvenir. Si el acontecimiento es innombrable, decirlo será función de un proceso. Si el acontecimiento es innombrable, decirlo será función de un proceso iniciado por una acción de nominación, otorgar un nombre al acontecimiento. Lo llama nombre supernumerario. Será con esta intervención de «un sujeto originario, o del acontecimiento que produce el nombre» que su inclusión se efectúa (p. 7).

Digamos que algo pasa, pero mientras no se intervenga, es decir, mientras no se señale, no se nombre y se anuden sus implicancias, nada pasará.

Por otra parte, Bleichmar (2006) hace su aporte cuando afirma que el acontecimiento que interesa en psicoanálisis es aquel que de alguna manera se engarza con lo traumático o sintomático:

es aquel elemento vivencial que puede producir efectos en la vida psíquica, lo cual nos lleva a posicionarnos respecto de la historia del sujeto para considerar que no es la historia relato lo que constituye la fuente de toda información posible sino, precisamente, sus fracturas y sus baches, no para que esto sea entendido en el sentido clásico de la amnesia histórica, sino de todo aquello inligable capaz de producir efectos y que debe ser volcado a una simbolización eventualmente posible para evitar los efectos compulsivos que acarrea en el psiquismo. (p. 142)

Más adelante agrega que justamente lo traumático o sintomático en este sentido se presenta al psiquismo desarticulado de los enlaces que pueden

historizarlo y brindarle una significación necesaria. Bleichmar trabaja cómo darles entonces una interpretación a los elementos que escapan a la transcripción significante; dice: «es necesario reconocerlos como metonímicos, desprendimientos representacionales de lo real vivido, para poder ensamblarlos con la situación originaria con lo acaecido en el interior del acontecimiento fracturando la historia relato para hacer emerger lo histórico vivencial» (p. 152). Llama «simbolizaciones de transición, puentes, auto transplantes» (p. 151) a las intervenciones posibles en los cuales inevitablemente el analista incluye la perspectiva teórica, «pero la entreteteje con los restos vivenciales y excitantes de las representaciones de quién las padece» (p. 152).

Si el acontecimiento se produce en la estructura de la situación, pero a partir del vacío no simbolizado en la situación misma, si implica la detención y subversión del orden simbólico establecido, podríamos pensar la apertura de la anorexia en sí misma como un acontecimiento, verdadero quiebre en el campo del saber de la subjetivación.

Es en esta línea de elucubraciones conceptuales y bajo estas premisas que nombrarla como acontecimiento, a mi modo de ver, significa dar cuerpo, nutrición y sustancia al significado de la palabra *anorexia*.

UNA TRANSMISIÓN DE LO PERCEPTIVO SENSORIAL: MIRADA Y VOZ EN TRANSFERENCIA

No podemos dejar de considerar, en la anorexia, las cualidades del registro de la mirada y la voz propia y del otro. Recordemos que la imagen inconsciente del cuerpo está sostenida a lo largo de la existencia por estos registros, y que en la anorexia da sustancia y forma al rechazo como núcleo central. Además, está atravesada por los discursos sociales y políticos que marcan el cuerpo (en particular, de la mujer) en cada época y cultura, y lo empujan a posiciones fantasmáticas en torno a un goce que desborda cada vez más el funcionamiento psíquico en acto.

Es de destacar cómo el mecanismo psíquico de la anorexia hace lugar con insistencia a la dimensión de lo perceptivo, fallido de una tramitación simbolizante. La carta 52 de Freud (Freud, 1950 [1896]/1991), se vuelve como un esquema válido para pensar estos modos de inscripción no transcribibles.

Silvia Bleichmar (2006) retoma el concepto de signos de percepción como un concepto metapsicológico que da cuenta de

elementos psíquicos que no se ordenan bajo la legalidad del inconsciente ni del preconscious, que pueden ser manifiestos sin por ello ser conscientes en las modalidades compulsivas de la vida psíquica, en los referentes traumáticos no sepultables por la memoria y el olvido desprendidos de la vivencia misma, no articulables. (pp. 147-148)

Me permito retomar aquí un interés que me acompaña hace tiempo en relación con lo sonoro en psicoanálisis, en tanto sonidos, fonemas, voz y música que habitan un orden insondable de lo humano, y que conlleva, a la vez, la cualidad de poder ser intensamente singular. En ocasiones, en sujetos anoréxicos, es una frase musical o el canturreo de una canción, o fonemas y repeticiones monosilábicas que se ofrecen por su insistencia para ser captados y enlazados como indicios de desciframiento de sentidos posibles a construir.

Al acercarnos a lo sonoro en la anorexia, acuerdo con Loschi (2009) en que:

Tal vez aún no hemos pensado suficientemente la dimensión acústico-musical, propiamente humana que es Voz, y es Música que habitamos y nos habita, no puede dejar de oírse... porque también lo mudo es voz y es pulsión de muerte... y en este sentido es la voz de una mamá lo que calma la angustia del infans ante la mudez de la cosa [...] y la voz de este, (pequeño humano) es un primer signo de dominio sobre el mundo. (p. 31)

En esta línea, cobra fuerza pensar que la transmisión del procesamiento de lo psíquico en el padecimiento alimentario, traspasa la palabra. En ocasiones parece que el analista está en sesión en una modalidad sonora, en retazos irregulares de voz, prosodia y articulación de fonemas y palabras, *re-componiendo* música de la lengua y en una cualidad libidinal, diría incluso primaria, en búsqueda de una voz que calme ante lo real. Es tal vez ofrecer nuevamente, en transferencia, un modo *in-augural* de la palabra como voz, como ritmo sonoro asemántico, como presencia del

otro. *Lalangue*, dirá Lacan (2011 [1971]/2012, pp. 22-23), esbozándose en el encuentro entre las palabras y el cuerpo, irrumpe como neologismo y «sirve para otras cosas muy diferentes a la comunicación [...] esta lalengua que escribo en una sola palabra para designar lo que es el asunto de cada quien, la lengua llamada, y no en balde, materna» (Lacan, 1972-1973/2014, p. 166). Es así que los asuntos de cada quien llevan las marcas de goce de los equívocos y contingencias que lalengua de familia ha escrito.

He pensado que la dialéctica demanda-rechazo hace asistir a ese otro en posición de analista a una petición de cuna que en el mejor de los casos conducirá a la dirección de la cura. Un acunar silencioso, rítmico y atemporal, que mece una orfandad de subjetivación inaugural.

El analista podrá signar, habilitando alguna posibilidad de desanudar esas soluciones inamovibles producidas y desconocidas por el sujeto frente a un sufrimiento no simbolizado, que por lo tanto cederá solo en parte si nos asomamos a su reconocimiento a través de indicios y signos que puedan llevar a una cierta tramitación.

Cada vez más pienso que si bien la trasmisión del psicoanálisis en su esencia queda íntimamente vinculada con la formación del analista, a la vez, y en todo caso, escapa a la posibilidad de una enseñanza en el sentido formal. Y en el caso particular de la transmisión psicoanalítica de la anorexia, resulta peculiar lograr una trasmisión de un modo sintomático tan en sí mismo indecible, pero que, como dijimos, quedará siempre enlazada a peculiares movimientos transferenciales hacia recomponer un sentido.

Será en la transferencia que quedará convocado el acontecimiento de la experiencia anoréxica como un grito mudo, hambriento y rechazante de todo lazo, a la espera de la oportunidad de una posible incorporación simbólica que haga lazo a la vida entre construcciones y espejismos, entre mito y guion apropiado, entre realidad y fantasía.

Si el otro no interpreta el grito que se le ha dirigido, no se constituye la función dialéctica de la intersubjetividad y es como si el grito fuese un alarido infinito, perdido en un abismo sin nombre. Solo la acción interpretativa del Otro convierte el grito en demanda. (Recalcati, 1997/2004, p. 50)

Entonces podrá metaforizarse una posible trasmisión para la anorexia, siempre inconclusa. ♦

BIBLIOGRAFÍA

- Badiou, A. (1999). *El ser y el acontecimiento*. Manantial. (Trabajo original publicado en 1988).
- Bleichmar, S. (2006). La deconstrucción del acontecimiento. En L. Glozer (ed.), *Tiempo, historia y estructura* (pp. 139-154). Lugar.
- Cosenza, D. (2013). *El muro de la anorexia*. Gredos. (Trabajo original publicado en 2008).
- Freud, S. (1991). Carta 52. En J. L. Etcheverry (trad.), *Obras completas* (vol. 1, p. 274-280). Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1950 [1896]).
- Lacan, J. (2012). *Hablo a las paredes*. Paidós. (Trabajo original publicado en 2011 [1971]).
- Lacan, J. (2014). *El seminario de Jacques Lacan, libro 20: Aun*. Paidós. (Trabajo original publicado en 1972-1973).
- Laso, E. (2007). Acontecimiento y deseo (un comentario a la lectura de Žižek sobre la obra de Alain Badiou). *Aesthetika*, 3(1), 5-14.
- Loschi, A. (2009). El laberinto de la voz: Lo mudo - la música - el afecto - la voz - la palabra. *La Peste de Tebas*, 44, 31-37.
- Moliner, M. (1998). *Diccionario de uso del español*. Gredos. (Trabajo original publicado en 1966).
- Recalcati, M. (2004). *La última cena: Anorexia y bulimia*. Del Cifrado. (Trabajo original publicado en 1997).
- Žižek, S. (2014). *Acontecimiento*. Sexto Piso.

Sobre el caso clínico en psicoanálisis

Una respuesta a Guy Le Gaufey



GONZALO GRAU-PÉREZ¹

DOI: 10.36496/N138.A4

ORCID: [HTTPS://ORCID.ORG/0000-0002-5280-3572](https://orcid.org/0000-0002-5280-3572)

RECIBIDO: MARZO 2024 | ACEPTADO: ABRIL 2024

RESUMEN

Desde hace bastante tiempo, el caso clínico se ha convertido en un asunto polémico en psicoanálisis. Ya no todo el mundo considera que constituya el dispositivo principal de comunicación de la experiencia y la práctica analítica. Más aun, muchos psicoanalistas opinan que, definitivamente, debería evitarse la construcción de casos, sean estos de la clase que sean. Guy Le Gaufey ha sido, en el último tiempo, uno de los más famosos críticos del estatuto epistemológico del caso. Su último trabajo sobre el tema fue publicado en un libro reciente, titulado *El caso en psicoanálisis: Ensayo de epistemología clínica* (Le Gaufey, 2020/2021). Aquí discuto sus principales argumentos, procurando mostrar que –cuando se los analiza con atención– no prohíben todo empleo del caso clínico, y que además tal prohibición no resultaría en nada beneficiosa.

DESCRIPTORES: TRANSMISIÓN / FORMACIÓN PSICOANALÍTICA

/ CASO CLÍNICO / PSICOANALISTA

OBRA-TEMA: EL CASO EN PSICOANÁLISIS: ENSAYO DE EPISTEMOLOGÍA CLÍNICA

AUTOR-TEMA: LE GAUFEY, G.

SUMMARY

For some time now, the clinical case has become a controversial issue in psychoanalysis. Not everyone considers it the main device for communicating experience and analytical practice. Furthermore, many psychoanalysts believe that the construction of cases, whatever their nature, should definitely be avoided. Guy Le Gaufey has been, in recent times, one of the most famous critics of the epistemological status of the case. His latest work on the subject was published in a recent book, titled *Le cas en psychanalyse: Essai d'épistémologie clinique* (Le Gaufey, 2020/2021). Here I discuss his main arguments, seeking to show that—when carefully analyzed—they do not prohibit all use of the clinical case, and that furthermore, such a prohibition would not result in anything beneficial.

KEYWORDS: TRANSMISSION / PSYCHOANALYTIC TRAINING
/ CLINICAL CASE / PSYCHOANALYST

WORK-SUBJECT: LE CAS EN PSYCHANALYSE: ESSAI D'ÉPISTÉMOLOGIE CLINIQUE

AUTHOR-SUBJECT: LE GAUFEY, G.

INTRODUCCIÓN

Desde hace bastante tiempo, el caso clínico se ha convertido en un asunto polémico en psicoanálisis, tanto en la International Psychoanalytical Association (IPA) —con los defensores de la llamada «investigación extra-clínica»— como en el lacanismo². Ya no todo el mundo considera

- 2 Empleo *caso clínico* en un sentido amplio, de modo que también incluya relatos breves y fragmentarios (las llamadas *viñetas clínicas*, que son el blanco principal de Le Gaufey), e incluso exposiciones públicas (no publicadas) ante un grupo de analistas (ateneos, grupos de discusión clínica, etc.). Con todo, debe tenerse en cuenta la heterogeneidad de textos que suelen quedar comprendidos dentro de la etiqueta de *caso clínico*, y un análisis más fino —que no será realizado aquí— debería poder atender estas diferencias. No difieren solo en extensión (*viñetas* brevísimas y ocasionales, largos y preparados historiales clínicos, etc.), sino también en su función: algunos buscan ilustrar un concepto para un grupo de estudiantes, de

que constituya el dispositivo principal de comunicación de la experiencia y la práctica analítica. Más aun, muchos psicoanalistas opinan que, definitivamente, debería evitarse la construcción de casos, sean estos de la clase que sean. No solo no son necesarios, sino que pueden llegar a ser perniciosos e inconvenientes.

Las controversias actuales pueden agruparse en dos dimensiones: la dimensión ética y la dimensión epistemológica. Guy Le Gaufey ha sido, seguramente, quien ha planteado dentro del psicoanálisis las objeciones epistemológicas más lúcidas y atinadas, y son precisamente algunas de ellas las que pretendo discutir aquí. Su último trabajo sobre el tema fue publicado en un libro reciente, titulado *El caso en psicoanálisis: Ensayo de epistemología clínica*³ (Le Gaufey, 2020/2021). Allí están reunidos y desarrollados en extensión todos los argumentos que habían sido expuestos en otros trabajos; en particular, en la última parte de su libro *El notodo de Lacan* (Le Gaufey, 2006/2007). No pretendo discutir aquí toda la vasta y minuciosa argumentación de Le Gaufey –que es de enorme valor y recomiendo leer con atención–, y menos aun realizar un abordaje comprehensivo e histórico del estatuto del caso clínico en psicoanálisis. Apenas me limitaré a discutir algunos de los argumentos de Le Gaufey, pues constituye una de las críticas más serias que se ha hecho hasta el momento. Intentaré mostrar, asimismo, que estos argumentos no prohíben todo empleo del caso clínico, y que además tal prohibición no resultaría en nada beneficiosa.

EL PROBLEMA LÓGICO: PARTICULAR MÍNIMA Y PARTICULAR MÁXIMA

El primero de los argumentos de Le Gaufey (2006/2007, pp. 152-184; 2020/2021, pp. 22-26) es estrictamente lógico. Pensemos en una de las

analistas en formación o el público *lego*; otros pretenden legitimar o autorizar a su autor como *psicoanalista* (algunas instituciones exigen, para otorgar un título de psicoanalista, la presentación de un caso clínico); otros aspiran a cuestionar algún elemento de la teoría o de la práctica, de modo de producir alguna novedad (estos son más bien raros) y hay también algunos que esperan justificar cierta teoría o incluso la eficacia terapéutica del psicoanálisis (no pretendo agotar en esta enumeración todas las funciones posibles). Así, para un análisis meticoloso del caso clínico en psicoanálisis, no deberíamos poner todo en la misma bolsa, pues, en realidad, cosas muy diferentes terminan cayendo bajo el mismo nombre.

3 Este libro fue discutido, recientemente, en una actividad de la École Lacanienne de Psychanalyse (ELP).

funciones más frecuentes de un caso clínico: ilustrar un fragmento de teoría. Allí, aquel que escribe o presenta el caso lo ofrece como un ejemplo concreto, particular, de un concepto (o de una serie de conceptos). Por ejemplo, con el fin de ilustrar la operación de transliteración, Allouch (1984/1993) relata una *viñeta* clínica:

Un analizante me cuenta un breve diálogo que tuvo lugar con su mujer cuando los dos se encontraban en la mesa. La noche precedente, él había soñado que un hombre llevaba sobre un hombro (*épaule*) un cuerpo humano plegado en dos y, de pronto, ese cuerpo cargado aparecía como el de un pescado (*poisson*) [...]. Viéndolo desnudo la víspera por la noche, ella [la mujer del analizante] había observado que él había engordado y, reconociendo la cosa, él le había respondido informándole acerca de su intención de emprender un régimen a partir del lunes siguiente. Entonces, estando en la mesa, le parecía (era un domingo, víspera del comienzo del régimen proyectado) que el «*poisson*» (pescado) del sueño quería decir al revés [...] «*son poids*» (su peso), y que así él «cargaba su peso» al menos en el sueño. (p. 69)

El sueño no traduce y no es traducible. Escribe por el contrario: aquí, el *son poids* con la imagen del *poisson*. Freud, como se sabe, no solo compara sino que identifica sueño y acertijo con *rébus*. (p. 72)

Dado que, en principio, la función de esta viñeta es ilustrar una operación del inconsciente definida conceptualmente (*transliteración*), estaríamos ante lo que Le Gaufey (2006/2007, pp. 95-104) llama –siguiendo a Jacques Brunschwig– la lógica de la *particular mínima*, un modo específico de relación de lo particular con lo universal: el particular («*poisson-son poids*») se deduce del universal («el sueño no traduce, translitera»), pues el segundo implica el primero⁴. Digamos que hay, entre el universal y su particular, una concordancia o armonía; o mejor, el particular se resigna a ser esclavo del universal. Por lo tanto, cuando se emplea un caso clínico

4 En la *particular mínima* hay, entre el universal y su particular, una relación de *implicación*.

(particular) como ilustración o ejemplo de un fragmento de teoría (universal), el primero queda apenas como un elemento subsidiario del segundo. Hasta aquí, ningún problema. Le Gaufey (2006/2007, p. 155, 2020/2021, pp. 24-25) no encuentra nada reprochable en este funcionamiento mientras se mantenga dentro de los límites de la «transmisión universitaria del saber». El problema solo surge cuando este empleo del caso se vuelve demasiado pretencioso y se extralimita, cuando ya no se resigna a ser una mera ilustración y, subrepticamente, adquiere un exceso de autoridad *empírica* de apariencia científica (para Le Gaufey, la mayoría de las viñetas poseen esta «pretensión silenciosa»). Así, caemos en la trampa: el caso parece confirmar empíricamente la teoría, de modo que esta sale fortalecida de forma espuria⁵. Ciertamente, como el caso funciona aquí únicamente al modo de un caso particular que forma parte de un universal que lo incluye (en una relación de implicación), la crítica al saber previo, al fragmento de teoría, queda vedada, y no se produce ninguna novedad; simplemente se confirma circularmente lo que ya se sabe⁶.

Este argumento no es, en realidad, nada nuevo. En su examen del psicoanálisis, Popper (1963/2008) levantó una crítica sorprendentemente similar, plasmada en una famosa nota al pie: «las “observaciones clínicas”, como todas las observaciones, son *interpretaciones a la luz de teorías*; y solo por esta razón parecen dar apoyo a las teorías a cuya luz se las interpreta» (p. 62). Recuérdese que, para Popper, ningún número de casos particulares positivos puede confirmar o fortalecer ninguna teoría. ¿No

5 Le Gaufey (2006/2007) se pregunta a qué necesidad responde el gesto –característico de las viñetas clínicas– a través del cual se establece una armonía (o lazo de implicación) entre un caso (particular) y la teoría (universal) de la cual derivaría. Y contesta: «para responder a una determinada idea de la clínica según la cual el saber es congruente con la realidad que describe. Lo que parece en primera instancia tan evidente y tan simple que no resulta fácil ver el paquete de hipótesis que acompaña esa visión» (p. 152).

6 «A primera vista, la viñeta ofrece en efecto, a la manera narrativa [...] seres y acontecimientos singulares hacia los que se dirige muy naturalmente el interés. De hecho, las primeras líneas de una viñeta bien escrita son bastante agradables de leer, y dan la sensación de una ventana abierta en una pieza donde flotaría cierto olor a humedad. Pero inevitablemente esa impresión se echa a perder [...]. La carne viva que esperábamos empalidece al mostrarse tan sumisa, y es peor aún cuando el lujo de detalles se incrementa sin que ninguno de ellos arroje alguna vez una alteración especulativa dentro de la interpretación que finalmente va a encerrarlos» (Le Gaufey, 2006/2007, pp. 158-159).

apunta al mismo problema Le Gaufey cuando denuncia el aire de autoridad espuria con que en ocasiones se presenta un caso? Una anécdota de Popper ilumina este problema:

En lo que respecta a Adler, quedé muy impresionado por una experiencia personal. Una vez, en 1919, le informé acerca de un caso que no me parecía particularmente adleriano, pero él no halló dificultad alguna en analizarlo en términos de su teoría de los sentimientos de inferioridad, aunque ni siquiera había visto al niño. Experimenté una sensación un poco chocante y le pregunté cómo podía estar tan seguro. «Por mi experiencia de mil casos», respondió; a lo que no pude evitar de contestarle: «Y con este nuevo caso, supongo, su experiencia se basa en mil y un casos». Lo que yo pensaba era que sus anteriores observaciones podían no haber sido mucho mejores que esta nueva; que cada una de ellas, a su vez, había sido interpretada a la luz de «experiencias previas» y, al mismo tiempo, considerada como una confirmación adicional. (p. 59)

Todo el problema surge cuando se pretende usar un caso en respaldo de una teoría, cuando se la espera legitimar o validar a partir de lo que se presenta como un dato empírico, un recorte de la realidad, una pura experiencia. Muchos psicoanalistas son empiristas sin saberlo, especialmente cuando apelan a la autoridad de la *experiencia clínica*. Sin embargo, el propio Le Gaufey admite que este extravío no es necesario, pues el caso puede quedar restringido a su función de mera ilustración, de ejemplo. Si esto supone una *trasmisión universitaria del saber*, diría –a pesar de la antipatía que puede despertar en muchos lectores lacanianos– que entonces la *trasmisión universitaria* tiene cierta relevancia para la formación de psicoanalistas. Me explico mejor a partir de una cita de Kuhn (1962/2013):

Las investigaciones históricas minuciosas de una especialidad en un momento determinado muestran un conjunto de ilustraciones recurrentes y casi estándar de diversas teorías en sus aplicaciones conceptuales, observacionales e instrumentales. Se trata de los paradigmas de la comunidad puestos de manifiesto en los libros de texto, en las clases y en las prácticas

de laboratorio. Los miembros de la comunidad correspondiente aprenden el oficio estudiándolos y practicando con ellos. (p. 161)

Por supuesto que habrá psicoanalistas que sostengan que el psicoanálisis es una práctica tan subversiva y radicalmente diferente al resto de las prácticas (científicas, religiosas, artísticas, profesionales, etc.) que no podría nunca quedar comprendida dentro del modelo kuhniano (que, por cierto, no se aplica solo a las ciencias, puesto que se inspira también, por ejemplo, en la historia del arte). Pero ignoramos, al menos momentáneamente, esta crítica. Le Gaufey (2006/2007, p. 156) señala, pertinentemente, que la viñeta clínica domina en lo que podríamos llamar, desde Kuhn, los períodos y ámbitos «normales» del psicoanálisis, en los que un paradigma se perfecciona y perpetúa a sí mismo. ¿Esto constituye, en sí mismo, un problema? Por lo común, fascinados por las grandes revoluciones científicas, tendemos a subestimar la importancia de la *ciencia normal* kuhniana (condición necesaria de cualquier revolución), que, sin embargo, cumple una función silenciosa que no merece ser desdeñada⁷. En cuanto al psicoanálisis, los ejemplos y las «ilustraciones recurrentes» de la teoría «en sus aplicaciones conceptuales» se podrían encontrar, principalmente, en la construcción y presentación de casos clínicos. Pero también podrían funcionar de forma similar anécdotas, ejemplos reales e *inventados*, y dispositivos tales como el análisis de control, la supervisión e incluso el análisis personal; en definitiva, cualquier caso particular en el cual se pueda ver la teoría en su pleno funcionamiento. Esto obedece a una razón precisa. Kuhn (1962/2013) ha mostrado que, en la ciencia (pero no solo en la ciencia), las proposiciones teóricas generales no son suficientes para que un científico pueda operar a partir de determinada teoría:

por sí mismo, el enunciado verbal de la ley es virtualmente impotente. [...] Este tipo de saber no se adquiere exclusivamente por medios verbales, sino que se produce más bien a medida que se oyen las palabras al mismo

⁷ En relación con esto, véase el interesante análisis de Baños Orellana (1995) sobre el proceso de *normalización* del lacanismo.

tiempo que se reciben ejemplos concretos de cómo funcionan cuando se usan; esto es, la naturaleza y las palabras se aprenden al mismo tiempo. [...] se aprende haciendo ciencia más bien que adquiriendo reglas para hacerla. (pp. 369-370)

...los científicos nunca aprenden conceptos, leyes y teorías por sí mismos, en abstracto. Por el contrario, estas herramientas intelectuales se encuentran desde el principio en una unidad histórica y pedagógicamente previa que las muestra en sus aplicaciones y a través de ellas. (p. 166)

Una tesis como «el inconsciente está estructurado como un lenguaje» es vacía e impotente si no se la llena con una serie de ejemplos. No se trata de una oposición entre teoría y práctica, ni de una posición empirista⁸, sino del hecho de que la teoría se transmite cuando se expone a nivel general *al mismo tiempo* que se la puede ver en pleno funcionamiento a través de casos ejemplares (*paradigmas*)⁹. Aunque se pueda objetar aquí la legitimidad de este procedimiento en el psicoanálisis, invocando la conocida regla del *caso por caso*, es difícil sostener que un analista pueda formarse y operar en ausencia de *ejemplos* –que podrían ser de naturaleza muy variada. Más aun, se podría decir que, para poder poner en juego la diferencia de cada caso, su singularidad, es necesario contar con ejemplos a partir de los cuales establecerla: para mostrar que un caso no hace serie con otros, se necesita tener previamente una serie.

¿Lacan no se valió sistemáticamente de casos clínicos psicoanalíticos? No solo para construir su teoría, sino también para transmitirla. No se conformó con los casos de Freud, empleó además los de psicoanalistas

8 No hay que confundir *particular* con *experiencia* (y menos aun con *experiencia sensible*). La oposición *particular-universal* no se superpone perfectamente con la oposición *experiencia-teoría*. La teoría está tanto a nivel universal como a nivel particular (especialmente, en la lógica que Le Gaufey llama *particular mínima*), y uno puede aprender mucho de un caso clínico escrito (aunque no haya tenido la *experiencia sensible* de haber escuchado directamente a ese analizante).

9 Agamben (2008/2009) ha resaltado el valor heurístico de ciertos ejemplos, que funcionarían como verdaderos *paradigmas* y que aportarían inteligibilidad a ciertos fenómenos que no podrían ser vislumbrados por una vía exclusivamente deductiva (de leyes generales a casos particulares) o inductiva (de casos particulares a leyes generales).

contemporáneos (Melanie Klein, Ernst Kris, Ella Sharpe, entre varios otros). El uso reiterado del famoso caso del «hombre de los sesos frescos», pese a las variaciones en su presentación (Baños Orellana, 1999), ¿no se aproxima en cierto sentido a las «ilustraciones recurrentes y casi estándar» referidas por Kuhn? Los psicoanalistas lacanianos frecuentemente lo emplean cuando están en posición de *trasmisión universitaria*. Dejó de ser un simple caso comentado por Lacan en ocasiones puntuales para transformarse en un caso paradigmático dentro del propio lacanismo. ¿Debemos reprochar este tipo de empleo del caso? ¿No ha dado sus frutos? Tampoco debería despreciarse el valor de la viñeta clínica como modo de ilustración o ejemplificación. Siempre se mencionan los grandes historiales freudianos, pero casi nunca se hace referencia al sinnúmero de breves viñetas clínicas que atraviesan toda la obra de Freud y que cumplen un papel relevante en el despliegue argumentativo y en la trasmisión de sus ideas teóricas¹⁰. Incluso Lacan no se privó de emplear en sus seminarios breves viñetas de su propia clínica –algo que no se menciona demasiado¹¹–.

Salgamos del terreno de la trasmisión –o, como lo llama Le Gaufey, de la *pedagogía* del psicoanálisis– para ir al de la producción de saber (lo que en los ámbitos universitarios se suele llamar *investigación*). El caso puede no tener la función de ilustración y, por lo tanto, puede no seguir la lógica de la *particular mínima* para pasar a asumir la de la *particular máxima*: el particular que está en contradicción con el universal (Le Gaufey, 2006/2007, pp. 95-104)¹². Se trata de la famosa idea del caso como excepción, como lo que no encaja con la teoría. De existir casos así, Popper se daría por satisfecho, y tal vez concedería al psicoanálisis el estatuto de

10 Considérese, tan solo a modo de ejemplo, «el caso de los rostros verdes de ojos rojos» y «el caso de la aparición espectral de un hermano», comentados por Freud en el capítulo 7 de *La interpretación de los sueños* (1900-1901/1976, pp. 538-539). Pese a su brevedad, tienen la virtud de mostrar algo diferente de lo que Freud pretende. Allí queda en evidencia que lo que está en juego no es tanto la impresión sensible –que sería lo que Freud quiere ilustrar–, sino el discurso familiar.

11 Ejemplos de esto son «el caso del escritor islámico manco», comentado en la sesión del 16 de febrero de 1955 (Lacan, 1954-1955/1983, pp. 198-199), y «el caso de la esposa libertina», comentado en la sesión del 31 de mayo de 1961 (Lacan, 1960-1961/2003, pp. 380-381).

12 Aquí ya no hay una relación de *implicación* entre universal y particular, sino de *contradicción*.

ciencia. Por fin tendríamos en psicoanálisis instancias refutadoras, por fin habríamos podido responder al desafío popperiano: «¿qué tipo de respuestas clínicas refutarían para el analista, no solamente un diagnóstico analítico particular, sino el psicoanálisis mismo?» (Popper, 1963/2008, p. 62)¹³. Pero el asunto no es tan sencillo. En primer lugar, y tal como Le Gaufey (2020/2021, p. 25) reconoce, los casos que pretenden discrepar con algún enunciado teórico son más bien raros. Según él, el apego de los psicoanalistas a sus teorías es muy poderoso, de modo que «no es posible [...] que asistamos en el plano casuístico a combates cruciales que permitirían invalidar una teoría en beneficio de otra» (Le Gaufey, 2006/2007, p. 178). En verdad no se trata solamente de la falta de actitud crítica de los analistas hacia sus teorías, pues ningún caso en sí mismo tiene el poder de refutar ninguna teoría, y esto mismo vale para la ciencia: «¿qué clase de observaciones refutaría, a la entera satisfacción del newtoniano, no simplemente una explicación newtoniana particular, sino la misma dinámica newtoniana y la teoría gravitacional? Difícilmente será capaz el newtoniano de dar una respuesta positiva» (Lakatos, 1978/2007, p. 163). De hecho, no abundan las innovaciones teóricas producidas a partir de casos que no encajan con una teoría o fragmento de teoría. Con todo, debería atenderse mejor esta posibilidad, pues decir que no hay muchos no es lo mismo que decir que no hay ninguno. En la lógica de la *particular máxima* que describe Le Gaufey (2006/2007, pp. 153-154) –que supone una manera diferente de hacer funcionar el saber con relación a las experiencias que enmarca, opuesta a la manera de la *particular mínima* (aunque sin anularla)–, el uso del concepto no queda reducido a la subsunción de casos particulares positivos. Tendríamos casos particulares, existencias, que están en contradicción con el concepto, pero –y aquí lo curioso– sin afectar el orden conceptual

13 En realidad esta pregunta no está correctamente formulada. Sería como preguntarse: ¿qué tipo de observaciones refutaría para el físico, no solamente una hipótesis física particular, sino la física misma? Popper no parece tener en cuenta aquí que el psicoanálisis no es solo una teoría (o conjunto de teorías); también es un campo discursivo, un campo de problemas, un campo de experiencia. En cierto sentido, no se trata de una teoría más dentro de un disciplina englobante –que sería la psicología o la psiquiatría–, sino de una suerte de *disciplina* «relativamente» autónoma (nunca olvidemos el «relativamente»).

mismo, cosa que el dispositivo de refutabilidad de Popper no admitiría¹⁴. Estamos ante un modo muy peculiar de consistencia lógica. ¿Cómo se logra esta coexistencia aparentemente contradictoria entre concepto y existencia? Tan solo porque «el rasgo que presenta el objeto, la situación o el individuo, y que permite ubicarlos bajo tal concepto, no es en efecto de la misma naturaleza con el rasgo presente en el concepto» (p. 153). Es la misma lógica que emplea Lacan para mostrar, por ejemplo, que la paradoja de Russell no es una verdadera paradoja, pues el «mismo» elemento no vale lo mismo cuando opera como conjunto que cuando lo hace como miembro del conjunto (se trata, en definitiva, de la no-identidad del significante). El universal y el particular no operan en el mismo nivel existencial, puesto que en verdad el universal es vacío, no supone ninguna existencia (p. 163), y es –en principio– autónomo respecto de ellas.

Según Le Gaufeý el «hecho polémico» de Bachelard participa de esta lógica de la *particular máxima*, y podríamos preguntarnos en qué medida las anomalías kuhnianas o las refutaciones popperianas también lo hacen¹⁵, pues al final parece no tratarse de otra cosa que de

la búsqueda de la experiencia que aportará una contradicción a la ley científica hasta entonces admitida, mientras que la enseñanza y la trasmisión de esa misma ley se inscribirán [...] en el marco de la particular mínima. Por más excluyentes que sean entre sí, ninguna de esas dos opciones puede pretender ser la ley y reinar por sí sola. (p. 154)

Pero, entonces, estos «dos caminos divergentes que se abren dentro de la clínica psicoanalítica» (p. 155) no son en realidad excluyentes y, de hecho, uno no puede subsistir sin el otro. Tal vez necesitemos sostener tanto

14 «La verdad del enunciado particular no anula la verdad del enunciado universal, puesto que por el contrario la funda precisamente porque la objeta» (Le Gaufeý, 2006/2007, p. 183). La excepción funda la regla.

15 A diferencia de los paradigmas kuhnianos, el dispositivo de refutabilidad de Popper no tolera anomalías (al menos en su versión «ingenua», como la llama Lakatos). Ni bien se acepta un caso que sea inconsistente con la teoría aceptada, esta última debe ser rechazada. La lógica que describe Le Gaufeý, en la que una existencia puede entrar en contradicción con el universal sin alterar el orden conceptual, no parece ser compatible con la lógica de la falsación.

una enseñanza y trasmisión –que podríamos llamar *universitaria*– en el marco de la *particular mínima* (que haría uso, por ejemplo, de la clásica y denostada *viñeta*), y al mismo tiempo una práctica de investigación que se apoye en la lógica de la *particular máxima* y aspire a tensionar o criticar el saber establecido¹⁶. Este segundo camino es el más enigmático, pues no siempre queda del todo claro cómo un caso clínico puede funcionar de ese modo; lamentablemente, Le Gaufey no brinda ningún ejemplo. Tal vez haya que explorar el método del *caso paradigmático* tal como es caracterizado por Agamben (2008/2009); ya no funciona como el particular de un universal (ni siquiera bajo la lógica de la excepción), sino que el movimiento va, más bien, de lo singular a lo singular. Un caso singular que se aísla del contexto del que forma parte puede, exhibiendo su propia singularidad, tornar inteligible un conjunto de fenómenos más amplio (otros casos singulares). Los historiales freudianos constituyen ejemplos típicos de este tipo de «casos paradigmáticos» o «casos magistrales» –como los llama Le Gaufey (2006/2007, p. 149). No es sencillo pensar la histeria sin evocar a Dora, o la neurosis obsesiva sin el Hombre de las Ratas o la fobia sin Hans. Pero no debe creerse que solo los casos de Freud tienen esta propiedad; el lacanismo también cuenta con otros casos que, en cierto sentido, también pueden considerarse paradigmáticos. Es cierto que no abundan, pero existen, y nada impide que en el futuro aparezcan nuevos.

Si bien no podemos asistir, en el plano casuístico, a debates cruciales que invaliden una teoría en beneficio de otra (análogo a los *experimentos cruciales* que esperaría Popper) –cosa que, como habría mostrado Kuhn, los científicos que pertenecen a diferentes paradigmas tampoco podrían hacer–, el uso de casos clínicos podría tener la virtud de mostrarnos el tipo de casos predilecto de cada teoría:

A lo sumo, podemos notar las apetencias diferentes de cada teoría por tipos de casos particulares: la psiquiatría fenomenológicamente ha escrito

16 Como dice Le Gaufey (2006/2007, p. 161), se puede pasar de una lógica a la otra discontinuamente. No resulta sencillo transmitir un saber y al mismo tiempo criticarlo (aunque se trasmita desde una *perspectiva crítica*). Se trata, en verdad, de dos momentos lógicos distintos (aunque se conecten íntimamente).

sus mejores páginas sobre la melancolía y los estados maníacos, el psicoanálisis freudiano se destaca en la histeria, las terapias comportamentales se amoldan a las fobias, los winnicottianos prefieren a los supuestos borderlines, etc. Cada una parece perder algo de su pertinencia al ampliar demasiado su campo de acción casuístico, viéndose entonces obligada a complejizarse, a veces a ultranza; ninguna cubre un hipotético «campo psicopatológico» delimitado a su vez por normas que escapan tanto a cada una cuanto a un impensable «todas». (p. 178)

Este planteo es completamente pertinente y atinado, y de hecho sería interesante una investigación que explore la predilección que cada teoría tiene por cierto tipo de casos. Sin embargo, esto solo funciona así cuando nos situamos desde el punto de vista de la teoría y, en particular, de la identificación teórica explícita del autor/analista. En cambio, si asumimos que en un caso –como en cualquier texto– siempre hay una distancia entre enunciado y enunciación, entre lo que se dice y lo que se quiere decir (o lo que se sabe), y una no-homogeneidad, inconsistencia e incompletud constitutiva, no habría posibilidad de que el caso fuera completamente coherente con la identificación teórica explícita del analista; el caso no quedaría completamente subsumido en ella. Si tenemos en cuenta esto, deberíamos afirmar que muchos casos son, en cierto punto, relativamente independientes de la teoría que los captura¹⁷. Hacia allí parece apuntar Lacan (1964/1987) cuando señala que «es bastante llamativo ver cómo puede errar un analista en la interpretación de los propios hechos que expone» (p. 274). Esto no supone ninguna concepción empirista ni la idea de que el caso sería *lo que escapa* a cualquier teorización y a cualquier discurso, que sería, en el fondo, la *inefable* realidad preteórica y prediscursiva. Simplemente se llama la atención sobre el hecho de que nunca interviene un único discurso o una única teoría, y de hecho nada indica que una teoría deba concebirse como una unidad coherente e idéntica a sí misma. Encontramos «pruebas» de esta autonomía relativa de ciertos casos clínicos por doquier. Por ejemplo, en el propio método de Lacan: empleaba casos

17 Algo similar sostiene Hacking (1996) respecto de algunos experimentos científicos.

que estaban contruidos desde teorías muy diferentes (kleinismo, *Ego psychology*, etc.), y encontraba allí elementos ajenos a las teorías explícitas desde las que habían sido contruidos, pero que, sin embargo, podían ser leídos desde la teorización que Lacan estaba contruyendo. Por ejemplo, encuentra en el caso Dick de Melanie Klein una «prueba» de que el inconsciente es el discurso del Otro. Otro ejemplo: al estudiar la recepción de las ideas lacanianas en Uruguay –y en particular, los casos publicados por los primeros psicoanalistas que las incorporan a su práctica al tiempo que se identifican públicamente con la posición teórica de Lacan–, se constata un hecho asombroso: los psicoanalistas «lacanianos» continúan interpretando kleinianamente (Grau-Pérez y Milán, 2020; Grau Pérez, 2018, 2019).

Finalmente, ¿casos sí o casos no? Ya sea que el caso funcione dentro del registro de la pura ilustración (*particular mínima*) o que funcione bajo la lógica de la excepción (*particular máxima*), su uso no solo no es inconveniente, sino necesario. Puede que haya analistas a quienes no les guste escribir o publicar casos (Lacan es un buen ejemplo); eso no constituye ningún problema, de la misma forma que hay analistas que no gustan demasiado de la reflexión y producción teórica (la sienten, cosa curiosa, «alejada de la clínica»). Pero eso no lleva a que los casos clínicos constituyan un dispositivo prescindible en psicoanálisis que sería mejor abandonar. ¿Hubiera existido el psicoanálisis sin los casos de Freud? Alguien podría decir que estos son los únicos casos permitidos, pues la posición enunciativa de Freud –en cuanto fundador– no es comparable a la de ningún otro psicoanalista. Pero Lacan no se contentó con estos casos, y empleó también los de otros psicoanalistas. ¿La enseñanza de Lacan hubiera sido la misma sin estos casos no-freudianos? ¿No han aportado nada? Podríamos nuevamente decir: con los casos que ya tenemos es suficiente, hay de sobra, no tenemos necesidad de seguir produciendo más. Afortunadamente –y para beneficio de Lacan–, Melanie Klein, Ernst Kris, Ella Sharpe (entre otros) no asumieron esta posición en su momento. Es verdad que muchísimos casos y viñetas son de escaso o nulo valor, y también es cierto, como dice Le Gaufey (2006/2007, p. 149), que la inmensa mayoría de relatos clínicos quedan en el olvido o son relegados a la «literatura gris»; pero tal vez esa literatura gris y muchos de esos casos casi olvidados y defectuosos desempeñen algún papel, no muy visible, pero tampoco despreciable.

EL PROBLEMA SEMIÓTICO: REFERENTE, VERDAD Y AUTORIDAD DEL ANALISTA

En la exposición de Le Gaufey, los diferentes argumentos se entrelazan y refuerzan recíprocamente. Para su discusión, creí conveniente diferenciarlos y tratarlos por separado. Aquí discutiré otro gran argumento, aquel que gira en torno al problema del *referente* en la *clínica* psicoanalítica y, asociado con esto, al de la autoridad del analista y la veracidad del relato.

En la clínica psicoanalítica, a diferencia de la clínica médica, el signo no tendría carácter público, pues no puede salir de la situación analítica y ofrecerse por sí mismo ante un observador cualquiera (Le Gaufey, 2006/2007, pp. 147-148)¹⁸. Le Gaufey (2020/2021) insiste en una afirmación de Freud: el dispositivo no admite ningún tercero. El acceso al referente estaría cortado (p. 51), como no lo estaría, por ejemplo, en las monografías clínicas u otras construcciones que apelan a documentos públicos independientes y accesibles por cualquiera. En un caso clínico solo tendríamos la palabra del analista, cúmulos de significaciones pero ningún referente (p. 57); en definitiva, «pura ficción» (p. 126). De este modo, estaríamos forzados a creerle a quien cuenta lo que allí ocurrió (Le Gaufey, 2006/2007, p. 149), es decir, al analista, que al construir el caso adquiere necesariamente una nueva posición enunciativa, cargada de todo tipo de implicaciones ausentes en el momento del tratamiento (Le Gaufey, 2020/2021, p. 47). En síntesis: dado que un tratamiento psicoanalítico se despliega en un ámbito privado que excluye cualquier tercero, dado que el acceso al referente está cortado y no es posible construir ningún signo estable y observable por cualquiera (a diferencia de la clínica médica), solo nos queda creerle al analista¹⁹, que en verdad tiene todas las razones

- 18 En la clínica médica, a diferencia de la clínica psicoanalítica, el clínico le podría mostrar directamente a sus estudiantes el signo en cuestión (idealmente observable por cualquiera), enlazándolo en acto con el saber teórico, soldando de ese modo teoría y experiencia clínica. Pero esta clínica de la mirada, esta observación directa, ¿no constituye, en definitiva, tan solo una ilusión o ideal de transparencia?
- 19 La veracidad del relato estaría legitimada tan solo por la autoridad del autor. Sorprendentemente, este mismo argumento fue sostenido por los epistemólogos críticos del psicoanálisis –en especial, aquellos provenientes de la tradición positivista– en su cuestionamiento a la validez epistémica del caso clínico (Grünbaum, 1984; Nagel, 1959). Por ejemplo, Nagel sostenía: «existe la dificultad de que,

para no ser completamente sincero –una variedad de implicaciones e intereses se lo impedirían–.

En este punto, me surgen ciertas dudas. ¿No es esta, precisamente, la misma situación con la que nos encontramos en un tratamiento psicoanalítico? Tenemos «cortado el acceso al referente» (siempre que se entienda el referente en un sentido clásico), a lo que «verdaderamente habría ocurrido» en la historia, y solo nos queda creer en la palabra del analizante. ¿Por qué, en ese caso, esta situación no constituiría ningún problema? ¿No se insiste, en el psicoanálisis, en que no importa tanto la exactitud de los hechos (lo que «realmente habría ocurrido»), sino la verdad? ¿No se abandona la tortuosa pregunta acerca de si el analizante miente o dice la verdad? ¿Por qué el analista no recurre a fuentes externas, al testimonio de la familia y documentos públicos para recuperar un lazo con cierta referencialidad, con cierta exterioridad respecto del discurso de su analizante? Si se renuncia a la posibilidad de apelar a cualquier dimensión extradiscursiva, a cualquier elemento que estaría más allá del discurso del analizante, es porque la propia suposición del inconsciente lo habilita, en la medida que supone que siempre se dice más de lo que se sabe y de lo que se quiere decir (o también: no se sabe lo que se dice). Si esto es así, entonces ya no es necesario (ni conveniente) contrastar el discurso con algún elemento extradiscursivo; se puede contrastar contra sí mismo, pues un discurso nunca es algo coherente y homogéneo, nunca llega a constituir ninguna unidad²⁰. ¿Por qué no se aplicaría la misma lógica al caso clínico? ¿Alcanza con decir que en la lectura de un caso clínico (por ejemplo, uno publicado), a diferencia de lo que ocurre en un tratamiento analítico, no

por la naturaleza del caso, el alcance total de la intervención del analista no es un asunto que esté abierto al escrutinio público, de modo que en general uno solo tiene su propio testimonio sobre lo que sucede en el consultorio» (p. 49). Cuestiones similares son frecuentemente señaladas por los psicoanalistas que defienden la «investigación extra-clínica», y más precisamente, la «investigación empírica sistemática» (Eagle y Wollitzky, 2011; Wallerstein, 2000, 2005).

20 El relato de un analizante no pierde valor ni se degrada por el hecho de que no tengamos acceso al supuesto *referente*. De lo contrario, retornaríamos a la idea de que, para ponderar cualquier discurso, necesitaríamos contrastarlo siempre con el elemento extratextual al que estaría refiriendo. Más aun, podríamos apelar a una noción de referente que no suponga una entidad prediscursiva, sino que se constituya a partir de los límites internos (*impasses*, antinomias, etc.) de un discurso.

habría transferencia? ¿Es razón suficiente para que no podamos decir nada interesante sobre él²¹?

Efectivamente, muchísimos casos –de los cuales unos cuantos seguramente tengan escaso valor– son relatados desde una posición triunfalista para mostrar al público que se es un buen analista. Pero si se opera con la noción de inconsciente, deberíamos asumir que el texto dice más de lo que el autor quiere decir; por más que el analista se quiera mostrar triunfante, hábil, competente, ingenioso, sin saberlo también mostrará algo más. Así, no hay por qué creer ingenuamente lo que dice el autor; un caso puede y debe ser interpretado, como cualquier otro texto²². En definitiva, todo caso depende del lector, del destinatario. Tengamos en cuenta además que nunca se trata del caso de un analizante, sino del caso de un análisis, que incluye tanto lo que dice o hace el analizante como las intervenciones/interpretaciones del analista (que, infelizmente, muchos casos lacanianos omiten). Además, ¿qué noción de *referente* sostenemos cuando decimos que un caso clínico tiene *cortado el nexo con el referente*? Uno tiene la impresión de que no estaríamos lejos de la vieja idea

- 21 Este problema de la transferencia como condición de la interpretación debería ser analizado con cuidado. Además, y en íntima relación con esto, tenemos el problema de la enunciación. Al menos a primera vista, una diferencia entre el caso escrito –y eventualmente publicado– y el tratamiento analítico del que deriva radica en que, en el primero, no tendríamos la enunciación, sino tan solo enunciados. Pero en verdad, el asunto no es tan sencillo. Uno puede considerar de qué modo opera la enunciación y sus marcas textuales, a partir del *análisis del discurso*. Una diferencia, sin embargo, es evidente: ninguna lectura o interpretación que se haga del texto de un caso va a tener algún efecto –a diferencia de lo que ocurre en un tratamiento analítico– sobre la situación clínica en cuestión. Pero esto no quiere decir que no se pueda leer o interpretar nada en el texto que constituye el caso.
- 22 Allouch (2015), por ejemplo, sostiene que hay ciertos casos, como los de Freud, que permiten hacer una lectura –o más de una– diferente de la que su autor propuso –cosa que, por su brevedad, la viñeta no permitiría (p. 99)–. ¿Por qué no podríamos, entonces, emplear casos valiéndonos de tal posibilidad? No hay ninguna razón para sostener que tal posibilidad solo se restringe a los casos de Freud. Le Gaufey (2020/2021), en la misma línea, sostiene que para que un caso resulte provechoso para la producción de saber, «hace falta que sea diferenciable de su empleador, que podamos percibir que no tiene el mismo espesor que los sueños de este último, sino que posee respecto de él su existencia *propia* –aun siendo dócil» (p. 129). Para él, esto está impedido en los casos psicoanalíticos debido a la ausencia de referente; pero, en realidad, en esos casos el «empleador» del que habla Le Gaufey no es el analista o autor, sino aquel que interpreta críticamente el caso. Digamos así: en el caso del «hombre de los sesos frescos», el analista y el autor es Kris, pero el empleador es Lacan. Un argumento similar al que estoy planteando aquí ha sido esgrimido, desde otra perspectiva teórica, por I. Hoffman (2009, p. 1052).

mítica de un referente original y prediscursivo. ¿No permite Lacan pensar el referente de un nuevo modo? Y en cuanto al problema de la verdad, ¿de qué noción de verdad partimos cuando sostenemos que un caso no puede ser más que una *pura ficción*? No estamos lejos de una concepción correspondentista. ¿La verdad no puede encontrar en la ficción un modo de expresión²³?

Por otra parte, muchas veces se suele decir que, cuando un analista cuenta un caso, está hablando más de sí mismo que del analizante²⁴. Sorprendentemente, no se toma en cuenta aquí una de las ideas más interesantes de Lacan: la *inmixión*, que supone que, a partir de cierto punto, ya no se puede diferenciar bien lo que es del sujeto y lo que es del Otro. ¿Por qué asumiríamos que es el autor el origen del discurso? ¿No se rechaza precisamente esta idea en la clínica psicoanalítica cuando se dice, por ejemplo, que el sujeto es más hablado que hablante? Tesis lacanianas canónicas como «el inconsciente es el discurso del Otro» o «el deseo es el deseo del Otro» apuntan en esa dirección. Cuando un analizante habla en análisis, ¿creemos realmente que solo *habla él* y que solo *habla de él*? Sostener esto sería hacer converger al sujeto con el Yo o dejar de lado la división subjetiva. Lacan se sirve de la noción de polifonía de Bajtín para mostrar que cuando alguien habla, muchas voces hablan al mismo tiempo (como en un pentagrama). Es verdad que a veces, cuando alguien habla de otro, habla de sí, pero solo si también se admite que, cuando habla de sí, habla de Otro. Por tanto, no hay ninguna razón para que asumamos que lo que se escribe de un caso venga exclusivamente de la persona del analista, y que, en consecuencia, ya no haya nada del analizante.

Allouch (2015) realiza una observación que resulta asombrosa y es contraria a la posición que estoy sosteniendo aquí:

23 ¿Freud no sostenía que el material para el análisis de un sueño no era el sueño en sí mismo (lo «soñado efectivamente»), sino lo que se relata del sueño, con sus deformaciones, lagunas, omisiones y añadidos?

24 También se ha dicho que, cuando un analista escribe o relata un caso, no está en posición de analista (Allouch, 2015, p. 100). ¡Por supuesto que no! Tampoco lo está cuando escribe un libro o cuando brinda un seminario.

No se puede «publicitar» un caso salvo deformándolo, y esas deformaciones, por más mínimas que sean, no vienen de ningún otro lado más que del psicoanalista que de ese modo se introduce él mismo intempestivamente en el caso, es decir, ahí donde no tiene nada que hacer. (p. 101)

De la misma forma que un lapsus puede expresar la verdad de una situación (y no solo de la persona que lo cometió), la deformación del analista al construir el caso puede expresar o poner en juego una verdad del caso (y no solo de su persona). Además, ¿el psicoanalista «no tiene nada que hacer» en el caso? Nociones como la de transferencia o *deseo del analista* ¿no están hechas para mostrar que el analista siempre, y necesariamente, está incluido en el caso? ¿El caso no es, en definitiva, algo producido *entre* el analista y el analizante, algo producido en *inmixión*? ¿De dónde viene esa idea de algo «puro» del analizante, no «contaminado» por el analista? ¿No interviene allí la noción de un objeto que sería enteramente independiente del sujeto? ¿Qué supuestos epistemológicos entran en juego allí? Tal vez los mismos que entran en juego en los psicoanalistas que, desde una tradición empirista y en apariencia muy distante de la tradición lacaniana, defienden la llamada «investigación empírica sistemática» en desmedro de la «investigación clínica»: «sabemos que los informes de casos frecuentemente consisten en viñetas seleccionadas para apoyar una hipótesis en lugar de ser un relato completo y fiel de lo que ocurrió» (Eagle y Wolitzky, 2011, p. 805).

A MODO DE SÍNTESIS

El trabajo de Le Gaufey es de enorme valor porque llama la atención sobre una serie de problemas epistemológicos que, por lo común, los psicoanalistas no se suelen plantear cuando emplean y construyen casos clínicos. Sin embargo, si se examinan con cuidado, nada en sus argumentos lleva a renunciar a todo uso del caso y, menos aun, a concluir que esta renuncia es siempre conveniente y deseable.

Si asumimos que todo discurso trasciende la intención comunicativa del autor, a la vez que es intrínsecamente inconsistente (o contradictorio) y heterogéneo (pues siempre está constituido por una heterogeneidad de

discursos), entonces ya no representa un problema el hecho de que solo dispongamos de la palabra del analista. Podemos sacar provecho del caso sin necesidad de creer ingenuamente todo lo que nos dice, del mismo modo que un analista no tiene necesidad de creer todo lo que le dice su analizante. La *ausencia de referente* (cuestión que solo puede ser planteada en estos términos si nos restringimos a la forma habitual de concebir el referente, que está lejos de ser la única posible) y la *pura ficción* dejan de amedrentarnos.

En cuanto al empleo del caso como ejemplo, como ilustración al modo de la viñeta, no tiene por qué constituir un problema mientras se mantenga dentro de ciertos límites. Es más, los ejemplos concretos son imprescindibles para casi cualquier tipo de práctica: nadie aprende una práctica solo a través leyes universales o proposiciones generales; es necesario atender cómo se concretizan en casos particulares. Asimismo, hay una vía abierta, que merece ser explorada con mayor detenimiento, en la que el caso puede dejar de funcionar bajo el modo de la viñeta –como siervo del saber previo y aceptado– y colaborar en la producción de un nuevo saber.

Adicionalmente, el caso clínico contribuye de otro modo, tal vez mucho más importante. Por lo común, se suele decir, que evitando la exposición pública de casos, se evita la exposición del analizante. Pero también, del mismo modo, se evita –esto no se menciona mucho– la exposición del analista. Su práctica clínica cotidiana queda resguardada y oculta, a salvo de toda crítica. Pienso que los casos clínicos constituyen, en realidad, una vía privilegiada para discutir, analizar y criticar nuestra propia práctica en el marco de una comunidad de analistas. No la práctica de un analista en particular, sino un determinado modo y estilo de práctica que se exhibe a través de diferentes casos de diferentes analistas. Las monografías clínicas de la psiquiatría y las *construcciones de caso* con personajes públicos son muy valiosas, pero no exponen por lo general la práctica de un analista, y por lo tanto, no sustituyen al caso clínico. Por ejemplo, Lacan empleó el caso del «hombre de los sesos frescos» para, entre otras cosas, criticar un determinado modo de práctica: aquella que busca confrontar la fantasía del analizante con la realidad (entre otras cosas). ¿Podríamos tener acceso a una crítica semejante sin casos? La teoría, en sus proposiciones generales, no siempre nos permite ver claramente sus implicaciones clínicas, y

al mismo tiempo, la práctica de un analista nunca coincide plenamente con la teoría que pregona (Grau-Pérez y Milán, 2020; Grau Pérez, 2018). La lectura de casos clínicos de los primeros psicoanalistas lacanianos en Uruguay permitió mostrar hasta qué punto continuaban operando kleinianamente –sin saberlo–. Felizmente para nosotros, estos psicoanalistas no prescindieron de los casos. ♦

BIBLIOGRAFÍA

- Agamben, G. (2009). ¿Qué es un paradigma? En G. Agamben, *Signatura rerum: Sobre el método* (pp. 11-44). Adriana Hidalgo. (Trabajo original publicado en 2008).
- Allouch, J. (1993). *Letra por letra: Traducir, transcribir, transliterar*. Edelp. (Trabajo original publicado en 1984).
- Allouch, J. (2015). *Sólo las monografías clínicas*. Me cayó el veinte.
- Baños Orellana, J. (1995). *El idioma de los lacanianos*. Atuel.
- Baños Orellana, J. (1999). *El escritorio de Lacan*. Oficio Analítico.
- Eagle, M. N. y Wolitzky, D. L. (2011). Systematic empirical research versus clinical case studies. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 59(4), 791-818.
- Freud, S. (1976). La interpretación de los sueños (segunda parte). En J. L. Etcheverry (trad.), *Obras completas* (vol. 5). Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1900-1901).
- Grau Pérez, G. (2018). *Klein con Lacan: Un estudio discursivo de la recepción de las ideas lacanianas en Uruguay (1955-1982)*. Tesis para optar al Título de Magister en Psicología Clínica, Facultad de Psicología, Universidad de la República. [https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/20045/1/Grau Pérez%2C Gonzalo.pdf](https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/20045/1/Grau%20P%C3%A9rez%20Gonzalo.pdf)
- Grau Pérez, G. (2019). Klein con Lacan: Un estudio de la recepción de las ideas lacanianas en Uruguay y sus efectos en las prácticas clínicas (1964-1982). *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 129, 190-214.
- Grau-Pérez, G. y Milán, J. G. (2020). Klein with Lacan: A Study on the reception of Lacanian ideas in Uruguay and its effects on clinical practices (1955-82). *Psychoanalysis and History*, 22(3), 341-361.
- Grünbaum, A. (1984). *The foundations of psychoanalysis: A philosophical critique*. University of California.
- Hacking, I. (1996). *Representar e intervenir*. Paidós.
- Hoffman, I. Z. (2009). Doublethinking our way to «scientific» legitimacy: The desiccation of human experience. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 57(5), 1043-1069.
- Kuhn, T. (2013). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 1962).
- Lacan, J. (1983). *El seminario de Jacques Lacan, libro 2: El Yo en la teoría de Freud y en la técnica psicoanalítica*. Paidós. (Trabajo original publicado en 1954-1955).
- Lacan, J. (1987). *El seminario de Jacques Lacan, libro 11: Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis*. Paidós. (Trabajo original publicado en 1964).
- Lacan, J. (2003). *El seminario de Jacques Lacan, libro 8: La transferencia*. Paidós. (Trabajo original publicado en 1960-1961).

- Lakatos, I. (2007). La historia de la ciencia y sus reconstrucciones racionales. En I. Lakatos, *La metodología de los programas de investigación científica* (pp. 134-179). Alianza. (Trabajo original publicado en 1978).
- Le Gaufey, G. (2007). *El notodo de Lacan: Consistencia lógica, consecuencias clínicas*. El cuenco de plata. (Trabajo original publicado en 2006).
- Le Gaufey, G. (2021). *El caso en psicoanálisis: Ensayo de epistemología clínica*. Literales. (Trabajo original publicado en 2020).
- Nagel, E. (1959). Methodological issues in psychoanalytic theory. En S. Hook (ed.), *Psychoanalysis, scientific method, and philosophy: A symposium* (pp. 38-56). New York University.
- Popper, K. (2008). La ciencia: Conjeturas y refutaciones. En K. Popper, *Conjeturas y refutaciones: El desarrollo del conocimiento científico* (pp. 57-93). Paidós. (Trabajo original publicado en 1963).
- Wallerstein, R. S. (2000). Psychoanalytic research: Where do we disagree? En J. Sandler, A.-M. Sandler y R. Davies (ed.), *Clinical and observational psychoanalytic research: Roots of a controversy* (pp. 27-31). Ka.
- Wallerstein, R. S. (2005). Will psychoanalytic pluralism be an enduring state of our discipline? *The International Journal of Psychoanalysis*, 86(3), 623-626.

Transmisión y ética en psicoanálisis



MARÍA CRISTINA FULCO¹

DOI: 10.36496/N138.A5

ORCID [HTTPS://ORCID.ORG/0009-0007-3628-8949](https://orcid.org/0009-0007-3628-8949)

RECIBIDO: MAYO 2024 | ACEPTADO: JULIO 2024

RESUMEN

A partir del trabajo realizado a lo largo de cuatro años como coordinadora de la Comisión de Formación y Transmisión del Psicoanálisis de Fepal, la autora rescata aspectos fermentales de los debates y controversias surgidos en precongresos, congresos didácticos y encuentros de institutos, para continuar en nuevas reflexiones, el diálogo iniciado con miembros y candidatos-analistas en formación, predominantemente de los Institutos de Fepal.

Se toma el concepto de transmisión para discriminarlo del de formación y educación, en el entendido de que el primero alude a la dimensión inconsciente que necesariamente debe hacer marca en el largo proceso de adquisición de la identidad analítica, en los tres pilares del trípode.

Se toman en consideración los cambios epocales, así como los contextos socio-culturales en los que cada asociación e instituto están inmersos. Cambios y contextos imprescindibles a la hora de pensar programas de formación cuyo eje central sea la transmisión del psicoanálisis.

¹ Miembro titular de la Asociación Psicoanalítica del Uruguay. mcfulco@gmail.com

Se interroga sobre los efectos que el pluralismo teórico puede tener cuando se presenta como sumatoria de teorías, dificultando el poder enriquecedor y favorecedor del pensamiento personal.

Abordar el encuadre y su función analítica, como punto de partida de todo proceso analítico, a la vez que sustento de los diferentes elementos del método, permite a la autora interrogarse sobre los límites de sus variaciones y *actualizaciones*, con el fin de preservar la transmisión del psicoanálisis.

DESCRIPTORES: TRANSMISIÓN / FORMACIÓN PSICOANALÍTICA
/ SEMINARIO / SUPERVISIÓN / PLURALISMO /
DESCRIPTOR CANDIDATO: IDENTIDAD PSICOANALÍTICA

SUMMARY

Based on the work carried out over four years as coordinator of the Commission of Training and Transmission of Psychoanalysis of Fepal, the author rescues fermental aspects of the debates and controversies brought up in pre-congresses, educational congresses and institute meetings, to continue with new reflections, the dialogue initiated with members and candidates – training analysts, predominantly from the Fepal Institutes.

The concept of transmission is discriminated from that of training and education, in the understanding that the former refers to the unconscious dimension that must necessarily draw a mark, in the long process of acquiring analytical identity in the three pillars of the tripod.

The epochal changes are taken into consideration, as well as the socio-cultural contexts in which each Association and Institutes are immersed; essential changes and contexts when thinking about training programs whose central axis is the transmission of psychoanalysis. What the effects of theoretical pluralism might have

is questioned, when presented as a sum of theories hindering the enriching and favoring power of personal thinking.

Addressing the setting and its analytical function, as a starting point of all analytical processes, while also supporting the different elements of the method, allows the author to question the limits of their variations and *updates* in order to preserve the transmission of psychoanalysis.

KEYWORDS: TRANSMISSION / PSYCHOANALYTIC TRAINING
/ SEMINAR / SUPERVISION / PLURALISM
CANDIDATE KEYWORD: PSYCHOANALYTIC IDENTITY

Volver a considerar el concepto de la transmisión en psicoanálisis me lleva a transitar por los fecundos debates e intercambios (también los malestares) que en los diferentes congresos y precongresos de la Federación Psicoanalítica de América Latina (Fepal) y la Asociación Psicoanalítica Internacional (IPA, por sus siglas en inglés), y en encuentros de institutos, a lo largo de los últimos años, se constituyeron en uno de los ejes centrales de los debates. Fue en ese período que desde esta Comisión de Formación de Fepal (2014-2018) se propuso a la directiva de Fepal la introducción de este concepto, *transmisión*, que se sumaba, pero al mismo tiempo discriminaba, sentidos y contenidos en relación con el de *formación*, anteriormente establecido. Este cambio fue aprobado en la asamblea de Fepal de 2015, durante el Congreso de Cartagena. Fernando Orduz era el presidente de la Comisión Directiva de Fepal en ese período.

No es necesario decir que el término *transmisión* a nuestro modo de ver no alude a aspectos formales, sino que, dado su carácter conceptual, despliega en abanico lo esencial de la adquisición de la identidad analítica en el largo proceso que tiene como centro y comienzo el análisis personal, pero que también incluye las otras dos áreas del trípode,

supervisiones y seminarios, al que podríamos agregar el trabajo y la trayectoria en la institución, cuarto pilar de la formación, como se ha dado en llamar.

La identidad analítica ¿es el resultado de una educación, una enseñanza, una transmisión? Términos todos que se escuchan a la hora de pensar los ejes centrales que los integrantes de los diferentes institutos de la IPA y de Fepal sostienen en el ejercicio de su función. En el prólogo a la publicación del volumen sobre los diez años del Instituto de Berlín, Freud expresaba que el enseñar la teoría del psicoanálisis era una de las funciones del Instituto, pero también señalaba el hecho de que la experiencia del análisis pudiera *transmitirse* desde los analistas de mayor experiencia. En dicho prólogo, se mostraba reservado y expresaba sus dudas sobre si el ejercicio del psicoanálisis debía estar sometido a la intervención de la autoridad o era más adecuado dejarlo librado a su desarrollo natural.

Par dialéctico el de enseñanza-educación, versus lo vivencial-experiencial de la aventura analítica. La enseñanza y la educación remiten sin dudas a la formación académica, a algo preestablecido que tiene un punto de llegada.

Lo vivencial-experiencial está fuera de todo formato *a priori*, como también de cualquier punto de llegada. Tal vez una de sus características sea «infiltrar o contaminar» cada uno de los pilares del trípode en las distintas etapas de la formación, dado que lo que está en juego –no solo en el proceso analítico, sino también a través de las transferencias cruzadas o laterales– devela la dimensión inconsciente del proceso. Pensar la transmisión jugándose también en los seminarios y supervisiones implica acercarse a pensar el modo en que alguien se aproxima a los textos, los cuestiona, los interroga, los recrea. En qué forma da cuenta del trabajo con sus pacientes en las supervisiones, de qué manera puede enfrentarse a los enigmas y sostener la incertidumbre en los diferentes espacios del trípode y cómo se posiciona a través del trabajo en el eje transfero-contratransferencial, dando cuenta de un contacto consigo mismo y con su propio inconsciente.

Importa subrayar que el analista, supervisor o docente no son ajenos a este complejo proceso que es parte constitutiva de nuestro «oficio imposible», al decir de Freud.

La historia del movimiento psicoanalítico, desde la creación del primer Instituto en Berlín y particularmente en lo que a la formación y transmisión del psicoanálisis en los institutos se refiere, ha estado sujeto a controversias, críticas y ambigüedades, y en algunos casos a escisiones de asociaciones psicoanalíticas. Aún hoy, a más de cien años de su fundación, la polémica en relación con cuál es el verdadero psicoanálisis y quién puede ser psicoanalista parece haber adquirido su máxima virulencia. El modelo originario, modelo Eitingon, vuelve a estar en debate, dividiendo las aguas entre aquellos que desde una convicción inamovible y reivindicando el lugar de poder que les da un supuesto saber sostienen la permanencia del modelo, y los que, llamando a una reflexión apuntalada en los conceptos básicos del psicoanálisis, cuestionan el lugar casi sagrado en los que aquellos grupos parecen ubicarlo.

El reconocimiento y la aprobación por la IPA en 2006 de los tres modelos, Eitingon, uruguayo y francés, da cuenta de las diferencias importantes en los modos de entender la transmisión del psicoanálisis según las características socioculturales, políticas y económicas de cada región. Sin embargo, desde algunos lugares de la IPA esta necesaria apertura parece ignorarse. Al modo de desmentidas fuertemente «sostenidas», y desde certezas dogmáticas que colisionan con el pensamiento psicoanalítico, se desconocen las profundas diferencias de cómo se comprende y actualiza el modelo Eitingon.

Partir del supuesto que las garantías de una incuestionable formación siempre serán insuficientes y que las reglamentaciones siempre alojan el riesgo de perder su carácter organizador para desplegar otros destinos vinculados al ejercicio del poder y al mantenimiento de un *statu quo* que impide el advenimiento de lo nuevo y de los cambios necesarios «en un mundo que cambia» nos lleva a evocar lo expresado por L. Peskin (2014): «Discurso del amo, de formato universal, que llevó [...] a un empobrecimiento, que produjo analistas clones con poca capacidad de producir hechos analíticos» (p. 170).

Mucho se ha hablado acerca del «vértigo civilizatorio» que caracteriza la postmodernidad y que confronta con la radicalidad de los cambios, marcando tiempos en los que la dificultad de introspección, la necesidad de satisfacción inmediata, la frecuente incapacidad de estar a solas, la

banalización del sufrimiento y la exhibición de la intimidad acortando la discriminación entre lo público y lo privado no dejan lugar a la espera ni espacio a la representación.

¿De qué manera estos rasgos epocales nos permean, nos modelan y ponen en cuestión la dimensión ética de nuestra tarea, no solo en lo referente a la intimidad de la sesión analítica, sino también en el espacio institucional y de nuestros institutos, a la hora de pensar los cambios? Nos preguntamos qué posibilidad tiene el analista, en estas circunstancias, de hacer uso de las herramientas que le presta el método, sin banalizarlas y ponerlas al servicio de sus propias resistencias, trabajando en un contexto del «como si» se tratara de un análisis, deslizando el trabajo a nivel pre-consciente-consciente en el que la realidad psíquica quedara desplazada por los acontecimientos rutinarios. ¿Cuáles son los límites de los posibles cambios en el método y en la práctica, sin que se desnaturalice la tarea analítica, y que a la vez preserve lo esencial de una auténtica transmisión?

Transmisión entonces que atraviesa y está presente (o no) en los diferentes elementos del método, y que lleva a interrogantes diversos en relación con los cambios en el encuadre, al mantenimiento de la regla de abstinencia como motor de transferencia con la dimensión ética que esta conlleva, al trabajo sostenido en el eje transfero-contratransferencial, al concepto de interpretación con el que trabajamos. Herramientas todas necesarias para el trabajo con el conflicto psíquico, la sexualidad infantil, la transferencia como destino inevitable de la emergencia pulsional; en suma, el trabajo con lo inconsciente como vía regia y basamento de la transmisión.

PRÁCTICA ACTUAL Y TRANSMISIÓN

En la medida en que el psicoanálisis en nuestro continente fue tomando distancia del eurocentrismo originario y que la influencia del freudismo fue ganado terreno, al punto de constituirse en modelo de formación, de punto de partida, para la mayoría de los institutos de nuestra región, fue posibilitándose en paralelo la apertura a nuevas teorías. El pluralismo teórico comenzó a constituirse en una de las características centrales de nuestras sociedades. Autores rioplatenses como W. y M. Baranger,

Racker, Bleger, Pichon-Rivière y Etchegoyen, en Argentina, y Marta Nieto, M. y H. Garbarino, M. Casas de Pereda, F. Schkolnik, M. y M. Viñar, y R. y B. Bernardi, en Uruguay, fueron enriqueciendo la reflexión sobre las características de la teoría y práctica en la situación analítica, autores todos que en los comienzos de nuestra formación se han constituido en interlocutores válidos a la hora de pensar la transmisión en nuestros institutos.

Pluralismo que no deja de generar interrogantes en relación con la transmisión, en el sentido de poder discriminar las diferencias y similitudes entre cada teoría para estar atentos a preservar aquello que puede ser fuente de enriquecimiento y desarrollo del pensamiento personal o, que en la medida que adquiriera un carácter acumulativo, lleve a situaciones de confusión cuyo destino sea la fragmentación de las teorías, con la consiguiente repercusión en la clínica.

A esto se suma lo que ya mencionamos, y que se ha dado en llamar «mutación civilizatoria», una de cuyas características es el colapso témporo-espacial que signa nuestra cotidianeidad, en un presente «recalentado», en el que el pasado y el futuro parecen no tener recuerdos ni proyectos, respectivamente, como bien lo expresa M. Viñar².

Qué efectos tienen sobre el psiquismo y sobre la estructuración psíquica estos cambios es algo que ya hemos empezado a experimentar en nuestro quehacer clínico en las últimas décadas. Cambios que desafían nuestro paradigma, pero que al mismo tiempo actúan como motor de nuevos desarrollos, siempre que podamos aflojar las amarras a lo instituido, tanto desde la teoría como desde la práctica, y bajarnos de viejos dogmatismos. El paciente neurótico, traductor y autoteorizante, al decir de J. Laplanche, va desapareciendo de nuestros consultorios para dar lugar al paciente en el que el predominio de lo pulsional y del acto sobre la palabra ponen a prueba nuestra capacidad de escucha y de interpretación en el espacio transferencial. Ponen a prueba también nuestros referentes explícitos e implícitos. Tal vez hoy más que nunca convocan al necesario trabajo con la contratransferencia, o transferencia del analista, en el sentido que lo plantea Luisa de Urtubey (relatora del Congreso de Lenguas Romanas en 1994).

TRANSMISIÓN Y ENCUADRE HOY

Si entendemos que el encuadre es uno de los elementos centrales del método psicoanalítico a la hora de comenzar un proceso y que, a modo de basamento, habilita y contiene el despliegue de los otros elementos, como son la abstinencia entendida como motor de transferencias en ambos integrantes de la dupla, la asociación libre, la atención flotante, la interpretación, podemos empezar por preguntarnos el grado de repercusión –si es que lo hay– que los cambios socioculturales han tenido sobre este concepto fundamental en el trabajo con nuestros pacientes.

¿Qué implica *actualizarse* en relación con las posibles variaciones del encuadre clásico propuesto en sus orígenes para el trabajo con pacientes neuróticos? ¿Cuáles serían los nuevos recursos, tanto teóricos como técnicos, que sin desnaturalizar el fundamento del encuadre permitan hacer avanzar un proceso –trabajo– verdaderamente psicoanalítico? ¿A qué desafíos nos enfrentan los llamados *ajustes* del encuadre? ¿Cuáles son sus límites? Parafraseando el planteo de una candidata brasileña en el Precongreso de Fepal 2014, volvemos a preguntarnos: *¿Qué es lo no negociable de nuestro método y nuestra práctica a la hora de pensar nuestra clínica?* ¿Qué lugar ocupan las nuevas tecnologías, que de por sí son inherentes a nuevos cambios, al tiempo que llevan a la necesidad de reformular-transformar el encuadre a la hora de proponer un comienzo de análisis?

Sabemos que Freud se vio obligado a continuar su investigación y desarrollos teóricos (de esto da cuenta su *Introducción del narcisismo*, 1914/2013) al enfrentarse a aquellos pacientes con los cuales el método pensado para el análisis de las neurosis no era suficiente, «no establecían transferencia», surgía «el muro narcisista», dirá más tarde, aunque en su genialidad dejaba abierto el camino para posibilidades futuras en relación con el trabajo con estos pacientes. Estaba todavía lejos de conocer los efectos que la seducción narcisista producía en las situaciones clínicas. No podía aún valorar la contracara fusional e intrusiva, las amenazas a la identidad, así como las importantes fallas en la simbolización que se ocultaban detrás del «muro». Fallas que, dificultando y complejizando la utilización del método, ponían en cuestión la disponibilidad de sus

herramientas. El riesgo de la emergencia de transferencias pasionales, delirantes, narcisistas volvía a estos pacientes *inanalizables*.

Esta breve introducción nos permite llevar la mirada a la clínica actual y particularmente a las tres áreas del trípode, espacios privilegiados de transmisión, articulándose permanentemente en la lenta *adquisición* de la identidad analítica.

Analizando y analista se ven en estos tiempos interpelados, como decíamos que lo fue Freud, por las llamadas nuevas patologías, los nuevas formas de presentación de la sexualidad, las nuevas formas de organización familiar, entre tantos otros cambios.

El camino señalado por Freud, basado en el modelo de la interpretación de los sueños, apto para explicar la dinámica de la transferencia –represión, retorno de lo reprimido, interpretación, recuerdo olvidado–, comenzó a mostrarse insuficiente para los pacientes cuyo nivel de regresión escapa a la dinámica de las tópicas, del conflicto neurótico y de la memoria. Los límites impuestos por el encuadre no responden totalmente a la idea de un acontecimiento psíquico, de un pasado con predominancia de representaciones ligadas, *conservado* bajo la forma de un recuerdo reprimido. La situación regresiva en estos casos puede empujar al psiquismo a la dificultad del trabajo con la alteridad, y en casos más graves (o en diferentes momentos del análisis), al predominio de la desmentida de la alteridad, favorecido por el uso del diván, la no percepción del analista, la limitación de la motricidad, entre otros. Son, estas, situaciones en las que los cambios en el encuadre se imponen, pero con la condición de que el analista pueda dar cuenta de ellos metapsicológicamente, condición, esta, necesaria en primer lugar para el propio analista y, paralelamente, para el supervisor y docente desde el complejo lugar de transmisores del método en el tránsito por la formación.

Llegamos así a planteos surgidos en encuentros de institutos, jornadas y pre congresos, cuya característica ha sido la de insistir sobre las paradojas existentes en aquellos institutos en los que, por un lado, se llama a la no injerencia del analista en la trayectoria del candidato a lo largo de toda su formación, reconociendo y jerarquizando el máximo respeto por la privacidad de ese espacio íntimo y confidencial en el que analista y analizando trabajan al calor de los avatares de la dinámica transfero-contratransfe-

rencial, y por otro, se reglamenta con quién debe analizarse un candidato (analista didacta), desconociendo de modo radical las características de un proceso analítico, o se impone la interrupción del análisis si el analista no pertenece a la categoría de analista didacta. Imposiciones reglamentarias, con su contracara de violencia atravesando las tres áreas del trípode, que al modo de los destinos del trauma, interfieren en el proceso de transmisión, con el riesgo de ubicar al candidato en una posición acrítica y alienante con su analista, supervisor o docente.

Distintas vías en las que la capilaridad del poder va gradualmente infiltrando el tránsito curricular, al tiempo que desnaturaliza la transmisión del psicoanálisis, al instaurar formalidades y exigencias reglamentarias que nada tienen que ver con el proceso analítico y que pueden coagular en verdaderos baluartes que ponen en cuestión los fundamentos sobre los que el psicoanálisis se sostiene. El debate actual sobre la frecuencia ilustra paradigmáticamente, a mi modo de ver, algunos de estos aspectos.

Atención permanente que se debe mantener no solo desde la conducción de los institutos, sino también desde el posicionamiento de las sociedades frente a esta doble vertiente que nos desafía: la reglamentación exhaustiva o el «todo vale». Entre ambos extremos, se juega el compromiso ético desde las tres áreas del trípode y desde la conducción institucional, espacios de confrontación de los narcisismos en juego, condicionando pactos y alianzas que denuncian el ejercicio del poder: «cuando quien lo dijo importa más que el contenido de lo que se dijo, entramos en la pendiente peligrosa de alianzas tribales, de fabricar adeptos más que seres pensantes» (Viñar³).

Desafío permanente en la zona de cruce en la que se encuentran el espacio analítico y lo compartido del espacio institucional, espacios ambos en los que la no discriminación de la escena analítica (con su imperativo de la regla de abstinencia y de renuncia al poder que la regresión transferencial le otorga) ponen en cuestión a los integrantes de la dupla en su dimensión ética, con los consiguientes efectos que sobre la transmisión conllevan.

3 Debate institucional en APU sobre la formación, 1976.

Para finalizar, me interesa compartir lo expresado por el politólogo e historiador uruguayo Gerardo Caetano, invitado al cierre de la reunión del Consejo de Presidentes de Fepal, que tuvo lugar en Montevideo, en abril de 2019:

Tiempo de la post modernidad, de la post verdad, de la «autoverdad», como algunos historiadores suelen llamar, refiriéndose a que se hacen discursos en los que no hay enunciado, ni relato ni memoria. Lo que importa no es el contenido ni el sentido, sino los afectos primarios que despiertan. Tiempos de la «arcadia regresiva», en las que el líder es elevado a un lugar mesiánico y redentor⁴.

Palabras que nos remiten a lo sabiamente planteado por Freud en *Psicología de las masas y análisis del yo* (1921/1984), al hablar de la identificación con el líder, y que nos desafían a la hora de pensar nuestra teoría y nuestra práctica para dar lugar al «poder transformador de los conceptos»⁵. ♦

BIBLIOGRAFÍA

- Bleger, L. (2012). La palabra, no el grado: Proceso y *cursus* en la formación analítica. *Calibán*, 10(1), 132-133.
- Cabral, A. (2012). Transmisión y enseñanza: Una antigua tensión en busca de nuevas respuestas. *Calibán*, 10(1), 108-113.
- Freud, S. (1984). Psicología de las masas y análisis del yo. En J. L. Etcheverry (trad.), *Obras completas* (vol. 18, pp. 63-136). Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1921).
- Freud, S. (1986). Trabajos sobre técnica psicoanalítica. En J. L. Etcheverry (trad.), *Obras completas* (vol. 12, pp. 77-82). Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1911-1915 [1914]).
- Freud, S. (2013). Introducción del narcisismo. En J. L. Etcheverry (trad.), *Obras completas* (vol. 14, pp. 65-88). Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1914).
- Fulco, M. C., Casas, M., Uriarte, C. y Viñar, M. (2005). *Modelo uruguayo*. Secretaría de APU.

4 Intercambio grupal durante el cierre de la reunión del Consejo de Presidentes de Fepal, Montevideo.

5 Julia Kristeva, en intercambio grupal durante la Conferencia Inaugural del Congreso IPA Londres 2019.

- Fulco, M. C. (2013- 2015). *La formación analítica: Un modelo para armar. El debate sobre el análisis de formación*. Dossier del Instituto de Psicoanálisis Ángel Garma. Dossier del Instituto de Psicoanálisis Ángel Garma.
- Fulco, M. C. (2015). *Aspectos dogmáticos y académicos que infiltran la formación psicoanalítica. Análisis didáctico: ¿Permanencia o cambio?* Trabajo presentado en el 27° Encuentro de Institutos de Fepal, Río de Janeiro.
- Fulco, M. C. (2016). *Panel de apertura*. Congreso didáctico, Congreso de la Federación Psicoanalítica de América Latina, Cartagena.
- Fulco, M. (2019). On training analysis. En A. Cabral y A. Fainstein, A. (comp.), *On training analysis: Debates* (pp. 51-55). APA.
- Fulco M. C. (junio de 2019). *La subjetividad del analista y los «estranhamentos» de la clínica*. Trabajo presentado en el 27° Congreso Brasileño de Psicoanálisis, Febrapsi, Belo Horizonte.
- Laguna Barnes, M. del V. (23 de febrero de 2017). Participación en el tema Eitingon 3 to 5 weekly session, pre-Congreso IPA, Madrid.
- Laplanche, J. (1989). *Nuevos fundamentos para el psicoanálisis: La seducción originaria*. Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1987).
- Peskin, L. (2014). La acreditación de un psicoanalista. *Calibán*, 12(2), 169-171.
- Urtubey, L. (1994). Sobre el trabajo de la contratransferencia. *Psicoanálisis*, 51(4).
- Schmidt Gloor, E. (23 de febrero de 2017). Participación en el tema Teaching the psychoanalytic frame and setting, pre-Congreso IPA, Madrid.
- Weissman, F. (2013-2015). *La formación en APA: Un modelo para armar*. Dossier del Instituto de Psicoanálisis Ángel Garma.

Transmisión del psicoanálisis en el aula universitaria

*Relato de una experiencia en la sede Paysandú,
Centro Universitario Regional, Litoral Norte
(CENUR, LN)*



MERCEDES SÁNCHEZ GARCÍA¹

DOI: 10.36496/N138.A6

ORCID [HTTPS://ORCID.ORG/0009-0004-6123-8028](https://orcid.org/0009-0004-6123-8028)

RECIBIDO: MARZO 2024 | ACEPTADO: MAYO 2024

RESUMEN

La pregunta por la transmisión orientó el curso Dispositivos Psicoterapéuticos de la Licenciatura en Psicología del Centro Universitario Regional, Litoral Norte (CENUR LN). Nos convocó a pensar cómo reciben los conceptos psicoanalíticos las nuevas generaciones de estudiantes universitarios formados en el litoral norte del país; revitalizó la pregunta «¿debe enseñarse psicoanálisis en la universidad?», dando paso a los siguientes interrogantes: ¿Cómo aportan al trabajo de transmisión los hallazgos de Viena de los siglos XIX-XX en la formación actual de los/las estudiantes del CENUR? ¿Cómo generar un espacio para la transmisión del psicoanálisis en el aula universitaria? Con el objetivo de reflexionar sobre estas inquietudes, proyectamos una metodología que habilitara la participación y la experiencia grupal, y de cada estudiante en dicho curso. Nuestros resultados dejaron ver que la

1 Docente del Centro Universitario Regional, Litoral Norte, de la Universidad de la República.
msanchez@cup.edu.uy

organización grupal/vincular, el hacer explícitos los afectos entre los/las estudiantes y docentes, generó la posibilidad para comprender un encuadre y posicionamiento analítico que se extendió a las prácticas integrales de los y las estudiantes en territorio. Los resultados aproximan a lo planteado por Laplanche (2006) sobre cómo decir en la universidad sobre psicoanálisis. Nuestra experiencia buscó un hacer en lo político (Gottlieb, mayo de 2008) al inscribir nuestras prácticas en la enunciación colectiva (Ayouch, 2023).

DESCRIPTORES: TRANSMISIÓN / GRUPO / DISPOSITIVO / PSICOANÁLISIS

SUMMARY

The question of transmission oriented the course Psychotherapeutic Devices of the Psychology Degree of the Regional University Center, Littoral-North (CENUR LN). It summoned us to think about how the new generations of university students trained in the littoral-north of the country receive psychoanalytic concepts, revitalized the question «Should psychoanalysis be taught at the University?», giving way to the following questions: How do Vienna's findings of the XIX-XX centuries contribute to the work of transmission in the current training of CENUR students? How to generate a space for the transmission of psychoanalysis in the classroom, how to create a space for the transmission of psychoanalysis in the classroom? With the aim of reflecting on these concerns, we designed a methodology that would enable group participation and experience, and that of each student in the course. Our results showed that the group organization / linking, making explicit the affections between students and teachers, generated the possibility to understand a

framework and analytical positioning that extended to the integral practices of the students in the territory. The results are close to Laplanche's (2006) proposal on how to say in the university about psychoanalysis. Our experience sought a political doing (Gottlieb, may 2008) by inscribing our practices in the collective enunciation (Ayouch, 2023).

KEYWORDS: TRANSMISSION / GROUP / DEVICE / PSYCHOANALYSIS

INTRODUCCIÓN

Desde el principio, Sigmund Freud dio un importante lugar a la transmisión de su pensamiento; en Martha Bernays encontró la interlocutora que necesitaba para un diálogo que le permitiera progresar; esta comunicación, continuada luego en la correspondencia ulterior con Fliess, lo lleva a vivir la experiencia de la transferencia, fundante para la creación del psicoanálisis y que hoy conocemos como el autoanálisis de Freud (Anzieu, 1959/2008). El autoanálisis se instala en esa amistad y ese diálogo que mezcla «pequeños y grandes acontecimientos, vida privada y vida pública, locura, amor y amistades, diálogos de largo aliento, agotamiento y melancolía» (Roudinesco, 2014/2015, p. 8).

A lo largo de su carrera, Freud compartió sus descubrimientos; sin embargo, sus reflexiones no siempre fueron bienvenidas en el contexto político, cultural, médico de fines del siglo XIX y comienzos del XX. Ese ambiente de críticas, prejuicios y oposición le permitió comprender las ambivalencias y dificultades a las que se enfrenta el psicoanálisis, e impulsaron las Reuniones Psicológicas de los miércoles, que constituyeron un grupo heterogéneo en busca de comprender lo humano explorando en sus raíces y que, a través de discusiones e intercambios, estimularon al grupo y al propio Freud (Nuremberg y Feder, 1974). La preocupación por la transmisión se refleja también en su labor universitaria en la Facultad

de Medicina de Viena, donde encontró el maestro, el interlocutor, el colaborador, el consejero que necesitaba (Anzieu, 1959/2008). En medio de un clima de agitación en la Universidad de Viena para que el psicoanálisis fuera incluido en los planes de estudio de la Facultad de Medicina, Freud (1919 [1918]/2012b) escribe: «¿debe enseñarse psicoanálisis en la universidad?» (p. 169). En su respuesta considera dos puntos: el análisis mismo y la universidad, donde la enseñanza asume un carácter dogmático porque tiende a la verificación e impide el desarrollo de la práctica. Advierte que la transmisión del psicoanálisis enfrenta una dificultad: «quien no pueda dispensar suficiente simpatía a una causa tampoco la comprenderá muy fácilmente» (Freud, 1917 [1916]/2012c, p. 129). Aun en la simpatía se despiertan ambivalencias, ya que el inconsciente es parte de esta historia, ambivalencias que Freud explicita a través de tres graves afrentas al narcisismo humano: la cosmológica, que lo enfrenta a dejar de ser amo del mundo, la biológica a dejar de ser amo de sus semejantes para convertirlo en pariente próximo enlazado el mundo animal, y la psicológica a dejar de serlo en su propia alma, y a las que Berenstein (2004) añade la vincular. En 1937 Freud sitúa el analizar entre otras dos tareas imposibles: educar y gobernar.

Decir sobre psicoanálisis en la universidad

La enseñanza del psicoanálisis en la universidad muestra otra dificultad, la oposición saber y verdad, en la que el saber coagula la verdad, que es inconsciente e imposible de capturar. Sin embargo, la universidad abre sus puertas al psicoanálisis, y que sus estudiantes escuchen sobre su objeto lo sigue manteniendo vivo (Laplanche, 1981/2006).

El movimiento de transmisión implica profanar los textos que vamos a trabajar, en el sentido de restituirlos al libre uso de los hombres (Agamben, 2005). En este marco, puede ser necesario el humor, que cuenta con la participación del destinatario, en transferencia, transforma una escena. A contrapunto, siguiendo el sentido antitético de las palabras, como corresponde al psicoanálisis en el derrotero de la retórica de la ironía (Filgueira, 2023).

El psicoanálisis propone una forma de hacer/pensar/sentir abierta al acontecimiento (Gottlieb, mayo de 2008); en su encuadre marca límites

y muestra heridas que pueden constituirse en resistencia y, a la vez, en impulso para continuar a partir de un punto de apoyo. Las afrentas que refiere Freud pueden llevarnos, junto con otros y otras significativos y significativas, a navegar en el comprender, sin erigir un único saber; «el conocimiento no es la ruta que nos lleva al comprender, el comprender está en otra ciencia y por tanto requiere otra navegación» (Max-Neef, 2005, p. 9). A su vez, hay un psicoanálisis que se podría decir que está ubicado del lado de «la *inciencia*, en tanto es del orden de un decir del inconsciente. Y en estos artificios de nuestro dispositivo de escucha se desliza eros» (García, 2023, p. 8).

El psicoanálisis acompaña las modificaciones en la subjetividad y las transformaciones políticas y culturales de cada época, transmitiendo incluso aquello que se resiste a ser transmitido. Esto requiere de los intercambios y el trabajo de las diferencias, «implantado el enigma cuando se lo quiere recubrir de certezas y verdades» (Chabalgoity, 2022, p. 209). A su vez, la universidad tampoco puede escapar a algunas vicisitudes, hoy parece difícil dar lugar a «al viejo concepto de pertenecer, que signaba una identidad» (Bleichmar, 2007, p. 132). Se hace necesario enmarcar nuestro quehacer en lo político, grupal, y abrir la posibilidad de movernos a partir de la curiosidad de cada uno y cada una; construir redes, que siempre fue una preocupación para Freud por la forma en que comprendía el psicoanálisis, y las visualizaba como una fuerza vital para el mismo.

Sobre el psicoanálisis y su transmisión en la universidad, se abre la pregunta de hacer frente a los imposibles planteados por Freud, educar y psicoanalizar, sin caer en la impotencia. Acercar al estudiante universitario a partir del no saber y el no querer saber, situación que explicita nuestros límites (Córdoba y Epsztein, 2012).

En este sentido se visualizan problemas a abordar en dos frentes, señalados por Santos Filho (2013). El primero es la resistencia del mundo académico, a partir de sus modelos de investigación positivistas y los discursos de rapidez, efectividad, evidencia y pruebas científicas, que tiende a instalar falsas dicotomías entre psicoanálisis y psiquiatría, biológica, neurociencias. El segundo, la tendencia académica a simplificar modelos clínicos que sostienen la idea errónea de un catálogo de opciones de abordaje clínico que pueden ser elegidas y ejercidas por el técnico.

A partir de estas dificultades, se abre la pregunta sobre cómo presentar los conceptos psicoanalíticos a jóvenes estudiantes desde conceptos que puedan ser comprendidos y no despierten resistencias que socaven el proceso enseñanza-aprendizaje. Esto demanda desarrollar una escucha sensible como tarea ética y alojar el sufrimiento humano que trae cada sujeto para plantar una semilla que, cuando germina, crea una experiencia profunda (Santos Filho, 2013).

En las articulaciones con otros encuadres y el del psicoanálisis, se coloca como importante una posición y función analítica que se encuentra en juego, que «siempre es requerida, en la capacidad de escucha de la transferencia, en la oportunidad, dosificación y tipo de intervención y en sus metas» (García Castiñeiras, 2014. p. 151). Es decir, en lo que hace a lo fundamental de un analista.

En el ámbito de la educación superior, la transmisión del psicoanálisis va en sentido de dar lugar al otro, escuchar las voces de los y las estudiantes, y a partir de este movimiento, de explicitar los afectos, las ideas, los pensamientos, que circulan en el campo dinámico de las situaciones entre las personas, signadas por dos formas de sujeción: el inconsciente y el poder-hacer. Manteniendo el encuadre institucional de enseñanza-aprendizaje, hacer explícitas las sujeciones de lo inconsciente, desplegadas en una vastedad de situaciones, en los conceptos ejes del psicoanálisis, el complejo de Edipo y la castración, nos sitúan en el descubrimiento de la sexualidad infantil; la sexualidad se despega de lo genital, de lo puramente biológico, para ingresar a una dimensión fantasmática inconsciente (Gómez *et al.*, 2022), estructura y circulación afectiva encarnada en las personas encargadas del cuidado frente al desamparo. La transmisión lleva a Edipo, no como asunto cerrado, sino para volver a pasar a través de un concepto clave y dar lugar a lo *ch'ixi* que aparece en nuestro horizonte, reflexión y práctica de esa mezcla rara que somos (Rivera Cusicanqui, 2018).

A su vez, para la transmisión en el aula se hace explícito otro elemento, colocar en los grupos la cuestión sobre el poder en el escenario de las relaciones humanas. Visualizar la circulación del poder en lo social a través de las instituciones; el poder no como sustantivo, sino como interacciones que potencian las posibilidades de las personas o las disminuyen. El dispositivo psicoanalítico en Latinoamérica se encuentra invadido por la

colonialidad que actúa dentro de él (Ayouch, 2023). La idea de ciencia que hemos transitado nos colocó en una posición subjetiva que proviene del colonialismo, la transformación del otro en objeto de estudio, que derivó en el estudio de uno sobre el otro, uno que aplasta, vence al otro, en busca de una pretensión universalista que reproduce la colonialidad, reproduce un dominio hegemónico, central, normal, ocultando la «tensión de colonialismo y decolonización» (p. 30).

Se desprende un posicionamiento ético para definir la práctica y compartirla, la experiencia entre quienes hacen parte del grupo cuenta para la transmisión del encuadre psicoanalítico, experiencia que hace visibles situaciones que de otra forma continúan imperceptibles, pero generan efectos. En el aula, escuchar implica un gesto que da lugar a incluir las diferencias que tenemos, propiciar comunidad como forma de organizar los vínculos, donde el grupo estaría formado por singularidades; «lo común es lo singular, lo diferente» (Gottlieb, mayo de 2008, p. 5).

En este contexto, la transmisión se nutre de los territorios donde tiene lugar, situación que da vida al psicoanálisis, transformándolo en espacio de encuentro a partir de diferencias que conviven, en sentido de «politizarlo e inscribirlo en una enunciación colectiva» (Ayouch, 2023, p. 19).

MÉTODOS

Nuestra experiencia sobre transmisión del psicoanálisis en la universidad se desarrolló en el curso Dispositivos Psicoterapéuticos, en la sede Paysandú del Centro Universitario Regional, Litoral Norte (CENUR LN), durante 2023. Los objetivos del curso apuntan a adquirir conocimientos y herramientas para la aplicación de dispositivos psicoterapéuticos y sus fundamentos básicos. El curso a cargo del equipo docente del Polo de Salud Comunitaria² es parte del Ciclo de Formación Integral, se dicta en el sexto semestre de la Licenciatura en Psicología, que coincide con el inicio de las prácticas integrales y de graduación en espacios sociales y de

2 Equipo conformado por el doctor en Psicología profesor titular, profesora agregada y dos asistentes licenciadas en Psicología.

atención a la salud de la comunidad, que enfrenta a los y las estudiantes a la experiencia de práctica en territorio. El tercer módulo, referido a enfoques psicoterapéuticos en clínica psicoanalítica, se desarrolló en encuentros semanales presenciales, con asistencia de treinta estudiantes por encuentro.

Con el objetivo de reflexionar sobre la transmisión en la formación actual de los y las estudiantes en la universidad en el litoral norte y cómo generar un espacio para que ello sea posible en el aula universitaria, planteamos el diseño del módulo desde una perspectiva grupal/vincular, que supone una concepción del psiquismo articulada con lo intersubjetivo, marcada por el encuentro entre las personas.

El espacio del aula se dispuso para facilitar el diálogo entre estudiantes y docentes, jerarquizando el interés de los y las estudiantes, y su participación como estructurante del campo. El diálogo se colocó como una forma de transmisión, promoviendo una experiencia singularizada que incluyó a docentes y a cada estudiante, y permitió articular inquietudes, ideas, afectos, pensamientos, preguntas que circulan en el grupo y nos acercan la teoría psicoanalítica.

En el primer encuentro se organizaron subgrupos y se solicitó a los y las estudiantes que formularan un texto breve que describiera los intereses que les despertaban los contenidos del módulo, y así se identificaron resonancias, ideas e interrogantes compartidos por el grupo. Se propuso realizar la lectura de los contenidos teóricos recuperando tres ideas, tres interrogantes y tres resonancias, que dinamizaron la participación y el trabajo grupal. En el segundo encuentro, con el concepto de campo dinámico en la situación analítica definido por Madeleine Baranger y Willy Baranger (1961), y utilizando como apoyo un fragmento de película *Tiempos modernos* (Chaplin, 1936), se buscó reflexionar con los y las estudiantes sobre cómo se reflejan en el aula distintas formas de sujeción que atraviesan a las personas, el inconsciente y el poder-hacer, y cómo se relaciona esto con sus prácticas en terreno. En la siguiente instancia compartimos una ilustración de Quino³ que recrea una escena de *La quimera del oro*, de Charles Chaplin

(1925), a través de la cual se exploraron con los y las estudiantes formas de acercarnos a las diferencias y los conflictos entre las personas.

El módulo incluyó dos encuentros intergeneracionales, donde los y las estudiantes del módulo asistieron a las clases del segundo semestre de la Trayectoria Psicología del Ciclo Inicial Optativo (CIO) Salud, curso en modalidad presencial y a distancia (plataforma Zoom), en el que se presentaron las *Cinco conferencias sobre psicoanálisis* de Freud (1910 [1909]/2013a). Estos encuentros intergeneracionales tuvieron por objetivo que los y las estudiantes consideraran distintas formas de acercarse a la teoría psicoanalítica.

Por último, enfrentamos el desafío de evaluar a los y las estudiantes del módulo dentro del marco institucional y la Escala de Calificaciones de la Universidad de la República (Udelar), incorporando en la misma las inquietudes formuladas en el grupo y la posibilidad de interrogar nuestras prácticas.

En estas actividades, la práctica docente se llevó adelante con supervisión de un profesional psicólogo especializado en psicoanálisis vincular, que abrió la posibilidad de aprendizaje y reflexión del lugar del docente en el aula universitaria en relación con la transmisión del dispositivo psicoanalítico.

RESULTADOS

El diseño participativo utilizado, que partió de los intereses y la lectura crítica de los contenidos teóricos del módulo, permitió a los y las estudiantes generar interrogantes sobre los textos y dispositivos psicoterapéuticos, y los habilitó a reconocer los movimientos afectivos que circularon en el grupo. Este proceso contribuyó a revisar las prácticas en territorio, desde una posición que cuestionó la neutralidad y generó compromiso, transformándose en un gesto ético, y mostró cómo decir sobre el psicoanálisis en el ámbito universitario desde una experiencia local. En nuestros resultados visualizamos que la metodología propuesta al hacer explícitos los afectos, el trabajo desde el humor y los conflictos generó la posibilidad de comprender un encuadre y un posicionamiento analítico desde una perspectiva grupal/vincular que da cuenta de la importancia de la participación en la transmisión del psicoanálisis en la universidad.

Diálogos para la transmisión del psicoanálisis: Madeleine Baranger y Willy Baranger con Charles Chaplin

El sentido de campo ubica una experiencia que evoca la práctica docente cuando los afectos que circulan en el grupo buscan introducirse como parte de la transmisión en psicoanálisis y promover una experiencia que nos incluya, a partir de la abstinencia como posición analítica (Schkolnik, 1999). La abstinencia habilita un gesto de retiro del lugar de la voz del saber, dispone a dar lugar a otros y otras, mueve a la interacción, abriendo interrogantes a ambas partes.

En nuestro primer encuentro, ningún estudiante espontáneamente tomó la palabra, lo que evidenció el modelo académico y una de sus formas, que otorga voz a quien se encuentra en el lugar de saber y promueve la reproducción automática, dogmática, al decir de Freud ¿Cómo habilitar otras formas que contemplen la multiplicidad en la universidad?

El trabajo en subgrupos, que produjo un texto donde los y las estudiantes pudieron manifestar sus intereses, intereses que luego se analizaron en forma conjunta con el equipo docente, logró identificar en los discursos de los y las estudiantes resonancias, conceptos y preguntas, haciendo circular la palabra en la participación de todos y todas. A continuación se presentó el artículo «La situación analítica como campo dinámico», de Madeleine Baranger y Willy Baranger (1961), con el que, a partir de la situación de campo, se conformó un escenario que habilitó el diálogo en articulación con las resonancias, conceptos y preguntas identificadas. Para la transmisión del dispositivo psicoanalítico, esta multiplicidad importa a través de dar lugar a la participación, explicitando las formas de sujeción de las personas, *lo inconsciente y el poder-hacer*. En la transmisión de encuadres y dispositivos psicoterapéuticos, hacer en transferencia es posibilidad de hacer juntos, proceso que, si es de memoria, trae consigo un estado de infelicidad (Gottlieb, como aparece en Sogliano, 14 de abril de 2022).

A partir de la proyección de la escena de la película *Tiempos modernos* (Chaplin, 1936), en la que un obrero termina volviéndose loco tras repetir una y otra vez movimientos mecánicos, y ser considerado él mismo como parte del engranaje de la maquinaria, el grupo debatió sobre las múltiples

formas de hacer entre las personas y reflexionó sobre la necesidad de que los dispositivos psicoterapéuticos sean formulados de forma singular. Con la imagen, las conceptualizaciones de Madeleine Baranger y Willy Baranger (1961) y los conceptos de abstinencia de Fanny Schkolnik (1999), el grupo analizó las situaciones vividas en su práctica clínica en territorio, encontró que *los dispositivos que excluyen están naturalizados* y se preguntó *cómo podrían hacerse cambios*, cómo saber si estamos habilitando al otro? Esto señala que los dispositivos terapéuticos favorecen o no la repetición, que puede ser a su vez motor de transformación o no. Como docentes, nos cuestionamos cómo dar lugar a las diferencias, al humor, al conflicto, a lo humano, aun en formas de organizarnos que nos llevan hacia la repetición; cómo acercarnos al pensamiento crítico, no dogmático. Interrogantes que nos permitieron aproximarnos a trabajar la idea del imposible de educar descrito por Freud como tarea incesante en el aula universitaria.

Diálogos para la transmisión del psicoanálisis: Viena, 1895; Paysandú, 2023

En el encuentro intergeneracional entre estudiantes del módulo Dispositivos Psicoterapéuticos y del CIO Salud, se presentó el caso de Elizabeth Von R.

Una joven que poco tiempo antes había perdido a su amado padre, de cuyo cuidado fue partícipe –situación análoga a la de la paciente de Breuer–, sintió, al casarse su hermana mayor, una particular simpatía hacia su cuñado [...]. Esta hermana pronto cayó enferma y murió [...]. Cuando la muchacha hubo llegado ante el lecho de su hermana muerta, por un breve instante afloró en ella una idea que podía expresarse aproximadamente en estas palabras: Ahora él está libre y puede casarse conmigo. (Freud, (1910 [1909]/2013a, p. 21)

Terminada la lectura del caso, se abrió un micrófono y se escuchó «¡Qué macanuda la hermana!», seguido de risas del auditorio presente en el aula; una interlocución, al decir de Filgueira (2023), que en forma inesperada transformó nuestra escena y produjo un movimiento de afectos. Esta anécdota posteriormente analizada en el grupo de Dispositivos

Psicoterapéuticos permitió entender el psicoanálisis como una forma de habilitar otras perspectivas y otras formas del hacer para atender el sufrimiento. Freud escuchó de otra manera el sufrimiento en la histeria y colocó a las personas en otra escena, cambió la lógica imperante en su tiempo y habilitó que se representaran situaciones que quedaban invisibles, afectos intolerables que estaban presentes en los dobleces del cuerpo, en los síntomas, en los chistes, en los lapsus y en los sueños. Un cambio de lógica que explicita ideas, afectos, con predominio en la sexualidad y que permite abordar el sufrimiento de otra forma. A su vez, el caso permitió transmitir la importancia de la suspensión del juicio del terapeuta para posibilitar la emergencia de los afectos. Freud deja aflorar sufrimientos que están y se hacen presentes en el análisis, dispositivo que permite introducirnos en la historia a contrapelo, al decir de Benjamin (1942/2008). Abre posibilidades que pueden dejarnos con pocas certezas, por ello es importante sostener afectivamente al grupo y acompañar desde la práctica docente, a través de conocer cómo van recibiendo las apreciaciones de los detalles que hacen a la escucha analítica y a la posición de cada analista con cada paciente, al decir de Javier García Castiñeiras (2014).

Díálogos para la transmisión del psicoanálisis:

Quino, Charles Chaplin, Paula Heimann y Fanny Schkolnik

El dispositivo psicoterapéutico se basa en un conjunto de reglas y funciones, apunta a situaciones que son definidas por cada persona implicada: analista y paciente. En la siguiente instancia, cuando se compartió la ilustración de Quino de la escena de *La quimera del oro*, de Charles Chaplin (1925), en la que el protagonista desesperado de hambre procede a comerse su zapato, Quino ilustra tres distintas perspectivas del público que mira la escena. A partir de la imagen, los y las estudiantes visualizaron el conflicto en el humor, en la risa, es decir, aparece aun donde no lo esperamos. El conflicto es un elemento inherente a las relaciones humanas que, sin embargo, vemos como excepción. En este sentido, el psicoanálisis plantea un cambio a la lógica de la razón, en la que lo humano no sucede desde una única perspectiva y el conflicto es constitutivo del ser. Las diferencias nos singularizan, podemos hacer basándonos en

las diferencias; sin embargo, entendemos que esta no es la única forma de hacer con otros, podemos hacer con base en las igualdades, lo que evoca en los y las estudiantes el texto *Psicología de las masas y análisis del yo* (Freud, 1921/1992).

En este encuentro se abre una discusión grupal y de intercambio entre los y las estudiantes sobre los dispositivos terapéuticos, en particular el psicoanalítico, y se preguntan ¿cómo sabemos que estamos realizando una interpretación correcta, inadecuada o mal orientada? Esta pregunta nos permitió abordar la regla fundamental de asociación libre en el discurso del paciente, que va acompañada de una serie de reglas para el terapeuta que buscan la suspensión del juicio lógico:

Uno debe dejar cualquier injerencia consciente sobre su capacidad de fijarse, y abandonarse por entero a sus «memorias inconscientes»; o, expresado esto en términos puramente técnicos: «Uno debe escuchar y no hacer caso de si se fija en algo». (Freud, 1912/2013, p. 112)

La regla de atención parejamente flotante se liga a la regla de abstinencia y habilita a escuchar más allá de una única forma. Schkolnik (1999) se pregunta: ¿neutralidad o abstinencia? La abstinencia no nos vuelve inocuos, sino que nos coloca en situación de compromiso, implicados, al decir de Schroeder (2015), con quien tenemos enfrente enlazados a lo social; obliga a contenernos de emitir juicios, pero nos reconoce (a todas las partes) como seres atravesados por un conflicto del que no podemos dar cuenta, pero en el que debemos explorar. En este contexto, Heimann (1961) muestra que será nuestra humanidad la potencia para la comprensión de otros y otras, lo que en psicoanálisis viene de la mano de la supervisión, el análisis personal y de control en la formación como analistas. Los y las estudiantes, parafraseando a Heimann, cuestionan: *cuando los analistas buscaban reprimir sus emociones y perdían humanidad, ¿cómo podían hacer con otros sin la esencia de cada uno?, ¿cómo se construía la situación analítica?*

Díálogos para el cierre y evaluación del módulo

Para la evaluación final del módulo se seleccionaron algunas de las interrogantes formuladas y trabajadas por los y las estudiantes en los encuentros semanales, que incluyeron las siguientes preguntas: Si los dispositivos que excluyen están tan naturalizados, ¿cómo hacer cambios? ¿Cómo saber si estamos habilitando al otro? ¿Cómo se vincula la transferencia con la atención flotante? ¿Cómo se vinculan abstinencia y contratransferencia? ¿Cómo se construye la situación analítica? ¿Cómo sabemos que estamos realizando una interpretación correcta, inadecuada o mal orientada?

En torno al mecanismo de evaluación, los y las estudiantes cuestionaron: ¿Cómo se va evaluar a todos por igual si las respuestas que surgen son todas diferentes? Al decir de Santos Filho (2013), el procedimiento de evaluación puede ser objeto de críticas; en nuestro caso, planteó el desafío de cómo evaluar dentro del marco institucional, dando lugar a la posibilidad de interrogar los dispositivos. A partir de explicitar nuestras contradicciones en la práctica docente, retomamos las formas de sujeción a las que nos enfrentamos las personas: lo inconsciente y el poder-hacer, hacer explícitas ciertas lógicas es diferente de poder deshacernos de ellas, por tanto, nuestra tarea implicó utilizar la Escala de Calificaciones de la Udelar y, asimismo, para los y las estudiantes, la experiencia compartida, las lecturas en diálogo construyeron un modo de hacer en el que entró en suspenso (por momentos) la finalidad última de aprobación del curso.

DISCUSIÓN

A partir de la pregunta que nos orientó en este trabajo –¿Es posible la transmisión del psicoanálisis en la universidad?–, la respuesta podría en apariencia situarse entre imposibles, al decir de Freud (1937/2012a). Si entendemos imposible como final, esto nos puede llevar a la impotencia de articular psicoanálisis y universidad (Córdoba y Epsztein, 2012). Si lo entendemos en forma de incesante, nos acercamos a lo planteado por Laplanche (1981/2006), que subraya el cómo decir en la universidad sobre psicoanálisis. Entender este imposible como incesante abre la posibilidad del diálogo y lo grupal como elementos orientadores para la transmisión

del psicoanálisis, ya que promueven las discusiones e intercambio en la exploración sobre lo humano, que da vigencia en nuestra práctica docente a la experiencia de Freud en el desarrollo de las «Reuniones de los miércoles» (Nuremberg y Feder, 1974), en la posibilidad de estimular las discusiones que nos enfrentan a nuestros límites y nos permiten encontrar movimientos para poder-hacer con otros y otras.

En este sentido, en ese hacer con otros y otras en psicoanálisis, quedamos implicados a partir de distintas dimensiones (singular, grupal, institucional y comunitaria), al decir de Schroeder (2015). En relación con el decir del psicoanálisis en la universidad, se abre la posibilidad de configurar un espacio en el que pueda aparecer el despliegue de afectos, ideas, intuiciones, y en el que hacen falta por lo menos dos partes, interlocutores comprometidos y comprometidas, unas y unos, con otros y otras, sostenidos y sostenidas en un «gesto ético, de recibir al otro, de marcar una política» (Gottlieb, mayo de 2008, p. 2).

El diálogo en el aula universitaria fue lo que permitió compartir experiencias y explicitar sujeciones, que paradójicamente nos sostienen y entraman en un sentido de «contingencia para el *universitas*» (Bleichmar, 2007, p. 132), apuesta al pensamiento crítico y, parafraseando a Freud (1919 [1918]/2012b), *frente al carácter dogmático de la enseñanza*. Así, en nuestra experiencia el diálogo nos muestra la importancia de vincularnos para comprendernos; la transmisión no puede ir solamente en el sentido de brindar información acerca del campo psicoanalítico, sino que implica la participación; no puede entenderse en forma unidireccional, será importante apelar a los movimientos entre las personas. A través del diseño participativo, el módulo logró articular una experiencia que, como señalan los y las estudiantes, será diferente para cada quien, cada estudiante desarrolla su propia experiencia en el grupo y transita su propio enigma; «la Esfinge plantea toda clase de enigmas, el que le preguntó a Edipo estaba especialmente pensado para él» (Bettelheim, 1982/1983, p. 47). Esta interpretación de lo humano nos sitúa en un punto de partida donde «lo común es lo singular» (Gottlieb, mayo de 2008, p. 5). A través de la participación nacida del interés de los y las estudiantes, en la que circularon afectos, fue posible apropiarse de los objetivos propuestos para el módulo, y este encuadre habilitó una forma (que no es la única de acercarnos al

psicoanálisis) que explicita formas de sujeción sin introducirse en ellas. En nuestra experiencia, el diálogo dio lugar a interrogantes que los y las estudiantes lograron trasladar hacia sus prácticas en territorio y colocarse en una actitud y un posicionamiento analítico que puede transmitirse, como señala Javier García Castiñeiras (2014).

Esta articulación de psicoanálisis y universidad aún debe enfrentar ciertas lógicas y dificultades, discursos de rapidez, efectividad, evidencia y pruebas científicas que tienden a instalar falsas dicotomías entre psicoanálisis y psiquiatría, biológica, neurociencias (Santos Filho, 2013), que incluyen la repetición en las modalidades de evaluación quitándole creatividad.

Decir del psicoanálisis en la universidad en el litoral norte es hablar de la descentralización, que muchas veces entra en tensión y conflicto con el centro. Desde el CENUR LN buscamos trabajar a partir de lo local como forma de aportar a una política de transformación de los espacios de lo común que permita visualizar la colonialidad que actúa dentro de los dispositivos, al decir de Ayouch (2023), y se refleja en la exigencia de renuncia a las diferencias en las dinámicas actuales institucionales.

Decir del psicoanálisis en la universidad es narrar una historia a contrapelo, en el sentido benjaminiano ya mencionado. Las cosas suenan raras porque no restituyen el «orden aristotélico o cartesiano» (Viñar, 1995, p. 13) y pueden transformarse en heridas; por ello, preguntar y escuchar se transforman en motor para el hacer juntos y juntas desde lo singular, e implican una transmisión del psicoanálisis al inscribirlo en una trama colectiva. ♦

BIBLIOGRAFÍA

- Agamben, G. (2005). Elogio de la profanación. En F. Costa y E. Castro (trad.), *Profanaciones*. Adriana Hidalgo.
- Anzieu, D. (2008). *El autoanálisis de Freud y el descubrimiento del psicoanálisis*. Siglo XXI. (Trabajo original publicado en 1959).
- Ayouch, T. (2023). «Los cuerpos y los placeres» contraatacan: Dispositivo de sexualidad, dispositivo de raza y *queer* decolonial en el psicoanálisis. *Calibán*, 21(1), 14-35.
- Baranger, M. y Baranger, W. (1961). La situación analítica como campo dinámico. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 4(1), 3-54.
- Benjamin, W. (2008). *Tesis sobre la historia y otros fragmentos*. Itaca. (Trabajo original publicado en 1942).
- Berenstein, I. (2004). *Devenir otro con otro(s): Ajenidad, presencia, interferencia*. Paidós.
- Bettelheim, B. (1983). *Freud y el alma humana*. Crítica. (Trabajo original publicado en 1982).

- Bleichmar, S. (2007). *Dolor país*. Zorzal.
- Chabalgoity, A. M. (2022). De transmisión y transformación: Reflexiones e interrogantes. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 134, 205-210.
- Chaplin, C. (director) (1925). *La quimera del oro* [película]. United Artists.
- Chaplin, C. (director) (1936). *Tiempos modernos* [película]. United Artists.
- Córdoba, M, de los A. y Epsztajn, S. (2012). *La trasmisión del psicoanálisis en la universidad*. Trabajo presentado en el 4° Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología 19, Jornadas de Investigación 8° Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Filgueira, M. (2023). Interlocución con el texto «Acerca de la (im)posible escritura de la escena analítica», de Natalia Mirza Labraga. *APU Uruguay*. <https://apuruguay.org/evento/actividad-cientifica-8-de-setiembre-2023-9-hs-presenta-n-mirza-interlocucion-m-filgueira-abierta/attachment/magdalena-filgueira-interlocucion-set-2023>
- Freud, S. (1992). Psicología de las masas y análisis del yo. En J. L. Etcheverry (trad.), *Obras completas* (vol. 18, pp. 63-136). Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1921).
- Freud, S. (2012a). Análisis terminable e interminable. En J. L. Etcheverry (trad.), *Obras completas* (vol. 23, pp. 211-254). Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1937).
- Freud, S. (2012b). ¿Debe enseñarse el psicoanálisis en la Universidad?. En J. L. Etcheverry (trad.), *Obras completas* (vol. 17, pp. 165-171). Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1919 [1918]).
- Freud, S. (2012c). Una dificultad del psicoanálisis. En J. L. Etcheverry (trad.), *Obras completas* (vol. 17, pp. 125-135). Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1917 [1916]).
- Freud, S. (2013a). Cinco conferencias sobre psicoanálisis. En J. L. Etcheverry (trad.), *Obras completas* (vol. 11, pp. 2-5). Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1910 [1909]).
- Freud, S. (2013b). Consejos al médico sobre el tratamiento psicoanalítico. En J. L. Etcheverry (trad.), *Obras completas* (vol. 12, pp. 109-119). Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1912).
- García Castiñeiras, J. (2014). La transmisión institucionalizada del psicoanálisis en los comienzos del siglo XXI: Ensayo desde la experiencia. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 118, 139-155.
- García, C. (2023). Deslices de eros. *Calibán*, 21(1), 14-35.
- Gómez, S., Gonnet D. y Fernández, S. (2022). *Programa del curso: Sexualidad – ¿infantil? – estructuración psíquica. Área I B, sexualidad. Plan de estudio. Propuestas de seminarios*. Instituto Universitario de Postgrado en Psicoanálisis, Asociación Psicoanalítica del Uruguay.
- Gottlieb, N. (mayo de 2008). *Lo común en los vínculos*. Trabajo presentado en el 2° Congreso de Psicoanálisis de las configuraciones vinculares: Perspectivas vinculares en psicoanálisis. Las prácticas y sus problemáticas, Buenos Aires.
- Sogliano, G. (14 de abril de 2022). ¿Cómo haremos para vivir juntos? Cuatro encuentros con analistas. *Calibán*. <https://calibanrlp.com/como-haremos-para-vivir-juntos-cuatro-encuentros-con-analistas/>
- Heimann P. (1961). Contratransferencia. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 4(1), 137-149.
- Laplanche, J. (2006). Enseñar el psicoanálisis en la universidad. En J. Laplanche, *Problemáticas 4: El inconsciente y el ello*. Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1981).
- Max-Neef, M. (2005). Del saber al comprender. *Investigación y Reflexión*, 13(2), 6-12.
- Nuremberg, H. y Feder, E. (1974). *Las reuniones de los miércoles. Actas de la Sociedad Psicoanalítica de Viena, Tomo 1: 1906-1908*. Nueva Visión.

- Rivera Cusicanqui, S. (2018). *Un mundo ch'ixi es posible: Ensayos desde un presente en crisis*. Tinta Limón.
- Roudinesco, E. (2015). *Freud en su tiempo y en el nuestro*. Penguin Random House. (Trabajo original publicado en 2014).
- Santos Filho, F. C. dos (2013). Psicanálise, sua transmissão na universidade e o futuro: Reflexões sobre uma experiência. *Jornal de Psicanálise*, 46(85), 61-75.
- Scholnik, F. (1999). ¿Neutralidad o abstinencia? *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 89, 68-81.
- Schroeder, D. (2015). La implicación del psicoanalista en la praxis contemporánea. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 121, 152-172.
- Viñar, M. (1995). Para Willy Baranger. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 81, 13-20.

Una soledad posible

Apuntes para pensar la transmisión en psicoanálisis



GABRIELA GADEA¹

DOI: 10.36496/N138.A7

ORCID: [HTTPS://ORCID.ORG/0009-0005-0285-2981](https://orcid.org/0009-0005-0285-2981)

RECIBIDO: MARZO 2024 | ACEPTADO: MAYO 2024

RESUMEN

El trabajo desarrolla puntos fundamentales planteados por Freud en relación con la creación del psicoanálisis y su lugar como campo de saber. Desarrolla luego aspectos del retorno al psicoanálisis realizado por Lacan, dando énfasis en la precisión sobre el lugar que ocupa el psicoanálisis en relación con la ciencia. Finalmente, ubica el plano institucional del problema de la transmisión, subrayando líneas de interrogación necesarias en la formalización del deseo de analista.

DESCRIPTORES: TRANSMISIÓN / PSICOANÁLISIS /
EXPERIENCIA / DISCURSO / DESEO / TEORÍA

SUMMARY

The paper develops Freud's key points regarding the creation of psychoanalysis and its place as a field of knowledge. In addition, it develops aspects of the return to psychoanalysis by Lacan,

¹ Miembro asociado de la Asociación Psicoanalítica del Uruguay. gabriegadea@gmail.com

emphasizing specially on the position of psychoanalysis in relation with science. Finally, it focuses on the institutional perspective of the transmission problem, highlighting some questions that are necessary in the formalization of the analyst's desire.

KEYWORDS: TRANSMISSION / PSYCHOANALYSIS /
EXPERIENCE / DISCOURSE / WISH / THEORY

¿Se puede situar a cualquier costo la función del psicoanálisis como ciencia? La respuesta apunta *más bien una indicación epistemológica*.
«*La investigación sobre la función de la ciencia está a la orden del día*».

Lacan, «Del goce planteado como un absoluto»

LA INSTAURACIÓN FREUDIANA

El psicoanálisis se trata de *una experiencia*. Rotunda afirmación con la que Freud parte hacia un diálogo imaginario con un posible juez, diálogo del cual no intenta escapar, dando cuenta de su nuevo campo de saber, que le permite crear una artesanía maravillosa, como es *¿Pueden los legos ejercer el análisis?* (Freud, 1926/1979). Artesanía en tanto creación de un medio posible de decir, un medio decir, un horizonte de diálogo sobre lo imposible de la transmisión en psicoanálisis.

La experiencia psicoanalítica no es compatible con la presencia de terceros (p. 173), hecho que erradica la posibilidad de observación y evaluación externa, tan habitual en la enseñanza de la medicina y hecho que posiciona el concepto del psicoanálisis en un real operativo que no puede ser solo descriptivo. El psicoanálisis combina de forma singular y precisa un método de tratamiento con un método de investigación.

La experiencia es la experiencia psicoanalítica en sí, y no es accesible a partir de parámetros anteriores a su creación. «Es un procedimiento *sui generis*, algo nuevo y peculiar, que solo puede ser conceptualizado con ayuda de nuevas intelecciones, o supuestos» (p. 177).

Dirá *nace del suelo de la medicina, es una pieza de la psicología*, pero a diferencia de estas, toma la vida anímica en una escucha inédita de los reclamos de la sexualidad². Freud señala que hasta el momento no había ningún respeto ni autoridad por los procesos anímicos en los que «cada uno puede a voluntad hacer caza furtiva» (p. 177). El psicoanálisis los introduce en el eje de su trabajo, pero con la presión de *decir más de lo que sabe*. «Aquellas cosas que sabe en su interior y que solo comunicaría de muy mala gana» (p. 177).

El eje del psicoanálisis implica un ir más allá del conocimiento instituido por las disciplinas ya definidas; hay un punto de creación inaugural de una experiencia hacia un territorio no explorado formalmente, que da lugar al pasaje de la nominación de lo inconsciente hacia la conceptualización y práctica del inconsciente.

Este hecho de experiencia ubica entonces la explicación en un orden de problema para el psicoanálisis, haciéndose necesario un trabajo constante de su límite si no se quiere entrar en terrenos de relativismo intelectual. Freud señala cómo un saber teórico escindido de la experiencia podría ser muy improductivo y, por ello, muy costoso.

Yo sé que no puedo convencerlo. Está fuera de toda posibilidad y por eso también fuera de mi propósito. Cuando damos a nuestros discípulos instrucción teórica en el psicoanálisis, podemos observar cuán poca impresión les causamos al comienzo. Toman las doctrinas analíticas con la misma frialdad que a otras abstracciones de que fueron nutridos. Acaso algunos quieran convencerse pero no hay indicio alguno de que lo estén. Ahora bien *exigimos que todo el que quiera ejercer en otros el análisis se someta antes él mismo a un análisis*. Sólo en el curso de este autoanálisis

2 Hay tres experiencias que Freud relata como antecedentes en esta escucha; lo refiere como una idea que no fue engendrada en él, sino que le fue transmitida por tres personas cuya opinión era muy respetada, los profesores Breuer, Charcot y Chrobak. En las circunstancias que Freud relata, los tres profesores refirieron los problemas de sus pacientes nerviosas a *secretos de alcoba*, impotencia del hombre, insatisfacción sexual de la mujer. Freud se impresiona ante esos comentarios y se pregunta: «Y si él lo sabe, ¿por qué nunca lo dice?» (Freud, 1914/1976a, pp. 12-13).

cuando vivencia de hecho los procesos postulados en el análisis en su propia persona –mejor dicho en su propia alma– adquiere las convicciones que después lo guiarán como analista. ¿Cómo podría convencerlo sin que usted las corrobore por su propia experiencia? (p. 186)

Esta advertencia no excluyó en Freud la creación de formas auxiliares que acercaran una representación de lo que sucede en relación con los actos anímicos, en una búsqueda de plasmación en otro plano que le permitiera delinear referencias a sus captaciones. Freud resalta que es así que la ciencia trabaja. «La ciencia no es ninguna revelación, carece de los caracteres de precisión, inmutabilidad e infalibilidad tan ansiados por el pensamiento humano» (p. 186), y agrega que el valor de la representación auxiliar –ficción– está dado por lo que se pueda conseguir con ella.

Freud no duda en ubicar las resistencias al nuevo campo de descubrimiento como respuestas y en muchos casos reacciones a su objeto de descubrimiento. El inconsciente que habla, el inconsciente de deseo, el deseo sexual. Advierte también que las resistencias que produce el psicoanálisis como método-territorio de saber no son otras que las de la neurosis. A pesar de que muchas se presentan como disquisiciones intelectuales, argumentaciones, su movimiento se produce por los afectos, por la angustia.

Es claro entonces que, en este proceder *sui generis*, sus posibilidades y parámetros para la formación del analista se producen en el seno del psicoanálisis mismo. Freud señala claramente que no tendría sentido una autoridad externa, ¿en qué materia³?

La autoridad en psicoanálisis se produce a partir del análisis personal y el intercambio con los colegas. Se desprende de ello la no necesidad de formación académica previa y se interroga sobre la insistencia de adscribir el nuevo campo a una profesión.

3 Freud (1926/1979a) se explaya sobre el *furor prohibendi*, subrayando que una propensión a las tuteladas, intervenciones y prohibiciones no da buenos frutos. Señala que la superabundancia de disposiciones y prohibiciones perjudica la autoridad de la ley (p. 221).

Ha de ser el poder de la conciencia estamental. Se sienten todavía incómodos en el aislamiento respecto de los colegas y ansiarían ser aceptados en pleno derecho por la profesión; a cambio de esta tolerancia, están dispuestos a ofrecer un sacrificio en un punto de cuya importancia vital no se percatan. (p. 224)

Señala también que la posible fagocitación del psicoanálisis por la medicina u otras disciplinas es un intento de hacer dormir sus postulados como un apartado más dentro del capítulo de las psicoterapias (p. 232).

Ante todo esto, se puede subrayar que *el psicoanálisis no es sin obstáculo*. Muy por el contrario, y a pesar del fastidio que dichos obstáculos ocasionen, no refieren más que al fastidio de la neurosis que se protege ante aquello que acerque sus significantes.

Dice Freud en *Una dificultad del psicoanálisis* (1917 [1916]/1975):

El psicoanálisis no se limitó a afirmar en abstracto estas dos tesis tan penosas para el narcisismo (la significación de la sexualidad y la condición inconsciente de la vida anímica), sino que *la demostró en un material que toca personalmente a cada quien y lo obliga a tomar posición frente a ese problema*. Pero por eso mismo se atrajo la aversión y las resistencias que no osan enfrentarse con el gran nombre del filósofo. (p. 135)

En *Las resistencias contra el psicoanálisis* (Freud, 1925 [1924]/1976b), advierte:

El valor de una conquista pulsional no se altera porque provenga de las pulsiones. La cultura humana se sostiene sobre dos pilares, el gobierno de las fuerzas de la naturaleza y la limitación de nuestras pulsiones. Esclavos encadenados sustentan el trono de la soberana. Entre los componentes pulsionales sujetos a ese servicio, las pulsiones sexuales –en el sentido estrecho– se destacan por su intensidad y su carácter cerril. ¡Guau de que se las libere! el trono sería derribado y pisoteada la soberana. ¿Por qué no quiere la sociedad que se hable de ello, qué daño traería la elucidación? No se trata de desencadenar nuestras pulsiones dañinas para la sociedad, al contrario el psicoanálisis alertó contra ello. Es porque se ha entronizado

un elevado ideal de eticidad en la sociedad, y la eticidad es la limitación de las pulsiones, cuyo cumplimiento exige a todos sus miembros y no se preocupa de lo pesada que pueda resultarle al individuo la carga de esa obediencia. (p. 232)

No es sin prohibición, sin represión, que la estructura del sujeto surge, y es desde allí que el psicoanálisis es posible. La angustia recrudece ante la posibilidad que el psicoanálisis instaura: tocar la estructura, tocar la represión, reconocer las pulsiones. Las resistencias son la vía por la que el *saber inconsciente* comienza a hablar; son la primera cara de la transferencia, así como el amor. Contando con ello, con la represión, el punto está en no detenerse ante el desafío de su trabajo. Desde este sentido es que Freud señala que «lo que en verdad interesa, las posibilidades de desarrollo interno del psicoanálisis, están más allá de ordenamientos y prohibiciones» (Freud, 1926/1979, p. 234). Es decir, lo que en verdad interesa son las posibilidades de desarrollo interno del psicoanálisis, que ya cuenta con una estructura, la estructura del sujeto.

LA PROPUESTA LACANIANA: UN RETORNO A FREUD

Luego de escuchar la ponencia de Foucault (1969/2010) en la Sociedad de Filosofía, Lacan nombra su enseñanza en relación con una función de *retorno a*.

Foucault habla de la función autor y ubica allí a Freud y Marx. Dice:

Estos autores tienen de particular que no son solamente los autores de sus obras, de sus libros. Han producido algo de más: la posibilidad y la regla de formación de otros textos. En este sentido, son muy diferentes, por ejemplo de un autor de novelas, que en el fondo nunca es más que el autor de su propio texto. Freud no es simplemente el autor de la *Traumdeutung* o de *El Chiste*; Marx no es simplemente el autor de: *El Manifiesto* o de *El Capital*, ellos han establecido una capacidad indefinida de discursos. (p. 31)

Agrega más adelante:

La obra de los instauradores no se sitúa en relación con la ciencia y el espacio que esta dibuja, sino que es la ciencia o la discursividad la que se remite a su obra como a unas coordenadas primeras. (p. 31)

También lo distingue desde el punto de vista de que el acto de fundación de una científicidad

siempre puede ser reintroducido en el interior de la maquinaria de las transformaciones que de él derivan [...] en cambio la instauración de una discursividad es heterogénea con respecto a sus transformaciones ulteriores. (pp. 34-35)

Podría decirse que su productividad es en otro sentido, no son avances con los que se describe un progreso en el sentido habitual que se comprende en la ciencia.

Él ubica la obra de autor como la promotora de un movimiento que *tiene su especificidad propia, y que es el olvido*:

No un olvido accidental, no un ocultamiento debido a alguna incompreensión, sino olvido esencial y constitutivo. (p. 36)

Se regresa a un cierto vacío que el olvido ha esquivado o enmascarado, que ha recubierto con una falsa o mala plenitud y el retorno debe redescubrir esta laguna y esa falta, de ahí el juego perpetuo que caracteriza a esos retornos a la instauración discursiva – juego que consiste en decir por una parte: esto ya estaba allí, hacía falta que los ojos estuvieran bien cerrados y los oídos bien tapados para que no fuera visto ni oído; e inversamente: no, esto no está ni en esta palabra ni en aquella, ninguna de las palabras visibles y legibles dice lo que ahora está en cuestión, se trata más bien de lo que se dice a través de las palabras, en su espaciamiento, en la distancia que las separa. (p. 37)

Los medios del decir inconsciente quedan allí reconocidos, haciendo marca de una forma del pensamiento humano. La lógica del significante, la represión, lo que el psicoanálisis descubre y se hace fuente inagotable y al mismo tiempo tope a un deseo de acceso pleno, como el ombligo del

sueño. Es la función del enigma, puesto en una placa fundante, pero no en una lectura de profundidad y distancia, sino subrayando que lo que se dice está dicho en el texto.

Lacan da un paso más a lo que denomina como un plano de interrogación semántico en Foucault para ubicar el psicoanálisis en una ética discursiva que implica un acto, que da cuenta de la estructura del lenguaje, es decir, la estructura inconsciente. Lacan retorna a Freud en esta lectura que no podría ser más que retroactiva, señalando la hiancia significativa que se produjo desde el trazo inicial de la ética psicoanalítica desarrollada por Freud y el acento de la escucha posterior que se volcó hacia los deberes que rigen la práctica, tendiendo hacia la conciencia moral, nuevamente, y perdiendo de mira el punto central que hace a la ética de su práctica. Analizar.

Freud dice allí donde ello era, allí como sujeto debo advenir yo. ¿Cómo lo que estaba esperándome desde siempre de un ser oscuro vendría a totalizarse con un trazo que no se traza sino dividiéndolo más netamente de lo que puedo saber de él? (Lacan, 1966/1975, p. 821)

Efecto de división que parecería llevar como respuesta inevitable un aumento de su negación, y sin embargo lo que se produce no es sino una reinstalación de la división.

Si Freud se desprende de la seducción, del lugar de la autoridad del saber como medio de intervención, es porque descubre que de ese modo no se producen cambios, los síntomas se fijan aun más a su lugar. La sugestión, la hipnosis, el poder de la palabra sobre el otro, la interpretación anticipada o complaciente, nada de ello producía análisis. No deja afuera los motivos morales por los cuales no se podría hacer uso del poder de esa manera, pero subraya insistentemente que ese medio no produce movimientos duraderos. Terminan siendo tentativas que aumentan el desconocimiento de dicha división, es decir, la forma en que el inconsciente opera. Lo que Freud pudo demostrar es que el intento de totalización se descubre ante la histeria. Ante la histeria el amo está castrado. Y es la estructura del sujeto, en tanto inconsciente que conlleva su castración. Y ello no solo en términos imaginarios, aunque la forma imaginaria sea su puerta de entrada. El discurso del analista nace por el discurso de la histeria.

El énfasis del método en el fortalecimiento del yo da cuenta de una nueva y al mismo tiempo ya conocida resistencia, en el plano del discurso, volviendo a restringir la posibilidad que el psicoanálisis abre en tanto movimiento pulsional.

En el texto «El acontecimiento Freud», Lacan (1968-1969/2016b) trabaja el problema que significa la realización de una interrogación positivista en el psicoanálisis. Afirma que la búsqueda del *meaning o meaning*, que parte del supuesto de que las cosas tengan una significación, reduce el psicoanálisis a un sentido de traducción hacia la conciencia. Vía que ya Freud había abandonado.

Subraya que la verdad tiene estructura de ficción, ya que el mundo entero está suspendido del sueño del mundo, y aquella añorada identidad de percepción solo puede ser en tanto que significante, y se distingue precisamente por no conllevar ningún criterio de la realidad. En esto consiste el acontecimiento Freud,

en la detención de la rotación celeste, que en la perspectiva tradicional se suponía que era el fundamento que englobaba todas las reflexiones, que el texto de Aristóteles indicaba manifiestamente como el punto de referencia al que todo bien concebible debe enlazarse. Supone el cuestionamiento radical de todo efecto de representación, la desaparición de cualquier connivencia con la representación de lo que ocurre con lo representado como tal. (p. 179)

Como dice Juan Carlos Capo⁴, se trata de la representación herida de muerte.

En la posición freudiana, solo se sostiene de la representación lo que en un punto profundamente motivante para una conducta, se articula con una estructura hecha de tramas y redes que pasan completamente fuera del circuito del sujeto en que pretendía unificarse la representación. (p. 179)

⁴ Miembro titular de APU, creador y coordinador del cartel de Lacan en APU desde el año 2010.

Los esquemas a Freud le permitieron sostener, materializar de forma intuitiva lo que captaba en su práctica.

En cada uno de los cruces se inscribe una palabra, la palabra que designa tal recuerdo, la palabra articulada como respuesta, tal palabra que fija relaciones, tal palabra sorprendente, que marca, *engramatizando*, si me permiten decirlo así, el síntoma. (p.180)

«El sujeto está, si puede decirse, en exclusión interna de su objeto» (Lacan, 1966/1975, p. 818). Hecho que ubica al psicoanálisis en una posición distinta en relación con la ciencia, pero que no implica necesariamente *un afuera* de ella.

El cambio de plano que se produce por el descubrimiento del inconsciente parece ubicar este campo de saber precisamente en relación con el pensamiento humano y, por ello, con la ciencia. Relación que se sustenta en no homologar ciencia, método científico y discurso universitario. ¿Cuál es la garantía del método científico? ¿Un pensar garantido por Dios?⁵

Freud fue preciso en señalar las desviaciones que podrían ocurrir en tanto el análisis se desplazara a territorios especulativos, y en ese sentido es que fue riguroso en mantener el psicoanálisis en el campo científico.

No se trata de discutir si el psicoanálisis es una ciencia o no, es decir si su campo es científico, se trata de promover primero el hecho de que su praxis no implica otro sujeto sino el de la ciencia. (p. 820)

5 Recomiendo el artículo llamado «Descartes, los sueños, la luz» (Coccoz, s. f.). Allí se relata que Freud fue invitado a interpretar los sueños de Descartes por Maxim Leroy. Freud los llama *sueños de arriba*, formaciones de ideas muy cercanas a la vigilia y que solo en ciertas partes han tomado su sustancia de estados del alma, harto profundos. Por eso, dice, su contenido suele ser de forma abstracta poética o simbólica. La autora señala que Descartes busca una certeza de su sentir que encuentra en el mensaje divino, la senda recta, dándole al pensar la sustancia, como una cosa independiente de todo lo material. «Duerma yo o esté despierto, se dice, dos más tres serán siempre cinco y el cuadrado no tendrá más de cuatro lados. El sueño no impide que estas ideas sean ciertas porque así lo quiere Dios, de Él reciben su garantía» (párr. 22). «La experiencia del *cógito* cartesiano dio lugar a la institución del sujeto en un sentido moderno, el sujeto de la ciencia» (párr. 2).

La incidencia de la verdad como causa en la ciencia debe reconocerse bajo el aspecto de la causa formal. Esclarecemos con ello que el psicoanálisis en cambio acentúa su aspecto de causa material. Así debe calificarse su originalidad en la ciencia. [...] No es por intuición es por estrechar al analista en su ser, por lo que esta topología puede captarlo. (p. 821)

ASOCIACIÓN LIBRE, ASOCIACIÓN DE TRABAJO

¿Y el problema institucional en la transmisión?

Lo planteado anteriormente permite afirmar que hay un plano del saber, del discurso del analista, que *ex-iste*⁶, se ha fundado y seguirá produciendo marcas. Hecho que podría interrogar el imperativo exigente de conservación plasmado en un cierto tono de deber institucional. ¿Angustia-deseo de transcendencia? Interrogación que puede permitir posicionar su difícil soporte en otro plano de la noción de transmisión.

Freud (1914/1976a) el sentido de la creación de grupos de reflexión para *enseñar el modo de cultivar el psicoanálisis* ante el temor del abuso del que sería objeto el psicoanálisis tan pronto alcanzase popularidad (pp. 42-43).

Es en la trasmudación donde él ubica algo del orden de la circulación, y no en la búsqueda de un dominio intelectual, en relación con universalidades y orden. ¿Podríamos no partir de la transferencia, como punto nodal, como punto vivo? Punto vivo de la trasmudación pulsional en la estructura, punto vivo en la experiencia psicoanalítica. Concepto-experiencia que da cuenta de eso que *pasa* en el análisis.

Trasmudación, transferencia, transmisión. «Lo vivo que se encuentra en el nivel del signo de igual de la ecuación» (Lacan, 1968-1969/2016, p.191).

Freud no insistió más que en algunos puntos constituyentes básicos que permiten que el psicoanálisis se desarrolle y sostenga. La neutralidad y la abstinencia que permiten recibir la transferencia y trabajar con ella. También se refirió específicamente al tiempo, subrayando la tarea ardua y de largo aliento que el psicoanálisis conlleva.

6 En la línea planteada por Lacan (1968-1969/2016a): «Después de un cuestionamiento se sigue un efecto de escisión, un desgarramiento de la relación con el discurso» (p. 174).

Es fácil que el neurótico *altere su tempo* y en ciertos periodos solo haga progresos muy lentos. (Freud, 1913/1976c, p. 130)

Unas alteraciones anímicas profundas solo se consuman con lentitud, ello sin duda se debe en última instancia a la «atemporalidad» de nuestros procesos inconscientes. (p. 131)

La falta de intelección de los enfermos y la insinceridad de los médicos se aúnan para producir esta consecuencia: hacer al análisis los más desmedidos reclamos y concederle el tiempo más breve. (p. 130)

El análisis introduce un proceso que seguirá su propio camino y no admite que se le presente ni su dirección ni la secuencia de los puntos que acometerá (p. 131). Es en este sentido que ubica la imagen del partido de ajedrez, del que solo se puede estudiar –en términos de precisión– los comienzos y los finales. En el medio se produce un juego que no admite seguimiento y reproducción de jugadas.

Este punto intransmisible se presenta en forma aparente como un desmérito en la enseñanza del psicoanálisis, siendo justamente dicho espacio, dicha abertura lo que hace a su potencia.

La estructura del análisis puede formularse de manera enteramente accesible a la comunidad científica, si se recorre a Freud. El análisis es un artificio del cual Freud creó sus constituyentes. Su conjunto engloba la noción de esos constituyentes de tal manera que el mantenimiento puramente formal de estos constituyentes basta para la eficacia de su estructura de conjunto. Lo incompleto de la noción de estos constituyentes en el analista tiende a confundirse con el límite que el proceso del análisis no franqueará en el analizado. [...] ¿Cómo recordar a los analistas que el error encuentra su seguridad en las reglas con que se protegen las preocupaciones que él engendra? (Lacan, 1957/2009, p. 420)

Ese algo incompleto en la fundación freudiana no puede ser suturado por reglamentaciones que no encerrarían más que la angustia ante esa brecha abierta que Freud dejó hacia lo inconsciente y ante la posibilidad

de cada quien del trabajo con él. Una posibilidad libre, pero que se sostiene en soledad.

¿Sería este *incompleto* lo que produce un lugar imposible de transmisión? Podría decirse que sí en un sentido, siendo al mismo tiempo ese incompleto el que permite que algo *pase* en la transmisión. No se puede dar cuenta cabal de lo que pasa en un análisis, así como en la transmisión entre colegas y la relación con los docentes ubicados en un lugar de enseñanza.

Es interesante cómo Freud retoma el lugar de lo pulsional al hablar del fin de análisis; dice que se produce por una razón práctica, el análisis debe terminar, pero ubicando aquello que pasa en términos de pulsión. Es decir que ese movimiento pulsional –que ratifica el lugar de la pulsión como eco en el cuerpo de que hay un decir– no es aprehensible en términos de significado ni en términos de objetividad.

«Que el psicoanálisis permanezca en el umbral de su práctica se justifica de una manera teórica. Pero que haya permanecido allí en el plano teórico, diré que es su problema» (Lacan, 1957/2009, p. 192).

Aquello que pasa delinea también el deseo de los analistas de hacerse analistas; algo ocurre en ese acercamiento al inconsciente, del cual se desprende una transformación de ese resto al deseo de analista.

Lacan denomina *escuela* al lugar de transmisión del psicoanálisis a partir de justificar en su concepto una cierta forma específica hacia el campo del saber. Referencia a la dialéctica socrática y a la libertad de poder hablar.

Propone desde allí algunos puntos que, considero, dan cabida al campo del saber del psicoanálisis concebido psicoanalíticamente. Se desprende de su propuesta (Lacan, 1969/s. f.) que:

- Hay un saber que es el saber textual, una cadena signifiante, que no es saber ni se puede confundir con saber referencial.
- Lo que el sujeto de la transferencia sabe, sin que el psicoanalizante lo sepa aún, es un saber textual, es un texto.
- Lo importante del psicoanalista no es lo que él sabe (de ese texto), sino la función de lo que él sabe.

De este último punto se puede desprender un vértice de la enseñanza.

- Ninguna agrupación psicoanalítica puede sostenerse sin un apoyo en lo real de la experiencia analítica.
- Es preciso interrogar ese real para saber cómo conduce a su propio desconocimiento y hasta produce su negación sistemática.
- Los términos no son levitatorios, solo sirven por una conexión que debe ser captada.
- El psicoanálisis depende del psicoanalizante que atribuye un saber supuesto a un psicoanalista. Aquel que así se designa no puede deslizarse dentro de este significado (a no ser que haya allí una deshonestidad radical).

También aquel que imparte una enseñanza del psicoanálisis deberá cuidar su posible deslizamiento al más institucionalizado discurso académico, deslizarse en el significado de portador del saber del psicoanálisis es ajeno al único eje posible del dispositivo analítico: la disparidad subjetiva, sostenida desde la regla fundamental de la abstinencia y asimetría. Dispositivo analítico que deberá reconocerse inserto en el seno de la estructura de transmisión en psicoanálisis.

Vuestro *no quiero saber nada* de cierto saber que se les trasmite por retazos ¿será igual al mío? No lo creo, y precisamente por suponer que parto de otra parte en *ese no quiero saber nada de eso*, se hallan ligados a mí. De modo que si es verdad que respecto a ustedes yo no puedo estar aquí (refiere a la posición de impartir una enseñanza) sino en la posición de analizante de mi *no quiero saber nada de eso*. (Lacan, 1972-1973/2008, p. 9)

El deseo de analista solo puede surgir desde la ética analítica, que implica renunciar al poder que le confiere estar en el lugar de un supuesto saber, pero que necesariamente implica un saber poder estar allí. Este poder estar allí implica un siempre mirar hacia el lugar del objeto *a*, a lo que es objeto de desecho, lo rechazado de la palabra, es decir, lugar de soporte de la castración. Desde esta lectura podría encontrarse un lugar suficientemente neutro de transmisión. ♦

BIBLIOGRAFÍA

- Coccoz, V. (s. f.). Descartes, los sueños, la luz. *vilmacoccoz.com*. <https://vilmacoccoz.com/descartes-los-suenos-la-luz/>
- Freud, S. (1975). Una dificultad del psicoanálisis. En J. L. Etcheverry (trad.), *Obras completas* (vol. 17). Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1917 [1916]).
- Freud, S. (1976a). Contribución a la historia del movimiento psicoanalítico. En J. L. Etcheverry (trad.), *Obras completas* (vol. 14). Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1914).
- Freud, S. (1976b). Las resistencias contra el psicoanálisis. En J. L. Etcheverry (trad.), *Obras completas* (vol. 19). Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1925 [1924]).
- Freud, S. (1976c). Sobre la iniciación del tratamiento. En J. L. Etcheverry (trad.), *Obras completas* (vol. 12). Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1913).
- Freud, S. (1979). ¿Pueden los legos ejercer el análisis? En J. L. Etcheverry (trad.), *Obras completas* (vol. 20). Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1926).
- Foucault, M. (2010). ¿Qué es un autor? El cuenco de plata. (Trabajo original publicado en 1969).
- Lacan, J. (1975). La ciencia y la verdad. En J. Lacan, *Escritos 2. Siglo XXI*. (Trabajo original publicado en 1966).
- Lacan, J. (2008). Del goce. En J. Lacan, *El seminario de Jacques Lacan, libro 20: Aun*. Paidós. (Trabajo original publicado en 1972-1973).
- Lacan, J. (2009). El psicoanálisis y su enseñanza. En J. Lacan, *Escritos 1. Siglo XXI*. (Trabajo original publicado en 1957).
- Lacan, J. (2016a). Del goce planteado como un absoluto. En J. Lacan, *El seminario de Jacques Lacan, libro 16: De Otro al otro*. Paidós. (Trabajo original publicado en 1968-1969).
- Lacan, J. (2016b). El acontecimiento Freud. En J. Lacan, *El seminario de Jacques Lacan, libro 16: De Otro al otro*. Paidós. (Trabajo original publicado en 1968-1969).
- Lacan, J. (s. f.). Proposición del 9 de octubre de 1967: La comisión de la garantía. *Asociación Mundial de Psicoanálisis*. https://www.wapol.org/es/las_escuelas/TemplateArticulo.asp?intTipoPagina=4&intEdicion=4&intIdiomaPublicacion=1&intArticulo=183&intIdiomaArticulo=1&intPublicacion=10 (Trabajo original publicado en 1969).

¿Mutaciones o transformaciones en la clínica?

*De lo presencial a lo virtual,
de la exclusividad de la palabra al uso de fotos
en la práctica del psicoanálisis vincular*



JACQUELINE LAFITTE¹, SONIA YACOSA BRUNO², ELENA TURIM³,
SOLANGE APARECIDA EMÍLIO⁴ Y TÂNIA ALDRIGHI FLAKE⁵

DOI: 10.36496/N138.A8

JACQUELINE LAFITTE: [HTTPS://ORCID.ORG/0009-0005-6346-7518](https://orcid.org/0009-0005-6346-7518)

ELENA TURIM: [HTTPS://ORCID.ORG/0009-0006-5965-8861](https://orcid.org/0009-0006-5965-8861)

SONIA YACOSA: [HTTPS://ORCID.ORG/0009-0004-0896-037X](https://orcid.org/0009-0004-0896-037X)

SOLANGE APARECIDA EMÍLIO: [HTTPS://ORCID.ORG/0000-0002-7819-4365](https://orcid.org/0000-0002-7819-4365)

TANIA ALDRIGHI FLAKE: [HTTPS://ORCID.ORG/0000-0002-6478-0187](https://orcid.org/0000-0002-6478-0187)

RECIBIDO: ABRIL 2024 | ACEPTADO: JUNIO 2024

RESUMEN

El objetivo de este artículo es discutir las transformaciones en la práctica del psicoanálisis vincular de parejas y familias que han tenido lugar en los últimos tiempos y que han sido estudiadas por un grupo de investigación formado por terapeutas que ejercemos en Brasil y Uruguay. Nos centraremos específicamente en el uso de

1 Socia activa de la Asociación Uruguaya de Psicoanálisis. jacquelinelafitte@gmail.com

2 Socia activa de la Asociación Uruguaya de Psicoanálisis. soniayacosa@gmail.com

3 Asociación de Psicopatología y Psiquiatría de la Infancia y Adolescencia y TFP Uruguay. elenaturim@gmail.com

4 Pontificia Universidade Católica de Sao Paulo. solange.emilio@terra.com.br

5 Socia activa del Núcleo de Estudios en Salud Mental y Psicoanálisis de las Configuraciones Vinculares. siberio1@uol.com.br

la virtualidad y de fotos como mediadores. La investigación tiene abordaje cualitativo y puede ser calificada como exploratoria, ya que busca la ampliación inicial del conocimiento sobre un tema poco abordado que podría servir de referencia para futuras investigaciones. Partimos de una comprensión de la foto como objeto mediador facilitador de la palabra. Elegimos presentar una viñeta de una sesión de terapia familiar en la modalidad virtual y con mediación de fotos. El uso de fotos resulta un objeto mediador que se adapta muy fácilmente a la virtualidad, a diferencia de otros objetos mediadores que son recursos posibles en sesiones familiares presenciales. Las fotos permiten el acceso a nuevas imágenes que, junto con la pregunta o consigna de la sesión, conforman un encuadre contenedor y la creación de una nueva envoltura que permite la circulación de la palabra y de los afectos.

DESCRIPTORES: PSICOTERAPIA DE FAMILIA / VÍNCULO / DISPOSITIVO
/ INVESTIGACIÓN / LO VIRTUAL / TECNOLOGÍA / HECHO CLÍNICO
DESCRIPTORES CANDIDATOS: FOTOLENGUAJE / PANDEMIA

SUMMARY

The aim of this article is to discuss the transformations in the practice of couple and family psychoanalysis that have taken place in recent times and that have been studied by a research group formed by therapists that work in Brazil and Uruguay. We will focus specifically on the use of virtuality and photos mediating objects. The research has a qualitative approach and can be described as exploratory, as it seeks to expand initial knowledge on a topic that has been little addressed and that could serve as a reference for future research. We start from an understanding of the photo as a mediating object that facilitates speech. We chose to present a clinical vignette of a virtual, photo-mediated family therapy ses-

sion. The use of photos proved to be a mediating object that adapts very easily to virtuality, unlike other possible resources in face-to-face family sessions. The photos allow access to new images, which together with the question or proposition of the session, form a container setting and the creation of new psychic envelopes that allowed the circulation of words and affects.

KEYWORDS: FAMILY PSYCHOTHERAPY / BOND / DEVICE /
RESEARCH / THE VIRTUAL / TECHNOLOGY / CLINICAL FACT
CANDIDATE KEYWORDS: PHOTO LANGUAGE / PANDEMIC

LA CARACTERÍSTICA TRANSGRESORA DE LA MUTACIÓN Y DE NUESTRA INVESTIGACIÓN

En mi familia, os digo, no hay poetas. Pero cuando mi bisabuela Asunción contempló por vez primera el mar –la primera y la única–, me cuentan que se quedó muy seria, muy callada, durante un ancho rato, hasta que dijo: Gracias por los ojos.

Martha Asunción Alonso

Cuando reflexionamos sobre los términos que puedan dar cuenta de cómo transitamos en el hacer psicoanalítico vincular, los cambios vertiginosos de nuestro tiempo y sus interpelaciones a la práctica clínica, surgen dos: mutación y transformación.

Respecto del primero citado, vemos que, según el *Diccionario etimológico castellano en línea*, *mutación* (s. f.) proviene del latín *mutatio*, y este del verbo *mutare*, que viene de una raíz indoeuropea **mei-1* (idea de cambiar y mover), que dio ἀμοιβή (/amoibe/ = «cambio») en griego. Para la biología, *mutación* (RAE, s. f. a, acepción 3) es la alteración producida

en la estructura o en el número de los genes o de los cromosomas de un organismo vivo, que se transmite a los descendientes por herencia. Así, el cambio de color en las alas de una mariposa es una mutación que le permite sobrevivir en su entorno.

Somos, en este tiempo que vivimos, parte y agentes de complejas mutaciones. Participamos de procesos contradictorios y ambiguos. Vemos resurgir movimientos nacionalistas y racistas. Violencias.

A su vez, podemos ver que el otro término, *transformación* (RAE, s. f. b), define una acción y su efecto. «Del lat. tardío *transformatio*, -ōnis. 1. F. Acción y efecto de transformar». Es sinónimo de *cambio*, *renovación*, *evolución*, *reforma*, entre otros, y es opuesto al concepto de *inmutabilidad* y *permanencia*. Sugiere la idea de *alteración*, *renovación*, *reajuste*, *reforma*; la biología la entiende como un fenómeno por el que ciertas células adquieren material génico de otras (acepción 2). Transformar implica la creación de nuevas condiciones de vida interna que permitan una adaptación activa a las exigencias del entorno.

¿Cuál término elegir, entonces? ¿*Mutaciones* o *transformaciones*? Hemos optado por mantener el signo de interrogación en el título de este artículo para poder movernos entre ambos conceptos a la hora de abordar los cambios que hemos propuesto a la clínica y que presentaremos en este trabajo. Discutiremos en él, y a partir de aquí, algunos cambios importantes en la práctica del psicoanálisis vincular de parejas y familias que han tenido lugar en los últimos tiempos y que han sido estudiados por un grupo de investigación formado por psicoanalistas que trabajan en Brasil y Uruguay: el uso de la virtualidad y de fotos como mediadores.

En este artículo se presentará el estudio de un caso de atención familiar, realizado en línea y mediado por fotos, discutido por psicólogas y psicoanalistas de diferentes países y en diferentes idiomas (portugués, español), que abordaron y debatieron sus puntos de convergencia, dudas e inquietudes, bajo la supervisión de la Prof. Claudine Vivier Vacheret. Esperamos que con él podamos permitir mutaciones o transformaciones en las prácticas de otros profesionales.

LA VIRTUALIDAD COMO MEDIACIÓN Y LA MUTACIÓN EN LA PRÁCTICA VINCULAR CON INDIVIDUOS, PAREJAS Y FAMILIA

La Real Academia Española dice de *virtualidad* (s. f. c): «Cualidad de virtual». Es sinónimo de potencialidad, probabilidad, posibilidad, capacidad, potencia, virtud, poder, eventualidad, apariencia, irrealidad, en oposición a explicitud, realidad, efectividad.

Durante la pandemia se generalizó la práctica clínica en modalidad virtual, que permitió llegar a personas de diferentes lugares, se impuso como medio para promover encuentro, permitió romper barreras de aislamiento. Los cuerpos entonces se exponían de otra manera, la intimidad doméstica era compartida (casas y gatos, espacios privados entre mates y tazas de café). Los dispositivos virtuales, a través de los que se hizo posible el trabajo clínico, más que medios pudieron ser mediadores.

La virtualidad hizo posible crear y mantener este grupo de investigación que reúne colegas situados a miles de kilómetros de distancia, hasta hoy. Los estudios muestran cómo los objetos mediadores (pinturas, fotos, música) modifican las relaciones de los pacientes con las palabras (Vacheret, 2014) y pensamos que la virtualidad no es solo una modalidad de trabajo, sino también una mediación. Algo del uso de la tecnología virtual queda en la postpandemia y seguramente hoy provoca cambios en la clínica en presencia. La vuelta a la presencialidad nos permite ver que también la virtualidad cambió la forma de estar «presentes». Se transformó, mutó; no hay vuelta atrás.

Los encuentros virtuales son mediados por la tecnología (computadoras, smartphones), y esto tiene importantes implicaciones, como el poner de relieve la percepción de las expresiones faciales, tanto de los psicoanalistas como de los pacientes, frente a la ausencia del cuerpo. En el caso de las sesiones con parejas, familias y grupos, es difícil también para los participantes saber a quién está mirando el psicoanalista en las interacciones (Weinberg y Rolnick, 2020).

Pensamos que el psicoanálisis se va expandiendo. La práctica clásica es revisada y sigue vigente, y la práctica vincular se consolida. Creemos que la virtualidad encierra la capacidad de producir un efecto, el cual, aunque distinto del presencial, es una transformación de la estructura y de la técni-

ca que posibilita el acogimiento del sufrimiento humano de otras maneras. Apostamos, entonces, a su uso, que encierra posibilidades, confiadas en que es un medio con la virtud de permitir la circulación del afecto.

En la actualidad, las representaciones que no percibimos provienen tanto del lenguaje producido en clave analógica como en forma digital. Una suerte de inconsciente mixto atravesado por la tecnología, cuya presencia no puede pasar desapercibida para el psicoanálisis, si pretende seguir ofreciendo un espacio donde las personas puedan descubrir la verdad de un deseo hasta ese momento ignorado. (Gil Domínguez, 12 de febrero de 2023, párr. 10)

EL USO DE FOTOS COMO MEDIADORAS

La clínica psicoanalítica vincular muestra un continuo de mutaciones que van permitiendo adaptarse a los nuevos requerimientos de un sujeto en un entorno de vertiginosos cambios, dentro de un marco teórico que mantiene vigencia y habilita a nuevas teorizaciones. Desde mediados de siglo pasado, se consolida en Europa y América una línea de pensamiento psicoanalítico que pone lo grupal en un sitio privilegiado de su hacer y teorizar, de la mano de los referentes de la Escuela Francesa de Grupo y el trabajo de Pichon-Rivière y sus seguidores. Con sus coincidencias y discrepancias, cada uno de estos marcos teóricos se va consolidando.

En el prefacio del libro de Vacheret, René Kaës (2000/2014) propone que

no es el medio, el objeto, que está mediando; es mediadora la función que cumple el objeto, en virtud de algunas de sus propiedades, dentro de un contexto relacional preparado para producir en su seno un efecto mediador. (p. 12)

Para Vacheret (2010),

gracias a las fotos, que mediatizan y que al mismo tiempo, canalizan la angustia inherente al estar en presencia de otros desde la mirada que nos hace más o menos existir, se crea una ruptura entre el sí mismo percibido

desde adentro y el sí mismo enviado en reflejo que nos viene de afuera. Esta ruptura puede volverse un lugar, un espacio intermediario, un «área intermediaria», diría Winnicott, que es creadora de sentido. De la imagen al símbolo: la foto como mediación en un grupo. (p. 6)

El método del Photolangage© se creó en Francia en los años sesenta. Es un método de grupo específico, a través de la mediación de fotos, específicas también, y del planteo de una consigna o pregunta. Estas preguntas y fotos como objetos mediadores movilizan los imaginarios gracias a la difracción de la transferencia. Este método busca activar los procesos asociativos, es decir, la actividad de ligazón y de simbolización. Apunta a ayudar al sujeto a tomar conciencia de la subjetividad de sus representaciones para poder integrarlas (Vacheret, 2008, 2010). Se crea un espacio de juego que se ubica entre el proceso primario (pensamiento en imágenes) y el proceso secundario (pensamiento en ideas), facilitando el advenimiento de procesos terciarios que aseguren la doble articulación entre lo intrapsíquico y lo intersubjetivo (Green, 2002/2005). Es una técnica desarrollada para pequeños grupos, en encuadres terapéuticos y formativos. Las sesiones se inician con el enunciado de una pregunta que los participantes responderán presentando la foto elegida, que será luego comentada por los integrantes del grupo. Es ideal para trabajar con personas cuyo acceso a la palabra se ve dificultado por fallas en la simbolización, actuaciones, violencias, adicciones, somatizaciones, psicosis, entre otras (Vacheret, 2008, 2010).

Su aplicación se adaptó para uso con parejas y familias, y la modalidad virtual. Desde transformaciones sucesivas, de las que dan cuenta trabajos europeos (La Rosa, 2012; Durastante y Joubert, 2013), vamos arribando a esta investigación que tiene el espíritu de ampliar el espectro de intervenciones en la clínica psicoanalítica vincular acorde a las demandas actuales y respetuosa de los marcos referenciales de los que partimos.

LA INVESTIGACIÓN

Las autoras de este trabajo formamos parte de un grupo que comparte desde tiempo atrás espacios de intercambio de experiencias, covisión y

lectura, a partir de la práctica con grupos, empleando dispositivos de mediación, especialmente con fotos, en Brasil y Uruguay. En estos encuentros fuimos descubriendo que compartimos el interés en utilizar también fotos como mediadores en el trabajo con pareja y familia, y creamos un equipo de investigación. Algunas de nosotras ya habíamos experimentado la efectividad del trabajo con fotos, con pequeños grupos, durante la pandemia, aplicando la adaptación virtual del dispositivo de mediación Fotolenguaje en línea (Emílio *et al.*, 2020), que es una derivación del Photolangage©.

La primera inquietud a la que referimos se presenta como una intuición: la foto puede habilitar también la palabra cuando en los abordajes psicoterapéuticos de familia y en los de pareja aparecen estancamientos y el conflicto se sigue manifestando hasta obturar o interrumpir el proceso. Lo que no se habla –los actos que irrumpen sin aparente sentido o las manifestaciones corporales inesperadas que distorsionan los vínculos– podría ser figurado mediante el uso de fotos en el espacio psicoterapéutico. Ampliaría ese espacio y habilitaría la palabra. Cuando seguimos pensando esta oportunidad y comienza a ser una realidad el uso de la mediación, las inquietudes se siguen sucediendo y multiplicando a medida que vamos coelaborando, coconstruyendo esta práctica. De ello iremos dando cuenta en esta propuesta que abrimos a la reflexión.

El abordaje de esta investigación es cualitativo, y la misma puede ser calificada como exploratoria, ya que busca la ampliación inicial del conocimiento sobre un tema poco abordado y servirá de referencia para investigaciones más detalladas en el futuro.

Como procedimiento, se adoptó el estudio de casos clínicos en consultas presenciales y *online*, realizadas por las investigadoras de Brasil y Uruguay, y con parejas y familias de diferentes países. Las situaciones surgieron espontáneamente de la práctica profesional y no se utilizaron datos de los participantes que pudieran identificarlos.

Las etapas de la investigación fueron las siguientes:

- Algunas personas del equipo realizaron la lectura y discusión de textos que incluían el uso de fotos u otros objetos mediadores en la atención a parejas y familias.

- Se compartieron y discutieron sesiones realizadas por psicoterapeutas con diferentes experiencias con el Photolangage© y que habían utilizado fotos en sesiones con parejas y familias.
- Luego, se reflexionó sobre las motivaciones de cada adaptación o mantenimiento de los procedimientos utilizados en las sesiones con fotos desarrolladas para grupos cuando se realizan en sesiones de parejas y familias, y se discutieron las posibles consecuencias clínicas de cada elección.

A continuación, se presenta la viñeta de una intervención *online*, debatida por el grupo y supervisada por Claudine Vivier Vacheret para ilustrar *cómo las mediaciones (fotos y virtualidad) pueden contribuir* al trabajo con familias.

Para la sesión, se eligieron fotos en relación con el objetivo y la temática a trabajar, siguiendo los criterios de la técnica de Photolangage©: a) no presentar imágenes que refieran al tema de una forma directa y cruda, y b) usar variedad temática de fotos: con animales, objetos, paisajes, seres humanos y abstractas.

La pregunta es el *disparador* que pone en marcha la sesión; pensada por el terapeuta garante del encuadre, busca poner en funcionamiento la cadena asociativa grupal a través de la difracción de la transferencia. Evita ir directamente al punto de emergencia o al foco de la problemática que se quiere abordar, incentivando a los pacientes a producir elaboraciones a través de imágenes complejas.

En la sesión se presentan unas 35 fotos, la terapeuta participa de la elección de fotos y de los comentarios sobre las fotos de los otros, al igual que se hace en la modalidad grupal. El registro de la sesión fue grabado con el acuerdo de los participantes.

La familia está compuesta por tres personas: madre de 52 años, hija de 28 años, hijo de 27 años.

Consultan por una situación de duelo; el padre falleció recientemente, con 52 años, por enfermedad, en un lapso de dos meses. En el momento de esta consulta, ya se habían realizado varias entrevistas vinculares e individuales. En ellas quedó de manifiesto un importante conflicto entre hermanos que motivó que la hija se fuera de la casa familiar y se mudara a otro país. La elección de usar una mediación fue motivada por la violencia

en este vínculo entre ellos que había quedado de manifiesto en las consultas previas. La terapeuta iba a proponer una ayuda personalizada para la madre con posibilidades de hacer sesiones vinculares periódicamente si se requerían. La hija ya estaba cursando psicoterapia individual y se recomendó que el hijo iniciara un proceso personal.

De acuerdo con los criterios de Photolangage®, la sesión comienza con el planteo de una consigna: «Elijo la foto que más me gusta y la foto que menos me gusta». Se les explica que cada uno irá presentando su foto cuando lo desee y que todos podrán comentar sobre ella antes de pasar a la siguiente. El terapeuta también elige, presenta y comenta las fotos.

Pasamos a transcribir la sesión con la elección de las fotos, incluyendo la identificación del miembro familiar, la categoría de su elección (gustar más, gustar menos) y el registro de los comentarios que siguen a cada presentación, incluidos los de la terapeuta. Los comentarios clínicos siguen a cada foto.

Primera foto, elegida por la hija: la foto que más le gusta



HIJA: Dos caminos, uno con sol, otro con sombra. Creo que es elección de cada uno elegir, que siempre hay una opción y se puede elegir por dónde ir.

MADRE: A mí no me evoca lo mismo, me da una sensación de soledad.

TERAPEUTA: La sombra como protección frente al calor intenso o agobiante.

HIJA: Acá llueve. Pero era más en cuanto a poder elegir por dónde ir. Dos caminos: luz y sombra. Elegir por dónde ir. Soledad. Sombra que protege.

Comentarios: La hija, quien inicia el intercambio, asume un rol de portapalabra (Kaës, 2007/2011) que se irá confirmando en el desarrollo de la sesión. La foto es apoyo de lo simbólico y es apertura del imaginario de cada uno, y aparecen diferentes posibles interpretaciones y vivencias. El propio acto de elección de una foto pone en juego las apuestas subjetivas de cada uno en el entramado con los otros. La madre trae un aspecto más depresivo, no hay elección para ella.

Segunda foto, elegida por la hija: la foto que menos le gusta



HIJA: Esa sí me transmite soledad. Y creo que no hay nada más feo que sentirse solo.

HIJO: Desde luego, soledad, pensamientos profundos.

MADRE: Tristeza.

HIJO: Sí, sí. La verdad es que sí.

TERAPEUTA: Ella está apilando piedras...

MADRE: Algo más creativo.

TERAPEUTA: A veces uno necesita de estos momentos.

MADRE: Espacios.

TERAPEUTA: De encontrarse consigo mismo, con sus pensamientos.

HIJO: Totalmente.

Comentarios: Toda la familia comparte una vivencia de tristeza y soledad. La intervención de la terapeuta aporta otra posible mirada, que permite a algunos participantes transformar el afecto y abre posibilidades a lo creativo y lo libidinal. Es interesante cómo la simple descripción de la foto permite observar un movimiento de apertura.

Tercera foto, elegida por el hijo: la foto que más le gusta



HIJO: Me gustaban dos, la 19 y la 28.

HIJA: Yo la 28 también la había puesto.

MADRE: Yo también.

HIJO: Bueno, me quedaría con la 19, aunque la 28 es muy bonita. Me recuerda a esa unión que haces de chiquito con el abuelo, pese a que nosotros no tuvimos esa figura de abuelo como tal, tuvimos una gran abuela y la tenemos al día

de hoy. Me recuerda esa infancia, que por supuesto están tus padres, pero con quien pasas las tardes es con esa persona que quiere disfrutar de ti, tú no te das cuenta, te consiente, disfrutas mucho de esa época, sobre todo porque no sabes de lo feliz que eres, entonces cuando creces te das cuenta

que tendrías que haber disfrutado un poquito más todo eso. La 19, es muy claro, creo que la 19 es el objetivo final, es el destino final, formar una familia y disfrutar la que tienes, en todas hay mil problemas y no simplemente por un lazo de sangre tú te tienes que llevar bien con una persona ni la tienes que querer, pero al final, pues, al final de este camino te pones a pensar, y quién te va a recordar, ¿no?, cuando ya no estés, porque seguramente, de aquí a cien años, ciento cincuenta, no se acordará absolutamente nadie de ti, a menos que hayas hecho algún hito histórico, o en la ciencia o en el deporte, pero la familia es con quien pasas gran parte de tu vida. Y de las que menos me gustaban, había 2 fotos, la 7 y la 24.

HIJA: Espera, tenemos que comentar.

HIJO: Ah, lo que pasa es que van muy de la mano con la otra foto, como el yin y el yang. La 7 te recuerda que esto es muy efímero, que una planta como esta puede morir en segundos.

TERAPEUTA: Vamos a escuchar los comentarios de los demás sobre esta foto.

HIJO: Ok.

MADRE: A mí me recuerda los domingos, típico, en la casa de los abuelos, toda la familia reunida, descendencia española o italiana. Me da la idea de ver a la abuela con su delantal, como la patriarca [sic] de la familia. No es la cabecera, pero tiene todo organizado, es domingo y ha dicho «Yo estoy, yo hago», pero unió a la familia.

HIJA: A mí me gustó mucho lo de las miradas, cómo se miran, transmiten mucho amor. No me da la sensación de una gran familia, la veo como reducida, y no hay personas muy mayores, sino con una media de edad bastante joven, pero sí que me quedo con esto que es una foto que transmite bastante amor, en un núcleo bastante pequeño. Y la mesa es muy simple, no está llena ni con muchas cosas; algunos platos y una botella de vino, con esa simplicidad logran generar esas miradas de amor. Y nada, también hay un plato vacío ahí, donde no hay nadie sentado.

TERAPEUTA: Mirada del niño al que saca la foto, como una connivencia, lo mira y sonrío.

MADRE: Es verdad.

HIJA: Ahora que decís esto, creo que el del plato vacío es del que saca la foto.

HIJO: Yo creo que sí. Se levantó a sacar la foto, quiero pensar [risas].

TERAPEUTA: Si no hay más comentarios, presento la mía.

Comentarios: Es la foto que suscita más comentarios. Los límites del encuadre aparecen puestos no por la terapeuta, sino por la hermana, cuando el hermano no da lugar a los comentarios y quiere continuar con su otra foto. Traen una vivencia muy placentera de compartir afectos y recuerdos acerca de la familia. Hay una evocación de los que ya no están, pero quedan en la memoria. La hija es la que señala el lugar vacío, en una primera alusión clara a la pérdida del padre. La angustia del lugar vacío es colmada por una interpretación, también de la hija, que alivia al grupo familiar: el que falta es el que se levantó a sacar la foto. Rien. De alguna manera niegan la ausencia y la pérdida a través de una defensa maníaca. La terapeuta no interviene, permitiendo que los afectos se procesen en cada uno.

Cuarta foto, elegida por la terapeuta: la foto que más le gusta



TERAPEUTA: Me costó elegir; al final, me quedé con esta. La encuentro muy linda y veo que todas las campanas son diferentes, algunas parecen más marcadas por el paso del tiempo, más nuevas, menos, hay más chicas, más grandes, y como las campanas, diferentes, que tienen cada una su propio sonido, nosotros tenemos cada uno nuestra

propia campana, nuestra propia versión. Y cuando estas campanas suenan juntas, logran una melodía, algo armonioso, agradable, pero a veces algunas suenan mal, y todo el conjunto suena mal.

HIJO: Me gusta esto de la simbiosis para crear melodía, y cuando una se rompe, al final es verdad que rompe la armonía. Es muy bonito escucharlas tanto por separadas que todas juntas, pero cuando se escucha bien, cuando no suena desacompenado [sic].

HIJA: Yo creo que si hay una campana que suena mal, las otras pueden sonar más fuerte para que eso no sea tan notorio. Lo veo más por ahí que si una suena mal, todas van a sonar mal.

HIJO: Puede ser.

HIJA: Claro, por más que una falle, no tiene por qué fallar toda la armonía melódica.

MADRE: Sí. La foto me gusta también. Me transmite que todos, siendo diferentes, se puede discrepar en mucho, y sin perder la unión.

Comentarios: A través de esta foto, la terapeuta plantea el interjuego entre el conjunto (todas son campanas) y lo singular (cada una es diferente y peculiar), interjuego que permite hablar de lo que no siempre es armonía en la interacción. El hijo entiende la armonía como «simbiosis», una melodía al unísono, y cuando se rompe surge la «desacompensación». Particular lapsus que da cuenta del temor a la descompensación en su imaginario ante la singularidad, la individuación. La hermana expresa que cuando una suena mal, las otras pueden tratar de sonar más fuerte para cubrirla. Siendo diferentes, se puede discrepar sin perder la unión. En una actitud reparatoria, calma las angustias que han surgido, trayendo la protección del conjunto familiar que puede compensar. Finalmente, la madre puede formular el interjuego conjunto/singularidad en un clima de tolerancia. La asociación grupal permite ir elaborando la angustia en torno a las diferencias y separación, a cómo pertenecer al conjunto y qué lugar se ocupa en él. Esta foto permite observar el lugar de cada uno en la familia y el lugar imaginario de la familia en cada uno, así como asociar en torno a las diferencias que van cobrando otros significados con el sostén del conjunto familiar. La foto es una apoyatura material e imaginaria fundamental para este proceso.

Quinta foto, elegida por la madre: la foto que menos le gusta



MADRE: No me gustó. Sensación de agobio, un laberinto; si me meto ahí, no salgo. Sin embargo, ahora, volviendo a verla... Capaz desde un avión... Pero no, siento como una opresión, no me gusta nada.

HIJA: Caos, poco orden. Aunque, para un ingeniero de camino, es un lindo trabajo.

TERAPEUTA: Sí, espero que sí, que esté muy ordenado; si no, va a haber muchos choques [risas]. Imagen de caos, pero en realidad es un ordenamiento para evitar mayor caos.

HIJA: Como los juegos de niños que montabas las carreteras.

Comentarios: En la cadena asociativa reaparece el caos temido (agobio, laberinto, caos), posiblemente por la pérdida del padre, y se expresa la necesidad de un nuevo orden familiar. Las fotos van permitiendo evocar las imágenes internas y generar sucesivas lecturas y evocaciones (*mirándola desde otro ángulo... ordenamiento*). Se despliegan los afectos de tinte negativo que los embargan por el duelo y por cómo vive cada uno esta nueva etapa, al tiempo que van moderándolos y transformándolos. Es necesario un trabajo de «ingeniero», parece, pero también hay recuerdos infantiles de juego y placer.

Sexta foto, elegida por la terapeuta: la foto que menos le gusta



TERAPEUTA: voy a presentar la que al final elegí como la que menos me gusta. Esta.

MADRE: Yo la tenía también.

TERAPEUTA: A ella ya la veo con una expresión dura, poca empática, y está eligiendo qué cara se va a poner, qué tipo de expresión.

HIJO: Poco amistosa.

TERAPEUTA: Sí. Y me parece como de mucho cálculo, mucha frialdad, de poder tener una expresión «a elección». Entiendo que, según las circunstancias, dónde o con quién estamos, no nos mostramos igual, pero esto es un extremo, calculado.

HIJO: Sí, cambiamos nuestra forma de ser. A mí me ha recordado el mundo laboral, que da igual cómo esté, cómo te despiertes, a la hora de trabajar, te pones una máscara, y a veces piensas qué bien te vendría ponerte una de estas máscaras en la vida real, tanto con amigos como con familiares, no dejar de mostrarte, pero al final es ponerte una máscara, no se trata tanto de ocultar sentimientos, sino de no buscar ese problema, no llegar al punto que una mala palabra o un comentario haga un poco temblar cimientos.

MADRE: Me da la idea de que no es auténtica; tiene tantas caras, falta de autenticidad. Dureza, falta de empatía. Tiene cara de poco amigo.

Comentarios: La terapeuta muestra esta foto en tanto el conflicto que había aparecido en entrevistas previas es evitado. Parece que necesitan ocultar algunos sentimientos y, por lo tanto, lo auténtico, para evitar problemas. El hijo hace referencia a esa dificultad cuando dice «no [...] de ocultar sentimientos, sino de no buscar ese problema [¿con la hermana?], no llegar al punto que una mala palabra o un comentario haga un poco temblar cimientos». El hijo trae las dificultades en relación con la agresividad y el temor a consecuencias graves en relación con ella en un mundo interno en el que las ansiedades parecen sobredimensionarse y fallar el sostén. La madre expresa afectos francos de rechazo y desconfianza; la hija no interviene, elige no hacer sonar su campana.

Séptima foto, elegida por la madre: la foto que más le gusta



MADRE: Me da una sensación de tranquilidad, amor, complicidad, y la mano de la experiencia que va a acompañar la otra, con esta inocencia, mucha, mucha dulzura me da.

TERAPEUTA: Yo dudé con esta foto, la tenía también.

HIJA E HIJO: Yo también.

HIJA: Los cuatro [risas].

HIJO: Es eso, un poco de ternura.

HIJA: Me refleja, por la mano, que es un hombre, no muy mayor, no un abuelo, un padre, ante el acierto o el error, en ese camino de la vida, va a estar él, esta figura paterna.

TERAPEUTA: Me parece interesante ver que no le da la mano, porque si no le larga la mano, nunca va a aprender a caminar solo, pero que si la necesita, está.

MADRE: Exacto.

TERAPEUTA: La distancia-cercanía de las manos.

HIJA: Sí, porque pueden ser manos que se separan, no como creo que todos vimos al principio.

TERAPEUTA: Sí, te suelto porque ya puedes caminar, puedes solo.

MADRE: Exacto.

Comentarios: Luego de la angustia y ansiedad que habían aparecido en las fotos anteriores, hay un alivio en el reencuentro, en el sentimiento de unión y coincidencia: «los cuatro», incluyendo a la terapeuta, pero también en alusión a ese padre que se figura en la mano masculina presente. Y allí aparece la ternura en referencia a la figura paterna que inicialmente no se nombra, y luego es la hija, nuevamente, quien puede hacerlo. La foto permite la ambigüedad en la cercanía-distancia de las manos y evoca tanto el apoyo como el soltar. Va cambiando la posible interpretación de la foto a partir de la intervención de la terapeuta. De un gesto de ternura entre padre e hijo, de apuntalamiento como apoyo, se va visualizando la posibilidad de la confianza en el gesto de soltar al otro porque puede caminar solo. En un primer momento se identifican con el polo infantil dependiente que figura la mano del niño, pero luego pueden visualizar otra posibilidad y realidad. La protección de la mano del adulto –el padre– consiste en habilitar el crecimiento. Se trata de una separación transformadora y reaseguradora que opera a través de otras perspectivas de la misma foto.

Octava foto



HIJO: ¿Me podrías poner la 24?

HIJO: Humm creo que me voy a quedar con la 7 [el diente de león].

**Octava foto, elegida por el hijo:
la foto que menos le gusta**



HIJO: No por la imagen en sí, simplemente me recuerda el tiempo que pasa, lo efímero, no me gusta, pero hay que aceptarlo, hay que morir; donde hay vida, hay muerte, es cuestión de aceptarlo, pero no deja de llamarme la atención... que las cosas sean así y que no hay ningún tipo de respuesta.

HIJA: Yo esta foto no la había elegido ni para bien ni para mal, pero tras el comentario de lo efímero,

también me puede reflejar lo mismo. Hoy la planta está entera, y viene un viento y se queda a medias, y me recuerda a padre, a que hoy estás y mañana no. Y que hay que disfrutarla mientras está entera porque nunca sabes cuándo se va a desprender.

MADRE: Yo la había pasado por alto. Ahora, con lo que dicen, me evoca algo triste, y con los años de experiencia decir «Chicos, la vida es así, es un soplo, hay que vivirla mientras se puede».

HIJA: Sí, pero aunque sea un soplo.

HIJO: Completamente.

TERAPEUTA: Hablando de soplo, los niños juegan mucho con esta planta, en soplarla.

MADRE: Es verdad.

TERAPEUTA: Eso, los juegos infantiles, y también el viento que sopla y va a llevarse a estas semillitas a otros lugares donde van a nacer otras plantas. Entonces, lo efímero, sí y no, porque si bien esta planta no va a estar más, luego...

HIJO: Luego se van a repartir.

TERAPEUTA: Sí, va a haber nuevas plantas, no se termina ahí.

HIJA: Se continúa, y por separado, también.

MADRE: Seguramente cien por ciento diferentes, ¿no?

TERAPEUTA: Bueno, es la misma planta, así que cien por ciento, no creo, será otra planta, pero algo de esta planta también tendrá... No va a ser ni una orquídea ni una rosa, será un diente de león.

MADRE: Sí, sí, es verdad.

Comentarios: El hijo duda entre una foto de un hijo triste y un padre de fondo, y opta finalmente por la foto del diente de león para representar que el padre ya no está presente. Trae la pérdida, lo efímero, la muerte. El padre ya no puede responder, él no lo puede nombrar. La hija vuelve a hacerlo. Pueden ahora expresar sus sentimientos de tristeza frente a la pérdida. Separarse, crecer (foto anterior) es también aceptar que el padre ya no está. ¿Cómo aceptar una pérdida tan difícil? ¿Está todo perdido? Nuevamente un señalamiento de la terapeuta permite un giro y habilita un futuro: esas semillas que vuelan y parecen desaparecer darán lugar a nuevas plantas, el ciclo de la vida continúa. La madre expresa su vivencia

de pérdida radical y ruptura vital (serán «cien por ciento diferentes»), lo cual es retomado por la terapeuta en su intervención. Recordemos que ella es quien seguirá un proceso terapéutico personal.

RECONSTRUCCIÓN DE LA SESIÓN POR LA TERAPEUTA

Mostramos ahora una síntesis que hace la terapeuta; retomando la cadena asociativa, pero sin quedar tan atada a la foto, se permite hacer señalamientos.



El camino de la vida y del tiempo. Momentos de luces y otros más de sombras, y no siempre podemos elegir. Pero saber que, luego de la sombra, va a haber luz, porque la vida misma es así, hecha de luces y de sombras.

La soledad. Es bueno poder compartir sus penas o sentimientos con otros, pero a veces también se necesita estar a solas con uno mismo, buscando y construyendo un equilibrio internamente. Una construcción que no se caiga, un equilibrio.



La familia sigue estando; alguien falta, pero queda en la mente de uno.

Todos parecidos y todos diferentes, cada uno con su sonido propio, cada uno va a procesar las cosas a su manera. Pero dijeron algo muy importante: que, aunque uno suene mal, desafinado, si están los demás van a poder cubrirlo para que no se note tanto; si alguien en un grupo se siente mal, si están los otros para acompañarlo, va a ser mucho más fácil.





A veces, cuando logramos tomar distancia, las cosas que parecían de cierta manera las vamos viendo diferentes, el caos se va ordenando y podemos empezar a salir de la sensación de agobio y opresión, y disfrutar nuevamente.

A veces nos ponemos una máscara, todos por momentos habremos necesitado hacerlo, en el trabajo, etc., pero lo importante es poder sacarse la careta.



Foto que todos tuvimos en la mira como la que más nos gustaba... Hay un movimiento, la mano no va a estar más, pero los acompañó en su momento, en su momento la tuvieron, ahora pueden seguir caminando solos.

Da cierta tristeza que las cosas desaparezcan, pero nunca se van del todo..., como estas semillitas, ustedes seguirán su propio camino donde seguir sembrando.



CONSIDERACIONES FINALES

Como vimos con Weinberg y Rolnick (2020), en las sesiones virtuales la ausencia del cuerpo y a quién va dirigida la mirada son dos puntos importantes para considerar. El uso de las fotos rescató la presencia del cuerpo de personas que estaban en diferentes países y de un cuerpo que no existía más, el del padre. La presentificación de este padre ayudó en la elaboración del duelo.

Como en las sesiones en grupos de Photolangage© y en la experiencia de otros terapeutas (La Rosa, 2012; Durastante y Joubert, 2013), la intervención del profesional en la sesión familiar, tanto en las fotos escogidas por los familiares como en sus fotos, permite que resuenen otras voces (como las campanas) y que la palabra pueda circular sin la violencia con la que se había manifestado en las entrevistas individuales. Pensamos que, de todas maneras, la decisión de la participación o no de la terapeuta en la elección de fotos debe ser evaluada caso a caso.

El uso de fotos resulta un objeto mediador que se adapta muy fácilmente a la virtualidad, como fue estudiado por Emílio *et al.* (2020), a diferencia de otros objetos mediadores que son recursos posibles en sesiones familiares presenciales (Scenotest, gráficos, etc.).

Sabemos que en el método de Photolangage® (Vacheret, 2008, 2010), las fotos permiten el acceso a nuevas imágenes que, junto con la pregunta o consigna de la sesión, conforman un encuadre contenedor y la creación de una nueva envoltura. En la sesión relatada, esto permitió la transformación de las violencias (del duelo del padre, del conflicto entre hermanos) en la circulación de la palabra y de los afectos. ♦

BIBLIOGRAFÍA

- Durastante, R. y Joubert, C. (2013). Le photolangage® en séance de thérapie familiale psychanalytique. *Le Divan Familial*, 30, 49-61.
- Emílio, S. A., Guerrero, C., Lafitte, J., Fernandez, S. L., Mazzetti, M., Michel, M., Sosa, F. M., Musetti, D., Pezzani, G. P., Saibene, L., Vivier, C. V. y Bruno, S. Y. (2020). El fotolenguaje en sesión grupal virtual. *Psicoanálisis de las Configuraciones Vinculares*, 43, 231-263.
- Gil Domínguez, A. (12 de febrero de 2023). Digitalidad, psicoanálisis y tecnología. *Infobae*. <https://www.infobae.com/opinion/2023/02/13/digitalidad-psicoanalisis-y-tecnologia/>
- Green, A. (2005). *Ideas directrices para un psicoanálisis contemporáneo: Desconocimiento y reconocimiento del inconsciente*. Amorrotu. (Trabajo original publicado en 2002).
- Kaës, R. (2011). *Um singular plural: A psicanálise à prova do grupo*. Loyola. (Trabajo original publicado en 2007).
- Kaës, R. (2014). Prefacio. Em C. Vacheret (dir.), *Foto, grupo y cuidado psíquico*. Oficina del Libro. (Trabajo original publicado em 2000).
- La Rosa, E. (2012). El uso de las técnicas mediadoras en el psicoanálisis de pareja y familia en un centro público de consultas para la familia en Italia. *Revista Internacional de Psicoanálisis de Pareja y Familia*, 12(2). <https://aipcf.net/revue/wp-content/uploads/2017/07/El-uso-de-las-tecnicas-mediadoras-en-el-psicoana-lisis-depareja-y-familia-en-un-centro-publico-de-consultas-para-la-familia.pdf>
- Mutación (s. f.). *Diccionario etimológico castellano en línea*. <https://etimologias.dechile.net/?mutacion>
- Real Academia Española [RAE] (s. f. a). Mutación. *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/mutaci%C3%B3n>
- Real Academia Española [RAE] (s. f. b). Transformación. *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/transformaci%C3%B3n?m=form>
- Real Academia Española [RAE] (s. f. c). Virtualidad. *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/virtualidad?m=form>
- Vacheret, C. (2008). A Fotolinguagem®: Um método grupal com perspectiva terapêutica ou formativa. *Psicologia: Teoria e Prática*, 10(2), 180-191.

- Vacheret, C. (2010). De la imagen al símbolo: La foto como mediación en un grupo. *Psicoanálisis e Intersubjetividad*, 5. <https://www.intersubjetividad.com.ar/de-la-imagen-al-simbolo-la-foto-como-mediacion-en-un-grupo/>
- Vacheret, C. (dir.) (2014). *Foto, grupo y cuidado psíquico*. Oficina del Libro. (Trabajo original publicado em 2000).
- Weinberg, H. y Rolnick, A. (2020). *Theory and practice of online therapy: Internet-delivered interventions for individuals, groups, families, and organizations*. Routledge.
- Winnicott, D. W. (1975). Objetos transicionais e fenômenos transicionais. En D. W. Winnicott, *O brincar e a realidade*. Imago. (Trabajo original publicado en 1971).



POLEMOS

Creatividad en la transmisión del psicoanálisis

La formación a través del Instituto Latinoamericano de Psicoanálisis (ILaP)



SUSANA BALPARDA¹

A quienes vivimos en países donde el psicoanálisis está habilitado como práctica de larga trayectoria y como teoría presente en la cultura en todas sus expresiones, nos conmueve escuchar «voluntades» o «deseos» de querer formarse para ser psicoanalistas provenientes de personas que han tenido escaso contacto con la disciplina en sus lugares de origen.

Sabemos que la formación en psicoanálisis es necesariamente inconclusa y parece ir a contramano del inmediatez, de la respuesta fácil. El tiempo de nuestro oficio es otro tiempo, por lo que la formación psicoanalítica exige mucha disponibilidad en tiempo real y en disposición a estudiar, pensar y hablar largamente de lo que se entiende y de lo que no.

Aun así, sorteando muchos obstáculos, se continúa eligiendo la formación psicoanalítica, que es como decir «elegir la experiencia del deseo», esquivo y evanescente, como eje de trabajo, en condiciones que pueden visualizarse adversas desde el punto de vista de la organización social, de las posibilidades económicas, de las distancias territoriales y de la diversidad cultural.

1 Miembro titular de la Asociación Psicoanalítica del Uruguay. susanabalparda@gmail.com

Esto se aplica a nuestro trabajo actual con el Instituto Latinoamericano de Psicoanálisis (ILaP) en ciudades como San Pedro Sula, Managua, San Salvador, Guatemala, Tegucigalpa, Quito, La Paz. Ejemplos de ciudades en las que, según Martín Caparrós (2021), el nivel de pobreza, de desnutrición y de mortalidad infantil es muy alto, incluso en relación con su vecina Costa Rica, que tiene tres veces más ingreso per cápita. «Ñamérica es la zona del mundo donde las diferencias entre ricos y pobres son más brutas, más visibles, más flagrantes. Es uno de sus rasgos principales. Una marca» (p. 178).

El psicoanálisis es una poderosa herramienta para descubrirnos en nuestra fugacidad singular y para pensar la historia y las diferentes realidades y experiencias sociopolíticas. Por estas razones, merecería estar a disposición de todos quienes quisieran tomarla como instrumento de cura y como teoría que sostiene una forma de entender los procesos humanos.

No se trata de una idea original. En 1910, Freud, al pronunciar su discurso inaugural del II Congreso, hacía referencia a «Las perspectivas futuras de la psicoterapia psicoanalítica». Enunciaba tres condiciones esenciales, dentro de las cuales destacó «el efecto universal de nuestro trabajo» (p. 133), es decir, que nuestra labor debe permear la sociedad y alcanzar a todos los sujetos que lo necesiten.

En 1918, Freud ratificó esta postura al celebrarse el V Congreso, afirmando que

el pobre no tiene menores derechos a la terapia anímica que los que ya se le acuerdan en materia de cirugía básica. Y las neurosis no constituyen menor amenaza para la salud popular que la tuberculosis [...]. Se crearán entonces sanatorios o lugares de consultas a los que se asignarán médicos de formación analítica [...]. Estos tratamientos serán gratuitos. (p. 162)

Sin embargo, la accesibilidad al conocimiento no es algo justo ni homogéneo y, de hecho, a pesar de que el psicoanálisis está sostenido por organizaciones internacionales dispuestas a su difusión, no es aún una herramienta disponible en la totalidad de América Latina.

Desde su fundación hace diecisiete años, el ILaP tiene como principio fundacional trabajar en países en los que no existen asociaciones psicoa-

nalíticas (García, 2012). Panamá ha sido el único país en el que, a través del ILaP, se pudo conformar una Sociedad Psicoanalítica miembro de la Federación Psicoanalítica Internacional (Fepal), Asociación Psicoanalítica Internacional (IPA, por sus siglas en inglés).

Para dar un panorama de la situación actual, año 2024: Ecuador tiene tres miembros y doce candidatos; en Honduras (Tegucigalpa y San Pedro Sula), tres miembros y cinco candidatos –ambos países están muy próximos a egresar de ILaP–. En Bolivia contamos con un miembro y un candidato. En otros países la integración ha sido relativamente reciente y estamos arribando a los primeros logros, no hay aún egresados; es el caso de Guatemala, siete candidatos; El Salvador, uno; y Puerto Rico, uno. En otro caso, las adversas condiciones sociopolíticas no han permitido un proceso fluido de formación; sucede en Nicaragua, donde hay tres candidatos que aún sostienen la formación a pesar de muchos obstáculos. ILaP está constituido hoy por siete analistas egresados de ILaP, miembros directos de IPA, y treinta candidatos que viven en siete países y se reúnen en torno a ocho grupos.

En cada punto de intervención del Instituto debemos tomar en cuenta las posibilidades de las personas que aspiran a la formación psicoanalítica. A diferencia del ingreso a los institutos pertenecientes a las instituciones integrantes de IPA, en el ILaP el diseño de los pasos para iniciar la formación debe ser fruto de la creatividad que podamos aplicar para resolver los varios inconvenientes. Estos suelen interponerse entre el deseo de formarse como psicoanalista, la realidad de las posibilidades y el cumplimiento de los lineamientos consensuados de la IPA.

¿CÓMO LLEGA EL PSICOANÁLISIS A LAS DIFERENTES REGIONES Y PAÍSES DE AMÉRICA LATINA?

Cada sociedad psicoanalítica, perteneciente a un país determinado, tiene una historia relativa a los orígenes. Europeos exiliados durante o después de la Segunda Guerra Mundial que se instalaron en países americanos o americanos que descubrieron el psicoanálisis y viajaron a Inglaterra o a Francia a psicoanalizarse, y luego regresaron a sus países y comenzaron la tarea de difundir el psicoanálisis y analizar futuros analistas...

Si bien existen casos de integrantes de los distintos grupos del ILaP que vivieron y se analizaron en otro país –distinto del de origen– con analistas de IPA, no es la situación de la mayoría.

En algunos de los países donde trabaja el ILaP hay antecedentes de psicoanalistas de la IPA que emigraron de otros de América Latina, que se instalaron y realizaron grupos de estudio, supervisiones, etcétera. O de grupos psicoanalíticos que han estado o están presentes. En ambas situaciones, lo hicieron o lo hacen de una manera diferente con relación a la forma orgánica que organiza su formación el ILaP, basado en los modelos que admite la IPA.

América Latina cuenta con una extraordinaria pluralidad cultural, lamentablemente socavada por la colonización y sus consecuencias. Un índice histórico relevante fue el desplazamiento aplicado a quienes eran los pobladores originarios, que fueron condenados a la miseria y exclusión, arrasando sus derechos civiles, al tiempo que se procedió a la apropiación de los bienes de la (su) tierra².

Uno de los primeros países adonde llegó el ILaP fue Bolivia³. Como refiere Stella Calloni (2009), Bolivia aparece como un ejemplo paradigmático, vergonzante, en el que el sistema colonial dividió a la población en castas: indios, «cholos», mineros, trabajadores de haciendas, por un lado, y por otro lado, los poderosos hacendados, comerciantes, profesionales, funcionarios. España no fue el único imperio que expolió el territorio boliviano, también lo hizo el imperialismo británico con el control de salitre en Antofagasta y las grandes reservas petroleras del Chaco, que desencadenaron dos guerras fratricidas en América del Sur. En 2009, Bolivia era el país más pobre de América Latina, luego de Haití (Calloni, 2009).

Dramáticos hechos similares, inspirados en la ambición y ejemplos de cosificación del semejante atraviesan la historia de la humanidad,

- 2 Es justo decir que el afán conquistador no fue solo de los imperios europeos, sino también de las distintas etnias indígenas que poblaron el continente americano precolombino.
- 3 Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), en el año 2016 el mal de Chagas seguía siendo una enfermedad endémica en Bolivia y tenía la mayor prevalencia del continente, provocando miles de muertes al año (Carvajal-Tapia y Sossa-Quiroga, 2018).

en repetición mortífera, instándonos a discutir si existe un verdadero «progreso» (Freud y Einstein, 1933 [1932]/1994) de la misma. La cultura es para Freud el gran regulador de los vínculos sociales, y cuestiona fuertemente ingenuos ideales como «amarás a tu prójimo como a ti mismo» (frase de difusión universal que ya aparece en el Levítico, Antiguo Testamento). Al contrario, recordemos que, en *El malestar en la cultura*, Freud (1930 [1929]/1994a) plantea que

el ser humano no es un ser manso, amable, a lo sumo capaz de defenderse si lo atacan, sino que es lícito atribuir a su dotación pulsional una buena cuota de agresividad. En consecuencia, el prójimo no es solamente un posible auxiliar y objeto sexual, sino una tentación para satisfacer en él la agresión, explotar su fuerza de trabajo sin resarcirlo, usarlo sexualmente sin su consentimiento, desposeerlo de su patrimonio, humillarlo, infligirle dolores, martirizarlo y asesinarlo. (p. 108)

Estas líneas de Freud ayudan a comprender cómo es posible que las regulaciones que el hombre crea, en principio para ordenar de manera justa la sociedad en beneficio de todos, puedan resultar, por el contrario, en construcciones injustas, de sometimiento y explotación de comunidades o grupos desfavorecidos.

Como psicoanalistas, es un desafío el reconocimiento de la alteridad. Es una premisa de trabajo fundamental que implica no asimilar al otro, sino sostener el reconocimiento de las diferencias existentes para poder –entre otras cosas– *explorar las diferencias culturales y cuáles son los efectos en los vínculos* (Balparda, 2012/inédito). Hago una pausa en la lectura y me pregunto si esta frase resaltada, escrita con entusiasmo en un trabajo anterior, implica en sí misma una discriminación. Y voy un poco más: ¿tenemos modos de pensamiento por fuera de la discriminación? El desafiante tema de las diferencias culturales que convoca mi interés, sobre todo a partir de la experiencia en el ILaP, se evidencia en los encuentros (muchas veces, «choques») entre culturas diferentes, entre sujetos de culturas diferentes, es un punto de verificación cotidiana, persona a persona, ¡incluso sin necesidad de ir a otro país!, pero, en el contexto multicultural del ILaP, esta situación está *maximizada*.

Si bien estas son interrogantes que me planteo seguir profundizando, el punto sería cómo, para ir a trabajar con una población con cultura, orígenes, costumbres, etcétera, diferentes, el psicoanalista tiene que trabajar en sí mismo, analíticamente, sus capacidades para percibir lo ajeno, *sin discriminar* al diferente, estar advertido de la tendencia humana a reconocer lo que se identifica como semejante... y rechazar lo distinto. Si no lo analiza, puede, aun sin darse cuenta, ver en el otro solo la carencia (la falta), y entonces encarnar al colonizador o al religioso que posee y lleva la verdad...

En nuestra historia postcolonización, de apenas quinientos años en el continente americano, la segregación fue manifiesta y aceptada. Desde hace algunas décadas vivimos en medio de relatos y de búsquedas de marcos legales que intentan superar esta injusticia, pero en forma inevitable se desliza la violencia simbólica ejercida a través del lenguaje, la que nos deja –en el mejor de los casos– perplejos y siempre en riesgo del «equivoco» discriminador, en términos de superioridad/inferioridad.

¿PUEDE NUESTRA MIRADA ESTAR LIBRE DE PREJUICIO?

Nuestro equipo de trabajo del ILaP está conformado por blancos. Varios de los aspirantes que entrevistamos exhiben evidentes rasgos indígenas; procuramos ser receptivos y, muy especialmente, no evidenciar asombro ante las diferencias raciales y culturales que nos separan. Nacimos y vivimos en el mismo continente, pero el psicoanalista que les lleva algo que ellos están necesitando, algo que ellos han encontrado/conocido en la universidad o en internet, parece ser predominantemente blanco... Estos extranjeros blancos que llevan-traen, ofrecen el psicoanálisis, ¿no son acaso parientes de aquellos blancos colonizadores que llegaron en barcos⁴? ¿Pueden los descendientes de los pueblos colonizados confiar? La historia tiende a repetirse, siempre es el extranjero el que cambia lo valioso por espejitos de colores, mientras que los pueblos americanos descendientes de

4 «Nos parecemos a los conquistadores y somos diferentes de ellos: su ejemplo es instructivo, pero nunca estaremos seguros [...]. Su historia puede ser ejemplar para nosotros porque nos permite reflexionar sobre nosotros mismos, descubrir tanto las semejanzas como las diferencias: una vez más el conocimiento de uno mismo pasa por el conocimiento del otro» (Todorov, 1982/1987, p. 59).

indios y esclavos se expanden en la pobreza y la marginalidad. Es natural que una y otra vez desconfíen del extranjero; ellos, que sufren colectivamente la herencia colonial y saben que la conquista no es asunto solo del pasado, ni de los europeos como ya se dijo anteriormente.

¿Y qué pasa con la desconfianza del blanco hacia el indio-mestizo? ¿Acaso creemos que unas pocas centenas de años han cambiado la concepción del diferente?

No hace tanto tiempo que, para justificar su cosificación y esclavización, tanto los indios como los negros fueron considerados «seres sin alma». Fray Bartolomé de las Casas⁵ abogó por el alma de los indios. Se lo escuchó, pero, de todas maneras, para ese entonces ya habían muerto demasiados indios y escaseaba la mano de obra esclava, lo que fue determinante para el tráfico de seres humanos negros desde África, que se extendió desde el siglo XVI hasta avanzado el siglo XIX.

La realidad de América Latina en el presente es diferente a la que encontró el colonizador europeo, pero la desigualdad social es una constante que no cesa.

AMÉRICA LATINA ES UN CONTINENTE VIOLENTO

Podría pensarse que es un continente pacífico si lo comparamos con otros continentes donde las guerras entre países se han instalado en forma permanente. Sin embargo, América Latina es una región muy violenta. No hay predominancia de violencias explícitas entre Estados; hay, en general, violencias de un Estado hacia sus ciudadanos o muchas veces entre esos ciudadanos. Sin embargo, en los últimos años, según Caparrós (2021), se ha producido una

5 Al final de su vida, escribe en su testamento: «E creo que por estas impías y celerosas e ignominiosas obras tan injusta, tiránica y barbáricamente hechos en ellas y contra ellas Dios ha de derramar sobre España su furor e ira, porque toda ella ha comunicado y participado poco que mucho en las sangrientas riquezas robadas y tan usurpadas y mal habidas y con tantos estragos e acabamientos de aquellas gentes» (de las Casas, citado en Todorov, 1982/1987, p. 255).

privatización de la violencia: el paso de la violencia política a la violencia empresarial [...] entre los 50 y los 80 del siglo XX, la mayor cuota de violencia tuvo que ver con la esfera de lo público, violencia de estado, o estados totalitarios. Sin embargo, desde las dictaduras asesinas a los narcos asesinos hay una continuidad, y la constante es la violencia. (p. 266)

Es necesario acotar que la gran violencia en América Latina hoy está concentrada en la franja que va de Colombia a México, pasando por Venezuela y América Central [...]. Se asesina más en esta zona del mundo que en cualquier país que no esté en guerra. (p. 267)

Y esta violencia es una de las causas principales de migración. En Centroamérica, son millones las personas que se van o intentan irse huyendo de la violencia y el hambre.

Por tanto, en nuestras latitudes podemos observar un doloroso incremento del sufrimiento social. Los traumas sociales tienen un patrón común, que es la violencia; puede decirse que violencia social y trauma tienen una relación inseparable. De la gran violencia que significa la pobreza-miseria, que pone a los individuos en la situación de máxima vulnerabilidad, se derivan variadas formas de traumas que impactan en la psiquis: violencia de desamparo, violencia de insatisfacción de necesidades primarias (hambre, frío), violencia de desubjetivación (no ser reconocidos como personas).

VOLVIENDO AL ILAP

Podemos conjeturar que las personas que se acercan al ILaP para formarse como psicoanalistas y que viven en esos contextos se prenden con fuerza al psicoanálisis (muchas veces sin la experiencia de un proceso propio), demostrando algo que no es nuevo, pero que inquieta por su eficacia, esa «fuerza de atracción», al decir de Pontalis (1997/2005), que intuyen que puede ser un ancla «en su poder de animar, de imantar el movimiento de su pensamiento» (p. 31). Colaborar en la formación de psicoanalistas en nuestra América Latina puede ser más pertinente e imprescindible que nunca.

En el encuentro analítico, descubrimos que se despierta la curiosidad acerca de nosotros mismos y de los otros, así como se incentiva la escu-

cha abierta a lo novedoso, y pronto nos encontramos empeñados en una búsqueda de respuestas. Algunas llegarán, y otras no, porque parte de lo que el psicoanálisis trata y enseña es la aceptación de la castración. En el tránsito de la interrogación analítica se desvanecen algunos ideales y se aprende, mejor, a renunciar a una comprensión total.

Promovemos un instituto de formación psicoanalítica que trabaja «a distancia geográfica» y no tiene sede material, pues esto sería imposible, comprendiendo el espíritu con el que fue creado. Esta distancia existe entre quienes gestionan el Instituto y el conjunto de personas que conforman el Instituto, entre los analistas que ejercen las distintas funciones del trípode formativo con los analistas en formación. Esta peculiar situación nos exige como tarea primordial fomentar la comunidad, la institucionalidad, el deseo de pertenecer, lo que puede conseguirse, con mucho compromiso y cercanía a través de la presencia –que favorecemos aprovechando al máximo el uso de la tecnología, que permite vernos a distancia y, cuando es posible, en forma presencial–. A la hora de transmitir lo que esperamos y lo que podemos brindar, procuramos hacerlo con calidez y claridad.

El ILaP no forma psicoanalistas en sentido estricto; podríamos decir que se ofrecen herramientas y se promueve con entusiasmo su difusión y el acercamiento a lo que consideramos esencial para la formación, que es el análisis personal. Este se articulará con la práctica clínica y con el aprendizaje teórico, conformando el trípode formativo.

Luz Porras nos recuerda una cita de Pontalis: «Cada analizando inventa su camino que no es más que suyo. Cada uno organiza su entramado» (Pontalis, 1990, citado en Porras de Rodríguez, 1993, p. 134). Sin embargo,

cada analista construye su formación con un entramado de su historia como analizando, su formación y su práctica. Esta última como otra escena, y otras posibles que retroalimentan y llevan en una reelaboración, a reencontrar el juego de sus deseos y de sus interdicciones. Camino que al modo de un espiral remite también a la trasmisión en psicoanálisis. Campo abierto, en la mente del analista, a lo viejo que se hace nuevo, lugar de resignificaciones, convocado ahora como analista y ya no como analizando. (Porras de Rodríguez, 1993, p. 134)

Quizás debamos pensar que el ejercicio que se impone en la tarea de llevar el psicoanálisis fuera de las fronteras familiares es *rescatarnos permanentemente de la ilusión salvadora y del afán transformador (¿conquistador?)*. Es un ejercicio en el que esperamos fortalecer nuestra confianza en el psicoanálisis, no solo como terapéutica, sino como herramienta que habilita una mayor comprensión de la realidad y, de esa manera, favorece la aproximación a otros. ♦

BIBLIOGRAFÍA

- Balparda, S. (2012). *Bolivia multicultural: Un desafío para el psicoanálisis*. Inédito.
- Caparrós, M. (2021). *Ñamérica*. Random House.
- Calloni, S. (2009). *Evo en la mira*. Punto de Encuentro.
- Carvajal-Tapia, A. E. y Sossa-Quiroga, C. (2018). Historia de la enfermedad de Chagas en Bolivia, dejando huellas en América Latina. *Sincronía*, (73), 473-484.
- García, J. (2012). La formación psicoanalítica en los países latinoamericanos que no tienen instituciones de la IPA-FEPAL: Antecedentes, experiencias y problemas planteados. En J. M. Quinodoz, (ed.), *Libro Anual de Psicoanálisis 27*. Centro Gráfico Digital G y G.
- Freud, S. (1994a). El malestar en la cultura. En J. L. Etcheverry (trad.), *Obras completas* (vol. 21, pp. 57-140). Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1930 [1929]).
- Freud, S. (1994b). Las perspectivas futuras de la psicoterapia psicoanalítica. En J. L. Etcheverry (trad.), *Obras completas* (vol. 11, pp. 129-142). Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1910).
- Freud, S. (1994c). Nuevos caminos de la terapia psicoanalítica. En J. L. Etcheverry (trad.), *Obras completas* (vol. 17, pp. 151-164). Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1919 [1918]).
- Freud, S. y Einstein, A. (1994). ¿Por qué la guerra? En J. L. Etcheverry (trad.), *Obras completas* (vol. 22, pp. 179-198). Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1933 [1932]).
- Pontalis, J. B. (2005). *Este tiempo que no pasa*. Topía. (Trabajo original publicado en 1997).
- Porras de Rodríguez, L. M. (1993). La transferencia, campo de «reflexión»: Formación y secreto. En *VIII Jornadas Psicoanalíticas de APU* (pp. 133-139). Asociación Psicoanalítica del Uruguay.
- Todorov, T. (1987). *La conquista de América: El problema del otro*. Siglo XXI. (Trabajo original publicado en 1982).

«Les traemos la peste»

Reflexiones sobre lo complejo de la formación del analista



JUAN FRANCISCO ARTALOYTIA¹

Formarse como psicoanalista es un proceso complejo en el que uno tiene que ir aprendiendo a contactar con lo más profundo de su ser para ponerlo a disposición del trabajo con sus analizandos. No es un camino fácil, ya que, por su propia naturaleza, nuestros distintos tipos de inconsciente pugnan por mantenerse fuera de control y tienden a escapársenos del entendimiento, como el agua entre los dedos. Es más, hoy en día, en que cada vez estamos más convocados a tratar con partes menos neuróticas en nuestros encuentros, resulta esencial que la formación del analista haya podido llegar a suficientes niveles de profundidad para asentarse en una identidad psicoanalítica lo suficientemente sólida.

Voy a proponer un paseo por la polémica historia de cómo se han ido fijando los modos de formarse como analista, intentando hacer hincapié en los asuntos que han resultado y siguen resultando más polémicos, con la finalidad y esperanza de que, en el contraste y encuentro con el trabajo de otros colegas, podamos ir perfilando las cuestiones elementales.

LA PESTE

«¡Ellos no saben que les traemos la peste!», dicen que Sigmund Freud surró en septiembre de 1909 a bordo del George Washington, tras haber embarcado ocho días atrás en Bremen, al acercarse al puerto de Nueva York bajo la imponente mirada y la antorcha de la Estatua de la Libertad,

1 Miembro titular con función didáctica de la Asociación Psicoanalítica de Madrid. jfartaloytia@gmail.com

aunque no está claro que fuera así. De haberlo sido, ¿por qué necesitó mentar una enfermedad infectocontagiosa tan funesta en la historia de la humanidad? ¿Qué es lo que podía desembarcar de aquel transatlántico que se le pudiera asemejar?

Durante la travesía (Gay, 1988/1989), que compartió con Carl Gustav Jung y Sándor Ferenczi, los tres se libraron con entusiasmo al relato en común de sus sueños y a la interpretación recíproca de los mismos. Tras años de «espléndido aislamiento», el suizo y el húngaro, jóvenes y brillantes psiquiatras fascinados por los postulados freudianos, suponían un estimulante reconocimiento y la promesa de un futuro halagüeño para el aún embrionario movimiento psicoanalítico. Pero no todo fue tan positivo como pudiera suponerse desde un planteamiento inicial más racional y entusiasta. No olvidemos que, por motivos obvios, ninguno de los tres había podido seguir un proceso psicoanalítico en profundidad. Durante el viaje, ya desde Bremen y en un medio tan poco encuadrado, convocaron lo más profundo e íntimo de su ser, que se fue desplegando con toda su potencia pulsional: Freud llegó a sufrir síntomas como desvanecimientos o alteraciones intestinales; Jung conminaba a Freud a que fuera más allá de lo pretendido por él en la interpretación de un sueño, ubicando posteriormente en ese momento el origen de sus hostilidades. Es decir, el inconsciente fue convocado e irrumpió con toda su carga de amor y odio, poniendo en evidencia la complejidad de las relaciones en las que alguien en posición más parental pretenda transmitir un saber a colegas en posiciones más filiales. Amores y favoritismos incestuosos, pulsionalidad parricida en todas sus vertientes, filicida, pero también patricida y fratricida. Movimientos pulsionales desatados con un alto potencial devastador, que probablemente se conectaron en Freud con la peste, como aquella de Camus (1947/1948), con su inquietante párrafo final:

Oyendo los gritos de alegría que subían de la ciudad, Rieux tenía presente que esta alegría está siempre amenazada. Pues él sabía que esta muchedumbre dichosa ignoraba lo que se puede leer en los libros, que el bacilo de la peste no muere ni desaparece jamás, que puede permanecer durante decenios dormido en los muebles, en la ropa, que espera pacientemente en las alcobas, en las bodegas, en las maletas, los

pañuelos y los papeles, y que puede llegar un día en que la peste, para desgracia y enseñanza de los hombres, despierte a sus ratas y las mande a morir en una ciudad dichosa. (p. 205)

No es fácil cuestionar que tanto Jung como Ferenczi fueron, en distintos momentos y por diversos motivos, discípulos predilectos de Freud. Y ello hacía presagiar que pudieran devenir psicoanalistas modélicos. Y, sin embargo, ¿hasta qué punto ese favoritismo, ese probablemente sentirse o desear sentirse queridos por encima de los demás, esto es, con ciertos privilegios sobre los otros quizá menos sujetos a limitaciones que ellos (indudablemente enraizado en una pulsionalidad incestuosa), pudo relacionarse con que precisamente ambos incurrieran en importantes pasos al acto de sus contratransferencias eróticas tiempo después? Ahora bien, la respuesta de ambos fue muy diferente: el caso Sabina Spielrein, con diversas vicisitudes, terminó por culminar una ruptura definitiva entre Freud y Jung, con la inauguración de una nueva vía teórica por parte de este último que, paradójicamente, cuestionaba lo sexual de la libido freudiana en favor de una energía psíquica universal; Ferenczi, sin embargo, con honestidad, se puso en manos de Freud, pidiéndole más análisis y llegando a la conclusión por su propia experiencia de lo imprescindible de un buen análisis personal para poder devenir psicoanalista.

EL ANÁLISIS DEL ANALISTA, LA CUESTIÓN DEL PSICOANÁLISIS LEGO Y LA EXCEPCIONALIDAD NORTEAMERICANA

Parto de un documento que es una importante referencia. Se trata de una conferencia que Sándor Ferenczi² impartió en Madrid, en la residencia de estudiantes, en 1928. Un clásico en toda regla, en el que el analista húngaro

- 2 El lector atento se percatará de que varias de las citas de este trabajo remiten a un mismo número de la Revista de Psicoanálisis de la Asociación Psicoanalítica de Madrid. Se trata de un número monográfico sobre la formación psicoanalítica, el último editado tras cuatro años de secretario y otros tantos como director de la revista. De alguna manera, es la conclusión y convergencia de muchos temas abordados previamente, ya que mucho de lo que se pueda tratar sobre el psicoanálisis contemporáneo conduce a la convicción de la trascendencia de la formación del analista. Varios de los artículos allí publicados, incluidos los clásicos, son referencia indispensable para la cuestión abordada hoy aquí.

asienta el análisis personal del analista³ como piedra angular de la formación del analista, desaconsejando, además, atajos formativos.

Para el analista castellanoparlante, este texto tiene además una especial trascendencia. Entre los asistentes estaba el bilbaíno Ángel Garma (Martín Cabré, 2019) quien, movido por las palabras del conferenciante, decidió viajar a Berlín, a su Instituto Policlínico Psicoanalítico (Alonso, 2012), para formarse como analista. Después volvió a España para intentar generar un movimiento psicoanalítico, pero el estallido de la Guerra Civil española, en 1936, truncó sus propósitos, y tuvo que emigrar al Río de la Plata, donde fue uno de los fundadores de un fecundo movimiento psicoanalítico; otros bandazos de la historia provocaron que importantes analistas argentinos y uruguayos se asentasen decenios después en España, constituyéndose en analistas y maestros de muchos de los analistas españoles del presente, entre ellos, yo mismo, curiosamente, bilbaíno como Garma.

Ferenczi también se refiere en esta conferencia a la creación de la Asociación Psicoanalítica Internacional (API), en 1910, introduciendo así la dimensión institucional en psicoanálisis. En ese mismo año, Freud publicaba *Sobre el análisis «silvestre»* (1910/1979c), en el que ya se alerta sobre el peligro de que profesionales no bien formados ejerzan como analistas. Poco después, en 1912, bajo el consejo de Jones, establece un comité secreto (los «portadores de los anillos») para garantizar la pureza y continuidad del psicoanálisis (Wallerstein, 1998, p. 554). En 1920, uno de los componentes de este selecto grupo, Max Eitingon (junto con Karl Abraham), con el soporte económico de una importante fortuna de familia, organiza el Instituto Policlínico Psicoanalítico de Berlín, donde se pretende atender a pacientes, formar a analistas e investigar. Allí se va perfilando lo que se ha venido a denominar modelo tripartito de formación, consistente en el análisis personal del analista, los seminarios teóricos y los casos de control supervisados. En 1925, y a instancias de Eitingon, en el 9º Congreso de API en Bad Homburg se crea el Instituto Internacional de Formación (ITC,

3 Ya durante el V congreso de la API en Budapest, de 1918, justo tras la Gran Guerra, se había considerado el análisis «didáctico» como una pieza fundamental de la formación del analista (Alonso, 2012). Estuvo implícito en las ponencias de Freud y Ferenczi, pero fue explicitado por Hermann Nunberg.

por sus siglas en inglés), que pretende fijar unos estándares comunes para garantizar la calidad en la formación de analistas competentes en cualquier sociedad de la API.

Aquí llegamos a uno de los primeros puntos polémicos, que han condicionado mucho la historia de la API. Freud publica en 1926 *¿Pueden los legos ejercer el análisis?*, en parte en respuesta al proceso legal interpuesto contra Theodor Reik, acusado de intrusismo médico en Austria. En este trabajo declara el psicoanálisis no como una rama de la medicina, sino de la psicología, aún entonces *in statu nascendi*. La práctica clínica debía ajustarse a las legislaciones de cada país para ejercer en la clínica, cuestión que en pocos años se convirtió en algo fundamental. Así, por ejemplo, condicionó mucho el posible destino de analistas centroeuropeos angloparlantes que huían del nazismo, estipulando quiénes podían elegir entre los Estados Unidos y el Reino Unido por ser médicos (por ejemplo, Hartmann, Kris y Lowenstein, que optaron por los Estados Unidos), y quiénes hubieron de permanecer en el Reino Unido, entre otras cosas, por no serlo (como las propias Melanie Klein y Anna Freud, en controversia encendida, pero casi vecinas).

En los Estados Unidos, la cuestión era muy delicada. Había habido muchos problemas por el desempeño de profesionales no médicos o mal formados como tales. En 1910 se había publicado «el informe Flexner», que prevenía contra tales prácticas y guio la legislación en muchos de los estados. Los estadounidenses estaban por ello totalmente en contra del análisis lego y, con ello, en contra de formar como psicoanalistas a no médicos. Si en 1926 los psicoanalistas en Estados Unidos eran aproximadamente un 15% de la API, en 1938, con la emigración masiva de analistas centroeuropeos huyendo del nazismo, pasaron a ser la mayoría de la misma (Wallerstein, 1998, p. 556). En el 15º Congreso de la API, de 1938, en París, con nubarrones de guerra ya amenazando Europa, el ya mayoritario grupo de los estadounidenses, bajo amenaza de abandonar la API, propuso abolir el ITC para que ellos pudieran sentar sus propios estándares de formación, fundamentalmente para poder prohibir la formación de analistas no médicos. *In extremis*, Jones consiguió posponer la votación dos años. Sin embargo, el estallido de la guerra supuso que la cuestión quedase pendiente. Tras la guerra, se retomaron negociaciones que se prolongaron

y culminaron en el 23° Congreso de la API, en Estocolmo, 1963. En ella se asentó el estatus de Asociación Regional de la American Psychoanalytical Association (APsaA), que en la práctica les confería el derecho a asentar sus propios estándares de formación dentro de sus fronteras, así como a gestionar la entrada de nuevos grupos, ambas cuestiones al margen del resto de la API. Se pensaba inicialmente que el mismo estatus iba a otorgarse a las nuevas federaciones (europea y latinoamericana) cuando se formasen, pero no fue así.

La cuestión vuelve a la palestra a final de los años ochenta, cuando la APsaA (y, subsidiariamente, la API) pierde un importante pleito de cerca de cuatro años por discriminación a los psicólogos, por no permitirles formarse como analistas. Ello supone que renuncien a poder aceptar ellos nuevos grupos, aunque manteniendo el poder asentar los estándares de formación dentro de sus fronteras. Más adelante, en 2003, se funda la North American Psychoanalytic Conferderation (NAPsaC) como federación norteamericana regional, que, además de APsaA, incluye a los canadienses (CPS) y a los independientes (CIPS).

En febrero de 2021, con el espaldarazo de la experiencia durante la pandemia, la APsaA hace uso de su derecho y establece de un modo muy laxo la posibilidad de una formación *online* «con toda la presencialidad que sea posible». Lo hace sin esperar a que se pronuncie la API, que trabaja intensamente en ello con la organización de un primer grupo de trabajo de 2019 a 2021, y uno segundo de 2022 a 2023, que, en noviembre de este último, entrega un muy completo informe con recomendaciones que han resultado muy polémicas en Europa y que se están discutiendo en el momento actual, con una probable resolución final para julio de 2024. Por otro lado, APsaA en 2023 decide aceptar en su membresía a no psicoanalistas: académicos, investigadores y psicoterapeutas psicoanalíticos, lo que plantea una situación problemática con el resto de la API y que también se está discutiendo. La excepcionalidad, que paradójicamente servía al inicio para cerrar la puerta a los no médicos, se pone ahora en juego en un momento en el que parece estarse pensando para abrir la puerta a los no psicoanalistas. Es probable que la cuestión se resuelva pronto y los requisitos para formarse pasen a ser iguales para todos, pero pendiente desde tiempos de Freud es, todavía hoy, en abril de 2024, una cuestión *non liquet*.

PRÁCTICA PRIVADA EN LOS ORÍGENES Y VOCACIÓN DE ATENDER
A LAS MASAS, CON LA CREACIÓN DEL INSTITUTO POLICLÍNICO
DE PSICOANÁLISIS DE BERLÍN

Sigmund Freud descubrió el inconsciente, creó el psicoanálisis como método y lo ejerció como profesional liberal en el ámbito del ejercicio de la medicina privada. Esto es, un profesional que ofrece sus servicios a cambio de una remuneración y que se rige por el funcionamiento del libre mercado: pacientes que acuden tan libremente como pueden dejar de hacerlo, y actividad que solo puede sostenerse si a los pacientes les merece la pena pagar por lo que reciben. Y no es esta una cuestión baladí, ya que permite que, en una suerte de darwinismo laboral, se pueda ir perfilando la práctica más válida, que estriba en profesionales bien formados que pueden dedicar una cantidad suficiente de tiempo de calidad al trabajo con sus pacientes. A menudo se habla de la importancia de que el psicoanálisis, para su práctica clínica, pueda integrarse en la sanidad pública o concertada. A lo largo de la historia y en las distintas asociaciones del mundo ha habido y hay diferentes experiencias. Sin embargo, en tales contextos, el analista no es tan libre a la hora de proponer los encuadres que le parezcan más apropiados. Hay muchos condicionantes externos que resultan limitantes. Los sistemas de sanidad⁴, siempre acuciados por la sobrecarga asistencial y por la cantidad de pacientes a tratar, no han llegado a valorar la trascendencia de poder dedicar suficiente tiempo de calidad a la atención de estos. En este contexto, el analista, aun con recursos muy limitados, puede, sin embargo, ejercer un trabajo «de psicoanalista», en palabras de André Green (2002). También es de resaltar que muchos profesionales de la salud mental, no analistas API ni en formación en institutos API, reciben, sin embargo, el apoyo de análisis, supervisiones o seminarios de diferente índole, a través de los cuales les llega autoconocimiento u orientación psicoanalítica para su quehacer cotidiano. La relación entre el psicoanálisis y

4 Hay algunas excepciones en el momento actual. Así, por ejemplo, en Alemania y algunos otros pocos países, el Estado y algunas aseguradoras ofrecen la financiación de hasta trescientas sesiones psicoanalíticas. Otra cosa es cómo ello puede influir en la relación analítica y qué es lo que sucede cuando deja de haber una financiación externa. Curiosamente, es algo de lo que se habla poco.

la psicoterapia psicoanalítica tiene su interés, pero la dejamos hoy de lado por no estar en el foco de nuestra atención. No obstante, es importante recordar el marco laboral en el que Freud descubrió el inconsciente y creó el psicoanálisis como método, y darle su peso a que el analista se sienta lo suficientemente libre como para poder proponer los encuadres que le parezcan más apropiados.

Ello no es óbice para que apareciera también una vocación de hacer un uso más extensivo del psicoanálisis, el análisis de «las masas». En *Nuevos caminos de la terapia psicoanalítica*, Freud (1919 [1918]/1979a) aborda lo limitado del alcance de los psicoanalistas para afrontar la miseria neurótica, reflexiona sobre cómo poder formar más analistas y poder tratar a más personas. Es en la estela de este movimiento en la que surge el Instituto Policlínico de Berlín y otros en otros lugares que tal vez no alcanzaron la misma trascendencia.

EL MODELO EITINGON Y PERFILADO DE LOS MODELOS FRANCÉS Y URUGUAYO

El proyecto cristalizó primero en la creación del Policlínico de Berlín, financiado en parte por la fortuna personal de Max Eitingon. Allí se buscaba el triple objetivo de atender pacientes, investigar y formar analistas. Y fue el modelo de formación impartido en la clínica (basado en el análisis personal, la supervisión y los seminarios), que a la postre se denominó modelo Eitingon y que se convirtió en el modelo de referencia para la formación de analistas.

La vocación de atender a pacientes con pocos recursos estuvo presente desde el inicio, aunque pronto se hizo insostenible y se tuvo que pedir a los pacientes que pagasen en la medida de sus posibilidades. A los candidatos que llegaban con la intención de formarse se les entrevistaba y a menudo se les asignaba analista didacta en función de las disponibilidades, es decir, no era fácil poder elegir analista. Los didactas, además, tenían que informar cuándo los candidatos estaban preparados para empezar a seguir pacientes ellos mismos y supervisarlos.

El psicoanálisis personal es, como se afirmaba ya desde 1918, el primer pilar en la formación de un analista. Pero, curiosamente, va de la mano de

una cuestión muy trascendente que en general se pasa por alto: las entrevistas de aceptación para entrar en la formación impartida por los institutos de las sociedades componentes de la API. Y nos encontramos entonces aquí ante cierta paradoja. Por un lado, en su análisis personal, uno es invitado, por la regla fundamental, a hablar con la máxima libertad. Esto es, sus partes más locas son convocadas para que se puedan tratar. Pero, por el otro lado, uno tiene que dar cuenta de un cierto grado de cordura para poder entrar en la institución. Las entrevistas y el análisis personal se articulan de forma diferente en los distintos modelos y asociaciones. En el modelo Eitingon no se exige un tiempo previo de análisis antes de las entrevistas de entrada, y el análisis denominado didáctico ha de llevarse a cabo con un analista con función didáctica reconocida por la asociación con una frecuencia de cuatro⁵ o cinco sesiones semanales, habiendo de coincidir en buena parte con el proceso de formación, incluyendo supervisiones y seminarios; en un inicio, el analista tenía que informar sobre el analizando, cuestión que pronto se modificó por motivos obvios, aunque en algunas sociedades se mantiene que el analista tenga que dar su visto bueno para que el analizando inicie seminarios o supervisiones. El análisis didáctico está, por lo tanto, estrechamente vinculado con el resto de la formación.

En el modelo francés, que nace en los años sesenta, el análisis deja de denominarse didáctico por considerarse un proceso personal lo más desligado posible de la dinámica institucional. Se plantea que la asociación no puede ser libre si el analista tiene que informar sobre el paciente o si hay pocos didactas que concentran mucho poder institucional. Es por ello que lo llaman análisis personal. Antes de presentarse a las entrevistas, el aspirante debe llevar un tiempo en análisis (varía, pero en torno a tres años) y puede provenir de «cualquier diván» («*tout diván*»). Esta política tiene sus matices según la asociación. Así, por ejemplo, en París hay tres asociaciones: La Société Psychanalytique de Paris (SPP) es la más antigua; en ella, el analista con el que se analiza el candidato puede ser cualquier

5 De tres a cinco, desde Buenos Aires 2017, cuestión que ha despertado una importante polémica, especialmente en sociedades europeas Eitingon, para las cuales la cuestión de la frecuencia ha sido un pilar identitario muy importante.

analista de la SPP. En la Association Psychanalytique de France (APF) –que fue la que organizó Lagache a principios de los años sesenta junto con muchos de los seguidores de Lacan cuando salieron de la SPP (no él, al que no se le permitió volver a entrar en la API por cuestiones de técnica usada en su práctica analítica)–, todo diván supone analistas cuya filiación institucional no se tiene en cuenta (aún hoy pueden admitir a las entrevistas candidatos analizados por analistas no API, es decir, por cuestiones históricas, aún hoy pueden admitir a analizandos de lacanianos). La Société Psychanalytique de Recherche et Formation (SPRF) admite en principio solo a candidatos analizados por analistas de la API. En todas ellas el análisis personal del candidato (así como el del caso control) se reconoce como válido en tres o cuatro sesiones semanales⁶. El modelo uruguayo nace en los años setenta con bastantes analogías con el francés, e implanta un sistema para impedir que mucho poder se concentre en manos de unos pocos didactas. Reparte las funciones de analizar, supervisar e impartir seminarios en distintos grupos, funciones que van rotando con el tiempo sin solaparse. En cualquiera de los tres modelos, en las entrevistas uno tiene que dar cuenta de un grado suficiente de salud mental, y en el caso de estar ya en análisis, según las asociaciones, de un grado de suficiente provecho obtenido del proceso psicoanalítico propio. Las entrevistas de acceso tienen sus limitaciones y pueden dejar fuera a profesionales válidos, que tal vez merecerían entrar, y viceversa. Pero no carece de trascendencia que tales entrevistas existan. ¿Es posible que alguien se dedique a la salud mental sin haber dado previamente cuenta de un mínimo de cordura? A nadie con cierto recorrido se le escapa que uno no se dedica al oficio por casualidad. Raramente se carece de un dolor psíquico propio o cercano importante con el que se vincule la vocación. En cierta ocasión, en una conversación informal con César Botella ante otros colegas, comentaba con ironía que los que inicialmente decimos que solo nos vamos a analizar

6 En los años cincuenta, por la escasez de analistas didactas en Francia y en el contexto de la crisis que llevó a Lacan a salir de la API llevándose a muchos candidatos con él, se permitió, con carácter excepcional, que el análisis del analista se cursase en una frecuencia de entre tres y cuatro sesiones semanales. Ello pasó a constituirse en lo habitual, y en 2007, tanto el modelo francés como el uruguayo fueron admitidos oficialmente en la API con esta frecuencia.

porque queremos ser psicoanalistas (se incluía e implícitamente incluía a otros muchos) somos los peores: somos menos conscientes de lo que ocurre en nuestro inconsciente. Por ejemplo, uno puede hacerse médico sin haber tenido que dar cuenta de su salud mental. También puede acceder a la formación psiquiátrica solo cumpliendo requisitos académicos. Durante la residencia, los tutores pueden detectar problemas y ponerlos en conocimiento de las comisiones de docencia de los hospitales, pero no se especifica un protocolo concreto de entrevistas destinadas a la cuestión ni se exige como requisito ningún trabajo personal psicoterapéutico del tipo que sea. Ello choca cuando uno se enfrenta a determinados datos, como, por ejemplo, que la prevalencia de suicidios entre los médicos es más alta que en la población general (Mingote *et al.*, 2013), con anestesistas y psiquiatras como especialidades en cabeza; un estudio llevado a cabo en el Harlem Hospital Centre, dirigido por Deepika Tanwar y presentado en la reunión anual de 2018 de la American Psychiatric Association, habla de una prevalencia de suicidios en los Estados Unidos entre médicos unas tres veces superior a la población general, con especial afectación de los psiquiatras.

LA CAÍDA DEL MURO DE BERLÍN, CRECIMIENTO DEL PSICOANÁLISIS EN EUROPA DEL ESTE, EL DESPERTAR DE CHINA E ILAP

Hemos visto cómo los diferentes acontecimientos históricos universales han venido condicionando en gran medida las vicisitudes institucionales de la API y todo aquello relacionado con la formación del analista. La caída del muro de Berlín también tuvo su trascendencia. El psicoanálisis⁷ había desaparecido de los países del Este, pese a que algunos lugares, como, por ejemplo, Budapest, habían sido cuna de pioneros como Ferenczi, Klein o los Balint. En el momento de la caída del muro, muchos jóvenes profesionales de la salud mental querían formarse como analistas. Pero se trataba

7 Por ejemplo, la revolución cultural maoísta purgó explícitamente toda ideología occidental; pero el psicoanálisis, por favorecer el librepensamiento, siempre se ha llevado mal con los sistemas totalitarios, de izquierdas, de derechas, religiosos o del tipo que sean.

de países y personas con escasos recursos económicos. Trasladarse durante años sin recursos a otro país para formarse sin abandonar definitivamente el país resultaba casi imposible. Es en este contexto, en los años ochenta-noventa, que surgió el análisis condensado y lanzadera (o *shuttle*; Szőnyi y Štajner-Popović, 2008). El primero consiste en viajes semanales (dos días cada siete) o bisemanales (cuatro días cada catorce), en los que, a razón de un máximo de dos sesiones al día, se condensan las sesiones, seminarios y supervisiones en unos pocos días. El segundo consiste en algo parecido, pero con secuencias más distanciadas (seis días al mes, doce días cada dos meses, dieciocho días cada tres meses). En el modelo lanzadera se estableció como mínimo un número de cien sesiones al año. Se creó el Instituto Europeo de Psicoanálisis (EPI, por sus siglas en inglés) para supervisar todo el proceso, organismo que se ha extinguido en julio de 2023, reintegrándose en el International New Groups Committee (ING).

Cuando se establecieron estas variaciones, permitidas solamente bajo circunstancias excepcionales, no se sabía hasta qué punto podían funcionar. No había referencias bibliográficas que sirvieran de orientación ni reflexiones metapsicológicas sobre lo que pudiera suponer el problema de la falta de continuidad, especialmente en el modelo lanzadera. Se establecieron supervisiones colectivas de este tipo de casos entre didactas de prestigio de diferentes instituciones y países, que fueron validando estos modelos. Publicaciones de investigaciones recientes apuntan en esta misma dirección (Szőnyi *et al.* 2017).

A finales del siglo XX, una vez liberados al menos en parte de la presión de la revolución cultural maoísta, los profesionales de la salud mental en China se sentían faltos de herramientas terapéuticas y ávidos de conocimiento sobre diferentes tipos de psicoterapias, especialmente interesados en la psicoterapia psicoanalítica y el psicoanálisis. Ello estuvo en el origen de los programas encuadrados dentro el Comité sobre China de la API, albergando programas como el Sino-Germano, bajo el liderazgo del Alf Gerlach, desde 1997, o el Sino-Noruego, desde 2006, con Sverre Varvin al frente. Ambos se basaban en el modelo lanzadera, en el que a veces viajaban analistas y otras, analizando. Se fueron instaurando sesiones telemáticas (que no contaban para el mínimo de cien) para resolver los problemas de la falta de continuidad.

En este mismo contexto surge también la China-American Psychoanalytic Alliance (CAPA). A diferencia de los programas previos, en este grupo se plantean procesos de formación completamente a distancia, esto es, sin que analista y analizando, ni supervisor y supervisando, ni profesor y alumnos se tengan nunca que encontrar físicamente. Si bien lo que se denominó análisis «remoto» fue aceptado oficialmente en el código de procedimiento de la API en 2014⁸, los requisitos no se cumplían por este grupo. La CAPA surge fundamentalmente en sociedades de la APsAA, que ofrecen formación a distancia para devenir psicoterapeutas o psicoanalistas APsAA, no API. Recordamos aquí que la excepcionalidad solamente les posibilita establecer sus propios estándares de formación dentro de sus fronteras. El informe del segundo grupo de trabajo de la API sobre «La formación psicoanalítica en tiempos contemporáneos», de noviembre de 2023, es muy crítico con las experiencias descritas de estos procesos, en los que, además de la falta de encuentros presenciales, se produce a menudo un intenso contraste cultural y la falta de dominio de los idiomas necesarios para comunicarse en los diferentes pilares de la formación. Entre otras cosas, lleva a que no se recomiende introducir en el código de procedimiento la formación completamente a distancia por desconocerse si puede funcionar o no.

El Instituto Latinoamericano de Psicoanálisis (ILaP) es creado en 2006 con la finalidad de fomentar que candidatos residentes en países o regiones de Latinoamérica en los que no haya psicoanalistas API ni institutos de psicoanálisis puedan acceder a una formación de calidad. Se han utilizado diferentes fórmulas, como que sean el analista o supervisores los que viajen; ha venido suponiendo diversas dificultades que sean los candidatos los que viajen, bajo las modalidades de formación condensada, en lanzadera o a distancia. La pandemia supuso durante un tiempo de excepcionalidad que todo tuviera que hacerse a distancia, aunque también evidenció lo problemático que puede suponer la ausencia total de presencialidad.

8 Se reconoce solo para situaciones excepcionales, revisadas caso por caso por el comité International New Groups (ING); el primer año tiene que ser íntegramente en presencial, y en adelante, durante los años sucesivos, tiene que haber al menos un 10% de presencialidad anual.

Hay expectación por ver cómo legisla definitivamente la API, especialmente para países con situaciones políticas y económicas complejas. También interesa la política de becas para situaciones en las que los viajes son imposibles por motivos fundamentalmente económicos.

REANÁLISIS DEL ANALISTA

Curiosamente, no obstante, y a pesar de todas las estrategias para intentar cuidar el proceso analítico personal del analista, no son infrecuentes datos referentes a analistas de amplio recorrido que reconocen como especialmente influyentes reanálisis posteriores a los que les permitieron formarse o entrar en la institución. Así es el caso de Fred Bush (2019), que abre las puertas de su experiencia personal con gran generosidad. También es el caso, con matices, de analistas como Margaret Little, Heinz Kohut o André Green, que comentamos detalladamente en la introducción al N° 82 de la *Revista de Psicoanálisis de la APM* sobre «Transferencias y contratransferencias no neuróticas» (Artaloytia, 2018), del cual el número antes mencionado en nota a pie de página es en realidad una continuación. Quizá el que un reanálisis posterior permita una mayor profundización se relaciona con la cuestión de que ya hay un camino analítico previo recorrido, con que en la vida se van acumulando experiencias y con que se accede al mismo con un mayor grado de madurez. Elina Weschler (2019) describe la necesidad de reanálisis en ocasiones para resolver transferencias previas idealizadas o perversas, y reflexiona sobre las consecuencias en la vida institucional de las filiaciones analíticas relacionadas con aspectos no resueltos de las transferencias referidas.

LA SUPERVISIÓN: CASOS DE CONTROL Y RELACIÓN DEL SUPERVISANDO CON EL SUPERVISOR

El segundo pilar fundamental de la formación es la supervisión. Esto es, el trabajo con un analista de mayor experiencia con el que compartir un material clínico y que de alguna manera vaya pudiendo transmitir el saber hacer del oficio. No hay duda de que hay cuestiones elementales que por medio de identificaciones se transmiten de analista a analizando en el

proceso de psicoanálisis personal. En un inicio, aún sin mucha conciencia de la patología de los aspirantes a psicoanalista, se pensaba que esta era la función más importante del análisis didáctico, denominado así precisamente por esta transmisión de conocimiento. Pero pronto se entendió, como comentábamos, que el psicoanálisis había de ser personal, e incluso más en profundidad que el análisis de alguien que no se fuera a dedicar al oficio, ya que solo ello permitirá un mayor recorrido que pueda abrir al analista a una escucha más amplia y con menores puntos ciegos. En el «análisis a la húngara» se postulaba el análisis personal como el mejor medio para detectar los puntos ciegos del analista en su trabajo con los pacientes. Este abordaje, sin embargo, no tenía en cuenta que el analista del analista también puede tener sus puntos ciegos, que a veces solo se detectan en un reanálisis con alguien diferente. Hay otra vía que tiene su interés, de la que nos habla Evelin List (2019). Describe concretamente un caso en el que en supervisión se detecta una pequeña práctica abusiva con el encuadre del supervisando por la que se queja un paciente; conociendo la supervisora de los seminarios de formación al analista del supervisando, sabe que en su momento esta persona se quejaba de esa misma cuestión en su propio analista. Es decir, en supervisión se detecta tal práctica transmitida de una primera generación a una segunda, y de una segunda a una tercera, por un proceso de identificación. También describe otra situación en la que en el análisis personal se podía detectar una relación de importante sumisión y formación reactiva en la relación entre el analizando y su supervisor. Es decir, de modo implícito se plantea que tanto el análisis personal como la supervisión –con muchas diferencias, como puede ser obvio– pueden, sin embargo, servir para detectar aspectos disfuncionales en ambos escenarios, que pueden colaborar a que el proceso de aprendizaje sea más completo. Daniel Schoffer (2019) refiere, desde su amplia experiencia como supervisor, la importancia que para él tiene ayudar al supervisando a encontrar su propio estilo personal. Reflexiona así mismo sobre si supervisar supone o no incurrir en una transgresión de la confidencialidad y sus posibles consecuencias.

Del mismo modo que en lo referente al análisis del analista y a las entrevistas, la supervisión oficial puede verse condicionada por el hecho de que haya de ser evaluada. Además, en lo primero no solo se evalúa al

aspirante a entrar en la formación oficial (según los mecanismos vigentes en cada asociación), también se valora indirectamente el trabajo en ese proceso analítico; y en la supervisión no solo se evalúa el trabajo del supervisando, también indirectamente se valora el trabajo de supervisión. No es lo mismo supervisar solamente para aprender que hacerlo además habiendo de cumplir toda una serie de requisitos y evaluaciones. El proceso pierde cierto grado de espontaneidad y libertad, pero quizá ayuda a establecer un cierto rigor. S. Erlich y M. Erlich-Ginor (2018) reflexionan sobre las dificultades de los psicoanalistas para evaluar, pero quizá podríamos también añadir aquí una reflexión sobre la dificultad para ser evaluados. En cada uno de los pasos de la formación, en el acceso a la membresía o a diferentes niveles y funciones, cuando se imparte un seminario, o se dicta una conferencia, o se pretende publicar un artículo, o se expone uno a los lectores o se presenta uno a cualquier votación en la institución..., en todas estas ocasiones se expone uno a la evaluación más o menos reglada de los otros. Son situaciones en las que hemos de asumir que somos limitados y en las que mostramos asimismo la medida en la que podemos respetar el proceso de evaluación y el criterio de los evaluadores. Aunque tenga su complejidad, no deja de tener un aspecto saludable que todos nos podamos prestar a ser evaluados en aras de un mayor crecimiento personal y profesional.

LOS SEMINARIOS

El tercer pilar de la formación del psicoanalista API lo ubicamos en los seminarios teóricos. Quisiera establecer cierta pausa aquí para retrotraernos a los orígenes de las universidades en el siglo XIII (Reale y Antiseri, 1983/1995). Como sabemos, durante la Alta Edad Media en Occidente, antes de la aparición de la imprenta en 1450 de la mano de Gutenberg, los textos portadores del saber habían de copiarse a mano (los amanuenses en Occidente eran fundamentalmente monjes) y se conservaban sobre todo en monasterios y catedrales. Muchas de las primeras universidades en fundarse en el siglo XIII, como en París o en Bolonia, como en Alcalá de Henares o en Salamanca, se vinculaban en realidad con sus antecesoras, las escuelas catedralicias. De ahí el origen de las palabras *cátedra* y *catedrático*,

que aluden a la silla con brazos de quien imparte su magisterio, y que a su vez provienen de un préstamo grecolatino vinculado con las escuelas clásicas. Se establecieron dos modelos de relación: grupos de estudiantes que buscaban y escogían profesores, o grupos de profesores que se ofrecían a potenciales alumnos. Y dos modelos de impartir la enseñanza: el de la clase magistral y el del seminario. El primero, el de la clase magistral, se inspiraba en la religión cristiana, en que el sacerdote, que era quien supuestamente estaba en contacto directo con Dios a través de la Biblia, se subía al púlpito para transmitir unidireccionalmente el saber a los fieles. Así el profesor se subía a su tarima/cátedra para impartir su saber a alumnos que supuestamente carecían del mismo. El segundo tipo de procedimiento, el que posteriormente se ha denominado seminario⁹, provenía de la religión judía: reuniones semanales de pequeños grupos que estudiaban previamente diversos pasajes de la Torá y se juntaban acompañados de un rabino para discutirla. Modalidad en que cada individuo busca su propia relación con el texto y expone su comprensión a los pares y al rabino/profesor para ir perfeccionando el conocimiento en el proceso de discusión. Y este es el formato que se sigue mayoritariamente en los distintos institutos de psicoanálisis, portadores aquí en el formato de un modelo de enseñanza y aprendizaje milenario heredero de la tradición judía.

Pero ¿qué programa impartir? ¿Cómo determinarlo? En ello se centra el texto clásico de un grupo de autores (Ferrari *et al.*, 2003/2019) que reflexionan sobre la cuestión. Se preguntan en concreto si es mejor privilegiar un pensamiento freudiano clásico, o uno kleiniano o uno lacaniano..., o si, por el contrario, resulta más favorable intentarlos integrar, con el riesgo de caer en un cierto eclecticismo acrítico. Concluyen que se trata más bien de ayudar a desarrollar la capacidad de pensamiento crítico de los analistas en formación y de alejarse del peligro de que se adscriban acríticamente al pensamiento que sea. En el modelo Eitingon contemporáneo, en el debate sobre una enseñanza más amplia o más profunda, muchos de los institutos se decantan por lo primero, ofreciendo una amplia variedad, con la posibilidad de diversas trayectorias

9 Del latín *seminarium*, «semillero», lugar donde brota la semilla.

teóricas. Algo parecido sucede en el modelo uruguayo, siempre interesado en la libertad de los analistas en formación para decidir. En el modelo francés, sin embargo, se apuesta por la profundidad en el conocimiento del pensamiento freudiano como punto de partida, con una apertura a la diversidad en los seminarios optativos. Todo esto viene en la línea de los debates en torno al *common ground* tratado por Wallerstein, Green y otros. Y es que se trata de una cuestión sin resolver en nuestra disciplina el que se pueda reconocer un *corpus* teórico común que pueda integrar las aportaciones de ramas que, aunque deriven de un tronco común, puedan parecer en ocasiones demasiado divergentes.

No se nos escapará la vertiente institucional de la cuestión, con el riesgo de que determinados grupos pretendan imponer una forma de pensamiento y acaparar el poder. Manuela Utrilla (2011) ha desarrollado con pertinencia un planteamiento teórico interesante para poder pensar en las dinámicas grupales que se desencadenan en las instituciones, con todo su potencial destructivo. Otto Kernberg (1996/2019), introductor e integrador desde Sudamérica del pensamiento kleiniano en los planteamientos de la hasta entonces todopoderosa psicología del Yo hartmanniana en los Estados Unidos, en su brillante y sarcástico artículo critica el uso que puede hacerse de una ideología imperante para destruir la creatividad de los analistas en formación. Introduce asimismo entre líneas los riesgos que puede conllevar la gerontocracia en la inhibición del crecimiento de las sucesivas generaciones. Peligro en el que sin duda podemos pensar en componentes filicidas, con la referencia de Layo en la tragedia de Sófocles; pero planteamiento en el que, sin embargo, se corre el riesgo de no tener suficientemente en cuenta su complementario movimiento patricida edípico, que también puede presentarse. A menudo se parte de una idealización previa importante de la institución, y luego de una decepción pueden comenzar a manifestarse críticas muy destructivas contra los sistemas de enseñanza o la propuesta de sistemas alternativos fácilmente idealizables por no haberse tenido que someter a las limitaciones que la realización impone. Y es que no resulta fácil la transmisión entre generaciones del saber psicoanalítico sin que se vean involucrados componentes parricidas bidireccionales destructivos importantes. Peste que siempre yace latente en cada cual, como nos enseñó Camus, y que conviene tener en cuenta para

favorecer un diálogo respetuoso que conduzca a una evolución saludable de los sistemas de formación.

Por otro lado, hay algo en lo que insisten casi todos los autores que hayan profundizado en la cuestión: la formación como analista no termina nunca. La formación oficial a menudo no es el primer paso en el aprendizaje del psicoanálisis, y nunca debería ser el último. Y ello requiere la implicación importante de cada cual en su recorrido. Fred Bush (2019) nos habla de lo insatisfactorios que fueron para él los seminarios oficiales y, sin embargo, comparte con nosotros lo enriquecedor que resultó en su experiencia el encuentro en congresos internacionales con colegas. Charles Baekeland (2019) se refiere al riesgo de insularidad en las diferentes asociaciones y a la trascendencia para él de los intercambios entre analistas en formación en el contexto de las actividades de la International Psychoanalytic Studies Organization (IPSO). Conocer cómo funcionan otras sociedades, así como el contacto con otros analistas lejos de relaciones contaminadas por componentes transferenciales y fuera de las jerarquías de la propia institución, permite una perspectiva interesante en el proceso de formación. Ana María Martín Solar (2019) centra su atención en todo lo referente al lazo social institucional y al vínculo con los pares, cuestión que, al igual que Stefano Bolognini, considera como cuarto pilar de un modelo cuatripartito de formación.

LAS SESIONES PSICOANALÍTICAS A DISTANCIA: PANDEMIA, CAMBIOS LEGISLATIVOS EN LA API Y POLÉMICA INSTITUCIONAL

El estallido de la pandemia en marzo de 2020 acarreó muchas muertes y sufrimiento, pero también supuso que toda la comunidad psicoanalítica internacional tuviera imperativamente que pasar a funcionar completamente *online* durante meses o años, en función de los países y las circunstancias personales de cada cual. Independientemente de los prejuicios que se pudieran albergar antes, no hubo otro remedio para seguir atendiendo a pacientes en momentos muy complejos que cambiar toda esta parte del encuadre externo. Lo mismo sucedió con la formación, incluyendo el análisis del analista, los análisis de control y supervisiones, los seminarios... Todo tuvo que pasarse a dispositivos telemáticos, y la API lo reconoció

como una circunstancia excepcional, hasta que la pandemia se declaró extinguida en la primavera de 2023.

El debate sobre el análisis telefónico, primero, y después también a través de dispositivos con pantalla tiene un recorrido de unos tres decenios. El informe del Grupo de Trabajo 2 de la API sobre «La formación psicoanalítica en tiempos contemporáneos» presenta un detallado relato de su historia y está a disposición de todo miembro interesado en la página web de la API. Fundamentalmente se inició con situaciones en las que el analizando o el analista, tras haber establecido una relación analítica presencial, tenía que trasladarse a otro lugar sin que por el motivo que fuera resultase posible la derivación a otro analista. Inicialmente, generalmente con reticencia por parte del analista, se mantenía un contacto telefónico que, contrariamente a lo previsto, funcionaba lo suficientemente bien. Incluyendo además todo lo publicado durante y después de la pandemia, en la que, además del trabajo con adultos, se tuvo que improvisar también el trabajo con niños y adolescentes en dispositivos telemáticos, el mencionado grupo de trabajo entresaca más de cuarenta descripciones que refieren que el trabajo realizado así puede ser suficientemente psicoanalítico. Está en la base de sus recomendaciones al Board de la API de noviembre de 2023: se asienta como referencia el trabajo en presencial; solamente cuando esto no puede ser y los institutos locales lo estiman apropiado, se abre la opción de la formación *combinada*; en lo referente al análisis personal, se propone que se hagan tantas sesiones presenciales como sea posible, pero con un mínimo de un 25%; respecto a los casos de control, uno tendría que ser fundamentalmente presencial, el otro podría ser combinado; en lo que respecta a seminarios y supervisiones, se otorga poder de decisión a los institutos locales.

Las recomendaciones y el informe del grupo se han puesto a disposición de la membresía y están generando mucha polémica, que el lector interesado puede encontrar en las respuestas que están a su disposición en la web. En un extremo, y fundamentalmente desde el entorno APsAA en Estados Unidos, se critica que no se incluya la posibilidad de una formación completamente *online*. En líneas generales, y con la excepción de la Sociedad Psicoanalítica de San Pablo (con una narrativa muy parecida a la de los alemanes), Latinoamérica está bastante a favor de las recomen-

daciones del grupo. Sin embargo, en el otro extremo, está la oposición de muchas sociedades europeas, aglutinadas en torno a dos narrativas, la de los alemanes de la Asociación Psicoanalítica Alemana (DPV, por sus siglas en alemán) y la de los francófonos lideradas por la APF, con una carta firmada por el 80% de los presidentes europeos. Los alemanes consideran que ya la decisión de Buenos Aires de 2017 sobre la frecuencia fue un descenso en los estándares de formación, y el análisis combinado les parece otro paso en la misma dirección, que sienten como una importante amenaza. Curiosamente, no tienen en cuenta la cuestión de la frecuencia en el modelo francés o uruguayo, ni en el modelo lanzadera (160 sesiones anuales en 4/sem Eitingon, 120 en 3/sem, 100 en lanzadera...); también les preocupa mucho la cuestión de la confidencialidad en los dispositivos telemáticos, cuando parecen desconocer los peligros para la misma en los encuadres en persona, cuando hay dispositivos electrónicos delante. La narrativa francófona se centra en no considerar psicoanalítico el encuentro si no hay dos cuerpos presentes en el consultorio, y en la acusación de una supuesta falta de profundidad metapsicológica. Ambas narrativas temen el riesgo de que el modelo combinado se convierta en el nuevo referente que termine con el dispositivo clásico y parecen dispuestas a aceptarlo solamente en situaciones excepcionales, como fue el caso de los modelos condensado, lanzadera o remoto. Probablemente subyacen a estas narrativas elementos importantes y muy influyentes que sería interesante poder pensar y debatir. En cualquier caso, la cuestión sigue en discusión y es probable que la API se pronuncie más definitivamente en julio de 2024.

REFLEXIONES FINALES

Empezaba este trabajo con el comentario de Freud sobre la peste y con toda la complejidad en la transmisión del saber psicoanalítico entre generaciones, y llego al final con la sensación de que en el laberinto de los conflictos institucionales sobre cómo debemos formar a los nuevos analistas, llegamos a perder algo, que es la esencia de la formación, lo más importante: cuando se experimenta en sesión una introspección que puede cambiar una vida; cuando en el proceso de supervisión de repente se pasa a ver algo que estaba delante, pero no se había podido percibir ni pensar;

cuando en un seminario uno se encuentra con un texto trascendente que le marca para siempre... , es entonces cuando devenimos psicoanalistas. Son momentos mágicos que no siempre se dan y que tenemos que buscar y favorecer por encima de todo lo demás. Ojalá no lo perdamos nunca de vista. ♦

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso, F. J. (2012). ¿Cómo se hace uno psicoanalista? La construcción del «modelo» de formación psicoanalítica entre 1902 y 1925. *Revista de Psicoanálisis de la APM*, 65, 68-90.
- Artaloytia, J. F. (2018). Presentación del número monográfico. *Revista de Psicoanálisis de la APM*, 82, 5-16.
- Baekeland, C. (2019). Cómo la International Psychoanalytic studies Organization beneficia la formación práctica del analista. *Revista de Psicoanálisis de la APM*, 85, 65-82.
- Bush, F. (2019). El trayecto que recorrí para convertirme en psicoanalista. *Revista de Psicoanálisis de la APM*, 85, 83-102.
- Camus, A. (1948). *La peste*. Sur. (Trabajo original publicado en 1947).
- Erlich, S. y Erlich-Ginor, M. (2018). Psychoanalytic training –who is afraid of evaluation? *The International Journal of Psychoanalysis*, 99, 1129-1143.
- Ferenczi, S. (2019). El proceso de la formación psicoanalítica. *Revista de Psicoanálisis de la APM*, 85, 21-30. (Trabajo original publicado en 1928).
- Ferrari, H., Gálvez, M., Maldonado, J. L., Moguillasny, R., Moreno, J. y Seiguer, G. (2019). El papel de las teorías en la transmisión del psicoanálisis. *Revista de Psicoanálisis de la APM*, 85, 37-46. (Trabajo original publicado en 2003).
- Freud, S. (1979a). Nuevos caminos de la terapia psicoanalítica. En J. L. Etcheverry (trad.), *Obras completas* (vol. 17, pp. 151-164. Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1919 [1918]).
- Freud, S. (1979b). ¿Pueden los legos ejercer el análisis? Diálogos con un juez imparcial. En J. L. Etcheverry (trad.), *Obras completas* (vol. 20, pp. 165-234). Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1926).
- Freud, S. (1979c). Sobre el psicoanálisis «silvestre». En J. L. Etcheverry (trad.), *Obras completas* (vol. 11, 217-228). Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1910).
- Gay, P. (1989). *Freud: Una vida de nuestro tiempo*. Paidós. (Trabajo original publicado en 1988).
- Green, A. (2002). *Idées directrices pour une psychanalyse contemporaine*. París.
- Kernberg, O. (2019). Treinta métodos para destruir la creatividad de los candidatos a psicoanalistas. *Revista de Psicoanálisis de la APM*, 85, 47-63. (Trabajo original publicado en 1996).
- List, E. (2019). Miedo a la verdad: Confusiones del analista «traumatizado». *Revista de Psicoanálisis de la APM*, 85, 125-138.
- Martín Cabré, L. (2019). El contexto histórico-científico del texto de Ferenczi sobre el proceso de formación psicoanalítica. *Revista de Psicoanálisis de la APM*, 85, 31-36.
- Martín Solar, A. M. (2019). La configuración de la identidad psicoanalítica. *Revista de Psicoanálisis de la APM*, 85, 139-156.
- Mingote, J. C., Crespo, D., Hernández, M., Navío, M. y Rodrigo, C. (2013). Prevención del suicidio en médicos. *Medicina y Seguridad del Trabajo*, 59, 176-204.

- Reale, G. y Antiseri, D. (1995). *Historia del pensamiento filosófico y científico* (vol. 1). Herder. (Trabajo original publicado en 1983).
- Schoffer, D. (2019). En torno a la supervisión oficial. *Revista de Psicoanálisis de la APM*, 85, 195-210.
- Szónyi, G., Kardos, T., Stromme, H. y Vassilev, S. (2017). From motivation to organizational integration: Training experiences of recently qualified psychoanalysts. En K. Martin y M. Siegwand (ed.), *Psychoanalytic theory: A review and directions of research*. Nova Science.
- Szónyi, G. y Štajner-Popović, T. (2008). Shuttle analysis, shuttle supervision, and shuttle life – some facts, experiences, and questions. *Psychoanalytic Inquiry*, 28, 309-328.
- Utrilla, M. (2011). *Convulsiones en las instituciones psicoanalíticas*. El Duende.
- Wallerstein, R. S. (1998). The IPA and the American Psychoanalytic Association: A perspective on the regional association agreement. *The International Journal of Psycho-Analysis*, 79, 553-564.
- Weschler, E. (2019). La transmisión del psicoanálisis y la formación del analista. *Revista de Psicoanálisis de la APM*, 85, 211-222.

Democratización, autonomía y exogamia en las instituciones psicoanalíticas



CECILIA TEODORA RODRÍGUEZ PLASENCIA¹

¿Qué efectos subjetivantes tiene la institución psicoanalítica en la transmisión del psicoanálisis?

En este texto propongo reflexionar sobre la interrelación entre la clínica psicoanalítica, el entorno sociocultural y la política institucional. La reflexión apunta a los conceptos de *democratización*, *autonomía* y *exogamia* en una propuesta de Posicionamiento Latinoamericano con relación al trabajo remoto en la formación psicoanalítica.

TRANSMISIÓN DEL PSICOANÁLISIS Y CAMBIOS GENERACIONALES

Con el correr de los años, el movimiento psicoanalítico va dando lugar a las transformaciones epocales que nos interpelan y sostienen vigente la pregunta –generación tras generación– acerca de la formación psicoanalítica acorde a la subjetividad de nuestro tiempo. Esta pregunta posibilita la actualización del psicoanálisis al reflexionar sobre sus fundamentos a la luz del presente, evitando así el anacronismo y encontrando en la interrogación el detonante para una continua revisión de nuestros paradigmas. La profundización de estos, en constante diálogo con el contexto actual, posibilita sustentar su vigencia y a la vez fomentar un desarrollo teórico continuo, con ampliaciones técnicas acordes a los desafíos a los que nos enfrenta el ejercicio del psicoanálisis en el mundo contemporáneo.

1 Miembro en función didáctica de la Asociación Psicoanalítica de Guadalajara. rgzcecilia@hotmail.com

Es crucial lo que concierne a las mutaciones civilizatorias derivadas de los avances de la ciencia y tecnología. Actualmente esto nos interpela fuertemente en lo que respecta a las posibilidades de presencia *en* ausencia, insólitas a finales del siglo XX, y que hoy en día son parte de la cotidianidad en muchos aspectos de nuestras vidas. Y desde 2020, por un tiempo que se prolongó más de dos años, se volvió ineludible en el campo de la transmisión del psicoanálisis. ¿Qué horizontes se abrieron con esa experiencia?

En la última década ha sido impactante la velocidad con la que se ha producido la multiplicación de dispositivos tecnológicos que dan lugar a encuentros que trastocan espacio y tiempo, incidiendo drásticamente en modos de vinculación que caracterizan la configuración de gran parte de los entramados sociales de nuestros días, mismos que sostienen redes y conexiones humanas que suscriben a la geografía sin fronteras del campo *virtual*, espacio otrora inimaginable, salvo en la ciencia ficción.

Esto en nuestro campo esto ha implicado elaboraciones metapsicológicas, trabajo sobre técnica y nuevos desarrollos teóricos derivados de las transformaciones socioculturales que inciden en la clínica actual, misma que da un impulso permanente al *movimiento* psicoanalítico. Dicho movimiento implica también considerar las políticas institucionales que lo favorecen o, por el contrario, lo obstaculizan, y el modo en el que estas inciden en el presente y porvenir del psicoanálisis y su transmisión.

Podemos considerar entonces que en la reflexión sobre la transmisión del psicoanálisis y la formación de los analistas se entrelazan tres campos: la clínica psicoanalítica, la política institucional y el contexto sociocultural, histórico, geográfico y económico y político que, como hemos constatado, no puede quedar al margen de las discusiones sobre la transmisión del psicoanálisis y la formación de las nuevas generaciones de analistas, teniendo en cuenta precisamente los cambios generacionales.

Actualmente los debates y controversias en torno a las regulaciones del trabajo «remoto»² en la formación psicoanalítica son un ejemplo de

2 Han sido muchas las nominaciones para el trabajo mediado por dispositivos tecnológicos: remoto, virtual, online, a distancia y otros. Cada uno con implicaciones conceptuales importantes.

ello. Es claro que lo expuesto anteriormente acerca de las transformaciones epocales y los efectos de esto en el campo de nuestras instituciones ha sido también motivo de complejización de nuestra práctica, en la que se han dado importantes discusiones con acuerdos y desacuerdos en lo que respecta a los lineamientos y directrices sobre uso de dispositivos tecnológicos en la formación psicoanalítica, sobre todo en lo que respecta al análisis de los analistas en formación.

Ahí se dividen las aguas: para algunos analistas, resulta imprescindible mantener inamovible el *statu quo*, mientras que, para otros, dicha inmovilidad puede ir en detrimento de la evolución del psicoanálisis y su transmisión.

Este tipo de discusiones no es nuevo. Recordemos que recientemente las controversias en relación con lineamientos y encuadres sobre el análisis en la formación se centraron en el número de sesiones que debe tener dicho análisis para ser *legitimado* como tal, habiendo planteado algunas sociedades de IPA la necesidad de flexibilización del modelo Eitingon para dar cabida a análisis de tres sesiones semanales³.

Ahora las controversias ya no son en torno al número de sesiones semanales para los análisis en la formación, sino respecto a porcentajes entre sesiones presenciales y remotas, en los casos en los que esto sea necesario.

Los lineamientos propuestos con base en el informe del grupo de trabajo de IPA Psicoanálisis en Tiempos Contemporáneos a la fecha siguen en vías de lograr consenso internacional⁴.

Resulta más que evidente la dificultad de lograr acuerdos *estandarizados* que den cabida a las distintas perspectivas entre la gran diversidad de institutos que hacemos parte de la IPA. Estandarización que para muchos colegas no solo tiene algo del orden de lo imposible, sino también de lo indeseable.

Es de enorme importancia el trabajo llevado a cabo por el grupo de trabajo de IPA que ha buscado tener en cuenta perspectivas de institutos

3 Según explica Calmón (2018), la votación en Buenos Aires finalmente tuvo lugar. Su resultado fue de 18 a 4, a favor del debate por la flexibilización del modelo Eitingon. Pero la discusión no terminó allí. Algunos miembros de IPA continúan protestando y no reconociendo el resultado de la votación del Board de IPA.

4 Este informe se hizo llegar a la membresía de la IPA el 18 de diciembre de 2023.

de todo el mundo, pero es imperativo resaltar también el valor del trabajo interinstitucional llevado a cabo en Latinoamérica desde 2020. Este trabajo interinstitucional ha posibilitado un diálogo continuo que da voz a distintas perspectivas de colegas latinoamericanos con relación al trabajo remoto en la formación psicoanalítica, y entre las cuales ha sido imprescindible la de los analistas en formación.

PROPUESTA DE POSICIONAMIENTO LATINOAMERICANO CON RELACIÓN AL TRABAJO REMOTO EN LA FORMACIÓN PSICOANALÍTICA⁵

Dada la evidente diversidad de contextos y particularidades de los institutos en nuestra región es que ha sido planteada la propuesta de Posicionamiento Latinoamericano, resaltando la relevancia de albergar dichas diferencias.

Dicha propuesta fue coconstruida a partir de los diálogos interinstitucionales sostenidos en el marco de la Federación Psicoanalítica de América Latina (Fepal), resaltando el importante trabajo que se lleva a cabo en la interna de nuestros institutos, incluyendo ILaP, y también entre ellos.

Dada la brevedad de este texto, queda solo el planteamiento de algunos puntos fundamentales: *autonomía*, *democratización* y *exogamia* en las instituciones psicoanalíticas. Son muchos los ejes de reflexión que se desprenden de cada uno de estos tres postulados que fueron discutidos en el marco del 22° Encuentro abierto de Institutos (2023)⁶, y que son presentados aquí sintéticamente.

En términos muy generales, la propuesta de Posicionamiento Latinoamericano apunta al margen de *autonomía* de los institutos para que pueda confiarse a cada uno de ellos el discernimiento acerca del trabajo remoto en cada uno de los ejes del trípode de la formación, estableciendo los acuerdos que se consideren necesarios dentro de cada instituto. Se trata de una autonomía que sostenga el entramado de vínculos societarios

5 La propuesta de Posicionamiento Latinoamericano fue presentada a la Comisión Directiva de FEPAL, al Board Latinoamericano, al Comité de Educación de IPA y al Chair del grupo de IPA Psicoanálisis en Tiempos Contemporáneos. Discutida también con miembros de OCAI.

6 25 de noviembre 2023.

dentro de la propia región y con otras regiones de la IPA. Ser parte de IPA, ser parte de Fepal y ser parte de la sociedad de pertenencia se articulan en una identidad institucional en la que las diferencias complejizan la unidad, y de hecho pueden enriquecerla.

Hemos visto que, por el contrario, el intento de estandarizar puede generar fracturas en la dificultad de llegar a acuerdos, lo que, bien sabemos, ha derivado en escisiones y rompimientos que dividen grupos en la imposibilidad de conciliar sus diferencias.

La propuesta del margen de autonomía de los institutos se sustenta sobre todo en el interés, cuidado y compromiso de los directores de institutos de Latinoamérica, comisiones de enseñanza, directivas y analistas a quienes se les confía la responsabilidad de la función didáctica por sostener las mejores condiciones para la transmisión del psicoanálisis. Los testimonios y experiencias de analistas en formación que han transitado por el trípedo de modo «remoto» han sido imprescindibles.

Por otro lado, lo que concierne a la autonomía suscribe también a la capacidad crítica y capacidad de discernir, más allá de la sola obediencia a reglamentaciones. ¿Cómo nos implicamos en lo que respecta a la definición de la política institucional, en tanto hacemos parte de la institución? En este sentido, la democratización da cabida a la posibilidad de que se implique en las discusiones y debates quien desee hacerlo. Un ejemplo de esto fue el debate abierto «¿Y ahora qué?»⁷, que se llevó a cabo en mayo de 2023 en el marco de las actividades de la Fepal.

Además de la *autonomía*, otros dos aspectos que hacen parte de la propuesta de Posicionamiento Latinoamericano son la *democratización* y la *exogamia* en las instituciones psicoanalíticas.

¿Qué efectos tienen estos significantes en la política institucional? Y, sobre todo, ¿cómo impactan la vida institucional y lo que de esta incide en la transmisión del psicoanálisis?

7 Debate por Zoom organizado por la Comisión de Formación y Transmisión del Psicoanálisis de Fepal (2020-2022), y en el que hubo casi trescientos participantes, entre analistas y analistas en formación, lo que dio cuenta del enorme interés acerca del tema. El debate abierto se llevó a cabo pocos días después de que la Organización Mundial de la Salud declarara el fin de la pandemia de Covid-19, y tras eso llegara un comunicado de IPA respecto al trabajo remoto en la formación psicoanalítica.

La democratización está vinculada con el tema del poder, el modo de circulación de este en un grupo y la organización de este en tanto lugares, jerarquías y modos en los que la balanza se inclina hacia la *autoridad* o hacia el *autoritarismo*, dos posiciones que dan lugar a distintos modos de funcionamiento institucional y respecto a las cuales un planteamiento a considerar es que estos modos tienen efectos distintos en la transmisión. No es posible ahora profundizar más en esta línea, pero es importante tener presente que este tema, cuando se trata de instituciones psicoanalíticas, se complejiza, dado que los entramados transferenciales que hacen parte de su especificidad requieren una reflexión que haría necesario un capítulo aparte. Cabe tan solo decir que es la ética la que hace límite a los abusos de poder transferencial que tanto daño hacen en la transmisión del psicoanálisis.

Pero dada la brevedad de este texto, y enfocando sucintamente algunos puntos generales de las dinámicas institucionales, se puede afirmar que la democratización da lugar a la inclusión, al diálogo participativo y abierto, y en esto resulta muy importante el lugar de participación de analistas en formación.

Esto tiene importantes consecuencias institucionales en el campo de la transmisión, como ya lo había señalado Stefano Bolognini (mayo de 2014) cuando planteó un modelo cuatripartito de la formación psicoanalítica, añadiendo al trípode *análisis, supervisión y seminarios*, la relevancia de trabajar en conjunto con los colegas y de ser partícipes de las actividades de intercambio científico y de la vida institucional como un elemento permanente en su función constitutiva de la identidad psicoanalítica.

En este sentido, ha sido sumamente enriquecedora la manera en la que las plataformas Zoom, que a partir de 2020 se volvieron habituales, han posibilitado continuos espacios de encuentro e intercambio interinstitucional e intergeneracional que han resultado experiencias sumamente enriquecedoras⁸.

Pero la democratización en el campo de la institución y sus políticas tiene que ver también con la democratización del psicoanálisis en la

8 Por ejemplo, el ciclo de Mesas de diálogo 4x4, organizadas por la Comisión de Formación y Transmisión del Psicoanálisis, Fepal, en 2021, en las que participaron, en cada una de ellas, cuatro directores de institutos y cuatro analistas en formación, todos de distintas sociedades.

medida en que, con las posibilidades de lo remoto, este se hace accesible para sectores de la población que no habían podido acercarse a la experiencia analítica y mucho menos a la formación. No solo porque geográficamente estén en lugares donde no hay institutos o ni siquiera analistas, sino incluso porque, con la velocidad de las grandes urbes, el trabajo deja poco margen de tiempo para transportarse al consultorio, y viceversa. El tiempo es cada vez más privilegio de pocos. ¿Puede el psicoanálisis dejar de ser una práctica elitista?

Por último, la *exogamia* se ha posibilitado enormemente en la medida en que las plataformas digitales trastocaron las fronteras societarias, haciendo accesibles innumerables actividades científicas en las que participan miembros y analistas en formación. Incluso se han dado programas, como el de OCAL, para cursar por un periodo seminarios en institutos que han abierto sus puertas hospedando esta idea.

¿Qué efectos va teniendo esto en el curso de la formación psicoanalítica? O, mejor dicho, en la permanente formación a la que nos convoca el encuentro con lo diferente.

Los intercambios institucionales permiten no solo la actualización científica, sino también, y sobre todo, el reconocimiento de nuestras propias limitaciones y la ampliación de perspectivas al conocer posturas distintas. Ha sido palpable que los cambios implicados en el uso de dispositivos tecnológicos en la transmisión del psicoanálisis han generado mucha inquietud en quienes sostienen la identidad analítica en un modelo inamovible.

Por otro lado, cuando hablamos de transmisión, ¿hablamos solamente de transmisión del psicoanálisis? ¿Puede pensarse que se trata también de la transmisión de una filiación? Esto es importante al considerar las posibilidades de analizarse con algún colega de otra institución, lo que es permitido e incluso incentivado en algunas instituciones de Latinoamérica. Realmente, muy pocas, pero con el análisis «remoto» el tema ha vuelto a aparecer en algunos intercambios que incluyen consideraciones sobre ventajas y desventajas de los entramados transferenciales dentro de la propia institución.

No son pocos los institutos que han integrado a sus programas analistas de otras sociedades o colegas que supervisan con miembros de otra

institución; e incluso, aun si no se legitima institucionalmente el análisis remoto en la formación, se han vuelto comunes los reanálisis de colegas que, tras cubrir el programa de formación, buscan analizarse fuera de la propia institución. Son cosas que eran poco comunes años atrás, antes del uso de dispositivos tecnológicos en nuestro campo. ¿Qué efectos va produciendo esto?

El movimiento psicoanalítico implica también movimientos institucionales. Y en esto, estamos todos implicados.

La propuesta de Posicionamiento Latinoamericano ha tenido, sobre todo, el deseo de resaltar la riqueza que hay en la diversidad de los institutos de nuestra región, lo que sin duda hace parte de la especificidad del movimiento psicoanalítico en Latinoamérica. ♦

BIBLIOGRAFÍA

Bolognini, S. (mayo de 2014). Towards a 'Quadrupartite Model'? *IPA Newsletter*.

Calmon du Pin e Almeida, M. (2018). La formación psicoanalítica y el mundo. *Calibán*, 16(1), 55-68.



**PSICOANÁLISIS,
COMUNIDAD
Y CULTURA**

Aplicación de la teoría y técnicas psicoanalíticas en contextos no clínicos

*Madres privadas de libertad y sus hijos:
Del desamparo a la creación*



MARINA ALTMANN DE LITVAN¹

El tiempo pierde el aroma cuando se despoja de cualquier estructura de sentido, de profundidad, cuando se atomiza o se aplana, se enflaquece o se acorta. Si se desprende totalmente del anclaje que le hace de sostén y de guía, queda abandonado. El tiempo comienza a tener aroma cuando adquiere una duración, cuando cobra una tensión narrativa o una tensión profunda, cuando gana en profundidad y amplitud, en espacio.

Byung-Chul Han, *El aroma del tiempo*

INTRODUCCIÓN

Este trabajo tiene por objetivo documentar y transmitir una experiencia con mujeres privadas de libertad y sus hijos, que fue vivida conjuntamente con el equipo de investigadores, durante varios años (2015-2021), y llevada a cabo en diferentes instancias, en un contexto no clínico, pero desde una perspectiva psicoanalítica².

1 Miembro titular con funciones didácticas de la Asociación Psicoanalítica del Uruguay. marina.altmann@gmail.com

2 Agradezco a mis colegas de Atención a la Temprana Infancia (ATI) y al grupo de la Facultad de Ciencias de la Universidad de la República (Udelar), con quienes trabajamos y aprendimos todos estos años.

En el tiempo enlentecido, atomizado, aplanado que para estas madres significa estar privadas de libertad, se despliegan muchas emociones negativas vinculadas a miedos, enojos y tristezas. Pero también el tiempo enlentecido puede dar lugar a un espacio para conocerse, reconocer deseos y generar nuevos proyectos. La potencialidad para ayudar a la autocomprensión se convirtió en un punto común a las distintas instancias de nuestro trabajo conjunto.

El psicoanálisis ofrece una dimensión humana poderosa para la búsqueda y el desarrollo de la toma de contacto con los aspectos internos desconocidos de uno mismo. Al privilegiar una escucha psicoanalítica y estar en contacto con las vivencias transferenciales y contratransferenciales, pudimos descubrir y aprender junto con estas madres. Fuimos tomando contacto con un psicoanálisis muy vital, que nos permitió reflexionar y vivenciar las historias de las madres y la incidencia de estas sobre su maternidad y sobre sus bebés. Es decir, el rol de los procesos inconscientes desplegados tanto en las actitudes parentales como en el desarrollo del infante.

Comenzamos este proyecto (2015-2017) con el equipo Atención a la Temprana Infancia y su Familia (ATI), y el equipo de Facultad de Ciencias coordinado por Anabel Ferreira³. En ese momento, las mujeres privadas de libertad en Montevideo se encontraban reclusas en dos centros penitenciarios: el Establecimiento Centro Metropolitano de Rehabilitación Femenino N° 5 (ex CNR) y el Establecimiento Penitenciario N° 9, El Molino. Ambos presentaban diferencias en varios aspectos; entre otros, en el tiempo que las reclusas podían permanecer junto a sus hijos y el número de reclusas por dormitorio. En ambos casos se trata de una situación en la que las madres están solas, separadas de sus otros hijos, de sus familias y de sus compañeros, obligadas a convivir con un grupo que no eligieron, que si bien a veces puede actuar como soporte, también puede tornarse muy conflictivo.

Adentrarnos en la institución carcelaria para trabajar con las madres privadas de libertad nos hizo sentir, en cierto modo, extranjeros. Debimos

3 Marina Altmann y Anabel Ferreira (coord.); Alicia Weigensberg de Perkal, Elena González, Inés Iraola, Emilia Sasson (ATI); Daniella Agrati, Antonella Arrieta, Marcela Ferreño, Natalia Uriarte (Facultad de Ciencias, Udelar).

adaptarnos a un nuevo territorio y, al mismo tiempo, conocer los códigos que intercambia el personal con las detenidas, así como los del Ministerio del Interior con nosotros. Todo esto llevó mucho tiempo, tiempo de zozobra. Llegábamos a ese mundo de «otros» como foráneos, perturbadores y sin función aparente dentro de los cometidos de la institución.

Surgieron, entonces, en forma entrelazada, las vivencias de lo familiar y lo extraño: lo familiar era la maternidad, con la cual nos podíamos sentir identificadas, pero lo extraño era que estas madres estaban en una institución carcelaria y sometidas a códigos diferentes de los que se manejan fuera de la cárcel.

Comienza de esta manera nuestra experiencia, que despertó muchos sentimientos y emociones de inquietante extrañeza, desasosiego e incertidumbre, tal como lo relata Blanca Emeric en el libro *Mujeres a la sombra y mujeres en la sombra* (2013). Freud (1919/1979) se refirió a la «inquietante extrañeza» como aquello que está oculto a la mirada, lo escondido, lo secreto, lo disimulado, junto con el sentido de lo familiar, lo hogareño, lo conocido (*Heimlich/Unheimlich*).

La inserción del equipo en el entorno carcelario fue un ejercicio de adaptación y comprensión de sus sistemas de signos, de reglas y dinámicas. Algunos los fuimos descubriendo allí, y otros, después.

Los integrantes del equipo de investigación nos preguntábamos: ¿Cómo podemos pensar una vida que fue golpeada, violentada en sucesivas etapas de su existencia? ¿Cómo entender los códigos de sobrevivencia con los que algunas personas crecen en un mundo tan diferente del nuestro? La población carcelaria estaba compuesta por madres solas, sin soporte familiar, con una alta incidencia de abuso sexual en la infancia y adolescencia, muchas en situación de calle. Cuando interpretamos la vida de una persona, hay que tener en cuenta diferentes tipos de conflictos: de la sobrevivencia personal, del desarrollo, los intrapsíquicos, o aquellos de las relaciones interpersonales, grupales o institucionales, que pueden actuar alternada o simultáneamente.

Comprendimos que una dosis de agresividad y violencia es necesaria para sobrevivir en un medio donde los códigos y las reglas se imponen no solo desde la institución carcelaria, sino también entre las compañeras. Fue muy impactante el reconocimiento de que la agresividad y la violencia

para defender lo propio y a sus hijos es un recurso del que algunas personas privadas de libertad disponen para poder sobrevivir psíquicamente.

A lo largo del tiempo implementamos distintos tipos de intervenciones con el propósito de estimular la reflexión y el desarrollo emocional de las madres. El vínculo materno, fundamental para el desarrollo de los hijos, se mostró complejo, marcado por altos niveles de ansiedad y depresión, así como otras dificultades emocionales.

El proyecto de investigación estuvo enmarcado en el estudio de los aspectos emocionales de la maternidad en la cárcel y conjugó elementos cualitativos y cuantitativos, así como diferentes tipos de intervenciones, tales como entrevistas y talleres sobre maternidad (González, 2019; Ferreira *et al.*, septiembre de 2015, mayo de 2018a, mayo de 2018b; Sasson *et al.*, 2018).

También debimos encarar la salida de la cárcel, momento crítico que implica nuevos desafíos, tales como replantearse la historia de vida y desarrollar habilidades de afrontamiento de la realidad.

Nuestra investigación en la cárcel abarcó un periodo de alrededor de tres años y luego continuó un proceso reflexivo de unos tres años más. La experiencia acumulada a lo largo de la investigación y sus resultados se compartieron en distintas instancias. Con esta materia prima logramos elaborar una suerte de guion que luego se plasmó en un material compuesto por un libro y un anexo-guía, *Abrazarte entre muros* (di Candia, 2022), que recoge y sintetiza algunas ideas generales, experiencias e historias que atravesaron a todas las madres que formaron parte del proyecto.

Abrazarte entre muros fue dado a conocer en ámbitos y contextos disímiles: en el Parlamento, ante autoridades penitenciarias, al personal de cárceles del interior (Salto), a organizaciones de la sociedad civil y culturales que trabajan con adolescentes y tercera edad, a entidades que trabajan con personas privadas de libertad, a grupos de mujeres reclusas y en la Feria del Libro de Montevideo.

Cuando presentamos el libro en la cárcel a las mujeres privadas de libertad, se generó un espacio para el intercambio y la reflexión. A través de esta experiencia, se destacó la importancia de la creatividad y la expresión como herramientas de subjetivación y empoderamiento.

El equipo de investigación fue muy bien recibido por las autoridades de la cárcel, mujeres jóvenes, profesionales con mucha fuerza y empeño

en su trabajo. El modesto lugar estaba limpio y arreglado con distintos espacios preparados para los niños (sala de juegos, con una educadora a cargo, donde las madres podrían dejar a sus niños cuando tenían otras actividades), una peluquería (donde aprendían a cuidar su pelo), un cuarto ropería de los niños muy ordenado y una sala de reuniones. Nuestro trabajo se había realizado en otro espacio institucional, y notamos un gran cambio desde nuestra experiencia anterior, en 2015-2017: ahora había una planificación de actividades que se cumplía. También percibimos un clima emocional más positivo⁴.

Finalmente, nuestra labor se vinculó con el trabajo de otros grupos en la cárcel, promoviendo la expresión y el diálogo como medios de transformación y crecimiento personal. La creación colectiva de libros y librillos generó una forma de dar voz y visibilidad a las vivencias y emociones de estas mujeres.

EL APORTE DEL PSICOANÁLISIS EN CONTEXTOS NO CLÍNICOS

Reflexionar sobre el impacto del psicoanálisis en una gama de contextos diversos conlleva sumergirse en las complejas fronteras que distinguen y delimitan los conflictos internos de los externos, así como los individuos que los enfrentan. Estas mujeres –en este caso, las madres en la cárcel– trascienden la categorización convencional de pacientes, ya que no llegan con demandas explícitas de análisis y, al mismo tiempo, presentan un intrincado tejido de valores, normas éticas y leyes que conforman un universo peculiar de tensiones y contradicciones.

Estos significados socioculturales impregnan tanto su mundo interno como sus interacciones con el entorno, e influyen de manera significativa en su dinámica psicológica y social. A través de entrevistas individuales y talleres, así como de formas creativas de expresión –como la poesía, por ejemplo–, realizados con estas mujeres, se revelaron capas ocultas e

4 Una descripción más detallada de los inicios de la investigación que se expone en este trabajo puede consultarse en el artículo «Impacto de la violencia en los inicios de la vida: Historias de violencia y su impacto en la maternidad y el “sentimiento de sí misma”» (Altmann de Litvan, 2019).

inconscientes que subyacen en su presente y que tejen una compleja red entre la historia personal y los vínculos con los hijos.

El psicoanálisis, en su intento de contribuir a este ámbito, ofrece una mirada integral sobre las diversas formas de privación, al tiempo que proporciona un enfoque terapéutico, especialmente en talleres y entrevistas individuales, donde es posible explorar niveles más profundos, sin prejuicios.

Este enfoque permite una comprensión amplia y abarcativa de los complejos procesos psicológicos y sociales que subyacen en estas dinámicas, y abre la puerta a una reflexión profunda sobre el ser humano y su entorno, así como a la búsqueda de estrategias más efectivas para abordar y superar las adversidades de la vida. En este sentido, resultó crucial la importancia de generar un entorno confiable y mecanismos de reparación.

Los significados socioculturales impregnan tanto el mundo interno como las relaciones interpersonales. Estas esferas –el mundo interno de cada individuo, el mundo de los demás y el contexto social– son entidades separadas y distintas, pero interactúan para dar forma a la subjetividad.

Como señalé antes, el grupo de mujeres con las que trabajamos no son pacientes con una demanda explícita de análisis. Han experimentado muchas situaciones complejas en su vida, además de los conflictos con la ley. Por lo tanto, es crucial explorar los límites para distinguir entre los conflictos internos y los relacionales u otros tipos de conflictos.

Tanto en las entrevistas individuales como en los talleres con las madres y sus hijos, emergieron aspectos desconocidos e inconscientes que estaban influyendo en el momento presente de la situación. Sus historias personales se reflejaban en las diversas formas en que interactuaban con sus niños, así como en su creatividad intrínseca y sus expresiones artísticas que surgían de la acción y de la sublimación de experiencias dolorosas.

CONCEPTOS VINCULADOS A LA TRANSFERENCIA Y LA CONTRATRANSFERENCIA QUE NOS FUERON ÚTILES

Muchos conceptos psicoanalíticos vinculados a la transferencia y la contratransferencia nos ayudaron y resultaron importantes para el abordaje de nuestro trabajo en el contexto carcelario.

Las transferencias se establecen en todas las relaciones humanas de manera espontánea. Su efecto es tanto mayor cuanto menos se sospecha su presencia. «Toda una serie de vivencias psíquicas anteriores no es revivida como algo pasado, sino como vínculo actual » (Freud, 1905 [1901]/1990, p. 101).

La transferencia es el fenómeno por el cual inconscientemente transferimos sentimientos desde una persona o situación en el pasado a una persona o situación en el presente. La transferencia es inconsciente; al menos en parte, es inapropiada para ese presente y es la transferencia de una relación, especialmente de un aspecto de una relación, no de una persona.

Algunos analistas (de León, 2010) plantean que los conceptos de transferencia y contratransferencia deben circunscribirse al ámbito de la clínica analítica y ser utilizados solamente cuando nos estamos refiriendo a esta. La posición aquí planteada refiere a transferencia y contratransferencia en un sentido amplio, y se basa en la experiencia en el contexto de nuestro trabajo en la cárcel.

Por otro lado, la contratransferencia es la respuesta que surge en el terapeuta por los efectos de la comunicación inconsciente del paciente. Incluye los sentimientos que se evocan por las proyecciones transferenciales. La respuesta de contratransferencia incluye tanto sentimientos como asociación de pensamientos (Heiman, 1950, 1960).

En el contexto interaccional se da una permanente trasmisión afectiva que se realiza, en primer lugar, a través de las cualidades generales de la sensorialidad-intensidad, ritmo y frecuencia del estímulo de las expresiones, que pueden ser tono de voz, postura, gestos, etc. (Stern, 1991).

Los diferentes encuadres tienen que ver no solamente con una dimensión intrapsíquica, sino también con dimensiones interaccionales y grupales. Cada una de ellas desplegará diferentes tipos de conflictos y defensas que tomarán elementos inconscientes del *pasado* como también del *presente* (J. Sandler y A. M. Sandler, 1984). Es el *setting* adecuado el que permite desplegar experiencias de diferentes tiempos: pasado y presente, generando así una identidad renovada a nuevas ideas.

En los talleres y entrevistas buscamos considerar los aspectos inconscientes y ver cómo se vinculan con lo consciente. Intentamos mantener conscientes varios niveles de interacción considerando lo manifiesto emocional implícito en las tareas grupales, y procuramos favorecer los procesos

de subjetividad a través del contacto con recuerdos que permitiesen desarrollar un mejor conocimiento del *sí mismo*, de manera tal de promover un pensamiento sensible y crítico que contribuyera así a la identidad y el desarrollo (Ferreira *et al.*, mayo de 2018a, mayo de 2018b).

Las emociones agresivas son parte de las relaciones normales. Cada espacio en la cárcel tiene sus propios conflictos, sus propios deseos y sus propias resistencias. El desafío era ayudar al grupo a manejar las emociones fuertes –positivas o negativas– evocadas por el trabajo y mantenerlas dentro del encuadre del trabajo.

Las vivencias transferenciales y contratransferenciales que se daban en nuestro equipo cuando participábamos en los diferentes talleres eran muy intensas e invasoras. Surgían muchos sentimientos y preocupaciones, y al mismo tiempo había aspectos ligados a descubrimientos y aprendizajes. Nos adentrábamos en un mundo diferente. Algunas temáticas nos impactaban mucho, por ejemplo: la verdad y la mentira, lo que se oculta y se muestra a los hijos que están afuera, la agresión, la muerte, el temor a la muerte de sus bebés, el suicidio. La maternidad se les presentaba a las mujeres privadas de libertad como una fuente de gratificación que les daba fuerzas.

Resultó vital atender no solo a lo verbal, sino también a la expresión no verbal de las emociones, porque esta atención confiere la habilidad de comprender, manejar y algunas veces usar la información emocional de forma efectiva para guiar una práctica hacia una mirada sensible y considerada.

LA MATERNIDAD: EL DESAMPARO Y SUS DISTINTAS VIVENCIAS

La experiencia de la maternidad implica transformaciones tanto a nivel neurobiológico como psicológico en las madres, que influyen en el desarrollo emocional y cognitivo del bebé. Los cuidados vitales proporcionan un contexto para la regulación emocional y el desarrollo del self del infante. Los déficits en estas funciones pueden ser origen de trastornos en la relación madre-hijo.

El vínculo materno es decisivo para el desarrollo pleno de los hijos y de la maternidad. En los resultados de nuestro trabajo observamos que la función maternal es sumamente rica y está conformada por una serie de variables que determinan cómo se va coconstruyendo este vínculo primario.

La relación de la experiencia primaria es bien compleja. En nuestro trabajo encontramos altos niveles de ansiedad y sintomatología depresiva en la mayoría de las reclusas. Calmar la excitación excesiva, compartir la alegría, consolar un estado de malhumor y fundamentalmente no transmitir ansiedad requieren una refinada regulación emocional por parte del adulto. El psicoanálisis se referirá a empatía, capacidad de *rêverie* (Bion, 1967), *holding and handling* (Winnicott, 1968), conceptos emparentados con esta función.

El lugar de la maternidad aparece por momentos muy idealizado en esta población de madres, a la vez que les permite tramitar una serie de emociones primarias de cuidados y afectos. De allí que sea, en sí mismo, un lugar que da sentimientos de seguridad. Sin embargo, al mismo tiempo, observamos muchas dificultades en la interacción concreta.

La interacción madre-hijo es un poderoso medio de regulación de múltiples dimensiones del psiquismo: la cualidad de la actividad, la intensidad del afecto, la seguridad del apego, la categoría del afecto, la atención, curiosidad y compromiso cognitivo, el estado neurofisiológico. Son todos elementos tanto para la conformación del self del bebé como para la construcción del sentimiento de sí misma de la madre. El vínculo es decisivo para el desarrollo pleno de los hijos y de la maternidad.

Todo emerge y todo ocurre a través de la experiencia de los cuidados vitales. En el marco de esa experiencia ocurren transformaciones *dramáticas del sí mismo* que requieren de la presencia de otro e involucran sentimientos fuertes y representaciones importantes. Toda la actividad de la crianza temprana se basa en la acción reguladora del sí mismo realizada por los adultos. En esa relación dinámica, el estado afectivo que pertenece al sí mismo es una invariante. Los déficits o fracasos en cualquiera de estas funciones pueden ser la fuente de trastornos en la relación.

El cuidador sensible hace más que reflejar el estado del niño: en su lugar, cocrea un contexto de resonancia intersubjetiva asumiendo el papel de un «espejo biológico» (H. Papoušek y M. Papoušek, 1983) o de un «espejo amplificador» (Schore, 1994). El abandono, el maltrato, las perturbaciones graves en las relaciones madre/padre-hijo en la infancia reciben una nueva atención a la luz de lo que sabemos actualmente sobre la incidencia del desarrollo del cerebro y de la mente (Panksepp, 1998).

Este espejo maternal especial jugaría un papel importante en el desarrollo del bebé, como Winnicott (1968) ya sugirió. De hecho, Winnicott sugiere que el niño, al mirar a su madre que lo está mirando a él, se ve a sí mismo en sus ojos (p. 131). Es importante recordar que la madre, el padre, los cuidadores pueden cumplir varias funciones: objeto de la libido (Freud, 1905/1992), objeto continente (Bion, 1962/1984), objeto transformacional (Bollas, 1979), objeto especularizante.

Tal como señalamos antes, la maternidad surge asociada al desamparo y al peso, en la historia, de los acontecimientos traumáticos de la madre. El concepto de desamparo surge de manera recurrente en estas experiencias, algunas relacionadas con carencias ambientales y otras con insuficiencias intrínsecas del aparato psíquico. Abordar estas vicisitudes exige adoptar una mirada multidimensional, explorando diversos marcos teóricos que arrojen luz sobre los aspectos psicodinámicos implicados y que permitan una comprensión más profunda de la complejidad humana.

La construcción de la identidad se dificulta frente a la falta de amor, a causa de la ausencia de la mirada de otro en la que el niño pueda encontrarse y ser espejado en sus afectos, así como por la imposibilidad del entorno de limitar y proteger de los excesos. Estas situaciones dan lugar a distintas formas del ser desamparado y a diversas formas de experimentar desamparo (Bernardi, 1987).

El desvalimiento como experiencia puede relacionarse con un déficit en la historia libidinal e identificatoria, un tránsito que no proveyó recursos para lograr una organización compleja que no dejara al sujeto demasiado expuesto a los vasallajes del cuerpo, de la realidad o del sistema de valores. La modalidad con la que el sujeto enfrente esta eventualidad dependerá de su vulnerabilidad personal, vinculada a los particulares acontecimientos traumáticos de su vida, la forma que tomó su organización psique-soma y las diferentes personas u objetos *amparadores*.

Para algunos autores, entre ellos Luis Hornstein (2022), la evolución del desvalimiento original es indisociable de la constitución del sujeto, y su consideración no es posible aislada del Edipo y sus grandes ejes: identidad y diferencia, deseo y prohibición, yo y alteridad. El desvalimiento en estas situaciones está vinculado a las diferentes angustias de separación

que se reescenifican en los diferentes capítulos del libro *Abrazarte entre muros* (di Candia, 2022), así como en el anexo que preparamos para que les sirviera como guía a las diferentes personas y profesionales que trabajan con estos grupos.

EL LUGAR DE LOS ACONTECIMIENTOS TRAUMÁTICOS

En la investigación aplicamos un cuestionario de *Trauma de la infancia [Child trauma questionnaire]* (Bernstein *et al.*, 1994). Esto nos permitió ponernos en contacto con diversas experiencias muy complejas que habían vivido las mujeres privadas de libertad. Muchas de estas experiencias surgieron en las entrevistas y estaban vinculadas, entre otras, con violencia intrafamiliar (abuso sexual, abuso emocional), duelos y pérdidas.

Como mencionan Fischmann *et al.* (2013), a cualquier edad pueden los traumas provocar graves daños en las estructuras psíquicas de una persona. Uno de los efectos de un trauma agudo y grave es que la persona afectada se ve abruptamente arrebatada de la realidad por la experiencia traumática. Dentro de un estado disociado, vive, en su *ahora*, la realidad que la rodea de un modo completamente distinto, irreal, feérico, separado de todas las demás personas, aislado y solitario. Intuitivamente se da cuenta de que esta experiencia representa en su vida una infracción que llevará dentro de sí de ahora en adelante. Nada será como antes. Los psicoanalistas saben, por haber tratado a pacientes gravemente traumatizados, que es sumamente difícil encontrar el camino de vuelta a sus antiguas vidas después de una experiencia de este tipo.

Estos conocimientos psicoanalíticos sobre la psicodinámica y la génesis de la traumatización suelen basarse en el intenso trabajo de los psicoanalistas con pacientes individuales que buscan alivio para sus problemas psíquicos o psicósomáticos. En la mayoría de los casos, los descubrimientos sobre los determinantes inconscientes del dolor psíquico no solo resultan *curativos* en lo que respecta a los síntomas físicos, sino también en el sentido de que ciertos efectos, hasta ahora desconocidos, de la traumatización sostenida se reconocen en este momento como recuerdos o memorias de la historia vital personal y distintiva, y se integran psíquicamente (Leuzinger-Bohleber, 2018).

La experiencia traumática se talla en el cuerpo e influye directamente en la base orgánica de las funciones psíquicas. Al mismo tiempo, destruye el espacio psíquico y la capacidad de simbolizar (Laub y Podell, 1995; Bohleber, 2012, 2018; Kogan, 2002). Tenemos evidencia, en la actualidad, acerca de los efectos de los traumatismos precoces. Sabemos, respecto de las influencias adversas, del impacto negativo del trauma relacional en la salud mental del infante (Schore, 2001, 2002) y en su desarrollo cerebral (de Bellis *et al.* 1999, p. 1281).

Síntomas de duelos traumáticos no resueltos pueden ser disparados de nuevo en respuesta a estresores comunes que no tienen la misma magnitud que el trauma original, pero tiene similitud con la experiencia temprana en clave. Para procesar estos asaltos múltiples en la integridad psicológica, es necesario confiar en un cuidador que les reasegure a quienes los padecen que están a salvo y que preserve, tanto como sea posible, la continuidad y predictibilidad de las rutinas cuidadoras que provean un sentido de seguridad. Un cuidador que estimule a decir qué vieron y escucharon, apoye las percepciones adecuadas y corrija las distorsiones a fin de proveer una versión apropiada de lo que pasó es clave para el desarrollo de una integridad psicológica.

De allí que, en estos espacios de trabajo como la cárcel, es necesario que las personas reclusas puedan encontrarse con figuras reaseguradoras, así como con un ambiente carcelario más confiable y facilitador. Este cambio de ambiente es el que percibimos cuando nos acercamos a la institución carcelaria de madres e hijos (2022-2023) y cuando recogimos también lo que otros grupos de trabajo habían logrado. Un ejemplo de este logro fue la presentación del librito *Vidas en pausa* (Ibargoyen *et al.*, 2022), realizado con este grupo de mujeres, madres privadas de la libertad, que consideraré más adelante.

Las transformaciones psíquicas de los recuerdos traumáticos solo surten efecto de forma muy limitada. La identificación proyectiva es un proceso psíquico en el que las ideas indeseadas o insoportables son expulsadas de la imagen de uno mismo y proyectadas sobre el objeto, que se identifica entonces con ellas. Consecuentemente, la parte indeseada es observada y controlada en el objeto. Si bien es a través de este proceso que el sujeto experimenta una sensación de alivio, también ocurre que se ve privado

de esta parte de su yo. El objeto de este proceso no puede asimilar lo que para él sigue siendo un elemento ajeno, y lo experimenta de forma muy parecida a un cuerpo extraño.

Tal como existen identificaciones constructivas e identificaciones alienantes, un «narcisismo de vida» y un «narcisismo de muerte» (Green, 1983/2012), una seducción iniciática y una traumática (Laplanche, 1997; Denis, 2016), los duelos originarios o del desarrollo, y los duelos patológicos (Racamier, 1991; Palacio Espasa y Manzano, 1982; Palacio Espasa *et al.*, 2009), las proyecciones parentales «anexantes» y las proyecciones «vinculantes» (Cramer y Palacio Espasa, 1993), una transmisión transgeneracional estructurante y una paralizante (Lebovici, 1988, 2001), del mismo modo se podría pensar que existen traumatismos cuyo futuro puede ser positivo o negativo, según el equilibrio que logre crearse entre las capacidades de relacionamiento del sujeto y las fuerzas de desvinculación, siempre activas (Golse, 2000, p. 68).

ABRAZARTE ENTRE MUROS

Como señalé antes, si bien el libro *Abrazarte entre muros* (di Candia, 2022)⁵ recoge el trabajo realizado con un grupo de madres privadas de libertad con sus hijos, hemos utilizado, como recurso formal, una única voz narradora, la de un personaje llamado María. María es una madre que vive con su hija en la cárcel y tiene dos hijos afuera. Esta voz representa en el relato a todas las madres en esta situación. A partir de la historia del personaje María, los lectores podrán acceder a las experiencias, sentimientos, creencias y deseos de las madres privadas de libertad.

Mediante la narración, el lenguaje pictórico y el diseño gráfico, Silvia Soler, Sebastián Santana y Alejandro Di Candia lograron exponer y evocar, de manera creativa, los contenidos, las preguntas e ideas que fueron surgiendo en el trabajo de investigación. La decisión de apelar a las palabras y a la imagen es el resultado de haber tomado conciencia del lugar que la palabra y la imagen ocuparon, como dos canales distintos, a lo largo de nuestro trabajo.

5 Apoyado por el Comisionado Parlamentario Penitenciario del Uruguay y Unicef.

Ya en la tapa del libro se plasma uno de los conflictos que, desde el momento de la detención, atraviesa a todas y cada una de las madres privadas de libertas: la tensión entre el adentro y el afuera, entre el deseo y el miedo de salir, entre la contención que significa estar adentro y los riesgos de estar afuera. Al mismo tiempo, la imagen convoca a que la oposición estática entre el afuera y el adentro se convierta en un proceso que involucre a todos los lectores en una relación dinámica y sensible, como bien señaló Susana Poch (9 de noviembre de 2022) en la presentación que realizamos en la Feria del Libro de Montevideo:

La tapa del libro representa una ventana enrejada. Las rejas, negras, están troqueladas en la cartulina gris. Imposible dejar de tocarla, de sentirla con la piel. Me obliga a meter los dedos en los huecos que quedan en la cartulina. [...] Esta operación de meterme detrás de las rejas, [...] me compromete y me involucra en un proceso en el cual yo construyo una nueva imagen, pero, al mismo tiempo, la nueva imagen me construye a mí.

La detención suele ser un evento muy estresante para la madre y los hijos porque implica una situación inesperada, una ruptura con la vida familiar, al mismo tiempo que una forma de exposición pública. No menor es el conflicto que supone la separación forzada de los hijos y seres queridos, que puede llegar a ser traumática y dejar marcas negativas a lo largo de toda la vida. En muchos casos, la ausencia de información sobre la detención de la madre genera en los hijos preocupación y angustia. En esta situación, los niños pueden perder la confianza en su madre, y eso les produce inseguridad, enojo, distanciamiento o evitación.

A lo largo de los diferentes capítulos, se van presentando algunas de las líneas del complejo proceso de internación en la cárcel, así como todas sus tensiones y contradicciones. Los temas que van emergiendo no se organizan por capítulos, sino por problemáticas: los diferentes momentos del proceso de internación-reclusión, la detención, el embarazo y el parto, las visitas y la salida. Abordamos también las diferentes formas en que se plasma la angustia de separación en distintos momentos de desprendimiento.

De este modo, el libro recoge las experiencias de la investigación con diferentes encuadres y plasma de una manera creativa las angustias y de-

fensas que se ponen en juego durante el proceso de reclusión con un grupo de madres con sus hijos. Al mismo tiempo, se jerarquizan algunas vivencias que se dan en ese proceso de reclusión.

Con el objetivo de rescatar el vínculo con la maternidad, se incluye un capítulo que trata del nacimiento, de la experiencia del embarazo, distintas sensaciones corporales, vivencias y preocupaciones, tales como la posibilidad de cuidar a su bebé, el vínculo con sus otros hijos, el vínculo con el padre y el problema de la soledad. En el libro se encara también qué significa el parto y el comienzo de una nueva historia, un nuevo vínculo.

Abordamos también el vínculo madre-hijo, ese lazo selectivo, duradero y recíproco que se establece en la proximidad entre la madre y el hijo, y que permite que ambos sintonicen sus emociones, comportamientos y ritmos biológicos. Un vínculo que es clave para el desarrollo emocional, cognitivo y social de los hijos, así como para su bienestar.

No dejamos de lado el tema de las visitas, sobre todo el reencuentro con los hijos que están fuera de la cárcel.

A lo largo del libro se aborda la regulación emocional, la posibilidad de lograr una sintonía afectiva entre la madre y el bebé a través de un proceso de ajustes mutuos que genere una experiencia placentera para ambos.

También está presente la mentalización como posibilidad de interpretar el comportamiento del bebé a partir de atribuirle intenciones, deseos y sentimientos, basándose en el comportamiento del bebé y en la propia experiencia. Enfatizamos la empatía como capacidad de la madre para compartir y comprender los sentimientos del bebé. La empatía tiene tres componentes. Un componente emocional, que le permite a la madre imitar las emociones del bebé e identificarse con ellas. Un segundo componente, cognitivo, necesario para entender su punto de vista y estado afectivo. Y, por último, el motivacional, que la impulsa a consolarlo y cuidarlo.

Para nosotros era importante trabajar la experiencia de criar a un bebé en la cárcel junto con los sentimientos que esta situación trae, así como abordar la experiencia de la separación de los hijos que están afuera. La separación entre la madre y sus hijos es una de las situaciones más dolorosas que existen. Puede conllevar alteraciones en el desarrollo emocional, cognitivo y fisiológico de los hijos, y a estados depresivos en la madre.

En esta experiencia hemos apuntado a reconocer sentimientos tanto de la propia madre como de sus hijos.

Una cuestión insoslayable es el problema que representa salir de la cárcel. Estar presa implica la convivencia forzada con otras mujeres e hijos, así como el alejamiento de la sociedad y de los vínculos afectivos. Pero, al mismo tiempo, conlleva también cierta protección. De allí que la cercanía de la salida es vivida a menudo como problemática porque genera una gran incertidumbre. La salida es un proceso que implica repensar la historia de vida, ilusiones y esperanzas, proyectos y experiencias, y las propuestas ofrecidas en la institución.

Al enfrentarnos a esta situación, debimos apelar a los conceptos de principio de realidad, teniendo en cuenta la realidad externa y la experiencia personal para contrabalancear las excesivas ilusiones o la búsqueda de satisfacciones inmediatas. Debimos trabajar la capacidad de previsión, de planificación y de contención de impulsos ante la frustración. Asimismo, la capacidad de resiliencia, que permite anteponerse a distintas adversidades y desarrollar comportamientos positivos frente al estrés, las amenazas y los conflictos. Resiliencia que se construye en los vínculos afectivos que promueven la autoestima y posibilitan actitudes positivas para enfrentar dificultades (ATI, 2007). Especialmente, le dimos importancia a los cambios en el significado de los vínculos con los hijos, con la familia, con las compañeras, así como a los miedos y posibilidades de enfrentar la vida en libertad; los aprendizajes y logros; lo deseable y lo posible; la tolerancia a la frustración, la recuperación de los vínculos afectivos y la integración social.

Ya finalizando la etapa de nuestro trabajo como equipo y a partir de ciertas conclusiones a las que habíamos llegado, decidimos que la experiencia podía ser transmitida a fin de generar continuidad en la tarea con otros agentes sociales. Recogimos todos los problemas que habíamos trabajado a lo largo de esos años e intentamos trasladarlos –con la colaboración de expertos– a otros lenguajes posibles de ser trabajados por las mismas mujeres privadas de libertad y por el personal. Así –después de haber realizado un guion y de armar el libro con los textos, dibujos, imágenes y diseños interiores y de tapa– elaboramos un anexo con los resultados de la investigación cualitativa y cuantitativa en un lenguaje pragmático para

que algunos de sus resultados fuesen accesibles, primero para las madres con sus hijos y, en otra instancia, para quienes son sensibles a estos temas.

Las preguntas e ideas que se plantean en cada capítulo son algunas, entre muchas, que surgen de la lectura misma del *Abrazarte entre muros*. La guía se focaliza, sobre todo, en la angustia por la separación, que se vive en distintos momentos de desprendimiento: cuando las separan de su familia en el momento de la detención, durante el proceso de embarazo y parto, en las visitas de sus otros hijos a la cárcel y en el momento de salida.

Elaboramos el anexo-guía de trabajo con la finalidad de que, a modo de una caja de herramientas, operara como un instrumento útil para ayudar al personal y a las mujeres carentes de libertad. A lo largo de este proyecto, se hizo evidente que el personal penitenciario desconocía muchas de las situaciones y experiencias para trabajar con estas madres. La guía, entonces, apunta a contribuir a que los operadores y las reclusas comprendan mejor al ser humano, así como los aspectos situacionales y emocionales implicados en el proceso de crianza de los bebés y el proceso de prisión.

Abrazarte entre muros fue presentado a las madres en una actividad organizada por ATI con las autoridades de la cárcel y fue comentado por las reclusas y otros grupos técnicos que también estaban trabajando en la institución.

EL REGALO COMO UN *ACTING*

En esa oportunidad, al finalizar la actividad, una de las mujeres regaló a una integrante del equipo de investigación un librito con una tapa de tela, en la que el título, *Amor y paz*, estaba bordado por ella. En el interior, el librito contenía poemas, fruto de una actividad grupal, en los que se describían a sí mismas.

Este acto, el gesto, el regalo despertó en el seno del equipo opiniones divididas. Por un lado, había quienes consideraban que no lo teníamos que aceptar porque se trataba de algo muy valioso realizado por una de ellas (el bordado) y, al mismo tiempo, por todas (los poemas). Por otro lado, algunos integrantes pensamos que no solamente podíamos aceptar regalos, sino que debíamos hacerlo porque todo regalo encierra mensajes a descifrar.

Esta idea del regalo como mensaje a descifrar quedó navegando en mi mente y me permitió ir asociando libremente en distintos contextos y situaciones. Me dejé llevar por mi intuición recibiendo este librito como un mensaje que iba desde el interior (la cárcel) al mundo exterior. A su vez, este pasaje revela otra conexión entre lo interior, lo subjetivo de la vivencia personal de cada una de estas mujeres, su mundo interno, su propia autenticidad –que se traduce en el estilo que tiene cada creador–, en conjugación con el mundo que habitan (la cárcel). Las rejas están afuera, pero también tenemos ataduras internas que dificultan la conexión con uno mismo. Si la conexión se realiza, nos pone en contacto con las distintas ataduras que a cada uno nos sujetan, y puede darse una liberación.

La creatividad humana es un don innato, vinculado al uso del potencial interior de cada persona, que surge de sus experiencias tempranas. Siguiendo el pensamiento de Winnicott (1986/1993), diríamos que

la vida solo es digna de vivirse cuando la creatividad forma parte de la experiencia vital del individuo. Para ser creativa una persona tiene que existir y sentir que existe. [...] La creatividad es el ser que surge del hacer. Indica que aquel que es, está vivo. El impulso puede estar adormecido, pero cuando la palabra «hacer» se torna apropiada, entonces hay creatividad. (p. 48)

Para Winnicott la creatividad surge de la experiencia infantil. Significa ver las cosas de un modo nuevo. Vivir creativamente implica conservar algo personal, quizás secreto, que sea incuestionablemente uno mismo. Si la capacidad creativa es una disposición humana, un rasgo de especie, la creación, como diferente a la creatividad, se daría a partir del momento en que existe una «realización concreta». Es decir, una puesta en obra de los procesos creativos. A su vez, este producto de creación tendrá la posibilidad de engendrar o imprimir en algunos receptores, bajo ciertas circunstancias, nuevas ideas que darán comienzo a otros ciclos de creación, actuando de este modo como un nuevo preexistente.

Del mismo modo, los procesos creativos se instalan en el entredós de la maternidad, donde surgen fantasías y anhelos en la relación de la madre con ella misma y con su bebé. Algo de este proceso se fue dando a partir de varias intervenciones que quedaron plasmadas en nuestro trabajo como

equipo en la cárcel⁶ y con otros grupos de trabajo que allí operaban, que nos permitieron despertar y conocer situaciones complejas.

Los procesos creativos también emergen en el contexto de la maternidad, donde las fantasías y aspiraciones maternas influyen profundamente la relación con el bebé y el desarrollo de la identidad materna. A lo largo de los años, diversas intervenciones en entornos carcelarios han revelado la capacidad de sembrar semillas que germinan en momentos posteriores, ya sean personales, institucionales o sociales.

Si la esencia de la capacidad creativa es la búsqueda de la libertad, y la creación se da a partir del momento en que existe una «realización concreta», una puesta en obra de los procesos creativos, entonces el librito-regalo era una creación que expresaba el deseo de libertad. Esta reflexión se me presentó como una asociación de las diversas instancias: de nuestras experiencias en distintos momentos compartidos en entrevistas y talleres con las madres, de nuestras propias impresiones y reflexiones como equipo, de las observaciones del intercambio entre la directora y las operadoras, y entre las operadoras y las mujeres privadas de libertad.

En ese contexto logré instalarme como persona, abierta a escuchar lo que los otros tienen para decirme o enseñarme de una experiencia de vida que está lejos de la mía, pero que se toca especialmente en la identificación de mujeres que viven la maternidad con una carga muy especial.

Entiendo que el regalo es un acto psicoanalítico. Este en particular –que finalmente acepté, pero que fue un desencuentro dentro del equipo– se convirtió en psicoanalítico, en tanto empecé a pensar los sentidos del obsequio para darle una significación que luego compartí. No solo era un reconocimiento de los distintos afectos que fueron surgiendo en el grupo de quienes escribieron los textos, sino además la posibilidad de compartirlos con otros. Porque al recibir las experiencias de otras personas, también encontramos en nosotros estos mismos sentimientos: el miedo, la vergüenza, la tristeza, la autoestima.

La entrega de un regalo ocupó un espacio en mi mente de analista que cristalizó cuando hicimos otra actividad, meses más tarde, en el marco del

día del libro. Sentí que, así como nosotros «presentamos nuestro libro», surgido de lo que aprendimos con ellas en esos años, también estas mujeres deberían tener un lugar para presentar los librillos que habían elaborado a partir de lo que habían aprendido con nosotras.

Nuestro trabajo se conecta así con el trabajo de otro grupo, del espacio educativo En Movimiento, en la Unidad N° 9 de madres con hijos, del Programa Nacional de Educación en Cárcel del Ministerio de Educación y Cultura (MEC). En sus talleres, (realizados de mayo a noviembre de 2022 y coordinados por Natalia Mata e Itzel Ibargoyen), mediante la escritura, la conversación, las miradas, el bordado y la emoción, las mujeres privadas de libertad fueron creando tramas y tejiendo juntas un espacio en común. Con otros grupos y otros estilos, a través de la escritura y el bordado, las risas, los llantos, los juguetes y las galletitas de sus pequeños, se creó una producción que se reunió en un libro con una selección de algunos ejercicios de escritura y bordado. En estos acercamientos nos divertimos, compartimos tristezas y pensamos cosas para las que a veces no hay tiempo ni lugar en una cárcel. De este modo se dio un encuentro muy horizontal en un intercambio en el que las mujeres se mostraron bastante abiertas, motivadas por mostrar lo que habían realizado y comentar sus experiencias expresando sus emociones.

Fruto de estas experiencias, surgieron varias creaciones, objetos colectivos a la vez que individuales, librillos creados a través de juegos, palabras, bordados, encuadernados a mano. Es un entramado de sentires, pensares y haceres. Se trata de librillos artesanales, ejemplares únicos, en los que se muestran las vivencias emocionales de las autoras mientras están en la cárcel.

Los títulos, diseños y elaboración de las tapas son mensajes de mujeres muy inteligentes y sensibles que pudieron desplegar en estos librillos su creatividad y aprendizajes sobre ellas mismas, expresando las vivencias emocionales dentro de la cárcel. Cada librillo tiene un nombre, que figura en la tapa: *Vidas en pausa*, *Amor y paz*, *La oscuridad y el miedo*, *Cómo tomar lo bueno de lo más malo*.

En *Vidas en pausa*, las mujeres se describen a sí mismas tanto físicamente como en su relación con el mundo: sus hijos, los animales, las plantas, las compañeras. Surgen claramente el reconocimiento de sí mismas

en lo bueno y las limitaciones como personas. Los aspectos positivos y negativos. Aparecen los temores, los miedos a la separación, al futuro de los hijos, a la soledad, a la vida diaria, a la oscuridad, a perderse a sí mismas. Surgen sus anhelos de libertad, estar con los hijos, ser peluquera, llevar a los hijos a la escuela, tener siempre las palabras correctas.

Respecto de *Amor y paz*, a través del título fuimos viendo con ellas las distintas acepciones que puede tener la palabra *amor*. El amor como la posibilidad de compartir, tanto en el vínculo con sus hijos, bebés, o con sus compañeras. El amor como modo de abrirse en los intercambios, en el dar o recibir, desde el pecho, la comida. El amor que crece desde la desobediencia hacia la responsabilidad, y que tiene que ver con la posibilidad de aprender de los errores que uno haya cometido, de perdonar y ser perdonado, de pelearse y reconciliarse, entre otros muchos sentidos.

La intervención que hacíamos era psicoanalítica en tanto tomábamos las experiencias de lo que las mujeres desplegaron en distintos talleres y su propia creación en los librillos respecto al tema del amor. Me detuve en cada tapa e hice comentarios, relacionando, por ejemplo, *Amor y paz* y *Cómo tomar lo bueno de lo más malo*, de modo que pudiera ser comprendido en el sentido de cómo incorporar lo positivo en el encuentro con el otro, el compañero. ¿Se puede dar? ¿Es posible?

Frosh (2016) plantea que una contribución especial del psicoanálisis es que rompe la división entre los diferentes tipos de conocimiento y se opone a la fetichización de la objetividad, tanto en las humanidades y las ciencias sociales como en la práctica clínica. El psicoanálisis nos sugiere que no se puede saber nada sin saber algo de uno mismo, aunque lo que uno sepa de sí mismo sea hasta qué punto se ignora a sí mismo (p. 470).

Es interesante destacar que lograron construir un poema colectivo a partir de frases que fueron surgiendo por asociación libre, entre risas y llantos. Escritura espontánea que luego quedó plasmada en un texto titulado «Palabras exquisito», un material valioso, para atesorar.

Los librillos son narrativas íntimas que revelan luchas internas, triunfos y vulnerabilidades, miedos y anhelos. Cada página es el reflejo de un viaje emocional, marcado por momentos de alegría, dolor, esperanza y desesperación. En estas páginas pudieron explorar libremente sus miedos, sus sueños y sus deseos más íntimos, encontrando consuelo y claridad en

medio del caos de la vida. Hallaron un lugar donde podían ser completamente auténticas, sin temor al juicio o la censura.

Estos textos me evocaron un libro, *El abanico de seda*, de Lisa See (2017), que cuenta cómo las mujeres chinas se comunicaban entre los diferentes grupos y entre generaciones a través de inscripciones que dejaban en sus abanicos. Solamente en ese espacio podían expresarse libremente. Aquellas mujeres también estaban «presas», aunque de un modo diferente, atrapadas dentro de una cultura que no les permitía manifestar sus sentimientos y vivencias.

Los temas que abordan los librillos son tan variados como la vida misma. Desde las luchas cotidianas con el miedo y la ansiedad hasta las aspiraciones más elevadas de amor y realización personal, cada entrada revela una nueva capa de la complejidad humana. A través de sus relatos, aprendemos sobre la fuerza y la resistencia de estas mujeres, así como sobre la fragilidad y la belleza de la condición humana. A través de sus palabras, las autoras nos invitan a compartir su dolor y su alegría, su angustia y su esperanza, creando un puente de empatía que trasciende las barreras del tiempo y el espacio.

Estas producciones son también la expresión de la comunidad y el apoyo mutuo que existe entre estas mujeres. A través de sus historias compartidas, encuentran consuelo y solidaridad en su lucha común. En lugar de sentirse aisladas en su dolor, encuentran fuerza en la compañía de otras personas que comprenden y comparten sus experiencias.

Además de servir como una forma de autoexpresión terapéutica, estas suertes de diarios íntimos también pueden actuar como herramientas para la transformación personal y el crecimiento. Al reflexionar sobre sus propias experiencias y emociones, pueden ganar una mayor comprensión de sí mismas y del mundo que las rodea. Logran identificar patrones de pensamiento y comportamiento que pueden estar contribuyendo a su sufrimiento, y son capaces de encontrar formas de abordarlos de manera más efectiva.

La escritura nos ayuda a tomar contacto con la persona que somos, a hablar de nuestros sentimientos, de lo humano que todos compartimos, aunque estemos en diferentes lugares y posiciones. Nos permite hacer visible lo que la cultura hace invisible (Sacks, 2000, p. 11). La escritura re-

presenta un testimonio vivo de la fuerza del espíritu humano para superar la adversidad y encontrar luz en la oscuridad, de encontrar esperanza y significado incluso en los momentos más difíciles de la vida. La escritura nos recuerda que, aunque nuestras experiencias individuales pueden ser únicas, nuestra humanidad compartida nos une en una búsqueda de significado y conexión en y con el mundo.

EL CONCEPTO DE VÍNCULO

Retomo un aspecto que mencioné al principio: no solo existe la realidad forjada por las fantasías y la vida pulsional, sino que hay otra, aquella construida como efecto de una imposición mutua de *otredad* y de *alteridad*, base de todo vínculo, que exige una reformulación teórica compleja.

Hay una lógica diferente entre el individuo y el vínculo, con sus propios mecanismos. La presencia es la cualidad del otro que impacta poderosamente en mí como sujeto. O, si se trata de mi presencia, esta impacta en el otro, imprime una marca y me modifica tanto a mí como al otro. E incluye un espacio que origina un nuevo significante en el vínculo entre los dos sujetos. *Nuevo* significa que el sujeto no lo tenía antes de su inclusión en este vínculo.

Berenstein y Puget (1997) definen el *vínculo* como una estructura inconsciente que une a dos o más sujetos, basada en una relación de presencia. Aunque el término fue utilizado por varios autores, como Pichon-Rivière (1956-1957/1985), Bion (1967) y otros, Berenstein y Puget le dan un sentido diferente y, como afirma Puget (1995), el de ellos es un término paradigmático, particular de América Latina (Gabbard, 2012).

¿Pero qué sucede a nivel de los vínculos? ¿Qué sucede en el psiquismo de estas personas privadas de libertad? Los «otros» de su historia fueron figuras que las abandonaron, las atacaron, les pegaron, y que no les permitieron establecer vínculos confiables y seguros para enfrentar la vida.

Intrapsíquicamente, estas madres veían a sus hijos como partes de sí mismas y se transformaban tanto ellas como sus hijos en objetos muy idealizados. Observábamos las grandes dificultades en considerar al hijo como otro-persona con sus propios sentimientos y necesidades independientes de las de la madre.

Esta idealización necesaria les permitía identificarse y sostener esa función. Importaban los hijos que estaban afuera. Sentían frente a ellos fuertes fantasías de abandono y mucho temor a perder a los hijos que estaban con ellas.

Desde el espacio vincular, en lo que se refiere al vínculo, el otro, el analista, en tanto diferente e imponiéndose como otro, dará origen a la realización de un trabajo psíquico conjunto en el que analista y analizando crean conjuntamente nuevas inscripciones, realizan prácticas atribuibles al vínculo, y ello dará un nuevo sentido a la historia (Puget, 1995). Como consecuencia, la constitución del sentimiento de pertenencia a un contexto, a un espacio; lo que está en relación con la estructura de un vínculo adquiere un lugar en la teoría. Esto incluye distinguir memoria social de memoria individual. En un caso se tratará de indagar significados referidos a las fantasías y a las actividades derivadas de la pulsión, ubicándose el analista en el sujeto de la transferencia de escenas primitivas.

Las tres áreas (intrapsíquica, intersubjetiva y transubjetiva) tienen una existencia sincrónica, en la que cada una tiene su potencial para producir un sufrimiento específico. La discusión psicoanalítica implica una consideración del sujeto, el lugar del otro y su diferencia con el objeto interno proyectado sobre un objeto externo, la realidad interna y su relación con la realidad externa, y la semejanza y la ajenidad en el vínculo entre los sujetos (la *multiplicidad del sujeto*).

En el mundo transubjetivo, los significados socioculturales impregnan tanto el mundo interno como el relacional. Valores, leyes, normas éticas, así como el discurso social en el que se incluyen. Imponen su significado a veces con una cualidad traumática y, otras, a través del sentimiento de obligación de aceptarlos y a través de los cuales el yo retroalimenta su sentido de pertenencia (Bernardi y de León, 2012).

Durante los seis años de trabajo, el aprendizaje se produjo según el modelo de la espiral dialéctica que desarrolló Pichon-Rivière, que nos permitió atravesar diferentes etapas y procesos en diferentes contextos carcelarios y grupos de trabajo. Es importante señalar que en el hábitat carcelario son numerosos los mensajes contradictorios, dado que la cárcel no es un ambiente previsible, coherente y confiable que ayude a la repara-

ción y rehabilitación. En este sentido, pudimos observar un cambio entre nuestra primera aproximación y la que logramos años más tarde.

LAS POESÍAS, EL LIBRO Y EL BORDADO
DE LAS TAPAS COMO MODOS DE SIMBOLIZACIÓN

Con otro grupo de trabajo y en un tiempo posterior, surgió el descongelamiento de afectos que otrora estaban encapsulados y que les permitió a las mujeres privadas de libertad describir y escribir en grupo. Aquí comparto algunas de las poesías creadas colectivamente.

Veremos una sintética representación de ese «descongelamiento» en una breve secuencia de tres textos. En este, el primero, a pesar de que en el inicio se anuncia una oposición entre dos sentimientos, *temer* y *anhelar*, finalmente el eje que articula su sentido es un único afecto, solo el miedo:

Los miedos
Temer y anhelar
Miedo a las arañas
Miedo a separarme de mi hijo
Miedo a la soledad
Miedo de no superar el sufrimiento
Miedo a la muerte
Miedo a lo que me pasó
Miedo que les pase algo a mis hijos
Miedo a no ser capaz de superarme
Miedo a decir que no
Miedo a ser injusta o mala con otras personas

En un segundo momento, ya aparece la posibilidad de conectarse, en un juego más abierto, con el miedo y el anhelo, y con la posibilidad de reconocer y nombrar el deseo.

Miedo a estar sola
Anhelo ser mejor persona de lo que soy
Deseo estar con mi familia

*Deseo que se termine esto
 Anhele estar con mis hijos
 Deseo mi libertad
 ¡Deseo ser la mejor mamá del mundo!
 Deseo vivir de lo que me gusta...*

Pero recién en este tercer texto podemos observar, si bien sin metafóricación, un claro pasaje del miedo al deseo, y una capacidad de sentir, reconocer y nombrarlo:

*Deseo ser peluquera
 Deseo despertar y que todo sea una pesadilla
 Anhele hacer todo lo que no hice antes
 Anhele llevar a mis hijos a la escuela
 Deseo darle un buen futuro a mi hijo
 Deseo ser una mujer con una autoestima alta
 Deseo dedicarme y vivir de algo que me agrade
 Deseo tener siempre las palabras correctas para con mi hijo*

En una primera persona singular que sintetiza y representa una creación colectiva plural, las autoras pueden expresar el deseo, que aunque aparece en relación con situaciones pragmáticas, trasluce cambios subjetivos porque deja ver el deseo de reparar vínculos y construir nuevos: «llevar a mis hijos a la escuela», encontrar «las palabras correctas para con mi hijo». Todas son expresiones de deseos preconscientes; no obstante, manifiestan el conflicto entre su pasado, su presente y su futuro: un despertar en un tiempo por venir en el que el presente habrá de ser solo una pesadilla determinada por el pasado. Surge el anhelo de desarrollar la autoestima y construir la vida sobre otras bases.

Si bien no disponemos de las asociaciones que realizaron en ese momento, sí contamos con algunos comentarios posteriores espontáneos, en los que vinculaban los textos a hechos de su propia historia infantil y adolescente.

El proceso de elaboración incluye los procesos de simbolización que se dan en diferentes niveles (Klein, 1946/1967). La posibilidad de nombrar,

de escribir los afectos que pudimos observar en sus poesías abre el camino hacia la simbolización, que no solo expresa emociones en palabras, sino que –además de la palabra– puede estar vinculada con el cuerpo, con el juego o con el actuar (Braun *et al.*, 1986).

En este sentido, el bordado de las tapas de los libros es una forma de expresión que implica un hacer no solo creando con palabras, sino bordando tramas y texturas con telas e hilos de colores organizados en un espacio acotado. Estos bordados crean un sistema de signos y símbolos que producen significados, no solamente como pura expresión íntima, sino que están dirigidos a ser comprendidos por otros. Por otra parte, así como en el juego y el sueño, se despliegan también en este hacer las fantasías inconscientes.

Cada tapa es el resultado de un trabajo creativo individual en el que si bien importa el sentido del título en tanto texto, centramos nuestra mirada en el bordado mismo porque el diseño, los colores, las letras y las figuras que aparecen despliegan un abanico de sentidos.

Lo que sugiere el título de uno de los librillos, *Mi sombra y mi soledad*, va más allá de la repetición del adjetivo posesivo o del paralelismo o del modo en el que la vida carcelaria está connotada en los sustantivos *sombra* y *soledad*, porque resulta llamativa la elección de los colores y la disposición de las palabras en el espacio.

Los posesivos están bordados en negro. Las palabras *sombra* y *soledad*, en un rojo vivo, muy intenso. Las letras son grandes y ocupan el espacio con holgura. Los colores expresan lo sombrío (el negro) y lo vital (el rojo). Lo negro es el *yo*. La sombra y la oscuridad, en cambio, se representan vitales y rojas como la sangre. Es posible señalar que si bien la repetición del posesivo *mi* es absolutamente autorreferencial, la textura, el relieve, ese *mi* que «sale» de la tela están expresando la necesidad que tiene ese yo, esa mujer presa, de ser escuchada.

El bordado de otra tapa dice *Amo a mis hijos*, y contrasta claramente con el anterior. Tanto las letras como dos corazones son intensamente rojos. Pero, por otro lado, contrasta porque la autora introduce a otros –los hijos– y se vincula con ellos amorosamente.

En *Lo bueno de lo malo* se repiten los colores negro y rojo, pero en un sentido más «convencional». Lo bueno es rojo y está en la parte superior.

Lo malo es negro y está en la parte inferior. En este caso, la reclusa expresa su necesidad de ordenar aspectos éticos. Ubicar dónde está lo bueno y dónde lo malo. Sin duda que «sacar algo bueno de lo malo» manifiesta una capacidad que le permite recuperar aspectos buenos de una situación «mala», de la cárcel. O que una institución «mala», como la cárcel, puede tener aspectos buenos.

El uso de colores alegres, rojo, verde y amarillo, en *Amor y paz* muestra tal vez una búsqueda de alegría o una idealización del amor y de la paz que no logra expresarse con armonía. Hay una búsqueda de síntesis no lograda, pero, a pesar de eso, tiene una vivacidad que atrae, que pide, que necesita una mirada.

A medida que estos procesos de crear, de hacer, de bordar se van integrando en el yo, se modifican las relaciones con el objeto interno, se discrimina mundo interno y externo, se acepta la pérdida del objeto y se va dando un movimiento hacia otros objetos.

La interpretación de estas tapas es similar a la que se realiza con los dibujos de un niño en la sesión analítica.

La experiencia de los afectos con los cuales nos encontramos, por ejemplo, en estas tapas, permite, en la medida que se dé una relación segura en el grupo de trabajo, promover los procesos de mentalización. Acercando estos afectos y pensamientos se van desarrollando también procesos de simbolización (Fonagy y Target, 1996; Fonagy *et al.*, 2002; Slead *et al.*, 2013).

En el anexo que preparamos para trabajar con el personal penitenciario están propuestos los procesos de simbolización y de mentalización. Queda pendiente para futuros trabajos el modo en el que se habrán de trabajar.

En el ámbito de los talleres, lo terapéutico, en un sentido muy amplio, se producirá cuando desde una posición analítica se den a las comunicaciones sentidos diferentes de los que fueron surgiendo espontáneamente. Un aspecto muy importante que es imprescindible remarcar: dentro de estos talleres, en ningún momento investigamos los hechos por los cuales las mujeres habían sido encarceladas. Solo nos importaba ver a la persona, sin una actitud moralizante ni enjuiciadora. Destaco la importancia de mantener una mirada sin prejuicios no solo en relación con contenidos éticos y morales, sino también respecto de las adhesiones a teorías y a los

roles que el psicoanalista asume y desempeña en cada espacio. Sin este trabajo previo y mantenido continuamente, es difícil ubicarse en el vértice adecuado a cada momento y a cada situación.

LOS MODELOS CUANTITATIVOS Y CUALITATIVOS DE NUESTRA INVESTIGACIÓN

En nuestra investigación recurrimos, entre otros, a dos instrumentos diferentes y complementarios, realizados por expertos, que dieron lugar a un estudio cuantitativo y un estudio cualitativo.

En relación con la influencia de los acontecimientos traumáticos que señalamos anteriormente, nuestro estudio cuantitativo, que es el primero en el país (Ferreira *et al.*, mayo de 2018a, mayo de 2018b), describe casi la totalidad de la población de madres encarceladas con sus hijos y analiza la influencia del abuso sexual en aspectos relacionados con su emocionalidad y percepción de la maternidad.

El 41% (7/17) de las mujeres declaró haber padecido abuso sexual en la infancia o adolescencia. Esta información fue corroborada en las entrevistas clínicas. Las mujeres que refirieron haber sufrido abuso sexual en la infancia o adolescencia mostraron mayores tasas de sintomatología ansiosa y depresiva, en comparación con las que declararon no haber sufrido este tipo de abuso, en concordancia con amplia evidencia sobre el efecto de experimentar reacciones adversas tempranas en los trastornos emocionales durante la maternidad (Agrati *et al.*, 2015).

Es necesario señalar, sin embargo, que no todas las madres con historias de maltrato y abuso en períodos tempranos de la vida experimentan problemas en la maternidad (González y Fleming, 2002). En muchos casos, las madres que sufrieron adversidades extremas, por ejemplo, abuso físico y sexual en los primeros años de vida, no adoptan el mismo patrón con sus hijos (González y Fleming, 2002). Factores individuales, genéticos y temperamentales de la madre y el hijo, el apoyo de la pareja, la familia y el entorno, la relación con sus madres en el pasado, etc., pueden mitigar el riesgo de padecer trastornos emocionales que afectan la maternidad (Agrati *et al.*, 2015; Caspi *et al.*, 2002). Estos resultados sugieren que se debe ser cauteloso ante una interpretación inequívoca de las experiencias traumáticas.

Las edades de los hijos que convivían con sus madres en la cárcel oscilaron entre cero y cuatro años. A partir de los dos años, concurrían a un centro educacional (Centro de Atención a la Infancia y la Familia, CAIF), con la autorización de sus madres. El 82% de las mujeres tenía, además, entre uno y siete hijos fuera de la cárcel, de edades que oscilaban entre uno y veintidós años. Estos hijos estaban con la familia biológica, familias adoptivas, reclusos en el Instituto de Niño y el Adolescente de Uruguay (INAU) y, en algún caso, presos. La evaluación pediátrica, realizada por la Dra. Inés Iraola, mostró que los niños que convivían con sus madres en la cárcel no presentaban problemas importantes de salud, alimentación, trastornos del sueño o fallo de crecimiento. Esta información fue además corroborada por un médico encargado de una unidad.

Para la investigación cualitativa apelamos a diferentes tipos de intervenciones que se desplegaron a lo largo de este proyecto.

Un instrumento de la investigación cualitativa fueron las entrevistas, y optamos por dos tipos. Un tipo de entrevista fue elaborado por Emilia Sasson y Laura Szteren (ambas certificadas), quienes desarrollaron una serie de preguntas explícitas (Szteren, noviembre de 2018) que giran alrededor de los duelos de la infancia y que se diseñaron a partir de la aplicación del Adult Attachment Interview (George *et al.*, 1996).

El segundo tipo de entrevistas, las psicoanalíticas, tenían como objetivo ayudar a las madres a entrar en contacto consigo mismas y con su bebé en las diferentes modalidades de relación. Eran individuales y tan privadas como lo permitía el espacio de la cárcel. Estas entrevistas, a diferencia de las anteriores, eran abiertas y seguían el hilo asociativo de la reclusa. Sentían gran satisfacción por la posibilidad de ser escuchadas.

También apelamos a intervenciones terapéuticas que no respondían al encuadre tradicional, sino que debíamos adaptarnos a la peculiar circunstancia del hábitat donde se realizaban los diferentes talleres a los que la madre acudía. En estas intervenciones se hacían diferentes señalamiento psicoanalíticos y se intentaba que la madre lograra una mayor comprensión de sus emociones, especialmente en la interacción con su hijo, por ejemplo, dándole elementos para (re)ajustar o regular con su bebé respuestas directas a sus intervenciones no verbales, conectando gestos y conductas del pequeño con una expresión verbal de la madre.

Otra herramienta de la investigación cualitativa era los talleres de sensibilización materna a la crianza. En estos espacios trabajamos diferentes temáticas desde una perspectiva vincular psicoanalítica. Abordábamos el despliegue de una serie de temores que se daban como parte de la constelación de la maternidad: la muerte del bebé, que deje de respirar, que deje de comer, que no beba, que no se desarrolle sano. También encaramos el juego en la díada madre-bebé como reconocimiento de los distintos afectos y señales de la relación.

Una de las observaciones que se desprendieron de los talleres fue que la utilización de palabras y temáticas emocionales permitía que la actividad se siguiera con mayor interés. Si había un predominio de conceptos o palabras abstractas, la atención decaía, lo que hacía más difícil la continuidad de la tarea.

PSICOANÁLISIS Y PSICOANALISTAS EN CONTEXTOS NO CLÍNICOS

La aplicación del psicoanálisis en contextos no clínicos, tal como el sistema penitenciario, demuestra la relevancia de esta disciplina en la comprensión y el abordaje de problemáticas complejas. La escucha analítica y las reflexiones promovidas en estos espacios podrían contribuir a que las personas en situación de vulnerabilidad exploraran sus experiencias y dieran nuevos sentidos a sus historias.

Las transformaciones en estas situaciones son difíciles y llevan tiempo. Se puede perder el rumbo y no ver los pequeños cambios que se están logrando, y no apreciar los mensajes importantes que surgen con las resistencias y los desacuerdos. Por ello, es válido y vigente que los equipos puedan incluir en su trabajo los aspectos inconscientes.

A su vez, el trabajo en colaboración con otros profesionales y la comunidad (grupo de vecinos de El Molino, por ejemplo) contribuyó a la creación de entornos más inclusivos y empáticos, donde se promueve el crecimiento personal y la reintegración social mediante experiencias como la planificación de actividades en la plaza del barrio o ver obras de teatro en el Sodre. Esta integración de enfoques y esfuerzos multiplica el impacto positivo en la vida de las personas y en la sociedad en su conjunto. Sin embargo, es preciso señalar que, en determinadas circunstancias

conflictivas o peligrosas, la participación en las actividades programadas se entorpece por medidas de cuidado y disciplina que las autoridades deben tomar.

Es importante tener en cuenta también que el personal encargado de llevar adelante tareas de control vive en permanente contacto con emociones intensas, sin ninguna comprensión ni apoyo, ni planes para contenerlas (Gilkerson y Ritzler, 2005).

La «vida en pausa», que es el tiempo de prisión, puede llegar a significar para las mujeres en la cárcel un mayor contacto consigo mismas. Puede representar la capacidad de encontrarse con la soledad, la tristeza y las alegrías. También de dar un nuevo sentido a la relación con las compañeras, como madres, en su cuidado personal, alimentando la autoestima, la posibilidad para tener nuevos proyectos. La capacidad de plasmar imágenes en pensamientos, sentimientos en palabras, bordados o escritura, y de tal manera ir aprendiendo de la propia experiencia.

Pero también los investigadores nos volvimos sensibles a esas experiencias, estando quizás más activos, dejándonos afectar por aquello que sucedía, que nos atañía y que tenía que ver con un hacer que nos comprometía y nos trastornaba –porque, evidentemente, trastorna–, pero también nos transformaba (Heidegger, 1959/1987, p. 143).

Bion (1967) alguna vez puntualizó que los sentimientos son una de las pocas cosas que los analistas tenemos el lujo de mirar como hechos. El problema de la comunicación en la situación analítica ha sido largamente el problema de los afectos. Los afectos no son solamente fenómenos a ser observados, sino que evocan en el observador una respuesta afectiva.

No cabe duda de que, para nosotros, salir de los consultorios, interactuar con distintos agentes comunitarios y con la participación con diferentes ONG fue una experiencia transformadora. Todo ello hizo que nuestra tarea se constituyera en una experiencia de vida muy movilizadora internamente, que nos convocaba como sujetos y que nos exigía reanalizar el vínculo desde nuestras distintas pertenencias como individuos, dentro de la sociedad, en los grupos y en el trabajo bipersonal.

En la trama que sostiene este quehacer, que no es la misma que la del consultorio, están implícitos los distintos marcos teóricos, mi lugar como psicoanalista e investigadora, pero también como mujer y madre. Pero,

sobre todo, intentamos rescatar prácticas y códigos de la comunidad humana para apoyarnos en ellos, reactivándolos y fortaleciéndolos.

Las relaciones son poderosas. Traen una posibilidad de cambio. Nos permiten descubrir *nuevas maneras de ser*. Con libertad de pensamiento y de acción es posible retomar vínculos, resignificarlos y regenerar nuevas «marcas», como dice Janine Puget, reestableciendo o recuperando líneas que pueden haber sido olvidadas, reprimidas o fracturadas por el discurso, ya sea subjetivo, institucional, grupal o intersubjetivo

Por debajo de los rumores y de los ruidos, está la música, pero por debajo de ellos, está el silencio del alma, que hay que aprender a escuchar. Con la mente y el corazón abiertos para escuchar los rumores, los ruidos, la música y los silencios, confiamos en otras posibilidades, desarrollamos la capacidad de sorprendernos con las mujeres privadas de libertad y sus hijos, con sus vidas y su creatividad para transitar, juntas, un tramo del largo camino que va del desamparo a la creación. ♦

BIBLIOGRAFÍA

- Atención a la Temprana Infancia y su Familia [ATI] (2007). *Resiliencia y vida cotidiana: Atención en la temprana infancia*. Psicolibros-Waslala.
- Agrati, Daniella, Dillon Browne, Wibke Jonas, Michael Meaney, Leslie Atkinson, Meir Steiner, Alison S. Fleming, and MAVAN Research Team. (2015). Maternal anxiety from pregnancy to 2 years postpartum: Transactional patterns of maternal early adversity and child temperament. *Archives of women's mental health* 18, 693-705.
- Altmann de Litvan, M. y Gril, S. (2000). Investigación del proceso terapéutico en interacción temprana. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 91, 177-208.
- Altmann de Litvan, M. (2019). Impacto de la violencia en los inicios de la vida: Historias de violencias y su impacto en la maternidad y el «sentimiento de sí misma». En P. Alkolombre (comp.), *Violencias y subjetividad: Género, infancia y sociedad*. Letra Viva.
- Altmann de Litvan, M. (2022). Boundaries between intrapsychic and relational conflicts. En H. Levine (ed.), *Boundaries, boundary crossing and boundary violation* (pp. 199-220). IPBook.
- Bellis, M. D. de, Keshavan, M. S., Clark, D. B., Casey, B. J., Giedd, J. N., Boring, A. M., Frustaci, K. y Ryan, N. D. (1999). Developmental traumatology part 2: Brain development. *Biological Psychiatry*, 45(10), 1271-1284.
- Bernstein, D. P., Fink, L., Handelsman, L. y Foote, J. (1994). *Childhood trauma questionnaire (CTQ)* [base de datos]. APA PsycTests.

- Berenstein, I. (2012). Vínculo as a relationship between others (B. Katz y J. Filc, trad.). *Psychoanalytic Quarterly*, 81, 565-577.
- Berenstein, I. y Puget, J. (1997). *Lo vincular: Clínica y técnica psicoanalítica*. Paidós.
- Bernardi, R. (1987). Vulnerabilidad, desamparo psicosocial y desvalimiento psíquico en la edad adulta. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 67, 23-44.
- Bernardi, R. y León, B. de (2012). The concepts of vínculo and dialectical spiral: A bridge between intra- and intersubjectivity. *The Psychoanalytic Quarterly*, 81, 531-564.
- Bion W. R. (1984). *Learning from experience*. Karnac. (Trabajo original publicado en 1962).
- Bion, W. R. (1967). *Second thoughts: Selected papers on psychoanalysis*. Jason-Aronson.
- Bohleber, W. (2012). Remembrance and historization: The transformation of individual and collective trauma and its transgenerational consequences. *Adolescent Psychiatry*, 2(4), 363-368.
- Bohleber, W. (2018). *Destructiveness, intersubjectivity and trauma: The identity crisis of modern psychoanalysis*. Routledge.
- Bollas, C. (1979). The transformational object. *The International Journal of Psychoanalysis*, 60, 97-107.
- Braun de Bagnulo, S., Cutinella de Aguiar, O. y Altmann de Litvan, M. (1986). Algunas reflexiones sobre el juego y la acción, su relación con el proceso de simbolización desde la perspectiva kleiniana. En *El juego en psicoanálisis de niños* (pp. 103-116). Laboratorio de Psicoanálisis de Niños, Asociación Psicoanalítica del Uruguay.
- Caspi, A., McClay, J., Moffitt, T. E., Mill, J., Martin, J., Craig, I. W., Taylor, A. y Poulton, R. (2002). Role of genotype in the cycle of violence in maltreated children. *Science*, 297, 851-854.
- Cramer, B. y Palacio Espasa, F. (1993). *La pratique des psychothérapies mères – bébés: Etudes cliniques et techniques*. PUF.
- Candia, A. di (coord.) (2022). *Abrazarte entre muros*. <https://www.unicef.org/uruguay/media/6466/file/Abrazarte%20entre%20muros.pdf>
- Denis, P. (2016). The drive revisited: Mastery and satisfaction. *International Journal of Psychoanalysis*, 97, 759-784.
- Emeric, B. (2013). *Mujeres a la sombra y mujeres en la sombra*. Nordan Comunidad.
- Ferreira, A., Agrati, D., Arrieta, A., Ferreño, M., González, E., Iraola, I., Sasson, E. Weigensberg, A., Uriarte, N. y Altmann, M. (2018). Estado emocional y auto-percepción maternal de mujeres presas con sus hijos en Uruguay. *Revista psicopatología y salud mental del niño y el adolescente*, 31, 31-44.
- Ferreira, A., Altmann, M., González, E., Iraola, I., Emilia, S. y Weigensberg, A. (septiembre de 2015). *Madres en prisión en Uruguay: Afectividad y maternidad*. Trabajo presentado en el 1^{er} Congreso Iberoamericano de Primera Infancia, Infancias hoy: responsabilidades, riesgos y desafíos. Clínica, Investigación y Políticas Públicas en Primera Infancia, Buenos Aires.
- Ferreira, A., Altmann, M., González, E., Iraola, I., Weigensberg, A., Agrati, D., Uriarte, N. y Emilia, S. (2015). *Maternal sensitivity of incarcerated mothers with their children in Uruguay*. Presentación en el Congreso The Neurobiology of Parenting Brain, Estocolmo.
- Ferreira, A., Altmann, M., Sasson, E., González, E., Iraola, I., Weigensberg, A., Agrati, D. y Uriarte, N. (mayo de 2018). *Maternal sensitivity of incarcerated mothers with their children in Uruguay*. Trabajo presentado en el 16^o World Waimh Congress, Roma.
- Ferreira, A., Altmann, M., Sasson, E., González, E., Iraola, I., Weigensberg, A., Agrati, D. y Uriarte, N. (mayo de 2018b). *Sexual abuse influences emotionality but not the perception of motherhood of imprisoned mothers and children in Uruguay*. Trabajo presentado en el 16^o World Waimh Congress, Roma.

- Fischmann, T., Russ, M. O. y Leuzinger-Bohleber, M. (2013). Trauma, dream, and psychic change in psychoanalyses: a dialog between psychoanalysis and the neurosciences. *Frontiers in human neuroscience*, 7, 877.
- Fonagy, P. y Target, M. (1996). Playing with reality 1: Theory of mind and the normal development of psychic reality. *The International Journal of Psychoanalysis*, 77(2), 217-233.
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E. y Target, M. (2002). *Affect regulation, mentalization, and the development of the self*. Other Press.
- Freud, S. (1979). Lo ominoso. En J. L. Etcheverry (trad.), *Obras completas* (vol. 17). Amorrtortu. (Trabajo original publicado en 1919).
- Freud, S. (1990). Fragmento de análisis de un caso de histeria. En J. L. Etcheverry (trad.), *Obras completas* (vol. 7, pp. 1-108). Amorrtortu. (Trabajo original publicado en 1905 [1901]).
- Freud, S. (1992). Tres ensayos de teoría sexual. En J. L. Etcheverry (trad.), *Obras completas* (vol. 9). Amorrtortu. (Trabajo original publicado en 1905).
- Frush, S. (2016). Towards, a psychosocial psychoanalysis. *American Imago*, 73(4), 469-482.
- Gabbard, G. O. (2012). Deconstructing vínculo. *The Psychoanalytic Quarterly*, 81(3), 579-587.
- George, C., Main, M. y Kaplan, N. (1996). Adult attachment interview. *Interpersonal: An International Journal on Personal Relationships*, 10, 707-744.
- Gilkerson, L. y Ritzler, T. T. (2005). The role of reflective process in infusing relationship-based practice into an early intervention system. En K. Moran Finello (ed.), *The handbook of training and practice in infant and preschool mental health* (pp. 427-452). Jossey-Bass.
- Golse, B. (2000). Du traumatisme entre pulsions de vie et pulsions de mort. *Revue Française de Psychanalyse*, 1, 67-80.
- González, E. (2019). Talleres con mujeres embarazadas, madres e hijos en situación de privación de libertad: Reflexiones sobre la rehabilitación. *Encuentros Uruguayos*, 11(2), 101-115.
- Gonzalez, A. y Fleming, A. S. (2002). Artificial rearing causes changes in maternal behavior and c-fos expression in juvenile female rats. *Behavioral Neuroscience*, 116(6), 999-1013.
- Green, A. (2012). *Narcisismo de vida y narcisismo de muerte*. Amorrtortu. (Trabajo original publicado en 1983).
- Heidegger, M. (1987). *De camino al habla*. Serval. (Trabajo original publicado en 1959).
- Heiman, P. (1950). On countertransference. *Internacional Journal of Psicoanálisis*, 31, 81-84.
- Heiman, P. (1960). On countertransference. *British Journal of Medical Psychology*, 33, 9-15.
- Hornstein, L. (2022). *Las encrucijadas actuales del psicoanálisis: Subjetividad y vida cotidiana*. Fondo de Cultura Económica Argentina.
- Ibargoyen, I., Mata, N., Figueroa, Y., López, K., Morales, R., Méndez, L., Montiel, K., Muñoz, Z., Rivero, N., Delgado, N., Freitas, L., Nedor, J. y Castro, M. (2022). *Vidas en pausa*. En Movimiento.
- Klein, M. (1967). Notas sobre algunos mecanismos esquizoides. En M. Klein, P. Heimann, S. Isaacs y J. Rivière, *Desarrollos en psicoanálisis*. Hormé. (Trabajo original publicado en 1946).
- Kogan, I. (2002). «Enactment» in the lives and treatment of Holocaust survivors' offspring. *The Psychoanalytic Quarterly*, 71(2), 251-272.
- Laplanche, J. (1997). The theory of seduction and the problem of the other. *International Journal of Psychoanalysis*, 78(4), 653-666.
- Laub, D. y Podell, D. (1995). Art and trauma. *The International Journal of Psycho-Analysis*, 76(5), 991.
- Lebovici, S. (1988). *El lactante, su madre y el psicoanalista: Las interacciones precoces*. Amorrtortu.
- Lebovici, S. (2001). La transmission intergénérationnelle ou quelques considérations sur l'utilité de l'étude de l'arbre de vie dans les consultations thérapeutiques parents/bébé. En M. Dugnat (dir.), *Troubles relationnels père-mère/bébé: Quels soins?* (pp. 17-28). Érès.

- León, B. de (2010). *Algunas similitudes y diferencias entre psicología médica y psicoanálisis a partir del estudio de las nociones de transferencia y contratransferencia*. Trabajo presentado en el Congreso de Psicología Médica y Medicina Psicosocial del Uruguay, Montevideo.
- Leuzinger-Bohleber, M. (2018). *Finding the body in the mind: Embodied memories, trauma, and depression*. Routledge.
- Palacio Espasa, F. y Manzano, J. (1982). La consultation thérapeutique des très jeunes enfants et leur mère. *La Psychiatrie de l'Enfant*, 25(1), 5.
- Palacio Espasa, F., Manzano, J. y Zilkha, N. (2009). *Les scénarios narcissiques de la parentalité: Clinique de la consultation thérapeutique*. PUF.
- Panksepp, J. (1998). *Affective neuroscience*. Oxford University.
- Papoušek, H. y Papoušek, M. (1983). Biological basis of social interactions: Implications of research for understanding of behavioural deviance. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 24(1), 117-129.
- Papoušek, H. y Papoušek, M. (1992). Beyond emotional bonding: The role of preverbal communication in mental growth and health. *Infant Mental Health Journal*, 13(1), 43-53.
- Pichon-Rivière, E. (1999). *El proceso grupal*. Nueva Visión. (Trabajo original publicado en 1956).
- Pichon-Rivière, E. (1985). *Teoría del vínculo*. Nueva Visión. (Trabajo original publicado en 1956-1957).
- Poch, S. (9 de noviembre de 2022). Ponencia oral en la 44ª Feria Internacional del Libro, Montevideo.
- Puget, J. (1995). Vínculo-relación objetal en su significado instrumental y epistemológico. *Psicoanálisis APdeBA*, 18(2), 415-428.
- Racamier, P. C. (1991). Souffrir et survivre dans les paradoxes. *Revue française de psychanalyse*, 55(4), 893-909.
- Sacks, J. (2000). *Celebrar la vida*. Toy Story.
- Sandler, J. y Sandler, A. M. (1984). The past unconscious, the present unconscious and interpretation of the transference. *The Psychoanalytic Inquiry*, 4, 367-399.
- Sasson, E., Ferreira, A., González, E., Iraola, I., Weigensberg, A. y Altmann, M. (2018). *Maternal sensitivity of incarcerated mothers with her children in Uruguay*. Póster presentado en el 16º Congreso WAIMH, Roma.
- Schore, A. (1994). *Affect regulation and the origin of the self*. Hillsdale.
- Schore, A. (2001). The effects of early relational trauma on right brain development, affect regulation, and infant mental health. *Infant Mental Health Journal*, 22(1-2), 201-269.
- Schore, A. (2002). Dysregulation of the right brain: A fundamental mechanism of traumatic attachment and the psychopathogenesis of posttraumatic stress disorder. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, 36(1), 9-30.
- See, L. (2017). *El abanico de seda*. Salamandra.
- Sleed, M., Baradon, T. y Fonagy, P. (2013). New beginnings for mothers and babies in prison: A cluster randomized controlled trial. *Attachment & Human Development*, 15(4), 349-367.
- Stern, D. (1991). *El mundo interpersonal del infante*. Paidós.
- Szteren, L. (noviembre de 2018). *Aplicación del instrumento de la entrevista de apego adulto en dos centros penitenciarios del Uruguay*. Trabajo presentado en el 5º Congreso de la Red Iberoamericana de Apego, Montevideo.
- Winnicott, D. W. (1968). Playing; its theoretical status in the clinical situation. *The International Journal of psychoanalysis*, 49, 591.
- Winnicott, D. W. (1993). *El hogar, nuestro punto de partida: Ensayos de un psicoanalista*. Paidós. (Trabajo original publicado en 1986).



**CONVERSACIÓN
EN LA REVISTA**

Marcelo Viñar

*Cronista de su tiempo*¹



STELLA PÉREZ² Y ABEL FERNÁNDEZ³

Cuando nos comunicamos con Marcelo para plantearle nuestro interés en conversar con él para compartir en la revista sus ideas con relación a la transmisión, junto con la aceptación para el encuentro, nos sugirió la lectura de su último libro, *Experiencias psicoanalíticas en la actualidad sociocultural* (Viñar, 2018)⁴. Su lectura, imprescindible para pensar la incidencia de los vertiginosos cambios socioculturales en nuestra clínica, nos habilitó a transitar libremente en la charla por rumbos no planificados previamente.

REVISTA URUGUAYA DE PSICOANÁLISIS: Bueno, Marcelo, en la Comisión de Publicaciones se convocó, para el próximo número de la *RUP*, a volver a pensar sobre el tema *Transmisión*. Sabíamos que había una *RUP* dedicada al tema, entonces la fuimos a buscar y... ¿sabes quién era el director de Publicaciones? Tú. Entonces pensamos que era una buena oportunidad para conversar contigo sobre la vigencia de volver a interrogar la temática a 32 años de aquel número. Esa revista es del año 1990. Tomando en cuenta el «vértigo civilizatorio» en el que nos

1 Entrevista realizada el 8 de diciembre de 2023.

2 Miembro asociado de la Asociación Psicoanalítica del Uruguay. perez.stella61@gmail.com

3 Miembro titular de la Asociación Psicoanalítica del Uruguay. abelfer@vera.com.uy

4 Viñar, M. (2018). *Experiencias psicoanalíticas en la actualidad sociocultural*. Noveduc.

toca vivir, y sobre el que tú has escrito, en esta modernidad líquida la memoria parece devaluarse, empobrecerse, todo parece ser presente, ahora. ¿Y en la transmisión? ¿Qué perdura y qué se renueva o varía?

MARCELO VIÑAR: La transmisión atraviesa todo, la guerra que hoy estamos mirando en la televisión, masacres en Gaza, como si no existieran armenios, afganos y más, también en conflictos terribles. ¡Y se transmiten en vivo y en directo! ¿Eso es tema del psicoanálisis? Por lo pronto, nos produce un efecto defensivo, de ajenidad, y porque nos pone incómodos, nos genera una distracción cortés. Yo pienso que hay que hacer lo que dice Leclair, *desenmascarar lo real*. El planeta está siempre en guerra, con planteos racistas, el medio ambiente deteriorándose... Y todo sucede delante de nuestros ojos... ¿Qué hacemos con todo eso? ¿Cómo nos afecta como psicoanalistas? Son más preguntas que respuestas.

RUP: Lo que decís me lleva a algo de tu libro, algo así como que la experiencia catastrófica es una fisura en la continuidad representacional. Como que el horror genera espanto, y no experiencia, o sea, no hay muchas posibilidades de representación y, por lo tanto, de elaboración, de relato..., de transmisión...

M. V.: Ardua tarea volver transmisible el silencio del horror... ¿Por qué la guerra?, le preguntó Einstein a Freud. Y la respuesta de Freud me parece medio pobre. Se sustancializan tanto la pregunta como la respuesta, sobre todo hoy, en plena época de globalización e inmediatez. ¿Cómo pensar estos temas?

RUP: ¿Cómo sería esta idea de que se sustancializan tanto la pregunta como la respuesta?

M. V.: Hoy, un término explicativo como el de *pulsionalidad* resulta un poco reducido de más. Restringirse a una causalidad única, final, identificable, no da cabida a la sobredeterminación, a la ignorancia de «por qué la guerra». ¡Cuántas dimensiones se condensan ahí! Pero por lo menos hay que considerar tanto nuevos como viejos puntos de vista; lo nuevo y la tradición. Hay que detenerse en la complejidad de factores que están presentes... Y pensando en la transmisión, ¿cómo hacerle lugar al tema de esta complejidad de lo cultural, de lo social, en la formación, junto con un diálogo con los kleinianos, por ejemplo? Ese

grupo insistió en la noción de un mundo interno cerrado y un mundo externo separado. Ambos impermeables entre sí, como decía Meltzer. Tanto la prioridad del otro para el humano, el mundo sociocultural, como el mundo pulsional, tienen una relevancia mayor y vienen amalgamados, sumidos en lo que llamamos lo social. Lo relaciono con la noción de terceridad de los fenómenos que describe André Green. Hoy no pensamos los fenómenos en blanco y negro, reconocemos tonalidades, matices, grises...

RUP: Eso nos interroga sobre cómo incluir en la formación de analistas esta complejidad. Pensándolo desde los seminarios, por ejemplo, son propuestas bastante excepcionales las que incluyen el eje «sociedad y cultura».

M. V.: El asunto de ser sensibles a lo social para entender qué pasa en los sujetos genera desconcierto, que no es solo por la posición de los diversos autores, sino porque existen multicausalidades que complejizan todo acontecer humano. Lo que los psicoanalistas tenemos que hacer en la clínica es meternos con lo que no se entiende de la causalidad. Es lo que me parece, como mandato, meternos no solo con lo que se entiende...

Durante siglos o milenios, los mandatos y verdades se encontraban en la Biblia, los fundamentos de la verdad y la transmisión se vestían de religiosidad. Y creo que hay un punto de inflexión cuando lo llevamos a nuestro terreno, a nuestro ruedo. Al principio, había algo como menos canónico, y me parece que eso con el tiempo se ha ido diluyendo, no sé si para bien o para mal.

Hoy, en la visión de cuál es el marco de lo realizable, se puede decir que el tema de la guerra está, sin duda. No solo hay que considerar la llama de la sexualidad, la sexualidad infantil, prepuberal. Popper diría que una ciencia, para ser tal, fija o crea claramente un objeto. Necesita ponerse de acuerdo sobre el objeto, y el nuestro, si bien está siempre en la hoja de ruta de la vida, es por definición incognoscible, ya eso en sí mismo genera desconciertos.

Hoy el psicoanálisis se encuentra nuevamente ante la violencia política extrema de la guerra, el genocidio, la tortura, el terror o la exclusión étnica religiosa. Algo de todo esto se cuele en el consultorio.

¿Cómo nos la vemos con el tema? ¿Acaso no cambia la historia subjetiva cuando se pasa de un país democrático a uno totalitario? Ustedes me convocan para hablar de algo de eso, ¿no?

Hay que meterse con los temas de la violencia social o, en caso contrario, corremos el riesgo de dejar que el ser humano se desarrolle en una selva. Y aun si el psicoanálisis no lo considera, está ahí, lo que también desafía la neutralidad de nuestro método.

Se trata de temas que tienen que pasar por el consultorio hoy y por la formación, en el sentido de poder sostener la complejidad. Yo digo que esto también es tema del psicoanálisis. Cuando alguien dice «esto no es psicoanálisis», eso solo se puede mantener desde un criterio de autoridad. Entonces, como mínimo, podemos decir que, si bien Freud no lo desarrolló, lo tuvo presente, lo mantuvo ahí, entre sus inquietudes, sobre todo en los textos llamados sociales.

La condición humana es la condición de hablante. La lengua y la tradición nos moldean, pero hay algo que muta y lo hace colectivamente. El ser humano es una construcción histórica, se construye con otro. Intenta funcionar en el mundo lo más cerca posible de las lógicas racionales, pero también, y fundamentalmente, lo hace desde las lógicas no racionales del inconsciente.

Una pregunta a mantener siempre presente es cómo transmitir la tradición al tiempo que algo diferente, lo «nuevo». ¿Cómo considerar lo instintivo, cuando hasta lo local, lo idiosincrático, está bajo la égida de procesos de globalización? Lo que pasa es que interrogarnos o no por la guerra, por lo social y cultural resulta inquietante, además de multicausal.

RUP: ¿Y cómo crees que escuchamos y transmitimos la clínica hoy?

M. V.: Nuestro oficio es escuchar; escuchar el dolor, el sufrimiento, el deseo. Por ejemplo, hoy es un desafío para la escucha analítica tener que hacerlo virtualmente, por internet, o desarrollar nuestra formación a distancia. En la transmisión del psicoanálisis, en quienes han comenzado su formación o su análisis durante la pandemia, virtualmente, ¿cómo funciona la asociación libre y la atención flotante?

Hoy tenemos que adaptar nuestras cabezas. Hay analistas en formación que no tienen una sede, personas que buscaron y encontraron

una forma para poder formarse a través de internet, y eso hace que yo me pregunte: ¿cómo?, ¿qué se pierde? No lo sabemos, y no es que me parezca a descartar la idea. La propuesta, el proyecto, lo tenemos que poder pensar e interrogarnos como lo hemos hecho y estamos haciendo. Tenemos que poder interrogarnos qué se pierde y qué no, en esa modalidad. Temas como la inclusión del celular, el tema de los tratamientos remotos, el tema de la frecuencia. Qué es lo avalado y qué lo transgresor. Qué se puede cambiar sin falsear nuestra disciplina. Hay que hablar de eso.

¿A quién no le ha pasado, en el consultorio, que suene el celular? Creo que es necesario hablar del encuadre, ahí necesitamos explicar qué es la asociación libre y por qué el celular la interrumpe, aunque solo sea para decir que se llama en veinte minutos. El sonar del celular lo saca al paciente del surco en el que venía. Y creo que hay que decir eso. Necesitamos poder navegar por nuevas aguas sin perder la brújula.

He pensado, con esto del trabajo remoto, si paciente y analista no están como en dos continentes diferentes, y al mismo tiempo me hace recordar: ¿pero acaso no estamos siempre en otro continente analista y paciente?

RUP: Como siempre en nuestro oficio, Marcelo, son más las preguntas que las respuestas. Lo importante es que haya alguien del otro lado, virtual o presencial, que esté dispuesto a continuar el diálogo. Y, como decís en tu libro, «compartir experiencias y vivencias son nutrientes para el alma, como el agua y el alimento lo son para el cuerpo material». En nombre de la Comisión de Publicaciones, te agradecemos muchísimo por este encuentro. ♦

IN MEMORIAM

Mario Torres Pereyra

Rocha, 11 de octubre de 1941 – Montevideo, 20 de marzo de 2024



GLADYS FRANCO¹

Mario Torres, médico psiquiatra y psicoanalista, se acercó a la Asociación Psicoanalítica del Uruguay (APU) hace más de cuarenta años.

Su «ser psicoanalista» implicó, además del trabajo con pacientes y en la institución, una entrega al compromiso con la sociedad, a través de su integración al grupo de Investigación/Acción sobre infancia y adolescencia marginadas, creado por el Dr. Marcelo Viñar. Sus años de formación y práctica psicoanalíticas se acompasaron con la observación e intervención en el área de las infancias vulneradas por la pobreza y las adolescencias excluidas, recluidas en institutos carcelarios, expulsadas a los márgenes de la sociedad. Ese mundo-*otro* que tanto Marcelo Viñar como Maren Ulriksen de Viñar se han esforzado por mantener en el foco de la mirada de los psicoanalistas.

En el año 2005, Mario Torres compiló un libro, *Niños fuera de la ley*, que además de una presentación y cinco textos de su autoría, incluye trabajos de Agustín Canzani, Daniela Chalking, Eurídice de Mello, Mercedes Espínola, Ivonne Martínez, Maren Ulriksen de Viñar y Marcelo Viñar.

La historia institucional de Mario Torres lo ubica promovido a miembro asociado en la asamblea ordinaria del mes de mayo de 1987. A partir de allí, su participación institucional fue activa y comprometida, especialmente destacada en su inserción en distintos grupos de estudio.

1 Miembro titular de la Asociación Psicoanalítica del Uruguay. laletraescrita@gmail.com

Pudimos pesquisar² lo que parece ser una de sus primeras prácticas como docente adjunto, junto con Aída Miraldi, en el seminario «Descubrimiento del inconsciente», coordinado por el Dr. Juan Carlos Capo, en 1993. Entre fines de los noventa y los primeros años 2000, integró el «Grupo de abordajes grupales psicoanalíticos», coordinado por la psicoanalista Alba Busto; el grupo de estudio sobre la obra de J. Lacan, coordinado por los psicoanalistas Myrta Casas de Pereda y Daniel Gil; el «Grupo Filosofía del lenguaje», coordinado por Sandino Núñez, y desde el año 2000, aproximadamente, dentro de APU, el «Grupo de estudio sobre sujeto y grupalidad», coordinado por Marcelo Viñar. En el año 2001 encontramos a Mario también como integrante del Laboratorio de Adolescencia, coordinado en aquel momento, por el psicoanalista Gonzalo Varela Viglietti. Ese mismo año, aparece Mario Torres integrando el cuerpo docente del Instituto, como titular.

Tuvo participación en diversas comisiones y le interesó particularmente la Comisión de Publicaciones, en la que trabajó varios años. Además de la tarea específica de lectura y evaluación de trabajos, aportó generosamente su talento como dibujante y fue responsable de ilustraciones de varios ejemplares de la revista *Temas de Psicoanálisis*, entre los que se destacan los retratos de Melanie Klein en la portada del N° 14-15 y, en el interior del mismo número, el retrato de Lou Andreas Salomé en la página 28 y de Donald Winnicott en la 34. La portada del tomo N° 16 de *Temas de Psicoanálisis* muestra el retrato de Lacan, y el de la N° 17, el retrato de Bion. Mario también es el autor del retrato de Víctor Tausk que aparece en la página 88 del N° 18, y realizó, por encargo de una Comisión Directiva, el dibujo «Retrato de los fundadores» que hace años rota por las diversas estancias de la casa que alberga nuestra institución.

En el N° 19 se publicó un reportaje (Franco, 1993) que realicé a Mario Torres como artista plástico. Se trataba de explorar con él (como, antes y luego, con algunos otros analistas) las vivencias en relación con el trámite simultáneo de un «segundo oficio», tomando la expresión de una provocativa afirmación de Picasso: «No hay segundo oficio».

2 Agradezco a Cecilia Ortega su cuidadosa revisión de las memorias anuales, con este objetivo.

Mario era un artista plástico, y expresó en esa entrevista su dificultad de sostener simultáneamente dos ámbitos tan diferentes –y, al mismo tiempo, con tantos puntos de contacto– como la creación artística y la práctica psicoanalítica. En su experiencia, resaltó la dificultad del abordaje simultáneo de la función analítica y la práctica artística, por la intensa dedicación y el compromiso que ambas tareas exigen.

Fue dibujante desde niño y empezó a pintar tempranamente. En el reportaje al que hice mención, relata cómo, ya en la escuela primaria, le fue solicitado un dibujo, aquel que nos daría el título para la entrevista (p. 117).

En Bellas Artes fue alumno de Vicente Martín, y más tarde se integró al taller de Dumas Oroño. En la entrevista realizada resaltó que este último artista tuvo sobre él una enorme influencia. «En su taller yo recibí un baño de humanidad que es algo que complementa la visión de la pintura» (p. 122).

Al finalizar aquel reportaje, conversando acerca de los límites a la posibilidad de abarcar todos los intereses, Mario dijo unas palabras, expresión de deseo que dice de todos nosotros, los que no tenemos –y no podemos anhelar– otra que esta vida terrenal: «Necesito una reencarnación...» (p. 123). ♦

BIBLIOGRAFÍA

Franco, G. (1993). El retrato del rey: Reportaje a Mario Torres. *Temas de Psicoanálisis*, 19, 117-123.

Torres, M. (comp.) (2005). *Niños fuera de la ley: Niños y adolescentes en Uruguay. exclusión social y construcción de subjetividades*. Trilce.



RESEÑAS

JORNADAS IUPP 2023

La transmisión del psicoanálisis en los institutos de formación

Aspectos inconscientes en los diferentes espacios de la formación de los analistas¹



GRISELDA REBELLA²

En los días 18 y 19 de agosto de 2023, se realizaron las jornadas del Instituto de la Asociación Psicoanalítica del Uruguay (APU), organizadas por la Comisión de Enseñanza del Instituto Universitario de Postgrado en Psicoanálisis (IUPP) de APU³. La temática fue «*La transmisión del*

psicoanálisis en los institutos de formación: Aspectos inconscientes de los diferentes espacios de la formación de los analistas». El viernes 11 de agosto, se invitó a los psicoanalistas Damián Schroeder y Daniel Castillo a una actividad preparatoria de las jornadas, en la que presentaron el trabajo titulado «Lo latente en la dimensión institucional de la transmisión», que figura en este volumen. Esta actividad fue coordinada por Natalia Mirza y Griselda Rebella. Clara Uriarte realizó muy interesantes comentarios al respecto.

La APU es una institución en permanente revisión y cambio que nos permite ir acompañando modificaciones que observamos en la clínica actual. Este año, como no podía ser de otra manera, el tema convocó la escritura de varios trabajos de psicoanalistas y de un texto realizado por los analistas en formación que enriquecieron la discusión en las jornadas. Estos son:

- 1 Síntesis realizada con base en los aportes de los sintetizadores y de los integrantes de la Comisión de Enseñanza.
- 2 Miembro asociado de la Asociación Psicoanalítica del Uruguay. griseldarebella2014@gmail.com
- 3 Comisión de Enseñanza integrada por: decana y directora de Enseñanza: Psic. Griselda Rebella; representante por el claustro de docentes: Psic. Gabriela Pollak; representante por el claustro de supervisores: Dra. Evelyn Tellería; representante por el claustro de analistas: Psic. Martha Perroni; representante por Comisión de Admisión: Psic. Andrina Ongay; representante por Egresados: Psic. Ximena Malmierca; representantes por Analistas en Formación: Psic. Viviana Bula y Psic. Giovana Garelo.

- Marina Altmann de L.: «Explorando las diferentes formas de transmisión en la formación psicoanalítica actual»
- Ma. Cristina Fulco: «La transmisión del psicoanálisis en los institutos de formación»
- Evelyn Tellería: «Transmisión: Un desafío»
- Silvana Hernández: «Transmisión del psicoanálisis: Agradecimientos».
- Javier García C.: «La transmisión del psicoanálisis: Experiencias inconscientes y vías académicas»
- Ricardo Bernardi: «Transmisión como pregunta»
- Ricardo Bernardi: «Identidad psicoanalítica»
- Patricia Singer: «¿Importa el psicoanálisis de niños en la formación del analista?»
- Grupo de Analistas en Formación de APU (Grafapu): «Formación y transformación: ¿Un camino posible?»
- Ana Ma. Chabalgoity: «Posibles efectos de la endogamia en la formación de los analistas y en los analistas implicados en esta función»

Se discutió en tres grupos pequeños, y luego se dio una instancia de intercambio general en plenario⁴.

Hubo una pregunta insistente en los tres pequeños grupos: ¿Cómo se podría transmitir, desde el rol del analista, del docente y del supervisor el devenir ser analista?

A los analistas en formación, los seminarios y supervisiones los capturan, los sacuden y los llevan a interpelarse en el análisis personal, ya que la transmisión del psicoanálisis tiene aspectos conscientes, preconscientes e inconscientes que demandan ser analizados. Esto conforma un trípode en acción y permanente interrogación.

Los colegas, docentes, supervisores y analistas generalmente son instalados, por el analista en formación, en un espacio de «modelos», y deben hacer el esfuerzo de no asumir ese lugar. Introyectar la teoría en la experiencia clínica no sería meramente repetir prototipos de autores. Se privilegia la renuncia a toda aspiración especular y pigmaliónica desde los lugares de supuesto poder adjudicado, sabien-

4 Los grupos fueron coordinados por Luis Grieco, Silvina Gómez Platero y Graciela Baeza, acompañados por Beatriz Rodríguez, Juan Andrés Janzich y Carolina Carballido, que actuaron como sintetizadores. Viviana Bula desgrabó y aportó la discusión del Plenario. Materiales disponibles en la Biblioteca de APU.

do de los riesgos que están implícitos en el proceso de *formación* y la necesidad de regular la abstinencia en cada dupla.

En los pequeños grupos, y posteriormente en plenario, se ponderó la intención permanente en la Institución de enriquecer la formación ampliando el ofrecimiento de instancias no curriculares, que abarquen temas de actualidad, como por ejemplo la problemática de género y otros aspectos que involucran el lugar de la APU en el medio. Desde este punto, se incorporó el tema de la *exogamia*, en cuanto es imperativo estar abiertos al entrecruzamiento con diversas instituciones psicoanalíticas y otras disciplinas. No se trata de perder la especificidad de la formación analítica, sino de un entrecruzamiento transdisciplinario de diferentes formas, sea trabajando en contexto o con el dispositivo que se arma en el consultorio, como también saliendo y escuchando otros modos de intercambio. En estos últimos años se han ido incrementando las invitaciones a participar de los seminarios a docentes de nuestro medio o externos a él, hecho que pareciera que le da más fuerza a la palabra psicoanalítica en otros lugares y genera efectos. En este *entrecruzamiento* con profesionales de nuestra disciplina o de otras, no solamente nosotros tenemos para dar, sino que tenemos mucho para recibir de otras herramientas conceptuales que nos permitan pensar serias problemáticas, complejas, de las que

necesitamos estar siempre dispuestos a aprender, como ser las patologías del acto, adicciones y otras.

Se plantea que este punto hace impacto sobre el nudo central de la transmisión del inconsciente porque ¿qué es la transmisión del inconsciente? Todos los conflictos que tenemos, los obstáculos para realizar nuestra tarea analítica dentro de la Institución, incluyendo el intercambio institucional, parecen ser parte de lo agobiante de la tarea de transmisión del psicoanálisis, que no es solo enseñar. Tenemos una labor científica que implica obstáculos a remover y trabajar.

También podemos preguntarnos acerca del *inconsciente en la práctica actual*: ¿Qué significa eso? ¿Cómo cambia hoy la práctica? ¿Por qué una sesión? ¿Por qué dos? ¿Por qué tres? Hay muchos desafíos en relación con la clínica y el plan de estudio.

El objetivo es un avance científico creativo con libertad para producir, apostando a seguir construyendo y que los analistas en formación sientan habilitación para escribir, hacer, para debatir, para traer ideas nuevas, para ser una verdadera institución plural, atravesados y atravesando por los obstáculos inconscientes inherentes a ella. La idea que circuló en torno a este punto apunta a potenciar la voz y práctica de los analistas en formación, que llegan con la experiencia de su inserción en un mundo cambiante y nos

interpelan en nuestros dispositivos conceptuales. Debemos cuestionarnos qué debemos cambiar para actualizarnos, y qué mantener porque es vigente y hace a nuestra identidad como psicoanalistas.

Surge el interés de pensar propuestas que nos acerquen más a aquellos psicoterapeutas, psicomotricistas, docentes que dan clase a gente que proviene del interior, no necesariamente analistas, que hoy están buscando espacios para formarse en el abordaje terapéutico de la temprana infancia, de adicciones, procesos migratorios, etc. Algunos no son psicólogos, sino maestros, docentes, educadores de los Centros de Atención a la Infancia y a la Familia (CAIF); son técnicos, muchas veces con formación terciaria, pero que están trabajando en territorio y en lugares muy alejados y desprovistos de formación teórica y de herramientas a la hora de tener que enfrentarse con situaciones difíciles. El Centro de Intercambio de APU trabaja intensamente para acercar propuestas también para ellos.

Al plantear la importancia del trabajo en la comunidad, se incluye la experiencia de muchos analistas que lo están haciendo en múltiples inserciones en el medio.

Toda modificación en APU (como ejemplo se toma la frecuencia validada para que se desarrolle un análisis o incorporar cambios que aporten al establecimiento de un buen encuentro en supervisiones o entre pares y docentes, y otros) es pensa-

da en el contexto del trípode: el análisis, la supervisión y los seminarios, siempre tendiendo a interrogar el criterio que sostenemos acerca de cómo el psicoanálisis se puede transmitir. Docentes de otras instituciones, junto con los de APU, incluso de otras disciplinas, acercan a los seminarios, a través de la Institución, el encuentro con formas y pensamientos distintos.

El modelo de la IPA, con las modificaciones específicas que supuso el modelo uruguayo, sería uno en el que lo básico pase por el sostén del trípode como aquello fundamental de la formación para todo analista. A partir de esto, se piensa, con relación al análisis, que lo importante es la posibilidad de experimentar el trabajo en una transferencia intensa, ligado necesariamente a la frecuencia de trabajo con el paciente, entre otros factores de máxima relevancia.

Se abordan en particular tres puntos fundamentales: la formación del analista de niños, la renovada interrogante acerca de quiénes tienen condiciones para ser analistas –si solamente son los médicos y psicólogos– y si es momento de propiciar una ampliación y crecimiento de la APU implementando cambios. Otra variación iría en la línea de dictar un Doctorado en Psicoanálisis.

¿Qué lugar se le da al trabajo con niños en el Instituto de APU?

Esta interrogante vuelve a poner sobre el tapete la importancia de revalorizar

la formación de niños para enriquecerla, no «con lo que tenemos», sino creando más vías, más nuevas y más intensas de conocimiento, incorporando inéditos lazos entre disciplinas, lo que implica la importancia de la permanente revisión del Plan de Estudios.

La APU siempre tiene abiertas sus puertas para escuchar a filósofos, literatos, antropólogos y todo aquel de disciplinas afines que nos enriquecen y que muestran su interés en el psicoanálisis. Un camino para transitar puede conducir a una suerte de mestizaje en el que podamos entrecruzarnos para enseñar y aprender.

Es bien conocido que el análisis es fundamental para todo aquel que quiere formarse en psicoanálisis. Hoy, para el ingreso, los analistas deben ser del Instituto, y allí se transmite algo que es de la historia institucional, aspectos que no son científicos ni psicoanalíticos, pero que nosotros no podemos dejarlos de lado y que hacen a una diferencia con colegas analizados en otros lugares.

La propuesta de implementar un Doctorado en Psicoanálisis desde el Instituto se plantea como pasible de ser engarzada en lo que, institucionalmente, a nivel nacional o académico, se realice.

Vivimos en un mundo que ha cambiado, y sus exigencias también, y en ese sentido es imperativo que el psicoanálisis se extienda a los ámbitos en los que tiene mucho para aportar. Surge como impor-

tante poder insertar el trabajo de los analistas en el medio y en la sociedad en la que vivimos, que cada vez más analistas puedan seguir trabajando en otras áreas que no sean solo consultorios particulares. Nuestra formación como específica para llevar adelante el ejercicio profesional está contemplada en el marco legal del plan de prestaciones en Salud Mental del Sistema Nacional de Información en Salud (SNIS). Se enfatiza la necesidad de hacer valer la formación específica para llevar adelante tratamientos psicoterapéuticos que redunden en una asistencia digna para el usuario y un reconocimiento de la formación seria y comprometida de los analistas de APU.

En el marco de considerar las necesidades del medio y las formales, se plantean posibilidades que abren una perspectiva de crecimiento de la APU que tendrá que ser reflexionada. Esa reflexión debería ser acompañada de las consideraciones acerca de qué cosas son posibles, qué cosas son viables y qué cosas son políticas para favorecer.

En estos cerca de veinte años que llevamos siendo maestría, el país cambió. El decreto que establece las regulaciones para la actividad universitaria del país es posterior a la creación de nuestro Instituto Universitario. Se reglamentó *a posteriori* y creó requisitos que ahora son empleados por todas las universidades. Hoy hay exigencias para poder concursar para cargos

docentes u otros, que antes no existían. Doctorados y especializaciones se tornan moneda corriente. La política de la APU siempre ha sido fomentar el desarrollo del psicoanálisis, teniendo una presencia marcada como analistas en la universidad del Uruguay y mostrando qué hacen los analistas, allí y en las universidades todas.

Está implicada la necesidad de trabajar con creatividad en ese interjuego y tensión con la rigurosidad, que es parte de

cualquier formación. Las exigencias que plantea la realización de un Doctorado en Psicoanálisis conllevan un desafío que redundará en un beneficio, al aumentar el contacto con un pensamiento y formas de encarar el conocimiento distintos. Es posible también que colabore eventualmente a desarticular idealizaciones.

Culminaron las jornadas con el deseo de seguir desarrollando estas ideas en la interna de la institución. ♦

LIBRO

*Infancias, pedagogías y saberes psi en el Uruguay de 1951 a 1984*¹



SUSANA MARTÍNEZ²

Obtuvo el premio único en la categoría Ensayos de Ciencias de la Educación, modalidad obra inédita, en el marco de la convocatoria 2023 de los Premios a la Labor Literaria e Intelectual 2023.

La obra es un ensayo de divulgación científica que presenta los resultados obtenidos a partir de una línea de investigación denominada «Infancia, arte, pedagogía y saberes psi en el Uruguay». Es una producción interdisciplinaria en la que participan varios servicios universitarios: la Facultad de Psicología, a través del Instituto de Psicología Clínica, y el Centro de Investigaciones Clínicas en Psicología;

la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, representada por el Instituto de Enseñanza y Aprendizaje del Departamento de Educación; la Facultad de Artes; la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, por medio de su Centro de Diseño, y el Instituto Superior de Educación Física. Participan también el Consejo de Formación en Educación de la Administración Nacional de Educación Pública, a través de su Programa de Apoyo al Desarrollo de la Investigación en Educación, y la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso) de Uruguay.

La línea tiene como objetivo general visibilizar las concepciones sobre las infancias en las pedagogías, los saberes psi y el arte en el Uruguay desde 1900 hasta la actualidad. Es un estudio de corte histórico-discursivo, basado en técnicas descriptivas y comparativas, que habilita el análisis de diversas narrativas provenientes de los ámbitos de la psicología, la psiquiatría, el psicoanálisis, la pedagogía,

- 1 Fernández Caraballo, A. M. y Capocasale, A. (coord.) (2024). *Infancias, pedagogías y saberes psi en el Uruguay de 1951 a 1984*. <https://repositorio.cfe.edu.uy/bitstream/handle/123456789/2721/Fernandez%20A.%20Capocasale%20A.%20Infancias.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- 2 Miembro asociado de la Asociación Psicoanalítica del Uruguay. sumart@psico.edu.uy

la psicopedagogía, la psicomotricidad y las producciones artísticas en el Uruguay, que abarca la problematización del tema hasta nuestros días. El estudio se fraccionó en tres períodos: 1900 a 1950, 1951 a 1984 y 1985 a 2019. La obra objeto del galardón abarca la segunda etapa: 1951 a 1984.

Tal como lo expresan Ana María Fernández y Alejandra Capocasale en el Proemio del texto:

Dichas investigaciones se basaron en análisis de documentos que resultaron de un corpus constituido por varias fuentes documentales (*Anales de Instrucción Primaria; Archivos Uruguayos de Medicina, Cirugía y Especialidades; Revista Médica del Uruguay; Revista de Psiquiatría del Uruguay; Revista de Pediatría del Uruguay*; publicaciones de la Asociación de Psicopatología y Psiquiatría de la Infancia y la Adolescencia [APPIA], congresos y jornadas sobre psicopatología de la infancia; *Revista Uruguaya de Psicoanálisis; Revista de Psicoterapia Psicoanalítica; Cuadernos de Psicoanálisis*

Freudiano, de la Escuela Freudiana de Montevideo; documentos específicos sobre la evaluación psicológica en el Uruguay, la creación de la formación en psicomotricidad y la obra de María Eloísa García Etchegoyen con relación a la psicopedagogía en el Uruguay música, película y archivos de Lauro Ayestarán; la revista *Charoná*; el suplemento *El Día de los Niños*; los productos de *Canciones para no dormir la siesta*; entrevistas y juguetes del artista Carlos Musso; Perico de Juan José Morosoli; revista *El Grillo*; fotografías, cartas y videos del programa *TV Educativa*; programas escolares oficiales, en particular, Educación Moral y Cívica, Educación para el Hogar y la Salud, Historia Nacional y los libros y textos de inglés utilizados en el Ciclo Básico de educación secundaria; códigos, leyes, convenciones, reglamentos y circulares oficiales; congresos panamericanos referidos a la niñez; libros diarios y prensa, entre tantos otros) que abarcan el período comprendido entre 1951 y 1984 en Uruguay. (p. 15) ♦

NORMAS DE PUBLICACIÓN

REVISTA URUGUAYA DE PSICOANÁLISIS

REQUISITOS DE PUBLICACIÓN

Los artículos para publicar en la *Revista Uruguaya de Psicoanálisis* (RUP) deberán cumplir con los siguientes requisitos:

- Deberán tratar sobre un tema psicoanalítico u ofrecer interés especial para el psicoanálisis.
- Deberán ser originales e inéditos (no deben haber sido publicados en español) y ser de responsabilidad exclusiva del autor.

1. PRESENTACIÓN

Los artículos serán sometidos al sistema de revisión anónima con características de doble ciego por la Comisión Editorial y por la Comisión de Lectores Nacionales e Internacionales.

Se enviarán dos archivos a la dirección: revistauruguayapsi@gmail.com

El **primero** incluirá el artículo con los datos identificatorios del autor: nombre completo, institución a la que pertenece y dirección electrónica.

El **segundo** incluirá el artículo identificado con seudónimo; se cuidará que el nombre del autor no figure en el cuerpo del texto ni en la bibliografía.

2. FORMATO Y ESTILO

Cada artículo deberá tener una extensión máxima de 8000 palabras en letra Times New Roman, tamaño 12. En la extensión estará incluida la bibliografía, que deberá ajustarse, en lo que hace a citas y referencias bibliográficas, a la última versión de las normas internacionales de la American Psychological Association (APA). Se recomienda el uso de *Estilo APA: Guía con ejemplos y adaptacio-*

nes para Uruguay. Disponible para usuarios del portal Timbó en: <https://foco.timbo.org.uy/home>

Se incluirá un resumen en español y en inglés con un máximo de 200 palabras.

3. ENTREGA

En ocasión de la entrega del artículo, el autor deberá firmar o enviar un formulario de autorización firmado por el cual:

- a. Cede gratuitamente y de manera no exclusiva los derechos de comunicación pública, reproducción, edición, distribución y demás acciones necesarias a los efectos de la difusión del artículo a través de la RUP y/o la web, en soporte papel, electrónico o telemático, amparado en la licencia Creative Commons, en su modalidad Attribution Non-Commercial Share Alike, lo que implica que no podrá ser utilizado con finalidad comercial ni modificado.
- b. Afirma y garantiza que el artículo no ha sido enviado simultáneamente a otro medio de publicación, que los derechos no han sido cedidos de forma exclusiva con anterioridad y que su publicación en la RUP no viola ni infringe derechos de terceros.
- c. Se hace responsable frente a la Asociación Psicoanalítica del Uruguay de la autoría del artículo enviado para su publicación.

4. PUBLICACIÓN

El artículo será aceptado o no para su publicación. La Comisión Editorial tendrá la responsabilidad de definir en qué número de la *Revista* será publicado. La Comisión Editorial no estará obligada a devoluciones respecto de los artículos recibidos para su ponderación.

NO SE ADMITIRÁN LOS TRABAJOS
QUE NO CUMPLAN
LOS REQUISITOS MENCIONADOS

Por mayor información, consultar
www.apuguay.org
o contactar a través de
revistauruguayapsi@gmail.com

TABLE OF CONTENTS

EDITORIAL	09
THEMATIC	
The latent in the institutional dimension of transmission <i>Daniel Castillo, Damián Schroeder</i>	13
The means justify the end <i>Adrián Liberman L.</i>	26
Transmission in psychoanalysis in articulation of lack of speech. Passing the anorexic event <i>Aurora Polto</i>	35
On the clinical case in psychoanalysis. A Response to Guy Le Gaufey <i>Gonzalo Grau-Pérez</i>	50
Transmission and ethics in psychoanalysis <i>María Cristina Fulco</i>	72
Transmission of psychoanalysis in the university classroom. Report of an experience at the Paysandú Campus, Regional University Center (CENUR) North coast <i>Mercedes Sánchez García</i>	84
A possible solitude. Notes for thinking about transmission in psychoanalysis <i>Gabriela Gadea</i>	102

Mutations or transformations in clinic? From face-to-face to virtual, from the exclusivity of the word to the use of photos in the practice of psychoanalysis link	117
<i>Jacqueline Lafitte, Sonia Yacosa Bruno, Elena Turin, Solange Aparecida Emílio, Tânia Aldrighi Flake</i>	

POLEMOS

Current challenges in psychoanalytic training Creativity in the transmission of psychoanalysis. Training through the Latin American Institute of Psychoanalysis (ILAP)	141
<i>Susana Balparda</i>	

«We bring them the plague.» Reflections on the complexity of analyst training	151
<i>Juan Francisco Artaloytia</i>	

Democratization, autonomy and exogamy in psychoanalytic institutions	174
<i>Cecilia Teodora Rodríguez Plasencia</i>	

PSYCHOANALYSIS, COMMUNITY AND CULTURE

Application of psychoanalytic theory and techniques in non-clinical contexts. Mothers deprived of freedom and their children: from helplessness to creation.....	185
<i>Marina Altmann de Litvan</i>	

CONVERSATIONS IN THE JOURNAL

Marcelo Viñar. «Chronicler of his time»223
Stella Pérez, Abel Fernández

IN MEMORIAM

Mario Torres Pereira228
Gladys Franco

REVIEWS

IUPP CONFERENCE 2023

The transmission of psychoanalysis in training institutes.
Unconscious aspects in the different areas of analyst training.....233
Griselda Rebella

Childhoods, pedagogies and psi knowledge in Uruguay
from 1951 to 1984
Susana Martínez239

GUIDELINES FOR AUTHORS.....241

TABLE OF CONTENTS.....242



TABLA DE CONTENIDOS

EDITORIAL

TEMÁTICA

Lo latente en la dimensión institucional de la transmisión
Daniel Castillo, Damián Schroeder

Los medios justifican el fin
Adrián Liberman L.

La transmisión en psicoanálisis en articulación de carencia de palabra...
Aurora Polto

Sobre el caso clínico en psicoanálisis.
Gonzalo Grau-Pérez

Transmisión y ética en psicoanálisis
María Cristina Fulco

Transmisión del psicoanálisis en el aula universitaria. Relato de una experiencia...
Mercedes Sánchez García

Una soledad posible. Apuntes para pensar la transmisión en psicoanálisis
Gabriela Gadea

¿Mutaciones o transformaciones en la clínica? De lo presencial a lo virtual, de la exclusividad de la palabra al uso de fotos en la práctica del psicoanálisis vincular
Jacqueline Lafitte, Sonia Yacosa Bruno, Elena Turim, Solange Aparecida Emilio, Tânia Aldrighi Flake

POLEMOS

Creatividad en la transmisión del psicoanálisis. (ILAP)
Susana Balparda

«Les traemos la peste». Reflexiones sobre lo complejo de la formación del analista
Juan Francisco Artaloytia

Democratización, autonomía y exogamia en las instituciones psicoanalíticas
Cecilia Teodora Rodríguez Plasencia

PSICOANÁLISIS, COMUNIDAD Y CULTURA

Madres privadas de libertad y sus hijos: del desamparo a la creación
Marina Altmann de Litvan

CONVERSACIÓN EN LA REVISTA

Marcelo Viñar. Cronista de su tiempo
Stella Pérez, Abel Fernández

IN MEMORIAM

Mario Torres Pereira
Gladys Franco

RESEÑAS

JORNADAS IUPP 2023
Griselda Rebella

Infancias, pedagogías y saberes psi en el Uruguay de 1951 a 1984
Susana Martínez